

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelny Redaktor: **DR HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

HENRYK ROWID.

Dusza klasy szkolnej.

(*Uczeń i nauczyciel. — Przyczynek do psychologii klasy.*)

(Dokończenie).

Silniejsza jeszcze nuta, aniżeli w Szkicach Montaigne'a, zabrzmiał głos w obronie dziecka, i młodzieży w 150 lat później w Emiliu Rousseau'a, który w imię humanitaryzmu apeluje do sumień ludzkich: „Ludzie — bądźcie ludźmi! Oto wasz pierwszy obowiązek; bądźcie nimi wobec wszelkiego stanu i wieku, wobec wszystkiego, co nie jest człowiekowi obce. Czy istnieje dla was inna mądrość poza ludzkością? Miłujcie dzieciństwo, sprzyjajcie zabawom dziecka, jego radościom, jego pełnej wdzięku istocie. Któż z was nie żałuje owych chwil życia, kiedy wciąż uśmiech wykwitał na ustach waszych, kiedy pokój stałe gościł w duszach waszych? Czemuż zabrać chcecie tym istotom niewinnym radość krótkotrwałą i tak dla nich cenną? Czemuż napełnić chcecie owe lata dzieciństwa bólem i goryczą, skoro one nigdy już nie powrócą w ich życiu?“¹⁾ — „W młodości mej odczuwałem szacunek wobec starszych, na starość opamięnałem mnie uczucie szacunku wobec dzieci“ — wyznaje Rousseau.

Te pełne tklivości i szacunku myśli i uczucia w stosunku do dziecka ujawniać się odtąd będą w powszechnej literaturze pedagogicznej, odzwierciedlać się one również silnie i w naszym piśmiennictwie XVIII i XIX-go stulecia. Ustawy Komisji Edukacji Narodowej zalecają nauczycielowi w stosunku do uczniów ludzkość, sprawiedli-

¹⁾ J. J. Rousseau, Emile ou de l'Education Paris, T. I. str. 101.

wość, szczerłość prostotę i przyjaźń. Nauczyciel „zjedną sobie przwiązanie, okazując szczerą, przyjacielską, ojcowską ku uczniom miłość, nie czezemi słowy, ale samem postępowaniem, słodko i z osobna napominając, o zdrowiu ich mając staranie, nawiedzając chorych etc... Pomnieć, że z ludźmi rozumniei sprawa, chociaż z dziećmi sprawa“. W karaniu zachowa nauczyciel umiarkowanie i postępować będzie zapobiegawczo. „Ogólnie mówić można, kiedy się przyczynom zaślazenia na kary zabiegać będzie, zmniejszsy się ich potrzeba“.

W sądach swych o postęпах uczniów powinien nauczyciel zachować przezorność i sprawiedliwie oceniać ich pracę; w czasie egzaminowania uwzględnić winien stan psychiczny ucznia, albowiem „kto zna, jako nie zawsze śmiałość i łatwość w tłumaczeniu się złączona jest ze zdatnością umysłu i wiadomością rzeczy, ten baczność mieć będzie, aby z prędkością o egzaminowanego postępkę, lub o opuszczeniu się nie sądził, a w opieszaleń lub trudnem odpowiadaniu lęklivość młodym zwyczajną od nieumiejętności rozeznawał“.²⁾

Istotną cechą człowieczeństwa jest poczucie godności osobistej i dążenie do samodzielności. Cechy te uznać też musi i nauczyciel w swym uczniu i odpowiednio postępować względem niego. Ten obowiązek wychowawczy bardzo silnie podkreśla Trentowski, mówiąc: „Człowiek przychodzi łatwo do własnego uczucia i samodzielności, skoro uznaje, my w nim człowieczeństwo i obchodzimy się z nim jako z człowiekiem. On, twój młody przyjaciel, powinien cię szanować, ale twą powinnością jest na jego szacunek zasłużyć i zapłacić mu szacunek szacunkiem... Jażń każda, nawet niemowlęca, jest święta, ponieważ jest bóstwem-człowieczem, trzeba ją więc szanować jako bóstwo“.¹⁾

W atmosferze zaufania rozwija się samodzielność ucznia, który wówczas uważa sobie za punkt honoru spełnić jak najlepiej swój obowiązek i wykonać poleczone sobie zadania. „Im mniej dzieciom zaufania okazujesz, tem mniej ufać będą same sobie i tem mniej zdołają to wykonać, czego się od nich spodziewasz. Zaufanie rozbija zamki i łamie zapory do serca, jest kluczem do świątyni miłości“.³⁾ Okazywane dzieciom zaufanie pociąga za sobą dużą swobodę w wychowaniu, co atoli nie wyklucza potrzeby taktownego nadzoru, a raczej troskliwej opieki nad dzieckiem.

1) Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły Rzeczypospolitej przepisane. Warszawa 1783. Rozdział XIV i XVII-ty.

2) Br. F. Trentowski. Chowania czyli system pedagogiki narodowej. I str. 444 i n.

3) op. cit. I str. 451.

Stopniowo zmierzamy do wyrobienia w uczniach zdolności do samowychowania, t. j. do panowania nad sobą i postępowania według praw i reguł, jakie sobie sami ustanowia. W takich warunkach praca wychowawcza będzie pogłębiona, albowiem inniej będzie polegała na zewnętrznych formach, lecz głównie na wpływie osobowości nauczyciela na wychowanków, co stanowi istotną treść działalności pedagogicznej. Stopniowe przejście od heteronomji do autonomji i coraz większe jej pogłębienie i rozbudowanie w organizacji klasy szkolnej jest nieodzownym warunkiem urzeczywistnienia celu wychowania, t. j. przygotowanie jednostki uspołecznionej, wolnej i samodzielnej.

Oddziaływanie nauczyciela na ucznia przy pomocy wartości tkwiących w nauce i sztuce stanowi — jak już wspominałem — istotną treść funkcji wychowawczej. Oddziaływanie to ma u nauczyciela z powołania swe źródło „w potrzebie i zdolności sympatyzowania — jak mówi Dawid — wzajemnego przenikania się, udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach duchowych, w dążeniu do zgodności, harmoniji i jedności z duchowem życiem innych... Stosunek człowieka do innych staje się mniej samolubny, chętnie wyrzeka się siebie dla innych, czuje potrzebę robić dobrze innym, sądzi ich pobłażliwie i życzliwie... Ten kto ma żywe poczucie duchowej wspólności z innymi, doznaje stanów tych nie tylko w związku z własnym doświadczeniem, ale i z tem, co zachodzi w innych... Trudno człowiekowi takiemu pogodzić się z tem, że są ludzie niewiedzący, ciemni i słabi i nie może się uspokoić, dopóki nie uczyni czegoś dla podniesienia i udoskonalenia ich życia, a zarazem i swojego. W takim właśnie stosunku do człowieka widzi Dawid istotę powołania nauczycielskiego, które określa jako miłość dusz ludzkich. „Dla nauczyciela z takim powołaniem każdy nowy uczeń to jakby rozszerzenie i przyrost własnej jego jaźni, to nowe zadanie do spełnienia w zakresie własnego jego osobistego życia.“¹⁾

W treściwym zarysie staraliśmy się przedstawić, jaki był w ciągu dziejów w wzajemny stosunek nauczyciela i ucznia, jakie było postępowanie nauczycieli względem wychowanków. Przytoczyliśmy głosy wielkich teoretyków wychowania w obronie dziecka i młodzieży, podkreślając ich poglądy na wzajemny stosunek ucznia i nauczyciela. Pomimo tych głosów i myśli znakomitych pedagogów stosunek ucznia i nauczyciela, wytworzony przez szkołę tradycyjną, niewiele się zmienił w ciągu dziejów i przetrwał aż do naszej doby. Stosunek ten scharakteryzować można ogólnie, jako bezwzględne podporządkowanie

¹⁾ J. Wl. Dawid. O duszy nauczycielstwa. Kraków 1912.

się ucznia nauczycielowi, zarówno w sferze myśli jak i woli, przyczem stan ten był zazwyczaj następstwem przemocy. Oczywiście, że w takich warunkach nie było mowy, o oddziaływaniu wychowawczem w znaczeniu, jak to podkreśliliśmy w poprzednich rozważaniach, w tych warunkach nie mogła się też ujawnić, ani rozwijać i dojrzewać dusza klasy, skrepowana siłą fizyczną. W więzach żelaznej dyscypliny uczeń pozbawiony był możności wypowiedzania swych myśli, uczuć i dążeń, mógł tylko powtarzać wiernie słowa nauczyciela, którego woli musiał się podporządkować bezwzględnie.

Przytoczyłem poprzednio głosy znakomitych teoretyków wychowania w obronie dziecka i młodzieży, zkolei posłuchajmy głosu samego ucznia. Zapomocą odpowiednich metod badania zdobyć trzeba materiał, który nam wyjaśni, jak uczeń ocenia postępowanie nauczyciela i jaki, jego zdaniem, winien być wzajemny stosunek wychowawcy i wychowanka.

W celu oświetlenia tego problemu zastosować można metodę obserwacji na terenie klasy. Hospitujący daną klasę obserwują postępowanie nauczyciela i jak uczniowie na nie reagują, jak się doń odnoszą, czy z prostotą, szczerością i zaufaniem, czy mają możność samodzielnego wypowiedzania swych myśli, czy są zainteresowani pracą i nauką — czy też przeciwnie, panuje w klasie sztywność, atmosfera obawy i lęku, brak żywszych reakcyj ze strony uczniów, ospałość i bierność. Na podstawie dłuższej obserwacji zorientujemy się, jaki duch panuje w danej klasie czy dusza klasy ma możność wypowiedzania się, rozwoju i dojrzewania.

Obserwacje te uzupełniamy przy pomocy metody introspekcji i retrospekcji, przy pomocy wspomnień własnych z czasów szkolnych, które porównujemy z obecnie panującymi stosunkami. Nasuwają się też samemu nauczycielowi różne refleksje, gdy po lekcjach zastanawia się nad swoim względem uczniów postępowaniem, nad różnymi sytuacjami wytworzonymi w klasie, nad reagowaniem uczniów podczas nauki. Sporo materiału, dotyczącego stosunku ucznia i nauczyciela znajdziemy w pamiętnikach młodzieży oraz w pamiętnikach i autobiografiach osób wybitniejszych, zawierających między innymi i wspomnienia na tle ich przeżyć w szkole. Literatura piękna, powieściowa i dramatyczna, następnie sztuka plastyczna i obrazy filmowe, których treścią jest życie w szkole, przyczynić się mogą do oświetlenia interesującego nas problemu. Wspomnieć wreszcie należy o notatkach dziennikarskich, rejestrujących ważniejsze, nieraz niezwykle wypadki w związku ze stosunkami panującymi w danej szkole. Przy pomocy tych metod badania można będzie

głębiej wniknąć w zagadnienie stosunku ucznia i nauczyciela.

Oprócz wspomnianych źródeł uzyskać można za pomocą metody ankietowej materiał, który umożliwi nam poznanie głosów i poglądów samych uczniów w sprawie ich ustosunkowania się do nauczycieli. Dowiemy się w ten sposób, jak uczeń ocenia postępowanie nauczyciela względem niego i całej grupy uczniowskiej. Materiał zgromadzony tą drogą rozpatrzeć należy krytycznie, wartość bowiem jego zależy w znacznej mierze od szczerości odpowiadających i od stopnia zaufania, jakie sobie zdobył wśród uczniów nauczyciel urządzający ankietę. Po odpowiednim omówieniu i wyjaśnieniu, po zapewnieniu młodzieży bezwzględnej dyskrecji polecamy jej odpowiedzieć obiektywnie i szczerze na pytania zawarte w przygotowanym kwestjonariuszu. Odpowiadający notują na przygotowanych kartkach datę wypełnienia kwestjonariusza, klasę, wiek, płeć, szkołę, i miejscowość, poczem odpowiadają pisemnie na pytania kwestjonariusza, zanotowane na tablicy, podając przed każdą odpowiedzią tylko liczbę kolejną każdego z pytań. Oczywiście, odpowiedzi oddają bez podpisu. Po napisaniu polecamy jednemu z uczniów zebrać kartki i w ich obecności składować je do przygotowanej koperty i zaklejać. Młodzież uprzedzamy bowiem, że odpowiedzi ich nie dostaną się do rąk grona nauczycielskiego, lecz osoby zupełnie im obcej, która dla celów naukowych interesuje się danym zagadnieniem. Zapewnienie to jest konieczne, by usunąć moment obawy, że szczerze wypowiedzenie się może mieć przykre następstwa dla odpowiadających.

Zebrany przez nas materiał ankietowy rzuci nieco światła na następujące zagadnienia: 1. Co uczniowie sądzą o swych nauczycielach i ich postępowaniu. 2. Jak sobie w poszczególnych okresach swego życia wyobrażają idealnego nauczyciela-wychowawcę. 3. Jak postępowanie nauczyciela wpływa na rozwój dziecka, zwłaszcza na formowanie się charakteru i jego osobowości. Z materiałów zużytkują na razie tylko pewną część odpowiedzi, zebranych wśród dzieci szkół powszechnych w wieku lat 10 do 14, wśród młodzieży seminaryjnej, oraz wśród młodzieży po egzaminie dojrzałości w wieku 18—24 lat, poświęcającej się studjom pedagogicznym. Nadto w latach 1919/20 zebrałem nieco materiału wśród uczniów w szkole inwalidów wojennych w Krakowie. Byli to ludzie w wieku 20—26 lat, przeważnie ze sfer włościańskich z różnych dzielnic Polski, których wykształcenie było naogół bardzo skromne; ukończyli bowiem tylko szkołę powszechną niżej zorganizowaną, uczęszczając na naukę 3 do 5 lat. Wspomnienia ich z czasów szkolnych obejmują okres początkowej nauki, kiedy mieli 7 do 11 lat życia.

Rozpatrzmy najpierw wyniki ankiety, urządzonej w h. r. szkolnym na terenie szkoły powszechnej w klasach od IV-tej do VII-mej w Krakowie i w kl. VII i VIII-mej w kilku miejscowościach woj. Śląskiego, jak w Chorzowie, Świętochłowicach i t. d. Dzieci miały odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Czy sobie przypominasz jakie miłe zdarzenie w szkole z lat poprzednich lub w tym roku? Opowiedz jak to było.
2. Czy miałeś (aś) w szkole dawniej lub w tym roku jakie przykrości i dlaczego?
3. Czy opowiadasz w domu o szkole i o jakich sprawach najczęściej?
4. Napisz dokładnie, jakiego chciałbyś (abyś) mieć nauczyciela (jaką nauczycielkę)?

W rozważaniach naszych uwzględnimy teraz około 140 odpowiedzi głównie na pytanie ostatnie, pozostawiając opracowanie innych do następnych artykułów. Dla dzieci młodszych (9—10-letnich z kl. IV-tej) idealny (a) nauczyciel (ka) — to osoba dobra. Najczęściej w odpowiedziach ich powtarza się dobroć jako jedyna i najważniejsza zaleta nauczyciela-wychowawcy.

„Życzylabym sobie mieć dobrą nauczycielkę”. „Jabym chciała mieć nauczycielkę dobrą, jak nasza Pani”. — „Życzylabym sobie mieć nauczycielkę, żeby była dobra i dobrze uczyła”. — „Jabym sobie życzyła mieć zawsze taką nauczycielkę, jak nasza Pani, dobrą i sprawiedliwą”.

Ideal nauczyciela, istniejący w świadomości dzieci młodszych, jest jakby strukturą jeszcze niezróżnicowaną, której treść określają najczęściej jednym wyrazem: dobry, bardzo dobry. Zgodnie ze swym konkretnym charakterem myślenia poprzestają nieraz na podaniu nazwiska własnego nauczyciela jako uosobienie dobroci. W miarę rozwoju i dojrzewania dokonuje się w świadomości ucznia coraz większe zróżnicowanie struktury osobowości nauczyciela, ideał wychowawcy staje się coraz bogatszy w treść. Obok dobroci pojawiają się inne wartości, warunkujące wzajemny stosunek ucznia i nauczyciela. Oto najbardziej typowe odpowiedzi dzieci w wieku lat 11—14 z kl. V—VII-mej:

„Chciałabym, żeby nauczycielka była sprawiedliwa, wyrozumiała i żebyśmy z nią były szczerze”. — „Chciałabym mieć panią nauczycielkę sprawiedliwą, łagodną i dobrego charakteru”. — „Nauczycielkę chciałabym mieć dobrą, sprawiedliwą, byśmy się mogły zwierzać ze swoich przykrości, któraby była dla nas dobrą matką”. — „Nauczycielka w mojej wyobraźni powinna być przedewszystkiem dobra, dobrze i inteligentnie myśląca, szczerą, uśmiechniętą i nigdy nie karającą bez powodu”. — „... żeby nie krzyczała, bo ja krzyku nie lubię”. — „Taką, żeby dobrze uczyła, dawała sprawiedliwe klasy, żeby dzieci nie bila i dobrze wyglądała”.

Wśród zalet, jakie cechować winny nauczyciela-wychowawcę wymieniają dzieci wyższych klas szkoły powszechnej obok dobroci najczęściej sprawiedliwość, z którą łączą takie przymioty, jak wyrozumiały, wymagający, surowy. Rzadziej pojawiają się takie przymioty, jak spokojny, cierpliwy, szczerzy, grzeczny, przyjemny, kochający dzieci, Dziewczęta zwracają dość często uwagę na wygląd zewnętrzny; pragną, by nauczycielka była młoda, miła, ładna, zgrabna, wesola, by się umiała z dziećmi bawić. Niektóre zwracają też uwagę na sprawność zawodową; chciałyby mieć nauczycielkę, któraby dobrze i zajmująco uczyła.

Ucznice rzadko wspominają o biciu i wogóle o karach w szkole. Chłopcy natomiast często wspominają o karze cielesnej, zwłaszcza w środowiskach, gdzie karność opiera się na biciu i „ideal” nauczyciela ujmują w formie negatywnej; pragnęliby mieć nauczyciela, który „nie bije”, „nie jest nerwowy” i t. p.

„Chciałbym mieć nauczyciela nie nerwowego i takiego, co by nie bił... i żeby nie był zły; ja mam nauczyciela takiego nerwowego i złego”. — „Chciałbym mieć nauczyciela. 1) żeby nie bił nas, 2) żeby nas uczył i my się uczyli i nie więcej”. — „Jabym chciał nauczyciela dobrego, żeby nie walił”. — „... któryby dobrze uczył i nie wyzywał na (!) chłopców”. — „Chciałbym mieć następującego nauczyciela: żeby nie było kar cielesnych, żeby pan wierzył nam”. — „Nauczyciel ma nie mieć trzciny, ma być dobry dla dzieci”. — „Chciałbym mieć nauczyciela sprawiedliwego i dobrego, nie takiego, jak miałem w kl. V i VI. dlatego, że pan nauczyciel był niesprawiedliwy i był dla mnie ostry i dostawałem złe świadectwo, choć się dobrze uczyłem”. — „Jabym chciał mieć takiego nauczyciela, który jest dobry i który za dużo nie bije”, — „... który mało używa trzciny”.

Oto najbardziej typowe odpowiedzi uczniów klasy VII-ej ze środowisk, gdzie w pełni jeszcze utrzymuje się tradycja kija i kary cielesnej. Na podstawie tych wypowiedzi się dzieci można sobie przedstawić wzajemny stosunek ucznia i nauczyciela w środowiskach, gdzie pomimo ogromnego postępu zarówno w teorii jak i w praktyce pedagogicznej, dotąd jeszcze pokutuje duch szkoły tradycyjnej. Przygnębiający obraz tej szkoły ujrzymy w wypowiedzeniach ludzi dorosłych, inwalidów wojennych, których wspomnienia z pierwszych lat szkolnych sięgają czasów zaborczych. Uczniowie-inwalidzi odpowiedzieć mieli na pytanie: Jakie są moje wspomnienia z pierwszych lat szkolnych? — Odpowiadający, wspominając swe czasy szkolne, żalą się na surowe postępowanie nauczyciela, na ciągłe kary, nieraz bardzo dotkliwe. Na 47 tylko 10 ocenia postępowanie nauczyciela dodatnio, reszta ujemnie. Oceniając stosunek nauczyciela do uczniów, podkreślają też jego sumienność i umiętność dydaktyczną, względnie niedbalstwo i brak obowiązkowości. Oto kilka wspomnień o charakterze dodatnim:

„Była to kobieta wykonywująca swą pracę w zakresie nauki sumiennie, ujmująca swą dobrocią uczniów”.

„Nauczycielka tej klasy wielką szczerą okazywała względem swych uczniów... Szczerą tej pani przywiązała mnie do tego stopnia, że na żądanie rodziców nie chciałem zostać w domu”. — „Nauczyciela mieliśmy bardzo dobrego”. — „Była to pani dobra i łagodna, zato uczyłem się dobrze”. — „Do szkoły chodziłem z wielką przyjemnością, dlatego że nauczyciel prowadził nas na wycieczki do lasu... Tu opowiadał nam o różnych gatunkach drzew, jak się je sadzi, pielęgnuje i jak się rozwijają”.

Wspomnienia o charakterze ujemnym ujawniają się o wiele częściej, przeważają niemal czterokrotnie. Powszechnie panujące w szkole tradycyjnej kary występują tu w całej swej grozie.

„I i II kl. uczyła nauczycielka. Za niewyuczenie się wiersza karała nas w ohydny sposób”. — „Widząc to Pani Nauczycielka tę nieważność uczniów do niej, wkrótce odeszła; dostaliśmy zato Pana Nauczyciela, ale ten dawał nam wywójkę, którą pamiętam do dziś dnia”. — „Trzeciego roku uległem losowi. P. St. nauczycielka, która się zajmując tak szczerze, zachęcała nas do nauki, odjechała, a myśmy pozostali pod opieką surowego nauczyciela. Tenże nie tylko używał trzciny, ale najgrawując się, wyśmiewał każdego, wskutek czego pozbawiał ochoty uczęszczania do szkoły”. — „A najgorzej to było z tabliczką mnożenia, za co otrzymywałem różne kary, jak bicie trzcina po rękach i tyłku, klęczenie gołymi kolanami na grochu”. — „Nauczyciela mieliśmy bardzo złego. Kupował on ciągle trzcinki, które potajemnie nacieraaliśmy czosnkiem, a one podczas bicia pękały. O zuchwałstwie tem wiedział nauczyciel i dlatego powodowało go to do większej złości”.

We wspomnieniach swych wymieniają inwalidzi całą litanję kar stosowanych w szkołach za ich czasów, a więc w latach 1905—10. Oprócz kary chłosty wymieniają jako cięższe kary: klęczenie na grochu, gryce, fasoli, trzymanie podczas klęczenia rąk do góry lub cegły w rękach, zamknięcie w komorze, w piwnicy, targanie za uszy aż do krwi. Do złej kary kar należą: „mówienie do pieca 20 razy, że więcej nie będę się spóźniał”, odmówienie pięciu paciery, wyśmiewanie, najgrawanie się, wyrzucanie za drzwi, sadzanie obok dziewcząt, (co w szkole wiejskiej uchodziło za karę) itp. Obok wspomnień związanych ze stosowaniem kar wypowiadają też inwalidzi swe uwagi o postępowaniu nauczyciela z powodu zaniedbywania przezeń obowiązków szkolnych.

„W IV kl. uczył mnie kierownik szkoły, który często lubił siedzieć w szynku... chociaż jak przybył na lekcje, to jak nie był pijany, to bardzo dobrze uczył; kiedy był pijany, to bił bez miłosierdzia”. —

„Nauka szła mi dosyć trudno, a to żeśmy się nie obawiali nauczyciela, który zostawiał nas samych, a on zabawiał się w szynku z zamożniejszymi gospodarzami. Następnie wracał do klasy, oparł się na stole i spał, a myśmy lekcje odbywali na zabawie... Dopiero po dwu latach zastąpił go rozsądny człowiek, który zaprowadził porządek... Wzięliśmy się także pilnie do nauki“.

Przytoczyłem kilka typowych wspomnień uczniów szkoły tradycyjnej z czasów przedwojennych. Wspomnienia o charakterze dodatnim podkreślają walory nauczyciela, które budzą w duszy dziecka zaufanie i przywiązanie, wyzwalają chęć do nauki i pracy, warunkują harmonijne współdziałanie nauczyciela i ucznia, tworzą atmosferę, w której rozwijać się może charakter dziecka i jego osobowość, w której dojrzewać może dusza szkolnej. Wspomnienia o charakterze ujemnym wykazują ponure skutki stosowania przymusu fizycznego i siły brutalnej. Wymierzanie kar, zwłaszcza cielesnych, tworzą między uczniami i nauczycielem przepaść, o warunkach sprzyjających działalności wychowawczej nie ma mowy. Przemoc i brutalna siła fizyczna zniechęca do nauki i paczy charaktery. W warunkach tych plenią się typowe wady charakteru: kłamstwo, obłuda, nieufność, nienawiść, krnąbrność, poczucie małowartościowości itp. W atmosferze takiej dojrzewają typy pochlebców, tchórzów lub utajonych buntowników. Kij czy bat jest narzędziem pedagogii barbarzyńskiej, mającej na celu wywołanie obawy i strachu niewolniczego, które ubezwładniają myśl i wolę wychowanka. Kary niepedagogiczne, rodząc tajoną złość i nienawiść do nauczyciela, niweczą wszelkie jego wysiłki i pozostawiają — jak to widzieliśmy — ponure wspomnienia z czasów szkolnych.

Na podstawie analizy wypowiedzeń dzieci, tudzież wspomnień osób dorosłych z okresu pierwszych lat szkolnych możemy sobie przedstawić, jak sobie przeważna część dzieci w wieku szkoły powszechnej wyobraża idealnego wychowawcę.

Pod względem usposobienia i temperamentu cechować go winna pogoda i łagodność, a obok tego stanowczość, pod względem uczuciowym dobroć, sprawiedliwość, szczerłość i troskliwość. Pod względem sprawności zawodowej odznaczać się powinien interesujący sposobem uczenia, umiejętnością urządzania gier i zabaw, polotem umysłu i zdolnością narracyjną. Biorąc pod uwagę cechy usposobienia i temperamentu, jakie dzieci wymieniają, widzimy, że właściwy stosunek wzajemny uwarunkowany jest w pewnym stopniu odpowiedniością typów nauczyciela i ucznia. Nauczyciel zbliżony do typu wyżej określonego stwarza sprzyjające warunki, w których rozwijać się może dusza klasy szkolnej; panuje wtedy wzajemna szczerłość i zaufanie, harmonijne współdziałanie i przywiązanie do wychowawcy.

Dzieci młodsze bez przymusu i chętnie podporządkowują się jego autorytetowi; uczniowie starsi w ostatnich klasach szkoły powsz. uznają również autorytet nauczyciela dobrowolnie, przyczem mają możność stopniowego przejścia od heteronomji do autonomji. Typ przeciwny nie sprzyja wytworzeniu się stosunku odpowiedzialności; jest to nauczyciel nie-lubiany, budzący obawę i strach, ubezwładniający samodzielne myślenie ucznia i chęć do pracy.

Zkolei nasuwa się zagadnienie, jak sobie uczeń w fazie późniejszej, w wieku młodzieńczym wyobraża idealnego wychowawcę, jak się w tym okresie wychowania kształtuje wzajemny stosunek ucznia i nauczyciela. Celem oświetlenia tego problemu zastosowano również metodę ankietową i podano kształcącej się młodzieży w wieku od lat 18 — 20 następujące pytania:

1. Czemu przypisujesz, że na lekcjach jednych nauczycieli więcej, a na innych mniej korzystasz z nauki?
2. Czy do jednych nauczycieli odczuwasz większą, a do innych mniejszą sympatię i od czego to zależy?
3. Czy byłeś (łaś) kiedy w stosunku do swych nauczycieli kłębny (a), oporny (a), i jak się wtedy zachowałeś (aś)?
4. Czy pod wpływem swych nauczycieli stałeś (aś) się lepszy (a)?
5. Opowiedz, jak sobie wyobrażasz nauczyciela (profesora), pod którego kierownictwem chciałbyś (abyś) się kształcić?

Młodzież starsza uświadamia sobie, że stopień, w jakim uczniowie odnoszą korzyść z nauki, zależy nietylko od walorów osobistych i dydaktycznych nauczyciela, ale także od dyspozycji i uzdolnień ucznia, od jego zaniżowania do danego przedmiotu. Atoli wielkie znaczenie przypisują osobowości nauczyciela-wychowawcy i jego ustosunkowaniu się do młodzieży. Podobnie jak uczniowie w okresie szkoły powszechnej, tak i młodzież starsza podkreśla takie przymioty nauczyciela jak dobroć, sprawiedliwość i bezstronność, które tworzą sprzyjające warunki wychowawcze. Nadto uczniowie starsi wymieniają takie zalety, jak prostota i uprzejmość, przyjaźń okazywana młodzieży, użyczenie jej rady i pomocy w trudnych sytuacjach życiowych, taktowne postępowanie nietylko w stosunku do samych uczniów, ale i do ich rodziców, bez względu na ich stan majątkowy i pozycję społeczną. Zwłaszcza dzieci rodziców biednych, dzieci robotnicze i włościańskie są pod tym względem nader wrażliwe i nietaktowne zachowanie się profesora wobec ich rodziców odczuwają jako osobistą krzywdę. Młodzież wyższych klas szkoły średniej ceni też bardzo u swego nauczyciela głębsze wykształcenie ogólne i szerszy horyzont myśli, gruntowną znajomość przedmiotu jego specjalności i sumienne przygotowywanie się do lekcji, unikowanie zawodu

i nauki. Do walorów osobistych nauczyciela zalicza też głębszą inteligencję, miły głos i umiejętność zainteresowania przedmiotem.

Wspominając o wadach nauczycieli, podkreśla młodzież najczęściej niesprawiedliwość, ujawniającą się np. w nierównomiernem traktowaniu wszystkich uczniów, następnie ironiczne odnoszenie się do nich, zarozumiałość, zgorzkniałość, z którą łączy się wynysłanie i ustawiczne niezadowolenie. Postępowanie takie wywołuje nieporozumienia, konflikty, antagonizm i opór, ujawniający się w różnej postaci. Brak sumienności i obowiązkowości, braki w opanowaniu przedmiotu powodują stopniowy zanik autorytetu nauczyciela.

Ze względu na sposób reagowania na postępowanie nauczycieli i ustosunkowanie się do nich rozróżnić można pewne typy wśród uczniów starszych. Zależnie od wrodzonych dyspozycji, temperamentu i charakteru ucznia, oraz od jego środowiska rodzinnego uczeń ustosunkowuje się różnie zarówno względem nauczycieli cenionych i lubianych, jak i wobec nauczycieli, do których odnosi się z mniejszym lub większym lekceważeniem i do których nie odczuwa sympatji. Na ogół uczniowie chętnie uznają autorytet nauczyciela, którego lubią i cenią ze względu na jego zalety osobiste — na jego wartości etyczne, pedagogiczne i naukowe. Zależnie atoli od swej indywidualności, temperamentu, charakteru i poziomu inteligencji albo podporządkowują się bezwzględnie i zachowują się przeważnie biernie, albo też uznając dobrowolnie autorytet nauczyciela, starają się mimo to zachować pewną większą lub mniejszą niezależność w postępowaniu i wypowiedzaniu swych myśli i poglądów. Pierwszy — to typ bierny, którego cechuje brak samodzielności, który odczuwa potrzebę oparcia i u którego rozwój ku autonomji jest w pewnym stopniu zatamowany. Drugi typ aktywny stoi na straży swej samodzielności i niezależności, uznaje współdziałanie i równorzędność i pomimo szczerego uznania i szacunku dla nauczyciela, dąży do osiągnięcia pełnej autonomji.

Postępowanie nauczyciela w stosunku do typu biernego polegać będzie na budzeniu zaufania do własnych sił ucznia, na rozwijaniu jego samodzielności i aktywności na podstawie poznania jego zainteresowań i uzdolnień, na zachęcaniu go do wypowiedzania własnych sądów i poglądów w sprawach, któremi się głębiej interesuje i które poznał gruntowniej. Stosunek zaś do ucznia typu aktywnego polegać będzie nie tylko na pobudzaniu do wypowiedzania własnych sądów, ale i na uszanowaniu odmiennych poglądów, dostatecznie uzasadnionych, na uwzględnieniu jego zainteresowań i dążeń w danej dziedzinie — słowem na uznaniu tworzącej się osobowości ucznia, który pod dyskretnem

i taktownem kierownictwem nauczyciela własnych szuka dróg. Takie postępowanie nauczyciela stwarza sprzyjające warunki, w których wypowiedzieć się może dusza klasy szkolnej.

Ze względu na sposób reagowania młodzieży na postępowanie nauczycieli nielubianych, których posądza o niesprawiedliwość itp., do których odczuwa mniej lub więcej uzasadniony żal, można również ustalić pewne typy.

A. Typ bierny, który nie reaguje na postępowanie nauczyciela, nawet i niesprawiedliwe i podporządkowuje się bezwzględnie. Wśród młodzieży starszej typ ten rzadko spotykany odznacza się w wysokim stopniu biernością i uległością. Oto kilka odpowiedzi uczniów tego typu.

„W stosunku do nauczycielki nigdy nie byłam krnąbrna, ani nawet żalu nigdy do niej nie miałam, chociaż spotkała mnie niesłusznie nieraz przykrość, nawet nie lubiłam wnosić pretensji. Cieszę się, że mam taką naturę, ale to dzięki wychowaniu domowemu”. — „O ile pamiętam, zawsze byłam posłuszna woli nauczyciela”. — Stosunek mój do nauczycieli był poprawny, zgadzałam się z tem, że oni mnie wychowują i nauczają, byłam bierna i nigdy nie stawiałam żadnej opozycji”. — „W szkole byłam posłuszna, podporządkowałam się zarządzeniom nauczycieli, nigdy nie odczuwałam potrzeby oporu”.

B. Typ opanowany, pozornie bierny, nie reaguje na postępowanie nauczyciela i podporządkowuje się mu tylko zewnętrznie na skutek obawy przed przykreml konsekwencjami. Oddziaływanie wychowawcze ze strony nauczyciela zatamowane, ze strony ucznia tylko pozorne uznanie autorytetu wychowawcy. Typ ten o wiele częściej spotykany wśród młodzieży dojrzałej, niż typ bierny.

„Krnąbrną nie chciałam być wobec nauczycieli, chociaż nieraz miałam ochotę i powód do tego. Jednak wiedziałam, że mi to na dobre nie wyjdzie”. — „Byłam zawsze posłuszna i wykonywałam wszelkie polecenia, a do oporności przyprowadzili mnie sami profesorowie dzięki swojej niesprawiedliwości. Oporność moją objawiam milczeniem”. — Byłam oporna i krnąbrna, ale udawałam, że nie, gdyż obawiałam się konsekwencji”. — „Krnąbrność nie miała w mojem życiu szkolnem miejsca. Nieraz miałam sposobną chwilę do wybuchu, jednak pohamowałam się i przezwyciężyłam, zachowując natomiast utajoną złość”. — „Jeśli nauczyciel posiadał te zalety (łagodność, szczerłość, i obchodzenie się ojcowskie), byłem mu zupełnie posłuszny i uznawałem jego autorytet, jeżeli zaś bys surowy, a zwłaszcza niesprawiedliwy, budziła się we mnie chęć zemsty i cichy opór”.

C. Typ aktywny, reagujący żywo i podporządkowujący się tylko na skutek przymusu i represji. Atoli im nacisk tu silniejszy, tem większy opór. Przemocą osiągnąć można tylko posłuszeństwo zewnętrzne, ale w duszy ucznia budzi się złośliwość, nienawiść, myśl o zemście.

co paczy i burzy wpływ wychowawczy. Czasami łamanie oporu doprowadzić może do bardzo przykrych następstw, a nawet do wypadków tragicznych. Opór jest najczęściej wynikiem niesprawiedliwego, zdaniem młodzieży, postępowania nauczyciela. Jeśli przytem młodzież pochwyli wady i braki, o których przedtem była mowa, nauczyciel traci autorytet i wówczas zachowanie się uczniów przybiera formy przykre i wysoce niekulturalne. Próby oporu jawnego uzewnętrzniają się stosunkowo rzadziej, niż opór wewnętrzny i polegają na „odpowiadaniu w tonie ironicznym“, na „czynieniu nauczycielowi na przekór“, na zupełnem niereagowaniu na jego pytania i polecenia, na świadomem przeskadzaniu podczas lekcji i t. p. Czasami cała klasa ujawnia solidarność w stawianiu oporu i wówczas mamy do czynienia z „buntem młodzieży“. Oto kilka odpowiedzi uczniów tego typu:

„Byłam oporna i nie odpowiadałam wtedy zupełnie na pytania, siedząc lub stojąc z lekcważącą miną lub czyniłam na przekór“. — „Opór ujawniał się w krytykowaniu nauczyciela wobec koleżanek i przybieraniu zaciętej miny na lekcji“. — „Jestem zła na nauczycielkę, że jest niesprawiedliwa i staram się o to, by kiedyś przy wykładzie w jakiś błąd wpadła“. — „Opór objawiał się tem, że cała klasa solidarnie postanowiła nie odpowiadać, bo nota dodatnia u tego profesora była białym krukiem“.

Źródłem niewłaściwego stosunku wychowawczego bywa i na tym stopniu zbyt duża różnica usposobienia i temperamentu nauczyciela i ucznia, następnie słabo rozwinięta zdolność i intuicja wychowawcza, a nadto niedostateczne wykształcenie psychopedagogiczne nauczyciela. Negatywnie wpływać też mogą na stosunek wychowawczy pewne dyspozycje i skłonności ucznia o charakterze ujemnym, tudzież wady o charakterze patologicznym, które zdarzają się zarówno wśród nauczycieli jak i wśród uczniów, wreszcie niewłaściwe ustosunkowanie się środowiska rodzinnego ucznia do szkoły i nauczyciela.

W rozważaniach naszych uwzględniliśmy tylko niektóre momenty, charakteryzujące wzajemny stosunek ucznia i nauczyciela. Odpowiedzi młodzieży, na ogół szczerze, przedstawiają ów stosunek w różnych barwach. Zbyttnia nieraz wrażliwość w okresie dojrzewania, wygórowana ambicja, wybitna sugestywność, słabo rozwinięty obiektywizm młodzieży staje się powodem przejaskrawienia w opisie pewnych faktów i zbyt ostrej krytyki postępowania nauczyciela. W większości wypadków uczniowie oceniają jednak wartość swych nauczycieli, i podkreślają swe szczerze do nich przywiązanie. Przytoczone wypowiedzenia wskazują, jak sobie młodzież wyobraża idealnego nauczyciela-wychowawcę. Wspominane najczęściej zalety, jak sprawiedliwość

i bezstronność, troska o dobro uczniów i przyjaźń ku nim serdeczna, wytwarzają szczerą sympatię do nauczyciela. Takie zaś walory, jak gruntowna wiedza i zdolności pedagogiczne utrwalają jego autorytet, który młodzież uznaje na podstawie wewnętrznego przekonania i który nie stoi na przeszkodzie rozwojowi jej samodzielności i jej dążeniu do autonomii. W warunkach tych tworzy się wzajemny stosunek ucznia i nauczyciela o wysokiej wartości wychowawczej. Stosunek ten stwarza duszę klasy szkolnej, która ma możność ciągłego rozwoju i doskonalenia. Młodzież kształci się wówczas pod kierunkiem nauczyciela, którego nazwaćby można typem wychowawczym. W tych warunkach wychowuje się jednostka samodzielna, wolna i uspołeczniona, rozwija się osobowość ucznia, co właśnie jest głównym celem wychowania.

ALBIN JAKIEL (Genewa).

○ reformie kształcenia nauczycieli w Hiszpanji

W Hiszpanji już oddawna nurtowały nowoczesne prądy pedagogiczne; ginęły one jednak w ukryciu, tłumione najczęściej przez reakcyjny rząd i bardzo wpływowy kler: nowe zdobycze pedagogiczne realizowały tylko zdolniejsze jednostki w pracy oddzielnej, ogół zaś był obojętny, a nawet nieprzychylny oświacie. Nie dziwnego, że Hiszpanja, jedno z większych państw, pod względem oświaty należała do ostatnich. Obecnie młoda Republika doszła do przekonania, że prawdziwą podstawą rozwoju demokratycznego państwa, jest oświata. Na czele reform państwowych postawiono szkolnictwo, zaś w szkolnictwie na pierwszy plan wysunięto zakłady kształcenia nauczycieli; w dalszym ciągu ma się opracować szkoły śred. ogólnokształc. i zawod. Stanowisko zajęte przez Hiszpanję jest zupełnie słuszne; reformy szkolne należy rozpoczynać od postawienia na odpowiednim poziomie instytucji kształcenia nauczycieli. W nowej reformie hiszpańskiej idea wyższego kształcenia nauczycieli znalazła zupełne zrozumienie; są pewne braki w nowej reformie, lecz jesteśmy przekonani, że w perspektywie rozwoju demokratyczne władze szkolne potrafią stopniowo ulepszać i podnosić zakłady kształcenia nauczycieli. Ażeby zdobyć fundusze na wyższe kształcenie nauczycieli, rząd hiszpański zmniejszył wydatki, na armję o $\frac{2}{3}$. Przykład godny naśladowania, bo zapewniłby Europie pokój, rozkwit gospodarczy i kulturalny.

Dekret o nowym kształceniu nauczycieli ukazał się w Dzienniku Urzędowym z dnia 30 września 1931. (*Gaceta de Madrid del 30 Septiembre*). — Przed omówieniem treści Dekretu, przedstawimy w ogólnym zarysie organizację szkolnictwa w Hiszpanji, na tle której zakłady kształcenia nauczycieli będą lepiej uwypuklone.

Obowiązek szkolny w Hiszpanji trwa od 6 do 14 r. ż.; obecnie władze szkolne postawiły wniosek o rozszerzenie go do 18 r. ż. Dotychczas na ogólną liczbę dzieci w wieku szkolnym (4, 178. 447.) uczęszczało zaledwie 75%.

Każda gmina posiadająca 10.000 mieszkańców musi zorganizować przedszkole; do szkółek dziecięcych uczęszczają dzieci od 3 do 6 r. ż.; szkółki te są państwowe, bezpłatne i najczęściej związane ze szkołą powszechną.

Szkoła powszechna ośmioklasowa jest państwowa i bezpłatna, obowiązkowa dla wszystkich dzieci; w ostatniej reformie zaprowadzono, podobnie jak w Turcji, koedukację we wszystkich szkołach powszechnych. Program jest identyczny w szkołach miejskich i wiejskich. Dziecko nie może opuścić szkoły przed ukończeniem 8 klas, względnie 14 r. ż. Po czwartej klasie mogą uczniowie wstąpić do szkoły średniej, (10 r.) zaś po szóstej (12 r.) do pewnych szkół zawodowych.

W Hiszpanji istnieje tylko jeden typ szkoły średniej dla dziewcząt i chłopców. Gimnazjum dzieli się na cykl niższy trzyletni i dwa cykle wyższe, również trzyletnie; jeden cykl humanistyczny, drugi przyrodniczy. Te dwa ostatnie cykle przygotowują do szkół wyższych i uniwersytetów. Młodzież wstępuje do gimnazjum sześcioletniego w 10 r. kończy je w 16 r. ż. Rząd hiszpański po zebraniu większych materiałów w B. I. E. o szkolnictwie średnim, zamierza przeprowadzić gruntowną reformę szkoły średniej, w duchu ustroju jednolitego.

Uniwersytety hiszpańskie posiadają pięć fakultetów, zaś ilość lat nauki zależy od wydziału wybranego; oprócz uniwersytetów istnieją w Hiszpanji akademje górnicze, rolnicze, lasowe, politechnika i t. d.

Do szkół zawodowych przyjmuje się młodzież w 12 r. po ukończeniu 6-tej klasy. Każde rzemiosło jest reprezentowane w szkole przemysłowej; stwarza się bowiem specjalne sekcje. Nauka trwa od 3 do 5 lat. Szkoła gospodarstwa domowego przyjmuje dziewczęta w 14 r. i po kursie czteroletnim nadaje im dyplomy.

Kształcenie nauczycieli wedle starego systemu przedstawiliśmy w „Ruchu Ped.” Nr. 4 i 5, 1931. Dekret o nowym kształceniu nauczycieli zawiera wstęp, 20 artykułów, oraz 8 artykułów uzupełniających. Artykuły ważniejsze podajemy w dosłownem brzmieniu.

Art. 1. Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych zawiera trzy okresy: 1. kultury ogólnej, 2. wykształcenia zawodowego, 3. praktyki szkolnej.

1. Celem zdobycia kultury ogólnej, kandydaci do zawodu nauczycielskiego kończą gimnazja (Institutos Nacionales de Segunda enseñanza).

2. Wykształcenie zawodowe zdobywają w seminarjach nauczycielskich (Escuelas Normales). (Na podstawie tego artykułu, przyszli nauczyciele szkół powszechnych kończą normalnie gimnazjum, t. zn. kurs elementarny, następnie cykl wyższy humanistyczny lub przyrodniczy, a wreszcie przechodzą do seminarjum nauczycielskiego, które jest wyższą szkołą pedagogiczną).

3. Praktykę szkolną kandydaci odbywają w publicznych szkołach powszechnych.

Art. 2. Seminarja naucz. są ośrodkami ped., których celem jest przygotowanie zawodowe nauczycieli szkół powszechnych; są one organizowane na zasadach koedukacji. W skład grona profesorskiego wchodzi mężczyźni i kobiety.

Art. 3. Ośrodki ped. nazwane „Sem. naucz. dla naucz. szkół pow.“ będą zorganizowane w stolicy każdej prowincji. Madryd i Barcelona będą posiadały dwa sem. naucz., zaś miasto Santiago w Galicji tylko jedno.

Art. 4. Przyjęcie uczniów do sem. naucz. będzie się odbywało na podstawie egzaminu eliminacyjnego. Liczba miejsc wolnych w sem. naucz. jest zgóry określona. Do egzaminu konkursowego mogą się zgłaszać chłopcy i dziewczęta, o ile nie posiadają ułomności fizycznych, nie są dotknięci chorobami zakaźnymi, które przeszkadzałyby im w wykonywaniu zawodu. Kandydaci powinni ukończyć co najmniej 16 r. ż., oraz studia, odpowiadające egzaminowi dojrzałości w szkole średniej, albo też studia, które będą przepisane w gimnazjach po zreorganizowaniu szkoły średniej ogólnokształcącej. Dyrekcja Ogólna szkolnictwa powszechnego (Dirección general de Primera enseñanza) oznaczy każdego roku, wedle potrzeb szkolnictwa powszechnego, ilość miejsc wolnych w każdym sem. naucz.

Art. 5. Komisja egzaminów wstępnych do sem. naucz. składa się z dwóch profesorów (reprezentacja płci męskiej i żeńskiej) sem. naucz., jednego profesora szkoły średniej (Catedrático de Instituto), nauczyciela szkoły powszechnej (Maestro nacional), oraz inspektora lub inspektorki szkół powszechnych. Tych członków Komisji mianuje rektor każdego okręgu uniwersyteckiego. Przewodnictwo obejmuje najstarszy wiekiem profesor (-rka) sem. naucz., którzy wchodzi w skład Komisji.

Art. 6. Egzamin wstępny zawiera: a) egzamin z sekcji humanistycznej, polegający na opracowaniu zadania piśmiennego, oraz rozwiązywaniu problemów na tematy z przed-

miotów sekcji humanistycznej gimn., które podają indywidualnie członkowie Komisji; odczytanie jednej strony utworu literackiego po hiszpańsku, wreszcie tłumaczenie tekstu francuskiego, dowolnie wybranego przez egzaminatora;

b) egzamin z sekcji przyrodniczej (gimn.), który polega na rozwiązaniu problemów, z przedmiotów nauczanych w sekcji przyrodniczej w gimn., a także rozwiązanie dwu zadań fizycznych i matematycznych;

c) wypracowanie wolne na temat wybrany przez Komisję; wypracowanie to ma wykazać u kandydatów dyspozycję i uzdolnienia do zawodu nauczycielskiego. W celu zorientowania w zakresie egzaminu, oraz nadania mu charakteru bardziej jednolitego, Dyrekcja Ogólna szkolnictwa powszechnego opublikuje w odpowiednim czasie program egzaminów wstępnych do sem. naucz.

Art. 7. Przedmioty w sem. naucz., które mają wykształcić zawodowo kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych, dzielą się na następujące grupy:

- a) wiadomości filozoficzne, pedagogiczne i socjologiczne,
- b) metodologja i dydaktyka specjalna.
- c) przedmioty artystyczne i praktyka.

Przedmioty te rozdzielają się na trzy kursy w sposób następujący:

I. kurs: elementy filozofji, psychologja, metodyka matematyki, języka i literatury hiszpańskiej, przyrodoznawstwa i rolnictwa, muzyki, rysunków, prac ręcznych i robót kobiecych, nadobowiązkowo pogłębiające studia języków obcych.

II. kurs: psychologja i higjena, metodologja historii, fizyki i chemji, robót ręcznych i robót kobiecych, pogłębiające studia języków obcych.

III. kurs: pedologja, historia pedagogiki, organizacja szkolnictwa, problemy ekonomiczne i socjalne, prace seminaryjne, prace specjalizujące.

Ar. 9. Sem. naucz. organizują też kursy dla nauczycieli szkół specjalnych: dla przedszkoli, dzieci opóźnionych, wybitnie uzdolnionych; to są t. zw. prace specjalizujące, oznaczone w kursie trzecim. Kandydaci mogą wybrać pewną specjalność, która im lepiej odpowiada; kandydaci muszą oprócz tego uczęszczać na kursy ekonomji i gospodarstwa domowego.

Art. 11. Uzupełnieniem przygotowania teoretycznego zdobytego w sem. naucz., będzie odbycie praktyki w szkołach powszechnych, przydzielonych do sem. naucz. jak również i w innych szkołach powszechnych jedno-klasowych i wyżej zorganizowanych, w przedszkolach; szkoły, w których kandydaci mają odbyć praktykę, są wyznaczane na

konferencjach profesorów sem. naucz. w porozumieniu z inspektorem szkolnym.

Kierownictwo praktyki szkolnej obejmują profesorowie sem. naucz., stosownie do swych specjalności i przedmiotów wykładanych w sem. naucz. Odnosny profesor powinien brać czynny udział w praktyce szkolnej. W razie nieobecności profesora sem., dyrektor szkoły powszechnej albo delegowany przez niego nauczyciel klasy, w którego klasie odbywa się lekcja praktyczna, udziela porad i objaśnień dydaktycznych i metodycznych.

Art. 12. Przy końcu każdego roku szkolnego pełna konferencja profesorów sem. ułoży listę uczniów, którzy swą pracą i przygotowaniem wykazali, że są uzdolnieni do przejścia na wyższy kurs, względnie do przystąpienia do egzaminu końcowego. Dla uczniów, których kwalifikacje przedstawiają pewne wątpliwości, konferencja profesorów, jeśli to uzna za konieczne, może zorganizować egzamin piśmienny; temu egzaminowi muszą się poddać uczniowie o kwalifikacjach wątpliwych; w tym wypadku konferencja profesorów wyznaczy odpowiednią Komisję. Ujemny wynik egzaminu zmusza ucznia do powtórzenia kursu.

Art. 13. Przy końcu trzeciego kursu, kandydaci poddają się egzaminowi ogólnemu (ze wszystkich przedmiotów); na podstawie wyniku tego egzaminu Komisja określi porządek umieszczania kandydatów na praktykę szkolną. Komisja egzaminacyjna tego egzaminu składa się z jednego profesora uniwersytetu, który zarazem przewodniczy, trzech profesorów sem. naucz. (mężczyźni i kobiety), inspektora lub inspektorki szkół powszechnych; Komisję mianuje rektor okręgu uniwersyteckiego.

Art. 14. Celem zrealizowania trzeciego okresu przygotowawczego, wymienionego w art. 1., kandydaci będą wysyłani z pewnem uposażeniem, na przystąpienie jednego roku szkolnego do szkół powszechnych na prowincji. Zależnie od miejsca w szeregu, ułożonego na podstawie wyników egzaminu końcowego, kandydaci mają prawo wyboru wolnych miejsc. Dyrekcja Ogólna szkolnictwa powszechnego co roku sporządza listę wolnych miejsc dla kandydatów nauczycielskich, które ma się obsadzić prowizorycznie, i w odpowiednim czasie wysyła do sem. naucz.

Gdyby ilość nauczycielek wykształconych w nowych sem. naucz. przewyższała potrzeby w żeńskich szkołach powszechnych, to w takim wypadku należy część nauczycielek, do czasu wprowadzenia pełnej koedukacji, przenieść do niższych klas szkół powszechnych męskich, wyżej zorganizowanych.

Art. 15. Profesorowie sem. naucz. oraz inspektorowie szkolni będą nadal kierować pracą kandydatów w czasie ich praktyki w szkołach powszechnych. Na podstawie uch-

wwały rady profesorów sem. naucz. i wniosków Ministerstwo Oświaty i Sztuk Pięknych będzie mianowało definitywnie na nauczycieli szkół powszechnych; gdyby praktyka kandydata nie była zadowalająca, wówczas rada profesorów może postawić wniosek o przedłużenie praktyki na rok drugi, w czasie którego przeprowadzonoby z kandydatem egzamin zawodowy; jeśliby kandydat wykazał zupełny brak uzdolnień do zawodu nauczycielskiego, konferencja profesorów może postawić wniosek do Ministra o wydalenie kandydata z państwowej służby nauczycielskiej.

Nauczyciele mianowani definitywnie przez Ministerstwo otrzymują pobory w wysokości 4.000 pezetów i zajmują ostatnie miejsce w tej kategorii w tabeli awansów nauczycielskich.

* * *

Nowa reforma kształcenia nauczycieli zapewne przyniosła znaczne zmiany na lepsze; przedewszystkiem kandydaci na nauczycieli razem z całą młodzieżą kończą gimnazjum, przechodzą do sem. naucz. w tym czasie, kiedy inni wpisują się do szkół wyższych.

Zdaje się nam, że zatrzymanie nazwy „Escuela Normal”, którą tłumaczymy „sem. naucz.” jest cokolwiek chybione; należało raczej wprowadzić nazwę Instytut ped. lub Akademia ped.; rozumiemy, że sama nazwa nie ma znaczenia pierwszej wagi, zwłaszcza, że w Paryżu pod nazwą „Wyższego Sem. naucz.” (Ecole normale supérieure) istnieje jedna z najslawniejszych szkół w świecie; wiemy, że gimnazja hiszpańskie noszą nazwę instytutów, mimo to, można było nazwać zakłady kształcenia nauczycieli, akademiami ped., zwłaszcza, że istnieją w Hiszpanji inne akademie zawodowe.

Wprawdzie w Hiszpanji wszyscy uczniowie kończą gimnazjum w 16 r. życia, jest to jednak zbyt wcześnie, szczególnie jeśli chodzi o zakłady kształcenia nauczycieli; młodzież bowiem kończy gimnazjum i trzyletnie kursy przygotowawcze już w 19 r. lub 20 r. ż., zaś nominację definitywną otrzymuje w 21 r. O ile wiemy zresztą, sprawa ta znajduje się na porządku dziennym w Ministerstwie Oświaty w Hiszpanji i prawdopodobnie okres studjów w szkole średniej będzie przedłużony, o czem wspomina art. 4 dekretu wyżej wspomnianego; na podstawie prywatnych informacji wiemy, że przyszła reforma szkół średnich obejmie młodzież od 13 do 18 r. ż.; wówczas wedle art. 4 kandydaci na nauczycieli, po ukończeniu szkoły śred. w 18 r. ż. wstąpią do sem. naucz.

Krytycznie musimy się odnieść do pominięcia zupełnego przedmiotów ogólnych w sem. naucz. Nie zdaje się nam, ażeby wykształcenie ogólne oraz wiadomości w pewnych

przedmiotach, zdobyte w szkołach średnich, wystarczyły, przyszłemu nauczycielowi szkoły powsz. Ten sam błąd popełniono w Genewie, polecając kandydatom na nauczycieli, studjować tylko nauki pedagogiczne w Instytucie J. J. Rousseau'a. Głębsze przygotowanie w pewnych przedmiotach ogólnych jest wprost nieodzowne dla nauczyciela nowoczesnego; przedmioty ogólne powinni kandydaci studjować w uniwersytecie, podobnie, jak to ma miejsce w Bazylei i Wiedniu, względnie zorganizować akademię pedagogiczną, na wzór „Teachers Colleges“ w Stanach Zjed.

Trzyletni okres nauki w zakładzie kształcenia nauczyciela wraz z jednym rokiem praktyki pod nadzorem i kierownictwem profesorów będzie zupełnie wystarczający, o ile nowa reforma szkół średnich przedłuży czas trwania nauki w szkole średniej do 18 r. ż.

Ważnym problemem jest sprawa profesorów w zakładach kształcenia nauczycieli. Wedle art. 3. sem. naucz. mają powstać w stolicy każdej prowincji. W Hiszpanji jest 50 prowincyj, a zatem należałoby zorganizować 50 sem. naucz. Dotychczas było w Hiszpanji 100 seminarjów naucz. starego typu; siły nauczycielskie ze starych seminarjów przerzucono do szkół średnich i zawodowych, zestawiono tylko wybitnych profesorów metodyki poszczególnych przedmiotów; natomiast na katedry innych przedmiotów (art. 7) powołano docentów i profesorów szkół wyższych; ten sposób wyjścia z ciężkiej sytuacji był może chwilowo najbardziej odpowiedni.

Z całą radością jednak przyjąć trzeba dokonaną reformę kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, ponieważ posiada ona wybitne cechy kształcenia wyższego, prawie równorzędnego z nauczycielstwem szkół średnich; reforma ta stawia nauczycieli hiszpańskich na wyższej platformie społecznej, kulturalnej i materialnej. Jesteśmy przekonani, że istniejące braki w powyższym statucie będą w najbliższym czasie usunięte; podkreślić należy także, że reforma była śmiała, obejmująca całą Hiszpanję, mimo licznych protestów czynników reakcyjnych, a w końcu podnieść należy fakt, że nowe sem. naucz. mają zupełną autonomję, nie są zależne od władz szkolnych drugiej instancji, zaś opiekę pedagogiczną nad sem. naucz. spełnia rektor uniwersytetu.

BIBLIOGRAFJA:

- Gaceta de Madrid del 30 Septiembre 1931.
 Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madryt, Nr. 83. październik 1928. (Ustawa o szkolnictwie powszechnem i średniem).
 Carter W. H. The Progress of Education in Spain. Journal of Education, 1926. Styczeń.
 Dr Gros H. Spanisches Volksschulwesen. Dresden. „Sächsische Schulzeitung“ z 12. V. 1926.

B. K.

Pierwsza konferencja socjologów polskich.

Z inicjatywy Polskiego Instytutu Socjologicznego, którego założycielem i dyrektorem jest prof. Dr Florjan Znaniński, odbyła się w marcu roku bieżącego w Poznaniu pierwsza konferencja socjologów polskich. Obfity program zjazdu obejmował następujące referaty: 1. Znaczenie reklamy politycznej dla kształtowania t. zw. woli społecznej (prof. Makowski), 2. Magiczne myślenie u młodzieży (prof. Stefan Błachowski), 3. Podstawy metodologiczne nauk społecznych ze szczególnem uwzględnieniem socjologii (A. Kielski), 4. Piewotne rozmiary więzi społecznej (prof. Ludwik Krzywicki), 5. Pojęcia ilościowe w socjologii (prof. Znaniński), 6. Program badań nad „drugorocznością” w szkole powszechnej (prof. Helena Radlińska), 7. Dwa główne typy przynależności jednostki do grup społecznych (Dr P. Rybicki), 8. Stosunek socjologii do nauki o państwie (Dr M. Szerer), 9. Życie polskiej emigracji rolnej we Francji (Ks. A. Poszwa), 10. Ośrodki wartościowania i ich wpływ na działalność (K. Kornilowicz), 11. Rozkład grup konformistycznych ze szczególnem uwzględnieniem grup ludowych (S. Orsini-Rosenberg), 12. Obecny stan badań nad tłumem (Ks. Dr Fr. Mirek), 13. Grupa społeczna o podstawie rasowej (K. Stojanowski), 14. Stosunek nadporządkowania i jego zasadnicze formy (Dr L. Dobrzyńska-Rybicka) i 15. Autobiografia jako materiał socjologiczny (Dr J. Chałasiński).

Jak widać z tego, liczba referatów i poruszanych zagadnień obfita. W większości z nich poruszane były sprawy specjalne, obchodzące tylko socjologów, pracujących naukowo. Były jednak i takie, które bezpośrednio bądź pośrednio wkraczały w dziedzinę zagadnień pedagogicznych. Do tej drugiej grupy należy zaliczyć referaty prof. Błachowskiego i Radlińskiej, tudzież referaty prof. Znanińskiego prof. Makowskiego, Szerera i Chałasińskiego.

Prof. Radlińska poruszyła w referacie swoim zagadnienie pierwszorzędne znaczenia zwłaszcza obecnie, w okresie t. zw. kryzysu szkolnego. Powołując się na dane statystyczne różnych państw i stwierdziwszy, że n. p. w Niemczech w wieku szkolnym kończy szkołę powszechną 60% dzieci, w Anglii — 50%, w Szwajcarii 40%, zwraca uwagę na to, że w Polsce trudno jeszcze w tej chwili ustalić stosunek procentowy dzieci, kończących szkołę powszechną, do tych, które jej nie kończą głównie z dwóch przyczyn: niemożności przeprowadzenia nauczania powszech-

nego i nierównego wieku młodzieży poszczególnych klas. Tem nie mniej zagadnienie drugoroczności posiada pierwszorzędne znaczenie społeczne: gdybyśmy przyjęli, że u nas procent kończących szkołę wynosi 40, jak w Szwajcarii, wynikałoby stąd, że 60% nie osiąga tego minimum wykształcenia, jakie jest warunkiem scalenia społeczeństwa. Przy badaniu przyczyn drugoroczności w celu ich usunięcia zwracać należy uwagę na wiele czynników m. i. 1. Warunki społeczne (warunki odrabiania lekcyj, obciążenie dziecka pracą domową ponad siły, odżywianie, ubranie, zainteresowanie środowiska, stosunek środowiska do szkoły i t. p.), 2. Pomoc społeczna (o ile i jakiego rodzaju pomoc przynosi ulgę, badania lekarskie, odżywianie, książki, pomoce naukowe i t. p.), 3. Liczbę dzieci, przypadającą na jednego nauczyciela i t. p. To byłby jeden rodzaj badań, zapomocą ankiet. Mogą one dostarczyć dużo dobrego materiału, o ile ankiety nie będą miały charakteru urzędowego, oficjalnego. Poza tem dużo światła na zagadnienie źródeł drugoroczności mogą rzucić i badania testowe, gdyż na brak postępów w nauce dziecka wpływa nie tylko inteligencja ucznia, ale i t. zw. umiejętność szkolna, nowość wszystkiego, co dziecko spotyka w szkole. Stąd też nierzadkie są wypadki, że wśród repetentów spotyka się dzieci o ilorazie inteligencji 110, gdy wystarcza 80, by robić postępy w nauce. Ustalenie zapomocą badań testowych wśród repetentów różnic wieku życia i inteligencji uczniów miałoby duże znaczenie dla badań nad drugorocznością. W związku z tem pozostaje zagadnienie, czy przeprowadzać selekcję dzieci grup do siebie zbliżonych? Autorka stoi na stanowisku, że wówczas dzieci z klas słabszych nie miałyby podniety do pracy z powodu braku emulacji.

Prof. Błachowski przedstawił zebrany wyniki badań nad magicznością myślenia, które znajduje wyraz w różnego rodzaju zabobonach. Znane powszechnie są t. zw. lańcuchy szczęścia, dni feralne, 13, talizmany (m. p. gdy się zapomni wziąć do domu laszkę, przedsięwzięcie się nie uda), zwracanie się do Szyllera-Szkolnika i t. p. Zjawisko to spotykamy nie tylko u młodzieży, ale również i u ludzi dorosłych. Przyczyn tego jest wiele m. i. pewne wrodzone dyspozycje, wpływ otoczenia. Niepoślednią rolę odgrywają też momenty uczuciowe i autosugestia, głównie t. zw. empiryzm myślowy: wystarczy jednorazowe doświadczenie, najczęściej rzecz przypadku, by wyprowadzić z tego ogólną zasadę bez dążenia do sprawdzenia, czy zjawisko się powtarza w innych, podobnych wypadkach. Środkiem zaradczym będzie przyzwyczajanie młodzieży do myślenia naukowego, polegającego na sprawdzaniu raz powziętych hipotez.

Prof. Makowski wyszedł z założenia, że potrzeba społeczna rozwija się na tle wynalazku, a środkiem, rodzącym tę potrzebę jest reklama. Za przykład weźmy radjo, którego wynalazek powstaje nie w celu zaspokojenia potrzeby społecznej. Stąd też pierwszym odruchem w stosunku do tego wynalazku była niewiara. Potrzeba było jednak niewiele czasu, by radjo stało się potrzebą życia, instytucją społeczną. Zrobiła to reklama przez wmawianie w społeczeństwo potrzeby rozszerzenia wynalazku, wykazywanie korzyści, wynikających z zainstalowania radja i t. p. Podobnie rzecz się ma, gdy idzie o ideały, normy prawne i t. p. Na poparcie swej tezy referent przytoczył dwa przykłady: 1. W jednym z miast amerykańskich, wyznawcy nowej religji urządzali zebrania religijne, na które nikt nie chciał przychodzić. Wówczas organizatorzy wydali ogłoszenie, że karty wstępu na te zgromadzenia wobec dużej liczby zgłaszających się wydawane są tylko do pewnej godziny. Od tej chwili na zebraniach było przepełnienie. Mamy tu do czynienia z t. zw. figłem psychologicznym, usprawiedliwionym jednak, bo chodziło o rzecz dobrą; 2. Głównym argumentem propagandy politycznej Lincolna było jego pochodzenie z rodziny drwala i opowiadanie wesołych anegdot. W propagandzie bowiem chodzi istotnie o jak najprostsze trafianie do sfery emocjonalnej i równoczesne dawanie jak najniższego pola do myślenia, które jest wrogiem działania. Okoliczność tę doskonale wykorzystują bolszewicy, którzy dążą do przeobrażenia stosunków społecznych zapomocą środków reklamowych, działających na sferę emocjonalną. Dla przykładu bierze referent dwa odczyty radjowe na jeden i ten sam temat: jeden był wygłoszony w Moskwie, drugi w Warszawie. Chodziło o propagandę sotosu. O ile pierwszy rozrzucał przed wyobraźnią słuchacza bogactwa, jakie spłyną na rolnika, stosującego sotos, o tyle drugi głosem monotonyjnym, jakającym się wykazywał skład chemiczny sotosu i t. p., odczyt więc był pozbawiony najistotniejszej cechy reklamy — poruszenia strony uczuciowej słuchacza. Na szeregu podobnych przykładów wykazał referent, że podobnie jak pomiędzy wynalazkiem i pomiędzy normą prawną, a potrzebą społeczną istnieje bardzo luźny związek. Norma prawna, stworzona przez wybitnie twórcze jednostki, staje się potrzebą społeczną, gdy jest odpowiednio reklamowana. W dyskusji nad referatem podniesiono, że wyraz „reklama“ zawiera pierwiastki fałszu. Na poparcie tego twierdzenia przytoczono następujące przykłady z okresu wyborów do jednego z naszych sejmów: w okolicach Białegostoku rozpowszechniany był plakat, zalecający wyborcom głosowanie na liście Nr. 5 „w imię pięciu ran Chrystusowych; w okolicach Częstochowy zwolennicy listy Nr. 3 wzywali wy-

borców do składania głosów na ich listę w imię Trójcy Przenajświętszej; w innej miejscowości były plakaty z napisem: „Głosuj na prawicę — podanie prawicy prowadzi do zgody!” i t. p. Zgodzono się z referentem, że wyraz „reklama”, jak i wiele innych wyrazów, używany bywa często niewłaściwie w zależności od uczciwości reklamującego. Wyżej przytoczone przykłady są dowodem obłudy, demagogii, nie mogą więc obalać tezy, że reklama jest środkiem niezbędnym w dzisiejszych stosunkach. Zagadnieniu temu poświęciłem stosunkowo dużo miejsca, bo w referacie prof. Makowskiego znajduje uzasadnienie stanowisko Zw. Pol. Naucz., zalecającego swym członkom propagowanie idei jednolitego ustroju szkolnego, budownictwa szkolnego i t. p. Celowo też przytaczałem przykłady, by przekonać czytelników, że w reklamowaniu tych idei unikać należy suchych wywodów naukowych, budzić natomiast sferę uczuciową.

Dr M. Szerer w referacie swoim ustala znaczenie terminów, które używane są i w pedagogice: naród — społeczeństwo — państwo. Referent stwierdza, że nie są to pojęcia identyczne, mogą być nawet niekiedy przeciwstawne, mimo to oddzielenie ich jest trudne i stąd zagadnienie „pogranicza” pomiędzy socjologią a nauką o państwie. Próbując sprecyzować te pojęcia, stwierdza, że państwo to grupa ludzi, oglądana ze stanowiska organizacji pod przymusem zewnętrznym; społeczeństwo — to zaś sama grupa ludzi, oglądana ze stanowiska samego faktu istnienia, przy czem zwarłość społeczna dokonywa się dzięki przymusowi wewnętrznemu, psychicznemu. Możliwy byłoby się spierać co do słuszności stanowiska prelegenta, samą jednak dążność do sprecyzowania pojęć, których różni ludzie używają w różnych znaczeniach, przyjąć trzeba z całym uznaniem. W dalszych rozważaniach referent wysunął ważne i dla dzisiejszego wychowania problemy: ile do szczęśliwości potrzeba upaństwowienia, przymusu, a ile uspołecznienia? Na czem polega istota demokracji? I jakie są zadania edukacji publicznej? W odpowiedzi na pierwsze z postawionych pytań stwierdza, że o ile w epoce romantyzmu państwo przeszkaadzało jednostce, dziś interwencja państwa jest dla niej dobrodziejstwem. To też istota demokracji nie jest kwestja walki o władzę, ale o stosunek zakresu, w jakim człowiek jest przedmiotem socjologii i nauki o państwie t. zn. jaka sfera działania będzie pozostawiona uspołecznieniu. Twarde metody przymusu państwowego będzie można zastąpić uspołecznieniem, skoro ono wzrośnie, a stać się to może tylko poprzez edukację społeczną.

Prof. Znaniński w referacie swoim wskazywał, że ilości wtedy mają wartość, gdy dotyczą stosunków rzeczy-

wistych. Wszelka bowiem wielkość w świecie realnym jest cechą rzeczywistości, podlegającej ilościowemu wartościowaniu. Stąd też sama liczba n. p. przestępstw w różnych krajach, czy w jednym okresie w jednym kraju niewiele socjologowi mówi, ponieważ każde przestępstwo jest składnikiem odrębnego kompleksu faktów. Nigdy przez samo mnożenie liczby zjawiska nie można ustalać, że związek przyczynowy zawsze zachodzi: „a” nie jest przyczyną „b”, ale tylko współczynnikiem. To też statystyka daje tylko obraz względnej częstotliwości zachodzenia zjawiska. Socjologja natomiast oblicza prawdopodobieństwo sądów, n. p. gdy chodzi o wykrycie i ustalenie związku, jaki zachodzi pomiędzy przestępczością u dzieci a rozkładem rodziny. Podobnie rzecz się ma, gdy chodzi o dane ilościowe, zbierane zapomocą ankiet. N. p. w celu zbadania stopnia przywiązania do wsi wśród dziewcząt, jeden z autorów dawał w ankiecie następujące pytania: Czy chcesz wyjść za mąż za wieśniaka? i 2. Czy chcesz pozostać na wsi całe życie? i określił, że odpowiedź na pierwsze pytanie będzie świadczyło większem przywiązaniem do wsi, bez żadnych podstaw do takiej oceny. Słuchając referatu i dyskusji mimowoli nasuwa się myśl, że dyskusje nad tem zagadnieniem należałoby przenieść i na teren psychologii, gdzie pojęcia ilościowe odgrywają takąż samą rolę, jak w socjologii, i gdzie badania ankietowe pozostawiają również wiele do życzenia. N. p. przy badaniu upodobań literackich dzieci różnych szkół, liczby niewiele nam powiedzą, wchodzi tu w grę bowiem czynnik pierwszorzędny znaczenia — osobowość nauczyciela, środowisko dziecka itp.

Referat Dra Chałasińskiego drukowany jest w „Oświacie i wychowaniu” i dlatego nie podaję tu jego treści, jak zresztą i pozostałych referatów, które z pedagogiką wiążą się dosyć luźno.

W ostatnim dniu konferencji odbyło się zebranie organizacyjne Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. Po przyjęciu statutu Towarzystwa dokonano wyboru zarządu. Przy sposobności zgłaszania kandydatów zabrał głos prof. Dr Zuaniecki i podkreślił z uznaniem zainteresowanie pracami socjologów polskich Związku Nauczycielstwa Polskiego, dowodem czego jest przystanie przez Zarząd Główny na konferencję swego delegata, i postawił wniosek — przyjęty przez zebranych jednomyślnie — by jedno miejsce w Z. Gł. P. T-wa S. zarezerwować dla przedstawiciela Zw. N. P. Ponieważ jednak statut nie przewiduje członków bezosobowych, załatwiono sprawę w ten sposób, że każdorazowy delegat Zarządu Głównego na zjazd socjologów będzie wybierany do Zarządu Towarzystwa. Na przyszłym zjeździe, który odbędzie się za rok, będzie m. i. referat: „Socjologja a pedagogika”.

Recenzje.

Prof. Dr E. Piasecki. Zarys teorii wychowania fizycznego. I. Część ogólna. II. Część szczegółowa. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. Lwów 1951 r.

Wydany z początkiem bieżącego roku podręcznik „Zarys teorii wychowania fizycznego”, Piaseckiego zapelnia bardzo poważną lukę w bibliografii dzieł z zakresu wychowania fizycznego. Brak było bowiem podręcznika teorii wychowania fizycznego, któryby dawał zarówno wychowawcy fizycznemu jakoteż lekarzowi szkolnemu wyraźne wytyczne w pracy, oparte na naukowych podstawach teoretycznych oraz zawierał całość przedmiotu według pewnego planu. Podręcznik Piaseckiego tak długo oczekiwany spełnia to zadanie w zupełności. Nauczycielowi wychowania fizycznego stawia jasno przed oczy, że „teoria wychowania fizycznego” — jak mówi autor w słowie wstępnym — nie jest służbą praktyki, ale wskazuje jej drogi, studenta wychowania fizycznego wprowadza w całość zagadnień i przyczynia się do ustalenia wielu dotychczas mętnych na tem polu pojęć, oraz wskazuje mu drogę dalszego doskonalenia się.

Wyszedł autor zupełnie słusznie z określenia istoty wychowania fizycznego i jego celów. Trudno mu podać wyraźnie definicję wychowania fizycznego, gdyż przymiotnik „fizyczny” określa tylko większość środków, jakimi posługuje się wychowawca fizyczny, a jest zawodowym w odniesieniu do celów. Godzi się wkońcu na definicję, według której wychowanie polega na wspomaganiu harmonijnego rozwoju wszystkich wrodzonych zdolności młodego pokolenia. Bliższe sprecyzowanie tego „harmonijnego rozwoju” wyświetla całą sprawę. Na tem tle przedstawia autor ideal wychowawcy fizycznego. Rozdział I. przedstawia jasny pogląd na cele wychowania fizycznego, któremi są zdrowie, sprawność, dzielność i piękno.

Przedstawiając środki wychowania fizycznego, które ujmuję szeroko, omawia działanie powietrza, słońca, wody, pożywienia a potem dopiero pracy mięśniowej. Ustala pojęcie systemu a metody. Systemów, obejmujących całość środków wychowania fizycznego uznaje trzy, angielski, niemiecki i szwecki. W granicach systemów istnieją dopiero sposoby, obejmujące pewną grupę zagadnień, które autor nazywa metodami np. metoda p. Falk dla dzieci, Björkstén dla kobiet. W stosunku do systemów stoi Piasecki na stanowisku eklektyzmu, jako wiodącego do „syntez” wychowawczych.

Niezmiernie ciekawe są rozdziały o odrębności grup i jednostek pod względem płci, wieku, konstytucji, tempe-

ramentu, narodowości, rasy charakteru. Wnioski co do odrębności wychowania fizycznego pod względem wieku i płci powinien dokładnie poznać każdy nauczyciel, a nie specjalnie wychowawca fizyczny. W wieku do 9 lat należy ograniczyć się do zabaw i gier ruchowych a w 10 roku dopiero „zjawiają się zaczątki gier drużynowych, w ciągu tego roku czas też na początki gimnastyki, marszów i wybieżek pieszych. Osobno formułuje autor zasady nowoczesnego wychowania fizycznego dziewcząt, które musi być odmienne — „ślepe“ bowiem „naśladowanie męskich ćwiczeń cielesnych musimy uważać za największe zło, jakiego można się dopuścić w wychowaniu fizycznym niewiasty... dziś więc niewiasty muszą same zreformować to dzieło i przyznać trzeba, że w krótkim czasie dokonały już rzeczy wybitnych“.

W rozdziałach dalszych żąda autor nowego opracowania antropologii dziecięcej i młodzieńczej, biorąc za podstawę określenie typów rasowych. Podaje w nich również próbę stworzenia programu narodowego wychowania fizycznego. Kończy pierwszy tom ustępem o charakterze i konieczności podziału ćwiczących na grupy.

W drugim tomie swojej książki przeprowadza autor podział ćwiczeń cielesnych, opierając się na dwoistej zasadzie. Jeden podział fizjologiczny polegający na tem, że każde ćwiczenie działa na cały szereg narządów i wykonywanych przez nie funkcji fizjologicznych, obejmuje ćwiczenia układu ruchowego, nerwowego i czynności vegetatywnych. Drugi podział oparty na motywach skłaniających człowieka do uprawiania ćwiczeń nazywa genetycznym i dzieli na trzy działy: ćwiczenia rozrywkowe, użytkowe i rozumowane (gimnastyka). W dalszych rozdziałach drugiego tomu omawia kolejno każdą grupę ćwiczeń, podając mechanikę ruchów, działanie na narządy, energetykę, wartości zdrowotne i wychowawcze oraz zastosowanie życiowe. Osobne stanowisko daje skautingowi, żądając jak najprędzej naukowego opracowania systemu wychowania harcerskiego.

Książka pisana przez wybitnego pracownika w dziedzinie wychowania fizycznego w Polsce, rozmiłowanego w swoim zawodzie ma trwałą wartość i dlatego powinna się znaleźć zwłaszcza jej pierwszy tom w rękach każdego nauczyciela i wychowawcy.

Dr Wł. Szczygiel.

Dr Otton Nikodym. Dydaktyka matematyki czystszej w zakresie gimnazjum wyższego. Część I. Liczby naturalne. Książnica-Atlas — Warszawa 1930.

Praca Nikodyma wyszła jako pierwszy tom obszernego dzieła o dydaktyce matematyki czystszej w zakresie gimnazjum wyższego; dalsze tomy mają objąć z arytmetyki: aryt-

metykę liczb ułamkowych i względnych, równania i nierówności wraz z zagadnieniami dyskusyjnymi i wykresami, naukę o liczbach rzeczywistych i o mierzeniu wielkości, naukę o potęgach, opartą na zasadzie indukcji matematycznej, pierwiastkowanie o wykładnikach wymiernych, teorię bezwzględnych wartości liczb rzeczywistych i teorię granicy ciągu nieskończonego — z geometrii: geometrię euklidesową, trygonometrię płaską, elementy płaskiej geometrii analitycznej, uwagi o aksjomatyżmie nowoczesnym.

Książce swojej daje autor celowy i oryginalny układ. Każdy tom rozpada się na trzy części: A, B, C. „Część A podaje in extenso i szczegółowo wzory, projekty lekcji szkolnych, a napisana jest w formie roznowy między nauczycielem i uczniem” (Wstęp, str. IV). „Część B zawiera opracowane ze stanowiska naukowego kolejno te dziedziny, które są zawarte w części A i ma za cel pogłębienie na poziomie uniwersyteckim matematyki elementarnej” (Wstęp, str. V). „Część C zawiera uwagi dla nauczyciela, chcącego nauczać wedle pierwszej części książki” (Wstęp, str. V).

Dla pierwszej części wybrał autor formę dialogu, „gdyż dzięki niej można wydobyć na jaw różne trudności, jakie miewa adept matematyki” (Wstęp str. VII). Tom pierwszy obok części A, B, C zawiera jeszcze wstęp oraz obszerny rozdział p. t. Ogólne uwagi dydaktyczne.

„Praca ma za zadanie zapoznać czytelnika gruntownie z nowym duchem, który ogarnia nauczanie matematyki w naszym szkolnictwie” (Wstęp, str. III).

Autor uważa, że w rozwoju matematyki zaznaczył się poważny krok naprzód, polegający na tem, że dawna matematyka irracjonalistyczna przerodziła się w matematykę racjonalistyczną. W ślad za postępem w matematyce samej idzie zmiana metod nauczania tego przedmiotu w szkołach wyższych i średnich. „Irracjonalizm polegał przedewszystkiem na tem, że nauka matematyki elementarnej roila się od błędów naukowych (ze stanowiska nowoczesnego), które sprzeciwiają się zdrowemu rozsądkowi” (str. 30): „powtóre na tem, że, aby coś wyjaśnić, nie apelowano do rozumu krytycznego, lecz do intuicji i fantazji nieskrepowanej logiką” (str. 32); „wreszcie na formalizmie bezkrytycznym”. (str. 33).

„Matematyka szkolna „dawna” była nietylko irracjonalistyczna, lecz w dodatku źle jej uczono. Uczono formulek, a nie uczono myślenia poprawnego” (str. 33), „dopiero nowoczesne ujęcie matematyki, które wniknęło w podstawy naszego myślenia logicznego, daje możność obmyślenia racjonalnych sposobów nauczania. Rozumowy sposób uczenia nadaje się lepiej do celów szkolnych, niż dawny, na intuicji tylko oparty. Nowe prądy naukowej ścisłości umożliwiają podanie młodzieży, na gruncie matematyki, pokarmu strawnego i pożytecznego” (str. 20—21).

Metoda autora „ma” za cel swój przede wszystkim nauczyć młodzież myśleć poprawnie, rozsądnie i w sposób jasny a bez błagi odpowiadać na pytania, orjentować się w świecie pojęć i abstrakcji, wreszcie rozumieć teorię“ (str. 36). Według tej metody „do rozumowania wdraża się młodzież bardzo stopniowo, zaostrzając jej zmysł krytyczny i stopniując trudności. Ścisłość myślenia wprowadza się powoli od 4-tej klasy do 8-mej kropelka po kropelce i uważa na to, by każda kroplę od następnej oddzielał dostatecznie duży okres czasu, potrzebny na „trawienie” (str. 37). Zaznacza autor równocześnie, że zupełna ścisłość nie jest możliwa w nauce szkolnej.

Od ucznia wymaga autor niewiele, zakłada tylko, że uczeń umie się nastroić do uwagi: będzie odpowiadał na pytania szczerze i uczciwie, t. j. zawsze to, co mu w związku z pytaniem na myśl przyjdzie; zna działania, i już zetknął się i oswoił nieco z algebrą. „Od nauczyciela — jeżeli idzie o jego własne wiadomości — nie wymaga książka niczego specjalnego, zato stawia pewne żądania natury bardziej osobistej. Wymagania dają się streścić w następujących słowach: walory osobiste nauczyciela, muszą być takie, by umożliwić mogły uwagę ucznia i swobodne wypowiedzanie się“ (str. 10—11).

Część A zawiera 48 wzorów lekcyjnych — jest najbardziej cennym i interesującym rozdziałem książki: część ta jest owocem głębokiej znajomości naukowej strony przedmiotu, oraz znajomości psychiki dziecka, umiejętnego stosowania zasad dydaktycznych, długoletniej praktyki szkolnej oraz skrupulatnej pracy nad odpowiedniemi przedstawieniami i rozłożeniem materiału. Wierzę, że, ucząc matematyki w sposób podobny do sposobu przedstawionego w części A, można osiągnąć w nauczaniu te rezultaty, które autor stawia jako cel swojej metody.

W nauczaniu szkolnem matematyki nie godzi się autor na ujęcie „unifikujące”, w którem liczby naturalne uważa się za szczególny przypadek liczb ułamkowych, liczby ułamkowe za szczególny przypadek względnych liczb ułamkowych, ostatnie za szczególny przypadek liczb rzeczywistych. Autor bowiem twierdzi, że „zgodnie z poglądami nowoczesnej ścisłości mamy w szkole, do czynienia nie z jedną arytmetyką (algebra), ale z kilkoma (czterema) różnemi arytmetykami. Dydaktycznie najpraktyczniuszem okazuje się kolejne uczenie arytmetyki liczb naturalnych, arytmetyki liczb ułamkowych, arytmetyki liczb względnych ułamkowych i arytmetyki liczb rzeczywistych“ (str. 315—316).

Autor rozpoczyna swoją dydaktykę matematyki czystej od dydaktyki arytmetyki liczb naturalnych dla kl. IV, zateni

od materiału znanego uczniom z poprzednich lat nauki. Silny nacisk kładzie się na zainteresowanie ucznia i na niegromadzenie trudności. Wydziela autor przeto w osobne jednostki lekcyjne takie partie przedmiotu, które zawierają trudności dydaktyczne i tym wzorom lekcyjnym poświęca autor sporo miejsca w części C, natomiast lekcje łatwiejsze wykorzystuje autor, aby podać uczniom cośkolwiek ogólniejszego, interesującego, zaostrzającego zmysł krytyczny, lub, aby zaszczerpić drobniotki, a jednak ważne wiadomości z logiki. Pod tym względem dysponuje autor materiałem po mistrzowsku.

Pierwszą lekcję ożywia autor frapującą uczniów rozmówką na temat: czy istnieje najmniejsza i największa liczba naturalna, czy nie? „N. Czy jest liczba naturalna taka, że większej od niej liczby już niema? U. jest, mianowicie liczba największa, ta, która się znajduje na końcu tego ciągu. N. Tak uważasz? A gdybyś do tej twojej, niybo największej liczby — jak mówisz — dodał jedność, czy nie uzyskałbyś nowej liczby nieco większej?”

Nowością w ujęciu jest wprowadzenie przez autora ze względów dydaktycznych paru pojęć pomocniczych, mianowicie pojęcia przekształcenia, działania wskazanego, nawiasu obojętnego. Najwięcej walorów dydaktycznych posiada wprowadzone pojęcie przekształcenia wyrażen arytmetycznych przez zastąpienie jednego wyrażenia drugim o tej samej wartości. Przez pojęcie przekształcenia naprowadza autor ucznia na potrzebę rozważania pewnych formalnych własności wyrażen, (n. p. $a + b = b + a$) które rozważania w innym ujęciu wydają się uczniom nudne i zgoła niepotrzebne. Przez pojęcie przekształcenia wprowadza autor ucznia w istotny sens wzorów takich jak: $(a + b^2) = a^2 + 2ab + b^2$.

Miarę zachowuje autor w podawaniu dowodów twierdzeń i definicij pojęć. Bez dowodu przyjmuje autor wszystkie twierdzenia, których poprawniejsze dowody napotykają w kl. 4-tej na trudności. Niektórych pojęć (n. p. pojęcia wyrazów podobnych) autor nie definiuje, uważając, że są one uczniom znane tak, jak jest znane pojęcie stołu.

„Część naukowa podaje naukę o liczbach naturalnych w sposób aksjomatyczny i oparty na indukcji“ (str. 333). „Poziom tej części nie jest najwyższy, jakim nauka dzisiaj rozporządza“ (Wstęp, str. V. Do tej części dołączono tablicę twierdzeń i definicij).

Zaznaczyć należy, że książka została przez autora tak świadomie napisana, aby mogła z pożytkiem być czytana przez samouków. Dla nauczyciela, pragnącego nauczać metodą wyłożoną w dydaktyce, dołączył autor wskazówki jak dostosować tom pierwszy do aktualnego programu szkolnego.

Książka piękna i ze wszech miar godna przestudjowania. Praca robi wrażenie harmonijnej całości, na którą złożył się wysiłek doskonałego dydaktyka i uczonego. Niewątpliwie jest ona jedną z najcenniejszych i oryginalnych prac dydaktycznych.

Dr St. Skrzyszewski.

Jakób Wojciechowski: „Życiorys własny robotnika“. Odznaczony pierwszą nagrodą na konkursie Polsk. Instytutu Socjologicznego w Poznaniu w r. 1923, z przedmową Dra Stefana Szumana. Przygotował do druku Dr Józef Chalasiński, Poznań 1930, Jan Jachowski, Księgarnia Uniwersytecka, str. 442 i XIX, zł. 24.—.

Książka niezmiernie ciekawa, rewelacyjna poprostu, o wielkiej wartości naukowej tak dla socjologa, jak i psychologa i pedagoga. I jeśli o niej wspominamy w czasopiśmie naszym, to głównie ze względu na jej doniosłą wartość dla teorii i dla praktyki pedagogicznej.

Słusznie zaznacza prof. Szuman w przedmowie, wyjaśniającej znaczenie tej autobiografii, jak i autobiografii wogóle, że „psycholog, i niemniej pedagog nie mogą zdobyć wiedzy o duszy człowieka, nie opierając się na dobrej znajomości konkretnego życia psychicznego wielu ludzi. Muszą oni znać i przeżyć konkretnie i jak najbardziej intensywnie tę nieskończoną mnogość form indywidualnych, w których przebiega i przejawia się życie, jeżeli naukowe abstrakcje i oderwane schematy, któremi operują wiedza i nauka psychologiczna, mają dla nich nabrać życia i być czemś więcej niż pustemi formułami“. Za dużo nabieramy w sobie książkowej wiedzy, szarej teorii; za mało patrzymy w życie, za mało zaglądamy w serca ludzkie. W książce tej nadarza się nam sposobność zagłębienia wprost w czystą krynicę życia zwykłego, przeciętnego człowieka, wyrosłego z nędzy najniższych sfer społecznych, zaobserwowania wszystkich czynników rozwoju tego przeciętnego człowieka i zrozumienia ich roli w ukształtowaniu osobowości ludzkiej.

Dla pedagoga szczególnie interesujące są pierwsze rozdziały książki, opisujące środowisko wychowawcze, a więc rodzinę, wioskę i dom rodzinny, ludzi, z którymi dziecko się styka, przeżycia dzieciinne w domu i poza domem, czasy szkolne w małej wiejskiej szkółce wielkopolskiej, pracę dziecka w służbie obcych w kraju i na emigracji w Niemczech, lata dojrzewania i seksualnego uświadamiania się, pierwsze przeżycia miłosne, rozwój uczuć religijnych, patriotycznych, społecznych — wszystko to, co stanowić ma zrąb przyszłej dorosłej osobowości.

Kronikarska wprost wierność, wielka prostota ujęcia i języka, oraz rzadka szczerłość, pozwalająca autorowi na

notowanie także przykrych swoich postępów, któreby inny piszący w swej autobiografii z pewnością ukrył, nadając jego zwierzeniom wartość dokumentu psychologicznego, wzoru rzetelnej introspekcji.

Trudno opowiadać o treści tego poważnego tomu. Wystarczy może dla ilustracji podać kilka drobnych urywków, z których każdy jak reflektor rozświetla tajnie duszy dziecięcej. Np.:

„...Chodziłem w spodniach jednych całe lato; obuwiem tożem latem nie uznał, jeno na bosaka latał i już od urodzenia byłem tak nieszczęśliwy i gdyżem się gdziekolwiek pokazał, tożem został dziadoską torbą mianowany lub dziadowskom wychowłgom, więc mi mój ojciec zakazał, abym się z temi innemi dziećmi do kupy bawioł...” (str. 9).

„...I już zem chōdził drugi rok do szkoły, ale zem jesce książki nie miał, bo moje proшение się matce o te pięćdziesiąt fenigów było daremne. I tak szło tydzień po tygodniu, miesiąc po miesiącu i nawet rok po roku... I to zem matke napastował, ale gdy matce zadość było, to zem po głowie dostał i ze na książke pieniędzy nima... A kiedy nam co nauczyciel zadał, to ja zem sie nauczyć nie miał na czem, to zem zawdy musiał odpokutować i trzcinka mnie za to karała...” (str. 34).

„...i nawet sie moi matce nie widziało, ze ja sie tyle w te książke zapatruje, jak wół na nowe wrota, a Kuberzyna to mówiła nawet, ze ja zem w te książke uwierzył, jak zydy w cielca. Ale ja zem sobie z tego nic nie robił, mnie jeno to cieszyło, gdy zem mógł pana nauczyciela ukontetować i już to mnie najbardzi cieszyło...” (str. 39).

“...kiedy zem sed z Maryniom, to ona mi powiadała, ze ja dostane brata albo siostrę, a ja jej sie spytał, jak ona to może wiedzieć, a ona mówi, czy zem jesce taki głupi jest i w to wiążę, ze bocian dziecko przyniesie. I ona mówi, ze to taksamo jest z człowiekiem jak ze zwierzęciem, to zem ja sie tez dali dorozumiał”. (str. 45).

„...moja matka zaczyna na mego ojca hałasować... i tak w ty złości złapała ojca za kołnier... i kiedy go do domu przyprowadziła, to zem myślał, ze sie pozabijają... Taki obrazek to był dla nas dzieci...” (str. 46).

„...I dziewczyny to tez były o wiele starsze i już tez miały wnet ze szkoły wyjść, to one nam tez powiadały, jak sie dzieci rodzom, i jesce inne rzeczy, jak naprzykład kobieta swego czasu nie dostanie to sie z ty krwi dziecko zrobi i tak dali. To niz zem ze szkoły wyszed to już zem wiedział, ze mamy dwojakich ludzi...” (str. 48).

Dola i niedola dziecka wiejskiego, dola i niedola dziecka wogóle. To, co uczeni wywodzą, teorje pedagogiczne i psychologiczne, co twierdzi Freud, o czem mówi Adler i t. d. — wszystko to wypowiada Jakób Wojciechowski, zwy-

kły robotnik polski, w prostych, szczerych słowach o swoim dzieciństwie i swojej młodości w kraju i na obczyźnie.

Książka ta nie jest obliczona na szeroką publiczność. Jest wydawnictwem ściśle naukowym, dla celów naukowych wydanem. Powinien ją jednak móc dostać do ręki nauczyciel, zwłaszcza nauczyciel wiejski, powinien ją przeczytać, przestudjować, przeżyć sercem i mózgiem.

M. Friedländer.

„Selbsterziehung des Charakters“¹⁾ Alfred Adler zum 60. Geburtstag gewidmet. Herausgeg. v. Seif- und Zibaki. Lipsk 1930.

Monografię bogatą w problemy, szczegółową i solidną w rozwiązywaniu zagadnień ofiarowali uczniowie i współpracownicy Adlera swemu mistrzowi w 60-lecie urodzin. Monografia zbiorowa zawiera resumé nauki twórcy psychologii indywidualnej i to nauki o charakterze czyli charakterologii. Wobec odmiennych struktur dzisiejszego życia, dzieidzina ta jest bardzo aktualna i ważna a w odniesieniu do szkoły i jej działalności nauczającej i wychowawczej wymaga gruntownego oświetlenia i zbadania.²⁾

Naogół ciąży na artykułach znamię literackości, która tak bardzo przyłgnęła do nauki psychologii indywidualnej; literackość jest w tem zresztą wynikiem tworzenia sobie przez badacza fikcji charakterologicznej, którą należałoby metodą auto — lub heteroterapii zmienić też w fikcję o odmiennej strukturze. Mimo to jednak operują autorowie artykułów materiałami autentycznymi i snują przekonujące wnioski. Tezą naczelną wszystkich artykułów jest możliwość samodzielnego i samoistnego kształtowania charakteru t. j. cech wyrażających się w każdym postępowaniu pojętem jak najszerzej — przyczem nawet kierunek myśli jest uważany za działalność.

Teza ta została oparta na bogatej podstawie teoretycznej i cennym materiale złożonym z wyznań, ankiet, przykłądów z życia sławnych ludzi. Zadziwia wszechstronność obserwacji i zdolność syntetycznego ujmowania jaknajbardziej odległych zjawisk.

Autoedukacja, czyli t. zw. reedukacja t. j. wychowanie samego siebie następuje przez uświadomienie sobie tego faktu, że przyczyną większości błędów w postępowaniu człowieka jest jego osoba nawet, gdyby owe błędy dotyczyły

¹⁾ Samokształcenie charakteru.

²⁾ Oto n. p. w „kartach ocen“, które tytułem próby wprowadziło Kuratorjum Warszawskie zamiast dawnych katalogów, miéści się rubryka następująca: „Opinia wychowawcy, (charakter temperament)“, przyczem narzuca się zgóry wielka trudność w określaniu takich nieokreślanych jeszcze przez naukę dziedzin, jak charakter i temperament.

sfery socjalnej, pośrednio uzależnionej od działającego. Dzięki świadomości winy osobistej następuje przemiana planu życia, przemiana celu i kierunku działania a przez to auto-edukacja zaczyna toczyć się po linii odmiennej. Wylania się jasny i barwny obraz własnych usiłowań dotychczasowych i ich skutków, potęguje się produktywność pracy, wzmacnia się chęć i zdolność wyżycia się społecznego. Technika zdrowego życia opierać się musi na zasadzie t. zw. suwerenności t. zn. odpowiedzialności wobec siebie za swe uczynki, solidarności — uwzględnieniu więzów socjalnych, inicjatywie i produktywności czyli użyteczności postępowania wreszcie na meljoryzmie t. zn. na uwzględnieniu surowej prawdy i najradykałniejszym odtrąceniu wszystkiego, co jest samoułudą. Stąd rodzi się postulat wzmacniania osobowości własnej przez pracę nad sobą. Przykładem może tu być choćby Gandhi.

O takiej psychologicznej autodydaktyce decyduje siła woli — „wola woli”, „wola chcenia”, aby stawać się coraz lepszym. Wobec tego, że wszelkie nawet najdrobniejsze uczynki są tendencyjne, należałoby w pierwszym stadium wychowania osobistego poznać tendencje osobiste a potem odpowiednio do uznanej potrzeby je zmienić. Tak uznana subiektywnie potrzeba zmiany działalności staje się obiektywną oznaką wyzdrowienia, następuje przezwyciężenie przepaści między „ja” a „nie ja”, między rozumem a osobistemi tendencjami charakteru.

Zdrowotność ducha staje się potrzebą socjalną i warunkiem wyżycia się społecznego. Często przyspiesza rcedukację odczucie potrzeby wewnętrznej, poznanie osobistego stylu życia, wreszcie grupa ludzi, wśród której się żyje, orzywiście o ile owa grupa oddziaływa dodatnio na osobowość.

Srodkami wewnętrznej pracy nad charakterem są: auto-obszewacja, ciągła introspekcja, trening w czynnościach prowadzących do harmonijnego układu tendencji osobistych i społecznych, wczelanie się w sytuacje, które realizują ów układ harmonijny i przemiana planu życia w razie potrzeby.¹⁾

Te bogate problemy stosuje psychologja indywidualna do pedagogiki i do realizacji planów wychowawczych. Osobowość nauczyciela, lekarza dusz dojrzewających, sama musi

¹⁾ Por: H. Seif: „Zum Problem der Selbsterkenntnis und Selbsterziehung”. Str. 1.

Birnbaum: „Lebensführung”. Str. 9.

Wilken: „Wesen und Wege der Arbeit des Menschen an sich selbst”. Str. 18.

Bühle-Gerzte: „Individual-psychologische Autodidaktik”. Str. 52.

Friedmann: „Die innere Arbeit in der Charakterbildung”. Str. 78.

podlegać bezwzględnej kontroli osobistej; autoedukacja związana jest z obowiązkami zawodowymi nauczyciela. Przeszarżała zasada autorytatywności nauczycielskiej musi zniknąć tam, gdzie nauczyciel ma do czynienia z młodzieżą dojrzewającą, przyjmującą ów autorytet jako ciężar: — na tle autorytatywności wynikają przecież konflikty w życiu szkolnym. Chodzi raczej o stworzenie warunków współżycia a nie o bezwzględną trespę, chodzi o przemianę osobowości nauczyciela w ścisłym tego słowa znaczeniu na doradcę, przyjaciela, chodzi o traktowanie uczniów jako mających już pewien udział w życiu społecznym.

Idea szkoły pracy i samorządów szkolnych, realizacja tych instytucyj w rozmaitych krajach dowodzą, że socjalne wyzywanie się młodzieży i praca nad sobą na tle właśnie społecznych wymagań jest doskonałym środkiem autoedukacji; nauczyciel zmienia wobec tego osobisty plan życiowy, następuje defronizacja nauczyciela a dotychczasowa jego przewaga ustępuje miejsca przyjaznemu wcieleniu się nauczyciela w życie klasy i osobistemu udziałowi w jej troskach. Kulturalny nauczyciel potrafi pogodzić autorytatywność wieku i wiedzy z serdeczną ingerencją w życie klasy.¹⁾

Kulturalny nauczyciel należycie oceni i zrozumie takie objawy charakterologiczne, które są szkodliwe dla normalnego rozwoju osobnika. Zbada przyczyny takiego błędu charakterologicznego, jak jakanie lub lenistwo, usunie motywy niechęci do pracy. Jakanie jest przecież w częstych przypadkach wyrazem wewnętrznego zahamowania, zahamowania to należy usunąć. Otóż objawy jakania wynikające z przyczyn psychicznych a nabyte podczas okresu dojrzewania ulegają drogą autoterapii zniwelowaniu. Jeśli zaś istnieją, są wyrazem nieodpowiedniego wcielania się w grupę, nieumiejętnej socjalizacji osobowości i chorobliwego usuwania się od pracy, wreszcie rezultatem świadomości, że życie jest ciężkie i beznadziejne. Metoda terapii polega na ożywieniu idei w osobniku, że trudności w użytku są tylko pozorne i że można je łatwo przezwyciężyć.²⁾

Wexberg³⁾ donosi o przypadku leczenia lenistwa wzbudzeniem zaufania we własne siły. Leniwy pozornie tylko usuwa się od pracy, zamykając sobie do niej dostęp twierdzeniem, że żadna praca mu się nie uda. Terapia polega na rekonstrukcji wiary w swoją działalność, na zmianie planu życia, na zadawalnianiu się przeciętnością wymagań — rezultatów własnej pracy. Wśród takiej atmosfery zostaje przezwyciężone ciągłe pragnienie wyczynku i bezsen-

1) Por: Sperber: „Die Selbstkontrolle in Therapie und Erziehung”. Str. 102.

2) Appelt: „Zur Therapie des Stotterus”. Str. 125.

3) Wexberg: „Über die Faulheit”. Str. 132.

ność jako fizjologiczne objawy utajonej chęci usunięcia się od pracy. Praca zaczyna stawać się dla rekonwalescenta zdarzeniem radosnem.

Sensacyjne¹⁾ i nader ciekawe są wzmianki o autoedukacji wielkich ludzi ułomnych. Kalectwo Byrona i garb Eckhola lub brzydota Garricka powodowały u nich kompensację w kierunku intensywnej twórczości poetyckiej lub aktorskiej. Wybitnemu pianiście hr. Zichy brakowało prawego ramienia, Milton, autor ody do światła, był ślepy.

W Polsce przykładem takiej cudownej, bohaterskiej autokompensacji jest Matejko.

Oto zrab artykułów związanych ściślej z pedagogiką. Poszanowanie dla osobowości, chęć zrozumienia i usunięcia jej niepowodzeń przez umiejętną psychiczną terapię, przez nie doktrynerską, ale czynną i skuteczną metodę dostosowaną do każdego przypadku — oto ideowe resumé monografji. Jest owa monografja zbiorowa wyrazem psychologii, która chce być wiedzą człowieka nie tylko teoretyczną, ale chce człowiekowi w trudach życia dopomóc i dać mu poczucie, że życie i działa, że żyć i działać musi.²⁾

Dr Leon Langholz.

E. Braune, F. Krüger, F. Rauch. Das Freie Unterrichtsgespräch.

Ein Beitrag zur Didaktik der Neuen Schule. A. W. Zickfeldt, Oesterwieck i H. 1930, stron 283.

Epoka gorącego eksperymentowania w szkolnictwie widocznie mija. Praktyka dąży do syntezy współczesnych poglądów i do spokojnego rozpatrzenia wyników przedsięwziętych doświadczeń, by zastosować je w codziennej pracy szkolnej. Z dążeń tego rodzaju wyrastają takie dzieła syntetyzujące, jak omawiane to dzieło Fickera „Didaktik der Neuen Schule“, jak u nas Nawroczyńskiego „Zasady Nauczania“, jak wreszcie i książka, którą chcemy tu krótko omówić, pod tytułem „Das Freie Unterrichtsgespräch“.

Zagadnienie dyskusyjnego, względnie heurystycznego prowadzenia lekcji szkolnej stało się od szeregu lat jednym z najbardziej dyskutowanych zagadnień. Heureka w różnych swych formach (pytanie nauczyciela, pytanie ucznia, dyskusja klasowa, nauczanie syntetyczne, t. zw. Gesamttunterricht) znajdowała i znajduje tak wielu zwolenników, jak i wielu przeciwników. Okazuje się wreszcie potrzeba specjalnego omówienia odnośnego zagadnienia, której stara się zadośćuczynić właśnie wspomniana wyżej książka.

¹⁾ „Körperdefekt und Organminderwertigkeit als Faktoren der Selbsterziehung“ — Holub. Str. 115.

²⁾ Por. sprawozdania z „Ztschr. für Individualpsychologie“ z r. 1928, ogłoszone w „Chowannie“ Zesz. 4. R. I., Zesz. 1 i 2. R. II.

Autorowie używają dla oznaczenia różnych form nauczania heurystycznego terminu „Das freie Unterrichtsgespräch“, co by dało się najodpowiedniej oddać określeniem „swobodna rozmowa pouczająca“. Książka składa się z dwóch części: teoretycznej i praktycznej. W części teoretycznej znajdujemy najpierw rzut oka na historyczny rozwój zagadnienia ze specjalnem uwzględnieniem zasadniczych myśli Gaudiga, zasad i praktyki szkoły wiedeńskiej, teorii Petersena (szkoła doświadczalna w Jenie), myśli znanego pedagoga niemieckiego E. Hylli oraz pracy oryginalnego reformatora Bertolda Otta. Rozważywszy różne formy nauczania dyskusyjnego, dochodzą do określenia go jako „takiej formy nauczania, która stara się osiągnąć formalne cele nauczania oraz dojść do materialnych jego celów w ten sposób, że pewna grupa uczniowska jako wspólnota myślowa rozprawia na oznaczony temat pod kierunkiem nauczyciela“. (26). Wychowawcze znaczenie tej formy nauczania widzą autorowie w zachowaniu swobody myśli i słowa dziecka, w ćwiczeniu jego samodzielności i wpływie społeczniającym. Następne rozdziały poświęcone są psychologicznemu uzasadnieniu „rozmowy pouczającej“, wątpliwościom dydaktycznym, wymaganiom jakie stawia ta metoda nauczycielowi, dyscyplinie klasowej, indywidualności i tp. Część druga książki (str. 106—270) zawiera szereg protokołów lekcyjnych, jako przykładów różnego zastosowania metody dyskusyjnej, głównie na poziomie szkoły powszechnej, z różnych dziedzin wiedzy i życia, względnie z różnych przedmiotów. Lekcje, jak zapewniają autorowie, odbyły się rzeczywiście i protokoły są zupełnie wierne, oddając także liczne słabe strony lekcyj, fałszywie stawiane pytania i odpowiedzi i tp. Skorowidz rzeczowy uzupełnia książkę.

Książka nie daje recept. Daje zato ciekawe, jasno ujęte rozważania, które myślący nauczyciel potrafi uzupełnić i pogłębić w swej pracy codziennej, by niejedno zastosować, i które z pewnością przyczynią się do wyjaśnienia całego zagadnienia. Należy więc uznać tę książkę za aktualny i nader pożyteczny przyczynek do zagadnień dydaktyki w nowej szkole.

Mich. Friedländer.

Kronika pedagogiczna.

Międzynarodowe Biuro Wychowania zorganizowało Sekcję wymiany dokumentów między Ministerstwami. Sekcja ta będzie stale przysyłała ustawy i rozporządzenia z różnych państw. Ostatnio wysłano Ministerstwu Oświaty wszystkich krajów Statut organizacyjny Polskiego Min. W. R. i O. P. w języku francuskim, angielskim i hiszpańskim. Statut ten był ogłoszony w „Monitorze Polskim” dnia 9 września 1931 oraz w „Dzienniku Urzędowym” Min. W. R. i O. P.

Równocześnie Międzynarodowe Biuro Wychowania wysłało streszczenie do głównych czasopism pedagogicznych w całym świecie. Dzięki temu komunikatowi, Statut organizacyjny M. W. R. i O. P. nabrał znaczenia międzynarodowego. Zaznaczyć musimy, że Polska zasiada w Radzie Biura jako członek założyciel.

Światowy Związek Kształcenia Dorosłych. W działalności Grupy na Rzeczypospolitą Polską Światowego Związku Kształcenia Dorosłych, w okresie od chwili jej powstania (1. III) do września r. b., na pierwszym planie należy postawić przygotowanie materiałów do międzynarodowej Konferencji oświatowej, która odbyła się w Wiedniu od 17 do 22 sierpnia b. r. i wzięcie w niej udziału przedstawicieli Grupy p. p. Konewki i Z. Kobylińskiego. Pozostali delegaci Grupy p. p. K. Kornilowicz, J. Mikulowski-Pomorski i N. Perzyński wybrani do Rady Światowego Związku. Program Konferencji obejmował dwa zagadnienia: „Bezrobocie a oświata dorosłych” oraz „Radio a oświata dorosłych”. Ze względu na to, że dotychczas akcja wykorzystania bezrobocia dla celów oświatowych nie była w Polsce prowadzona, dostarczono w odpowiedzi na rozesłaną uprzednio z Centrali ankietę — jedynie danych liczbowych ilustrujących stan bezrobocia w Polsce.

Prac przygotowawczych do Konferencji radiowej, na propozycję Grupy, podjął się Instytut Oświaty Dorosłych. W wyniku narady oświatowców, został ustalony temat przedstawionego ze strony polskiej referatu: „Radio w oświacie wiejskiej”. Referat ten opracowany przez Komisję radjofonji rolniczej przy Muzeum Przemysłu i Rolnictwa został wygłoszony przez p. Z. Kobylińskiego. Projektowane są zebrania sprawozdawcze z obu działów Konferencji wiedeńskiej, na których treść referatów i przebieg obrad będą obszernie omówione. Komitety doradcze (biblioteczny, radiowy, muzealny i t. p.) w skład których weszli zaproszeni przez Centralę przedstawiciele z Polski, nie

ujawniły szerszej działalności poza roziesłaniem przez niektóre z nich ankiet, ja n. p. w sprawie muzeów i radja. Do Komitetu Oświaty Wiejskiej, poza osobami wymienionemi w pierwszym komunikacie, zostali zaproszeni p. p. J. Lutosławski i Z. Kobyliński. Komitet badania analfabetyzmu, którego ośrodek znajduje się w Polsce, po uzgodnieniu z Centralą tekstu ankiety w sprawie analfabetyzmu przystępuje do wydania jej w druku.

Poza temi z Centrali Światowego Związku nadesłano ankietę pod tytułem „Stosunek Państwa do oświaty dorosłych“. Informacyj na pytania zawarte w cz. I ankiety (prawodawstwo, administracja, inspekcja, finanse i t. p.) udzielił Wydział Oświaty Dorosłych Ministerstwa W. R. i O. P. Instytut Oświaty Dorosłych podjął się zebrania i opracowania materiałów oświeclających zagadnienia wysunięte w cz. II-ej ankiety, a mianowicie: Czy powinniśmy być podjęte starania, aby władze ustawodawcze były dokładnie informowane o rozwoju oświaty dorosłych? Czy istnieją dane, na podstawie których możnaby określić jakie jest ogólne ustosunkowanie Państwa do oświaty dorosłych i jakie są ogólne zasady udzielania subsydjów? Jakim powinien być wzajemny stosunek Państwa i oświaty dorosłych, biorąc pod uwagę dodatnie i ujemne strony kontroli Państwa nad oświatą dorosłych?

A N K I E T A

na temat:

Koedukacja i Koinstrukcja.

1. Czy jesteś Pan (i) zwolennikiem(czką) czy przeciwnikiem(czką) wspólnego nauczania i wychowania dziewcząt i chłopców? Dlaczego? (Uzasadnienie winno uwzględnić: a) zdolności obu grup młodzieży, b) pilność, c) zamiłowania, d) zachowanie się w szkole i poza szkołą, e) stosunki między obu grupami młodzieży, f) stosunek obu grup młodzieży do szkoły, g) wpływ wspólnego czy też odrębnego wychowania i nauczania na rozwój duchowy i charakter młodzieży, h) w szczególności problem seksualności i erotyki u młodzieży w systemie koedukacyjnego a odrębnego wychowania).

2. Jakie warunki wychowania i nauczania obu płci w szkole uważa Pan(i) za najodpowiedniejsze? (W uzasadnieniu należy uwzględnić: a) program nauczania, b) metody nauczania, c) skład klasy, d) grono nauczycielskie, e) regulamin wychowawczy, f) organizację szkoły).

3. Ogólne uwagi na temat problemu: wspólne czy odrębne wychowanie i nauczanie młodzieży?

4. Czy wychowanie i nauczanie szkolne Pana(i) było kóedukacyjne czy odrębne? Czy może Pan(i) podać własne doświadczenia z lat szkolnych odnośnie do problemu ankiety? Jakie? .

Laskawe odpowiedzi należy skierowywać do Redakcji pisma lub: Dr M. Friedländer, Kraków, ul. Starowiślna 29/IV. — do dnia 31 marca 1932 r.

Zapiski bibliograficzne.

G. Kerschesteiner. Charakter, jego pojęcie i wychowanie. Przełożył Alfred Tom. Nakł. „Naszej Księgarni“ Zw. N. P. Warszawa 1932.

Teofil Szczęcha. Dzieje pisma w zwięzłym zarysie. Nakł. „Naszej Księgarni“ Zw. Naucz. Warszawa 1932.

Eugenjusz Romer. Mały Atlas Geograficzny. Wyd. XI. Książnica-Atlas. Warszawa 1931.

Dr J. Namysł i J. Biliński. Ucieszne i pożyteczne pogadanki o twojem zdrowiu. Książnica-Atlas. Warszawa 1931.

Helena Witkowska. Życiorys zasłużonych kobiet. Skład Gł. „Dom Książki Polskiej“. Warszawa. Emma Pieczyńska, Wychowawczyni z powołania. Kraków 1931.

— Barbara Żulińska. Kraków 1931.

J. Petrażycka-Tomicka. Dr Józefa Joteyko. Kraków 1931.

W. Krzyżanowska. Jane Addams. Kraków 1931.

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

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

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

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sieńko.

Redaktor odpowiedzialny: **Henryk Schlenker.**

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. Telefon Nr. 133-60.

Drukarnia Gablankowskiego. Kraków Sławkowska 6, tel. 14465.