

ROK XXIII

STYCZEŃ · 1933/4 R. · nr. 5

WARSZAWA

⋮

Ruch Pedagogiczny

MIESIĘCZNIK

V. T. R.

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNE-

GO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA

POLSKIEGO POŚWIĘCONY TEORJI

• WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś C N U M E R U :

- H. RADLIŃSKA — PLANOWANIE PRACY WYCHOWAWCZEJ NA TLE ŚRODOWISKA.
- D-r W. HOSZOWSKA — GOSPODARCZE NASTAWIENIE W PROGRAMACH SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH.
- SPRAWOZDANIA:
 - A. Jakiel — F. Marcel: La mesure de l'intelligence chez les écoliers.
 - A. Jakiel — L. Detaillé: La pédagogie contemporaine: ses bases, ses méthodes, son histoire.
 - A. J. — Z czasopism francuskich.
- KRONIKA.
- ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI i ADMINISTR.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 55.
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.—
Numer pojedynczy , , zł. 1.—

KONTO P. K. O. Nr. 455.

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



PLANOWANIE PRACY WYCHOWAWCZEJ NA TLE ŚRODOWISKA

I. PODSTAWY

Treść: Cel i warunki działania. Środowisko i jego składniki. Środowisko bezpośrednie i szersze. Znaczenie czynników „niewidzialnych“. Postawa człowieka wobec środowiska. Twórczość, jako sztuka życia, oparta na świadomości poszukiwaniu wartości. Rola szkoły. Warunki, w których może się odbywać przejmowanie wartości. Spożywanie i wytwarzanie. Wiązanie wartości środowiska szerszego i bezpośredniego. Poszukiwanie źródeł mocy duchowej środowiska.

Planowanie pracy wychowawczej powinno płynąć z dwóch źródeł, z rozpoznania celu i z rozpoznania warunków działania.

Oba te źródła są poza szkołą, w kręgu ideałów, ku którym dąży świadoma czynność wychowawcza, — inaczej mówiąc — w obrazie przeczuwanego jutra, oraz w świecie dzisiejszego, realnego układu sił.

Najogólniej mówiąc, dążenie pokolenia, które zajmuje się wychowaniem, streszcza się w tem, żeby „było lepiej“. W rozważaniach pedagogów to „lepiej“ oznacza: chcemy dla dzieci pełniejszego, szczęśliwszego życia. Korzystania z dorobku kultury i obojętnego pomnażania tego dorobku. Sił fizycznych, opanowanych w rozkoszy harmonijnego ruchu. Zdrowia, zapewniającego pogodę ducha. Świadomego i rozumnego udziału w życiu publicznym, gwarantującego siłę i wartość państwa.

W pragnieniach rodziców „lepiej“ przybiera często treść inną, oznacza: lżej, wygodniej, na wyższym poziomie materialnym, w dobrze zabezpieczonym na przyszłość zawodzie.

Możnaby powiedzieć, że główną czynnością wychowania jest wspomaganie procesów wzrostu, uczenia się i dojrzewania. Polega ono na dostarczaniu odpowiednich wzorów i podnieć. Wzory i podnieć tkwią jednak w środowisku, w którym działają wychowawcy. I tu właśnie ukazuje się cała złożoność procesów wychowawczych. Te same czynniki środowiska oddziałują na różne generacje wieku, żyjące i pracujące równocześnie: to ułatwia działanie. Ale za to odmienne warunki różnych środowisk społecznych — utrudniają porozumiewanie się ludzi o odmiennym doświadczeniu i potrzebach. W terażniejszości, splatającej wczoraj i jutro, ścierają się różne siły, dlatego wprowadzanie młodzieży w „aktualność” w życiu — nie wiele mówi o celu. Celem wychowania nie może być wiązanie nowych pokoleń z dzisiejszą wypadkową działania ścierających się sił, lecz z czynnikami, przebudowywującymi istniejącą rzeczywistość w imię ideału. Ideału owego lepszego jutra, które żyje również w terażniejszości, lecz niedość silne, jeszcze nie dość rozrosłe.

Czy można określić wyraźnie oblicze jutra?

Nie możemy przewidzieć ani stosunków, w których żyć będą następne pokolenia, ani narzędzi ich pracy. Jesteśmy jednak budowniczymi przyszłości i przygotowanie nowych pokoleń do życia, nazwane „rozkrzewianiem społeczeństwa w czasie” jest w istocie przygotowaniem do dalszego prowadzenia pracy już podjętych lub planowanych. Wychowawca musi zdawać sobie sprawę z tego, co sam uważa za dobre i konieczne, z czym wiąże swoje nadzieje na przyszłość. Nie wystarczy powiedzieć — jak to czynią nieraz teoretycy „nowego wychowania” — że cel pracy wychowawczej zamyka się w przygotowaniu do swobodnej twórczości, że natchnienie czerpać trzeba wyłącznie z sił, tkwiących w dziecku. Twardy obowiązek, poczucie własnej odpowiedzialności zmuszają do wyraźniejszego formułowania celu i dróg, które do nich prowadzą.

Dalsze rozważania opierają się na przeświadczeniu o konieczności budowania świata społecznego, w którym (zapożyczając słów od Staszica), wszystkie siły i zdolności będą się mogły i musiały ujawnić i znaleźć zastosowanie dla szczęścia jednostek i społeczeństw.

Świat taki zbudowany być musi na wymarzonem przez Libelta uznaniu równości ludzi nie tylko wobec Boga i wobec prawa, lecz i — w obliczu siebie; więc innymi słowy: na urzeczywistnianiu równych praw do twórczości i do korzystania z powszechnego dorobku. „Selekcja”, pojęta jako ukazywanie jednostkom najwłaściwszej dla nich drogi, wymaga nieodzownie uzupełnienia przez wszechstronne kompensowanie braków, przez wyrównywanie społeczne „szansy życiowej” upośledzonych.

Budzenie sił jest jednoznaczne — wedle wyrażenia Trentowskiego — z przeprowadzeniem „bóstwa”, drzemającego w dziecku ze

stanu „in potentia“ w stan „in actu“. Dokonywać się to może jedynie w poszanowaniu indywidualności każdej jednostki i w czci dla nieznanych, intuicją i uczuciem ujmowanych podstaw wszelkiej siły duchowej.

Ten stosunek do człowieka prowadzić musi do stwierdzania wraz z Abramowskim, że „rodnikiem świata społecznego jest sumienie człowieka“; do uznania, że współzycie społeczne, wymagające współpracy, musi się oprzeć nie tylko na podziale czynności, lecz i na zespalaniu się wokół wspólnych dóbr, z których mogą korzystać wszyscy. Że najważniejszym warunkiem rozbudzania i rozwoju sił — jest zapewnienie wolności, wykluczenie wszelkiej przemocy.

Gdy wolności niema — trzeba ją zdobyć. Droga ku temu, jest rozbudzanie jej potrzeby.

Przyszłość, w której pokładamy nadzieje, wykuwamy sami, po części razem z wychowankami. O dalszym ciągu prac rozstrzygać będzie dążenie młodych. Dlatego, przy najgorętszym pragnieniu wolności nieuniknione jest wprowadzenie młodzieży w to, co w dniu obecnym uważamy za najlepsze. Czynność wychowawcza objąć musi umiejętne spożytkowanie czynników, kompensujących dzisiejsze zło, uczenie wyboru drogi wśród krzyżujących się ścieżyn dzisiejszego chaosu.

Przed szukaniem praktycznych wskazań warto się porozumieć co do treści pojęć, które będą dalej używane.

Pierwszem z nich jest **ś r o d o w i s k o**.

Zgodnie z szeregiem badaczy zagadnień społecznych, środowiskiem nazywać będziemy cały zespół warunków, wśród których bytuje jednostka i czynników, kształtujących jej osobowość, (oddziaływujących stale lub przez czas dłuższy). W tem ujęciu „środowisko“ może być przeciwstawione „otoczeniu“. Otoczenie zmieniamy ciągle, przechodząc z domu, przez ulicę do szkoły, warsztatu, sklepu, do znajomych, do kościoła, teatru. Wszędzie idzie z nami wpływ środowiska, który czasem rozstrzyga o wyborze otoczenia, zwykle oddziałuje na zachowanie się w nowym otoczeniu, na stosunek do chwilowego otoczenia.

Wśród składników środowiska można rozróżnić: przyrodę, warunki bytu, wytworzone przez pracę ludzką i stosunki pomiędzy ludźmi, z nich wynikające; osoby działające i reagujące na oddziaływanie różnorodnych czynników i wytwory ducha ludzkiego: wierzenia, naukę, literaturę, sztuk, „nastawienia psychiczne“.

Przy obserwowaniu wpływów środowiska, dla ułatwień w ich rozpoznaniu, wyodrębniamy poszczególne czynniki. Zanim to jeszcze uczynimy — spostrzegamy wielką różnicę pomiędzy możliwościami i rzeczywistością spożytkowania walorów środowiska. Kilka przykładów wyjaśni najlepiej to zjawisko. Polska, jako ojczyzna obywateli Rzeczypospolitej, posiada góry i wy-

brzeże morskie, puszcze i jeziora. Warunki przyrodzone pewnego regionu wpływają na wytworzenie pewnych typów regionalnych, w bardzo małym stopniu docierają do świadomości ogółu Polaków. Kto korzysta z uroku przyrody ojczyznej? Nawet w promieniu łatwym do przemierzenia pieszko, jakże nieznaczna bywa znajomość krajobrazów. Ileż to dzieci warszawskich nie widziało Wisły. Jakże dalekie są dla ogółu młodzieży tego miasta puszcza kampinowska, czy lasy skierniewieckie, nawet park łażienkowski wydaje się niedostępnym mieszkańcom Czystego lub Annapola.

Na wszystkich obywateli działa, czy ciąży im to samo prawo. Jakże inaczej bywa pojmowane jego dobrodziejstwo, jak rozmaicie obchodzona jego bezwzględność. Z mozołem spełnia jeden, z łatwością inny, przepisy tej samej ustawy (choćby o obowiązku szkolnym). Do ziemi kłania się pielęgniarce świeżo ubezpieczony w Kasie Chorych robotnik rolny, jak o łaskę prosząc o należne mu świadczenie. Iluż pokrzywdzonych z racji własnej ciemnoty i nieporadności upatruje w prawie sam tylko oręż panującej siły materialnej. Jakąż niespodzianką bywa w społecznych poradniach prawnych, przekonanie się o tem, że prawo istnieje również dla słabszego, że może chronić przed wyzyskiem, pozwała dochodzić „sprawiedliwości“.

Przykład z innej dziedziny. Częścią kultury narodowej, można by powiedzieć — częścią narodu jest „wielka“ poezja, literatura, sztuka. Czy cały naród ją posiada, tj. czy z niej korzysta? Przy zwiedzaniu wsi duńskich wobec spotykania w każdej prawie chacie pięknego wydania przekładu „Quo vadis“ — miało się wrażenie, że to raczej Danja, nie Polska posiada Sienkiewicza. Z opowiadań Komisarza Powszechnego Spisu ludności (1931) wiadomo, że są całe domy, o wielu mieszkańcach, w których rzadkością jest książka (nie szkolna), nawet gazeta; jeszcze rzadsze — radjo.

Najmniej uważny spostrzegacz, którego przypadek skieruje w bok od głównych szlaków, stwierdzi, że w wielkiem mieście istnieją całe dzielnice bez wodociągów i kanalizacji, całe bloki domów bez jakichkolwiek urządzeń higienicznych. Tysiące mieszkań oświetlanych jest najmniejszymi lampeczkami naftowymi, gdy tuż obok szyldy sklepowe jaskrawią się blaskiem elektryczności.

Pomiędzy tem, co wyobrażamy sobie jako środowisko przyrodzone i kulturalne Polaka, mieszkańca Warszawy, czy pewnej okolicy i tem co naprawdę istnieje w zasięgu używalności, co ma istotne znaczenie w życiu danych jednostek, czy grup ludzkich, — zachodzi ogromna różnica. Językiem pedagogiki społecznej możemy ją nazwać: różnicą pomiędzy środowiskami: „obiektywnem“ i „subiektywnem“. W pierwszym mieści się to, po co człowiek sięgnąć może, w drugim ujęciu — to, co na niego faktycznie oddziałuje. Rozróżniamy również to co, najbliż-

sze („środowisko“ bezpośrednie) i dalsze („szersze“ — o różnych granicach zasięgu). Wiele wartości środowiska „szerszego“ nie wchodzi w skład środowisk „bezpośrednich“. Nie każdy chce i umie wyjść po te wartości, często ich nie dostrzega.

Przy dalszem precyzowaniu pojęć, które ma ułatwić porozumienie się, co do używanych wyrazów, wypadnie wyróżnić zarówno w środowisku szerszym, jak i bezpośrednim obok składników materialnych — „niewidzialne“, które nazwałoby można częściowo psychicznymi. Pojęcia, wierzenia, nastawienia uczuciowe, zwyczaje, stanowiące ogniwa moralności grupy, kształtują jednostkę, podtrzymują jej siły, lub ograniczają, gaszą jej dążenia. Działają one przede wszystkim przez żywych ludzi, których poglądy i postępowanie są wytworem wielu składników środowiska, zarazem twórcą nowych wartości i najbardziej sugestywnym przykładem sztuki życia. Sięgają jednak dalej, niż życie ludzkie, głębiej, niż myśl świadoma.

Czynniki niewidzialne środowiska posiadają największe znaczenie dla wychowania, gdyż dzięki nim może się dokonywać przekształcanie życia, owo „ulepszanie“, będące celem wychowawczym. Te czynniki bowiem rozstrzygają o wartościowaniu wszystkich składników otoczenia, w którym się człowiek znajduje. Ocena umożliwia wybór własnej drogi, co w praktyce sprawdza się do sięgnięcia po te, czy inne „dobra“, odrzucania pewnych wpływów, poddania się innym, wybranym. Tym, które „mi się podobają“.

W ten sposób ząbają się ze sobą różne pierwiastki tego samego życia, biologiczny i socjalny.

W momencie wartościowania obok wpływów środowiska oddziałują inne wpływy: charakter jednostek. Dlatego wychowanie nie jest wyłącznie inicjowaniem, wprowadzającym w świat istniejących wartości, lecz również w pewnym sensie — służbą niewiadomym wynikom nowej twórczości. Daje tylko podstawy działania, które wedle niezmiennych dążeń, siłami nowych ludzi — stwarzać będzie coraz to nowe formy życia.

Rozumowanie wychowawcy liczyć się musi w wyższym stopniu, niż rozumowanie socjologa ze zjawiskami psychicznymi, zachodzącymi przy rozmaitej postawie człowieka wobec środowiska społecznego.

Bywa ona trojaka: bierna, obronna i czynna.

Bierna prowadzi do bezkrytycznego ulegania wszelkim, nawet przypadkowym wpływom środowiska bezpośredniego. Jest ona charakterystyczna w dzieciństwie, dlatego w pedagogice dziecięctwa tak wielkie znaczenie posiada stwarzanie odpowiedniego otoczenia, niedopuszczanie wpływów szkodliwych. Postawę bierną — przystosowanie się do gromady, bezwolne podporządkowywanie się władzy starszyny spotykamy u dorosłych na niskich szczeblach kultury.

Postawa o b r o n n a wyraża się w odrzucaniu pewnych wpływów, w krytycyzmie nieraz nadmiernym stosunku do otoczenia. Jest zmienna dla fazy dojrzewania. W społeczeństwach, zagrożonych w swym bycie narodowym, gwałconych, prześladowanych — postawa obronna ułatwia przetrwanie, uchronienie niwecznych wartości, przechowanie wiary „przeciw nadziei”. W środowiskach nędzy moralnej, w gniazdach zepsucia umożliwia zachowanie niewinności. Złe miewa bronie — nienawiści i pogardy dla otoczenia. Siły, które ją umożliwiają, tkwiące w środowisku, są jednak podtrzymywane innymi niż broń wymieniona środkami. Obronność łączy się z poddaniem się wpływowi świadomie wybranemu, najczęściej — kontrastującemu z płynem narzucanym czy najbliższym.

Postawa t w ó r c z a (zwana też c z y n n ą), najbardziej właściwa młodości, jest najcenniejszą zarówno dla zachowania wartości kulturalnych, jak i dla tworzenia nowych, gdyż prowadzi ona do przekształcenia środowiska w imię urzeczywistniania ideału. Ponieważ każda twórczość przelamać musi opory i przeszkody, stosunek czynny do życia występuje — w młodości zwłaszcza — (w nieuniknionem spleźnieniu tworzenia i walki, szukania wartości (w pobliżu i — bardzo daleko) i zdobywania dla nich miejsca w środowisku bezpośrednim.

Występuje przytem zjawisko, zwane antagonizmem pokoleń: młodzi odrzucają rady, sposoby postępowania wychowawców, buntują się przeciw ustalonemu porządkowi. Ale gdy zapragną pchnąć „bryłę świata” na „nowe tory” — sięgają do tradycji, po zaniechane czy niewypełnione odwieczne wskazania ideowe. I czują się szczęśliwi, gdy obok siebie wśród starszych znajdują przodowników, wodzów. Im bardziej jest twórcze starsze pokolenie, tem wyraźniej zamiast wrogości starych i młodych uwiadcza się jedność rozwoju.

Charakterystyka powyżej podana, jak wszystkie charakterystyki form „czystych”, wyjaskrawia pewne cechy. W życiu spotykamy formy przechodnie, różnorodność „postawy” w stosunku do różnych wpływów i działań. Tak np. inną bywa postawa względem rodziny, szkoły, majstra, grupy rówieśników.

W wielu wypadkach, pod pozorną biernością można odkryć inny zgoła stosunek do świata: postawę obronną. Prowadzi ona niekiedy do zachowania osobistej czystości etycznej, czy odmienności od otoczenia; bardzo często do pragnienia zmiany w życiu osobistym, ucieczki z dotychczasowych warunków. Najrzadszą jest postawa czynna, związana z pragnieniem przekształcenia środowiska. Nic w tem dziwnego. Postawa czynna wymaga najwięcej sił wrodzonych. Gdy one nie wystarczają — silnych podnieć. Zawsze umiejętniejsi sprawności.

Czy postawa czynna musi skłaniać do przetwarzania środowiska i o ile „czyn” jest równoznaczny z twórczością.

Aby uniknąć nieporozumień myślowych, należy tu stwierdzić, w jakim znaczeniu będą w dalszym ciągu wyrazy: **twórczość**, **przetwarzanie**, **przekształcanie**.

Nie każdy człowiek posiada uzdolnienia i moc duchową wystarczającą, by się mógł stać twórcą nowych wartości. Niewielu jest takich, — przynajmniej w dzisiejszych warunkach — którzy wnoszą przyczynki do twórczości naukowej, artystycznej, technicznej. Każdy jednak jest współtwórcą życia własnego i gromadnego. I — życia nowej generacji. Każdy musi zdobyć najtrudniejszą ze sztuk — sztukę kształtowania życia.

Nie jesteśmy wyłącznymi „kowałami własnego losu“, ale możemy przeciwstawiać się środowisku, którego wpływy na nas oddziałują i przyczyniać się do przemian w tem oddziaływaniu przez wybór pomiędzy licznymi czynnikami środowiska, z którymi się stykamy, i — przez świadome pielęgnowanie dóbr wybranych.

Jak się to dzieje?

Wszelkie wrażenia, wywoływane przez czynniki zewnętrzne oraz „od wewnątrz“, z procesów życia osobniczego, tworzą w naszej psychice jak gdyby zapiski (engramy), składające się ze spletanych ze sobą obrazów, uczuć i t. d. Im częściej powtarzają się te same wpływy, tem silniejsze i bardziej jednorodne będą zapiski. Od rodzaju zapisek i sposobu reakcji na czynniki, które je podsuwają, zależy treść świadomości (części „mnemy“) i — w znacznym stopniu — struktura duchowa jednostki.

Nowe wrażenia są równocześnie bodźcami, ożywiającemi dawne zapiski. Wpływają na ich wydobywanie z niepamięci, (wprowadzają do świadomości). Mogą się przyczynić do utrwalenia dawniejszej engramy lub przeciwnie, do jej rozbitcia, do wydobywania z niej pewnych składników i związania ich z nowymi. Na tym procesie jest oparte uczenie się. W ten sposób powstają nowe obrazy, przemienia się treść uczuć, następuje t. zw. sublimacja, kształtują się pojęcia.

Świadome poszukiwanie pewnych bodźców, wzmacnianie lub rozbijanie engram, jest podstawą sztuki życia, — umożliwia tworzenie nowych struktur, kształtowanie ideału, który oddziałuje na kierunek woli, zmusza do przemieniania siebie i swego środowiska bezpośredniego.

Takie pojmowanie twórczości prowadzi do licznych konsekwencji pedagogicznych.

W sztuce tworzenia życia wielką rolę odgrywa umiejętność korzystania z puścizny wielkich twórców i współdziałania w twórczości zbiorowej, co się wiąże najściślej z poznawaniem siebie, z poczuciem własnej przynależności do gromady i współodpowiedzialności za gromadę.

Wychowawca powinien (zwł. w okresie dojrzewania) ułatwiać znajdowanie swego „ja“ i ukazywać „ja“ innych. Powinien (prze-

164 dewszystkiem w okresie młodzieńczym) rozbudzać poczucie całości i odpowiedzialności, łagodzić nieuniknioną walkę ukazywaniem wartości wspólnych i wdrażaniem do lojalnej oceny „innych“, nawet przeciwników.

Szkoła powinna wnosić w różne środowiska indywidualne nowe wartości, zaczerpnięte ze środowiska obiektywnego. Po to, żeby wzbogacać i rozszerzać środowiska bezpośrednie jednostek i grup, żeby im umożliwić zrozumienie się i świadome współdziałanie, żeby dla twórczości indywidualnej stwarzać oparcie w istniejącym już dorobku.

W ten sposób szkoła współdziała w budowaniu struktur duchowych i sprawia, że to co nazywamy kulturą, może się upowszechnić i przez sam fakt upowszechnienia żyć i trwać w nowych stosunkach i w nowych dziełach ludzkich.

Ale przejmowanie wartości nie tylko jako skarbów — obcych i dalekich, o których wiemy, że gdzieś, dla kogoś istnieją, lecz również jako prawdziwej użytkowej własności, jako podniety do czynu, jest możliwe tylko wtedy, gdy te wartości są pożądane, gdy ich utrzymanie lub zdobywanie stało się koniecznością duchową.

Przenoszenie dóbr kulturalnych odbywa się najskuteczniej przez wciąganie do udziału zarówno w świadomem ich używaniu, jak i w wytwarzaniu lub organizowaniu spożycia przez innych.

Szczególny nacisk położyć tu należy na sztukę spożywania. Przysłowiowy szewc, co „bez butów chodzi“, bywa nazbyt często symbolem dzisiejszego życia, nastawionego na produkcję dla pieniężnego zysku. Przedmioty pożytku, wygody, ozdoby, rodzą się w warunkach, urągających ich celowi, w czarnych czeluściach nieładu i nędzy. Ogrodnicy nie znają smaku wykwintniejszych warzyw, które hodują. „zawołane“ kucharki na codzień dla domowników gotują byle „zalewajkę“. Za warsztatem stolarza, w którym powstają rzeźbione stalle, ubogie mieszkanie o potrzebnych meblach wykazuje brak ładu i gustu. Iluż jest księgarzy, nie czytujących książek, „inteligentów“, będących poza biurem — analfabetami. Wielu wytwórców dóbr własnym życiem obniża poziom kultury zarówno materialnej, jak i duchowej; odbija się to zwłaszcza na literaturze i sztuce. Nie jest temu winna wyłącznie nędza. Brak wdrożenia w spożycie sprawia, że dobra te są cenione obłudnie, żyją w pozornej chwale odświętności, w istocie w pogardzie, do której się zresztą nikt nie lubi przyznawać.

Przyczyny omawianego zjawiska tkwią — m. in. — w braku harmonijnego powiązania różnych stron bytu, w ostrym przedziale pomiędzy rolą człowieka w pracy i w wypoczynku, w życiu domowym i publicznym. Winien jest również brak wszechstronnej sprawności, wychowywanie specjalistów — z pozostawieniem odłogiem wielu dziedzin życia.

Ogromną rolę odgrywają przyczyny społeczne — brak dostatecznej demokratyzacji w pojęciach o kulturze.

Cele i ambicje wychowawcy zależą w znacznej mierze od jego oceny wartości społecznej środowiska, w którym działa. Jeśli uważamy, że na każdej placówce, w każdej sferze towarzyskiej potrzebni są ludzie inteligentni i wykształceni, jeżeli zrywamy z przesadami arystokratyzmu kulturalnego i chcemy, by wyrobnik i służąca korzystali na równi z nami, w miarę swych indywidualnych upodobań z najbardziej wartościowych dóbr „środowiska obiektywnego“ — zadanie będzie wyraźne. Przynajmniej w duszy wychowawcy, szukającego t r e ś c i, którą pragnie uczynić powszechną własnością.

Pozostanie jednak nierozwiązane pytanie, czy ta właśnie treść będzie przyjęta. Co z niej jest najistotniej wszystkim potrzebne. Innymi słowy: jakie i dlaczego właśnie takie są upodobania indywidualne jednostek, żyjących w danych warunkach, czy w danym środowisku, jaka bywa w tych samych warunkach skala różnic indywidualnych i skąd się one biorą.

Przed szkołą staje pytanie: jak dawać, żeby podniecać do w z i ę c i a. Największą sztuką wychowawcy jest odczuć budzące się siły. Tej sztuki nie można zdobyć przez znajomość dydaktyki. Można ją wspomóc przez rozważanie celów i warunków działania.

Odpowiedzi na postawione pytanie i materiału do rozważań można szukać pośrednio: przez badanie pojęć, uczuć, popędów istniejących w danym środowisku. Przez wyniesienie się w treść zapisków, które życie składało i składa w duszach młodzieży. Przez poznanie rodzaju i siły bodźców, działających stale i zjawiających się przygodnie.

Baczną przytem uwagę wypadnie zwrócić na to, co wiąże młodzież uczuciowo ze środowiskiem i na to, co ją od środowiska bezpośrednio odpycha.

Zainteresować się należy moralnością pracy. W czym tkwi jej istota? Dlaczego się zdarza, że stolarz gładzi pieścotliwie wypolerowane drzewo, że mechanik poklepie nieznacznie, jak druga, swą maszynę. I dlaczego młodzież odwraca się od wszystkich robót, które uważa za „brudne“, t. j. bardzo często od robót, wykonywanych przez rodziców.

Pojęcie „brudny“, jak wiadomo z przekonywujących danych niedługo już badania — obejmuje nie tylko brud „zmywalny“, lecz wszystko, co jest uważane za niższe, niezaszczytne, bezładnie ciężkie.

Dążenie do „lepszego“ życia nakazuje potępiać zawody brudne i imać się ich tylko w ostateczności. Czy prowadzi równocześnie do umiłowania jakiegoś zawodu? Co podoba się w pracy? Zarobek, tylko zarobek (jak wynika z odpowiedzi wielu ankiet),

czy radość z wykańczanego wytworu, (co spotykamy w tym samym materiale ankietowym, lecz w pewnych tylko robotach).

Dlaczego istnieją pod tym względem wielkie różnice pomiędzy zawodami? O ile na wartościowanie wpływają warunki, w których praca jest wykonywana. Czy tylko warunki zewnętrzne? Czy także ludzie, z którymi się współpracuje? Jaki wpływ na stosunek do pracy wywiera przynależność do związków zawodowych? Odpowiedzi na te pytania są niezmiernie ważne dla wychowania człowieka i pracownika. Młodzież z zawodów pogardzanych czuje się pokrzywdzoną i opuszczoną. Najczęściej nie wie o możliwości uzyskania jakiegos oparcia, budowania siły.

Wiele zagadnień obyczajowych tkwi w życiu, którego nie znamy dostatecznie, na które możemy oddziaływać tylko powierzchownie. Warto np. zadać sobie pytanie, dlaczego w pewnych warunkach uchodzi za niewłaściwe to, co wydaje się konieczne w tem samym terytorjalnie środowisku, lecz wśród innych osób. Dłaczego starsza kobieta uważa np. za ujmę dla swej godności włożenie kapelusza, zaś jej wnuczka — wyjście w chustce.

I — ważniejsze: dlaczego młodzież, ujmująco grzeczna i pozornie uspołeczniona w świetlicy, bywa bezwzględna, brutalna w swym egoizmie w domu i nieraz z faktu posiadania pewnych wiadomości i sprawności czerpie wyłącznie tylko przeświadczenie, że jest wyższą ponad swe środowisko.

Jaki związek mają podobne fakty ze zjawiskiem, że młodzi, którzy się „wybijają“, dążą do bezpowrotnego zerwania ze swem środowiskiem społecznem, do dostania się do „innej sfery“. Pragnienie lepszego bytu ogranicza się często do własnego tylko życia, co zresztą opinia środowiska uważa za tembardziej naturalne i słuszne, im cięższe są warunki, z których udało się jednostce wydostać.

Dlaczego niejeden z tych, co wylatują z gniazda, obniża swój lot aż do—bagien? Czy działają tu te same przyczyny, które wpływają na większą niż przeciętna, przestępczość migrantów? Szukanie odpowiedzi na takie pytania wskazuje, że wżywianie się w nowe środowisko jest trudne, zwłaszcza dotarcie do źródeł mocy duchowej i spójni moralnej. Łacniej przejmowane są formy zewnętrzne, niż istotna treść nowego życia.

Zdarza się, że wartości, wzięte ze środowiska obiektywnego, nie wzbogacają naprawdę, gdyż są zbyt skąpo udzielone, zamykają zaś swą powagą, czy tylko blichтром, drogę do porzuconych wartości najbliższych. Obserwacja życiowa i literatura ukazują wiele postaci pół- i ćwierć-inteligentów, karykaturalnych mędrków, sobkowskich ciarachów. Czują się oni najczęściej źle, są samotni i — kompromitują dobra, których okruchy zdobyli.

Zrozumiał to ruch ludowy. Współczesne dążenia „wsiowe“ z przebudową kulturalną wiążą poszanowanie swoistych właściwości życia ludu. Ruch ludowy chce je podnieść w hierarchji wartości

społecznych i towarzyskich i tą drogą osiągnąć podniesienie stanowiska rolnika, zarazem dać rolnikowi przeświadczenie o swej wartości, ośmielić go w stosunku do innych warstw przez podkreślenie praw obywatelstwa towarzyskiego form, znanych mu, swojskich. Spożytkowuje się przytem cechy, które zapewniały zdawną podziw dla kultury ludowej bogatszych, nie obciążonych tradycją pańszczyźnianą wsi podkrakowskich, łowickich, podhalańskich i hodowały w nich dumę ze „starego zwyku“. Ruch młodej wsi chce zachować owe walory, przetwarzając w szczególności treść, oczyszczając formę z tego, co z nowymi aspiracjami nie jest już w zgodzie (np. w odradzających się obrzędach świątecznych).

Niwelujący wpływ kultury wielkowiejskiej, którą sfery intelektualnie panujące uznają za kulturę „ogólną“, spotyka się we wszystkich krajach z świadomym przeciwdziałaniem wartości środowiska obiektywnego, lecz raczej do wzbogacenia ich przez ratowanie od zaguby tego, co żyje jako przejaw swoistych właściwości regionu.

Mniej widoczne, mniej efektowne „optycznie“, lecz głębsze przemiany niesie ruch robotniczy, kształtujący nietylko ideologję klasową, lecz i kulturę życia codziennego. Zwłaszcza kulturę społeczną, opartą na solidarności związkowej. W okresach natężenia walki klasowej lub zaostrzenia poczucia krzywdy społecznej — występuje przytem przeciwstawienie nowej prawdy starym światu nieprawości. Można by powiedzieć, że uwidacznia się w tem postawa obronna przeciw wszystkiemu, co może osłabić spójność robotniczą, godząc w odrębność, w poczucie specyficznej wartości i godności proletariatu.

Taka obronność ma umożliwić twórczość własną, odpowiadającą potrzebom i dążeniom klasowym. Przy pracy twórczej każde środowisko ideologiczne sięga jednak po narzędzia i po materiały poza swój świat najbliższy.

Sztuka życia wyraża się w ciągłym harmonizowaniu różnorodnych wartości. Skutecznie i całkowicie dokonywać się ono może tylko na tle pewnego tonu zasadniczego.

Wobec złożoności wszystkich zjawisk i musu tworzenia wciąż nowych struktur, grozi niebezpieczeństwo rozpraszenia się, nieważnego spójnię duchową i siłę. Dlatego tak niezmiernie ważne jest uszanowanie podstaw, rozpoznanie mocy istniejących już fundamentów, oparcie się na nich, lub ich wzmacnianie.

Wychowawcy muszą znać wartość tworzywa, z którego człowiek korzysta w budowaniu własnej struktury życia. Umieć ją dostrzegać w pobliżu. Rozumieć wzajemne związki różnych stron bytu i odróżniać sprawy pierwotne, najistotniejsze i — wtórne, pochodne. Zastanawiać się nad tem, o ile zmiana jakiegoś szczegółu przyczynia się do zmiany struktury.

W pracy wychowawczej niezbędne jest spożytkowanie pojęć, uczuć, popędów, stanowiących w danym środowisku węższym o istnieniu więzi moralnej i społecznej. Stąd konieczność najbardziej przyglądania się wszelkiemu dobru, wszelkiemu dorobkowi środowiska, w którym działa szkoła.

Nie wolno zabijać i upakarzać żadnej istniejącej wartości, trzeba ją odszukiwać, nieraz odczyścić i ukazywać. Nowe wartości należy wnosić tak, aby wzmacniały, rozpałały dusze młodzieży. Strzec się narzucania sztucznych świecideł, onieśmielającego ciężaru dalekich dokonałości.

Wychowawca musi wiedzieć, co mianowicie pragnie zmienić. Dopiero wtedy zdoła właściwymi dla szkoły drogami współdziałać w przetwarzaniu życia. Dlatego szkoła powinna zainteresować się urządzeniami, służącymi publicznemu dobru, instytucjami, czuwającymi nad wykonaniem ustawodawstwa społecznego, ruchem kulturalnym, słowem wszystkim, co jest powołane do wprowadzenia w dzień dzisiejszy zmian „na lepsze”.

Zadaniem wstępnym, niezbędnym w pracy pedagogicznej, jest takie poznawanie środowiska młodzieży, które ukáže obok statyki — dynamikę życia, ujawni na podłożu istniejących stosunków działanie sił, wprowadzających przemiany.

Helena Radlińska.

GOSPODARCZE NASTAWIENIE W PROGRAMACH SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Art. 11 Ustawy z dnia 11 marca 1932 r. określa w p. 1 charakter nowego programu szkoły powszechnej w sposób następujący:

„Szkoła powszechna ma za zadanie dać na poziomie, odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka, potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego, oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie, z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego”. W p. 2 znajdujemy bliższą charakterystykę programów poszczególnych szczebli, a mianowicie:

„Szczebel pierwszy obejmuje elementarny zakres wykształcenia ogólnego, szczebel drugi jest rozszerzeniem i pogłębieniem szczebla pierwszego, szczebel trzeci ma nadto przysposobić młodzież pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym. Zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska, w którym się szkoła znajduje, winny być uwzględnione w materiale naukowym wszystkich szczebli”.

Punktem wyjścia do pracy w szkole powszechnej według nowych programów stało się więc bezpośrednie otoczenie dziecka, t. j. ludzie, rzeczy i zjawiska, jakie się dzieją na najbliższym terenie, inaczej mówiąc rzeczy doświadczone, które dziecko może obserwować i poznawać drogą bezpośrednią. W ten sposób wyraziła się w nowych programach dążność do zerwania w szkole powszechnej z wychowaniem werbalistycznym, w którym mowa t. j. zapas słów, udzielanych przez książkę lub wykład nauczyciela, wyprzedzała najczęściej u dziecka zapas rzetelnych i gruntownych wiadomości o życiu. Uczyło się ono bowiem przede wszystkim pisać i mówić o faktach i zjawiskach na podstawie materiału książkowego; znacznie mniejszy nacisk natomiast kładziono na obserwację cech i przejawów życia, a temsamem na samodzielne gromadzenie przez dziecko podstaw rzeczowej wiedzy o świecie realnym.

W związku też z tem dziecko zapoznawało się przede wszystkim z nazwami rzeczy t. j. ich symbolami, co najwyżej z modelami lub wizerunkami, a nie z samymi rzeczami.

Idąc zatem po linii wspomnianej dążności zwięzono w stosunku do dawnych programów zakres wymagań, ograniczając materiał książkowy tak, że niejednokrotnie zmiana ta może razić ludzi, przyzwyczajonych do postulatów, wysuwanych dawniej.

Uczyniono to jednak głównie z myślą o tem, co dziecko w okresie uczęszczania do szkoły powszechnej może przyswoić sobie z ogromnego dorobku wiedzy współczesnej, z myślą o tem, co uczeń szkoły powszechnej powinien wynieść z tej szkoły na dalszą drogę życia.

Biorąc pod uwagę to ostatnie, przyjęto jako główny cel pracy w szkole powszechnej, kształcenie u młodzieży tych podstawowych cech, które składają się na umysłowość samodzielnie myślącego człowieka i na charakter, zdolny do samodzielnego działania. Wiadomo jednak, że myśl samodzielna dziecka może powstać wtedy tylko, gdy kojarzy się z instynktami i uczuciami tej małej istoty, która w tym okresie rozwoju zaczyna badać i dociekać „prawa” otaczających ją zjawisk.

I dlatego za naczelne zadanie pracy w szkole powszechnej uznano rozbudzenie instynktów badawczych oraz kierowanie uwagi dziecka na rzeczy bliskie mu i dostępne, czyli zogniskowanie całej pracy szkolnej wokół momentów, związanych z poznawaniem przez dziecko otaczającej je rzeczywistości.

Zgodnie z powyższymi założeniami uznano, że:

1) podstawowym materiałem do pracy kształcącej w szkole powszechnej mają być konkretne treści życiowe, charakterystyczne dla t. zw. „kraju dziecka”, z uwzględnieniem wszelkich elementów wychowawczych, tkwiących w tych treściach, jako w naturalnych podstawach kultury ogólnopolskiej;

2) należy w związku z tem zwolnić początkowe tempo w udzielaniu dziecku podstaw t. zw. symboliki kulturalnej t. j. nauki czytania i pisania;

3) zgodnie z tem nauczyć, język używany w czytankach i w pracy szkolnej przez nauczycieli, ma być wolny od wyrazów i pojęć dziecku obcych i trudnych do właściwego przyswojenia.

Zapomocą tych i innych dróg ma się osiągnąć powstawanie w umyśle dziecka zamiast wielu, chaotycznych i mglistych wyobrażeń o życiu, mniejszego może zasobu wyobrażeń, ale zato jasnych, skryształizowanych i wyraźnych; zamiast wielomówności „o wszystkim“, opartej na powtarzaniu cudzych sądów i mniemań, proste ale samodzielnie wypracowane sądy o rzeczach i zjawiskach, które się gruntownie zaobserwowało, przeżyło i poznało. Gdyby zatem krótko sformułować sens nowych programów szkoły powszechnej, dążeniem ich byłoby danie wychowanckowi uchwytanego, realnego materiału do obserwacji i przeżyć, aby wdrożyć go do samodzielnego wysnuwania wniosków, w granicach i zakresie, na jaki pozwalają jego siły umysłowe. W granicach również, na jakie pozwalają jego siły fizyczne, powinien on zdobywać w szkole podstawy tych sprawności, dzięki którym będzie mógł sprostać zadaniom, stawianym przez ciężkie niejednokrotnie warunki życia realnego.

Zamiast więc „streszczać“ i „charakteryzować“ na podstawie materiału książkowego, młodzież szkoły powszechnej ma poznawać dokładnie życie ludzi w najbliższym otoczeniu: domy mieszkalne i siedziby instytucyj, place i ulice, otoczenie z pól, lasów i rzek, narzędzia pracy i sprzęty, przedmioty zdobnicze i użytkowne; winna również zastanawiać się nad celowością tych rzeczy, ich wartością lub niedoskonałością.

Życie jednak, stanowiące przedmiot obserwacji dziecka, rozwija się na naturalnym podłożu, z którego człowiek wyrasta i z którym jest związany organicznie, t. j. na tle środowiska przyrodniczego, na które składają się gleba, klimat, świat roślinny i zwierzęcy, krajobraz i t. d. Stąd, przy zróżnicowaniu materiału dla wsi i miasta, ma młodzież poznawać ziemię i zjawiska na niej zachodzące, przyczem w przedmiotach przyrodniczo-geograficznych kładzie się nacisk na uświadomienie dziecku związku, jaki zachodzi między pracą człowieka a warunkami jego środowiska. W ten sposób młodzież ma zdobyć podstawy wykształcenia ogólnego z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego.

Gdy chodzi o nauczanie geografji, według nowych programów ustalono, że uczeń ma opanować elementy fizjografji, jako niezbędną podbudowę do orjentowania się w zjawiskach życia gospodarczego. Znając zaś stosunki naturalne winien próbować zastanawiać się nad poprawą stanu gospodarczego i orjentować się w możliwościach powstawania nowych gałęzi gospodarstwa.

Z elementów jednak fizjografji wybrano do opracowania w szkole powszechnej przede wszystkim i głównie elementy o znaczeniu praktycznym, aby nie przeciążać młodzieży masą takich pojęć z tego zakresu, których w tym wieku nie będzie mogła przyswoić i których wartość dla jej życia praktycznego jest wątpliwa. Zalecono również, aby poszczególne fragmenty życia gospodarczego rozpatrywać, czerpiąc przede wszystkim z najbliższego otoczenia, aby odbywać wycieczki do najbliższych zakładów, ośrodków gospodarczych, instytucyj użyteczności publicznej i t. p. Po możliwie gruntownym i dokładnym opracowaniu pewnej gałęzi gospodarstwa w okolicy szkoły, należy zbierać z młodzieżą z książek, czasopism i aktualnych wydawnictw wiadomości, ilustrujące warunki, stan i potrzeby tej gałęzi w Polsce, a nawet okolicznościowo posługiwać się do porównań i zestawień materiałem z dziedziny gospodarki światowej (np. stan produkcji zboża, jarzyn, owoców — kopalnie, np. węgla i nafty u nas i w zagranicznych krajach).

Przy zestawianiu poziomu życia gospodarczego we własnej okolicy z jego poziomem w innych krajach Polski, „należy zastanawiać się nad przyczynami tych różnic i nad środkami ożywienia tętna życia i rozwoju danej krainy“.

Nauczyciel geografji w klasie VII-mej ma zarazem niejako „uzbroić“ młodzież tej klasy w niezbędne techniczne przygotowanie, potrzebne do dalszego samokształcenia w zakresie poznawania warunków życia, a więc winien przyswoić jej umiejętność czytania spotykanych wykresów, posługiwania się mapami gospodarczymi i przystępnymi materiałami statystycznymi.

Jeżeli w nauczaniu geografji do zagadnień gospodarczych podchodzi się od strony praktycznej, t. j. o pracę człowieka, to w nauczaniu przyrody odwrotnie — podchodzi się od strony przyrody, do której człowiek w pracy swojej musi się przystosować, by móc wyzyskać jej warunki w sposób świadomy i celowy w swojej działalności.

W programach przyrody „żywej“ uczyniono punktem wyjścia do opracowania materiału zjawiska biologiczne, ujmowane na konkretnych przykładach z życia flory i fauny najbliższego otoczenia, a w programach przyrody martwej elementarne zjawiska z tej dziedziny, występujące na tle zjawiska i potrzeb życia codziennego.

W zakresie wyboru i układu materiału oraz metod jego opracowania zalecono położenie nacisku na fakta o ogólnem znaczeniu gospodarczem, zmierzając do wykazania możliwości podnoszenia danego środowiska na wyższy poziom gospodarczy, oraz do uświadamiania znaczenia takiej działalności dla gospodarki całego państwa.

Nauka o przyrodzie martwej winna w klasie VII-mej przygotować młodzież w granicach możliwości do współczesnego życia go-

spodarczego (rozwój techniki i industrializm), przez zaznajamianie jej w sposób przystępny z podstawowymi zagadnieniami z dziedziny fizyki i chemii stosowanej oraz przez wyrobienie zaradności w posługiwaniu się prostszymi urządzeniami technicznymi, używanymi w życiu codziennym.

Ogólnie program zaleca nawiązywanie do zagadnień gospodarczych przy wszystkich tematach przyrodniczych.

Dużo sposobności do rozważań na temat roli postępu w zakresie kultury materialnej, a w szczególności techniki, następczą lekcje historii.

Za naczelną zadanie nauczania historii w szkole powszechnej uznano „przygotowanie dziecka do zrozumienia współczesnej rzeczywistości polskiej”, jako w wyniku pracy ubiegłych pokoleń; równocześnie podkreślono znaczenie „orientacji w tej rzeczywistości pod kątem widzenia przyszłego obywatela”. A więc polska rzeczywistość gospodarcza winna tu wystąpić na tle zarysu jej historycznego rozwoju, który jedynie może dać podstawę do jej oceny, a także do czynnego wobec niej stosunku przyszłego obywatela.

W „Uwagach” do programu historii czytamy, w i a d o m o ś c i o współczesnym państwie polskim, zdobywane za pomocą obserwacji, lektury, ilustracji, wycieczek oraz podawane bezpośrednio przez nauczyciela, winny być ujmowane zawsze w sposób praktyczny, życiowy i wyraźnie związany z potrzebami i warunkami życia w środowisku dziecka.

Kładzie się tutaj nacisk na poznawanie, o ile to tylko możliwe, poprzez bezpośrednią obserwację (wycieczki) instytucyj, zaspakajających potrzeby kulturalne, gospodarcze i organizacyjne społeczeństwa polskiego, jak: lokalne władze państwowe i samorządowe, instytucje oświatowe, oszczędnościowe, ubezpieczeniowe, komunikacyjne i t. p.

Wycieczki te mają jednak uwzględnić cele poznawcze; winny również usprawniać młodzież do załatwiania najprostszycich spraw, wiążących się z obowiązkami, prawami i wielorakimi potrzebami życia przyszłego obywatela.

Przy zwiedzaniu danych instytucyj, dzieci winny nauczyć się zastępowania rodziców w wypełnianiu funkcyj natury gospodarczej, czy społecznej (np. deklaracja podatkowa, wysyłka pocztowa, wpłata do P. K. O., kupno biletów, nadawanie bagażów, meldunek w gminie, w Kasie Chorych i t. p.).

Zadaniem tedy nauczania historii jest nie tylko wytworzenie uczuciowego stosunku dziecka do przeszłości historycznej Polski, ale i pogłębienie oraz utrwalenie jego świadomego stosunku do teraźniejszości. Historia ma wyjaśnić uczniowi, zwłaszcza w kl. VI, dlaczego życie gospodarcze w Polsce dzisiejszej ukształtowało się w ten a nie inny sposób, w kl. VII zaś — oświetlić wszechstronnie organizację życia społecznego w środowisku dziecka,

wykazując jej związek z organizacją życia w całym państwie polskiem.

Pokazując wartości i braki życia współczesnego, jako wyniki procesu dziejowego w przeszłości Polski, historia (na równi z geografją i przyrodą) „uzbraja“ dziecko do życia realnego i przygotowuje do czynnego udziału w kształtowaniu polskiej przyszłości.

Szereg zadań w tym zakresie, związanych w tak postawionem wprowadzeniem młodzieży w kulturę życia współczesnego, język polski bierze w spadek po historii i kontynuuje ich wykonanie. Według programu tego przedmiotu, mówienie i pisanie wogóle w całej szkole powszechnej, w szczególności w I i III szczeblu programowym, ma posiadać „charakter praktyczny“. Materiał do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu ma być czerpany z bezpośrednich przeżyć i spostrzeżeń dziecka. Temsamem znajdują się w tym materiale tematy z życia gospodarczego, które młodzież obserwuje w swoim bliższym i dalszym otoczeniu. Oczywiście, że, zgodnie ze swymi specjalnymi zadaniami, zarówno język polski, jak religja wyzyskują przeżycia i obserwacje dziecka przedewszystkiem do kształtowania jego postawy wewnętrznej, uczuciowej, stosunku etycznego młodzieży do życia i pracy własnej i innych, do pogłębienia jego życia duchowego w stosunku do człowieka.

Jednakże, obok tych specjalnych i swoistych zadań, prace z zakresu języka polskiego mają również współdziałać wydatnie w przygotowaniu młodzieży do życia praktycznego. Drogą do tego celu będzie dawanie, zwłaszcza w kl. VII, takich tematów do ćwiczeń, które odpowiadają potrzebom życia, jak: listy, podania, pisanie protokółów z zebrań organizacyj uczniowskich, ćwiczenia w układaniu przemówień i t. d. Dzieci kl. VII, pod kierunkiem wychowawców (czyń), mają układać z wycinków dzienników i czasopism gazetę ścienną, dostępną również dla dzieci z innych klas. Gazeta ta, wśród innych bieżących wiadomości, będzie podawała również informacje o aktualnych przejawach w życiu gospodarczem Polski. W klasie VII materiałem do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, mają być również „projekty życiowe“ młodzieży, mające na celu wprowadzenie jej w zagadnienie właściwego wyboru zawodu. Zagadnienie nie powinno być rozwiązywane doraźnie i lekkomyślnie, przeciwnie, winno być przedmiotem dłuższych rozważań na zasadzie obserwacji, zainteresowań i uzdolnień dzieci, oraz spostrzeżeń z życia pracowników w warsztatach pracy, zwiedzanych przez uczniów, którzy zobaczą w nich warsztaty własnej pracy zawodowej w przyszłości.

W przygotowaniu młodzieży do życia praktycznego, a w szczególności gospodarczego, współdziała wydatnie narówni z innymi przedmiotami, arytmetyka z geometriją. W celach

tego przedmiotu wysunięto, jako jedno z najważniejszych osiągnięć: „umiejętność stosowania wprawy w wykonywaniu działań arytmetycznych i obliczeń geometrycznych do zagadnień z życia praktycznego“.

Dobór zadań z tej dziedziny ma służyć gospodarczemu przysposobieniu wychowanków szkoły powszechnej. Nauczyciel ma tutaj zupełną swobodę w doborze tematów i dostroi je do potrzeb środowiska, z którego pochodzą jego uczniowie (ice).

Jak różne są warunki życia, tak różne również zainteresowania dziecka góralskiego, dziecka robotnika, rolnika, czy pracownika umysłowego. Istnieją jednak takie wiadomości praktyczne i usprawnienia, które są w równej mierze niezbędne dla każdego obywatela w jego przyszłej działalności gospodarczej.

Na tle takim zatem tematów, można rozszerzać sferę zainteresowań i sprawności dzieci, zapomocą odpowiednich wskazówek i informacji, a więc n. p., podaje się sposoby obliczania ilościowego obrotu towarów lub materiałów (na sztuki lub na wagę), sposoby notowania wpływów i wydatków w gospodarstwie domowym, rolniczym, przemysłowym, prowadzenie księgi kasowej, wyznaczania salda kasowego, wystawiania rachunków za towar, sporządzanie spisu inwentarza i t. p. Dobór tematów może być również zaczerpnięty z gospodarki organizacyj uczniowskich. Ważnym środkiem przysposobienia do życia jest wdrożenie dzieci do „liczenia się z groszem“. Osiąga się to przez nauczanie w szkole, jak należy prowadzić samodzielnie kontrolę osobistych wpływów i wydatków, jak sporządzać okresowe zestawienia wraz z kontrolą własnej kasy (na materjale fikcyjnym) i t. p. Ze względu na interes gospodarki społecznej program arytmetyki podkreśla również wielkie znaczenie oszczędzania i tworzenia rezerw finansowych.

Jeżeli z kolei przejdziemy do zapytania, jaką rolę może spełnić rysunek w zakresie przysposobienia do życia praktycznego, to odpowiedź tutaj znajdziemy łatwiej, niż przy innych przedmiotach nauczania. Wysunięcie na plan pierwszy, zwłaszcza w II i III szczeblu programu, rysunku obserwacyjnego, ma nietylko wykształcić w dziecku zmysł obserwacji (wyobraźnię plastyczną), oraz zmysł konstrukcji, ale nadto i przedewszystkiem samokontrolę nad dokładnością, ścisłością i gruntownością obserwacji i spostrzeżeń. Nie tylko zatem słowem i pismem, ale również rysunkiem ma dziecko „wypowiadać się“, t. j. zdawać sprawę z tego, jak patrzy, jak rozumie i jak wyobraża sobie, otaczające je życie rzeczywiste.

Program rysunku zaleca zatem dobrać do ćwiczeń kompozycyjnych tematy „związane z realnymi potrzebami ucznia, jego szkoły i domu“. Szczególnie praktyczny charakter winien mieć ry-

sunek kl. VII. W zakresie rysunku z pamięci na pierwszym miejscu znajduje się tu „szkicowanie przedmiotów o znaczeniu gospodarczym”; w zakresie rysunku z natury wystąpią tutaj szkice terenowe, wykonywane odrębnie podczas wycieczek i polegające na obrazowym notowaniu najważniejszych przedmiotów (budynki, drzewa, charakter terenu). Szkice terenowe można zastąpić wykonywaniem prymitywnych planów sytuacyjnych, tak potrzebnych w życiu gospodarza wiejskiego. Potrzeby rzemieślnika uwzględnia: nacisk na projekty form użytkowych oraz zaznajamianie młodzieży z wartościowymi okazami rękodzieła.

Gdy rysunek występuje w programie dla szkół powszechnych, jako jeden z najważniejszych środków pomocniczych do pracy w zakresie wszystkich przedmiotów, bo jako środek do utrwalania i pogłębiania u dziecka plastycznego ujmowania rzeczywistości, — to zajęcia praktyczne mają uzupełnić całość pracy szkoły czynnikiem pracy fizycznej, który stanowi ich zasadniczą cechę. „Zamiary i projekty” dzieci, będące wynikiem rozmów, obserwacji, spostrzeżeń i kształcenia umysłu na przedmiotach ogólnokształcących, a dotyczące potrzeb życia dziecka, jego szkoły, rodziny i środowiska, mają być na lekcjach zajęć praktycznych realizowane, czyli technicznie wykonane.

I tak, jeżeli na lekcjach przedmiotów ogólnokształcących młodzież otrzymywać będzie drogą teoretyczną (t. j. słowną) wskazania i pouczenia, co do zasad higieny ciała, mieszkania i ubrania, to na lekcjach praktycznych, dzieci, pod kierunkiem nauczycieli mają wykonywać czynności (ćwiczenia), zmierzające do zdobycia niezbędnych dla człowieka kulturalnego, usprawnień w zakresie utrzymywania we własnej czystości ubrania, ciała i mieszkania (dział kultury życia codziennego). W całości pracy szkolnej, dziecko zdobywa pogłębioną świadomość potrzeb kulturalnych swego życia codziennego, na zajęciach praktycznych zaś ma się uczyć wytwarzania prostymi narzędziami i w przeciętnych warunkach przedmiotów prostych, ale celowych i estetycznych, służących do użytku osobistego, szkolnego i domowego (dział zajęć rękodzielniczych). Będą to zarówno przedmioty, służące do gier i zabaw, jak do doskonalenia pracy ucznia, lub urządzenia mieszkania, czy zaopatrzenia gospodarstwa na wsi i w mieście.

Podczas gdy na lekcjach przyrody uczeń opracowuje zjawiska biologiczne, to w ogrodzie szkolnym, o ile go szkoła posiada, zajmuje się pracami, związanymi z hodowlą roślin, a więc pouczającymi poglądowo, jakich warunków i zabiegów ze strony człowieka potrzebuje roślina, aby jej uprawa mogła dawać odpowiednie rezultaty. Uprawa przeciętnego ogródka kwiatowo-

owocowo-warzywnego przy szkole, uświadomi młodzież, że wiadomości z zakresu nauki o przyrodzie nie stanowią kapitału martwego, ani też ozdoby dla napełnionej niemi głowy człowieka, ale winny tworzyć kapitał „żywy“, stale wykorzystywany w życiu. Zrozumie młodzież, że postęp w zakresie kultury rolnej, a więc ogólnego dobrobytu państwa polskiego, musi być i jest zawsze zdobywany największym wysiłkiem rąk i mózgu jednostki i społeczeństwa. Gdy na lekcjach przyrody martwej będą opracowywane „cuda nowoczesnej techniki“, tak interesującej młodzież w wieku szkolnym, to na lekcjach zajęć praktycznych „cuda“ te mają być w miarę sił umysłowych i fizycznych rękami dziecka konstruowane. Będą to więc już to łatwe modele, już to instalacje nowoczesnych urządzeń technicznych, służące do podniesienia kultury materialnej społeczeństwa.

Jeżeli w toku pracy szkolnej będzie omawiana higiena odżywiania się i ubierania, to zasady jej p o g l ą d o w o mają być opracowywane na lekcjach gospodarstwa domowego dla dziewcząt, aby te kiedyś umiały pracować nad podniesieniem gospodarstwa rodzinnego na odpowiedni poziom kulturalny.

O g n i s k u j ą c jednak na zajęciach praktycznych f i z y c z n e prace dzieci, nie stawia się przed szkołą powszechną zadań szkoły zawodowej. Szkoła p o w s z e c h n a bowiem jest szkołą o g ó l n o k s z t a ł c ą c ą i taką pozostać musi, bo ani jej naczelne zadania, ani wiek dziecka nie pozwalają na to, by przyjęła na siebie obowiązki i zadania szkół zawodowych. Chodzi jednak o to, aby nowa szkoła powszechna rozbudziła i utrwaliła w dziecku s z a c u n e k dla pracy w o g ó l e, a więc i dla pracy fizycznej, jako podstawowej wartości w życiu społecznym, by u s p r a w n i ła zmysły i siły dziecka, wytworzyła w niem z a r a d n o ś ć ż y c i o w ą, samodzielność i wytrwałość w pracy konkretnej w granicach takich, na jakie wiek dziecka i organizacja szkoły powszechnej pozwalają.

Jeżeli jednak, jak z powyższego wynika, przy budowie nowych programów dla szkoły powszechnej, dążono za wszelką cenę do uniknięcia niebezpieczeństwa t. zw. „wiedzy martwej“, t. j. wiedzy oderwanej od życia, abstrakcyjnej i teoretycznej, to zarazem i o tem pamiętano, że nagromadzone zasoby wiedzy żywej, w i e d z y p r a k t y c z n e j i zdobyte w związku z nią u s p r a w n i e n i a mogą w p e w n y c h w a r u n k a c h stać się dla społeczeństwa kapitałem nie tylko „m a r t w y m“, ale s z k o d l i w y m, o ileby uzbierał jednostki niepodniesione na odpowiedni poziom k u l t u r y s e r c a. Ta bowiem dopiero może stanowić niezbędną w życiu jednostki i społeczeństwa busolę, kierującą do w ł a ś c i w e g o wykorzystania wiedzy o życiu i technicznych usprawnień. W razie jej wyłączenia z ram życia szkoły, t. j. braku żywego, serdecznego odczuwania potrzeb życia najbliższego

otoczenia przez dziecko, nie otrzyma się pełnych rezultatów oddziaływania wychowawczego szkoły na młode pokolenie. Wyrobienie bowiem li tylko bystrej obserwacji życia u dziecka, będzie tylko połowicznym i niedostatecznym rozwiązaniem zagadnienia wychowania człowieka, o ile nie pomoże mu to do zdobycia etycznej postawy w stosunku do życia i jego zadań.

Dlatego w programie, który tak wydatnie uwzględni „wychowanie gospodarcze” przyznano r o z w o j o w i k u l t u r y u c z u c i o w e j znaczenie co najmniej r ó w n o r z ę d n e z kulturą umysłową i fizyczną.

Całkowite rozwiązanie zagadnienia wychowywania zależy od sposobów i metod, jakie stosowane będą przy realizacji programu. Kierunek jednak wychowawczy jest wyraźnie nakreślony i przewija się we wszystkich programach. Zgodnie jednak z zasadniczymi założeniami wychowania młodego pokolenia do realnej pracy na realnym materiale i to zagadnienie zyskuje w nowych programach formę odmienną od stosowanych dawniej metod i sposobów.

Pogłębiając bowiem poprzez odpowiednie kierowanie obserwacją dziecka jego stosunek do rodziny, od razu w d r a ż a się je do pomocy ojcu i matce w ich pracach przez konkretne czynności w życiu domowym, spełniane umiejętnie i właściwie. Rozbudzając stosunek uczuciowy dziecka do jego najbliższego otoczenia nie tylko mówi się mu o pięknie krajobrazu i cudach przyrody, ale zarazem o r g a n i z u j e się z e s p ó ł o w e p r a c e o charakterze bezpośredniej użyteczności społecznej. Będą to prace skromne i niewielkie, ale jakiegokolwiek one będą,—czy to będzie walka ze szkodnikami w lasach i polach, czy ochrona krzewów, czy zbieranie gniazd owadziach, czy sadzenie i grodzenie drzewek przydrożnych, czy ustawianie ławek wypoczynkowych dla starców, kalek i małych dzieci — zawsze prace te będą miały na celu nawiązywanie bezpośredniego, uczuciowego stosunku między dzieckiem, a otoczeniem. Mają one na celu uświadomienie dziecka, że już jako mały obywatel Wielkiej Rzeczypospolitej Polskiej może i powinien wykonywać prace dla dobra i pożytku ogólnego.

W ten sposób w nowych programach szkoły powszechnej nawiązano do polskiej myśli pedagogicznej, która przed dziesiątkami lat znalazła swój wyraz w żądaniu wychowania w szkole polskiej takiego człowieka — obywatela, aby: „i jemu było dobrze i społeczeństwu z nim było dobrze”. (Ustawy Komisji Edukacji Narodowej).

Na tych podstawach, które ma dać młodzieży szkoła powszechna, skonstruowano program gimnazjum ogólnokształcącego. „Nastawienie” gospodarcze w wychowaniu młodzieży przejawia się tutaj w szerszym i głębszym opracowywaniu życia współczesnego, a w szczególności gospodarczego. Jeżeli bowiem w szkole

powszechnej całe nauczanie skupia się koło życia w bliższym i dalszym środowisku dziecka, to w gimnazjum ogólnokształcącym program nauczania, nie zrywając związku z otoczeniem młodzieży, wprowadza ją w sferę związków i zależności, zachodzących między poszczególnymi dziedzinami życia gospodarczego nie tylko w państwie polskim, ale zarazem (w sposób dostępny) w dziedzinę życia kultury materialnej — ogólnoswiatowej.

W szczególności zaś znajduje to wyraz w przedmiotach geograficzno-przyrodniczych, a więc w elementach geografii gospodarczej. W programie geografii, w zagadnieniach dotyczących wytwórczości przemysłowej, w przyrodzie, w zagadnieniach z zakresu współczesnej techniki i przemysłu chemicznego w fizyce i chemii, w postaci przystępnych wiadomości gospodarczych przy opracowywaniu zagadnień z matematyki itp. Równocześnie przez wycieczki do warsztatów pracy ma się kształtować, rozwijać i pogłębiać właściwy i pozytywny stosunek młodzieży do świata pracy wytwórczej. Stosunek ten ma również być uwzględniany w szeregu zagadnień z etyki indywidualnej i społecznej, opracowywanych na lekcjach przedmiotów humanistycznych.

Gdybyśmy na zasadzie powyższej próby charakterystyki programów nauczania w szkołach ogólnokształcących spróbowali zwięźle określić główne cele, „nastawienia gospodarczego” w tych programach — to odpowiedź brzmiałaby: walka z nędzą bytowania ludzkiego przez wychowanie w nowej szkole polskiej człowieka, orjentującego się dobrze we współczesnych warunkach realnego bytu i nie lękającego się trudności czy niebezpieczeństw, ale z walczącego je rozumną głową, czującym sercem i silną ręką.

Czy w związku z powyższym programy wyznaczają szkole powszechnej polskiej jakieś nowe zadania, których ona przedtem nie znała i w całości pracy swojej nie uwzględniała? Czy istotnie walka z nędzą bytowania, walka o chleb i dach nad głową dla wszystkich obywateli państwa polskiego, oraz uzbrajanie ich do zdobywania wyższych wartości kulturalnych jest polskiej szkole powszechnej nieznaną?

Gdy na to pytanie szukamy odpowiedzi, musimy warażnie podkreślić, że wśród sił, wspierających społeczeństwo w tym względzie, jedną z czołowych była i jest szkoła powszechna. Ona to była i jest jedną z głównych dźwigni humanitaryzmu, działających w społeczeństwie; wydobywała zasoby nieomal „z pod ziemi”, wyzebrywała je, wywalczała dla dzieci, pod jej dachem skupionych, środki materialne, aby je okryć, dożywić, dać niezbędne warunki do pracy i zabawy. Ona to dawała i daje nie tylko elementy wiedzy, ale staje się niejednokrotnie wielką jałmużniczką, bo gromadzi i rozdziela środki niezbędne do życia istotom, nad którymi iście rodzicielską roztoczyła opiekę. To był jeden kierunek — jeden tor jej działalności, ale istniał

i kierunku drugi. Gdy jedne ze szkół zwalczały nędzę bytowania humanitarną akcją, drugie stwarzały inny czynnik, wzmagając siły człowieka w walce życiowej, a mianowicie: organizację sił społecznych. O w s p ó ł p r a c ę n a u c z y c i e l s t w a oparły się organizacje i zrzeszenia, zdążające do gospodarczego podniesienia środowiska i kraju.

I właśnie z tych poczynań szkoły powszechnej, poczynań dokonywanych poza wskazaniem oficjalnie obowiązujących programów nauczania, stworzyły się zadatki do „nastawienia gospodarczego“ w nowych programach. Wszak wszystkie te cele i zadania, które są z niem związane, były już realizowane w p o s z c z e g ó l n y c h ośrodkach pracy w szkole powszechnej.

Dr. W. Hoszowska

SPRAWOZDANIA

Z PIŚMIENICTWA

FOUCAULT MARCEL. La mesure de l'intelligence chez les écoliers. (Pomiary inteligencji u uczniów). Delagrave, Paris, 15, rue Soufflot. 1933, in-8, str. 156.

Skala Bineta-Simona w ocenie rozwoju umysłowego dzieci oddała poważne usługi, mimo że liczne jej braki często budziły wątpliwości. To też próby udoskonalenia tej skali nie dały na siebie długo czekać, a wielu psychologów, przyjmując jej ogólne zasady, zaproponowało inne metody pomiarów inteligencji. Do nich należy M. Foucault, prof. uniwersytetu w Montpolier, autor wielu prac w zakresie psychologii, a zwłaszcza znakomitych podręczników. Uważał on, że binetowskie określenie inteligencji jest zbyt szerokie, a niektóre jego testy w skali metrycznej nie mają nic wspólnego z inteligencją. Wedle Foucault'a, inteligencja polega na takim ujmowaniu stosunków pojęć, ażeby one odpowiadały rzeczywiście istniejącym związkom, zachodzącym między przedmiotami; należało więc podać takie testy, któreby istotnie i bezpośrednio mierzyły inteligencję i jej stopień rozwoju. Testy pomiaru inteligencji, podane przez Foucault'a, są dostosowane do dzieci, młodzieży i dorosłych; składają się one z pięciu seryj:

- 1) dany jest rodzaj — należy znaleźć gatunek (ptak, parasol, kwiat, ryba, narzędzie, zabawki, metale, nauka, cnota i t. d.);
- 2) podana jest część pewnej rzeczy; podać jej całość (strona, głowa, skrzydło, koło, pień, nos, gałąź i t. d.);
- 3) użycie danego przedmiotu (nóż, dom, ołówek, młotek, mózg, i t. d.);
- 4) skojarzyć przez analogię wedle podanej pary (oko — widzieć, ucho — stryj — ciotka, brat —, niebo — niebieski, trawnik —, płynąć — woda, lecieć —, kupić — sprzedać, przyjść —, dobry — zły, długi —, jeść — chleb, pić —, żuć — zęby, wachać —, i t. d.);
- 5) znaleźć termin, wyrażający przeciwieństwo (silny — słaby, wątpliwy —, wesoly —, spokojny —, i t. d.).

Próby te są wydrukowane na kartkach, które podaje się uczniom, udzielając im niezbędnych wyjaśnień. Uczniowie pracują spokojnie, bez ograniczenia czasu; chodzi o to, ażeby rozumowanie było dobre i rezultaty dokładne, bez względu na ilość czasu zużytego.

Każda z powyższych pięciu seryj zawiera dziesięć testów wraz z przykładami odpowiedzi zadowalających i niezadowalających. Obliczanie rezultatów musi

nasuwać pewne trudności. Foucault daje na końcu dzieła wybór odpowiedzi poklasyfikowanych. Dobre rezultaty oznacza się jedynką (1), błędne dwójką (2), złe zerem (0); suma odpowiedzi oznaczonych jedynką i dwójką oznacza stopień inteligencji ilościowej, suma odpowiedzi oznaczonych jedynką oznacza inteligencję jakościową.

Wartości normalne są podane w dwóch kolumnach: ilość i jakość oraz wiek obliczony w dniach, w ten sposób, że pozwalają obliczyć iloraz inteligencji. Korelacja między jakością, a ilością inteligencji podaje wskaźniki bardzo wysokie; także korelacja z metodą Bineta-Simona jest stosunkowo wysoka: 0,88. Dysponując wielką ilością rezultatów, autor usiłował zbadać wpływy, które działają na rozwój inteligencji; na podstawie tych badań dochodzi do następujących wniosków:

- 1) płeć: chłopcy i dziewczęta osiągają ten sam poziom intelektualny;
- 2) pochodzenie społeczne: porównuje chłopców niższych klas szkoły średniej i wyższych klas szkoły powszechnej, wykazując, że średnie są do siebie bardzo zbliżone; u średniaków może nieco wyższe w ilości inteligencji, u powszechniaków w jakości inteligencji;
- 3) istnieją dwa typy inteligencji: inteligencja logiczna: postępuje wedle zasad rygorystycznych metod naukowych; inteligencja intuicyjna osądza natychmiast bez metody naprzód ustalonej.

Do pomiarów inteligencji intuicyjnej obmyślił autor specjalne testy, względnie używał metody uzupełniania tekstów Ebbinghaus. Ocechował pięć takich tekstów, z których każdy zawiera 10 luk oraz złożył dwie serie posiadające pięć prób. Rezultaty pomiarów inteligencji intuicyjnej są interesujące. Podaje też sposoby pomiarów inteligencji globalnej u dzieci poniżej lat 10. Praca p. Foucault'a bardzo wartościowa powinna się znaleźć w rękach psychologów szkolnych i nauczycieli, obeznanych z metodami i techniką badań psychologicznych. Problem przedstawiono w niej niezwykle jasno, prosto i bezpośrednio; książkę uzupełniają liczne wykresy, tablice wartości, środki kontroli. Jakkolwiek praca uwzględnia dzieci, młodzież i dorosłych, to jednak Foucault specjalnie interesował się młodzieżą w wieku od 10 do 15 r. życia.

Albin Jąkiel.

L. DETAILLE. La pédagogie contemporaine: ses bases, ses méthodes, son histoire. T. I. Pédologie expérimentale; fondement physio-psychologique de l'Éducation. (Pedagogika współczesna; jej zasady, jej metody i jej historia. Tom I. Pedagogia eksperymentalna; podstawy fizjo-psychologiczne wychowania). Przedmowa Dr. Ley'a, prof. uniw. w Brukseli. Bruksela, M. Lamertin, 1932.

Détaille, dyrektor seminarjum nauczycielskiego podjął się zadania bardzo trudnego: ujęcia całokształtu zagadnień pedagogicznych w trzech tomach:

Tom I. Zasady fizjo-psychologiczne wychowania;

Tom II. Nauka o wychowaniu;

Tom III. Historia krytyczna głównych systemów wychowania.

W pierwszym tomie, który już wyszedł z druku autor odpowiada na następujące pytania: jakie są, według najwybitniejszych lekarzy i psychologów cechy istotne dziecka normalnego i anormalnego, i jakimi sposobami można je poznawać eksperymentalnie z punktu widzenia fizycznego, intelektualnego i moralnego.

W drugim tomie autor ma odpowiedzieć na pytania, jakie są zasadnicze reguły pedagogiczne, wynikające z dotychczasowych rezultatów fizjologii i psychologii dziecka i jak należy zastosować te reguły, ażeby otrzymać lepsze wyniki.

W trzecim tomie zajmuje się autor temi częściami z wielkich systemów pedagogicznych, które przyczyniły się do odkrycia tych reguł i ich zastosowania.

Już w tomie pierwszym uderza nas konsekwencja ujęcia i duch postępu, który ożywia każdą stronę; Détaille usiłuje z całą sumiennością podać fakty i prawa naukowe, najkonieczniejsze do poznania i badania dziecka; podaje pra-

wa rozwoju w świetle obserwacji i badań rytmu psychogenetycznego oraz faz rozwojowych różnych procesów umysłowych. Musi się z uznaniem podkreślić, że autor zebrał poważną ilość tych danych. Książka jest przeznaczona dla seminarjów naucz. w Belgji i jesteśmy pewni, że przyczyni się do poznania dziecka i wzbudzi zamilowanie do badań nad dziećmi. Na każdej stronie kładzie nacisk na potrzebę obserwacji systematycznych i badań eksperymentalnych dobrze prowadzonych i kontrolowanych; podaje konkluzje syntetyczne i niewątpliwie przyczyni się do zbudowania nauki o wychowaniu, opartej na faktach. Dziś musi się zadać od nauczycieli umiejętności poddania kontroli wszystkich twierdzeń, choćby one pochodziły od Rousseau'a czy Dewey'a, poddania rygorystycznej obserwacji i badaniom, które te twierdzenia przyjmą lub odrzuca. Od głoślowanych twierdzeń w pedagogice aż się roi, a często nawet oficjalni pedagogowie wypowiadają twierdzenia, których nie mogą poprzeć faktami ani prawami, formułując je w sposób dogmatyczny. Wiele też systemów pedagogicznych odnosi się raczej do jakiejś istoty nieosobowej, fikcyjnej i abstrakcyjnej. Autor unika takich twierdzeń; uwzględnia okoliczności wychowawcze, środowisko fizyczne i społeczne; podaje informacje o dziedziczności i zmienności osobniczej; nakreśla dobrze badania fizyczne dzieci, rozwój psychologiczny dziecka, zapoznaje z pomiarami inteligencji, ze stanem moralnym i pomiarami aktów etycznych. Jest to dobry zarys nauki o dziecku dla początkujących; zarazem zarys ten wykazuje dobitnie, jak wielkie są jeszcze braki w poznaniu dziecka i raczej byłoby wskazane inicjowanie nauczycieli w sposoby umiejętnej obserwacji dzieci i ich badań.

Książkę czyta się z zainteresowaniem. Naturalnie, jak zawsze i wszędzie, można i p. Détaille'owi postawić szereg zarzutów, jeśli się wejdzie w szczegóły: podaje nieraz mylne informacje, często nie bardzo dokładnie bada źródła, nie uwzględnia nieraz pewnych badań naukowych i ich rezultatów; zakradły się pewne nieściśłości w części medycznej i biologicznej; może najlepiej jest opracowana część psychologiczna, a najslabiej część dotycząca wychowania moralnego; często ujęcie powierzchniowe zagadnień budzi pewne zastrzeżenia; nie ponosi tu autor pełnej winy, bo wiadomości o wychowaniu moralnym są jeszcze w stanie tak prymitywnym, że na nich niczego budować nie można. Wychowanie moralne dzieci jest „zawieszona w powietrzu”, liczne badania w tej dziedzinie są palącą potrzebą. Mimo tych braków książka daje dobrą syntezę nauki o dziecku i może oddać pewne usługi nauczycielowi przedmiotów pedagogicznych.

Albin Jękiel

SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM FRANCUSKICH_____

REFORMA WYCHOWANIA WE FRANCJI. (*L'Université Nouvelle*, Nr. 59—60, wrzesień). We Francji, wśród zaciętych walk na arenie sejmowej, związków nauczycielskich i władz szkolnych oraz partyj politycznych, przeprowadza się stopniowo reformę szkolną w duchu jej jednolitości. P. Ch. Garnier, wizytator ministerjalny, podaje w tej sprawie opinię obecnego rządu, a szczególnie opinię ministra oświaty de Monzie, która stwierdza ciąg dalszy reform szkolnych, wynikających z haseł, przekazanych przez twórców rewolucji i ich następców, a to: równości oświaty dla wszystkich obywateli, jej wolności i bezpłatności.

Obecny minister oświaty chce szczególnie odmłodzić szkolnictwo średnie. Zmiany te nie są chętnie widziane; każda reforma jest przykrym dla nauczycieli szkół średnich, którzy bronią swego stanu posiadania. Także rodzice pragną, ażeby dzieci ich wychowywały się w tych samych zakładach, które ich przygotowywały odpowiednio. Niektóre stronnictwa obawiają się obalenia tradycji i wartości uznanych, a zdobytych w ciągu szeregu lat. Sprawę zastrzegają zwolennicy szkoły jednolitej, walcząc nieustępliwie. Szkoła jednolita dla jednych jest straszylem, dla innych hasłem walki i odrodzenia; jedni oba-

wiają się „prymaryzacji” szkoły średniej, drudzy dążą do „upowszechnienia” gimnazjum; jedna grupa broni się przed zniszczeniem geniusza narodu francuskiego, drudzy pragną obudzić ducha potęgi francuskiej. P. Garnier zapewnia, że Ministrowi Oświaty nie chce obniżyć poziomu szkoły średniej, ani też niszczyć podstaw wychowania klasycznego, lecz jako instytucja odpowiedzialna za stan szkolnictwa i przyszłości narodu, musi objąć szersze horyzonty, niż specjaliści i wyczuć szerokie prądy polityczne i moralne, oraz wedle nich kierować nawet szkolną. Szczególnie każdego muszą uderzyć fakty następujące:

1) Gimnazjum płatne, podczas gdy szkoła powszechna i uniwersytety są bezpłatne, jest zjawiskiem anormalnym i pewnego rodzaju anachronizmem. Szkoła średnia musi stać się bezpłatną: fakt ten jednak pociągnie za sobą ograniczenie i selekcję; szczególnie tę ostatnią trzeba przeprowadzać ostrożnie; 2) Drugim faktem, często przeoczanym przez nauczycieli szkół średnich, jest olbrzymi postęp dokonany w szeregach nauczycieli szkół powszechnych; przez liczne wysiłki, wielkie realizacje, młodą energję, gorący entuzjazm i pełną, a owocną pracę, dali oni dowód realności swych dążeń. Swą pracę konstruktywną ukończyli; dziś przebojem idą do polepszenia swego stanowiska społecznego i materialnego. Tej energii i entuzjazmu tysięcy nauczycieli nie potrafi się dziś powstrzymać; stanowią oni prawdziwą siłę narodową. Czy się chce lub nie, musi się uznać, że nauczyciele szkół elementarnych, zbliżają się pod każdym względem do średnich; posiadają magisterja, doktoraty, różne studia wyższe.

3) Rzeczpospolita wiele zawdzięcza szerokim rzeszom nauczycielskim od samego początku swego istnienia; wzamian nauczyciele żądają wolności słowa, odpowiedniej pozycji społecznej, której się im stale odmawia. Republika musi spłacić dług; oddała im kształcenie obywateli, dziś odda im ważną sprawę przeprowadzenia selekcji po ukończeniu szkoły powszechnej; los przyszłych obywateli będzie wskazywany przez nauczycieli szkół powszechnych; decyzyja o przejściu do szkół wyższego typu będzie od nich zależała. Republika oddaje im sprawę przetopienia, zunifikowania i wyboru tysięcy uczniów. Czyni się to ze względów społecznych; koszmarny hiperprodukcji inteligencji i jej skutków, zmuszają mężów stanu, odpowiedzialnych za losy narodu, do przeprowadzenia tej operacji. W tym celu we Francji przeprowadzi się całkowitą decentralizację; stworzy się małe ośrodki, które będą mogły lepiej się zorganizować pod względem intelektualnym i moralnym. Wskazówką podziału prac będzie przewodnictwo zawodowe. Oto duch, który ożywia francuskie Ministerstwo Oświaty; celem jest wydobyć jak największej energii z narodu francuskiego dla dobra oświaty i narodu. W tym samym numerze podaje p. Kielski, naczelnik Wydziału Pol. Ośw. w M. W. R. i O. P., dobrze ujętą syntezę reformy szkolnej w Polsce.

ILUSTRACJE SZKOLNE. (La Documentation scolaire par l'image). Dotychczas kilka pism pedagogicznych dołączało obrazy do użytku szkolnego, jak np. „Manuel générale des Instituteurs”, „Journal des Instituteurs”, i inne. Pisma te wydały już pokaźną liczbę ilustracji szkolnych. Obecnie firma Fernand Nathan, przystąpiła do wydawania specjalnej kolekcji ilustracji szkolnych; w każdym numerze będą się znajdowały obrazy do nauki historii, geografii, przyrody, i t. d.

PSYCHOLOGICZNY PROBLEM POSŁUSZENSTWA. Inspektor Cousinet w „La Nouvelle Education”, Nr 117, rozpatruje ten problem, który z nowej szkoły nie zniknął, lecz przedstawia się w sposób bardziej skomplikowany, pod innym aspektem; można go rozpatrywać z punktu filozoficznego (posłuszeństwo jako cnota, dobro), z punktu pedagogicznego (przyjmując, że posłuszeństwo jest dobrem, jakich środków użyć, ażeby dzieci stały się posłuszne), wreszcie z punktu psychologicznego, zadając sobie pytanie, co to jest posłuszeństwo? Ażeby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba obserwować ludzi, którzy polecają i słuchają, nakazują, zakazują; trzeba zbadać, dlaczego ro-

dzice polceają, w jakim celu i co powoduje dzieci, że stają się posłuszne lub niesforne. Problem posłuszeństwa należy w pierwszym rzędzie do psychologii zachowania się.

Rodzice i nauczyciele stale się żalą na brak posłuszeństwa, podczas gdy dzieci posłuszne nie budzą obawy; z punktu psychologicznego i społecznego dzieci zawsze posłuszne przedstawiają równie wielkie niebezpieczeństwo, jak dzieci stale nieposłuszne.

Nieporozumienie wypływa stąd, że zarówno dziecko jak i rodzice są przekonani o swojej słuszności. Dziecko małe musi ustąpić, choć może ma rację, bo silniejszy tego wymaga; wola silnych nie zna sprzeciwu, ni konfliktów. Gdyby niemowlę umiało mówić, w wielu wypadkach mogłoby skutecznie bronić swoich praw; zresztą nikt niemowlęcia nie pyta o zdanie, bo ono nie rozumie; moment ten następuje wówczas, kiedy dziecko zaczyna chodzić. Zaczynają się rozkazy: chodź, idź, siedź, wstań; dziecko jeszcze nie rozumie mowy, ani znaczenia symbolicznego słów; najczęściej nie wykonuje poleceń. Wtedy mówi się, że dziecko jest niesforne i nieposłuszne, a nawet zaczyna się je karać za te objawy niesubordynacji. Co się dzieje w główce tego maleństwa? Często rodzice żądają posłuszeństwa dla swojej przyjemności; pragną, ażeby dziecko natychmiast wykonywało ich polecenia nieuzasadnione, karcone, bez żadnej racji. W małym dziecku rodzi się bunt, prawie zawsze nierozumiany przez rodziców i wychowawców, lub źle tłumaczony. Często wskutek przyczyn biologicznych i fizjologicznych dzieci nie są w stanie wykonać poleceń. Przedwczesne wymaganie posłuszeństwa prowadzi do nieposłuszeństwa. Zawsze chce się przenieść dziecko w świat, którego ono zupełnie nie rozumie i do którego psychicznie wejść nie może. Problem posłuszeństwa powstaje znacznie później; problem ten stwarzają sami wychowawcy i nauczyciele, podając liczne nakazy, zakazy, niby to dla „dobra dziecka”. Jeśli zbadamy nakazy i zakazy rodziców i nauczycieli, to ujrzymy, że większość z nich wypływa z impulsywności, pobudliwości, siły instynktów, bez rozumowego podkładu i wyjaśnienia. Wogóle ludzie lubią stale pouczać drugich, wydawać polecenia; sprawia to zadowolenie i przyjemność nawet osobom najbardziej skromnym i pokornym. W każdym sercu jest uśpiony tyran, w każdej jednostce jest pewna doza chęci wywierania przymusu na drugich. Ambicja i chęć władzy oraz autorytetu sprowadziła może najwięcej nieszczęść na ludzkość. Jakże często ojciec, który w całodziennej pracy musi słuchać i znosić grymasy swego przełożonego, przychodzi wieczór do domu i odczuwa pewną satysfakcję, jeśli może swemi grymasami gnębić swoje dzieci; ilu nauczycieli zdenerwowanych pod wpływem sprzecznych poleceń swych przełożonych, bezmyślnie tyranizuje dzieci nakazami niewykonalnymi; instynkt kompensacji wchodzi tu w grę. Nie zapominajmy, że dzieci i dorośli to dwa odmienne światy. Dorośli się spieszą, ciągle podnieceni, niespokojni, skrzepowani różnemi prawami. Dziecko się nie spieszy, spokojne, uśmiechnięte, patrzy na świat i ludzi innemi oczyma. Lecz żalą się rodzice, że dzieci uchylają się od reguł, są kapryśne. Przy każdym uchyleniu się, czy zgwałceniu reguły przez dziecko, należy zawsze zbadać przyczyny psychologiczne. Reguły dla dzieci są bardziej skomplikowane, nie znają symbolicznego znaczenia reguł, nie mają świadomości, ani ich przyczyn, ani skutków, czy też celów. Czasem nieznaczny szczegół odrzuca dziecko od zachowania tej, czy owej reguły. Prawdziwe kaprysy i nieposłuszeństwo wypływają albo z choroby, albo z winy otoczenia, względnie obarczeń dziedzicznych, złego funkcjonowania organizmu; rodzice i wychowawcy najczęściej tych przyczyn nie znają i sami prowokują nieposłuszeństwo.

Dziecko chce być niezależne, należy więc uszanować jego tworzącą się osobowość i unikać niezręcznych poleceń. Dziecko zawsze posłuszne nie przedstawia typu normalnego, zarówno z punktu moralnego jak i społecznego; rodzice takiego dziecka nie mogą być spokojni o jego przyszłość. Wedle Cousineta, termin nieposłuszeństwo, powinien zniknąć ze słownika pedagogicznego.

ZAGADNIENIE SZKOŁY JEDNOLITEJ W NIEMCZECH ¹⁾

Cechą charakterystyczną umysłowości niemieckiej jest raczej stawianie niż rozwiązywanie problemów. Cecha ta występuje specjalnie silnie w dziedzinie szkolnictwa. Mimo szeregu głębokich nawet rozważań na temat szkoły jednolitej, panuje obecnie w Niemczech najbardziej złożony system szkolny. Istnieje niesłychana ilość typów szkół, które wcześniej czy później albo znikną zupełnie, albo też będą musiały ulec gruntownej modyfikacji.

Umysłowe życie w Niemczech jest bardzo silnie przepełnione religijnością, co utrudnia, zdaniem autora, zrównanie płci i hamuje reformę szkolnictwa powszechnego. Odrzucono więc koedukację i równoległe kształcenie chłopców i dziewcząt, ani nie zdobyto się na wprowadzenie jednolitej szkoły w zastosowaniu do różnej sytuacji społecznej rodziców. Wskutek kryzysu ekonomicznego, szkolnictwo wyższe jest opłacane i w następstwie — niedostępne dla klas niezamożnych. Zasadniczo szkolnictwo niemieckie nie wprowadziło zmian do systemu, będącego spadkiem dawnego regimu, dorzuciło jedynie kilka nowych typów szkół, zwiększając w ten sposób komplikację stosunków szkolnych. Nie zdołano obalić przegród rozgraniczających poszczególne stopnie nauczania, nie umiano stworzyć warunków, pozwalających w równej mierze korzystać wszystkim dzieciom z nauki. Zbudowano tylko pomosty organizacyjne, przy pomocy których, zdolni uczniowie, którzy ukończyli szkołę powszechną mogą przejść do gimnazjum i dojść do studjów uniwersyteckich, co nazwano szkołą jednolitą — „Einheitsschule”. Autor stwierdza, że tego rodzaju organizacja nie odpowiada pojęciu „école unique” — i raczej winna być nazwana „école unifiée”.

Aby zdać sobie dokładnie sprawę z nowej organizacji szkolnej w Niemczech, musimy najpierw zapoznać się z ogólnymi poglądami Niemców na cele szkolnictwa, zawartemi według 146-go paragrafu konstytucji wejmarskiej. „Nauczanie publiczne, — stwierdza konstytucja — zostanie zbudowane organicznie. Nauczanie średnie i wyższe zostanie oparte na podwalinach szkoły wspólnej dla wszystkich; wzięte będą pod uwagę różnorodności uzdolnienia i możliwości dziecka, nie zaś stanowisko społeczne rodziców”.

Definicja ta jest zupełnie wyraźna. W roku 1920 zostaje więc zwołana Szkolna Konferencja Rzeszy, (około 700 osób), mająca na celu obmyślenie środków, zmierzających do realizacji postanowień konstytucji wejmarskiej w zakresie szkolnictwa. Podniosły się żądania sześciolletniej szkoły powszechnej dla wszystkich, trzyletniej szkoły średniej dla elity uczniów ze szkół powszechnych oraz trzyletniego gimnazjum dla najzdolniejszych uczniów szkoły średniej, którzy po jej ukończeniu mogliby rozpocząć studia uniwersyteckie. Konferencja jednak lęka się zburzenia dotychczasowego stanu rzeczy i zacecia budowy nowego systemu organizacji szkolnictwa. Ograniczyła się tylko do naprawienia starego systemu. Na konferencji poruszano wiele zasadniczych problemów, nie zdołano atoli wyciągnąć z nich wniosków. Z projektu szkoły jednolitej zatrzymano tylko pierwszy jej szczebel — a mianowicie, czteroletnią szkołę podstawową (Grundschule), jako obowiązującą na całym obszarze państwa niemieckiego. Reszta reformy organizacji szkolnictwa zostaje pozostawiona inicjatywie poszczególnych krajów Rzeszy. Tem się więc tłumaczy zawilość dzisiejszej organizacji szkolnictwa w państwie niemieckiem.

Wszystkie dzieci po ukończeniu sześciu lat życia, obowiązane są do uczęszczania do czteroletniej szkoły podstawowej, t. zw. „Grundschule”. Kształcenia domowego zasadniczo się nie uznaje. Dzieci specjalnie uzdolnione mogą opuścić szkołę podstawową już po trzech latach. W wypadkach, gdy szkoła jest zbyt oddalona od miejsca zamieszkania dziecka, a droga do niej przed-

¹⁾ (E. Hepp, Où en est la question de l'Ecole unique en Allemagne. L'Enseignement Public, Nr. 5, Mai 1933).

stawia pewne niebezpieczeństwa, mogą władze szkolne udzielić pozwolenie na uczenie się w domu. Pozwolenie to jednak musi być co roku odnawiane. W szkole podstawowej dziecko jest ośrodkiem nauczania. „Uczyć — należy — dzieci nie mechanicznie, lecz przy pomocy doświadczenia, rozbudzając jego inteligencję”, to wskazania zarządzeń władz szkolnych. Ilość godzin w poszczególnych klasach szkoły podstawowej nie jest jednakowa. W pierwszej klasie uczą się dzieci 18 godzin tygodniowo, w drugiej 22 godziny, w trzeciej 26 godzin, w czwartej 28 godzin. W pierwszej klasie tylko trzy godziny są stałe, t. j. godziny nauki religii, inne przedmioty nie mają stałe wyznaczonych godzin, stosuje się bowiem nauczanie syntetyczne. W konsekwencji brak też oficjalnego programu nauczania, inicjatywa spoczywa w rękach nauczycieli. Duży nacisk kładzie się na wychowanie społeczne. Uznaje się przede wszystkim pracę kolektywną uczniów. Celem szkoły podstawowej, poza nauczaniem pewnych elementów wiedzy, jest rozwój naturalny zdolności dzieci. Dziecko 10-letnie w Niemczech, być może, mniej posiada wiadomości, aniżeli dziecko francuskie, w analogicznym stopniu nauczania, natomiast jest bardziej rozwinięte umysłowo.

Po ukończeniu szkoły podstawowej (Grundschule), dzieci mogą uczęszczać do trzech typów szkół. Do gimnazjum, do szkoły średniej i do wyższych klas szkoły powszechnej. Przeprowadzenie selekcji, przy przyjmowaniu uczniów do gimnazjum, natrafiło na wiele przeszkód; między innymi, stwierdzono, że egzaminy nie dają trafnej oceny zdolności ucznia. Wobec tego zastosowano inną metodę. Przyjmuje się obecnie wszystkich, zapisujących się, uczniów do gimnazjum, z tem, że definitywne przyjęcie następuje dopiero po roku nauki.

Gimnazjum dzieli się zasadniczo na cztery typy:

1. gimnazjum z łaciną i greką, jako przedmiotami podstawowymi, (w czwartej klasie — jeszcze jeden język nowożytny);
2. wyższą szkołą realną z dwoma językami obcymi, nowożytnymi;
3. gimnazjum realne, usiłujące łączyć dwa wyżej wymienione typy;
4. niemiecką szkołą wyższą, która główny nacisk kładzie na naukę współczesnej kultury niemieckiej, oraz na wychowanie obywatelskie. W szkole tej nie uczy się zupełnie języków starożytnych, wprowadzone jest natomiast nauczanie muzyki, sztuk pięknych, fotografowania i t. d. Wszelkie inne gimnazja są tylko warjantami tych czterech zasadniczych typów. N. p. gimnazjum zreformowane i zreformowane gimnazjum realne.

Progimnazja, proréalne gimnazja i szkoły realne, odpowiadają w zasadzie również czterem, wymienionym, typom, brak im tylko trzech klas najwyższych. Zakłady te istnieją wyłącznie w mniejszych miastach. Poza tem istnieje w Niemczech jeszcze piąty typ tego stopnia nauczania, a mianowicie, t. zw. „Aufbauschule”. Wstępuje się do niej po ukończeniu trzech klas wyższej szkoły powszechnej. „Aufbauschule”, trwa lat sześć. Istnieje ten typ szkół specjalnie po wsiach. W szkołach tych nie uczy się, ani łaciny, ani też greki.

Szkoły utrzymane są na wysokim poziomie, nie uznaje się w nich zupełnie powtarzania klasy. Po ukończeniu, uczniowie, mogą uczęszczać na odpowiedni wydział uniwersytetu, czy też szkół wyższych zawodowych, technicznych etc.

Gimnazja dla dziewcząt zostały zorganizowane w r. 1925. Jakkolwiek uniwersytety nie zamykają wstępu dziewczętom, które ukończyły gimnazja, to jednak studja gimnazjalne dla dziewcząt, są nieco inaczej zorganizowane, aniżeli dla chłopców. W gimnazjach żeńskich zachowano cały szereg przedmiotów o charakterze wybitnie kobiecym, n. p. naukę gospodarstwa domowego, pielęgnowania dzieci, opieki społecznej.

Programy gimnazjów opracowują profesorowie w zakresie własnych przedmiotów, zatwierdza je rada pedagogiczna, a następnie prowincjonalne kolegia szkolne. Nauka w gimnazjach trwa od godziny 8 rano do 15 minut 50.

Po południu młodzież zbiera się razem w budynku szkolnym, tworząc komitety pracy, które pod kierunkiem profesora czytają wspólnie lub też przeobrażają pewne zagadnienia.

W Niemczech poza tym istnieje organizacja, t. zw. „Landheimbewegung” — powołana do życia przez stowarzyszenia rodzicielskie. Celem tych organizacji jest, utworzenie przy poszczególnych zakładach szkolnych, domów wypoczynkowych na wsi, w których przebywa młodzież danego zakładu, klasami, w ciągu roku szkolnego, nie przerywając zupełnie nauki, przez 3 do 4 tygodni. Życie młodzieży w domach wypoczynkowych nosi charakter wojskowy. Uczniowie ścielą sami swoje łóżka, czyszczą obuwie, dyżurują w kuchni i t. d. Gimnazja hamburskie, posiadają domów wypoczynkowych na wsi 57, berlińskie 17, saskie 51. Domy wypoczynkowe zakładają również i szkoły powszechne.

W gimnazjum istnieją dwa rodzaje świadectw końcowych. Pierwszy otrzymać można po ukończeniu klasy szóstej. Ongiś świadectwo to dawało prawo jednorocznej służby w wojsku, dziś wprawdzie żadnych praw nie daje, utrzymało się jednak siłą inercji. Drugi typ świadectwa, to świadectwa dojrzałości, które otrzymuje się po ukończeniu całego gimnazjum i złożeniu egzaminu maturalnego. Egzamin maturalny odbywa się przed profesorami zakładu, do którego uczeń uczęszczał, przewodniczy zazwyczaj dyrektor zakładu, niekiedy wyznaczony profesor uniwersytetu. Egzamin składa się z dwu części: pisemnej i ustnej. O ile uczeń złoży egzamin pisemny z postępem dodatnim, zostaje zwolniony z części ustnej. Naogół uniwersytety skarżą się na niski poziom abiturjentów. Celem podniesienia tego poziomu proponują kilka środków, a mianowicie wprowadzenie egzaminu konkursowego przy wstępowaniu na uniwersytet, lub też wprowadzenie jednego roku studjów przygotowawczych, wreszcie wprowadzenie egzaminu dojrzałości (analogicznego do francuskich). Zdanie egzaminu dojrzałości uprawnia do wstępowania na uniwersytet.

Część uczniów, po ukończeniu szkoły podstawowej, wstępuje do „szkoły średniej”, w której nauka trwa lat sześć. Szkoła ta spełnia częściowo rolę gimnazjum, częściowo rolę szkoły zawodowej. Odpowiednio też podzielona jest na dwie sekcje. Uczniowie jednej sekcji, uczą się tego samego, co w gimnazjum i otrzymują świadectwa, odpowiadające świadectwom, szóstej klasy gimnazjalnej, poczem bez egzaminu mogą wstąpić do siódmej klasy gimnazjów. Uczniowie sekcji drugiej, t. zw. specjalnej, mają możliwość wstąpienia do szkół zawodowych, trzyletnich, po których ukończeniu, uzyskują możliwość wstępu do akademickich szkół technicznych, rolniczych i handlowych. „Szkoły średnie”, najczęściej są zakładane po wsiach.

Dla uczniów, kończących tylko wyższą szkołę powszechną, istnieją sześciolletnie kursy uzupełniające, przygotowujące do wyższych szkół zawodowych. Poza tym dla dorosłych, wybitnie uzdolnionych, (od 18 do 25 roku życia), po ukończeniu szkoły zawodowej, istnieją trzyletnie kursy gimnazjalne, oraz pięcioletnie licea wieczorne, które wydają świadectwa dojrzałości, otwierające również dostęp do uniwersytetu.

Nie zapominamo też o tych dorosłych, którym warunki nie pozwalają uczęszczać ani do liceów wieczornych, ani na trzyletnie kursy gimnazjalne, i aby udostępnić im studia uniwersyteckie, przewidziano dla nich specjalny egzamin. Egzamin ten jest stosunkowo trudny. Składa się on z dwu prac pisemnych oraz egzaminu ustnego z dwu przedmiotów — jednym jest kultura ogólna, drugim przedmiot specjalny, którego badaniu, na uniwersytecie, pragnie się zdający poświęcić.

Od roku 1925 do 1950 zasiadło w całych Niemczech do tego egzaminu 1530 kandydatów, w wieku 25 — 40 lat, zdało zaś tylko 569, co wynosi rocznie przeciętnie 50 i stanowi znikomą częśćkę w stosunku do ogółu słuchaczy wyższych uczelni, których liczba w semestrze letnim 1951 r. doszła do 158.010.

Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych odbywa się (po gimnazjum) w dwuletnich Akademjach Pedagogicznych.

Mimo tej różnorodności, autor, nazywa organizację szkolnictwa niemieckiego, „école unifiée”, ponieważ każdy ma możliwość dojścia do studiów uniwersyteckich. Nie można tego systemu nazwać szkołą jednolitą, zbyt wiele tu bowiem pomostów, półśrodków i przedwczesnej specjalizacji. Wynikiem w pewnej mierze tego stanu jest nadmiar jednych, brak drugich specjalistów. I tak same Prusy liczą obecnie 20.000 nauczycieli szkół powszechnych bez posad, Saksonja dysponuje 2.500 kandydatami na profesorów gimnazjalnych, a tymczasem zatrudnia może rocznie tylko 100 nowych sił. Poza to ogólna cyfra sił nauczycielskich w Niemczech, nie posiadających posad, wynosi 300.000. Corocznie zaś 10.000 ludzi, kończących uniwersytet, nie znajduje pracy i pozostają im tylko organizacje hitlerowskie.

NOWOCZESNA METODA W INFANTS'SCHOOL

The Schoolmaster and Fromen Tedchers Chronicle, styczeń 1935.

Infants School w Anglii obejmują dzieci w wieku 5 — 8 lat, a według projektu od 5 — 11 lat.

Każdy nauczyciel musi doprowadzić dzieci do pewnej znajomości czytania, pisania i rachunków, aby dziecko opuszczając Infants' School mogło kontynuować swoje wykształcenie. I dlatego nauczyciel stara się rozwinać: 1. przyzwyczajenie do koncentracji i pracy, 2. umiejętność obserwacji i pamięć, 3. miłość piękna w barwie, języku i muzyce, 4. wszystko to, co może wpłynąć na rozwój społeczny dziecka.

Założenie to rozwija szkoła przez: 1. otoczenie estetyczne, 2. przez praktyczne stosowanie tego wszystkiego, co może wpłynąć na rozwój harmonijny uzdolnień.

Sprawą bardzo ważną dla rozwoju dziecka jest otoczenie estetyczne. I dlatego w otoczeniu dziecięcym ważną rolę grają obrazy, kolory i t. d. Niektóre budynki są piękne i przez to czynią wrażenie estetyczne, ale są i ciemne, ponure, które trzeba rozjaśnić i rozweselić — obrazami, kwiatami ze zwróceniem uwagi na ład i czystość. Sposób dekoracji powinien być kontrolowany, przemyślany — całość bowiem otoczenia wpływa na rodzaj pracy nauczycieli i ucznia.

Sala szkolna jest ośrodkiem życia szkolnego — tu odbywają się zebrania, uroczystości, ćwiczenia fizyczne. Jest to ośrodek piękna i użyteczności — umeblowanie o charakterze artystycznym — kolorowe. W niektórych szkołach dzieci same doskonale mogą troszczyć się o kwiaty i hodować je. Zaleca się często zmianę obrazów, które wiszą w szkole, chociażby to nawet było niepraktyczne. Najlepiej wybierać takie obrazy, które przyciągają dzieci przez swoją treść i kolor i takie, które dzieci zawsze interesują. Nie jest bez znaczenia i sprawa zawieszania obrazów — trzeba zwrócić uwagę na rozmieszczenie, wysokość, by dzieci mogły dobrze obraz widzieć. Całość, winna robić wrażenie spokojne — gdyż rozmieszczenie w linii zygzakowatej męczy oko.

Nawet i ciemną klasę możemy uczynić ponętą. Nie możemy wpłynąć wprowadzić na kolor ścian, umeblowania, ale możemy wybrać kolory i sposób dekoracji. Dzieciom podobają się wycinanki zajęczków, kur, kurecząt, kaczek, ptaków, kwiatki, rozwijające kielichy — dla dzieci starszych pożyteczne są obrazy, ilustrujące lekcje geografji, historji lub utwory poetyckie. Lubią też grupy bawiących się dzieci, pogodne pejzaże etc.

Ważną sprawą jest dobór obrazów — których treść daje sposobność do rozmówek i rozwoju fantazji. Opieka nad tem, co w klasie się znajduje, przyzwyczajenie do czystości i porządku — to podstawowe zagadnienia wychowawcze.

St. Mazgajówna.

- D-r Mieczysław Kreutz. Zmienność rezultatów testów. Cz. II. Przyczyny zmienności rezultatów i konieczna modyfikacja metody testów. Nakł. Pol. T-wa Filoz. Lwów 1953.
- D-r Leopold Blaustein. Przedstawienia schematyczne i symboliczne. Badania z pogranicza psychologii i estetyki. Nakł. Przeglądu Humanistycznego. Lwów 1951.
- D-r Ch. Bühler. Dzieciństwo i młodość. Przeł. Wanda Ptaszyńska. Nakł. „Naszej Księgarni“ Zw. Naucz. Pol. Warszawa 1953.
- D-r Marja Librachowa. Psychologia pedagogiczna w ćwiczeniach. Nakł. Gebethnera i Wolffa. W-wa 1953.
- S. M. Studencki. Jak obserwować dzieci. Wyd. II uzupełnione. Nakł. „Naszej Księgarni“ Zw. N. Pol. Warszawa 1953.
- D-r Jan Kuchta. Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna. Wyd. II. Nakł. „Naszej Księgarni“ Zw. N. P. W-wa 1953.
- D-r Jan Kuchta. Rozwój psychiczny dziecka wiejskiego. Nakł. Stow. Chrześ.-Narod. Naucz. Szk. Powsz. Warszawa 1953.
- D-r Władysław Sterling. Dziecko psychopatyczne. Wyd. II. Nakł. „Naszej Księgarni“. W-wa 1953.
- D-r Władysław Sterling. Dziecko histeryczne. Nakł. „Naszej Księgarni“. W-wa 1953.
- Prof. D-r Witold Gądzikiewicz. Ważniejsze zaburzenia zdrowia w wieku szkolnym i zapobieganie ich powstawaniu. Kraków 1953.
- Henryk Policht. Nauka rysunku. Część I. Zasady, materiał, plan. Nakł. Autora. Kraków 1953.
- Publications du B. I. E. La situation de la femme mariée dans l'enseignement. Genève 1953. (Bureau Intern. d'Education).
- Encyklopedia Wychowania pod redakcją Prof. D-ra Stanisława Lempickiego. Wyd. „Naszej Księgarni“ Zw. N. P. Warszawa 1953. Z. 3 i 4. Świat i Życie. Zarys encyklopedyczny współczesnej wiedzy i kultury — pod redakcją Prof. D-ra Zygmunta Lempickiego. Książnica — Atlas. W-wa 1953. Z. 3 i 4.
- Kultura Pedagogiczna pod redakcją Prof. D-ra Zygmunta Myslakowskiego. Kraków 1953. Z. 1 i 2.

OD REDAKCJI. Z dniem 31 grudnia 1953 d-r Henryk Rowid zrzekł się stanowiska współredaktora i członka Komitetu Redakcyjnego „Ruchu Pedagogicznego“.

REDAGUJE KOMITET:

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

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: 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 pogładowy, 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.

ZAKŁADY GRAFICZNE TOW. WYDAWNICZEGO „BLUSZCZ”, WARSZAWA, SOLEC 87.