

ROK XXIII (XXI)

GRUDZIEŃ • 1933/4 R. • nr. 4

WARSZAWA

⋮

# Ruch Pedagogiczny

MIESIĘCZNIK

V. T. R.

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNE-

GO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA

POLSKIEGO POŚWIĘCONY TEORJI

• WYCHOWANIA I NAUCZANIA

---

---

# T R E Ś Ć N U M E R U :

- ARTYKUŁY:
  - B. KIELSKI — PIĘTNASTOLECIE SZKOLNICTWA POLSKIEGO.
  - H. ROWID — ANALIZA WSPÓŁCZESNYCH METOD NAUCZANIA (dokończenie).
  
- SPRAWOZDANIA:
  - F. Zawadzki — Aleksander Kawalkowski: Z dziejów odbudowy państwa.
  - J. Hulewicz — H. Orsza-Radlińska: Program i metoda badania dziejów pracy oświatowej. J. Mackiewicz-Wojciechowska: Uniwersytet „Latający”.
  - S. Mazgajówna — The New Era. Rocznik 1935. The Schoolmaster and Fromen Tedchers Chronicle. Rocznik 1935.
  
- KRONIKA.
  
- ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE.

---

## NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMINISTR.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35.  
Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14: tel. 545-55  
Administracja czynna od godziny 8 do 15, tel. 269-49.

### WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna . . . . .	zł. 8.—
Dla członków Związku Naucz. Polsk. . . . .	zł. 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . . . . .	zł. 5.—
Numer pojedynczy . . . . .	zł. 1.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

**KAŻDY CZŁONEK** Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek do „Głosu Nauczycielskiego”

---

---



673

## PIĘTNASTOLECIE SZKOLNICTWA POLSKIEGO

Jeżeli mówimy obecnie o piętnastoleciu szkolnictwa polskiego, to mamy na myśli okres, który rozpoczął się jesienią 1918 r., gdy po skapitulowaniu Niemiec prysnęły ostatnie przeszkody, niepozwalające przedtem na samodzielną odbudowę naszego bytu politycznego i Państwa. W istocie jednak odbudowa polityczna, poczynając od czynu legjonowego, rozpoczęła się wcześniej, jakkolwiek krępowana, niekiedy nawet duszona przez naszych zaborców, dopóki jeszcze czuli się na siłach.

Podobnie i na polu szkolnictwa, praca nad stworzeniem własnego systemu, odpowiadającego naszej psychice i naszym potrzebom, rozpoczęła się również znacznie przed datą ostatecznego powrotu Polski w szeregi niezależnych mocarstw. Można mianowicie powiedzieć, że nauczycielstwo polskie, nosząc w sercu ideał niepodległej Polski, już przed wojną czyniło wysiłki w kierunku zapewnienia młodzieży naszej możliwego maximum warunków prawidłowego rozwoju opartego — jeśli nie zupełnie, to przynajmniej częściowo — na narodowych podstawach. Niezapomniane będą nigdy zasługi tajnej szkoły polskiej; niezapomniany strajk szkolny w r. 1905 — a w ślad za nim zdobycze prywatnego szkolnictwa polskiego w b. zaborze rosyjskim. W b. zaborze austriackim położenie było lepsze. Od r. 1867 językiem wykładowym w szkołach tego zaboru dla młodzieży polskiej był język polski, a nauczyciele-Polacy, czując się przedewszystkiem Polakami, współdziałali z młodzieżą nad rozwijaniem uczuć patriotycznych polskich, mimo pewnych kompromisów, do których zmuszały ich ówczesne warunki polityczne.

Z tem wszystkiem istniały przed r. 1918 na terenie dzisiejszego Państwa polskiego trzy różne systemy szkolne — obce. Jako jedno z najważniejszych w niepodległym Państwie zagadnień, wysunęło się od pierwszej chwili zagadnienie budowy jednolitego szkolnictwa polskiego, jednolitego jego ustroju, jednolitych — z punktu widzenia państwowości polskiej — programów. Zasługą nauczycielstwa jest, że pomyślało nad zagadnieniem tem bez-

zwłocznie, gdy tylko ujawniły się możliwości jego realizacji i sta-  
nęło (mimo dzielącego kordonu granic) do współpracy z pierwszym  
Rządem Polskim, Tymczasową Radą Stanu, względnie z pierwszą  
władzą szkolną polską przy Radzie tej utworzoną, a działającą  
zrazu tylko na tym terenie b. Kongresówki, który okupowały woj-  
ska niemieckie<sup>1)</sup>.

Porozumiewanie się nauczycielstwa b. zaborów austriackiego i ro-  
syjskiego występuje wyraźnie i celowo już w r. 1917, począwszy  
zaś od stycznia r. 1918 nauczycielstwo to organizuje specjalne  
zjazdy, mające na oku rozważenie najważniejszych zagadnień  
organizacji jednolitego szkolnictwa polskiego i przygotowanie od-  
powiednich projektów. Dwa ze zjazdów tych odbyły się — mimo  
trudności okupacyjnych — jeszcze przed zakończeniem wojny  
światowej, a mianowicie jeden w Krakowie, w styczniu 1918 r.,  
drugi zaś w Piotrkowie, w sierpniu tegoż roku. Trzeci, zwany  
„Sejmem nauczycielskim“ przyszedł do skutku w kwietniu 1919 r.,  
a więc w kilka miesięcy po ogłoszeniu niezależnego Państwa Pol-  
skiego.

Zjazdy te miały dla budowy szkolnictwa w niepodległej Polsce  
duże znaczenie. Poruszyły one w szeregu referatów, gruntownie  
dyskutowanych, niemal wszystkie zagadnienia dotyczące się tej  
kwestji, a więc zagadnienia ustroju, programów, sieci szkolnej,  
kształcenia nauczycieli, a nawet budżetu, i objęły nietylko szkol-  
nictwo ogólnokształcące, ale i szkolnictwo zawodowe<sup>2)</sup>. Obok  
wszechstronności i rozmachu, drugą cechą tych zjazdów było stałe  
dążenie do doskonalenia projektów, w każdym razie obserwować  
można na nich linję stałej ewolucji. Jeśli na zjeździe krakowskim  
podstawą obrad była głównie koncepcja gimnazjum 4-o letniego  
opartego na 7-klasowej szkole powszechnej (7 + 4), to w Piotrkowie  
wysuwa się koncepcja gimnazjum 5-o letniego, opartego na  
6-ciu klasach 7-klasowej szkoły powszechnej (6 + 5 z t. zw. „za-  
zębianiem“), zaś na „Sejmie nauczycielskim“, obok rozwinięcia  
koncepcji „piotrkowskiej“, wysunięto ze strony nauczycielstwa po-  
wszechnego koncepcję gimnazjum 5-cio letniego, opartego na peł-  
nej 7-klasowej szkole powszechnej (7 + 5). Godzi się przy tej spo-  
sobności wspomnieć żywy udział w tych pracach ś. p. księdza  
Gralewskiego.

Zjazdy, o których mowa, dały poznać władzom polskim opinię  
nauczycielstwa i dostarczyły im niejednego cennego przyczynku  
do prac już ściśle oficjalnych, jakie władze te ze swej strony pod-

<sup>1)</sup> T. zw. Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicz-  
nego, wkrótce potem przekształcony na Ministerstwo (1917).

<sup>2)</sup> Referaty i przebieg dyskusji wydrukowano następnie w 3 to-  
mowej publikacji p. t. „O szkołę polską“ (Lwów 1918 — 1919  
i Lwów - Warszawa 1920).

jęły od pierwszej chwili swego powstania (Minister Ponikowski, później Ksawery Prauss). Ważnym był zwłaszcza „Sejm nauczycielski“, na którym przyszło do wymiany zdań między przedstawicielami władz szkolnych (z ministrem Łukasiewiczem na czele) a przedstawicielami organizacyj nauczycielskich. Podstawą dyskusji stała się wówczas z jednej strony publikacja „Sekcji Szkolnictwa Średniego“ ówczesnego Ministerstwa, ogłoszona tuż przed „Sejmem“, jako projekt, p. t. „Program naukowy szkoły średniej“, z drugiej zaś strony referaty opracowane przeważnie bądź na podstawie dyskusyj, przeprowadzonych poprzednio w różnych organizacjach nauczycielskich, jak: Komisja Szkolna Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Krakowie, t. zw. Komisja referentów krakowskiego Koła T. N. S. W., Warszawskie Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Średnich i t. d. — bądź na podstawie dyskusyj, przeprowadzonych na dwu pierwszych zjazdach.

Publikacja ministerjalna, opracowana głównie przez ówczesnego szefa sekcji szkolnictwa średniego, a późniejszego ministra Łopusańskiego i wydana za ministerjum Łukasiewicza, zrazu jako projekt sekcji szkół średnich<sup>1)</sup>, stała zasadniczo na stanowisku 7-letniej szkoły powszechnej oraz 8-letniego gimnazjum, podzielonego na dwa okresy: t. zw. gimnazjum niższe, 5-letnie, jednolite i stąd zwane także „podbudową“, oraz 5-letnie gimnazjum wyższe, na tej podbudowie oparte i zróżnicowane na 4 wydziały: matematyczno-przyrodniczy, neo-humanistyczny (bez łaciny), humanistyczny (z łaciną) i klasyczny (z łaciną i greką). Charakterystyczną cechą koncepcji, której publikacja ta była wyrazem, stanowiło także to, iż przyznawała ona pełnowartościowość pedagogiczną tym typom gimnazjów, które opierały się na wyraźnej „podstawie wychowawczej“ (zwanej później „dydaktyczną“), a więc typowi matematyczno-przyrodniczemu i klasycznemu, uważając jednak równocześnie typ klasyczny za przeżywający się i stąd skazany jeśli nie na likwidację, to na ilościowe ograniczenie.

Ustrój szkolny, projektowany we wspomnianej publikacji ministerjalnej, zgodny był z projektami zjazdowymi, o ile chodziło o szkołę powszechną 7-o letnią, natomiast koncepcja 8-o letniego gimnazjum znajdowała poparcie tylko mniejszości nauczycielstwa, oraz profesorów szkół wyższych. Bądźco bądź, w publikacji tej liczone się z możliwością oparcia szkoły średniej na pełnej lub prawie pełnej szkole powszechnej i — zapewne, dlatego także, obok motywów pedagogicznych — przyjmowała ona podział szkoły

---

<sup>1)</sup> Rzecz ta ukazała się następnie w drugim wydaniu (z małymi zmianami) r. 1921 p. t. „Zasady planu nauczania w szkole średniej“, jako wydawnictwo Ministerstwa.

średniej ogólnokształcącej na 2 okresy, wyżej wspomniane, z których pierwszy, 3-letni, mógł być zastąpiony przez odpowiednie wyższe klasy szkoły powszechnej.

Ustrój ten, sankcjonowany i wprowadzony de facto w życie rozporządzeniem min. Łukasiewicza<sup>1)</sup> nie miał jednak jeszcze oparcia w ustawie. Opracowano w jego ramach i wydano dla szkół powszechnych i dla szkół średnich ogólnokształcących programy, wprowadzając je stopniowo począwszy od r. 1919/20. Zaznaczyć przytem trzeba, że programy wyższych klas szkół powszechnych i niższego gimnazjum opracowano niezależnie od siebie, tak, jakby już przestano się liczyć z koncepcją „szkoly jednolitej“. Zdołano nawet przeprowadzić rewizję programów gimnazjum niższego (1925 r.) a następnie programów gimnazjum wyższego pod kątem widzenia redukcji czasu i materiału nauczania. W tym czasie zjawił się też projekt ustawy ustrojowej ministra Grabskiego (1925). Projekt ten zachowywał 8-letnią szkołę średnią, wprowadzał jednak poraz pierwszy pewne odseparowanie jej 2-ch klas najwyższych pod nazwą gimnazjum, gdy pierwszych klas sześć miało nosić nazwę liceum. Projekt nie wszedł jednak pod obrady sejmu, prawdopodobnie bowiem byłby pobudził licznych zwolenników „jednolitej“ szkoły do silnej opozycji. Po wypadkach majowych i z nastaniem nowego reżimu, nowy minister oświaty i zarazem premier prof. Bartel po przeprowadzeniu szeregu konferencji specjalnie do tego celu powołanej Komisji w grudniu 1926 r., oświadczył się za ustrojem, którego podstawą miała być 5-o letnia szkoła średnia oparta na 7-o klasowej szkole powszechnej. Zwyciężała w ten sposób, choć nie ostatecznie, jedna z koncepcyj przyjętych na „sejmie“ nauczycielskim z r. 1919. Na komisji min. Bartla nie podtrzymywano już wogóle 8-o letniej szkoły średniej, natomiast wysunięto, jako przeciwstawienie, koncepcję inną, zbliżoną do ustalonej na zjeździe piotrkowskim a rozwijaną także na „sejmie“ nauczycielskim, t. j. koncepcję 6 + 6 z „zazębaniem“, innemi słowy koncepcję 6-o letniej szkoły średniej, opartej o 6 klas 7-klasowej szkoły powszechnej (stad „zazębanie“). Nową tę koncepcję wysunięto, niezależnie od siebie z dwóch stron i w dwu nieco odmiennych formach. Autorem jednej z nich był obecny minister oświaty (od maja ub. r. premier) p. Janusz Jędrzejewicz. Żadna z tych form nie uzyskała jednak aprobaty min. Bartla, który po przychyleniu się do koncepcji 7 + 5, powierzył jej realizację swemu następcy w resorcie oświaty — min. Dobruckiemu. Na tej podstawie został opracowany projekt ustawy- który wraz z uzasadnieniem ogłoszono

---

<sup>1)</sup> Z 17 maja 1919 r. (Dz. Urz. Min. WR. i OP. Nr. 6 z r. 1919 poz. 13). Zasady przyjęte w tem rozporządzeniu obowiązywały zrazu na terenie b. Królestwa Kongresowego, niebawem jednak rozciągnięto je i na inne dzielnice Rzeczypospolitej Polskiej.

drukiem<sup>1)</sup>. Jako wstęp do realizacji tego projektu przyszyżko zarządzenia min. Świtalskiego (początek r. 1929) mające na celu uzgodnienie programów 3-ch najwyższych klas oddziałów szkoły powszechnej oraz 3-ch klas gimnazjum niższego, aby w ten sposób mogły te ostatnie być teraz każdej chwili zastąpione przez odpowiednie klasy szkoły powszechnej. Na razie poza zasadą wyprowadzono jednak tylko wspólny plan godzin dla wymienionych klas, względnie oddziałów. Opracowanie wspólnych programów musiało z natury rzeczy potrwać czas dłuższy. Praca ta odbywała się za czasów min. Czerwińskiego.

Powoli jednak zaczęły wysuwać się nowe wątpliwości co do projektu jednolitej szkoły, opartej na koncepcji 7 + 5. Szkoła średnia ogólnokształcąca 5-letnia nie mogłaby spełnić swych zadań w tak krótkim czasie, zwłaszcza że notorycznym było zjawisko, iż częstokroć abiturjenci nawet 8-letniego gimnazjum okazywali się niedostatecznie przygotowani do szkoły wyższej. Przesłanki społeczne, stanowiące podstawę koncepcji 7 + 5, nie straciły oczywiście swej wagi, należało się z nimi przeto liczyć. Przedłużenie o jeden rok szkoły średniej ogólnokształcącej nie mogło wpłynąć zasadniczo na skrócenie 7-o letniej szkoły powszechnej. Nie mogło też być mowy o powrocie do dawnej 4-o letniej szkoły „ludowej”. Nasunęła się tedy (referowana już w Piotrkowie i potem na „Sejmie” w Warszawie) koncepcja jednorocznego zazębiana, polegającego — jak widzieliśmy — na tem, że szkoła średnia ogólnokształcąca opiera się nie na 7-u, lecz na 6-u klasach pełnej 7-o letniej szkoły powszechnej. Koncepcja ta umożliwia także racjonalniejsze przeprowadzenie zasady „selekcji”. Zasada ta, niewykluczając zresztą przyjętej poprzednio zasady zapewnienia wszystkim zdolniejszym jednostkom, bez względu na ich pochodzenie społeczne, dostępu do najwyższych szczebli kształcenia się i najwyższych stanowisk, uzupełnia ją dodatkiem: „do jakich rodzaj i stopień zdolności osobistych dają kwalifikację”. Niewątpliwie system wspomnianego „zazębiana” ułatwia taką selekcję. Klasa 7-ma szkoły powszechnej stanowić może w tych warunkach osobny szczebel programowy, przeznaczony dla osób, które nie idą do gimnazjum, lecz obierają inną drogę, np. szkołę zawodową lub praktykę życiową, albo też dla osób, które chcą jeszcze przez rok popracować, aby zdobyć większe szanse zdania egzaminu wstępnego do gimnazjum.

Zasada selekcji nie mogła jednak na tem się ograniczyć. W koncepcji min. Jędrzewicza występują dwa momenty selekcji, jeden przy przejściu ze szkoły powszechnej do szkoły średniej ogólnokształcącej lub zawodowej, drugi zaś w ciągu szkoły średniej. Ten drugi moment przypada po 4-ch latach, po których uczeń może znów być skierowany do dalszych studjów ogólnokształcą-

<sup>1)</sup> Także w przekładzie francuskim.

cych, do studjów zawodowych pewnego typu, lub do pracy na innym polu. Dla uwydatnienia tej cezurę przyjęto dla pierwszego, 4-o letniego, okresu 6-o letniej szkoły średniej ogólnokształcącej, nazwę gimnazjum, dla drugiego, 2-letniego, nazwę liceum, dla odpowiednich zaś szkół zawodowych — nazwę szkół zawodowych względnie licealnego stopnia. Zaznaczyć przytem należy, że gimnazjum miało być zasadniczo jednolite (z łaciną) i dopiero w liceum nauka różnicowałoby się na wydziałach, nie tracąc charakteru ogólnokształcącego. Tak sprezyowane zasady stały się podstawą ustawy o ustroju szkolnictwa, uchwalonej w dniu 11 marca 1932 r. Ustawa ta stanowi pierwszy legislacyjny akt, regulujący tę tak podstawową sprawę dla budowy szkolnictwa, sprawę, która niemal w ciągu całego 15-lecia niepodległości Polski była przedmiotem rozważań, dyskusyj i sporów, zanim przybrała wreszcie ostateczną formę.

Nic dziwnego, że skoro nie było ustalonych ram ustrojowych, także i treść ich, t. j. programy szkolne nie mogły mieć charakteru większej trwałości.

Praca nad programami obok zagadnień ustrojowych była również jedną z ważniejszych prac zmierzających do budowy szkolnictwa naszego. Pierwsze obowiązujące programy dla szkoły powszechnej ukazały się w latach od 1918 do 1921, zaś dla szkoły średniej ogólnokształcącej w latach od 1919 do 1922<sup>1)</sup>. W porównaniu z programami, jakie obowiązywały poprzednio, przynosiły programy te niewątpliwie wiele istotnych wartości i cennych innowacyj zarówno pod względem rzeczowym, jak dydaktycznym, jak i samej organizacji nauczania. Pod względem rzeczowym wystarczy nam wspomnieć o unarodowieniu programów. Rzeczy polskie, traktowane za reżimu zaborców po macoszemu, często ignorowane, albo nawet przedstawiane w tendencyjnie fałszywym świetle, odzyskały teraz pełnię należnych im praw. Wprowadzono nawet osobny przedmiot pod nazwą nauki o Polsce współczesnej, a w nauce historii — historję Polski wysunięto na plan pierwszy. Pod względem dydaktycznym od początku podkreślono potrzebę czynnej postawy ucznia, a w ślad za tem przesunięto punkt ciężkości (zwłaszcza w klasach wyższych) na własne poszukiwanie ucznia — oczywiście pod kierunkiem nauczyciela. Uwidoczniło się to w szczególności w pracowniach szkolnych, które teraz zaczęto organizować. Obecnie, można powiedzieć, pracownie te stanowią poważny dorobek i jedną z zasadniczych cech strony programowo-dydaktycznej szkolnictwa naszego. Pod względem organizacji nauczania usunięto z programów „rozproszkowanie“, t. j. rozbiecie nauki na dużą ilość przedmiotów, tam gdzie ono istniało

<sup>1)</sup> Dzieje tworzenia tych programów przedstawił D-r A. Zieleniec w artykule pt. „Z dziejów tworzenia programu szkoły średniej“. Oświata i Wychowanie z r. 1929 str. 366 i n. oraz 496 i n.



a istniało nieraz w jaskrawych formach; zwrócono uwagę na pracę z całą klasą i t. d.

Ujemną stroną pierwszych programów stanowiło to, że w zapale podniesienia poziomu przygotowania naukowego nie spostrzeżono ich zbyt dużego przeładowania materiałem naukowym. Doszło do tego, że niekiedy znalazł się w programie klas niższych materiał, nienadający się do nich ze względu na poziom rozwoju intelektualnego uczniów. Pod tym względem grzeszył zwłaszcza program wyższych klas szkół powszechnych i to niemal aż do ostatnich czasów. W szkole średniej zdołano, jak wspominaliśmy, przeprowadzić pierwszą rewizję programu z tego punktu widzenia już w latach 1925 i 1926, i odciążyć je nieco. Niemniej jednak pozostało jeszcze dość wiele do poprawienia; w szczególności należało, zwłaszcza w nowym 4-letnim gimnazjum położyć większy nacisk na zastosowania praktyczne i stronę gospodarczą. Wogóle zaś wymiar i dobór materiału należało bardziej gruntownie oprzeć o podstawy psychologii młodzieży, dając w poszczególnych fazach jej rozwoju program o charakterze i metodach dostosowanych do tych faz. Należało także bliżej określić wyniki, jakie osiągać winno nauczanie. Praca nad nowymi programami, opracowaniami w związku z nowym ustrojem szkolnictwa, jaki zaczął wchodzić w życie, począwszy od r. szk. 1932/33, wzięła sobie właśnie za punkt wyjścia zaznaczone przed chwilą przesłanki. Korzystając zarówno z ujemnych doświadczeń bezpośredniej przeszłości, jak i z rzeczywistych walorów, jakie dotychczasowe programy do szkolnictwa naszego wniosły, zwłaszcza pod względem metodycznym, jak wreszcie ze zdobytych ciągle postępujących nauk pedagogiczno-dydaktycznych, praca ta ma wszelkie szanse sformułowania ostatecznych programów nauczania szkoły naszej na dłuższy okres jej istnienia. Dokonuje się ona pod kierunkiem wiceministra K. P i e r a c k i e g o. W zakresie spraw programu i realizacji wychowania linja rozwoju nie była od początku jednakowo intensywna. Dziedziną wychowania, w której dość rychło dokonał się niewątpliwie duży postęp, była dziedzina wychowania fizycznego i higieny szkolnej. Oprócz ćwiczeń cielesnych (gimnastyki), jako przedmiotu obowiązkowego dla wszystkich szkół ogólnokształcących, wprowadzono również obowiązkowe gry i zabawy szkolne, oraz sporty i wycieczki. Zbudowano szereg sal gimnastycznych i urządzono sporo boisk sportowych, dla popierania zaś ruchu wycieczkowego (turystycznego) szereg schronisk noclegowych. W kilku szkołach powstały nawet pływalnie szkolne i schrony dla łodzi (do sportu wioślarskiego). Powstał Centralny Instytut Wychowania Fizycznego, którego gmach, na wielką skalę zakrojony, oddano do użytku w r. 1929. W zakresie higieny szkolnej położono nacisk na odpowiednie budownictwo szkolne, instytucję lekarza i dentysty szkolnego oraz profilaktykę chorób. W związku z tem rozwija się ruch w kierunku tworzenia szkół na wolnym powietrzu, osiedli szkolnych oraz szkół-uzdrowisk.

132 Łączność wychowania fizycznego i wychowania moralno-społecznego znajdujemy w harcerstwie, które rozwija się od początku pomysłnie, odnosząc sukcesy także zagranicą.

W zakresie wychowania moralno-społecznego zanotować należy wcale bujny rozrost samorządu uczniowskiego w nowej szkole polskiej. Pod tym względem można było zresztą nawiązać do tradycji Komisji Edukacyjnej i idei Trentowskiego. Ankieta przeprowadzona z inicjatywy Międzynarodowego Biura Wychowania Szkolnego przez władze szkolne różnych państw w zakresie samorządu uczniowskiego dała szczególnie obfity materiał z Polski<sup>1)</sup>. Okazało się, że formy samorządu tego są u nas nader rozmaite i że jest on wcale wcale szeroko w szkołach naszych rozpowszechniony, jako mniej lub więcej skuteczny—zależnie od postawienia—środek kształcenia uczuć społecznych i wyrobienia społecznego.

W systemie wychowawczym odbudowanej Polski brakło jednak do niedawna jeszcze jednego ogniwa i to ogniwa zasadniczego. Doświadczenia już pierwszych lat niepodległości wskazały, że bodaj najważniejszym zagadnieniem wychowawczym powinna być sprawa przemiany psychiki młodzieży i społeczeństwa w kierunku rozbudzenia i wyrobienia poczucia solidarności państwowej. Konieczność wysunięcia tej sprawy podyktowana została w szczególności pewną dezorientacją ideową młodzieży, jak również pewnymi momentami politycznymi. Sprawa ta leżała jednak dość długo odłogiem. Kwestję t. zw. „wychowania państwowego“, jako naczelnego punktu programu wychowawczego, postawił wyraźnie dopiero ś. p. minister Sławomir Czerwiński. Ideę przez niego podkreśloną, przejęli jego następcy. Nie stoi ona bynajmniej w żadnej kolizji z wychowaniem narodowym, jak sądzą niektórzy, lecz obejmuje także to ostatnie. Potrzeba będzie jednak wiele czasu, a także jeszcze i gruntownego przemyślenia tego zasadniczo słusznego postulatu, aby móc opracować na silnych fundamentach programową jego stronę, postawić jasno i w niewątpliwej formie jego cel, oraz wskazać istotne środki jego realizacji. Jednym ze środków torowania drogi do jej realizacji w życiu przyszłego pokolenia jest tworzenie zastępów „Straży Przedniej“, pod opieką władz szkolnych, jako organizacji dobrowolnych i złożonych jedynie z wybranych jednostek.

Od ustroju i programów zależy w szkolnictwie wiele, ale nie wszystko. Bodaj że więcej jego pomysłny rozwój zależy od zespołu nauczycieli, poziomu ich przygotowania i ideowej postawy. Przed władzami szkolnymi stanęły pod tym względem dwa zadania. Jedno — to dokształcanie nauczycielstwa już pracującego, w skład bowiem jego weszła, bo wejść musiała, skutkiem nagłego zapotrzebowania, poważna ilość jednostek niewykwalifikowa-

---

<sup>1)</sup> Por. artykuł D-ra A. Zielenckiego pt. „Samorząd uczniowski w Polsce“. Oświata i Wychowanie z r. 1932 str. 324, 429, 501 i n.

nych. Nic dziwnego, bowiem tylko w byłym zaborze austriackim nauczycielami szkoły polskiej byli wyłącznie Polacy, przygotowani do swego zawodu i w dostatecznej liczbie; w innych zaborach sił takich albo całkiem brakowało, albo była ich bardzo niewystarczająca ilość, zwłaszcza że szkolnictwo musiało być także ilościowo rozbudowane. Od początku tedy rozpoczęła się akcja dokształcania drogą najrozmaitszych kursów, zwłaszcza dla nauczycieli szkół powszechnych. Kursy i ogniska wakacyjne dokształcające, przeznaczone dla nauczycieli niewykwalifikowanych tych szkół prowadzono do r. 1929, jako daty, do której mieli oni zdobyć przepisane kwalifikacje. Kontynuowane po tej dacie, kursy dokształcające mają już nieco inny charakter, organizowane są bowiem odtąd już dla nauczycielstwa kwalifikowanego; ostatnio tj. w r. 1933 służyły one przedewszystkiem jako platforma do należytego zaznajomienia z nowym ustrojem szkolnym oraz zasadami nowych programów. Dla nauczycieli kwalifikowanych istniały zresztą od początku t. zw. Wyższe Kursy Nauczycielskie, mające na celu dać pogłębione wykształcenie dla osób upatrzonych na stanowiska kierownicze w szkolnictwie powszechnem. Podobny cel miał także Instytut Nauczycielski, skasowany w r. 1925, a wznowiony w r. szk. 1930/31. Począwszy od r. 1929 urządzano także kursy dla inspektorów szkół powszechnych.

O ile chodzi o przygotowanie nowych kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych, to jako normalną drogę przewidziano zrazu 5-o letnie seminarjum nauczycielskie, oparte na 7-klasowej szkole powszechnej. Obok tego tworzono roczne kursy nauczycielskie przeznaczone dla abiturjentów szkół średnich ogólnokształcących, później zaś także 2-letnie pedagogja. Ustawa ustrojowa z r. 1932 kasuje seminarja, a jako drogi przygotowania kandydatów na stanowisko nauczyciela szkół powszechnych przyjmuje: 1) 4-o letnie gimnazjum + 3-letnie liceum pedagogiczne, lub 2) 2-letnie pedagogjum oparte na pełnej szkole średniej ogólnokształcącej (gimnazjum + 2-letnie liceum).

Sprawę kwalifikacyj zawodowych do nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich uregulowano ustawą z r. 1922. Na podstawie tej ustawy opracowano szereg rozporządzeń wykonawczych regulujących 1) studia i egzamiyn normalne na nauczyciela wspomnianych szkół, 2) t. zw. egzamiyn „uproszczone“, wprowadzone na czas ograniczony, 3) wydawanie dyplomów bez egzaminu na podstawie dłuższej, zadawalającej praktyki, odbytej w większej części w okresie panowania zaborców (zasadniczo w szkole polskiej).

Dla dokształcania nauczycieli czynnych już w szkole średniej organizowano od r. 1920 kursy dokształcające wakacyjne oraz powoływano t. zw. instruktorów. Sprawa dokształcania tych nauczycieli nabrała szczególnej intensywności począwszy od r. 1929, kiedy za sprawą wiceministra K. Pierackiego przeznaczono na ten

Łączność wychowania fizycznego i wychowania moralno-społecznego znajdujemy w harcerstwie, które rozwija się od początku pomysłnie, odnosząc sukcesy także zagranicą.

W zakresie wychowania moralno-społecznego zanotować należy wcale bujny rozrost samorządu uczniowskiego w nowej szkole polskiej. Pod tym względem można było zresztą nawiązać do tradycji Komisji Edukacyjnej i idei Trentowskiego. Ankieta przeprowadzona z inicjatywy Międzynarodowego Biura Wychowania Szkolnego przez władze szkolne różnych państw w zakresie samorządu uczniowskiego dała szczególnie obfity materiał z Polski<sup>1)</sup>. Okazało się, że formy samorządu tego są u nas nader rozmaite i że jest on wcale wcale szeroko w szkołach naszych rozpowszechniony, jako mniej lub więcej skuteczny—zależnie od postawienia—środek kształcenia uczuć społecznych i wyrobienia społecznego.

W systemie wychowawczym odbudowanej Polski brakło jednak do niedawna jeszcze jednego ogniwa i to ogniwa zasadniczego. Doświadczenia już pierwszych lat niepodległości wskazały, że bodaj najważniejszym zagadnieniem wychowawczym powinna być sprawa przemiany psychiki młodzieży i społeczeństwa w kierunku rozbudzenia i wyrobienia poczucia solidarności państwowej. Konieczność wysunięcia tej sprawy podyktowana została w szczególności pewną dezorientacją ideową młodzieży, jak również pewnymi momentami politycznymi. Sprawa ta leżała jednak dość długo odłogiem. Kwestję t. zw. „wychowania państwowego“, jako naczelnego punktu programu wychowawczego, postawił wyraźnie dopiero ś. p. minister Sławomir Czerwiński. Ideę przez niego podkreśloną, przejęli jego następcy. Nie stoi ona bynajmniej w żadnej kolizji z wychowaniem narodowym, jak sądzą niektórzy, lecz obejmuje także to ostatnie. Potrzeba będzie jednak wiele czasu, a także jeszcze i gruntownego przemyślenia tego zasadniczo słusznego postulat, aby móc opracować na silnych fundamentach programową jego stronę, postawić jasno i w niewątpliwej formie jego cel, oraz wskazać istotne środki jego realizacji. Jednym ze środków torowania drogi do jej realizacji w życiu przyszłego pokolenia jest tworzenie zastępów „Straży Przedniej“, pod opieką władz szkolnych, jako organizacji dobrowolnych i złożonych jedynie z wybranych jednostek.

Od ustroju i programów zależy w szkolnictwie wiele, ale nie wszystko. Bodaj że więcej jego pomyślny rozwój zależy od zespołu nauczycieli, poziomu ich przygotowania i ideowej postawy. Przed władzami szkolnymi stanęły pod tym względem dwa zadania. Jedno — to dokształcanie nauczycielstwa już pracującego, w skład bowiem jego weszła, bo wejść musiała, skutkiem nagłego zapotrzebowania, poważna ilość jednostek niewykwalifikowa-

<sup>1)</sup> Por. artykuł D-ra A. Zielenicyka pt. „Samorząd uczniowski w Polsce“. Oświata i Wychowanie z r. 1932 str. 324, 429, 501 i n.

nych. Nic dziwnego, bowiem tylko w byłym zaborze austriackim nauczycielami szkoły polskiej byli wyłącznie Polacy, przygotowani do swego zawodu i w dostatecznej liczbie; w innych zaborach sił takich albo całkiem brakowało, albo była ich bardzo niewystarczająca ilość, zwłaszcza że szkolnictwo musiało być także ilościowo rozbudowane. Od początku tedy rozpoczęła się akcja doksztalcania drogą najrozmaitszych kursów, zwłaszcza dla nauczycieli szkół powszechnych. Kursy i ogniska wakacyjne doksztalcające, przeznaczone dla nauczycieli niewykwalifikowanych tych szkół prowadzono do r. 1929, jako dary, do której mieli oni zdobyć przepisane kwalifikacje. Kontynuowane po tej dacie, kursy doksztalcające mają już nieco inny charakter, organizowane są bowiem odtąd już dla nauczycielstwa kwalifikowanego; ostatnio tj. w r. 1933 służyły one przedewszystkiem jako platforma do należytego zaznajomienia z nowym ustrojem szkolnym oraz zasadami nowych programów. Dla nauczycieli kwalifikowanych istniały zresztą od początku t. zw. Wyższe Kursy Nauczycielskie, mające na celu dać pogłębione wykształcenie dla osób upatrzonych na stanowiska kierownicze w szkolnictwie powszechnem. Podobny cel miał także Instytut Nauczycielski, skasowany w r. 1925, a wznowiony w r. szk. 1930/31. Począwszy od r. 1929 urządzano także kursy dla inspektorów szkół powszechnych.

O ile chodzi o przygotowanie nowych kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych, to jako normalną drogę przewidziano zrazu 5-o letnie seminarjum nauczycielskie, oparte na 7-klasowej szkole powszechnej. Obok tego tworzono roczne kursy nauczycielskie przeznaczone dla abiturjentów szkół średnich ogólnokształcących, różnie zaś także 2-letnie pedagogja. Ustawa ustrojowa z r. 1932 kasuje seminarja, a jako drogi przygotowania kandydatów na stanowisko nauczyciela szkół powszechnych przyjmuje: 1) 4-o letnie gimnazjum + 3-letnie liceum pedagogiczne, lub 2) 2-letnie pedagogjum oparte na pełnej szkole średniej ogólnokształcącej (gimnazjum + 2-letnie liceum).

Sprawę kwalifikacyj zawodowych do nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich uregulowano ustawą z r. 1922. Na podstawie tej ustawy opracowano szereg rozporządzeń wykonawczych regulujących 1) studia i egzamiyn normalne na nauczyciela wspomnianych szkół, 2) t. zw. egzamiyn „uproszczone“, wprowadzone na czas ograniczony, 3) wydawanie dyplomów bez egzaminu na podstawie dłuższej, zadawalącej praktyki, odbytej w większej części w okresie panowania zaborców (zasadniczo w szkole polskiej).

Dla doksztalcania nauczycieli czynnych już w szkole średniej organizowano od r. 1920 kursy doksztalcające wakacyjne oraz powoływano t. zw. instruktorów. Sprawa doksztalcania tych nauczycieli nabrała szczególnej intensywności począwszy od r. 1929, kiedy za sprawą wiceministra K. Pierackiego przeznaczono na ten

cel znaczniejsze fundusze. Dzięki temu można było organizować liczne kursy i konferencje rozmaitego rodzaju. Przedmiotem ich były zagadnienia bądź wychowawcze, bądź dydaktyczne, bądź także organizacyjne. Jedne z nich były przeznaczone dla nauczycieli, inne dla dyrektorów, inne dla dyrektorów, inne wreszcie dla dyrektorów, instruktorów i wizytatorów. W bieżącym roku poświęcono kursy i konferencje wakacyjne głównie omawianiu zasad nowego ustroju i nowych programów. W ostatnich latach rozbudowano t. zw. pracownie dydaktyczne przy „Muzeum Oświaty i Wychowania”, stanowiącem część Ministerstwa, oraz przystąpiono do organizowania w niektórych szkołach t. zw. ognisk metodycznych pod kierunkiem wybitniejszych nauczycieli. — Wszystko to, cośmy dotąd powiedzieli, dotyczy przede wszystkim strony jakościowej, względnie podniesienia jakościowego poziomu szkoły polskiej. Przed władzami polskimi stały jednak już od pierwszej chwili także zagadnienia ilościowej rozbudowy szkolnictwa, zagadnienia niemniej trudne, pod pewnym względem nawet trudniejsze. Chodziło przede wszystkim o rozbudowę szkolnictwa powszechnego, zwłaszcza na tych terenach, gdzie istniało ono w bardzo niedostatecznej ilości, a więc w b. zachodzie rosyjskim. Była to bodaj kwestja najważniejsza, kwestja wytepienia analfabetyzmu, którego odsetek dochodził gdzieś na tym terenie do 50% i więcej. To też już pierwsi ministrowie zatroszczyli się o te sprawy. Dekret z dn. 7 lutego 1919 r.<sup>1)</sup> wprowadza obowiązkowe bezpłatne nauczanie w zakresie 7-letniej szkoły powszechnej dla wszystkich dzieci w wieku od siódmego do czternastego roku życia. Realizacja powszechnego obowiązku postępowała, oczywiście, stopniowo i nierównomiernie na różnych terenach, przeciętnie jednak biorąc, robiła ona szczególnie szybkie postępy tam, gdzie obowiązkowi tego przedtem wcale nie było. Gdy w r. szk. 1921/22 odsetek dzieci uczęszczających do szkół powszechnych wynosił 66,21 (na terenach wschodnich 39,5, zachodnich 99,0), to w r. szk. 1927/8 dochodzi już do 92,8 (na terenach wschodnich 76,6; na zachodnich przekraczał nawet 100 z uwagi, że pewna liczba dzieci w wieku szkolnym miała tam 8-letni obowiązek szkolny). W ostatnich latach wyżej wskazany odsetek nie podniósł się, chwilowo nawet nieco się obniżył z powodu wejścia do szkoły roczników znacznie liczniejszych, począwszy od r. 1927/8 bowiem przyrost dzieci w wieku szkolnym, który po wojnie aż do tej daty rok rocznie maleje, począł się wzmacniać, osiągając w szk. roku 1932/3 ilość maksymalną. Toteż gdy w r. szk. 1927/8 liczba dzieci w wieku szkolnym wynosiła 3,650.000, w r. szk. 1933/4 doszła ona do niemal 5 milionów (bez Śląska). Wzmógł się przyrost dzieci wymaga oczywiście wzmoczonego zwiększania liczby izb szkolnych oraz etatów nauczycielskich, zwiększenie zaś to zależne

<sup>1)</sup> Dz. Pr. P. P. Nr. 14, poz. 185.

jest zasadniczo od zwiększania budżetu szkolnego. Tymczasem ra-  
dosne skądinąd zjawisko wzmoczonego przyrostu liczby dzieci  
przypadło na okres krytyczny pod względem finansowym. Władze  
szkolne musiały się skutkiem tego uciec do znaczniejszego obcią-  
żenia nauczyciela i izb szkolnych, aby nie dopuścić do załamania  
się szkolnictwa. Dzięki ofiarnej i ideowej postawie nauczy-  
cielstwa oraz zarządzeniom oszczędnościowym udało się niebez-  
pieczeństwo to, jeśli niezupełnie zażegnać, to przynajmniej  
zmniejszyć do możliwego minimum. W bieżącym roku szkolnym  
pozostaje poza szkołą powszechną około 460.000 dzieci w wieku  
szkolnym, czyli 10%, co nie wskazuje na bezwzględne pogorszenie  
stanu rzeczy, a i względne pogorszenie nie jest tak znaczne. Jest  
prztem podstawa do twierdzenia, iż dochodzimy już do punktu  
zwrotnego na lepsze.

Z kwestją, o której mowa, wiąże się bezpośrednio — jak widzi-  
my — sprawa budownictwa szkolnego. Tu trzeba podnieść, że  
jakkolwiek działalność nasza w tej dziedzinie nie mogła nadążyć  
w tak krótkim przeciągu czasu wszystkim potrzebom, to jednak  
przysporzyła ona Polsce szereg pozycji, które niewątpliwie świad-  
czą o niezwykłym wysiłku i postępie na tem polu. Dawny nędzny  
budynek szkoły powszechnej stopniowo zanika, a kraj pokrywa  
się szeregiem budynków szkolnych nowego, a własnego typu, od  
skromnych do (niekiedy) wprost okazałych. O ile chodzi o szkoły  
powszechne, obowiązek budowy szkół spoczywa przedewszyst-  
kiem na samorządach; oczywiście najwięcej zdziałały na tem polu  
samorządy miast największych, a więc najzasobniejszych, jak  
Warszawa, Łódź etc., nie brak jednak i innych wysiłków. W za-  
kresie innych rodzajów szkolnictwa obowiązek ten spoczywał na  
Państwie, które pochłubić się może również szeregiem wybitnych  
budowli (gimnazjum im. Batorego w Warszawie, tamże gimnazjum  
im. Słowackiego, gimnazjum VIII we Lwowie i t. d.).

Kryzys ekonomiczny zmusił do szukania nowych źródeł finanso-  
wych na budownictwo szkolne. W celu zaradzenia palącej po-  
trzebie, jaką widzieliśmy zwłaszcza w zakresie szkolnictwa po-  
wszechnego, czynniki oficjalnie dały inicjatywę do złożenia Towar-  
zystwa Popierania Budowy Szkół Powszechnych, zapewniając  
mu zarazem źródła dochodów, z których same korzystać nie mo-  
gły. Tym sposobem sprawa znalazła w znacznej części swe roz-  
wiązanie.

Kwestja ilościowej rozbudowy szkół, to nie tylko kwestja zakłada-  
nia odpowiedniej ich ilości, oraz wyposażenia ich w etaty nauczy-  
cielkie i budynki; to także kwestja sieci szkolnej. Jest to niewą-  
tpliwie jedno z najtrudniejszych zagadnień. Chodzi o to, aby za-  
kładać szkoły tam, gdzie one są niezbędne i takiego typu, jaki jest  
potrzebny w danych warunkach lokalnych. W zakresie szkół po-  
wszechnych powstaje kwestja obwodu szkolnego, oraz typu orga-  
nizacyjnego szkoły zależnie od różnych miejscowych warunków,

które badać należy. Podobnie w zakresie szkół zawodowych, a nawet szkół średnich ogólnokształcących. W zakresie szkół powszechnych ujawniła się tendencja do stopniowego przekształcania szkół niższego typu organizacyjnego na wyższy, a w związku z tem zagadnienie t. zw. „komasacji szkół”. Przeprowadzono pod tym względem szereg eksperymentów, które wraz z dalszemi badaniami stanowić będą podstawę do dalszych prac w przyszłości. W ostatnich czasach Ministerstwo przystąpiło w związku z wykonaniem ustawy ustrojowej do szczegółowego przepracowania zagadnienia szkół niżej zorganizowanych<sup>1)</sup>.

— W powyższym przeglądzie poświęciliśmy główną uwagę szkolnictwu ogólnokształcącemu: powszechnemu i średniemu. Niepodobna było poruszyć, choćby pobieżnie, licznych zagadnień szkolnictwa zawodowego i wyższego. Wymagałyby one osobnego artykułu. Możemy tu tylko zaznaczyć, że dział szkolnictwa zawodowego, szczególnie upośledzony przez władze zaborcze, został nie tylko postawiony, ale i wcale poważnie rozbudowany. Ilościowo i jakościowo nie jest ono jeszcze w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb, rozwój jego jednak należy oceniać względną miarą, t. j. w stosunku do niezbyt długiego okresu czasu i skromnych stosunkowo środków finansowych. Szkolnictwo wyższe natomiast pod względem ilościowym zostało rozbudowane może nawet ponad rzeczywistą potrzebę i stąd w ostatnich czasach tendencja do ograniczeń na tem polu, podyktowana głównie względami koniecznych oszczędności.

Bolesław Kielski

## ANALIZA WSPÓŁCZESNYCH METOD NAUCZANIA

### VI. METODY NAUCZANIA KOLEKTYWNEGO

Podczas, gdy w stosowaniu metod indywidualizujących w nauczaniu punktem wyjścia wszelkich zabiegów pedagogicznych jest dziecko, jako konkretna rozwijająca się osobowość, to metody nauczania kolektywnego podkreślają przede wszystkim zadania i funkcje grupy społecznej, jako harmonizowanej całości i one też stanowią podstawę działalności wychowawczej i dydaktycznej. Dobro jednostki, jej potrzeby i zainteresowania oraz jej możliwie wszechstronny rozwój ustępują tu poniekąd na plan dalszy, głównym zaś celem stają się

<sup>1)</sup> Por. Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 14 z r. 1933, poz. 194).



potrzeby i dobro grupy społecznej. Celowi temu jednostka podporządkować musi w sposób mniej lub więcej świadomy swe uzdolnienia i zainteresowania, a zarazem swą inicjatywę i pomyślność, swój możliwie największy trud w dążeniu do rozwiązania wspólnych zagadnień, do wykonywania wspólnych zadań wspólnymi siłami i zaszkolenymi członków danej grupy. Z takiego punktu widzenia ujmuje cel wychowania, program nauki i organizację pracy uczniów metoda projektów, tudzież t. zw. metoda kompleksów.

Metoda projektów, czyli zamierzeń, rozwinięta pod wpływem pedagogiki Dewey'a w szkołach amerykańskich (the project method), znana jest naogół na naszym gruncie zarówno z przekładu książki jednego z twórców metody Stevensona, z artykułów w czasopiśmie pedagogicznych, jak i ze sprawozdań, opartych na doświadczeniach poczynionych w naszych szkołach<sup>1)</sup>. W szkole powszechnej w Turkowiczach na Wołyniu stosował swoistą metodę projektów nauczyciel M. Siudak, niezależnie od pomysłów zagranicznych i osiągnął interesujące wyniki swej pracy; metodę zamierzeń wypróbowało też grono nauczycielek w szkole ćwiczeń państwowego seminarjum nauczycielskiego im. Orzeszkowej w Warszawie. Wobec tego ograniczamy się tu tylko do uwypuklenia najbardziej istotnych założeń tej metody.

Sama nazwa tego systemu nauczania „metoda projektów“ wskazuje, że praca w szkole opiera się w przeważnej swej części na realizowaniu zamierzeń, planów, przedsięwzięć, wynikłych z różnych sytuacji życiowych w danym środowisku. Według Stevensona „projekt to czynność, mająca swe źródło w zagadnieniu, a realizowana całkowicie i przeprowadzona na swem naturalnem podłożu“. Tak więc projekty, będące przedmiotem badania, rozważania i działania, związane są ściśle z życiem środowiska i ze zdarzeniami aktualnymi. W realizowaniu danego projektu chodzi nie tylko o poznanie wylaniających się zagadnień, o poznanie pewnych zjawisk w otoczeniu, ale także o ich czynne przeżywanie w naturalnych sytuacjach.

<sup>1)</sup> J. A. Stevenson. Metoda projektów w nauczaniu. Przeł. W. Piniówna. Warszawa, 1930. Jan Stanisławski. Nauczanie metodą projektów. (Chowanna, 1929). Z. Bastgenówna. Metoda projektów. (Ruch Pedagogiczny, 1929). J. R. Próby realizacji szkoły twórczej pracy w szkole powszechnej w Turkowiczach, powiatu dubieńskiego. (Dziennik Urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Wołyńskiego 1930). Dr. St. Tatarówna. Une réalisation d'école active à l'école primaire de Turkowicze. (Pour l'Ere Nouvelle Nr. 57, 1930). Z praktyki szkolnej. Zamierzenia dziecięce. Próby realizacji przeprowadzone w szkole ćwiczeń państw. Semin. nauczyc. żeńsk. im. Orzeszkowej w Warszawie. 1932.

Z określenia Stevensonsona wynikają istotne cechy metody projektów i różnice, jakie zachodzą między nauczaniem i uczeniem się tą metodą, a metodą tradycyjną. Tak więc dzieci zostają pobudzone do działania, do czynności, a nie poprzestają na mniej lub więcej biernym przyjmowaniu wiadomości. Metoda projektów kładzie nacisk na problematykę sytuacji, wymagającą raczej rozumowania, niż samego tylko zapamiętywania wiadomości z danego zakresu. Metoda ta wysuwa najpierw zagadnienia, a dopiero potem pobudza ucznia do formułowania zasad. Wreszcie podkreśla z naciskiem naturalność podłoża, na którym rozwijają się stopniowo określone czynności, zmierzające do osiągnięcia celu. Mówiąc o czynnościach, zaznaczyć trzeba, że projekt może obejmować zarówno czynności fizyczne, jak i umysłowe. Realizowanie projektu odbywać się może zarówno w izbie szkolnej, w pracowniach, bibliotekach, w ogrodzie szkolnym i na boisku, jak i poza szkołą w czasie wycieczek, zwiedzań i połączonych z nimi różnych prac i zadań. Projekty wysuwają zazwyczaj nauczyciele, czasami też uczniowie.

Podobne określenie podaje też prof. W. H. Killpatrick, według którego projekt jest działalnością celową, wykonywaną z zupełnym oddaniem się, w warunkach koniecznych ze stanowiska potrzeb społecznych<sup>1)</sup>. Metoda projektów polega więc na realizowaniu zadań, przystosowanych do umysłowości uczniów w ich poszczególnych fazach rozwojowych, w warunkach rzeczywistych oraz w ich środowisku naturalnym. Projekt ma charakter dynamiczny, zawiera on bowiem pierwiastki rozwojowe i w miarę opracowywania, dojrzewa, przybierając coraz wyraźniejszy kształt realny.

Pod względem treści rozróżnić można projekty natury fizycznej lub też umysłowej; atoli trudnoby tu było przeprowadzić jakąś wyraźniejszą granicę między obu rodzajami. Przypuśćmy, że wyłania się projekt zbadania mleka, które dzieci piją w domu na śniadanie. Przynoszą do szkoły próbki mleka i pod kierunkiem nauczyciela przeprowadzają analizę. W razie stwierdzenia zbyt dużej części składników bez wartości odżywczej lub też odkrycia składników sztucznych szkodliwych w mleku, zawiadamiają swoich rodziców, skłaniając ich do zastosowania odpowiednich środków zapobiegawczych na przyszłość. Projekt wytępienia much w mieszkaniach uczniów i w najbliższym sąsiedztwie łączy się ściśle z przyswojeniem sobie potrzebnych wiadomości z przyrody, tudzież z przestrzeganiem zasad higieny w życiu codziennym. Pod względem stopnia złożoności projekt może być bardziej prosty, lub też bardziej skomplikowany — odpowiednio do wieku i rozwoju duchowego danej grupy uczniowskiej. Projektem mało skomplikowanym może być np. zakupno prowiantów na wyciecz-

<sup>1)</sup> Killpatrick. *Fondation of Method*. New York, 1926.

kę szkolną, obliczenie wydatków domowych w ciągu dnia, czy obliczenie węgla, zużytego w ciągu miesiąca, napisanie listu do znajomych lub krewnych po odbytej wycieczce, ostrzeżenie narzędzi używanych w pracowni i t. p. Projektem bardziej złożonym może być ozdobienie choinki w okresie Bożego Narodzenia, założenie ogródka szkolnego, zbudowanie dzwonka elektrycznego, przygotowanie sztuki teatralnej i t. d.

W szkole turkowieckiej opracowali uczniowie pod kierunkiem M. Siudaka m. in. następujące projekty złożone:

I. Uprawa owsa na dwu obok siebie położonych zagonach, z których jeden był lepiej, drugi gorzej użyźniony. Wysłanie stąd wniosków na przyszłość.

II. Badanie jakości ziarna pod zasiew żyta i pszenicy: a) używanego w okolicy i b) sprowadzonego z syndykatu rolniczego. Obliczenie stosunku zasiewu do plonu przy użyciu ziarna miejscowego i sprowadzonego.

III. Zorganizowanie przy pomocy dzieci szkolnych walki z owadami i roślinami pasożytniczymi, które niszczyły drzewa w okolicy. Wyniki walki, prowadzonej w ciągu kilku lat, utrwaliły dzieci na odpowiednich tabelach statystycznych.

IV. Opracowanie gazetki ściennej i „żywego dziennika“, na podstawie wycieczek w dalsze okolice, poczynionych tam obserwacji i zebranych wiadomości.

Wszystkie te projekty przeżywały nie tylko dzieci szkolne, wzbudziły one też niezwykle zainteresowanie wśród ich rodziców i ogółu mieszkańców wioski.

Wśród wymienionych projektów są takie, które wykonać może jednostka, np. napisanie listu do znajomych po odbytej wycieczce; są to projekty indywidualne. Albo też mamy projekty, które realizuje grupa uczniowska, np. urządzenie ogródka szkolnego; są to projekty społeczne. Nadto prof. W. H. Killpatrick rozróżnia projekty o charakterze produkcyjnym (producers project) i o charakterze konsumcyjnym (consumers project). Pierwsze dotyczą procesu wytwórczości, drugie zaś mają na celu zużytkowanie wytworzonych dóbr materialnych, czy duchowych.

Już z podanych wyżej przykładów wynika, że w szkołach, w których nauka i praca opiera się na metodzie projektów, program nauki nie jest rozbity na poszczególne przedmioty, niema też tu specjalnego rozkładu godzin. Zamiast przedmiotów nauki i zajęć istnieją projekty. Konstrukcja programu nauki obejmuje pewne całości zjawisk życiowych na tle środowiska, pewne zadania, jakie wysuwają różne sytuacje w otoczeniu dzieci, podobnie, jak w metodzie Decroly'ego na program składają się ośrodki zainteresowań, a w metodzie Dewey'a zagadnienia. Poszczególne projekty obejmują zazwyczaj wiadomości i czynności z różnych dzie-

dzin nauki, jakkolwiek mogą być i projekty z zakresu tylko jednej dziedziny nauki, np. w zakresie matematyki.

Prof. E. Collings omawia w swej książce wyniki i organizację pracy w I-klasowej, koedukacyjnej szkole doświadczalnej, opartej na metodzie projektów. Program nauki tej szkoły zawiera projekty, podzielone na cztery kategorie: a) projekty z dziedziny gier i zabaw, b) z dziedziny wycieczek naukowych, c) z zakresu lektury, d) z zakresu robót ręcznych. Prof. M. Murray opracował około stu projektów; niektóre z nich podaje J. Stanisławski we wspomnianej już pracy „Nauczanie metodą projektów”, np. założenie i rozbudowa miasta Washington, użytkowanie progów, zwanych „Muscle Shoals”, na rzece Tennessee, nawodnienie Doliny Słonej Rzeki, urządzenie ogródka szkolnego i t. d.

Oczywista opracowanie każdego projektu wymaga dostatecznego opanowania wiadomości i sprawności w zakresie przedmiotów elementarnych. W tym celu mają i tu, podobnie, jak w technice winnetkowskiej, zastosowanie testy wiadomości, przy pomocy których wykryć można istniejące braki i usunąć je zapomocą odpowiednich ćwiczeń, nie przerywając atoli pracy około realizowania projektu. Jeśli np. w związku z obliczaniem wydatków domowych w ciągu tygodnia uczniowie stwierdzą braki w opanowaniu któregoś z pośród czterech działań arytmetycznych, np. brak dostatecznej wprawy w mnożeniu, muszą w tym zakresie przerobić pewną ilość ćwiczeń, zanim posuną się naprzód w wykonywaniu swego projektu.

Wiele ze wspomnianych przedtem projektów wymaga organizacji pracy zespołowej, kolektywnej, w której mniejsza, lub większa grupa uczniowska dąży do osiągnięcia wspólnymi siłami zamierzonego celu. Punktem wyjścia są projekty, związane z życiem uczniów w szkole i poza szkołą, z ich potrzebami i zainteresowaniami. Projekty w miarę dojrzewania uczniów stają się coraz bardziej skomplikowane, dotyczą pewnych wycinków życia społeczno-gospodarczego, z jego złożonymi zagadnieniami, które domagają się rozwiązania. Projekty rozwijają się stopniowo i obejmują swą treścią gminę (wieś, miasto), w której szkoła się znajduje, następnie stan (kraj), państwo i wreszcie zespół państw i narodów, tudzież całą ludzkość, jako zorganizowaną społeczność gospodarczo-kulturalną. Z projektem łączą się zazwyczaj obliczenia, sporządzenie kosztorysu, szkiców i planów, zwiedzenie odpowiednich instytucyj i urzędzeń technicznych, zdrowotnych w okolicy, lektura odnośnych książek i czasopism, poznanie map i danych statystycznych, zasięganie opinii w sferach fachowych drogą korespondencji i t. p.

Metoda projektów zawiera, podobnie, jak inne koncepcje wychowawcze, zrodzone na gruncie amerykańskim, sporo zalet i wartości, które mogą się przyczynić do doskonalenia pracy w szkole,

zwłaszcza w kierunku jej strony praktycznej. W metodzie tej znajduje swój wyraz zasada Dewey'a, według której szkoła sama winna być życiem, a nie tylko instytucją, przygotowującą do życia. Projekty wypływają z życia dzieci, z ich potrzeb, z sytuacji rzeczywistych, co niewątpliwie przyczynia się do obudzenia intensywnych zainteresowań i wzmacnia wysiłek w zdobywaniu wiedzy i sprawności technicznych. W dążeniu do rozwiązywania zagadnień i realizowania zamierzeń rozwija się zdolność myślenia, ściśle zespolonego z celami dziecka. Uczniowie mają zarazem sposobność opanowania techniki danej czynności na gruncie praktyki życiowej. Zmierza ona do bezpośredniego i jaknajsiłniejszego zespolenia szkoły z życiem kulturalno-gospodarczym środowiska, z problemami wytwórczości i konsumpcji danego kraju. Metodę projektów cechuje jednak zbyt daleko posunięty utylitaryzm i zbyt jednostronna praktyczność. Widzimy więc, że metoda ta odpowiada w zupełności stosunkom społeczno-kulturalnym, tudzież zbiorowej psychice społeczeństwa amerykańskiego, wiąże się ściśle z jego poglądami na życie i jego filozofją pragmatyczną. Konsekwentne przeprowadzenie zasady pracy kolektywnej i zasady zespolenia szkoły z życiem kulturalno-gospodarczym środowiska znajdziemy w metodzie kompleksów, którą w ostatnich latach realizowała szkoła sowiecka.

Pierwotnie władze sowieckie reformowały swoje szkolnictwo w duchu zasad Dewey'a i Kerschensteina, wprowadzając t. zw. szkołę pracy<sup>1)</sup>, następnie popierano tam usilnie w szkołach różnego stopnia organizacyjnego plan daltoński (Zob. H. Ogniew. Pamiętniki Kostji Rjabcewa). Obawiając się jednak zbytznego rozwoju pierwiastków indywidualnych w wychowaniu, reformatorzy sowieccy zerwali z planem daltońskim i opracowali metodę kompleksów, nadającą właściwy charakter sowieckiej szkole pracy produktynnej, związanej ściśle z ustrojem politycznym i gospodarczym państwa.

Podobnie, jak różne koncepcje wychowawcze, w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej mają swe źródło w pragmatyzmie James'a i w odmianie tej filozofji, w instrumentalizmie Dewey'a, tak i cel oraz zadania szkoły sowieckiej, programy nauki i metody nauczania wiążą się ściśle z założeniami doktryny komunistycznej, z historjozofją i ekonomją Marksa, Engelsa, Lenina i innych teoretyków socjalizmu i komunizmu. System edukacji sowieckiej opiera się zatem na założeniach materializmu

<sup>1)</sup> P. Błoński j. Die Arbeitsschule. Berlin, 1921.  
S. Hossen u. N. Hans. Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen. Die Entwicklung des Sowjetschulwesens und die Wandlungen des kommunistischen Bildungspolitik seit der Oktoberrevolution bis zum Ende des Fünfjahresplanes (1917 — 1932). Langensalza, 1933.

dialektycznego oraz na materialistycznym pojmowaniu dziejów. Materializm dialektyczny Marksa zmierza do wykazania, że całe życie społeczne i kulturalne, jak stosunki ekonomiczne, ustroj polityczny państwa, nauka, sztuka, obyczaje, prawa, religia, filozofja, a nawet język — wszystko to jest wytworem, niejako „nadstrukturą“ procesów produkcji dóbr materialnych. Tezę tę stara się marksizm udowodnić, badając działalność i twórczość społeczeństwa, różne fazy współżycia ludzi w związku z rozwojem techniki i gospodarki społecznej, w poszczególnych epokach dziejowych. Człowiek, jako cząstka przyrody, podporządkowany jej prawom, bytuje w społeczeństwie, z którym związany jest koniecznościami życiowymi, takimi, jak zdobywanie środków żywności, obrona, utrzymanie gatunku. Człowiek może więc istnieć tylko w grupie społecznej, od której uzależnione jest jego postępowanie, jego czyny i działania. Najsilniejszą i jedyną więzią, która luźną gromadę ludzką przekształca w zorganizowaną społeczność jest praca społecznie użyteczna.

Z przedstawienia tego wyniku, że system edukacji sowieckiej opiera się na dwóch aksjomatach, na dwóch podstawowych twierdzeniach: 1. Praca społecznie użyteczna wiąże człowieka z przyrodą i środowiskiem socjalnym, gdzie społeczność zaspakaja swoje potrzeby. 2. Praca społecznie użyteczna łączy jednostki w organiczną całość, w pewien system socjalny.

Praca użyteczna ma na celu produkcję, tak zorganizowaną, by zapewniała konsumpcję z uwzględnieniem potrzeb szerokiej warstw ludności. Tak pojęta praca ma w ujęciu komunistycznym niemal znaczenie mityczne, ma charakter metafizyczny tak, że obok humanitaryzmu stanowi ona treść „religji“ sowieckiej. Także i wychowanie w ujęciu pedagogiki sowieckiej jest funkcją społeczną, organicznie związaną z pracą użyteczną, z procesem produkcji i konsumpcji.

Z tych założeń podstawowych wypływają cele wychowania, programy nauki i metody nauczania w szkołach sowieckich. W nawiązaniu do doświadczeń pedagogicznych w szkole angielskiej jednego z utopistów socjalizmu Roberta Owena, zaleca Karol Marks w dziele p. t. „Kapitał“ politechniczny program nauki i zespolenie nauki z pracą produkcyjną dzieci. Tą drogą nastąpi podniesienie produkcji na wyższy poziom i tą drogą osiągnie się też w s z e c h s t r o n n y r o z w ó j c z ł o w i e k a, jako członka społeczności“. Znakomite rezultaty, osiągnięte w szkołach fabrycznych w Anglii przez Roberta Owena i innych, wykazały — pisze Marks — porażkę pierwszą możliwość zespolenia nauki i gimnastyki z pracą ręczną, a więc zespolenia nauki i gimnastyki z pracą umysłową i z gimnastyką. System fabryczny jest zawiązkiem wychowania przyszłości, kształcenia ludzi rozwinię-

tych harmonijnie". „System pracy, polegający na tem, że zajęcia ręczne i umysłowe kolejno po sobie następują i stanowią poniekąd wypoczynek po sobie, w konsekwencji odpowiada dziecku o wiele bardziej, aniżeli ciągłość zajęcia bądź to jednego, bądź też drugiego z osobna".

Rozwijając te myśli autora „Kapitału", jeden z wybitnych pedagogów sowieckich A. Pinkiewicz w ten sposób formułuje cel szkoły pracy produkcyjnej: „Wychowanie człowieka społecznie pożytecznego, zdrowego i przystosowanego do pracy, przenikniętego nawskroś zmysłem społecznym, świadomego swego miejsca w przyrodzie i społeczeństwie, umiającego sobie radzić w różnych okolicznościach życia, nieustraszonego bojownika w służbie ideałów klasy robotniczej, roztrzonego budowniczego miasta przyszłości, miasta-komuny"<sup>1)</sup>.

Z tak ujętego celu edukacji wypływa konsekwentnie organizacja szkolnictwa, programy nauki i metody nauczania, a przede wszystkim duch szkoły, ideologia komunizyczna, przenikająca nawskroś nauczycieli i uczniów. Zgodnie z doktryną Marksa szkoła na wszystkich stopniach ma charakter politechniczny. Politechnizacja szkoły i wychowania polega po pierwsze na zatartciu różnicy między pracą fizyczną i umysłową, między nauką, a pracą wytwórczą, wzbogacającą dobro ogólne społeczności bezklasowej, powtóre na konsekwentnem kształceniu młodzieży w duchu komunistycznego poglądu na świat i przygotowania bojowników, zdolnych do utrwalenia i ugruntowania nowego ustroju sowieckiego.

Celem przeprowadzenia reformy wychowania w duchu politechnizacji połączono szkoły wszystkich stopni, począwszy od elementarnej aż do wyższej z instytucjami i warsztatami wytwórczości, w miastach z fabryką, po wsiach zaś z fermą kolektywną, państwową (sowchozem) lub gminną (kołchozem) lub też ze stacją maszyn i traktorów. Takie zespolenie szkoły z fabryką lub fermą ma na celu bezpośrednią styczność dziecka z rzeczywistością, która umożliwiała mu przetwarzanie zdobytych wiadomości w różne dobra w zakresie produkcji. Uczeń, pracując na roli lub w fabryce, produkuje, a jego praca produkcyjna stanowi podstawę nauczania. W miarę rozwoju techniki następuje skrócenie czasu pracy w fabryce lub fermie i wówczas zaoszczędzoną energję i „wolny" czas poświęcić można kulturze naukowej i artystycznej. Atoli jednym z głównych zadań szkoły jest wzmożenie produkcji dóbr społecznych, w której uczestniczą miliony dzieci w wieku szkolnym, co przyczynia się równocześnie do podniesienia konsumpcji wśród ogółu społeczeństwa.

<sup>1)</sup> Eugéne Dévaud. Le pédagogie scolaire en Russie soviétique. Paris. 1932. C z a s o p i s m o: L'Internationale de l'Enseignement. Paris.

Szkoła według założeń wybitnych pedagogów sowieckich Łunaczarskiego, Pistraka, Pinkiewicza, Szulgina i innych, ma być nie tylko ośrodkiem produkcji, ale także głównym ogniskiem propagandy komunistycznej<sup>1)</sup>. Cały system edukacji i metody nauczania pozostają w zupełności w służbie doktryny i zadaniem ich jest rozwinięcie uczuć i woli w duchu komunistycznym, tak, by jednostka utożsamiała się ostatecznie z kolektywnością, ze społecznością bezklasową. Szkoła nie obejmuje wszystkich klas społecznych, tylko służy jednej klasie robotniczej, w szkole tej uczą nauczyciele robotnicy. Od przedszkola aż do uniwersytetu uczeń oddycha atmosferą pracy i ideologią proletariacką. Szkoła ma na celu rozwinięcie instynktu społecznego, ma wychować członków kolektywu fabrycznego lub fermy. Ta dążność do utożsamienia jednostki z kolektywnością ma wyrobić w dziecku przekonanie, że nie należy ono ani do siebie, ani do swych rodziców, ale wyłącznie do społeczności. Uczeń winien utożsamiać swoje zainteresowania, swoje dążenia, swe aspiracje — słowem całą swą jaźń i osobowość ze zbiorowością, której oddaje swój intelekt, swe siły fizyczne i swą pracę. Tak się przedstawia wychowanie państwo-w-o-k-o-m-u-n-i-s-t-y-c-z-n-e w szkolnictwie sowieckim.

Pogląd, że szkoła powinna być ośrodkiem produkcji, doprowadził w końcu do teorii „zamierania szkoły“ w społeczeństwie komunistycznym, którą między innymi rozwija Szulgin, dyrektor Instytutu badań pedagogiki marksowsko-leninowskiej. Szkoła staje się w myśl tej doktryny organiczną częścią instytucji gospodarczych, następuje jej stopniowe wytwórczości i główną jej funkcją jest produkowanie kwalifikowanych sił robotniczych. Takie są ostateczne konsekwencje politelnizacji szkół pierwszego i drugiego stopnia, odpowiadających naszej powszechnej i średniej ogólnokształcącej.

Jak już wiadomo nauczanie w szkołach politechnicznych, oparte zostało na metodzie kompleksów, która ma swe źródło w metodzie projektów. Wskutek wprowadzenia metody kompleksów zerwano z podziałem nauki na przedmioty. Cała nauka grupuje się około danego projektu konkretnego, który uczniowie realizują na terenie fabryki lub też fermy. Na tej zasadzie opracowany został program szkół fabrycznych i szkół-ferm, szkół komunalnych w sowchozach i kołchozach. Głównym tematem nauki jest „kompleks“, obejmujący „plan gospodarczo-finansowy“ danej fa-

<sup>1)</sup> P i s t r a k. Les problèmes fondamentaux de l'école du travail. Paris, 1928.

A. P. P i n k i e w i c z. Les bases d'une pédagogie marxiste. Le matérialisme dialectique et la pédagogie soviétique. (L. I n t. de l'É n s. Nr. 9—10, r. 1929).



bryki lub fermy, i w związku z nim odbywa się nauka elementarna czytania, pisanie, rachunków. Program obejmuje trzy główne działy: A. Przyrodoznawstwo. B. Praca. C. Społeczeństwo, których podstawę stanowią nauki przyrodnicze, ekonomja i socjologja. Wszystkie te działy ujęte są, oczywiście, ze stanowiska ideologii komunistycznej. Przyroda winna być przedmiotem poznania w tym celu, by ją można było jaknajintensywniej zużytkować dla podniesienia produkcji i konsumcji. Praca w fabryce lub w fermie wprowadza dziecko w bezpośrednią styczność z procesem produkcji i umożliwia mu zaznajomienie się z jej mechanizmem; ułatwia mu nabycie wprawy i rozwinięcie sił fizycznych. Wreszcie nauka o społeczeństwie (socjologja) wprowadza ucznia w zrozumienie głównych założeń doktryny Marksa i Lenina i uzbraja go do rozwinięcia propagandy komunistycznej.

Podajemy poniżej w formie przykładu tematy jednego z kompleksów, obejmującego trzy działy i opracowanego w szkole politechnicznej pierwszego stopnia, połączony z fermą:

## A. Przyroda.

Zapasy zimowe w roślinach.

Nasiona roślin rocznych i korzenie roślin dwuletnich.

Ochrona naturalna drzew w zimie.

Przygotowanie roślin uprawnych na zimę.

Gdzie chronią się owady?

Odlot ptaków.

Obserwacja i zapiski o zjawiskach przed nastaniem zimy.

## B. Praca.

Gromadzenie zapasów zimowych. Owoce i jarzyny dla ludzi i zapasy dla zwierząt domowych.

Młyn — mąka — chleb.

Higjena — mycie owoców — woda.

Zbiórka i obliczenie produktów.

Poznanie miar i wag.

Sporządzenie odzieży, jej naprawa.

Higjena odzieży.

## C. Społeczeństwo.

Co wieś daje miastu i nawzajem miasto wsi.

Wymiana produktów.

Instytucje spółdzielcze na wsi.

Warsztaty na wsi.

Wspólna praca rolnika, rzemieślnika i ucznia.

Zniesienie przedmiotowości w szkole politechnicznej pierwszego i drugiego stopnia i wyłączne oparcie nauki na metodzie kompleksów, jednostronnie i skrajnie pojętej i przeprowadzanej, wydało rezultaty negatywne i obniżyło zbyt wyraźnie rozwój umysłowy i poziom naukowy młodzieży sowieckiej, tak, że nawet w sferach wybitnych przedstawicieli komunizmu zapanował niepokój i ze sfer tych wyszła też ostra krytyka skrajnych teoryj pedagogicznych Pinkiewicza, Szulgina i ich zwolenników. A nawet wyraźnie potępiono „politechnizację“ wychowania. M. J. Kalinin, wykazując marny stan szkoły sowieckiej pod względem jakościowym, jej niski poziom naukowy, podkreśla takie fakty, jak: brak pomieszczenia dla dzieci, przeludnienie klas, niewystarczające wyposażenie techniczne budynków szkolnych, niedostateczna liczba nauczycieli. Atoli wszystkie te braki dadzą się, jego zda-



dziwej<sup>1</sup>, poczynają odmiennie niż poprzedni teoretycy pedagogiki sowieckiej, Pinkiewicz, Szulgin i inni, interpretować „politechnizację” wychowania, przypominając poglądy Marksa na tę sprawę, według którego wychowanie obejmuje trzy czynności: a) kształcenie duchowe, t. j. rozwój intelektualny i wychowanie moralne w duchu komunistycznym; b) kształcenie politechniczne, które umożliwia poznanie ogólnych naukowych podstaw procesów produkcji i równoczesne rozwijanie umiejętności w posługiwaniu się prostymi narzędziami pracy, używanymi w różnych gałęziach przemysłu; c) edukacja fizyczna, t. j. ćwiczenia gimnastyczne i wojskowe<sup>1</sup>). Na tych podstawach opiera się nowy program w szkole sowieckiej, który w zupełności zrywa z „metodą kompleksów” dotychczas stosowaną<sup>2</sup>).

Stosowanie skrajnej zasady kolektywności w nauczaniu, zrobienie ze szkoły narzędzia w wielkim procesie produkcji i gospodarki społecznej musiało pozbawić szkołę i wychowanie ich istotnych celów i zadań. Szkoła sowiecka, przed ostatnią reformą z r. 1952 hołdowała systemowi nauczania, który miał wyłącznie charakter użyteczności, przeczył istnieniu nauki „czystej i bezinteresownej”. Dziecko od lat najmłodszych wciśnięto w tryby olbrzymiego procesu produkcji, w tryby ustalonej koncepcji społeczno-politycznej. Taki system edukacji założono wbrew wszelkim rozumnym zasadom psychologii dziecka. Zapomniano o genialnym ujęciu „praw” dziecka w „Emilu” Rousseau’a, który apeluje do wychowawców całego świata: *P o z w ó l c i e d z i e c k u b y ć d z i e c k i e m!* — Szanujcie dziecięstwo! Przyroda chce, aby dzieci dziećmi były, zanim mężami się staną. „Jeżeli byśmy zmienili ów porządek, wyhodujemy jeno zawczesne owoce, które ani wieku właściwego nie osiągnęły, ani smaczne nie są, a rychło się psują; przysporzymy sobie młodych uczonych, a stare dzieci. Dziecięstwo ma właściwy sobie sposób patrzenia, myślenia, odczuwania; niema nic bardziej nierozsądnego, jakgdybyśmy chcieli zastąpić to naszym sposobem myślenia, odczuwania — słowem naszą jaźnią”. Tylko wtedy cel wychowania może być osiągnięty, jeśli umożliwimy dziecku przeżywanie każdej fazy rozwojowej, zgodnie z jego właściwościami psychicznymi. Zadaniem szkoły i rozumnej metody nauczania jest stworzenie takich warunków, któreby umożliwiały rozwój i doskonalenie duchowe i fizyczne ze stanowiska dobra dziecka, jako indywidualności i tylko tą drogą stanie się ono we właściwym czasie osobowością uspołecznioną. H. Rowid

<sup>1</sup>) L'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement. Nr. 4—6, 1955).

<sup>2</sup>) S. Hessen u. N. Hans. Op. cit. str. 242, 243.

Aleksander Kawalkowski.

Z DZIEJÓW ODBUDOWY PAŃSTWA. Warszawa, 1953, Wojskowy Instytut Naukowo-Wydawniczy.

Książka A. Kawalkowskiego, stanowiąca cenny przyczynek do najnowszych dziejów Polski, dotyczy wypadków przeważnie z lat 1918 — 1921, zawierając jednocześnie, w związku z omawianiami wypadkami, reminiscencje historyczne z innych, odleglejszych epok, oraz pewne wywody historjograficzne.

Książka nie zawiera systematycznego wykładu dziejów odbudowy naszego Państwa — jest zbiorem szkiców i artykułów pisanych w ciągu ostatnich lat kilkuletnich, dotyczących spraw i momentów szczególnie doniosłych w dziejach odbudowy Państwa Polskiego, składających się przytem na pewną całość logiczną, spójną prądem żywych, drogich autorowi idei.

Książka ta nie powinna zostać nieznaną nauczycielstwu naszemu, porusza bowiem w oparciu o gruntowną wiedzę, ważne zagadnienia z dziejów odbudowy Państwa Polskiego, bliskie nam a rzadko jednak znane szerszemu ogółowi, jeszcze rzadziej zaś należycie oceniane. Jest żywa, interesująca, przemawia językiem prostym, jasnym, miejscami wręcz pięknym.

Rzecz zaczyna się od rozdziału zatytułowanego „Próba syntezy“, gdzie znajdziemy — jak autor sam zaznacza — 5 artykuły powstałe z okazji wielkich rocznic. W artykule „Sto lat“ rozważa się znaczenie powstania listopadowego dla dalszych dziejów narodu, jego wielkość niezaprzeczoną mimo, iż skończyło się ono militarną porażką, piękno moralne czynu podchorążych; szkicuje tu autor sylwetki wodzów powstania, przypomina nauki płynące z bohaterstatego porwy i z tragicznie toczącej się walki.

W szkicu „Symbol Polski“ przenosimy się w przełomowe jesienne dni r. 1918. W mglisty poranek listopadowy, stajemy oko w oko z symbolem zmartwychwstającej Polski, wielkim Polakiem, z „człowiekiem w szarym mundurze“, do którego w tych dniach garnęła się z wiarą i ufnością niemal cała Polska, stajemy się świadkami jego wielkiego moralnego triumfu.

Artykuł „Nowa era“ uwydatnia historyczną rolę wojny polsko-rosyjskiej r. 1919/20, rolę nawskroś samodzielną Polski jaką J. Piłsudski przez swą genialną intuicję i żelazną wolę wyznaczył w tem zmaganiu się ze wschodem wysiłkom zbrojnym odradzającej Polski. „Piłsudski nie poprowadził Polski na drogę interwencji w sprawach wewnętrznych państwa rosyjskiego, pozostał głuchy na wezwania, idące z kwater białych“, przeniósł spór w inną sferę, w sferę spraw rdzennie polskich i dzięki temu stworzył jeszcze jedno źródło siły moralnej narodu w pamiętnym r. 1920.

Wspomnienie o „Rozejmie“ z dn. 18 października 1920 r. wywołuje w autorze odległe reminiscencje historyczne zmagania się Polski z Rosją. Po 500 latach niepowodzeń i klęsk w walce Polska znowu triumfuje nad Rosją pod przewodnictwem człowieka, który rozumiał swą misję dziejową i stał na wyżynie duchowej, jakiej ta misja wymagała. W krótkich słowach potrąca autor o „Wienę Litwy“, współdziałającej haniebnie z najazdem rosyjskim w tragicznych dniach lata 1920 r. .

W rozdziale „Dwie wojny“ 1850/51 — 1918/20 autor szkicowo, lecz trafnie i z dużym znanstwem przedmiotu przeprowadza rzadko spotykane w literaturze historycznej, a niezwykle pouczające i ciekawe paralele między epoką 1850/51 a 1918/20. Jest to jeden z najbardziej interesujących szkiców tej pięknej książki. Zanalizowano w nim i zestawiono warunki polityczno-gospodarcze, siły zbrojne przed stu laty i w r. 1918/19. Porównano koncepcje wojny, myśl operacyjną i wreszcie indywidualność wodzów obu przełomowych epok. Szkic daje stosunkowo obfity materiał do przemyśleń samodzielných w oparciu o materiały i myśli, jakie tu znajdujemy, może też — nawiasem mówiąc — być bardzo przydatnym przy pogłębianiu wiedzy historycznej w epoce powstania

listopadowego w drodze samokształcenia przez szerszy ogół nauczycielstwa, jak również może być z powodzeniem potraktowany jako uzupełniająca lektura historyczna w klasach wyższych szkół średnich.

Mamy dalej szkic p. t. „Zamach ukraiński we Lwowie 1.XI.1918 roku”. Na treść szkicu dość obszernego (50 str.) składa się przedstawienie szczegółowo przygotowań ukraińskich i polskich, poprzedzający smutny dzień wybuchu walki „najboleśniej przez większość serc polskich odczutej”, opis samego zamachu ukraińskiego we Lwowie i wreszcie jego załamanie się na skutek zwycięskiego oporu polskiej ludności i miasta.

W szkicu „Polityczne tło i znaczenie zwycięstwa sierpniowego”, autor rozwija i uzasadnia pogląd, iż punktem wyjściowym utrwalenia stanowiska Polski na terenie międzynarodowym była zwycięska bitwa sierpniowa w r. 1920. Rozsnuwa tło tego przełomowego momentu. Tragicznie zarysowuje się niemal zupełne odosobnienie Polski w lecie r. 1920, i oto zwycięstwo sierpniowe dokonywa zupełnego przełomu w sytuacji, powtórnie jak gdyby wskrzesza Polskę. Autor zamyka swój krótki, ale piękny szkic słuszną konkluzją: „Polska może być dumna z tego, że nie zawdzięcza swego ocalenia obcym. Zwyciężyła samodzielnym wysiłkiem, na który złożyła się czynna energia obywateli z bierności narodu, wypróbowane i nigdy nie zawodzące męstwo żołnierza polskiego i stojące na wysokości zadania kierownictwo wojenne z Naczelnym Wodzem, marszałkiem Józefem Piłsudskim na czele”.

Po sierpniu szybko następuje pamiętny październik 1920 r. miesiąc wyzwolenia Wilna z pod okupacji litewskiej; okres stanowczego „buntu” Żeligowskiego — to temat dalszego szkicu.

Bardziej specjalny, wojskowy charakter ma artykuł p. t. „Generał Żeligowski o kampanji 1920 r.”, dotyczący niektórych momentów strategicznych i taktycznych tej kampanji w związku z książką gen. Żeligowskiego p. t. „Wojna w r. 1920”.

W szkicu „Sprawa granicy wschodniej w wojnie 1918 — 21” autor roztrząsa momenty polityczne i dyplomatyczne w procesie kształtowania się naszej granicy wschodniej, akcentuje wpływ w tej dziedzinie woli i myśli Naczelnego Wodza, dążącego do stwarzania doniosłych i ważkich faktów dokonanych.

Dwa artykuły p. t. „Epopeja Górnego Śląska” i „Dwa dokumenty”, zajmujące 41 stron, poświęcone są dziejom walki o wyzwolenie Śląska, głównie dziejom trzech powstań śląskich. autor zatrzymuje się bliżej nad rolą w nich Korfanta, dochodzi do wniosków i sądów ujemnych, starając się szczegółowo je uzasadnić.

Jeszcze raz w rozdziale X powraca do oceny roli J. Piłsudskiego w wojnie 1920 r. w związku z opiniami francuskiego gen. Faury, wypowiedzianymi w jednym z artykułów paryskiego czasopisma „La Pologne”. Wreszcie, w ostatnim rozdziale XI, roztrząsa krytycznie tezy historjograficzne R. Dmowskiego, dotyczące dziejów Rosji i jej roli w Europie.

Krótką wzmianką o treści omawianej książki nie stanowi, rzecz prosta jej zreferowania, sygnalizuje tylko ukazanie się tej interesującej, potrzebnej, pożytecznej książki, która powinna — sędzę — znaleźć się w każdej bibliotece ogniska nauczycielskiego i w każdej bibliotece szkolnej. Oparta o gruntowną wiedzę może stać się ona przewodnikiem w gąszczu zjawisk ostatniego rozdziału naszej historii (wkraczającego już w „Naukę o Polsce współczesnej”), tak mało znanego, a tak gruntownie nieraz wypaczanego przez prąd demagogiczny. Książka tchnie nie tylko wiarą w Polskę lecz i miłością dla Jej Wodza, entuzjazmem dla Jego czynów — uczucia te podnosząc urok książki, nadają jej zarazem znamię pewnego subiektywizmu, pewnego (tu i owdzie) zacięcia publicystycznego. Za tem wszystkim wyczuwa się stale badacza naukowego, dbałego o gruntowne naukowe uzasadnienie wypowiedzianych poglądów i postawionych tez. Zalety stylu i języka, sposób ujęcia sprawiają, że śledzimy myśl autora z żywym, wzrastającym zainteresowaniem i z żalem rozstajemy się z książką po przeczytaniu jej.

F. Zawadzki

H. Orsza-Radlińska.

PROGRAM I METODA BADANIA DZIEJÓW PRACY OŚWIATOWEJ. I. Kongresówka w drugiej połowie XIX wieku. Warszawa 1933, str. 27, odbitka z wydawnictwa „Zagadnienia pracy kulturalnej“.

J. Mackiewicz-Wojciechowska:

UNIwersYTET „LATAJĄCY“. Kartka z dziejów tajnej pracy oświatowej. Warszawa 1933, str. 27, odbitka z wydawnictwa „Zagadnienia pracy kulturalnej“.

Obie prace dotyczą tego samego okresu dziejowego, który stanowi przedmiot wspomnień, drukowanych w „Niepodległości“. Są wynikiem celowo i systematycznie podjętych badań nad historją pracy oświatowej w seminarjum oświaty pozaszkolnej na Studjach Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej, prowadzonych pod kierunkiem prof. Heleny Radlińskiej. Rozprawa pierwsza zawiera uwagi programowe i metodyczne kierowniczkę badań, druga zaś jest jedną z prac, wykonanych w seminarjum.

Prof. Radlińska, która jeszcze w roku 1913 zainicjowała poważne studia naukowe nad przeszłością pracy oświatowej monografią p. t. „Początki pracy oświatowej w Polsce“ (w książce zbiorowej „Praca oświatowa“), była specjalnie jakby predystynowana do nakreślenia szkicu programu badań w tym zakresie. Będąc w jednej osobie i wybitną działaczką na tem polu (dość wymienić liczne prace w Kongresówce, działalność w galicyjskiem Towarzystwie Uniwersytetu Ludowego im. Mickiewicza) i mając za sobą liczne prace badawcze z tej dziedziny, posiada autorka wyjątkową możność istotnego zaznajomienia się z robotą oświatową, która ze względu na swą konspiracyjność, byłaby niedostępną dla innych badaczy. Postawienie całego szeregu zagadnień, wskazanie metody i źródeł badań, czynią z tej rozprawy wzorowy wstęp metodyczny dla studjów nad przeszłością pracy oświatowej. Słusznie zwraca autorka uwagę na potrzebę badań nad ustawami politycznymi z zakresu oświaty i kultury, nad stopniem ich realizacji, oraz na historję tajnych organizacji, ich skład socjalny, na załamywanie się ideologii pozytywizmu i nawrót tendencji romantycznych. Specjalnie też podkreśla konieczność zbierania i opracowywania materiałów do dziejów oświaty pozaszkolnej na terenie wsi. Wskazówki co do sposobu korzystania z materiałów rosyjskich i polskich — pierwszorzędne źródło informacyj zwłaszcza dla historjka dzisiejszego pokolenia — i dołączony spis konkretnych tematów prac, podjętych przez grono uczniów autorki — dowodzi jasno, że badania nad przeszłością pracy oświatowej polskiej, wkraczają na tory poważnego, naukowego opracowania. Z zaciekawieniem oczekujemy na zapowiedziane przez autorkę dalsze rozważania, poświęcone Galicji.

Szkic p. J. Mackiewicz-Wojciechowskiej, to właśnie przykład jednej z takich prac, wykonanych pod kierunkiem prof. H. Radlińskiej. Na podstawie wspomnień i relacyj ustnych osób żyjących oraz fascykułu akt żandarmskich w Archiwum Akt Dawnych w Warszawie, daje autorka interesujący obraz warszawskiego „Uniwersytetu Latającego“ na przełomie XIX i XX-go wieku. Wyrósł on z pracy tajnych kółek samokształceniowych wśród młodzieży, czynił zaś zadość coraz bardziej rosnącej potrzebie wyższego wykształcenia wśród kobiet. Narzucenie jednolitej organizacji, wypracowanie programu wykładów, ściągnięcie wybitnych sił profesorskich, przez co „Uniwersytet Latający“ stawał rzeczywistością na poziomie uniwersyteckim — wszystko to było zasługą Jadwigi Szczawińskiej-Dawidowej. Jej osoba i wpływ na losy instytucji rysują się tu bardziej plastycznie, niż we wspomnieniach Klementyny Nagórskiej w „Niepodległości“. Największe jednak zaciekawienie budzą przytoczone programy i nazwiska profesorów. Adam Mahrburg, Piotr Chmielowski, Władysław Smoleński, J. W. Dawid, L. Krzywicki — już te nazwiska wykładawców są miarą poziomu i znaczenia „Uniwersytetu Latającego“. Mając częstokroć po kilkaset słuchaczek, „Uniwersytet“ przetrwał aż do roku 1905/6, t. j. do chwili zalegalizowania Towarzystwa Kursów Naukowych, przeobrażonych w 1919 r. w Wolną Wszechnicę Polską. Rozprawa

p. Mackiewicz-Wojciechowskiej dokumentnie stwierdza i uzasadnia dawniej wypowiedziane twierdzenie J. Grabca (Dąbrowskiego), że „Uniwersytet Łatający stał się pramacierzą wszechnic b. zaboru rosyjskiego w Odrodzonej Rzeczypospolitej”.

Omawiana „ozprawa spełnia dwojaką rolę: jest i ciekawą „kartą z dziejów tajnej pracy „światowej“ i interesującym przyczynkiem dla historii wyższego wykształcenia kobiet w Polsce.

Jan Hulewicz

„The New Era“, rocznik 1955.

#### NOWY MIĘDZYNARODOWY KLUB.

Celem zbliżenia przyjacielskiego młodzieży różnych narodów został utworzony Weltklub (klub światowy) albo Związek Światowy (Welt-Union). Jego centralą jest Magdeburg 55 i 56 Luneburgerstrasse. Związek wzywa przede wszystkim uniwersytety, nauczycieli języków i studentów do współpracy i wzajemnych odwiedzin. Związek liczy obecnie 800 członków z 54 różnych krajów. Kto jest zainteresowany, może pisać do założyciela, pod adresem: Herr Johannes Classen, Magdeburg.

#### WYCHOWANIE RODZICÓW W AFRYCE POŁUDNIOWEJ.

W Afryce Południowej kobiety nie mają jeszcze wielkiego wpływu na sprawy polityczne — główne ich zainteresowania skupiają się jeszcze około dzieci. Ostatnio organizacja kobiet zajęły się głównie troską o dobre wychowanie dzieci. Zaczęto krytykować dotychczasowy typ wychowania, a myśli i dyskusje potoczyły się w kierunku krytyki tradycyjnego wychowania... Zaczęły one szukać innego sposobu wypełniania powinności wobec własnych dzieci i doszły do przekonania, że muszą obserwować starannie swoje dzieci i że przedmiot ten wymaga należytego przygotowania. Wobec tego muszą się zająć reformą wychowania już w przedszkolach, pozatem muszą zająć się kwestią zdrowia dzieci, ich rozrywek, charakteru i przyszłej kariery.

#### ZAŁOŻENIE ZWIĄZKU RODZICÓW W PRETORJI.

D-r Marja te Water po powrocie do Afryki Południowej założyła przy uniwersytecie w Pretorji klinikę. Zorganizowała ona i kursy dla rodziców, aby postawić należycie zagadnienia: stosunek rodziców do szkoły — stosunek dziecka do szkoły — dzieci do dzieci — rozrywki i zabawy. Kursy wzbudziły entuzjazm u rodziców. Był on tak wielki, że kiedy p. Beatrice Eusor z Ligi Nowego Wychowania była w r. 1950 w tem mieście, dała serię wykładów, które kwestję tę jeszcze ugruntowały i podniosły.

Związek Rodziców rośnie i już jest organizacją skonsolidowaną, skierowującą uwagę na dziecko w domu, w szkole i w społeczeństwie. Chodzi o zapewnienie dziecku praw, otoczenie go większą opieką i to nie tylko dziecko samo — trzeba otoczyć opieką i kobiety. Trzeba również zbliżyć szkołę do domu, trzeba zacząć inteligentną współpracę rodziców i nauczycieli — i wogóle ożywić współpracę wszystkich wychowawców.

Program nauki rodziców, przygotowany przez nich w czasie 1951 — 1955 r. wskazywał na różność problemów, ale ponieważ uznano, że każdy członek nie może studjować każdego zagadnienia, wobec tego podzielono się na grupy. W końcu roku odbywają się zebrania specjalne całego związku, na których różne sekcje podnoszą różne sprawy i dyskutują nad niemi. W okresie 1951 — 1955 roku związek podzielił zagadnienia między główne sekcje następująco:

W 1951 — a) kino, b) rozrywki, c) wychowanie rodziców.

W 1952 — a) rozrywki, b) współpraca szkoły z domem, c) zdrowie, d) ochronki.

W 1955 — a) rozrywki, b) wychowanie fizyczne, c) odżywianie, d) szkoła i dom.

Sekcja, która zajęła się znaczeniem kina podniosła wagę dobrych filmów. To zagadnienie uznał związek za tak doniosłe, że zajęło ono ważne miejsce na zjeździe Międzynarodowej Federacji Szkoły i Domu w lipcu 1951 r.

Sekcja rozrywkowa zajęła się sprawą zabaw i gier w parkach i miejscach za-

baw i postawiła pytanie, czy wszystkie szkoły wyzyskały miejsca rozrywkowe? Czy dostateczna jest liczba parków i miejsc rozrywkowych? Czy te miejsca są w zdrowych czy niezdrowych terenach? Czy władze miejskie interesują się tą sprawą?

Sekcja Szkoły i Domu zwróciła w r. 1932 uwagę na problem ścisłej współpracy między szkołą a domem. Ogólnie rzecz można, że często niema należyte tego porozumienia między temi czynnikami, często rozumieją się one źle i krytykują wzajemnie. W roku bieżącym rozważano, jak ta sprawa przedkłada się w różnych krajach. Widoczna jest tendencja, aby do tego zagadnienia wychować nauczycieli szkół niższych i średnich — dlaczego nie możnaby było zrobić tego w Afryce Południowej?

Sekcja Zdrowia wzięła sobie motto: „Poznaj miasto rodzinne”. Podniesiono problem: Co zrobiły i co powinny zrobić kliniki dziecięce? W jaki sposób związek może pracować dla zdrowia społecznego? Sprawa chorób zakaźnych w mieście. Czy choroby weneryczne są kontrolowane (a specjalnie u niewiast, pracujących w szpitalach)? Czy jest należyty nadzór nad mlekiem, dostarczaniem do miast?

Sekcja przedszkoli: Każdy członek sekcji przychodzi do szkoły raz na dwa tygodnie i obserwuje dzieci i metodę nauczyciela. Sprawa ta jest na zebraniach dyskutowana — a rodzice osiągają tu duże korzyści.

Tego roku związek przyłączył się do Ligi Nowego Wychowania — wzrasta w siłę — podnosi różne zagadnienia, omawiane ostatnio na światowej konferencji wychowawczej, która odbyła się w lipcu 1933 r. w Afryce Południowej.

„The Schoolmaster and Froman Tedchers Chronicle”, rocznik 1933.

#### \*.....NOWE WYCHOWANIE W NIEMCZECH.

Profesor wyższej szkoły technicznej w Brunshwiku, Ewald Banse, powiada, że idea wojny musi być popularyzowana już od dzieciństwa. Oko rozwijającego się Niemca musi się wyćwiczyć w tem, by na wszystko patrzeć z punktu wojny. I tak np. jezioro, to nie tylko zbiór wód, ale także geograficzny element przyszłości, który będzie miał znaczenie przy ruchach wojska; ptaki w powietrzu, zwierzęta w polach, rośliny — wszystko to ma znaczenie militarne.

Książka, mówi profesor, jest środkiem nastawienia do ruchu wojennego dla wszystkich obywateli, a przedewszystkiem dla nauczycieli. Zagadnienie wojny w szkołach ma być nie tylko jako instrukcja przeprowadzone, ale i w formie praktycznych ćwiczeń. W młodszych klasach zagadnienie wojny ma być ujęte w formie pouczeń przy geografii, historii. Dla uczniów starszych od 12 lat wżwyz proponuje profesor Banse 2 godziny tygodniowo instrukcyj, a dwie godziny ćwiczeń praktycznych. Jest to droga, która rozwinię w młodzieży uczucia heroizmu i odwagi żołnierza, prowadzące do służby ojczyźnie. O celu wojny profesor Banse tak mówi: każdy musi zrozumieć, że wojna, to nie jest coś nadzwyczajnego — to nie jest grzech przeciw ludzkości. Udoskonalenie jej, to najwyższa moralna powinność i prawo Państwa. Jedynie ten obywatel może znaleźć obronę i korzyści w Państwie, który jest gotów mienie i krew jej oddać. Metody i cel w nauczaniu mają budzić niezachwianą wiarę w wysokie, etyczne wartości głębokiego znaczenia wojny i poświęcenia dla Państwa.

„Jedynie ten naród może przetrwać wojnę, którego każdy obywatel ma w duszy najgłębsze przekonanie, że jego życie należy do Państwa i tylko do Państwa, które stoi na straży narodu, języka ojczystego i kultury. I dlatego nie chcemy malować wojny w różowych kolorach, nie pragniemy jej, ale jesteśmy przekonani, że ona przyjdzie musi i że tylko przez wojnę prowadzi droga do wolności. O tem musi wiedzieć każdy mężczyzna, każda kobieta i każde dziecko”. (Tak wygląda idea pacyfizmu w umysłach niektórych Niemców — Dop. Red.).

S. Mazgajówna



## CZYTANIE DZIENNIKÓW W SZKOŁACH POWSZECHNYCH.

Wartość czytania dzienników w szkole przez uczniów jest zagadnieniem do-  
tychczas nierozwiązanym. Rozstrzygnięcie utrudnia przedewszystkiem niemoż-  
liwość porozumienia się, która, z wychodzących w danym kraju gazet ma być  
czytana. Najczęściej używa się w szkole dziennika, jako źródła wiadomości  
z różnych dziedzin wiedzy, do czego jednak wystarczy odpowiedni wycinek  
z dziennika. W ostatnich czasach wysunięto twierdzenie, że czytanie dzien-  
ników winna poprzedzać nauka o dziennikach. Tej treści artykuł pomieścił  
D-r H. A. Münster w Pädagogische Werte p. t. „Przygotowanie do korzystania  
z dzienników w szkołach powszechnych i dokształcających”. Zdaniem je-  
go wartościowa dla nauki jest nie treść dziennika, tylko wiadomości, w jaki  
sposób należy się orientować i korzystać z pracy codziennej.

Niemiecki instytut dla badania pracy ustalił, przy pomocy ankiet, że pra-  
wie cała młodzież niemiecka między 12 a 15 rokiem życia czyta dzienniki.  
Na 1678 odpowiedzi, otrzymanych od uczniów powszechnych szkół w Berlinie  
tylko 25-ciu oświadczyło, że dzienników nie czytuje, zaś na 400 odpowiedzi  
uczniów powszechnych szkół wiejskich — tylko 14-stu. Chłopcy interesują się  
przedewszystkiem wiadomościami sportowymi, następnie kroniką nieszczęśli-  
wych wypadków, wreszcie doniesieniami o przestępstwach. Dziewczęta nato-  
miast najbardziej są zainteresowane nieszczęśliwymi wypadkami, poczem  
następuje sport, dodatki dla młodzieży, przestępstwa i romanse. Analogicz-  
ne zainteresowania przejawiają się wśród dziewcząt z powszechnych szkół  
wiejskich. Specjalnego zainteresowania dla zagadnień politycznych czy go-  
spodarczych u młodzieży nie stwierdzono. Na tym więc stopniu można dzie-  
ciom udzielić wyjaśnień, dotyczących prawdomówności pracy i określić jej  
charakter sensoryjny.

Bardzo wskazane jest porównanie opisu danego wypadku, pomieszczone  
w dwu różnych dziennikach. W ten sposób uczniowie zostają wprowadzeni  
w porównawczą, krytyczną ocenę wiadomości podawanych prasowych. O ile  
atoli nauczyciel chce w czasie lekcji posługiwać się dziennikami, winien  
posiadać choćby zasadnicze wiadomości, dotyczące szkoły pracy i tylko w tym  
wypadku praca jego wydać może pozytywne owoce. (Schulreform XII Jahr-  
gang 1933, Heft 6/7).

## III MIĘDZYNARODOWY KONGRES LINGWISTYCZNY W RZYMIE.

Po kongresach w Amsterdamie i Genewie (1931) konferencja rzymska przy-  
niosła bogaty plon lingwistyczny; obrady ułatwiła świetna organizacja tech-  
niczna kongresu. Honorowym prezesem Komitetu był premier Mussolini,  
a wiceprezesem — minister oświaty Francesco Ercole. Obrady odbywały się  
w uniwersytecie (Palazzo della Sapienza); referaty wygłaszano w języku wło-  
skim, francuskim, angielskim i niemieckim, na plenum i w trzech sekcjach:  
I-sza obejmowała problemy lingwistyki, II-ga: języki arjo-europejskie, III-cia:  
języki nie arjo-europejskie.

Inauguracja kongresu odbyła się w sali Cezara na Kapitolu w obecności mi-  
nistra oświaty, tam też wygłoszono przemówienia powitalne a prof. Paweł Emil  
Pavolini z Florencji odczytał swój referat.

Po złożeniu sprawozdania z działalności przez sekretarza generalnego prof.  
Schrijnera, wygłosił na plenum prof. ks. Van Ginneken (Holandja), referat  
„O wpływach wzajemnych języków”, w którym dobitnie podkreślił znaczenie  
wpływów biologicznych i dziedzicznych podstaw artykulacji, obok wpływów  
psychologicznych i społecznych. Oprócz tego na plenum wygłoszono następu-  
jące referaty: H. Lindroth (Szwecja) o „psychologii mowy i interpunkcji”;  
P. Fouché (Francja) o „symbolizmie fonetycznym”; W. Porzig (Szwajcaria)  
o „pochodzeniu elementów morfologicznych w językach arjo-europejskich”;  
H. Pedersen (Szwecja) o „problemie pokrewieństwa pomiędzy głównymi gru-



cza, że z rozwojem nauk pozytywnych, przewidywania socjologiczne będą miały coraz większe szanse; nie można jednak ograniczyć się tylko do statystyki opartej na prawie wielkiej ilości; jedynie zgłębiona morfologia społeczna jest warunkiem płodnym statystyki wartościowej. Prof. Ellewood (Stany Zjednoczone) żąda, ażeby w badaniu i obliczaniu przewidywań, opierać się nie tylko na danych historycznych, ale szczególnie na głębokiej analizie i interpretacji psychologicznej zjawisk społecznych. Prof. Namais (Rzym) obawia się, że coraz częściej zachodzące anomalności w biegu zdarzeń, mogą zakłócić przewidywania. Prof. von Wiese (Niemcy) pragnie, ażeby przewidywania socjologiczne łączono w części z socjologią ogólną, w części z socjologią stosowaną i ekonomją społeczną. Prof. Kozłowski (Poznań) przeciwstawia się mechanizmowi socjologicznemu, wykazując potrzebę liczenia się z możliwościami, których przewidywania nie mogą ogarnąć.

**Przewidywania w dziedzinie politycznej.** Wedle przewidywań socjologów x w najbliższej przyszłości etatyzm ma wszelkie szanse do rozwinięcia się, przy wzmocnionej władzy wykonawczej. Okres ten stosunkowo niedługi skończy się przemianą struktury społecznej w kierunku przekazania wszystkich agend organizacjom zawodowym; te ostatnie wyłonia ze siebie czynniki zarówno wykonawcze jak i ustawodawcze. Prof. Lasbax (Francja) dochodzi do wniosków, że etatyzm we Francji dojdzie nawet do nowego imperjalizmu konstytucyjnego. Prof. Kochanowski analizował przewidywania przewrotu rosyjskiego; prof. Andresy (Zagrzeb) mówił o przyszłej federacji narodów, prof. Chalupny (Praga) o ustaleniu się struktur społecznych, osłabieniu konkurencji na rzecz kooperacji i t. d.

**Przewidywania ekonomiczne.** Prof. Manduit wskazywał na nieudolność nauk ekonomicznych nieopierających się na danych socjologicznych. Wszyscy socjologowie zgodnie odnieśli się bardzo krytycznie do obecnych poczynań w dziedzinie ekonomji politycznej i finansów publicznych, szczególnie przeciw ekonomji etatystycznej, ekonomji kierowanej, organizowanej i t. d. Starą ekonomję polityczną, liberalistyczną i ortodoksyjną wzięto z wszelkich praw za jej nieudolność. Charakterystyczne, że wszyscy uczeni socjologowie, nie tylko z Europy, ale z całego świata byli w tej sprawie jednego zdania.

x Po pewnych dolegliwościach etatystycznych i kapitalistycznych nastąpi zupełna socjalizacja ekonomji, która unormuje racjonalnie produkcję, konsumpcję, podział zysków, bogactw, kwestję bezrobocia, ilości godzin pracy i t. d. W sprawie tej decydujący głos weźmie całe społeczeństwo zorganizowane w syndykatach i kooperatywach. W pierwszym rzędzie załatwiona będzie kwestja nędzy. Prof. Ogburn (Chicago) podaje przewidywania dotyczące gwałtownych przemian w najbliższej przyszłości wśród ludności wiejskiej i miejskiej, przewidywania dotyczące ilości urodzin, chorób, wypadków, warunków pracy: prof. Maunier (Paryż) wykazuje, że Turgot znakomicie przewidział pierwszą amerykańską wojnę o niepodległość; prof. Barnes analizował dawne przewidywania socjologiczne, które się sprawdziły w 75%, prof. Durpat przeprowadził analizę przewidywań Proudhona i Durkheima, które dotyczą sprawdziły się 90%; oni też przewidują jako przyszłą organizację państwowa federalizm polityczny oraz syntezę syndykalizmu i kooperatywu, x jako form społecznych i ekonomicznych; prof. Bouglé (Sorbona) stwierdza, że mimo chwilowych załamywań się i cofania organizacji przewidzianych przez Proudhona i Durkheima, świat w najbliższej przyszłości pójdzie po linii wskazanej przez nich, której główną dyrektywą jest solidaryzm. Prof. Gaillard (Genewa) przedstawił przewidywania filozofa Sekretana, które dotyczą w znacznej mierze się sprawdziły; Sekretan widzi w syntezie rzekomo przeciwstawiających się sobie, racjonalnej woli i solidarności, źródło prawdziwego postępu.

**Przewidywania w dziedzinie wychowania.** Przewidywania pedagogiczne najbardziej nas interesują. Przyszła pedagogika będzie się starała przystosować x wychowanków w większej mierze do środowiska oraz do szybko zachodzących przemian społecznych; pedagogika zejdzie z wyżyn metafizycznych w ramy

organizacyjne nauki, zaś szkoła będzie odzwierciedleniem tego, co się dzieje w społeczeństwie, czyli będzie oparta również na zasadach naturalności i korekcyjnej. Wpływ na szkołę będą miały szczególnie grupy zawodowe, które \*przeprowadzą całkowitą separację szkoły od wpływów etatystycznych, meta-fizycznych i konfesjonalnych; rodzice i masy pracujące mają doprowadzić do zupełnej emancypacji człowieka. W metodach nauczania uwzględni się obok metod indywidualnych, także metody pracy grupowej, która uwzględni rozwój wrodzonych dyspozycji społecznych, jak solidarność, wzajemną pomoc, zdolność pracowania dla wspólnego celu i t. d. Miejsce władczego autorytetu zastąpi hierarchja kompetencji fachowej. Oprócz tego ogłoszono cały szereg referatów o przewidywaniach socjologicznych, jak np. Ferrière o „metodzie określania przyszłości przy pomocy korekcyjnych, Gampert o „metodach proroków izraelskich“ i in.: Uczni socjologowie przybyli z różnych stron świata: najczęściej pozostawali bez porozumienia się i kontaktu, a mimo to doszli do tych samych wyników w przewidywaniach. W końcowej dyskusji ustalili, że istnieją naukowe podstawy przewidywań; muszą się one oprzeć nie tylko na rachunku prawdopodobieństwa, nie tylko na danych historycznych i statystycznych, lecz głębokiej analizie psychologicznej aspiracji kolektywnych, struktur społecznych i prądów, możliwości ich rozwoju, przekształcenia się lub zniknięcia. W Kongresie uczestniczył kol. A. Jakiel. A. J.

### ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE

- Jan St. Bystroń. Socjologia. Wstęp informacyjny i bibliograficzny. Gebethner i Wolff. W-wa 1951.
- John Dewey. Moje pedagogiczne credo. Tłum. J. Pieter. Szkoła a społeczeństwo. Tłum. R. Czapliska-Muter milchowa. Książnica — Atlas. Lwów, Warszawa 1955.
- D-r Władysław Spasowski. Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii, pracy i wychowania ludzkości. Nakł. F. Hoesicka. Warszawa 1955.
- D-r Zdzisław Krawczyński. Z rozważań nad wychowaniem nowego człowieka. Kraków 1955.
- Józef Mirski. Nauczyciel-wychowawca, jego dobór i kształcenie ze stanowiska zasadniczej funkcji wychowania. Odbitka z kwartalnika „Zrąb“, W-wa 1955.
- D-r Kazimierz Sośnicki. Podstawy wychowania państwowego. Książnica — Atlas. Lwów — Warszawa 1955.
- Ks. Walerjan Adamski. Wychowanie państwowe. Próba ujęcia podstaw socjologicznych zagadnienia. Nakł. Księgarni „Ostoja“, Poznań 1955.

---

### REDAGUJE KOMITET:

PROF. STEFAN CZARNOWSKI • DR. MARJA GZEGORZEWSKA • BENEDYKT KUBSKI • DR. MARJAN ODRZYWOLSKI • DR. H. ROWID • FRANCISZEK ZAWADZKI.

REDAKTOR ODPOWIEDZALNY: BENEDYKT KUBSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA



---

**„MATHESIS POLSKA“ DLA MŁODZIEŻY**

Nowa serja popularno-naukowa „Mathesis Polskiej”  
dla młodzieży od lat 12.

---

# 300.000 km. na sekundę z D-rem WSZĘDOBYLSKIM

Napisał D-r Wszędobyłski

Przełożył T. ZAWISTOWSKI

z 28 planszami i fig. w tekście. Karton zł. 10, w opr. płóc.  
na bezdrz. pap. zł. 13.

Sposób, w jaki autor podaje bogaty materiał naukowy z różnych dziedzin, jest tak poglądowy, jasny, zajmujący i oryginalny, że czyni z tych „zamaskowanych” podręczników techniki, fizyki i geografji najbardziej interesującą lekturę dla młodzieży.

---

**Nakładem „Mathesis Polskiej” w Warszawie**

Marszałkowska 81. Tel. 940-14.

Konto w P.K.O. 12.628.

---

