

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
 W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
 ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelný Redaktor: **DR HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

Dr G. JAMPOLER.

O autorytecie nauczyciela.

(Dokończenie).

Zdolność nabywania wiedzy, czyli indywidualna pojemność umysłowa, pozostaje w związku z t. zw. inteligencją ogólną. „Jestto ogólne uzdolnienie człowieka do świadomego nastawiania swego myślenia na nowe wymagania; jest ona ogólną duchową zdolnością przystosowania się do nowych warunków i zadań życiowych” (Stern). (W definicji tej należy zaakcentować określenia „świadome myślenie“ i „nowe“). Autorytet inteligencji nie zawsze idzie w parze z autorytetem wiedzy, bo pojemność umysłowa nie jest identyczna z inteligencją, choć pozostaje z nią w związku. Jak wynika z powyższej definicji, inteligencja jest identyczna z obrotnością i ruchliwością umysłową, z tem co w codziennej mowie określamy jako „spryt“ i „mądrość“. Otóż jak wiadomo mądrość nie idzie w parze z wiedzą, rzeczy te bardzo łatwo i prędko odróżniamy. Można posiadać bardzo dużo wiedzy i nie umieć z niej korzystać i używać jej do rozwiązywania zagadnień indywidualnych i socjalnych wysuwanych przez życie. Jest to wtedy wiedza martwa, zdobywana głównie pamięcią, stanowiąca mechaniczny konglomerat ułożony niejako „szufladkowo“ w umyśle erudyty — wedle konwencjonalnie w nauce przyjętej klasyfikacji dyscyplin. Choć ten rodzaj wiedzy nie daje dużego pożytku społeczeństwu, to jednak mimo to jest wielce ceniony, posiadanie bowiem nawet tylko takiej wiedzy umożliwi, jak wiadomo, zdobycie nieraz bardzo wysokich stanowisk w społeczeństwie. Tak wielki jest autorytet wiedzy, że, mówiąc wulgarnie, jej posiadanie zastępuje niekiedy brak przysłowiowej piątej klepki.

Mądrość więc nie idzie w parze z wiedzą; w jakim pozostaje ona stosunku do wartości moralnej, czyli charakterem człowieka? Wiadomo, że wedle Platona, Sokrates utożsamiał wiedzę, mądrość i dobroć. Wedle tego poglądu, człowiek nie grzeszy, ale błędzi, nie jest zły, ale nieświadomy. Najważniejszym więc zadaniem jest uświadomienie ludzi: Życie nas poucza na każdym kroku, że ten skrajnie racjonalistyczny pogląd na charakter i postępowanie człowieka jest błędny. Już starożytni Rzymianie mówili: *video meliora proboque tamen deteriora sequor*; szlachetne chęci i chwalebne zamiary są częstsze, aniżeli chrześcijańskie czyny. Jeżeli zapytamy współczesnych psychologów w tej sprawie, to i oni nam powiedzą, że postępowanie człowieka zależy nie tylko od jego zdolności myślenia ale — i to przedewszystkiem — od jego przyrodzonych skłonności i nabytych nawyków. Bardzo często wymawiamy dzisiaj określenia „spryciarz“, „kombinator“, „mędrala“ z akcentem zawierającym wyraźną aluzję do wątpliwej wartości moralnej określanej osoby, na odwrót — bardzo często się słyszy o „dobrych durniach“. I to jest oczywista przesada. Bądź co bądź musimy odróżnić osobno — autorytet moralny, posiadają go charaktery mocne i dobre. Mocny charakter posiada człowiek, którego postępowanie wykazuje pewną (mniej więcej) stałą wytyczną życiową (to co psycholog Adler nazywa *Lebenslinie*) oraz wewnętrzną zgodność. Moralny jest taki charakter tylko wtedy, gdy postępowanie jest socjalnie pozytywne i wynika tylko z pobudek dyktowanych przez własne sumienie. Słowem, autorytet moralny ma człowiek duchowo zrównoważony, samodzielny i uspołeczniony.

Nie wymieniliśmy wszystkich autorytetów, a wymienione tylko całkiem ogólnie scharakteryzowaliśmy, bo spieszo nam do autorytetu nauczyciela, o który nam wszak tutaj głównie chodzi.

Autorytet nauczyciela. Rozważmyż teraz bliżej jakiego rodzaju jest specjalny autorytet nauczyciela. Zdawałoby się, że autorytet stopnia najniższego, t. j. czysto fizyczna siła, niema żadnego znaczenia w pracy zawodowej nauczyciela. Tak jednak nie jest. Wedle teorii biogenetycznej człowiek przechodzi w swym rozwoju indywidualnym najważniejsze etapy, odbyte dotąd przez rodzaj ludzki. Dzieciakom w pewnym wieku imponuje brutalna siła fizyczna, jak naszym jaśkiniowym przodkom ongiś przed „potopem“. Wiadomo, jaką przeszkodą wobec dzieci najmłodszych jest „cichy“ temperament, słaby organ głosowy, karli wzrost albo wogóle ułomność cielesna szpecząca człowieka. Toteż rozporządzenia władz dotyczące się kwalifikacyj do nauczania w szkole powszechnej, wymieniają szpetotę cielesną jako wadę dyskwalifikującą kandydata na nauczyciela. Wobec dzieci starszych brutalna siła fizyczna schodzi na drugi plan

— ale zawsze to dla nauczyciela wygoda mieć słuszny wzrost, i głos już samym swym dźwiękiem nakazujący posłuch. Poza tem jednak nieszczęśliwy jest pedagog, który na przewadze fizycznej opierać musi swój autorytet; jak często to jednak bywa, świadczy konieczność wydania rozporządzeń, zabraniających explicite stosowania kary cielesnej.

Większe znaczenie posiada autorytet sportowy, zwłaszcza wobec coraz większej roli przeznaczanej wychowaniu fizycznemu oraz grom i zabawom. I tu rozporządzenia o kwalifikacjach do nauczania domagają się od kandydata nauczycielskiego sprawności w dowolnie obranej dziedzinie sportowej. Co się tyczy autorytetu materialnego — to trudno nauczycielowi o powagę wobec rodziców i dzieci, gdy nie posiada zabezpieczonego minimum egzystencji. Komisja Edukacji Narodowej, może pierwsza w Europie, uznała ważność tej sprawy dla wydajnej pracy nauczyciela i szczegółowo się nią zajęła w Ustawach. Jak bardzo oplakany zresztą był stan nauczycieli szkół parafjalnych — świadczą wymownie Piramowicza „Powinności nauczyciela“. W jeszcze gorszym położeniu był średniowieczny scholastyk, który utrzymywał się z dobrowolnych datków oraz z t. zw. kozubalca opłacanego przez żydów. Toteż walka nauczycieli o odpowiedni „standard of living“ powinien mieć poparcie ze strony tych czynników, które w pierwszym rzędzie są odpowiedzialne za poziom i wyniki nauczania. Sprawa ta wiąże się zresztą ściśle z zagadnieniem upaństwowienia szkół. Nie ma wątpliwości co do tego, że wykonywanie urzędu publicznego przez nauczyciela podnosi jego powagę w szkole oraz ulepsza jego pozycję w społeczeństwie.

Naogół jednakże wymienione wyżej autorytety mają w zawodzie nauczycielskim znaczenie drugorzędne w porównaniu z autorytetami, które określimy jako duchowe. Wiedza ma, ze względu na specjalność funkcji nauczyciela, tak duże znaczenie, że nigdy jej przecenić nie można. Im starsze są dzieci, tem bardziej wrażliwe stają się one na luki w wykształceniu umysłowym nauczycieli. Wiedza jest tu tak ważna, że nawet wybitna inteligencja jej braków nie kompensuje; są one też najczęstszym powodem niepoważania nauczyciela przez młodzież. Instynktownie reaguje ona tutaj w sposób jedynie właściwy i słuszny: uczący powinni być uczeni; kogo nie stać na solidną wiedzę — niech się bierze do rentowniejszych zawodów. Przytem krytyka młodzieży jest w tej dziedzinie niemal zawsze trafna; wiadomo, że zdolność krytykowania cudzych braków w wykształceniu nie jest proporcjonalna do ilości wiedzy posiadanej przez krytykującego, ale znacznie od niej większa. Negatywizm i przekornosc t. zw. lat cielecych jeszcze powiększa tę skłonność do krytyki. Szczególnie zdradliwe dla nauczyciela są

nowe sposoby uczenia Kilkanaście lat temu prawo ucznia do zadawania pytań nauczycielowi było bardzo ograniczone; dziś, że tak powiemy, jest ono powszechne. Im żywsza jest lekcja, t. j. im częściej uczniowie formułują wątpliwości i zastrzeżenia, za tem bardziej udaną skłonni jesteśmy ją uważać. Pomyśmy, ile chłopak może zadać pytań przy lekturze urywku z Żywota człowieka poczciwego? i jak różnorodnej treści mogą być te pytania? Przy metodzie „paznokciowej” jest tylko jedno pytanie i jedna odpowiedź: stąd — dotąd. Podręcznik obowiązuje ucznia i nauczyciela, wszystko inne uważane bywa za wspaniałomyślny dodatek, nikogo nie obowiązujący. Nic wiem, czy gdzieś teraz jeszcze tak ucza, ale mnie tak uchodziło w szkole, która uchodziła za dobrą. Podawano uczniom nie problemy do rozwiązania, ale informacje zupełnie gotowe, które trzeba było przyswoić pamięciowo. Były to stereotypowe formułki w rodzaju: Rej był ojcem literatury pisanej po polsku, pierwszym nauczycielem narodu, samą a nie humanistą itp. Przy tym sposobie uczenia — wiedza była naprawdę bagażem zupełnie niepotrzebnym, i jeżeli nauczyciel (poza szkołą) nie miał specjalnych zainteresowań umysłowych, rychło się wyzbywał i tego skromnego zapasu, który mu szkoła i uniwersytet dały na drogę życia. Słowem, jeżeli zasady samodzielności, zainteresowania, uczenia rozumowego a nie mechanicznego — mają bodaj w drobnej części być rzeczywistymi wytycznymi postępowania nauczyciela w klasie, a nie zostać czysto werbalnymi hasłami, musi on posiadać nie tylko gruntowne wykształcenie w swej specjalności, ale i rozległe wykształcenie wogóle. Bez wątpienia, na dzisiejszym nauczycielu ciąży odpowiedzialność znacznie większa niż na tych, którzy nas uczyli i zadania jego są bez porównania szersze i trudniejsze.

Nie wystarcza bowiem posiadać rozległą i gruntowną wiedzę (co samo już nie małą jest rzeczą, wobec ciężkiego położenia materialnego nauczycieli), ale trzeba, żeby była płynna, zawsze gotowa do dyspozycji, żywa i związana tyśiącem nici z bieżącą współczesnością, żeby była pełnowartościowa a nie zdevaluowana, jak to isticie po amerykańsku ujmuje Dewey (nazywa on taką wiedzę *cash value*). Co więcej, trzeba nią tak dysponować, aby umieć przy jej pomocy stwarzać w klasie najróżnorodniejsze sytuacje teoretyczne, nasuwać uczniom zagadnienia i prowokować ich rozwiązanie. To bowiem jest sens istotny tak bardzo popularnych (i słusznych) haseł zainteresowania i samodzielności. Chodzi o to, żeby uczeń zadawał sobie pytania i szykował na nie odpowiedzi; przytem to formułowanie pytań jest nawet rzeczą ważniejszą, aniżeli natychmiastowe znajdowanie odpowiedzi; jeżeli pytanie będzie dość intensywne, t. j. zahaczy o żywotne potrzeby młodego chłopca — nie da mu ono tak

długo spokoju, aż nie dojdzie odpowiedzi, która go zadowoli. Z historii nauk ścisłych wiemy, że najtrudniejszą właśnie rzeczą było zawsze należyte sformułowanie zagadnienia; także genialność wielkich filozofów polega głównie na zdolności zadawania sobie pytań. Ale pytanie — pytaniu nie równe; chodzi o to, żeby uczeń pytał o rzeczy istotne, główne, najważniejsze. Poruszamy tu niebezpieczeństwo tkwiące w nowoczesnych hasłach pedagogicznych: Gdyby normalny młodzieniec rzeczywiście uniał zupełnie samodzielnie, zadawać takie pytania, to szkoła i wychowanie byłyby zupełnie zbędne. W gruncie rzeczy młodzieniec nie ma jeszcze zupełnie gotowych zainteresowań poważnych, ma on tylko surowy materiał na nie, albo, wyrażając się dynamicznie, one się dopiero w nim tworzą i są in statu nascendi. Otóż ten proces psychiczny krystalizowania się zainteresowań nie jest wcale zgóry zdeterminowany, wynik jego może — w pewnych granicach — być różny. Jaki będzie ten wynik, to zależy do pewnego stopnia także od nauczyciela. Hasło Rousseaua, aby nauczyciel był bierny — jest całkowicie błędne; wynikało ono zresztą z jego doktryny o pierwotnej przyrodzonej doskonałości człowieka. Zasada więc samodzielności ucznia nie tylko nie wyklucza aktywności nauczyciela, ale ją wręcz postuluje. Tam gdzie nauczyciel jest bierny — tam wychowanie od razu przechodzi w pajdokrację. Jest to wychowanie à rebours, bo nie nauczyciel kieruje uczniem, ale uczeń — nauczycielem. Istota zaś wychowania polega na tem, jak to klasycznie ujął Pestalozzi, aby ułatwić i przyspieszyć naturalny rozwój umysłowy i moralny wychowanków. Tak to więc nowoczesne sposoby nauczania kryją w sobie dwojakie niebezpieczeństwo. Albo nauczyciel sam formułuje pytania i zagadnienia i dba tylko o to, aby one były stosowane do poziomu umysłowego t. j. aby uczniowie je zrozumieli i umieli znaleźć na nie odpowiedź — wtedy tylko pozornie realizuje zasadę samodzielnego zainteresowania i uczy, ściśle biorąc, sposobem katechetycznym; albo — pozostawia całą pracę uczniom i stosuje się do każdego przelotnego ich kaprysu i chwilowej pobudliwości, — wtedy nie tylko różni się z istotnym celem wychowania, ale wręcz szkodzi moralnie i umysłowo swym wychowankom — oduczając ich wszelkiej karności intelektualnej. Jak ujęć Charrybdzie, a nie wpaść w Scyllę? Na to pytanie żadna metoda, ani żaden system uczenia nie może dać gotowej i wszędzie stosowanej odpowiedzi. Można tylko całkiem ogólnie powiedzieć, że nauczyciel inteligentny w każdej indywidualnej sytuacji celowo zareaguje. Dzisiejsze więc metody nauczania wymagają, tak gruntownej i rozległej wiedzy, jak wybitnej inteligencji. Przy dawnych sposobach nauczania — od biedy mogła wystarczyć nawet sama tylko wiedza, albo nawet

jeszcze mniej — prosta znajomość podręcznika używanego przez uczniów.

Widzieliśmy wyżej, że nauczyciel musi być aktywny, dziś nawet znacznie więcej aniżeli przy dawnych sposobach uczenia. Ale aktywność jest funkcją moralną i stanowi istotę charakteru. Innemi słowy, nauczyciel musi posiadać duży autorytet moralny, jeżeli jego nauczanie ma wydać należyte skutki. Oddziaływanie moralne nauczyciela jest dwojakiego rodzaju: świadome i nieświadome. Świadome oddziaływanie to ogół mniej lub więcej celowo i planowo wykonanych zabiegów dydaktycznych, zmierzających do wprowadzenia w życie programów szkolnych. Jeżeli nauczyciel sam nie posiada zwartości wewnętrznej i konsekwencji w postępowaniu, nie zdobędzie dobrowolnego posłuchu ze strony uczniów. Nie dysponując autorytetem moralnym, będzie się musiał uciekać do autorytetów niższego rodzaju, będących zamaskowaną przewagą brutalnej siły fizycznej. Znany wszyscy z własnego doświadczenia typ pedagoga, który nieustannie rozkazuje, krzyczy, wali pięścią w stół, bije, i co chwila straszy, złym stopniem, wyrzuceniem za drzwi, wydaleniem ze szkoły i t. p. Są to nadużycia; nadużycie brutalnej siły i nadużycie władzy, którą daje pełniony urząd. Jeżeli nadużycia te nie są ścigane prawnie, jeżeli pobłażliwie na nie patrzymy, to ma to swoją przyczynę w naszym przeświadczeniu wewnętrznym, że tak niestety być musi, bo autorytet moralny jest wśród nauczycieli objawem jeszcze dość rzadkim. Dlatego młodzież tak często pogardliwie mówi o swych „belfrach“ „dyrkach“ i „budach“. To nieustanne uciekanie się nauczyciela do przymusu — nadaje wychowaniu i nauczaniu charakter kasarniany i — jak każda niewola — rodzi w młodych duszach skłonność do buntu i odwetu. Statystyka samobójstw i zabójstw dokonanych przez uczniów to ilustracja tego smutnego stanu rzeczy. Dyktatura belferska jest anachronizmem kulturalnym, ale, niestety, tak długo koniecznym, jak długo niema dostatecznej ilości nauczycieli mogących siłą moralną zdobyć posłuch młodzieży. Tyle o oddziaływaniu świadomem. O wiele ważniejsze jest oddziaływanie nieświadome nauczyciela. Sto lat temu przeszło istniała, jak wiadomo, przy uniwersytecie wileńskim organizacja młodzieży, która się nazywała „Promieniści“. Przywódca tej organizacji Tomasz Zan stworzył teorię, na której się opierał jej statut i od której pochodzi jej nazwa. Wedle tej teorii dusza każdego człowieka promienuje i wytwarza naokoło siebie specyficzną atmosferę duchową. Mimo swe naiwne sformułowanie, teoria ta okazała się prawdziwą. Zjawiska takie jak hypnoza, sugestja, nieświadome i t. p. uzyskały prawo obywatelstwa w nauce i przestały być domeną żądnych sensacji spirytystów i szarlatanów, goniących za łatwym zyskiem.

Nauczyciel działa bezwiednie na duszę swego wychowanka i tem silniej, im silniejszą sam jest indywidualnością. Pełniąc urząd, każdy przystraja się nie tylko w stosowną szatę, ale i odpowiednią fasadę duchową. Nauczyciel n. p. który w głębi swej duszy jest cynikiem i moralistą — w szkole wobec uczniów szminkuje się patosem i bogoojczyźnianą frazeologją. Wydaje mu się, że wszystko jest w porządku, gdy tylko dobrze odgrywa swoją rolę urzędową, że więcej nie trzeba. Sprawa bezpośredniego — niejako telepatycznego — oddziaływania duszy na duszę otwiera tyle ważnych i zupełnie nowych zagadnień pedagogicznych, że jej w pobieżnym szkicu wcale traktować nie można. Oto jednak kilka faktów, które wyjaśniają konkretniej, o co chodzi. Małżonkowie po wieloletniem pożyciu stają się do siebie podobni — w wyrazie twarzy, w gestykulacji i w polysku oczu. Kto tego zjawiska nie zna! Ale czy to tylko upodobnienie się czysto zewnętrzne? Czy nie jest to raczej upodobnienie się charakterów i osobowości, upodobnienie całkowicie nieświadome i bierne, którego tańte objawy zewnętrzne są tylko symptomami? Uczniowie zupełnie bezwiednie i nieświadomie (i bez jakiegokolwiek bładź starań ze strony nauczyciela) przyswajają sobie charakterystyczne ruchy mimiczne i gestykulacyjne swych nauczycieli; nie wszystkich, ale niektórych z nich, przytem widoczna jest niekiedy wprost walka wpływów: świeżo przybyły nauczyciel — ruguje dawnego. Do niedawna psychologia naukowa uważała gesty, mimikę, chód człowieka za zjawiska bez znaczenia. Wiemy dzisiaj, że był to błąd: są to symptomy tego, co najistotniejsze i najważniejsze w człowieku, jego charakteru i osobowości. Albo inny fakt z tej samej dziedziny. Uczniowie przyswajają sobie pismo swych nauczycieli, niektóre charakterystyczne litery, albo niekiedy nawet ogólny jego charakter. I grafologja (czyli nauka o piśmie) była do niedawna terenem tylko amatorów i niebieskich ptaków. Dziś badają pismo naukowo, specjalnemi metodami, i wysnuwają z niego niezwykle ważne wnioski, tyczące osobowości człowieka. Ciekawe, że język tem samym słowem „charakter“ określa stałe cechy postępowania człowieka i stałe cechy jego pisma. Psycholog niemiecki Ludwig Klages specjalnie zajmuje się psychologją pisma i na podstawie swych badań grafologicznych skonstruował nową typologję charakterów ludzkich. Czy uczeń, przyswajając sobie pismo nauczyciela, nie kształtuje tem równocześnie swego charakteru na modłę swego wychowawcy? Czy wobec tego misterjum przenikania się dusz — wystarczy urzędowy fason i pedagogiczna fasada? Nie. Życie nasze coraz bardziej się pogłębia i coraz mniejszy walor mają puste słowa i patetyczne gesty przysyłające istotną nicosć wewnętrzną. Słowem, nauczycielowi potrzebna jest zwartość naj-

wyższa i jednolitość w postępowaniu, czyli to, co określiliśmy wyżej jako autorytet moralny.

Kilka wniosków praktycznych. Wywód mój o autorytecie nauczyciela jest zapewno za krótki, jeżeli chodzi o ważność tematu, ale może trochę za długi, jeżeli chodzi o mój sposób jego omawiania. Bardzo przepraszam, ale muszę go cokolwiek jeszcze wydłużyć kilku praktycznymi wnioskami, o które mi, przynajmniej, głównie chodziło, gdy zabrałem się do pisania. Boję się ze strony czytelników dwóch zarzutów. „Po pierwsze“, powiedzą, „bierze autor sprawę — stanowczo za wysoko, strzela jak to się mówi z armaty na muchę. Traktuje sprawę tak, jakby nauczyciele mieli wszyscy (lub przeważnie) być wybitnymi osobistościami o gruntownem wykształceniu, o niezwykłym charakterze i bystrej inteligencji. Są to aspiracje bardzo ładne ze strony autora, który może gdzieś sam jest nauczycielem, ale są one zupełnie nierealne. Społeczeństwo naprawdę traktuje nas jak rzemieślników; jeżeli weźmiemy pod uwagę rzeczywiste nasze położenie materialne, socjalne i polityczne okaże się, że pod każdym względem jesteśmy szaremi pionkami, bez wpływu i znaczenia; jeżeli zajrzemy w dusze naszych kolegów zawodowych — to nierealność takiego ujmowania sprawy okaże się może jeszcze bardziej rażąca... Po drugie — jeżeli naprawdę inteligencja, charakter i pojemność umysłowa są indywidualnie różne i przyrodzone — a zdaje się, że tak jest naprawdę — to co za wartość praktyczną mogą mieć dla nauczyciela rozważania teoretyczne o autorytecie; każdy ma tyle autorytetu, na ile go z przyrodzenia stać i basta, co tu wiele mówić!“.

Oba te zarzuty są niesłuszne. Ze stanowiska przyznanego przez społeczeństwo swym członkom — nie można wcale sądzić o ich istotnej wartości. Myśliciel francuski Renan powiedział, że narody zawsze krzyżują swych najlepszych synów... i naprawdę nie brakło mu przykładów z historii na potwierdzenie tego paradoksu“. Ale historia nie powtarza się i nie ma w niej nieodmiennych praw. Do pewnego stopnia (bardzo dużego...) sami tworzymy naszą historję: jeżeli jakieś społeczeństwo traktuje swych nauczycieli nie jak kapłanów, ale jak pospolitych rzemieślników — to wina w tem i po stronie nauczycieli. Trzeba, ażeby nauczyciele uświadomili sobie, że są solą ziemi i w dosłownem znaczeniu twórcami przyszłości narodowej. Czy mam wyraźnie przypominać jaką rolę odgrywa nauczyciel ludowy u naszego sąsiada zachodniego, czy nie pamiętają wszyscy, że wojnę z 1871 r. wygrał niemiecki „Volkschullehrer“? Prawda, że nie wszyscy nauczyciele są Prometeuszami, nie wszyscy wydzierają naturze tajemnicę boskiego ognia, ale wszyscy bez wyjątku i każdy z osobna

strzeże tego ognia, ochrania go własnym ciałem i podtrzymuje jego żywotność własnym tchem. Czy to mało? Nie od takiego lub innego zredagowania naszej Konstytucji zależy przyszłość kraju, ale od poziomu umysłowego i moralnego jego nauczycieli. Ci którzy dziś siedzą na ławach szkół wiejskich — będą za lat 10 obywatelami, czy nie zależy wszystko od tego, jakimi oni będą obywatelami? Czy ze sfer nauczycielskich (w najszerszym słowa znaczeniu) nie rekrutują się dziś niemal wyłącznie badacze nauki i wynalazcy? Czy nie widoczna jest rzeczą, że znaczenie i potęga każdego państwa zależy głównie od ogólnej kultury jego obywateli i od wydajności jego nauki? Praca nauczyciela jest cicha, ale decydująca; w każdym z nas tkwi prymitywny człowiek, który odruchowo skłonny jest uważać to co hałaśliwe i niedyskretne za szczególnie ważne — odruchowi temu nie należy się poddawać. Bądźmy również przekonani, że im więcej będzie prawdziwych osobistości wśród nauczycieli, tem lepsze stanie się położenie materialne i stanowisko społeczne ogółu nauczycieli.

Drugi zarzut jest również błędny. Przyrodzony nie znaćy ściśle zeterminowany. Pod koniec 19 w. pojawiły się teorie filozoficzne, które głosiły kompletny fatalizm: człowiek rodzi się (z natury) dobry albo zły, głupi albo mądry — i takim zostaje przez całe życie. Nic bardziej błędnego, jak to pochopne uogólnienie. Teoria poznania i historia nauki ściślej doszły w ostatnich 30 latach do wniosku, że nietylko w dziedzinie zjawisk ludzkich ale i w sprawach natury martwej (t. j. w mechanice i fizyce) mamy do czynienia ze względnym indeterminizmem (Poincaré: *La valeur de la science*).

Nietylko dola człowieka zależy w dużym stopniu od woli jego, ale i bieg natury; wedle tych poglądów człowiek wcale nie podporządkowuje się prawom natury nie jako niezależnie od niego istniejącym ale dosłownie tworzy je i narzuca przyrodzie¹⁾. Ani człowiek ani świat nie jest gotowy. W każdym człowieku drzemia niezliczone możliwości moralne i intelektualne — niewyżytkane. Każdy człowiek ma nietylko prawo, ale wprost obowiązek wie-

1) Spraw tych dotyczących się podstaw filozofji nie mogę tutaj szczegółowo poruszać, jakkolwiek mają one ogromne znaczenie praktyczne dla każdego myślącego człowieka. Mam na myśli — nowe nastawienie życiowe, które pod nazwą humanizmu, personalizmu i pragmatyzmu, zdobywa coraz bardziej w Europie umysły i serca. Do tych spraw przy sposobności więcej. Narazie polecam nauczycielom, którzy stoją zdala od filozofji dwie książki znanego powieściopisarza angielskiego H. G. Wellsa p. t. *First and last Things* (1908) oraz *God, the invisible King* (1917), które przedstawiają bardzo prosto i zrozumiale te nowe zapatrywania na zasadnicze sprawy życia.

rzyć w te swoje niewyzyskane zapasy duchowe: wiara ta mu powie, że nie jest wolny od błędów i grzechów, ale, że ich może się pozbyć, jeżeli skupi swoją energję. Nie jest to zarozumiałość — bo zarozumiały wierzy, że jest doskonały i że dalsze starania o rozwój umysłu — byłyby zbyteczne. Zarozumiałość i wiara w możliwości tkwiące w każdym człowieku są to dwie postawy wobec życia zupełnie różne. Zarozumialec zapatrzony jest w przeszłość, delektuje się osiągnięciem powodzeniem i spoczywa na (urojonych często) laurach; człowiek wierzący w możliwość postępu — patrzy w przyszłość. Pierwszy jest niejako epigonem siebie samego, i, wyrażając się biologicznie, martwym osadem procesu życiowego, który się zatrzymał, drugi — jest twórcą własnej osobowości i procesem w pełni życia. Sietryczali starcy i zgorzkniali sceptycy — głoszą zasadę, że świat i człowiek jest niezmienny, że wszystko musi zostać po staremu, bo tak było i tak będzie. Ale nauczyciel już z racji swego zawodu — powinien iść z młodymi, którzy wierzą i mają zapal. Jeżeli bowiem wprawdzie wiara dosłownie góry nie przenosi, to jednakże w różnych warunkach zwycięży ten, który wierzy, tego, który nie wierzy. Zostawmy więc starców ich losowi, niechaj umarli grzebią umarłych. Nauczyciele niechaj idą z młodzieżą, z wiara w lepszą przyszłość i z przekonaniem, że wiara ta ich nie jest sromianym zapalem ludzi, którym pstro w głowie, ale poglądem na świat opartym na wynikach nauk najbardziej ścisłych.

STANISŁAW NOWACZYK.

○ nowy typ podręcznika do nauczania historii.

(Dokończenie).

Prace nad zreformowaniem podręcznika do nauczania historii, podjęte zagranicą, winny nas zachęcić do przeprowadzenia podobnej reformy. O tem, że gruntowna zmiana jest konieczna, świadczą głosy, pochodzące nie tylko ze sfer pedagogicznych,¹⁾ ale również i ze sfer oficjalnych.²⁾ Przed

¹⁾ Np. Mirski: „Rola podręcznika w nowej dydaktyce“ (Przegląd Szkoły, nr. 6, rok 1929). — M. Ziemiowicz: Kilka prób nauczania historii zagranicą. (Ruch Ped. nr. 9—10 r. 1929). — J. W. Opatrzny: „Nauczanie historii a nauka“ (Pamiętnik V Zjazdu Historyków Polskich).

²⁾ Wiceminister W. R. i O. P., Pjeracki, podniósł w swym odczytaniu, iż muszą zajść zmiany w tym duchu, aby podręcznik przestał być programem nauki, a stał się wyłącznie tylko pomocą naukową.

przystąpieniem do przebudowy podręczników trzeba jednak ustalić pewne wytyczne, które mogą uchronić od błędów i bezplanowej pracy. Niniejsze uwagi mają być drobnym przyczynkiem w tej doniosłej kwestji. Oczywiście można stać na stanowisku, iż podręcznik jest w nauczaniu historii zbędny i że należy go zastąpić książeczkami czy pisemkami. Pogląd taki można podzielać, a jednak niezależnie od tego uznać trzeba kwestję reformy podręcznika za aktualną, gdyż na pytanie: kiedy dojdziemy do tego, by móc podręcznik zupełnie usunąć ze szkoły — nie można nic pewnego odpowiedzieć. Można nawet przewidywać, iż z rozmaitych powodów (np. finansowych) chwila ta jest daleka. Ponieważ pozostawienie w dalszym ciągu podręcznika w obecnej formie groziłoby wprost zatamowaniem postępu w dziedzinie metodyki historii, trzeba przystąpić do reformy w imię hasła, iż ulepszony podręcznik będzie poważnym krokiem naprzód w realizowaniu nowych metod nauczania.

Ażeby podręcznik ulepszyć, trzeba przedewszystkiem dostosować go do zainteresowań dzieci. Zasadę tę można zrealizować tylko wtedy, gdy program nauki i zajęć będzie wypływał z potrzeb życiowych dzieci, z ich przeżyć i czynności.¹⁾ Trzeba więc poznać zainteresowania, wypływające z tych potrzeb, i na tem budować podręcznik. Pewną wskazówką może być zdanie Dewey'a: „Dziecko interesuje się przedewszystkiem sposobem życia istot ludzkich i właśnie od strony tego zainteresowania należy z niem przystępować do nauki faktów historycznych. To bowiem zbliża dla dziecka działalność pokoleń minionych do życia ludzi, z którymi codziennie ma do czynienia. To właśnie zainteresowanie jest dla niego niezbędne, aby móc sympatyzować z przeszłością i przeniknąć w jej głąb wyobraźnią.“²⁾ Wynika z tego, że tematem nauczania w pierwszych latach winna być przedewszystkiem kultura materialna. Jest to zgodne z tem, co twierdzi Cousinet: dziecko 10 letnie nie jest w możności wytworzyć pojęcie o życiu politycznem własnego kraju; usiłowania, by wytworzyć w jego umyśle dokładne wyobrażenia o wojnach, traktatach itd. są bezowocne. Zdaniem Cousinet'a w początkowym nauczaniu należy zapoznać dzieci najpierw z kulturą materialną, która stanowi część najistotniejszą życia narodu.³⁾ Zagadnienia z życia duchowego i politycznego mogą być tematem rozważań w oddziałach wyższych, trzeba jednak stale pamiętać o tem, że tylko ten temat obudzi zainteresowanie, który można powiązać z przeżyciami czy wrodzonymi skłonnościami dzieci. Zagadnienie historyczne, oderwane zupełnie od życia dziecka, pozostanie

1) Rowid: „Psychologia pedagogiczna” str. 293.

2) J. Dewey: „Szkoła i dziecko”. Przekład Błęzyńskiej. Str. 117.

3) Patrz: Piotr Żukowski: „O nauczaniu historii”, str. 76.

bez echa: łańcuch słów ulokuje się na chwilę w pamięci, lecz szybko porozrywa się i zniknie, nie pozostawiając śladu. Wypadki takie znamy bardzo dobrze z pracy np. w oddz. III według obecnie obowiązującego programu, przeładowanego tematami z życia politycznego.

Ciekawy program nauczania historii, dostosowany do naturalnych zainteresowań dzieci, szkicuje w cyt. wyżej książce Dewey: dzieci 6 letnie — poznanie różnych czynności społecznych, dzieci 7 letnie — zapoznanie z rozwojem wynalazków i z ich wpływem na życie społeczne, dzieci 8 letnie — wielkie wędrówki ludów, poszukiwania, odkrycia — a wszystko to bez związku z jakimś narodem. W następnych latach omawianie warunków miejscowych i działalności grup społecznych (wieś, miasto), i po 6 latach nauczania chronologiczne omawianie historii starych cywilizacji śródziemnomorskich¹⁾.

Interesujący jest również program Miss Martin²⁾, która w nauczaniu historii zastosowuje plan daltoński. Rozpoczyna ona nauczanie od wiadomości o życiu ludzi i zwyczajach przedhistorycznych. W drugim roku — czasy Saksów i Rzymian, w trzecim — wyprawy i zdobycze Normanów, biografje sławnych królów i ludzi. W czwartym roku nauczania — warunki społeczne w różnych epokach. Dopiero po tem przygotowaniu przystępuje do opracowania historii Anglii, ujętej w pewne ośrodki, a więc: życie wiejskie i miejskie, rząd, religja, wojny, ekspansja, kultura. Na dzieje Anglii przeznaczone są: 5, 6, 7 i 8 rok nauczania, w 9 zaś roku nauczania omawia współczesną historję Europy i międzynarodowych stosunków.

Na uwagę zasługuje też koncepcja Żukowskiego³⁾, który radzi rozpoczynać nauczanie historii od dziejów otaczających nas w domu i klasie przedmiotów i zwyczajów, np. kiedy wynaleziono stalówkę, papier, atrament, piec itd. Taki sam pogląd podziela H. Orsza, zalecając „przez naukę o historii rzeczy i życia codziennego, połączoną z odtwarzaniem, przygotować do rozumienia przebiegu dziejów“⁴⁾.

Jakikolwiek przyjmemy program i jakikolwiek będzie pogląd na materiał, którym należy rozpoczynać nauczanie, niewzruszoną pozostanie zasada, iż wybrany materiał musi odpowiadać zainteresowaniom dzieci. Chociażby to miało być sprzeczne z wymaganiami oficjalnych programów i z tra-

¹⁾ J. Dewey, l. c. str. 122.

²⁾ „Nauczanie historii według planu daltońskiego”. („Wychowanie nowoczesne”, nr. 7 — 10, rok 1928).

³⁾ Op. cit., str. 24.

⁴⁾ H. Orsza: „W sprawie nauczania historii” (Ruch Pedagogiczny, rok 1924, str. 78).

dycją! O tem winien autor nowego typu podręcznika pamiętać!

I winien pamiętać o tem, że opracowanie materiału podręcznika musi być dostosowane do poziomu umysłowego dzieci. Tak, jak początkowe nauczanie rozpoczyna się w szkole nowej od wniknięcia w zasób wyobraźniowy dzieci, by na tem budować program dalszej pracy, tak i autor podręcznika musi od tego samego rozpocząć swą pracę. Nie można dopuścić, by w gąszczu niezrozumiałych wyrazów zanikł obraz przeszłości. Werbalizm, grasujący groźnie w historii, ma swe źródło przedewszystkiem w tem, że zbyt wielki nacisk kładzie się w szkole (przy wizytacjach i tp.) na wyniki słowne nauczania. Dotychczasowe podręczniki tendencję tę umacniają¹⁾. Tymczasem trzeba sobie przypomnieć tę prawdę, że zapamiętanie szeregu dat, nazwisk królów i wodzów, wojen i bitew — nie daje wyobrażenia o przeszłości. Nowy podręcznik, aby nie był zdradziecką siecią, musi dawać jasne obrazy, przenikające łatwo do umysłowości dzieci.

Nie znaczy to, że język tego podręcznika ma być ubogi w wyrażenia i zwroty. Przeciwnie: język musi być bardzo bogaty, w takie wyrażenia, które potrafią wywołać obraz. Rzecz jasna, iż podręcznik musi systematycznie wzbogacać słownik historyczny dzieci. Obecnie takimi wyrazami, jak: król, państwo, granica, naród, chrześcijaństwo i tp. szafujemy, jakby to były symbole rzeczy, oglądanych przez dzieci setki razy. Tymczasem wyrazy te określają tak złożone pojęcia, iż trzeba dużo pracy, by z danym wyrazem kojarzyła się odpowiednia treść. W słownictwie historycznem w szkole potrzebna jest poprostu rewolucja! W pierwszych latach nauczania historii muszą zniknąć wyrazy abstrakcyjne, a zastąpić je trzeba wywoływaniem obrazów — i dopiero po nagromadzeniu jasnych wyobrażeń dojść do nazwy — symbolu. Ta naturalna droga, zrozumiana naogół, gdy chodzi o język polski i inne przedmioty, musi uzyskać prawa obywatelskie także w nauczaniu historii, a więc i w podręczniku.

Na trzeciem miejscu stawic można zasadę, iż podręcznik musi być tak opracowany, by zachęcał ucznia do samodzielnego wysiłku. Wprawdzie wypełnienie tej zasady jest możliwe tylko wtedy, gdy cała organizacja pracy w szkole pójdzie w tym kierunku, jednak i sam podręcznik, odpowiednio opracowany, może być wielką pomocą.

¹⁾ Trafnie określa to Eryk Marja Remarque w „Drodze powrotnej”: „Mamże tłumaczyć wam, że książki, które trzymacie w ręku, to sieci, jakimi chwyta się wasze niewinne dusze, aby je zwabić w gąszcz frazesów i zasięki fałszywych pojęć?”

Zainteresowanie, o którym mówiliśmy wyżej, jest jak wiadomo początkowym czynnikiem aktu woli. Nie wystarczy więc dostosować materiał do zainteresowań dzieci: trzeba bowiem dojść, aż do końcowej fazy aktu woli, do działania, oczywiście działania samodzielnego, gdyż „rzeczy, zdobyte przez człowieka własnym wysiłkiem, należą doń naprawdę. Można wiele rzeczy wythumaczyć, wyjaśnić ludziom, można poddać im dużo myśli, lecz tylko te decydują o ich umysłowości, tylko te są przez nich naprawdę używane, które zdobyli sami, własnym wysiłkiem, własną pracą”¹⁾.

Jak wobec tego opracować materiał podręcznika, by odpowiadał temu warunkowi? Przypomnę tu sposoby, stosowane już w podręcznikach zagranicznych: wykresy, spisy lektury, zagadnienia. Prócz tego można dzieciom zalecić układanie sztuczek historycznych, — w niższych oddziałach może to być rozmowa między dwoma osobami, później sztuki bardziej rozwinięte. Tego rodzaju opracowanie zachęca do opanowania materiału i zastanowienia się nad motywami działania i epoką, w której rzecz się dzieje²⁾. Oczywiście sposobów może być więcej, jednak trudno tu o nich mówić, gdyż wynikają one z warunków miejscowych i rozmaitych okoliczności.

Zasada samodzielnego wysiłku wymaga też, by podręcznik dawał możliwie surowy materiał. Rozumieć i realizować można to rozmaicie, np. dla niższych oddziałów mogą być w podręczniku czytanki historyczne, które stanowią punkt wyjścia czy też zakończenie lekcji, dla oddziałów wyższych mogą być zarówno czytanki, jak łatwe teksty źródłowe, wyjątki z pamiętników i t.p. Podręcznik może się też przedstawiać jako zbiór ilustracyj z tekstem objaśniającym. Taki typ, w którym dominujące stanowisko zajmowałyby ilustracje, byłby pożądanym przede wszystkim w początkach nauczania historii.

Wielki nacisk położyć należy również na wartość artystyczną nowego podręcznika. Książki, jak stwierdza Dr Rubakin³⁾, które wywołują u czytelnika obrazy, mają wpływ największy. Jeszcze potężniejszy wpływ mają te, które wywołują wzruszenia. Podręcznik, opracowany pod tym kątem widzenia, nie będzie nudną książką: artystyczne obrazy przeszłości przemówią do dzieci tak, jak przemawiają dobre powieści, t. j. przemówią do wyobraźni i uczucia. Nie trzeba się obawiać, że w takim podręczniku zatraci się

¹⁾ L. Zarzecki: „Charakter i wychowanie”, wyd. II, str. 141.

²⁾ Por. Claparède: „Psychologia dziecka”, wyd. II, str. 378 i Green: „Psychanaliza w szkole”, wyd. II, str. 169 i 179.

³⁾ Czytelnictwo młodzieży i różnice zainteresowań pokoleń? (Mnich Pedagogiczny nr. 9, rok 1930).

charakter naukowy książki. Przeciwnie: artystycznie ujęte obrazki dadzą więcej wyobrażenia o przeszłości, aniżeli „naukowe” pogadanki, których dzieci nie słuchają i nie czytają, gdyż są obce ich duchowi. Wszak „Matejko więcej nauczył nas naszej historii i wzmógł przez to samowiedzę narodową, niż tysiące suchych podręczników”¹⁾. A przecież obrazy Matejki są wytworem wyobraźni i zawierają wiele szczegółów i sytuacji, niezgodnych z rzeczywistością historyczną. Jeśli nauczanie historii pojmujemy jako wnikanie w przeszłość, trzeba przywołać do pomocy sztukę i przez nią doprowadzić dzieci, zwłaszcza dzieci w niższych oddziałach, do przeżyć wyobrazeniowych²⁾. Podręcznik musi być tu przede wszystkim wzorem, wzorem dla nauczyciela a czynnikiem kształcenia wyobraźni historycznej uczniów.

Taka książka ułatwi w wysokim stopniu zrozumienie przeszłości i umożliwi realizowanie nowych dążeń dydaktycznych. Szkoła polska musi nadrobić zaległości z czasów niewoli, nie może więc pozwolić sobie na bierne jedynie śledzenie rozwoju środków pomocniczych do nauczania zagranicą. Nam trzeba nie tylko przyjmować dobre pomysły z zagranicy, ale ulepszać je stale, dostosowując do psychiki polskiej młodzieży.

HELENA RADOMSKA-STRZEMECKA.

Stadja rozwojowe definicji dziecięcej i ich najważniejsze korelacje.³⁾

Niniejsza praca o definicjach oparta jest na własnych badaniach. Wyniki jej, przedstawione obszernie w „Monografji Testu Definicji”⁴⁾, tutaj podaje w streszczeniu.

Materiał doświadczalny „Monografji” stanowi 16.000 odpowiedzi na pytania definicyjne n. p.: „co to jest młotek?”, „co to znaczy bliski?” i t. d., zebranych bądź to metodą ustnego wypytywania i ustnej odpowiedzi, bądź też pisemnej odpowiedzi przy ustnem zapytaniu. Doświadczenia przeprowadziłam nad dziećmi i młodzieżą od lat 4 do 20 w ochronce, w szkołach powszechnych, w preparandzie nauczycielskiej, w 2-eh seminarjach naucz. w Suwałkach, oraz w jednym

1) Zarzecki. Op. cit., str. 129.

2) Por. uwagi Jeleńskiej w „Metodyce pierwszych lat nauczania”, str. 295.

3) Referat wygłoszony na posiedzeniu Sekcji Psychologicznej Tow. Filozoficznego w Warszawie dn. 15. VI. 1931 r.

4) Nauk. T-wo Ped. Książnica 1931.

z gimnazjów warszawskich, ponadto w przytulku dla epileptyków i upośledzonych umysłowo w Sielecach (Warszawa).

Zagadnienie, jakie sobie postawiłam brzmi: Jak rozwija się definicja dziecięca w stosunku do wieku, inteligencji, płci i innych czynników. Przedewszystkiem trzeba tu było rozklasfikować otrzymane odpowiedzi. Było to trudne zadanie. Rezultat dociekań w tym kierunku przedstawiam poniżej.

Klasyfikacja definicyj.

1. Odpowiedzi zdradzające brak rozumienia wyrazu definiowanego. a) brak reakcji na pytanie: „co to jest...”, „co to znaczy...”, b) odpowiedź: „nie wiem”.

Gdy dziecko po skierowaniu doń pytania definicyjnego milczy lub odpowiada „nie wiem”, z całą słusnością możemy podejrzewać, że nie rozumiemy, o co je pytamy. Tak też bywa najczęściej, choć niekiedy brak odpowiedzi lub odpowiedź negatywna jest wyrazem powściągu myślowego przed odpowiedzią bylejaką. Napewno wyrazem braku rozumienia pytania jest odpowiedź, c) na zasadzie skojarzeń n. p.: „marmur — to marmolada”, „telegraf, co fotografuje”.

2. Odpowiedzi na pytanie domyślnie zmienne: „Łopata służy do kopania” (pyt.: „co to jest łopata?”), „Żelazo jest w sklepie” (pyt.: „co to jest żelazo?”), „Obcegi, zbudowane na zasadzie dźwigni dwuramiennej, zrobione są z żelaza i służą do wyjmowania gwoździ” (pyt.: „co to są obcegi?”).

Powyższe odpowiedzi nie mówią, co to jest łopata, żelazo itd., lecz: do czego służy, gdzie jest, z czego i jak zrobione, jednym słowem mówią cośkolwiek o rzeczach, których nazwy definiujemy. Dziecko w swej myśli zmieniło pytanie definicyjne na niedefinicyjne. Odpowiedź używa wyrazu definicyjnego w sensownym związku z innymi wyrazami tak, jak znana w logice pseudodefinicja aksjomatyczna, nazwijmy ją przeto odpowiedzią „bez definicji”. Wartość takiej odpowiedzi, jak widać z zestawionych powyżej przykładów, może być bardzo różnorodna zależnie od treści, jaką poszczególne wypowiedzi zawierają. W tej chwili chodzi nam jednak nie o treść, lecz o konstrukcję, o formę odpowiedzi. Co do tej formy możemy zauważyć, że we wszystkich wypadkach unika ona trudności pytania definicyjnego „co to jest...”. Zaliczono definicję tego typu do odpowiedzi „przez użytek” lub „przez opis”, przy czym podkreślono konstrukcję, wynikającą z zamiany pytania definicyjnego na niedefinicyjne.

3. Odpowiedzi na pytanie domyślnie odwrócone. Tu należą: a) pokazywanie, gdy na pytanie np.: „co to znaczy biały” dziecko pokazuje białą chusteczkę lub na pytanie: „co to jest żelazo” dziecko pokazuje haczyk

żelazny (z okrzykiem: „o masz! kruczek u drzwi!”); b) Przykłady, gdy na pytanie: „co to jest zwierzę” dziecko wylicza: „zwierzę jest koń, zwierzę jest kot”, lub na pytanie: „co to znaczy biały, papier jest biały” itd.

.. Zarówno pokazywanie, jak i przykłady są odpowiedziami nie na pytanie: „co to jest owoc”, „zwierzę”, „biały”; lecz na pytanie: „co jest — owocem — zwierzęciem — białym”. Zachodzi tu odwrócenie porządku terminów: zamiast do podmiotu dobrać orzecznik, dobierają do orzecznika podmioty. Powtórę, zamiast wyjaśniać treść wyrazu definicyjnego przytaczają desygnaty jego zakresu. Po trzecie, nie ujmują stosunku nadrzędności między danym wyrazem, a innym, który należałoby znaleźć.

Te trzy cechy przykładów wzajemnie się warunkują.

Przykłady należą do najbardziej typowych odpowiedzi dziecięcych na pytania definicyjne. Zjawiają się w ogromnej masie przed dziesiątym rokiem życia nie we wszystkich jednak grupach wyrazów. Szczególną inklinację do formy przykładowej mają definicje przymiotników, a także nazw rzeczownikowych o znacznym stopniu ogólności n. p.: zwierzę, kwiat, roślina, owoc, ptak. W grupach nazw rzeczownikowych o mniejszym stopniu ogólności odpowiedzi przez przykłady nie występują. Niema ich wcale np. w definicjach takich wyrazów jak: młotek, łopata, telegraf, koń, róża i t. d. Wyjątek stanowią nazwy materiałów: żelazo, jedwab, tektura itp. Odpowiedź przykładowa tutaj brzmi: „jedwabne pończochy, nici jedwabne” (pyt. „co to jest jedwab”) lub: „siekiera żelazna, łózko z żelaza” (pyt.: „co to jest żelazo”).

4. Definicje słownikowe. Poniżej przedstawione odpowiedzi zachowują się tak, jak definicje słownikowe, typu: „A znaczy tyle, co B”. Da się tu wyróżnić kilka stopni. Najprymitywniejszy z nich stanowią a) tautologie: „biały to biały”, „telefon to telefon”.

Takie, jak powyższe, czyste tautologie nie nie wyjaśniają. Dziecko chce sobie tutaj tylko uświadomić brzmienie wyrazu, może też uświadomić jego znaczenie. Nie należy ich mieszać z tautologjami, które występują obok innych, mniej lub więcej wartościowych elementów odpowiedzi np.: „biały to kolor biały”.

Dalej postać definicji słownikowej mają: b) niby-synonimy (rzekome synonimy) n. p.: „biały to czysty”, „biały — przeźroczysty”.

Wnoszą one nowy wyraz w znaczeniu mniej lub więcej zbliżonym do znaczenia wyrazu definicyjnego. Mniej więcej na równi z nimi stoją: c) przeciwstawienia np.: „biały — nieczarny”, „pracować — nie próżnować”. Wnoszą do odpowiedzi wyraz o przeciwnym znaczeniu z zaprzeczeniem.

Wyżej od powyższych należy postawić: d) synonimny: „łopata to rydel”, „pracować — robić”. W okreśniku mamy wyraz o tem samym lub prawie tem samym znaczeniu; co definjowany. Wreszcie najwyższe miejsce wśród definicij słownikowych zajmują: e) definicje słownikowe z analizą znaczenia n. p.: „bliski — pozostający w niewielkiej od nas odległości”. Tu zaliczyć też można odpowiedzi, które wprawdzie nie dają analizy znaczenia, lecz usiłują wyjaśnić treść wyrazu zapomocą genezy zjawiska n. p.: „biały — odbijający wszystkie promienie”, „ciepły — wywołujący miłe wrażenie”. Definicje słownikowe w przytoczonych wyżej postaciach są bardzo liczne w definicjach przymiotników i czasowników, rzadkie w definicjach rzeczowników przedmiotowych (nazw przedmiotów konkretnych).

5. Definicje semantyczne. W definicjach przymiotników obok definicij przykładowych i słownikowych trafiają się odpowiedzi typu: „A znaczy, że p”. Charakterystyczny zwrot „znaczy że” łączy część definjowaną z definjującą. Przytoczone poniżej odpowiedzi mają wysoki stopień poprawności, niższe stopnie niewątpliwie zachodzą, są jednakże w mojej pracy niedość wyodrębnione. Przykłady odpowiedzi: „Biały znaczy, że jakiś przedmiot ma barwę taką, która powstała z znieleniania kolorów tęczy w jedno”. „Biały znaczy, że dany przedmiot wywołuje wrażenie wzrokowe silnej jasności. W definicjach semantycznych obydwaj człony powinny być zdaniem, tutaj jednak człon A jest nazwą (biały). Odpowiedź w całości nie jest jednak nonsensem. Łatwo byłoby przekształcić ją tak, że człon A stałby się zdaniem n. p. „Jakiś przedmiot jest biały, to znaczy, że ma barwę i t. d.”.

6. Definicje klasyczne. Najliczniej reprezentowane w odpowiedziach dzieci i młodzieży są definicje klasyczne typu: „A jest to S C”. Jak wiadomo, definicja klasyczna składa się z części definjowanej i definjującej (jak i inne definicje), zaś w części definjującej ma rodzaj (genus) i różnicę gatunkową (differentia specifica).

Poniżej przytoczone odpowiedzi ten typ właśnie nadsłady.

	Rodzaj	Różnica
Bez rodzaju		
1. Łopata jest to	—	co chleb sadzać
2. Świder „ „	—	co się dziury kręci
3. Jedwab „ „	—	co robaczki robią
Rodzaj zaznaczony		
4. Świder jest to	takie	które się dziury nim robi
5. Łopata „ „	coś	zrobione z drzewa

Rodzaj pozorny

- | | | | |
|-----------|---------|--------------|--|
| 6. Świder | jest to | żelazo | |
| 7. Lopata | " " | kij | i jest potrzebny każdemu stolarzowi przy którym jest okrągła deska do chleba |
| 8. Lopata | " " | blacha i kij | do zbierania śmieci |
| 9. Owoce | " " | Kulka | i można ją jeść |

Rodzaj niewłaściwy

- | | | | |
|------------|-----|-----------|-----------|
| 10. Młotek | " " | naczynie | kowalskie |
| 11. Młotek | " " | rzemiosło | |

Rodzaj odległy

- | | | | |
|--------------|-----|--------------|----------------------------|
| 12. telegraf | " " | rzecz | mądra |
| 13. Lopata | " " | (taka) rzecz | którą nabieramy i kopieamy |

Rodzaj właściwy

- | | | | |
|--------------|-----|-----------|------------------------------------|
| 14. Lopata | " " | narzędzie | do kopania ziemi |
| 15. telegraf | " " | przyrząd | do porozumiewania się na odległość |

W powyższem zestawieniu zwróćmy uwagę najpierw na rubrykę „rodzajów”, tu bowiem zauważymy najciekawsze zmiany. Odpowiedzi: 1, 2, to Binetowskie „definicje przez użytek”. Trzecia (3) ma taką samą postać, choć o użytku mowy w niej niema. Przypominamy zato, że w typie „bez definicji” (zob. odpowiedzi na pytanie domyślnie zmienione) również były wzmianki o użytku, jednak konstrukcja odpowiedzi była inna. Mylił się więc Binet, wyodrębniając „definicje przez użytek”. Nie to jest charakterystyczne, że w odpowiedzi jest mowa o użytku, lecz to, że konstrukcja jej jest szczególna. Oto, jak łatwo zauważymy, odpowiedź dąży do wzoru definicji klasycznej, lecz nie dojrzało w niej jeszcze najważniejsze ogniwo: rodzaj. Nie pojawiły się terminy nadrzędne dla definiowanych, nie ujęto logicznego stosunku nadrzędności. To jest cecha charakterystyczną tych odpowiedzi, stąd proponuję dla nich nazwę definicji bez rodzaju.

Odpowiedzi: 4 i 5 zawierają w rubryce rodzaju odpowiedniki nazwowe jakichś klas bardzo ogólnych i mglistych „takie”, „coś”. Widocznie myśl idzie w kierunku szukania nadrzędności, miejsce rodzaju jest zarezerwowane, choć nazwy rodzajowe jeszcze nie są gotowe. To rodzaj zaznaczony w definicjach.

W odpowiedziach: 6, 7, 8, 9 rubryka rodzaju jest wypełniona nazwami: materiału (łopata — żelazo), części (łopata — kij), kształtu (owoc — kulka) przedmiotów, których nazwy definiujemy. Nie są to jednak nazwy nadrzędne (rodzaje) jakkolwiek rolę taką usiłują spełnić. Stąd nazwa tej formy rodzaj pozorny. Posiada on następujące cechy charakterystyczne: a) fragmentaryczność ujęcia, bo wszak nazwy wymienione, jako rodzaje mogłyby być uważane za rodzaj bądźto dla części, bądź dla materiału, dla kształtu i t. d. Nie są zaś rodzajami dla całości. b) cechuje te odpo-

wiedzi pewne nastawienie wyobrazeniowe, ślad wyobrażeń konkretnych, doświadczenie zynstowe zbyt świeże, nieobrobione jeszcze pojęciowo.

Inni badacze definicji zaliczali takie odpowiedzi do definicji „przez opis“. Przypominam tu, że w typie „bez definicji“ były również wzmianki, dotyczące opisu, a jednak pod względem konstrukcji tamte odpowiedzi, a te, którym nadajemy obecnie miano definicji z rodzajem pozornym są zasadniczo różne. Tu jest tendencja do naśladowania wzoru definicji klasycznej, tam niema. Tu myśl przynajmniej pozornie — szuka nadrzędności tam — nie. Opis to kwestja treści definicji podobnie, jak użytek i rodzaj zaś „pozorny“ dotyczy konstrukcji, to jedna z form definicji. Jeżeli tych rzeczy nie rozróżnimy, grozi niebezpieczeństwo umieszczenia w jednej grupie odpowiedzi zupełnie odmiennej wartości, będących wyrazem całkowicie różnych operacji myślowych.

W odpowiedzi dziecko (10, 11) znalazło nadrzędność w swoim rozumieniu odpowiednią dla danego definiendum. Wyraźnie tu chodzi o ujęcie stosunku nadrzędności dla całości tego, co nazwane jest młotkiem. Ustąpiła fragmentaryczność i konkretyzm rodzajów pozornych, lecz zato, jak w odp. 11, mamy fałsz. Młotek żadną miarą nie jest rzemiosłem (choć w mowie rzemieślników może być „naczyniem“). Nazwa klasy źle dobrana; stąd też formę tę nazywamy rodzajem niewłaściwym.

Odpowiedzi 12 i 13 mają w rubryce rodzajów nazwy istotnie nadrzędne, lecz nadrzędność jest daleka, rodzaje zbyt ogólne, niewygodne w definicji. Nazwijmy je rodzajem odległym.

Wreszcie w odpowiedziach 14 i 15 nazwy rodzajów są trafnie dobrane. Jeżeli tylko uda się dodać do nich odpowiednią różnicę (differentia), otrzymamy poprawną definicję. Nie chcąc nawiązywać terminu stosowanego w logice: „nadrzędność bezpośrednia“ (genus proximum), nazwijmy nazwę klasy, tutaj zastosowaną, rodzajem właściwym. W razie otrzymania poprawnej definicji mamy dokonane mnożenie logiczne dwu klas.

Definicje klasyczne noszą charakter wybitnie nazwowy, pojawiają się masowo w definicjach rzeczowników — nazw przedmiotowych. Trafiają się też, lecz znacznie rzadziej, w definicjach przymiotników i czasowników n. p.: „biały jest to kolor jasny“, „kopać jest to praca wyruszania ziemi“, lecz od razu widać, że taka definicja mniej zręcznie wypada, gdyż kategoria i kształt językowy definiens i definiendum nie są ze sobą zgodne.

D. n.

Recenzje.

Adolphe Ferrière: „École sur Mesure à la Mesure du Maître“¹⁾.
(Szkoła na miarę, przystosowana do miary nauczyciela).

Ferrière po raz pierwszy rozpatruje kwestję nowego wychowania z punktu widzenia nauczyciela, jego potrzeb, uzdolnień, zainteresowań oraz jego funkcji społecznej. Dotąd stawiano zadania, a nie pytano nigdy o to, co nauczyciel w istocie wstanie jest dać, co leży w granicach jego zdolności i możliwości, co jest po linii jego upodobań i zainteresowań.

W jakich warunkach praca nauczyciela staje się najwydatniejszą, najbardziej owocną, dla niego jak i dla uczniów, oto pytanie, na które książka Ferrière'a usiłuje dać odpowiedź. Autor wyraźnie zaznacza, że nie zamierza rozwiązać tego niezmiernie złożonego problemu, że pragnie go tylko postawić. W rzeczywistości książka jego jest ważnym przyczynkiem do tej kwestji.

Obecnie — powiada autor — we wszystkich prawie krajach nadludzkie obowiązki ciążą na nauczycielach.

System egzaminów, przestarzałe programy, — w sprzeczności z wymogami psychologii, nie uwzględniające zainteresowań dziecka, bez związku z życiem i stały podział godzin kępąją samodzielność i inicjatywę nauczyciela, skazują go na jałowe powtarzanie ściśle określonego materiału, kładą tęgą swobodnej i owocnej wymianie myśli, obserwacji i przeżyć między nauczycielem i uczniem, które są najlepszą podstawą twórczej pracy.

Jedynie metody oparte na aktywności, na twórczych pierwiastkach dziecka zapewniają nauczycielowi pole działania odpowiadające jego skłonnościom i upodobaniom, jego głębokiej istocie. Przez twórczą pracę znajduje się w ciągłym rozwoju, wzbogaca się duchowo, przestaje być nauczycielem, który tylko uczy, a staje się kierownikiem duchowym młodzieży, dzięki przykładem swoim, porywając. Nauczyciel taki nie pozostanie na marginesie życia, jak to widzimy u wielu nauczycieli typu tradycyjnego. Wypełni on swą właściwą rolę społeczną, będzie łącznikiem między ludem i elitą narodu.²⁾

Im elastyczniejszy będzie program, tem łatwiej będzie pracował nauczyciel, tem skuteczniej potrafi oddziaływać na młodzież.

1) Nakładem Autora. Genewa. Do nabycia u Autora 10, Avenue Péschier.

2) Zdanie to nie znajduje się w książce, ale powiedział je Ferrière w rozmowie z autorem niniejszego artykułu, zaznaczając, że w tem widzi najszczytniejsze zadanie nauczyciela.

Jak zrealizować pewne minimum swobody w istniejących ramach?

Jedynie system podwójnego programu pozwala urzeczywistnić szkołę przystosowaną do miary nauczyciela. Należy ustanowić program minimalny, odpowiadający mniej więcej programowi oficjalnemu i program ekstensywny, który pozwoliłby rozszerzyć i pogłębić wiadomości uzyskane w obrębie minimalnego programu. (W kantonie szwajcarskim Schaffhausen, ustawy szkolne przewidują kilka wolnych godzin tygodniowo w obrębie podziału godzin, którymi nauczyciel swobodnie dysponuje).

Urzeczywistnienie programu ekstensywnego, programu „rozwojowego” („programme de développement”) może — zależnie od warunków — przybrać cztery formy; niejako 4 szczeble, które z czasem mogą stanowić sukcesywne etapy rozwoju. a) Szkoła Pracy: stosowanie metod aktywnych. Praca ręczna stanowi podstawę nauczania; b) Ośrodki zainteresowania; c) Już nie tylko metody aktywne, twórcze, ale szkoła twórcza. Praca przystosowana do potrzeb dziecka, licząca się z psychiką jego, a u starszych dzieci z przyszłym zawodem (psychotechnika); d) Najwyższy i najtrudniejszy do osiągnięcia szczebel: Szkoła Pogodna (realizacja w rodzaju szkoły w Agno).

Kwestji przygotowania nauczyciela poświęca Ferrière obszerny rozdział. Największy nacisk kładzie na jego wykształcenie psychologiczne. Nie tyle rozstrzyga o wartości nauczyciela suma jego wiadomości, ile równowaga wewnętrzna, zdolność skupienia się, pogoda i intensywne życie duchowe. Zbyt często zapominamy o tem, że słowo nie jest jedynym sposobem oddziaływania na ludzi, że nasza zdolność wytworzenia pewnej atmosfery, promieniowanie naszej indywidualności są daleko ważniejsze. A dzieci są szczególnie wrażliwe na atmosferę.¹⁾

Książka Ferrière'a wskazująca możliwość pracy twórczej w obrębie tradycyjnych ram, pozyskać może dla idei nowego wychowania nauczycieli pracujących w zakładach publicznych.

Nikt bardziej nie był powołany do napisania książki o nauczycielu i o jego funkcji społecznej jak Ad. Ferrière, o któ-

¹⁾ Geneza książki Ferrière'a charakterystyczna pod tym względem. Bezpośredni impuls do jej napisania — myśl już dawno kiełkowa w nim — dała mu wizyta w „Szkołce Pogodnej” w Agno. Pani BaoscheLLI, genialna jej kierowniczka, wypierając się swoich zasług, ciągle mówiła Ferrière'owi — ośnionemu rezultatami jej metod „ależ to nie ja”, „je n'y suis pour rien” to tylko atmosfera, czyni. W jakich warunkach nauczyciel zdolny wytworzyć tę atmosferę, oto pytanie, które stało się punktem wyjścia jego dziełka.

rym Lorenzo Luzuriaga powiedział: 1) „Pan Ferrière podniósł rolę nauczyciela do takiej godności, że nabiera ona nie tylko pełnego swego znaczenia społecznego, ale także kulturalnego. Rzadko pokazano dobitniej całą jej szczytną wielkość“.

Dr René Aberdam.

Mantred Kridl: „Literatura polska wieku XIX“. Część V. Tom I. Główne prądy literatury europejskiej. Okres pozytywizmu. Warszawa 1931, str. 280.

O ile w poprzednich częściach podręcznika Kridla torowicza i nowatorska jego rola polegała na wniesieniu obiektywizmu naukowego w podręczniki literatury polskiej dla szkoły średniej, na przedstawianiu zagadnień w myśl ostatnich wyników badań historyczno-literackich, zawsze na tle właściwego im momentu historycznego, na sprawiedliwej ocenie roli narodowej i literackiej poszczególnych pisarzy, czy kierunków, dotychczas dla różnych powodów w szkole średniej lekceważąco traktowanych lub wręcz świadomie ignorowanych — o tyle tom ostatni, zachowując w pełni walory poprzednich części, do zdobyczy książki już wyraziście ujawnionych, dodał nowe. Jeśli bowiem idzie o literaturę polską wieku XIX, przed pojawieniem się pozytywizmu, to przedstawienie jej dziejów ułatwione było o tyle, że mógł się Kridl oprzeć na całym szeregu niekiedy świetnych opracowań monograficznych lub podręczników o poziomie uniwersyteckim, — natomiast jeżeli idzie o dzieje literatury polskiej w drugiej połowie XIX. wieku, to stwierdzić należy, że tu sytuacja przedstawia się znacznie gorzej, że w tym wypadku Kridl musiał niekiedy do pewnego stopnia pierwszy ustalać ogólne linje rozwojowe tego okresu. Przyczyną tego jest fakt, że nasze badania historyczno-literackie dotychczas obracały się głównie w sferze zagadnień okresu romantycznego, rzadko tylko zahaczając o pracę późniejszych pokoleń. W ostatnich co prawda latach pojawiła się pewna ilość rzetelnych studjów drobniejszych dotyczących dziejów literatury drugiej połowy XIX. wieku, jednak mimo wszystko cały szereg zagadnień nie został jeszcze wyświetlony bądź nawet wogóle odpowiednio przedstawiony. I ten brak studjów monograficznych, wąski stosunkowo zasób problemów należycie wyświetlonych w dziejach literatury drugiej połowy XIX. wieku należy stale mieć na oku przy ocenie książki Kridla, który nie dysponował w tym wypadku — jak to miało miejsce w poprzednich częściach podręcznika — gotowym szeregiem ustalonych sądów, które trzeba było odpowiednio do potrzeb szkoły zużytkować.

1) Wstęp do wykładów Ferrière'a w Madrycie.

Książka sama rozpada się na dwie wielkie części: wstęp zawarł charakterystykę głównych prądów i najwybitniejszych przedstawicieli literatury europejskiej w epoce poromantycznej, rozdział pierwszy charakterystykę stosunków społeczno-politycznych i kulturalnych w kraju po roku 1863, by w rozdziałach następnych (2—4) dać analizę trzech głównych gatunków literackich owej epoki — powieści, poezji i dramatu.

Myśl pokazania literatury polskiej uczniowi na szerokim tle porównawczem literatur obcych w naszych warunkach uznać trzeba za koncepcję nader trafną: pokazuje bowiem ona uczniowi szkoły średniej na tle literatur obcych i całą odmienność literatury polskiej wynikłą ze specyficznych warunków jej bytowania, — da mu dalej możliwość bodaj ogólnikowego zetknięcia się z literaturami obcych narodów, uzupełniając w tej mierze program innych przedmiotów. Jedno możnaby tu tylko mieć drobne zastrzeżenie: o ile rozdziały o rozwoju literatury powszechnej w poprzednich częściach cechowały się dużą zwartością, skondensowaniem materiału, o tyle wstęp w tym tonie (liczący 80 stron drobnego druku) niekiedy wydaje się za drobiazgowy, może niekiedy zbyt dużą ilość autorów, a zwłaszcza tytułów dzieł wprowadza (szczególnie przy literaturze niemieckiej i angielskiej), co sprawia, że w szkole średniej ta część książki może dla ucznia przedstawiać materiał niekiedy za obszerny. Przy literaturze francuskiej tego okresu może przydałaby się wzmianka, że cały szereg dzieł tych istnieje w łatwo dostępnem tłumaczeniu T. Boya-Zełęńskiego.

Świetny wręcz jest gruntowny i wyczerpujący rozdział pierwszy dający doskonałą charakterystykę tła społecznego i kulturalnego epoki pozytywistycznej. Atmosfera umysłowa i polityczna pozytywizmu znalazły w osobie Kridla doskonałego komentatora. Przedewszystkiem słusznie zwrócił on uwagę na niedocenianą dotąd w naszych badaniach rolę „Głosu“ na terenie rozwoju myśli społecznej i jej oddziaływania na poszczególnych pisarzy (warto tu tylko może było napomknąć o wpływie „Głosu“ na późniejsze koncepcje społeczne Żeromskiego). Podobną nowością jest zwrócenie uwagi na dwie inne kwestje: na obrzynną rolę ruchu emancypacyjnego kobiet — przyczem upomnieć się wypada bodaj o wzmiankę dla najbardziej zasłużonej i oryginalnej bojownicy tego ruchu — Narcyzy Zmichowskiej — powtóre podręcznik Kridla wydobył na jaw zasługi epoki pozytywistycznej na polu pracy pedagogicznej, słusznie policzając to za jedną z walnych prac Adolfa Dygasińskiego i Piotra Chmielowskiego.

Podobnie świetne jest omówienie twórczości Prusa: słusznie zajął się dość wyczerpująco jego publicystyką,

w której ujawniały się socjologiczne zainteresowania epoki pozytywistycznej, umiejętnie podkreślił „europejskość“ twórcy „Faraona“, w którego pracy tkwią niezniszczalne walory ogólno-ludzkie. Przez uwypuklenie tego momentu twórczość Prusa poniekąd została dyskretnie i z umiarem wysunięta na czoło przed twórczością Sienkiewicza. Nie wchodząc w ocenę tego faktu — zaznaczonego w książce zresztą niestychnie dyskretnie — stwierdzić wypadnie, że i Sienkiewicz znalazł w Kridlu doskonałego interpretatora i znawcę. Choć bowiem widzi — idąc śladem pozytywistów i Brzozowskiego — braki i niedociągnięcia „Trylogji“, przecież ma właściwy sprawdzian dla oceny jej walorów estetycznych, a zwłaszcza narodowych. Do właściwej miary zredukował Kridl powieść współczesną Sienkiewicza, za mało natomiast może poświęcając uwagi — jak to uczynił trafnie przy Prusie — jego publicystyce. Tyłko przy Orzeszkowej możnaby się spierać niekiedy z autorem co do konieczności poświęcenia jej tyłu stron w podręczniku szkolnym. Wydaje mi się, że twórczość Orzeszkowej Kridl ocenia niekiedy zbyt wysoko, co w następstwie doprowadzić musiało do rozděcia tego ustępu w podręczniku. W poezji słusznie naprzód jako poeta reprezentatywny epoki wysunięty został Asnyk, natomiast zastrzeżenia poważne budzi stanowcze przecenianie zasług Konopnickiej. O ile bowiem podziwiać należy jej wyrobienie formalne, o tyle pozostaje kwestją otwartą charakter jej ideologii. Niewątpliwie była ona w duchu epoki — stąd jej popularność — ale była to ideologia dziwnie pozbawiona piętna oryginalności, była ona nie wewnątrznie przez Konopnicką wypracowana, ile raczej przez hasła dnia jej narzucona. Stąd jej tani ten niekiedy patos o zabarwieniu frazeologiczno-uczuciowem. To niekiedy wszak artykuły — jakby dziennikarskie ubrane w szatę rymu a obficie przyprawione odpowiednią dozą sentymentalizmu. Bagaż ideowy i myślowy był tu dość ciasny, węższy bezwątpienia choćby od ideologii Orzeszkowej. Stąd wydaje mi się, że twórczość Konopnickiej w podręczniku Kridla znalazła ocenę zbyt pochlebną.

To są jednak drobiazgi — podlegające zresztą dyskusji — w porównaniu z ogólną wartością książki Kridla. Zachowując wszystkie dodatnie strony poprzednich części (patrz „Ruch Pedagogiczny“ 1930, Nr. 4.) przynosi tom ten trafny i wyczerpujący obraz literackich poczynań polskiego pozytywizmu. Dziś gdy warunki bytu państwowego Polski wybitnie aktualizują pewne tendencje pozytywizmu, dziś gdy w szkole ciężar pracy polonisty winien przesuwać się raczej od analizy epoki romantycznej ku pozytywistycznej — podręcznik Kridla jest nader potrzebny i na czasie. I dlatego choć może sporną kwestją pozostać cały szereg

drobiazgów, choć wątpliwości budzi niekiedy nadmiar pytań — jakby ukłon pod okresem modnej a już przeżywającej się heurezy — to jednak obiektywizm naukowy, promieniujący z całej książki, szerokość horyzontów otwierających się przed uczniem, gruntowność i wnikliwość w oświetleniu zagadnień sprawią niewątpliwie, że i ten tom — podobnie zresztą jak i poprzednie — wywalczy sobie w pełni zasłużone miejsce w szkole średniej; a ze względu na swą obszerność i w pewnych typach zakładów kształcenia nauczycieli (Pedagogja, Wyższe Kursy Nauczycielskie).

Podręcznik Kridla bezwątpienia pod każdym względem wybija się na czoło wśród podręczników literatury polskiej wieku XIX. w szkole średniej. To też jest najlepszym wyróżnikiem miejsca podręcznika Kridla w szkole i przyczyną niecierpliwości, z jaką czeka się na zakończenie książki. Z chwilą wyjścia tomu ostatniego polonistyka w szkole średniej zyska to solidne oparcie, jakie dać może doskonały podręcznik w danej dziedzinie.

Jan Hulewicz.

Helena Grotowska i Helena Radlińska: „Książka o życiu i pracy”. Lwów 1929 i 1931, nakład i własność K. S. Jakubowskiego, spółki z ogr. odp. Stron 224 i 355.

Wydawnictwo powyższe, którego ukazały się dwa tomy, a ma się niebawem pojawić tom/trzeci, przeznaczone dla młodzieży szkół zawodowych i kursów dokształcających, liczy się z faktem, że młodzież ta, pochłonięta przygotowaniem do zawodu, nader mało czasu poświęcić może na kształcenie ogólne. Pomóc jej tu należy, szukać dróg i środków, któreby ułatwiły jej zdobywanie wiedzy i doskonalenia życia, kształciły umysł i serce, budziły zdolność odczuwania piękna, potrzebę udziału w twórczości narodu i ludzkości. Wydawnictwo służyć chce „życiu i pracy”, „pogłębić i rozszerzyć treść kształcenia fachowego, związać jego zagadnienia z zagadnieniami życia duchowego i społecznego”. Przemawiają w niem wielu pisarze, poeci i prozaicy, mistrze słowa i badacze. Całość wypisów, obliczona na trzy tomy, obejmuje sprawy następujące:

- I. Kraj. Światło, ogień, energia. Narzędzia i ich twórcy
- II. Kraj. Drogi w świat. Na szerokim świecie. Ja i my.
- III. Przyroda i sztuka. Życie codzienne. Organizacja pracy. Siła i wartość.

Wypisy uzupełnione są zyciorysami wybitniejszych pisarzy, wskazówkami bibliograficznymi, objaśnieniami trudniejszych wyrazów, oraz pytaniami, ułatwiającymi samokształcenie i korzystanie z książek. Wydanie staranne, nie brak umiejętnie dobranych ilustracji do poszczególnych ustępów.

Autorki wywiązały się możliwie najlepiej z podjętego zadania — ze skarbów literatury polskiej i obcej wybrały urywki o wysokiej wartości ideowej i artystycznej; pomóc one mogą do prowadzenia lekcji w szkołach zawodowych i doksztalających, a także oddawać samoukom cenne usługi. Odzywają się w nich echa tradycji dziejowych, wielkich wysiłków i zmagañ, podejmowanych przez ludzkość od czasów najdawniejszych; tętni żywo barwna i bujna współczesność; przesuwa się obrazy przyrody obok dzieł ludzkiej myśli i ręki, obok postaci mędrców, bohaterów, wynalazców i pracowników w różnych dziedzinach; rozbrzmiewa silnie nuta solidarności społecznej i wszechludzkiego braterstwa, obok współczucia dla nędzy i niedoli, potępienia wyzysku i krzywdy; snują się wizje świetlanej przyszłości, która urzeczywistni kiedyś nasze marzenia, ideały i tęsknoty. Polskie życie i polska praca rozwijają się na tle ogólnoludzkiem, a także uwzględniona jest dziedzina życia duchowego, wewnętrznego, wartość rzeczy niematerialnych a jednak najbardziej ważkich.

Kto dotknął się bezpośrednio pracy nauczania dorosłych, ludzi często inteligentnych, samodzielnych, którym brak jednak nawet elementarnych wiadomości — kto widział w ich oczach błyski świtających myśli i radosne zdumienie wobec otwierających się przed nimi nieskończonych wiodokręgów: nieba i dziejów, techniki i sztuki, wlotów i upadków — kto uchwycił ich pierwszą zadumę nad treścią i zagadką bytu — ten z radością powita te książki, jako pomoc w pracy nad budzeniem dusz ludzkich, nad wprowadzaniem coraz nowych zastępów do szeregu świadomych pracowników lepszego jutra.

Helena Witkowska.

Wilhelm Fronemann: Lesende Jugend. Nakł. Julius Beltz, Langensalza, str. 344, ppr. Mk. 6.—.

Problem czytelnictwa dzieci i młodzieży jest we wszystkich krajach kulturalnych problemem stale aktualnym, a dzisiaj aktualniejszym, niż kiedykolwiek. Lektura młodzieży jest dziś przedmiotem wielu badań, z których na pierwsze miejsce wybijają się badania niemieckie, szczególnie zaś doc. Karoliny Bühler we Wiedniu, Karola Linkego, A. Rumpfa, A. Bussego i Wilh. Fronemanna.

Książka „Lesende Jugend“ Fronemanna jest niejako syntezą dotychczasowych badań. Zawiera ona szereg krytycznych szkiców Fronemanna, rozrzuconych poprzednio po różnych czasopismach ostatnich lat (1926—1930), ujętych w następujące działy: I. „Zur Theorie und Geschichte der Jugendlektüre“, II. „Vom literarischen Unterricht“, III. „Vom Auf-und Ausbau der Jugendliteratur“, IV. „Vom untergeistigen Schrifttum und seiner Bekämpfung durch die

staatlichen Gewalten", V. Literatur zur Jugendschriftenfrage und zum Jugendbüchereiwesen, VI. „Die deutschen Jugendschriftenstellen. Część pierwsza, najcenniejsza dla pedagoga, zawiera zasadnicze rozważania nad stosunkiem dzieci i młodzieży do książki. Rozważania te uzupełnia autor ciekawymi wynikami ankiety, rozpisanej przez Związek Księgarzy niemieckich w r. 1928 wśród młodzieży na temat „książka w ocenie dzieci i młodzieży”, która przyniosła 1588 odpowiedzi z 437 szkół. Równie ciekawe są rozważania nad lekturą młodzieży pracującej w okresie 14—18 lat. Cenne wskazówki metodyczne o nauczaniu literatury w szkole dają szkice, zawarte w cz. II. — Niezmiernie wartościowym jest obszerne zestawienie dotychczasowego piśmiennictwa niemieckiego na temat lektury młodzieży, obejmujące stron 35 części V.

Naogół książka ciekawa i dla badacza problemów czytelnictwa niezbędna.

M. Friedländer.

Kindergartenpädagogik — Ein lern- und Arbeitsbuch für Kindergärtnerinnen-Bildungsanstalten von Dr. Anton Simonic, Dr. med. L. Skala u. einer Arbeitsgemeinschaft von Wiener Kindergärtnerinnen, mit 148 Abbildungen; 400 Seiten, Holder — Pichler — Tempösky. Wien—Leipzig 1931. S. 13'60 (zł. 17).

Wychowanie przedszkolne staje się we współczesnym systemie wychowania dziedziną niezmiernie ważną. Psychologia dziecka wykazuje doniosły wpływ wczesnego dzieciństwa na cały późniejszy rozwój cielesny i umysłowy dziecka, najwybitniejsi pedagogowie współcześni zajmują się zagadnieniami wychowania przedszkolnego, w coraz szerszej mierze zwracają władze oświatowe wszystkich krajów oraz same społeczeństwa swoją uwagę na zakładanie przedszkoli i kształcenie odpowiednich sił nauczycielskich. W tej małej dotychczas uprawianej dziedzinie napotykną na poważne trudności dydaktyczne, wynikające głównie z braku odpowiednich podręczników naukowych, ujętych współcześnie, opartych o najnowsze wyniki badań nad psychiką dziecka oraz o doświadczenia praktyczne, zebrane z przedszkoli. W literaturze pedagogicznej polskiej szczególnie ubogo przedstawia się ta dziedzina. To też z zainteresowaniem bierzemy do ręki obszerny tom p. t.: „Kindergartenpädagogik”, wydany staraniem pedagogów wiedeńskich.

Książka obejmuje 4 główne działy: 1. anatomję wraz z wiadomościami z fizjologii, biologji i higieny dziecka (Körperlehre) str. 58; 2. psychologję dzieciństwa (Seelenkunde) str. 94; 3. naukę o wychowaniu dziecka (Erziehungslehre) str. 84; 4. zarys praktyki w przedszkolu (Kindergartenlehre) str. 152.

Są tu więc wiadomości podstawowe, niezbędne dla każdego, zajmującego się dzieckiem we wieku przedszkolnym, a zwłaszcza dla przyszłej nauczycielki przedszkola lub wychowawczyni domowej. Interesują tu nas ze stanowiska pedagogicznego przede wszystkim trzy działy ostatnie. Psychologia dziecka przedstawia w szeregu rozdziałów: ogólne zadania i metody psychologii, specyficzne wartości i metody psychologii dziecka, wiek niemowlęcy (życie zmysłowe, wrażenia i spostrzeżenia, uczucia, sfera woli, fragmenty zapisków i dzienników o rozwoju niemowlęcia), wczesne dzieciństwo (rozwój spostrzeżeń, uwaga, pamięć i jej ćwiczenie, wyobrażenia, myślenie, rozwój mowy, fragmenty dzienników o rozwoju we wczesnym dzieciństwie wedle Sterna, Bühlerowej, Stumpfa, zabawa i twórczość dziecka, rysunek, stosunek do społeczności).

Nauka o wychowaniu kreśli: istotę wychowania, (rozwój indywidualności jako jednostki i jako członka grupy społecznej), cele i zadania wychowania, rodzinę, jako społeczność wychowującą, ideę przedszkola, działalność Fröbela, system Montessori, historję wychowania przedszkolnego od starożytności do Fröbela, problem wychowania w szkole, wytyczne dla wychowania we wieku przedszkolnym, środki wychowawcze, błędy charakteru, w osobnym zaś rozdziale zasady pedagogiki specjalnej w odniesieniu do dzieci psychopatycznych i umysłowo upośledzonych, głuchoniemych, ciemnych i o wadach wymowy.

Nauka o wychowaniu przedszkolnym, najszerzej ujęta w tem dziele, zawiera bogaty materiał praktyczny, zebrany z przedszkoli wiedeńskich. Omawia on: metodykę przedszkola, urządzenie przedszkola, pracę wychowawczyni, środowisko w przedszkolu, kształcenie zmysłów, ćwiczenia w spostrzeganiu, pogadanki, opowiadania, dramatyzowanie, pracę rączną, rysunki, zabawy i zabawki, wychowanie fizyczne, umuzykalnianie dzieci, współpracę z rodzicami, przygotowanie do szkoły, administrację przedszkola, stan przedszkoli w Austrii i w różnych krajach zagranicą (także w Polsce), przepisy ustawowe o przedszkolach w Austrii, wreszcie wzór arkusza obserwacyjnego.

Z wyżej podanej treści widocznem jest staranie o ujęcie wszystkich zagadnień przedszkola, przy czem główny nacisk położony jest na stronę praktyczną. Z charakteru dzieła, jako zbiorowego, wynika pewna nierównomierność w opracowaniu poszczególnych części, oraz tu i ówdzie powtarzanie się niektórych wyjaśnień, wskazówek i wytycznych, co jednak całości bynajmniej nie szkodzi, sam wydawca zresztą zaznacza w przedmowie, że dzieło tego rodzaju, omawiające dziedzinę niezupełnie jeszcze zbadaną, może być tylko etapem na drodze do pełnego systemu wychowania przedszkolnego. Nie

umniejsza to jednak wielkiego znaczenia tej książki, jako pierwszego naukowo ugruntowanego, a zarazem dla wszystkich zainteresowanych przystępnego podręcznika z tej dziedziny. Te zalety główne, jakoteż jasność układu, liczne dane bibliograficzne, wskazówki dla pogłębienia studiów, świetne ilustracje oraz znakomite wykonanie techniczne książki, zapewnią jej powodzenie w kołach nauczycielskich i rodzicielskich.

M. Friedländer.

J. Jakóbiec i St. Leonhard: Dorf und Stadt. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla VI. oddziału szkoły powszechnej i II. kl. gimnazjalnej. Rozszerzone wydanie dziewiąte, części drugiej „Pierwsze książki do nauki j. niemieckiego“. Opracował Jan Jakóbiec. Lwów-Warszawa 1931 Książnica-Atlas.

Na półkach księgarskich pojawił się dalszy ciąg wydanego w r. u. podręcznika p. t. „Schule und Haus“. Druga część, jako „Dorf und Stadt“ przedstawia życie i czynności na wsi i w mieście. W stosunku do dawnego wydania pomnożono ustępy opowieściowe, konwersacyjne, a zwłaszcza liryczne w połączeniu z nutami. Rozpiętość treści, już na drugim roku nauczania, jest znaczna, bo obejmuje zjawiska z najbliższego otoczenia, nadto idzie przez bajki Ezopa i baśnie Grimmów, a dochodzi do współczesnego autora Scharrrelmanna. Przytem nie odczuwa się przeładowania wielkim zasobem nowych wyrazów. Przy dobrej technice uczenia, młodzież uczy się język nie tylko rozumieć, lecz także wypowiadać. w nim w zakresie najbliższego otoczenia, przyczem znajdują zaspokojenie i ciekawość i wrodzona aktywność i wyładowanie dziecięcej radości. Liczne nuty, mało gramatyki, dobre rysunki, miła forma zewnętrzna zalecają tę książkę dla młodzieży.

Zet.

Kronika pedagogiczna.

Instytut Pedagogiczny w Katowicach ogłosił program studiów na rok szkolny 1931/32, obejmujący następujące wykłady i ćwiczenia seminaryjne: Zarys psychologii ogólnej (Prof. Dr Błachowski), Psychologia okresu dojrzewania, psychologia inteligencji i zdolności, charakterologia ucznia (Prof. Dr Szuman), Pisarze pedagogiczni XIX i XX wieku (Prof. Dr Kot i Dr Hulewicz), Wybrane zagadnienia pedagogiki ogólnej z uwzględnieniem nowej szkoły (Prof. Dr Rowid), Zasady i środki wychowawcze. Skauting i harcerstwo jako system i ruch wychowawczy (Prof. Dr Strumiłło), Nowe metody wychowania, Wychowanie państwowe (Wiz. Dr Ziemiłowicz), Czytelnictwo młodzieży szkolnej (Prof. Radlińska), Wybrane zagadnienia dydaktyki ogólnej (Dr Zarzycki), Polskie ustawodawstwo szkolne (Prof. Dr Trza-

ska), Higiena szkolna i wychowanie fizyczne (Wiz. Wyrobek), Dydaktyka szczegółowa: a) literatura i język polski (Nacz. Dr Balicki i Prof. Dr Klemensiewicz), b) historia (Prof. Dr Kłodziński), c) geografia (doc. U. J. Dr Ormicki), d) fizyka (Prof. Dr Jeżewski), e) matematyka (Prof. Dr Wilkosz), f) przyrodznawstwo (Doc. U. J. Dr Kozłowska i Doc. U. J. Dr Skowron).

Program prac seminarjum psychologicznego pod kierunkiem prof. Szumana obejmuje: testy dyspozycji i profile psychologiczne, ankiety, obserwacje i charakterystyki. Do przedmiotów nadobowiązkowych należą: lektoraty języków obcych: język angielski (Prof. Dr Stolingwa), język francuski (Prof. Dr Semkowicz), higiena mowy (Ks. Dr Wilczewski), poradnictwo zawodowe (Dr Goldscheider). Instytut urzęda też powszechne wykłady pedagogiczne, ptzważnie na temat podany w programie studjów, tu należy też cykl wykładów p. t. „Przewodnie idee wychowania współczesnego“ (Dr M. Sekretar).

W r. szkol. 1931/32 zapisało się na II-gi rok studjów przeszło 80 słuchaczy (ek), którzy w ubiegłym roku ukończyli rok I-szy studjów w Insytucie Pedagogicznym.

Zapiski bibliograficzne.

Sergjusz Hessen. Podstawy pedagogiki. Z rękopisu II-go wyd. oryginału rosyjskiego, przełożył *Dr Adam Zieleniarczyk*. Nakł. „Naszej Księgarni“ Zw. N. P. Warszawa 1931.

Dr Ed. Claparede. L'éducation fonctionnelle. Neuchatel Paris 1931.

Ad. Ferrière. L'école sur mesure à la mesure du maître. Chez l'auteur. Genève 1931.

Hencyk Rowid. Nowa organizacja studjów naucz. w Polsce i zagranicą. Instytuty Pedagogiczne, Akademię Pedagogiczne, Pedagogja. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1931.

Jan Hulewicz. Niewyżykana rola historii wychowania we współczesnem szkolnictwie polskiem.

Dr Mieczysław Kreutz. Rozwój psychiczny młodozieży. Książnica—Atlas. Lwów—Warszawa 1931.

Wilhelm Trexler. Egzamin psychologiczny jako część składowa egzaminu wstępnego do seminarjum naucz. Nakł. Wydawnictwa „Pedagogjum“ Kraków 1931.

Dr S. Stendig. Współczesna rodzina wielkomiejska w świetle socjologii wychowania. Kraków 1931.

Bureau Int. d'Éducation. La préparation à l'éducation familiale. Genève 1931.

St. Irzyk. Szczegółowy rozkład materiału naukowego dla publicznych szk. powsz. 3, 4 i 5 kl. Książnica-Atlas 1931.

It. Szober. Zwięzła gramatyka polska. Podręcznik dla szkół powsz. i kl. niższych szkół średnich. Wydawn. M. Arcta. Warszawa 1931.

St. Baczyńska i St. Chyrczewska. Moje ćwiczenia w nauce języka, gramatyki i ortografji. Nakł. „Naszej Księgarni“ Zw. N. P. Warszawa 1931.

D. Gaxóvna. Frajoznawstwo. Dla VI-go oddziału szkoły powsz. i I. kl. gimn. Wyd. „Naszej Księgarni“. Warszawa 1931.

R. Danysz-Fleszarówna. Polska współczesna. Ziemia. Wyd. „Naszej Księgarni“. Warszawa 1931.

N. Bobieńska. Ćwiczenia w rysunku przestrzennym. Nakł. „Naszej Księgarni“. Warszawa 1931.

Wł. Tarnawski. Szekspir. Wyd. Z. N. im. Ossolińskich. Lwów 1931.

A. Bar. Zapomniany powieściopisarz lwowski. Wyd. Z. N. im. Ossolińskich. Lwów 1931.

M. Auerbach. Gramatyka łacińska. Wydanie II. Wydawn. im. Ossolińskich. Lwów 1931.

Ś. Sotnicki. Obrazki z dziejów Polski. Wyd. Z. N. im. Ossolińskich. Lwów 1931.

A. Dąbrowski. Praktische Grammatik der deutschen Sprache. III. Wyd. Lwów. Wyd. Z. N. im. Ossolińskich 1931.

I. Stowacki. Dzieła wszystkie pod redakcją J. Kleinera T. VI. Wyd. Wyd. Z. N. im. Ossolińskich. Lwów 1931.

I. Śaczepeński. Kultura klasycyzna w zarysie. Wyd. im. Ossolińskich. Lwów 1931.

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

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dól.

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 tekście 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.