

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

MIESIĘCZNIK

CZASOPISMO
POŚWIĘCONE TEORII
WYCHOWANIA

REVUE
CONSACRÉE A LA THÉORIE
DE L'ÉDUCATION

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

Treść:

- Dr S. Skrzyszewski: Dydaktyka w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.
- Dr K. Sobolski: Uwagi o poznawaniu życia dziecka w środowisku przez młodzież liceum pedagogicznego.
- Mgr I. Sznajer: Pedeutologia, jej rozwój i metody (c. d.).
- J. Borek: Szkoła i nauczyciel we współczesnej beletryście polskiej (c. d.).
- W. Górski: Analiza psychologiczna wspomnień z wczesnego dzieciństwa (c. d.).
- Kronika.
- Recenzje.
- Zapiski bibliograficzne.
- Informacje o ruchu pedagogicznym w Polsce w językach obcych.

Sommaire:

- Dr S. Skrzyszewski: L'enseignement de la didactique dans les établissements pour la formation des maîtres primaires.
- Dr K. Sobolski: Remarques sur les études de la vie de l'enfant dans son milieu faites par les étudiants du lycée pédagogique.
- Mgr I. Sznajer: La pédeutologie, son développement et ses méthodes (suite).
- J. Borek: L'école et l'instituteur dans le roman polonais contemporain (suite).
- W. Górski: Analyse psychologique des souvenirs de l'enfance (suite).
- Chronique.
- Compte rendu.
- Notices bibliographiques.
- Informations sur le mouvement pédagogique en Pologne rédigées en langues étrangères.

Voir à la fin du numéro le résumé des articles et les informations sur le mouvement éducatif en Pologne.

Adres Redakcji i Administracji:

WARSZAWA, UL. SMULIKOWSKIEGO 1
ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

RUCH PEDAGOGICZNY

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
wychodzi co miesiąc w 10 zeszytach rocznie z wyjątkiem lipca i sierpnia.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL.

KOMITET REDAKCYJNY:

DR STEFAN BALEY, prof. Uniw. J. Piłsudskiego,
DR JÓZEF CHAŁASINSKI, doc. Uniw. J. Piłsudskiego,
DR MARIAN ODRZYWOLSKI, doc. Wolnej Wszechnicy.

Redaktor przyjmuje w soboty od godz. 14 do 15. Tel. 517-60.
Administracja czynna od godziny 8 do 15. Telefon 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego zł 4.—

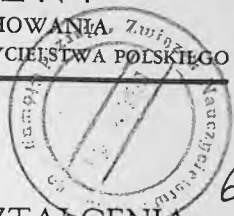
KONTO P K O nr 435.

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA”, Warszawa, ul. Sienna 15.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POSWIĘCONE TEORII WYCHOWANIA

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

DYDAKTYKA W ZAKŁADACH KSZTAŁCENIA
NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Referat wygłoszony na Ogólnopolskim Zjeździe Nauczycieli Zakładów Kształcenia Nauczycieli Szkół Powszechnych, zorganizowanym przez Związek Nauczycielstwa Polskiego (Sekcję Zakładów Kształc. Nauczycieli) na dzień 30 października 1938 r. do Warszawy.

Problemy związane ze sposobem ujmowania pedagogiki, dydaktyki, psychologii, metodyki, historii wychowania, socjologii czyli problemy związane z traktowaniem przedmiotów pedagogicznych oraz ich nauk pomocniczych i praktyki w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych można rozpatrywać sensownie albo od strony teoretycznej tzn. od strony specyficznych cech i wartości tych przedmiotów, albo od strony potrzeb szkoły i nauczyciela.

Można i należy poprzez zakłady kształcenia nauczycieli pogłębiać stosunek nauczycieli do pracy szkolnej, ale można również badając typowe potrzeby nauczycieli czynnie pracujących ulepszać i zbliżać do życia program i metody w zakładach kształcenia nauczycieli. — Byłoby najlepiej, gdyby ten proces wzajemnego oddziaływania był żywy i zorganizowany. Z tego punktu widzenia duże możliwości kryje w sobie „plan dokształcania nauczycieli szkół powszechnych” opracowany przez p. Marię Grzegorzewską i opublikowany w ub. r. w listopadowym numerze „Chowanny”. Należy żałować, że ten śmiały i ciekawy pomysł przeszedł w opinii nauczycielskiej bez odpowiedniej reakcji.

Dla zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych nie może być rzeczą obojętną, wobec jakich trudności pedagogicznych, dydaktycznych, metodycznych i organizacyjnych staje nauczycielstwo w pewnym czasie. Chodzi tu o zajęcie postawy trzeźwego organizatora, który patrzy realnie na rzeczywistość szkolną i chce wpływać na jej obraz. Trzeba nauczyć się dostrzegania i uwzględniania w swoim rozumowaniu i organizacyjnych posunięciach nie tylko tego, co chcemy widzieć, co jest zgodne z naszymi założeniami, wyznaniem pedagogicznym, ideologią, nastrojem i wygodą, ale również tego wszystkiego, co faktycznie istnieje i jest sprzeczne z naszymi poglądami i dotychczasową praktyką.

Dobrze byłoby opracować metodami naukowymi zagadnienie aktualnych potrzeb dydaktycznych nauczycielstwa szkół powszechnych. Wysiłki w tym kierunku zostały

już podjęte. Udało się zdobyć opinię w tej sprawie kilkudziesięciu nauczycieli śląskich, słuchaczy Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, ale rzecz nie dojrzała jeszcze do publikowania.

W tych warunkach należy zatem inaczej ująć problem dydaktyki, metodyki a także praktyki w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

Na podstawie dorywczej obserwacji można wyróżnić pewne typy nauczycieli w zależności od ich stosunku do literatury dydaktyczno-metodycznej. — Wcale nie rzadkim jest typ nauczyciela-specjalisty¹⁾ (np. wykształconego historyka, matematyka, fizyka), który odznacza się głębszym przygotowaniem naukowym w zakresie swojej specjalności i odczuwa pewnego rodzaju pogardę dla „makulatury metodycznej”. Nauczyciele ci wychodzą z założenia, że rzetelne przygotowanie naukowo-fachowe i zdrowy rozsądek są czynnikami decydującymi w praktyce nauczycielskiej. Oni to uważają rozprawy metodyczne za zbędne, zaś lekturę takiej literatury za stratę czasu, który należy wyzyskać dla pogłębienia wykształcenia w zakresie „swojego przedmiotu”. — Inny typ przedstawiają ci nauczyciele, którzy wprawdzie potrzeby dzieł metodycznych nie negują, ale szukają w nich gotowych „chwytów”, szczegółowych przepisów, konkretnych wskazówek, praktycznych rad, wykończonych wzorów, wypróbowanych reguł, dokładnych wskazań, sztywnych recept postępowania. Oni powiadają o sobie, że są „nastawieni na życie, na praktykę” i dlatego odrzucają każdą literaturę dydaktyczno-metodyczną, jeżeli jest „zbyt oderwana” lub „traci teorią”. — Trzeci typ rekrutuje się najczęściej z nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia lub doksztalcania nauczycieli. Są to nauczyciele metodyki elementarnego nauczania, kierownicy praktyki pedagogicznej w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, wykładowcy na różnego rodzaju kursach, którzy z racji swego stanowiska zawodowego mają skłonność do teoretyzowania na tematy dydaktyczno-metodyczne zabarwiając je najczęściej psychologicznie lub pedagogicznie. Oni doceniają znaczenie prac teoretyczno-metodycznych oraz dydaktycznych i z odcieniem lekceważenia odnoszą się do prac czysto praktycznych w tej dziedzinie, ponieważ one „odwołują się do pamięci i naśladownictwa nauczyciela”²⁾. Jako osobną wśród tego typu grupę należałoby wyróżnić wykładowców-dydaktyków na uniwersytetach a w szczególności na „Studiach Pedagogicznych”, specjalistów, którzy ujmują zagadnienia dydaktyczno-metodyczne nie tyle od strony ucznia, ile od strony specyficznej struktury przedmiotu nauczania jako nauki (typowym reprezentantem tego typu jest doc. Nikodym, autor dzieła p. t. „Dydaktyka matematyki czystej”). — Należałoby wyróżnić jeszcze typ nauczycieli „z bożej łaski”, artystów o wrodzonych zdolnościach pedagogicznych, którzy znajdują w sobie bujne źródło nowych pomysłów, którzy pracując w szkole tworzą i nie troszczą się wiele o uzasadnienie swoich posunięć. Ich stosunek do literatury metodyczno-praktycznej jest raczej obojętny, ponieważ po prostu nie odczuwają jej

¹⁾ Typ spotykany najczęściej wśród nauczycieli szkół średnich i wyższych klas szkoły powszechnej.

²⁾ Korniszewski, J. i A. Maćkowiakowice: „Nauczanie początkowe”, str. 6.

potrzeby sami sobie wystarczając, zaś literatura bardziej teoretyczna nie wyjaśnia im głębszych irracjonalnych źródeł twórczości, natomiast wymaga dla należytego przetrawienia zarówno dużego wysiłku oraz przygotowania jak i czasu. — Wydaje mi się, że bardzo rzadkim jest ten (jeszcze logicznie możliwy) typ nauczyciela, który by w równej mierze pozytywnie odnosił się do teoretycznej i praktycznej literatury dydaktyczno-metodycznej. Zobaczymy później, że tłumaczyć można rzadkość występowania tego typu przyczyną, która głębiej sięga w charakter literatury przeznaczoną dla nauczyciela.

Z typologii powyżej pobieżnie opisanej wynikają ciekawe wnioski n. t. wpływu literatury metodycznej na nauczyciela i praktykę szkolną. Otóż jedyny typ nauczyciela, u którego występuje zdecydowanie pozytywny stosunek do literatury praktycznej, daleki jest od idealnego pedagoga. Zaś jedyny typ, u którego widzieliśmy zdecydowanie pozytywny stosunek do literatury teoretycznej, stoi poza przedmiotem naszych rozważań, skoro zacieśnimy temat do bezpośredniego wpływu literatury na nauczycieli. — Wprawdzie typologia, o której była powyżej mowa, nie jest poprawnie pod względem naukowym uzasadniona i jedyną jej podstawą w tej chwili jest tylko dorywcza obserwacja (zatem wnioski z tej typologii płynące należy zapatrzyć w odpowiednie zastrzeżenia), to jednak zgadza się ona i wyciągnie te wnioski z obserwacją poczynioną przez kilka lat w charakterze wykładowcy na Wyższym Kursie Nauczycielskim prowadzonym przez Z. N. P., w charakterze prelegenta na konferencjach nauczycielskich rejonowych w różnych ośrodkach, w charakterze kierownika ćwiczeń pedagogicznych w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach, w charakterze egzaminatora przy egzaminach praktycznych na nauczycieli szkół powszechnych — że literatura dydaktyczno-metodyczna wywiera faktycznie mały wpływ na praktykę szkolną. — Warto się zastanowić nad tym, gdzie lub w czym (jeżeli obserwacje są trafne) leży przyczyna tego zjawiska. Czy przyczyna tego stanu rzeczy nie tkwi w charakterze i możliwościach metodyki jako nauki?

Prof. Nawroczyński powiada, że są trzy zasadnicze zadania dydaktyki, mianowicie odpowiedzieć na pytania: 1-o, co to jest nauczanie i jak ono się odbywa? 2-o, jakie są cele nauczania? 3-o, jak te cele osiągnąć? Dydaktyka według tego autora jest teorią normatywną, „gdyż ocenia środki wychowania ze względu na cel tej czynności” oraz praktyczną, „gdyż chce być tej czynności uzasadnieniem” („Zasady nauczania”, wyd. II, str. 11). Różnica pomiędzy dydaktyką ogólną i szczegółową czyli metodyką sprowadza się według tego autora do stopnia ogólności zasad, którymi się zajmują. „Dydaktyka zajmuje się ogólnymi zasadami nauczania, tzn. takimi, które obowiązują przy nauczaniu jakiegokolwiek przedmiotu... Metodyka zajmuje się nauczaniem w obrębie jakiegoś jednego przedmiotu lub grupy pokrewnych przedmiotów” (o. c., str. 15). — Wydaje mi się, że rozważanie różnicy między dydaktyką i metodyką doprowadzić nas może do wniosków oświetlających dokładniej charakter, przyszłość i siłę oddziaływania tych nauk na praktykę szkolną. Jest rzeczą symptomatyczną, że prof. Nawroczyński pisząc o przedmiocie dydaktyki i metodyki wymienia dla pierwszej „ogólne zasady nauczania”, dla drugiej „nau-

czenie" nie mówiąc — co by się narzucało przez analogię między dydaktyką ogólną i szczegółową czyli metodyką — o ogólnych i szczegółowych zasadach nauczania.

Nasuwa się ciekawe pytanie: czy różnicę pomiędzy dydaktyką i metodyką można sprowadzić istotnie do zakresu, do ilości przedmiotów („jakiegokolwiek”, „jednego lub grupy pokrewnych”), do których się odnoszą. Czy nie można z sensem mówić o „ogólnych zasadach nauczania” w obrębie jednego przedmiotu? I odwrotnie — czy nie można mówić o bardzo szczegółowych sposobach postępowania przy nauce jakiegokolwiek przedmiotu? — Porównajmy ze sobą dwa typy zagadnień: 1-o, pytań nauczyciela i warunków jakim mają one odpowiadać niezależnie od przedmiotu i poziomu nauczania, 2-o, samodzielności i aktywności ucznia przy nauczaniu arytmetyki. Pierwsze zagadnienie, mimo że odnosi się do wszystkich przedmiotów, może być rozwiązane tylko przez podanie bardzo szczegółowych zasad postępowania. Drugie natomiast zagadnienie można rozwiązać w dwojaki sposób: 1-o, przez podanie ogólnych zasad postępowania, 2-o, przez podanie szczegółowych przepisów postępowania. Spytajmy: czy mówiąc, że zagadnienie pytań jest ogólniejsze (ponieważ odnosi się do jednego przedmiotu i przez to należy do metodyki), zastosowaliśmy celowe i praktyczne kryterium podziału? Wyczucie nauczycielskie narzuca nam pomysł zaliczenia zagadnienia pytań do metodyki, zaś zagadnienia aktywności ucznia przy nauczaniu arytmetyki do dydaktyki lub metodyki w zależności od tego, jak rozwiązanie zagadnienia zostanie ujęte. Trzeba szukać innego sprawdzianu. Wydaje się, że postąpimy praktyczniej przypisując dydaktyce charakter bardziej normatywny, zaś metodyce bardziej technologiczny; różnica sprowadzi się do stopnia stosowalności zdobyczy tych nauk bezpośrednio w praktyce nauczycielskiej. Odległość dydaktyki od życia i praktyki będzie z reguły większa aniżeli odległość metodyki. Dydaktyka ustala bardziej abstrakcyjne i teoretyczne normy; metodyka dochodzi do konkretnych, łatwo stosowalnych przepisów postępowania. To rozróżnienie jest ze względów praktycznych potrzebne, mimo że z punktu widzenia czysto naukowego nasuwa wątpliwości i zastrzeżenia. Można bowiem stanąć na stanowisku, że między normą a przepisem nie ma żadnej zasadniczej różnicy w tym sensie, że przepisy spotykane w każdej technologii też są normami. Jednak wydaje mi się, że nie każda norma jest przepisem. Dydaktyka operuje często normami a nie przepisami z tego prostego powodu, że zastosowanie praktyczne pewnych norm czyli sprowadzenie ich do roli przepisów wymaga od nauczyciela wysiłku specjalnego i szczególnych zdolności. Różnica między normą a przepisem określa nie tyle charakter dydaktyki ile charakter metodyki.

Trzeba jednak zdać sobie sprawę, że przyjmując stopień stosowalności jako kryterium relatywizujemy linię oddzielającą dydaktykę od metodyki w tym sensie, że dzieło dla jednego nauczyciela należące jeszcze do dydaktyki, dla drugiego może być zaliczone do metodyki. Taki jest naturalny stan rzeczy, że nauczyciel o gruntowniejszym przygotowaniu, o głębszej kulturze pedagogicznej, bardziej dojrzały dostrzega możliwości zastosowania pewnych teorii wtedy, gdy dla innego pozostają jeszcze w sferze czystej, oderwanej od życia abstrakcji. Szukając kryterium, według

którego można by oddzielić metodykę od dydaktyki, nie chcemy ich sobie przeciwstawić. Podkreślić należałoby raczej przez to ich układ hierarchiczny. Zadaniem metodyki nie jest nic innego jak sprowadzenie ogólnych, abstrakcyjnych, teoretycznych norm dydaktycznych, odległych od życia i praktyki, do typowych przepisów postępowania, których zastosowanie u przeciętnego nauczyciela nie powinno budzić większych trudności. To samo można ująć od strony problematyki: zagadnienia ogólniejsze dydaktyki metodyka musi drogą analizy rozbić na typowe, bardziej szczegółowe, w praktyce szkolnej łatwiej dostrzegalne i domagające się ze strony nauczyciela praktycznego ustosunkowania i konkretnego rozwiązania w codziennym życiu szkolnym.

W tym ujęciu problem zasadniczy stosunku dydaktyki do metodyki staje się problemem stosunku między teorią i praktyką w dziedzinie nauczania. Od szczęśliwego rozwiązania tego zagadnienia zależy powodzenie i wpływ, jaki może wywierać literatura dydaktyczno-metodyczna na praktykę szkolną. Przy takim ujęciu można mówić o dydaktyce i metodyce w zakresie jednego przedmiotu i grupy pokrewnych przedmiotów i nawet jakiegokolwiek przedmiotu.

Rozważmy teraz sprawę naukowego uzasadnienia norm względnie przepisów postępowania, z jakimi spotykamy się w każdej rozprawie dydaktyczno-metodycznej. „Praktyczność” metodyki nie jest i nie powinna być równoznaczna z brakiem potrzebnych argumentów i należytych uzasadnień; jedno i drugie powinny być uzasadnione naukowo możliwie dokładnie i poprawnie. Mechanizm naukowego uzasadnienia, aparat poprawnego oświetlenia problemów od strony nauk pomocniczych, naukowe fundamenty, na których się rozważania opierają, metody badań i zestawienia wyników nie mogą się zasadniczo różnić między sobą w jednej i drugiej dziedzinie; nie w tym tkwi między nimi różnica.

Korniszewski we wstępie do cytowanej książki powiada, że wśród dzieł przeznaczonych dla nauczycieli spotykamy najczęściej dzieła albo praktyczne, albo teoretyczne. „Za mało natomiast ukazuje się dotychczas w tej dziedzinie publikacji, które by łączyły w jednakowej mierze teorię z praktyką, które by były bliskie życia, a równocześnie niezbyt dalekie od nauki” (o. c., str. 5). — Rozpatrzmy to sformułowanie krytycznie. Jaki sens ma postulat, że publikacje dla nauczycieli powinny łączyć „w jednakowej mierze” teorię z praktyką? Cóż znaczą te słowa: „w jednakowej mierze”? Czy chodzi tu o czysto ilościowy podział stron druku na dwie równe części, jedną teoretyczną, drugą praktyczną? Właśnie to jest problemem, co ma być miarą stosunku między teorią i praktyką w dziedzinie nauczania. W omawianym cytacie określa autor ten stosunek bliżej przez odległość publikacji od życia do nauki („bliskie życiu” i „niezbyt dalekie od nauki”). Obie próby określenia tego stosunku mają charakter ilościowy. — Nie zadowala nas również takie postawienie sprawy, że książki teoretyczne dla nauczycieli posiadają tę „wadę”, że „treść ich jest zbyt oderwana i zbyt ogólna”, a książki praktyczne przez to, że są „pozbawione potrzebnych argumentów i należytych uzasadnień” (o. c., str. 5). Godzimy się na takie sformułowanie, jeżeli chodzić nam będzie tylko o charakterystykę lite-

ratury najczęściej u nas występującej i przeznaczanej dla nauczyciela. Nie godzimy się na takie sformułowanie, jeżeli chodzić nam będzie o snucie wniosków na tej podstawie na temat, jakim postulatom ma na przyszłość odpowiadać literatura dydaktyczno-metodyczna przeznaczona dla nauczyciela. Jakże symptomatyczną cechą dla przytoczonej charakterystyki jest jej ujęcie negatywne od strony wad dotychczasowej literatury nauczycielskiej. Wiemy przecież, że choćby bardzo obszerne opisanie tego, czym książka być nie powinna, nie odpowiada na pytanie: czym ma być? Co zawierać? W jakim ujęciu i układzie? Przecież przepis, że dobra książka dla nauczyciela ma mieć „treść niezbyt oderwaną i niezbyt ogólną”, „potrzebne argumenty” i „należyte uzasadnienie”, może być zastosowany do każdej dobrej książki praktycznej w każdej dziedzinie, w każdym czasie i w każdym miejscu na kuli ziemskiej. To ujęcie właśnie przez swoją ogólność nie przedstawia dla nas wartości, ponieważ niczego w omawianej dziedzinie bliżej nie precyzuje. — Nie zbliża nas również do rozwiązania problemu dobrej publikacji dla nauczycieli rozbicie materiału na część teoretyczną i praktyczną, jak to Korniszewski uczynił w swojej książce. „Część pierwsza (teoretyczna) ujmuję podstawowe zagadnienia nauczania początkowego w sposób systematyczny, posiłkując się wydatnie psychologią dla ich naukowego naświetlenia. Część druga (sprawozdawcza) obejmuje fragmenty pracy w klasie pierwszej wzięte z praktyki szkolnej a stanowiące ilustracje i konkretne rozwinięcie ogólnych ujęć i teoretycznych sformułowań” (str. 6). Nie rozwiązaliśmy problemu należytego stosunku teorii do praktyki w literaturze przeznaczanej dla nauczycieli, jeżeli ograniczymy się do tego, że najpierw podamy systematyczny wykład teorii, a później sprawozdanie z praktyki; nie rozwiązaliśmy tego problemu przez mechaniczne zeszytowanie w jeden volumen rozprawy psychologicznej i sprawozdania lub stenogramu z lekcji. Ani zestawienie teorii i praktyki w czasie, ani zestawienie ich w przestrzeni nie rozwiązuje problemu dobrej książki dla nauczyciela. Nie rozwiązaliśmy tego problemu nawet wtenczas, gdy we wstępie do książki napiszemy, że część sprawozdawcza jest „ilustracją i konkretnym rozwinięciem” ogólnych ujęć i teoretycznych sformułowań. To nie jest rozwiązaniem problemu z tego prostego powodu, że przepaść między teorią a praktyką nie została wyrównana; że nieznanne są nam przyczyny, dla których to, co powiedziano w części teoretycznej, jest lub autor tylko uważa za ilustrację i rozwinięcie części teoretycznej; że nie wiemy, czy sposoby postępowania opisane w części praktycznej są jedyne sposoby płynące z ogólnych założeń; że nie wiemy, czy sposoby postępowania opisane przez autora są typowe, czy obok nich istnieją jeszcze inne sposoby postępowania i jakie; że nam autor przez takie postawienie problemu nie ułatwił praktycznego zastosowania ogólnych założeń w tej konkretnej rzeczywistości szkolnej, w której pracujemy. Otóż metodyka jako nauka całą swoją godność — jak sądzę — czerpie z tego, żeby ogólne postulaty dydaktyczne explicite sprowadziła do praktycznych możliwości, zastosowań, typowych działań, sytuacji, postępowań, zachowań się, czynności. Nauczyciel, zanim dojdzie do stopnia twórczości w dziedzinie nauczania, powinien przejść przez stadium zastosowań wypracowanych typów

wych przepisów postępowania (co nie jest równoznaczne z biernym powtarzaniem cudzych wzorów). Nauczyciel winien mieć możliwość wyboru środków, ale wybrany sposób postępowania winien być w metodyce gruntownie opracowany.

Teraz dostrzegamy, gdzie może tkwić przyczyna tego zjawiska, że tak rzadkim jest ten typ nauczyciela, który by w równej mierze odnosił się pozytywnie do t. zw. teoretycznej i praktycznej literatury dydaktyczno-metodycznej. Tzw. literatura teoretyczna i praktyczna jest w równej mierze dla przeciętnego nauczyciela nieużyteczna; ten nauczyciel, który szuka gotowych wzorów w literaturze praktycznej, nie ma warunków do trawienia literatury teoretycznej i odwrotnie: nauczyciel, który rozumie i wyczuwa potrzebę teoretycznego uzasadnienia swoich posunięć, nie ma warunków do trawienia literatury praktycznej. Dla przeciętnego nauczyciela trzeba stworzyć inną literaturę, która byłaby w równej mierze teoretyczna i praktyczna.

Podstawowym zadaniem dydaktyki a w szczególności metodyki jest wskazanie praktycznych możliwości i typowych przepisów postępowania w sytuacjach określonej przez: 1-o, czynniki biopsychiczne tkwiące w uczniu, 2-o, właściwości materiału nauczania i 3-o, postulaty pedagogiczne. Dydaktyka ani metodyka nie mogą ograniczyć się do powtarzania w formie postulatów tego, co psychologia na swoim podwórku opisała; tym bardziej nie może ograniczyć się do powtarzania w sposób niedokładny i fragmentaryczny tego, co w psychologii opisano w sposób precyzyjniejszy i systematyczny. — Dydaktyka ani metodyka nie mogą ograniczyć się do selekcji materiału zaczerpniętego z psychologii pod kątem widzenia nauczania, ani do postulowania dydaktycznego na tle wyników badań psychologicznych. — Obie te nauki nie mogą poprzestać na wyciąganiu wniosków dydaktycznych płynących z charakteru i struktury materiału nauczania. Niedostateczne uwzględnienie którejkolwiek z wymienionych czynników powoduje, że dydaktyka lub metodyka jako nauki tracą swoje znaczenie na rzecz pewnej grupy nauk pomocniczych. Specyficznym pytaniem dydaktyki i metodyki jest: Jak działać, aby...? w zastosowaniu do procesu nauczania. Największa trudność dydaktyczno-metodyczna, która wymaga najgłębszej kultury pedagogicznej lub największego talentu, polega na wynalezieniu w konkretnej sytuacji sposobu postępowania według pewnego stylu lub umiejętności konkretnego zastosowania najbardziej nawet abstrakcyjnych teorii psychopedagogicznych.

Podręcznik metodyki, który by zawierał tylko postulaty sformułowane na podstawie np. wyników badań psychologicznych i nie określał dróg ich realizowania, musi być dyskwalifikowany, ponieważ nie spełnił swojej najistotniejszej roli; ponieważ może upewnić nauczyciela, że uczy źle, ale mu nie pomaga; ponieważ może wywołać zniechęcenie zamiast budzić wiarę nauczyciela w swoje siły i zapał do pracy. Przy lekturze dzieł psychologicznych nie mamy pretensji do siebie jako nauczycieli, ponieważ punkt widzenia tej nauki jest opisowy, natomiast przy czytaniu dzieł dydaktyczno-metodycznych narzuca się nam ciągle porównywanie swojej praktyki z tym, co pisze autor, ponieważ charakterystyczną cechą metodyki i dydaktyki jest punkt widzenia normatywny.

Sens i przyszłość dydaktyki oraz metodyki sprowadza się do zagadnienia metod nauczania, opracowania typowych sposobów praktyki szkolnej. Należy przy tej sposobności omówić krytycznie lansowaną wśród nauczycielstwa opinię głównie przez ludzi, którzy sami w szkole powszechnej nie pracują, ale mają usta pełne hasłami, gdy można nauczyciela pouczać i moralizować. Chodzi tu o opinię, według której praca nauczyciela w szkole jest albo twórcza i godna pochwały, albo odtwórcza, którą można co najwyżej tolerować.

Nie wolno stwarzać nawet przez niedomówienie — jak to ma miejsce w książce p. Korniszewskiego — pozorów, że postawa nauczyciela wobec pracy szkolnej da się sprowadzić albo do stosowania „sposobów szablonowych, mechanicznych i zrutynizowanych”, postępowania według „sztywnego kodeksu przepisów” lub według „gotowej i dokładnie wypracowanej metody”, albo do „wartościowej twórczości” świadomej, planowej, samodzielnej, krytycznej, „opartej na intuicyjnym wyczuciu lub pojęciowym rozumieniu psychiki dzieci” (o. c., str. 30). Takie postawienie problemu jest błędne, ponieważ pomiędzy szablonem i twórczością jest mnóstwo stopni pośrednich. Takie ujęcie sprawy jest nadto szkodliwe z dwóch powodów: 1-o, pominiejsza znaczenie dydaktyki i metodyki, których zadaniem jest wypracowanie typowych metod i sposobów postępowania; 2-o, pozostawia olbrzymią większość nauczycieli, którzy nie należą do pierwszego typu i nie osiągnęli jeszcze stopnia twórczości, tych nauczycieli najbardziej potrzebujących zostawia się bez pomocy, i usprawiedliwiamy taki stan. Należy się zdecydowanie przeciwstawić nagonce bezkrytycznej przeciw gotowym i wypracowanym metodom nauczania. Stopień prawdziwej „wartościowej twórczości” w pracy szkolnej osiąga minimalna ilość nauczycieli — artystów, twórców „z bożej łaski”; nie ci nauczyciele są i będą „odbiorcami” literatury dydaktycznej i przedmiotem tęsknoty organizatorów kształcenia i doszktałenia nauczycieli. Słusznie powołuje się p. Korniszewski na zdanie Lapięgo, że „w kwestiach wychowania zbyt łatwo i zbyt chętnie wierzymy w nieomylność naszych osobistych i tradycyjnych mniemań” (o. c., str. 30). Właśnie z uwagi tej płynie wniosek, że nie wszystko należy składać na irracjonalne źródło intuicji pedagogicznej. Nie można w interesie szkoły i dziecka, jej powierzonego usprawiedliwiać lub stwarzać pozory usprawiedliwienia „twórczej pracy” nauczyciela, który nie przeszedł przez stadium stosowania „wypracowanych metod nauczania”. Zgoda na to, że ideałem jest nauczyciel, który polega „na własnym rozumie tak przy wyznaczeniu sobie konkretnych i aktualnych celów jak i przy doborze odpowiednich środków” (o. c., str. 28); ale równocześnie wydaje mi się, że byłoby rzeczą arcy-niebezpieczną dla interesów szkoły, gdybyśmy chcieli stwarzać warunki dla masowego lub powszechnego stosowania tej zasady; to hasło stosuje się z powodzeniem do przypadków wyjątkowych, do nauczycieli wybitnie uzdolnionych. Ale któż zaprzeczy, że zasada ta nie wyznacza drogi podnoszenia poziomu nauczania w szkolnictwie powszechnym w ogóle. Zmuszanie ludzi do twórczości jest takim samym nieporozumieniem, jak zmuszanie do trzymania się szablonu. Nauczyciel nie powinien nic wiedzieć o twórczości w nauczaniu, zanim sam do niej nie dojdzie.

Część prawdy (o ile tak wolno powiedzieć) zawiera zdanie:

„zbędne są w nauczaniu początkowym wszelkie metodyczne chwytty i wymyślne sztuczki, trzeba tylko oprzeć pracę szkolną na najistotniejszych i najbardziej typowych dla tego wieku potrzebach dziecka: na potrzebie celowej zabawy oraz na potrzebie praktycznego działania” (o. c., str. 64).

Zgadzamy się bez zastrzeżeń, że naukę trzeba oprzeć na „istotnych i typowych potrzebach dziecka”; trudności zaczynają się dopiero od pytania: jak to zrobić? Kto chce się dobrze przysłużyć szkole i nauczycielowi, ten musi wypracować i wskazać typowe „metodyczne chwytty”, od których mógłby nauczyciel zacząć, i dorabiać się „chwytów” jeszcze lepszych, jeszcze bardziej celowych i stylowych. Prawdą jest, że nie wszystkie „chwytty metodyczne” prowadzą do celu, ale z tego nie wynika wniosek, że należy nauczyciela zostawić bez żadnych „chwytów”; nieprawdą jest nadto, że można oprzeć nauczanie na potrzebach dziecka odrzucając „wszelkie metodyczne chwytty”.

To stanowisko polega w takim samym stopniu na nieporozumieniu jak stanowisko reprezentowane przez włoskie czasopismo „Corriere delle maestre” w dodatku przeznaczonym dla nauczycieli szkół elementarnych wydawanym co tydzień pod nagłówkiem: „La didattica pratica”. W tym dodatku przeznaczonym na każdy tydzień nauki znajdujemy spis szczegółowy zajęć z każdego przedmiotu na każdą klasę owych szkół. — Zarówno pozostawienie nauczyciela bez pomocy, jak również skrepowanie go w najdrobniejszych szczegółach jest błędne; w pierwszym wypadku usiłuje się zrobić z każdego nauczyciela artystę, w drugim wypadku bezdusznego biurokrata. Krańcowe przesunięcie wymagań albo w kierunku szablonu, albo twórczości stwarza idealne warunki do tego, że 1-o, nauczyciel traci pomatu wiary w wartość bezcenną, t. j. w zdrowy rozsądek człowieka, ponieważ staje wobec zadań albo za łatwych, albo za trudnych; 2-o, zachwianiu ulega w tej sytuacji moralność dydaktyczna nauczyciela.

Otóż z tego, cośmy powiedzieli, wynikają wnioski dotyczące sposobu ujmowania dydaktyki, metodyki i ich nauk pomocniczych oraz praktyki pedagogicznej w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

1-o. Zakłady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych mające odpowiednio naukowo przygotowanych nauczycieli mogą i powinny wziąć na siebie część trudu opracowania wybranych zagadnień dydaktyczno-metodycznych, opracowania wspólnym wysiłkiem swoich nauczycieli oraz nauczycieli szkół ćwiczeń i studentów typowych sposobów rozwiązywania postawionych zagadnień.

2-o. W traktowaniu zagadnień należałoby dążyć do tego, aby studentów przeprowadzić od trudności postawienia problemu poprzez omówienie typowych rozwiązań do przeprowadzenia lekcji na ten temat. — Kandydat do zawodu nauczycielskiego opuszczając swój zakład powinien wchodzić w praktykę szkolną ze świadomością, że istnieją opisane typowe metody rozwiązywania typowych sytuacji oraz uzulony na granice, w których opracowane „chwytty” mają swoje zastosowanie.

Dr Stanisław Skrzyszewski

UWAGI O POZNAWANIU ŻYCIA DZIECKA W ŚRODOWISKU PRZEZ MŁODZIEŻ LICEUM PEDAGOGICZNEGO

Sądzę, że obudzenie czynnego zainteresowania kandydatów na nauczycieli sprawami wychowawczymi zależy głównie od należytego ich współdziałania z:

- 1) dobrze zorganizowaną, umiejętnie pracującą i wysoko postawioną szkołą ćwiczeń;
- 2) twórczo z nią współpracującą radą rodzicielską,
- 3) szkołami, zakładami i organami wychowawczymi, podległymi miejscowemu inspektorowi szkolnemu, a wreszcie
- 4) najrozmaitszymi instytucjami społeczno-wychowawczymi w dziedzinie opieki nad matką i dzieckiem.

Zadaniem szkoły ćwiczeń powinno być głównie umożliwienie udziału uczniów liceum w zbiorowym życiu dzieci w szkole, uczestniczenia w ich dorywczej działalności lub w stałych organizacjach dziecięcych.

Rada rodzicielska ułatwi opiekę nad dziećmi prowadzoną z ramienia szkoły.

Zakłady podporządkowane inspektorowi szkolnemu i wspomniane powyżej instytucje społeczno-wychowawcze mogą przyczynić się do urzeczywistnienia wyszczególnionych w programie dziedzin działania społecznego.

Przytoczone czynniki należałoby jak najdokładniej poinformować o zamierzeniach nauczyciela tego przedmiotu, projektowanych w dłuższym, co najmniej półrocznym odcinku czasu. W ewentualnych konferencjach powinno brać udział Grono Nauczycielskie szkoły ćwiczeń, inspektor szkolny, przedstawiciele zarządu rady rodzicielskiej, jej opiek klasowych i przełożeni wymienionych instytucji. Wspólnie przedyskutowane projekty należałoby raz jeszcze omówić po ich zrealizowaniu z punktu widzenia trudności napotykanych w czasie ich urzeczywistniania.

Z przedstawionych powyżej czynników najważniejszą rolę w realizowaniu programu z zakresu tego przedmiotu, odgrywać będzie grono nauczycielskie szkoły ćwiczeń, którego cenna inicjatywa w projektowaniu zamierzeń, umiejętne podejście do ich realizacji i trafna interpretacja osiągniętych wyników, może oddać kandydatom nieocenione korzyści.

Program naukowy w zakresie poznawania życia dziecka w środowisku jest tak ujęty, iż w niczym nie utrudnia i nie zakłóca normalnej pracy prowadzonej w przydzielonej szkole ćwiczeń. Zaburzenie normalnego jej życia zajść może tylko wtedy, gdy w szkole tej praca wychowawcza, jako też dydaktyczna nie zostanie postawiona na wymaganym statucie poziomie.

Sądzę, że poznanie życia dziecka w środowisku powinno być jak najściślej związane z zagadnieniami wyczerpywanymi w tym czasie z psychologii pedagogicznej i na psychologicznych oparte podstawach. Uważam, że szczególnie nacisk należałoby położyć na wpływ najrozmaitszych sytuacji i warunków życia na dusze dziecka, a więc na momenty natury środowiskowej.

Szczególnie silna zależność zachodzi między poznaniem życia dziecka w środowisku a poznaniem środowiska w ogóle. Ponieważ licea mieszczą się w ośrodkach miejskich, dlatego — biorąc sprawę z punktu widzenia konieczności głębszego poznania życia dziecka żyjącego również w miejskim środowisku — nie wydaje mi

się słuszną uwagą zamieszczona w programach, zalecająca rozpoczęcie badań od środowisk wiejskich. Jest ona może słuszną z racji potrzeby silniejszego nastawienia młodzieży na potrzeby wsi, w której głównie pracować im wypadnie, względnie z punktu widzenia uwzględnienia zasady stopniowania trudności. Nie ulega bowiem wątpliwości, że struktura życia wsi nie jest tak skomplikowana jak w mieście, wskutek tego łatwiejsze są i badania przeprowadzane w ośrodkach wiejskich. Wskazówka ta, zresztą nie krepująca decyzji nauczyciela w tym względzie, nie jest jednak słuszną z punktu widzenia konieczności pogłębienia wiadomości o dziecku rekrutującym się ze środowisk miejskich, jego stosunkach domowych i pozaszkolnych. Dlatego z przytoczonych powyżej względów należałoby rozpocząć od poznawania środowisk miejskich, a więc tych, na terenie których leżą licea i z których pochodzi młodzież uczęszczająca do szkoły ćwiczeń. Bardzo ważną rolę odgrywać będzie należyce zorganizowany samorząd uczniowski na terenie szkoły ćwiczeń. Współpraca kandydatów z jego najrozmaitszymi komórkami pogłębi ich wychowanie społeczne. Szczególny nacisk powinien być położony na współdziałanie z organizacjami o zasięgu międzyszkolnym, jak np. Ligą Obrony Powietrznej Państwa, Ligą Morską i Kolonialną, Polskim Białym i Czerwonym Krzyżem, Związkiem Harcerstwa Polskiego itp.

Wymienionym powyżej organizacjom działy szkoły ćwiczeń mogłyby odpowiadać identyczne Koła, prosperujące wśród młodzieży liceum pedagogicznego i ściśle z nimi współdziałające.

W związku z dostarczaniem informacji co do ustalenia potrzeb dziecka w zakresie pomocy zdrowotnej, organizowanej przez szkołę lub instytucję opiekuńczą, ważną rolę spełniać może współpraca licealistów z lekarzem (ką) szkolnym (ną), który w tej sprawie może dostarczyć cennych wskazówek i materiałów, opartych na wynikach przeprowadzonych badań nad stanem fizycznym młodzieży.

Uważam, że nie należałoby się ograniczać do dostarczania informacji co do ustalenia potrzeb dziecka w zakresie pomocy materialnej, zdrowotnej i wychowawczej, organizowanej przez szkołę lub instytucję opiekuńczą, ale dążyć do zaznajomienia kandydatów ze sposobami ich zaspokojania drogą skoncentrowanych wysiłków najrozmaitszych instytucji ze względu na zasadę głoszącą, że nie należy poprzestawać na słowach, ale sięgać do czynów opartych na realnych podstawach.

Chciałbym wreszcie nadmienić o roli administracji państwowej i samorządowej w wymienionych powyżej sprawach. Starostwo, magistrat czy zakład Ubezpieczeń, mogą, jak się już zdołałem niejednokrotnie przekonać, dostarczyć wielu cennych danych w sprawie sytuacji materialnej czy zdrowotnej rodziców i ich dzieci. Materiały te skonfrontowane osobistym wywiadem domowym kandydata i uzupełniane dłuższym kontaktem z dzieckiem mogą się stać obiektywną podstawą w ustalaniu wspomnianych już potrzeb. Dlatego i te czynniki powinny ułatwiać pracę kandydatom informującym się w tych sprawach.

Młody wiek młodzieży licealnej, niedostateczna dojrzałość umysłowa utrudnia zrozumienie społeczno-wychowawczej rzeczywistości, która jest i tak trudna do uchwycenia, gdyż jej poznanie wymaga dłuższego z nią kontaktu, celem zauważenia zjawisk najbardziej charakterystycznych i uwagi godnych. Wnikliwość i bystrość obserwowania jest jeszcze u tych młodych ludzi tak mało rozwinięta, iż nie są w stanie oddzielić spraw ważnych i istotnych od nic nie znaczących, pomimo ciągłego korygowania czynionych obserwacji i dokonywanych badań przez prowadzącego ten przedmiot nauczyciela, słabo zresztą jeszcze obecnie do tego przygotowanego i nie dysponującego na miejscu prawie żadną w tej dziedzinie literaturą, niejednokrotnie bardzo bogatą w poszczególne działy.

Słabo rozwinięta umiejętność logicznego myślenia i brak wystarczającego krytycyzmu w stosunku do rozpatrywanych zagadnień, utrudniają kandydatom wyrobienie obiektywnego i rzeczowego stosunku do omawianych tematów. Sądzę, że jest to wynikiem następujących czynników:

1) niedostatecznego zwracania uwagi na kształcenie refleksji w gimnazjach ogólno-kształcących, jako też, jak już wspomniałem, także i tego, że

2) stan rozwoju umysłowego tej młodzieży nie jest jeszcze należycie przystosowany do rozpatrywania z natury swej trudnych do zrozumienia zagadnień.

Wypływa stąd, konieczność przekształcenia dotychczasowych metod pracy, stosowanych ciągle jeszcze w gimnazjach, z pamięciowych na rozumowe, przyzwyczajające do bardziej samodzielnego rozwiązywania tematów pod kierunkiem nauczyciela, zmuszającego do ciągłego myślowego wysiłku. Na podstawie przeprowadzonych doświadczeń doszedłem do wniosku, że należałoby dążyć do przesunięcia działu „A” tego przedmiotu na rok następny, to jest do klasy drugiej, a do trzeciej działu drugiego, tj. działu „B”, obejmującego poznawanie środowiska.

Przesunięcie tego materiału na rok następny doprowadzi do omawiania zagadnień życia współczesnego z młodzieżą o rok starszą, u której i odpowiedzialność za wykonywaną pracę będzie znacznie lepiej rozwinięta. Silne poczucie tej odpowiedzialności jest w tym przedmiocie szczególnie potrzebne, znaczną część zagadnień opracowuje młodzież w nieobecności nauczyciela, który w wielu wypadkach nie będzie mógł być obecny w czasie prac dokonywanych przez młodzież w środowisku dzieci. Ponieważ system kontrolny stosowany przez uczącego, będzie również bardzo utrudniony, materiały zbierane przez kandydatów starszych staną się siłą rzeczy bardziej wiarogodne.

Dr Konstanty Sobolski (Pszczyna)

PEDEUTOLOGIA, JEJ ROZWÓJ I METODY

(Ciąg dalszy)

R o z d z i a ł 2.

METODY I ROZWÓJ PEDEUTOLOGII.

Niezależnie od takich czy innych systematów pojawił się szereg przyczynków, rozpraw, artykułów, niekiedy nawet obszernych prac obejmujących większe lub mniejsze fragmenty pedeutologii. Dwie były głównie metody tych prac: dedukcyjna i indukcyjna. Podczas gdy pierwsza, z rozważań autorów nad pojęciem i celem wychowania, przynosiła w wyniku wydedukowane cechy nauczyciela — jakim być powinien, jakie cechy umysłu i właściwości charakteru powinien posiadać, to druga metoda dawała w wyniku co innego: autorzy stwierdzali pewien stan rzeczy i na podstawie szeregu faktów określali jaki jest nauczyciel; na podstawie zeznań, ankiet, autocharakterystyk, eksperymentów starali się badacze sformułować, co jest cechą istotną umysłowości, jakie są właściwości charakteru nauczyciela. Rzecz znamienna, że po zestawieniu wyników, otrzymanych różniącymi się tak wielce od siebie metodami, zauważymy bardzo mało punktów zbieżnych; odwrotnie — uderza wyraźna niewspółmierność. Powrócę do tych spraw w innym miejscu niniejszej

pracy, mianowicie — po scharakteryzowaniu najważniejszych etapów rozwoju poszczególnych gałęzi pedeutologii.

Jeśli chodzi o prace dedukcyjne, można by zacząć od Platona lub od książki „O powinnościach nauczyciela” Piramowicza. Ale rzeczy te formą i treścią należą do epoki minionej i warto nimi się zająć raczej przy historycznym podejściu do zagadnienia. Do współczesnych prac dedukcyjnych zaliczyć trzeba rozprawę J. Wł. Dawida⁵⁾ „O duszy nauczycielstwa”, która ukazała się w 1912 r. Pedagog polski zastanawia się tu nad zagadnieniem istoty wychowawcy, stara się odpowiedzieć na pytanie, „co sprawia, że ktoś jest nauczycielem z urodzenia i powołania?”. Dawid dochodzi do wniosku, że istotą duszy nauczycielstwa jest miłość dusz ludzkich. Do pracy Dawida wrócić jeszcze w innym miejscu.

Pogląd ten zbliża się bardzo do poglądów Kerschensteiner, który zastosował taką, jak Dawid, metodę i wydał książkę o podobnym do rozprawy Dawida tytule⁶⁾. Jego „Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli” pojawiła się w 1921 r. i doczekała się już trzech wydań. Autor pod wpływem Sprangera omawia na wstępie zasadnicze formy życia nauczyciela, przechodzi następnie do scharakteryzowania rysów zasadniczych natury wychowawcy, zastanawia się dalej nad duszą wychowawcy jako nauczyciela, by przejść wreszcie do problemu jego kształcenia. Podstawą tych rozważań jest postępowanie wychowawcze jednego z najlepszych pedagogów wszystkich czasów, jakim był Pestalozzi. Dalsze swoje wywody opiera Kerschensteiner na analizie swego własnego (jako nauczyciela) postępowania, częściowo Fichtego i Herbarta. Nakreśliwszy ideał nauczyciela, nie powiedział — jakim jest przeciętnie dobry wychowawca. Nauczyciel — wg Kerschensteiner — powinien odznaczać się nie tylko czystą skłonnością do kształtowania jednostek ludzkich, nie tylko zdolnością wczuwania się i pociąganiem do obcowania duchowego z młodzieżą, nie tylko specyficzną subtelnością, ale też religijnością, irracjonalnością, wiarą w boskość.

Podobny pogląd, w podkreśleniu religijności jako jednej z najbardziej zasadniczych cech i dominującego rysu wyraża Georg Bauer⁷⁾, a u nas — tłumacz Förstera: Józef Mirski⁸⁾.

Tadeusz Łopuszański w pracy wydanej w cyklu odczytów pod protektorem Min. W. R. i O. P. pod ogólnym tytułem „O wyborze zawodu” domaga się od nauczyciela optymizmu, młodzieńczości i czynnej postawy wobec zagadnień moralnych. Bez tych podstawowych według Łopuszańskiego cech nie można być nauczycielem.

⁵⁾ J. Wł. Dawid: „O duszy nauczycielstwa”, Kraków 1912, są też wydania późniejsze np. z 1926 r. Warszawa, „Nasza Księgarnia”.

⁶⁾ Georg Kerschensteiner: „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung”, Leipzig 1930, wyd. III. Istnieje też przekład polski. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1936 r.

⁷⁾ Georg Bauer: „Der Erzieherberuf”, zamieszczony w „Encyclopädie des gesamten Erziehungs und Unterrichtswesens” Raumera.

⁸⁾ Józef Mirski: „Nauczyciel wychowawca, jego dobór i kształcenie ze stanowiska zasadniczej funkcji wychowania”. „Zręb” 1933, i tegoż autora: „Wychowanie a zawód” w zbiorowym wydawnictwie „Zagadnienie wychowawcze w szkołach zawodowych”, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów, 1933.

Wreszcie do prac o charakterze dedukcyjnym zaliczyć należy książkę Ad. Ferrière'a: „L'école sur mesure à mesure du maître” (Geneve 1931), w której autor chce rozwiązać problemy osobowości, obowiązków, roli i sposobów kształcenia nowych nauczycieli.

Innymi drogami i do odmiennych wniosków doszli do odkrycia właściwości duszy nauczyciela zwolennicy metody indukcyjnej. Wstępem niejako do tych prac jest artykuł nauczyciela seminarium w Brukseli — Tobie Jonckheera, który przeprowadziwszy badania na 35 uczniach seminarium stwierdził, że tylko jeden z nich obrał zawód nauczycielski z powołania, reszta zaś — z musu, z niechęci⁹⁾ itd. Ten pesymistyczny wynik nakłonił C. Huguenin do podjęcia podobnych badań wśród nauczycieli czynnych. Na podstawie 20 odpowiedzi¹⁰⁾ stwierdza Huguenin, że powołanie istnieje, i że nie musi ono być czymś koniecznym wrodzonym. Rozwija się ono z czasem pod wpływem różnych czynników.

Zastanawiano się również, czy w ogóle istnieje jakiś specjalny pedagogiczny talent i czy zawód ten wymaga jakichś specjalnych zdolności. W tej sprawie ułożył ankietę składającą się z 5 pytań dr Fr. Schneider. Również dr med. Marta Ulrich opracowała w tej sprawie ankietę. (Obie te ankiety w polskim przekładzie przytacza W. Dzierżbicka w pracy „O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy”, Warszawa 1926 r. Znajduje się tam też ankietą C. Huguenin, złożoną z 12 pytań). Dla Marty Ulrich, która zainteresowała się psychologią wyższych zawodów w ogóle, problem istnienia specjalnych zdolności pedagogicznych jest tylko jednym z przypadków szczególnych jej zagadnienia¹¹⁾. Nad pojęciem talentu pedagogicznego zastanawiał się u nas prof. Z. Mysłakowski i po dokładnej i wszechstronnej analizie stwierdza, że talent taki istnieje¹²⁾.

Czy dyspozycja do nauczania w znaczeniu zupełnie ogólnym, jako składnik talentu pedagogicznego, istnieje? Takie pytanie postawił E. Hylla¹³⁾ w swoich badaniach wstępnych nad właściwościami psychicznymi do zawodu nauczycielskiego. Z wywodów autora wynika, że trudno jest mówić o dyspozycji do nauczania w ogóle, a więc bez zaznaczenia rodzaju przedmiotów lub stopnia organizacyjnego szkoły. Taki ogólny dar nauczania zanika lub zgoła istnienie jego okaże się problematyczne przy zetknięciu się nauczyciela z różnymi trudnościami i wymaganiami poszczególnych przedmiotów. Hylla zwraca też uwagę na fakt, że zdolność wczuwania się, wzmoczona doświadczeniem życiowym, ułatwia nauczycielowi zbadanie duszy dziecka w znacznie większym stopniu, niż wiedza psychologiczna.

⁹⁾ W „Archive de Psychologie”, VIII, 1908. Cytuję za Claparedém.

¹⁰⁾ „Intermédiaire des éducateurs”, czerwiec 1915.

¹¹⁾ Zobacz: „Die psychologische Analyse der höhern Berufe”, Zeitschrift für angewandte Psychologie”, tom XIII, 1918 r.

¹²⁾ Mysłakowski Z.: „Co to jest talent pedagogiczny?”, „Ruch Pedagogiczny” 1935, albo też: „Nauczanie żywe a podręcznik szkolny”, Lwów, 1936, gdzie znaleźć można wspomniany artykuł. Porównaj: rozdział I cyt. książki Clapareda, który poświęcony jest rozważaniu nad talentem pedagogicznym.

¹³⁾ E. Hylla: „Vorfragen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrerberuf”, wyd. „Die deutsche Schule” 1918, Heft 8—9 und 10—11.

Pierwsze badania indukcyjne nad psychologią nauczyciela zainicjowała w Polsce prof. Maria Lipska-Librachowa¹⁴⁾, zwracając uwagę w swej ankiecie, złożonej z 10 pytań, na takie sprawy, jak zdolność rozdzielienia uwagi, pamięć własnych przeżyć itd. Ankiety nie opracowano dotychczas i — o ile mi wiadomo, — autorka już do niej nie wróci. Niemniej godna jest podkreślenia data (1920) oraz metoda obrona. Ponieważ badania nad zamilowaniem i powołaniem wykazały, że cenne te przymioty rzadko dość spotkać można wśród nauczycieli czynnych, zaczęto szukać cech zastępczych, lub zgoła innych, niemniej ważnych niż powyższe dwie, a które by równie można było uznać jako podstawowe właściwości psychiki nauczyciela. F. Schneider¹⁵⁾ na przykład — obok inteligencji, pilności i dobrej woli wymaga od nauczyciela uzdolnień artystycznych i sądzi, że uzdolnienia te mogą zastąpić — powołanie. Else Voigtländer¹⁶⁾ natomiast za właściwość podstawową wychowawcy uważa „skłonność do panowania, dominowania i rozkazywania”. Cytowany już wyżej Georg Bauer podkreśla specyficzną umiejętność zdobywania autorytetu u młodzieży, autorytetu pedagogicznego, różniącego się oczywiście od innych autorytetów: policyjnego, wojskowego lub patriarchalnego¹⁷⁾.

Do grupy prac o podstawowych właściwościach psychiki nauczyciela zaliczyć należy austriackie wydawnictwo „Der Berufberater”. Interesujący nas w danej chwili arkusz I tego wydawnictwa (wyd. 1922), poświęcony zawodowi nauczycielskiemu, składa się z 2 części. W pierwszej wypowiedzieli się nauczyciele oraz inspektorzy, co myślą o zawodzie, w którym pracują. M. in. mowa jest właśnie o specyficznych właściwościach zawodu nauczycielskiego. W części drugiej Battista (insp. krajowy) ustalając cechy psychiczne nie tylko rozszerza i modyfikuje wyniki, do jakich doszedł Kerschensteiner, ale na podstawie badań innych autorów w dziedzinie uzdolnień do zawodu nauczycielskiego określa i precyzuje szereg właściwości dobrego wychowawcy.

Jako oddzielna gałąź psychologii nauczyciela rozwinęła się typologia wychowawcy, częściowo samodzielnie, przeważnie zaś w zależności od rozwoju poszczególnych kierunków psychologii współczesnej. Typologię uczonych opracował Ostwald¹⁸⁾, który rozróżnia: a) uczonych romantycznych — o szybkiej reakcji i obfitej produkcji myślowej, oraz b) typ klasyków — reagujących powolnie, o produkcji myślowej starannej. W zastosowaniu do nauczycieli początkowych ustalił Zergiebel¹⁹⁾ nieco odmienną typologię. Rozróżnia on dwa rodzaje nauczycieli:

¹⁴⁾ Dr Lipska-Librachowa Maria: „Ankieta w sprawie psychologii nauczyciela” („Ruch Pedagogiczny”) 1920.

¹⁵⁾ F. Schneider: „Berufspsychologie des Lehrerberufes”, Zschrft. für christliche Erziehungswissenschaft, tom II, 1922.

¹⁶⁾ Else Voigtländer: „Zur Psychologie der Erziehungspersönlichkeit”, Zeitschrift für pädagogische Psychologie, XVIII, 1917.

¹⁷⁾ Porównaj: Stefan Bańcer: „Geneza autorytetu”, zwłaszcza rozdział o autorytecie nauczyciela, „Chowanna”, zeszyt III, 1936.

¹⁸⁾ Ostwald: „Grosse Männer”, 1909.

¹⁹⁾ Zergiebel: „Zur Psychologie des Lehrers”, Zeitschrift für pädagogische Psychologie, XII, Jahrgang 1911.

typ mechaniczny i typ czynny. Podczas gdy pierwszy nauczyciel jest erudytą i pedantem, drugi jest człowiekiem o bystrej inteligencji, pobudzającym swoich uczniów do samodzielnego myślenia. Znacznie wszechstronniejszą i dokładniejszą typologię nauczyciela opracował Döring²⁰), którego dzieło, gdyby nie mała ilość badanych i niektóre zbyt sztuczne eksperymenty, mogłoby być pod wieloma względami przykładem stosowania metody indukcyjnej do badań nad psychologią nauczyciela. Döringowi chodziło głównie o ustalenie, jakim jest jako nauczyciel — człowiek, należący do jednego z zasadniczych typów Sprangera²¹): typu religijnego, estetycznego, socjalnego, teoretycznego, ekonomicznego i politycznego. W języku polskim pojawiła się w 1926 roku praca pani Wandy Dzierzbickiej²²), która również zastosowała do swoich badań nad uzdolnieniami zawodowymi nauczyciela — metodę ściśle indukcyjną. Cała praca, oparta na ankiecie, jest na naszym gruncie pierwszą bodajże próbą zrealizowania metod, które, jak wyżej podkreślono, zainicjowała pierwsza prof. M. Librachowa. Dzierzbicka omawia nie tylko właściwości uczuciowe i woli nauczyciela-wychowawcy, nie tylko właściwości intelektualne i temperament, ale też ustala na tej podstawie pewne typy nauczycielskie. Oto one: uczuciowy, intelektualny, aktywny, mieszany i kombinacje tych typów. Jak widać już z samej terminologii, autorka pozostaje tu pod wpływem nie Sprangera — jak np. Döring, ale wyraźnie, chociaż autorka tego nie podkreśla, pod wpływem psychologii różnicowej Williama Sterna²³). Do pracy Döringa i Dzierzbickiej, zawierającej dużo ciekawych i cennych wyników, będę niejednokrotnie powracał. Chcę tylko przypomnieć uwagę, nieraz podkreślaną, że typologia Sternowska do niczego nie prowadzi. Fakt bowiem, że jakiś człowiek zalicza się do typu wyobrazeniowego, uczuciowego, pamięciowego, lub wreszcie — reaktywnego nie przesądza w żadnym razie, czy człowiek ów stworzony jest na aktora, nauczyciela, czy inżyniera.

Do najwszechstronniejszych prac indukcyjnych z zakresu pedeutologii należy książka Fryderyka Schneidera, którego już wyżej cytowaliśmy kilkakrotnie. Książka ta pt. „Nauczyciel i wychowawca”²⁴) jest owocem długoletnich badań i eksperymentów. Autor podaje historię psychologii zawodu nauczycielskiego oraz metodologię zagadnienia. Z kolei zastanawia się on nad duchowymi zaletami nauczyciela i wychowawcy, zdaje sprawę ze swoich badań nad problemem „miłości pedagogicznej”, taktu wychowawcy, przedstawia wyniki badań nad zdolnością utrzymywania

²⁰) W. O. Döring: „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers”, Leipzig, 1925. Quelle und Meyer, str. 225. Dobrze sprawozdanie z wyników badań nad typologią nauczyciela u Döringa podał dr Stefan Blachowski w „Wynikach psychologii pedagogicznej”, „Encyklopedia Wychowania”, tom I, str. 382—388. Do pracy Döringa będę później nieraz powracał, powołując się tylko na nazwisko autora i podając stronę dzieła, już bez pełnego tytułu.

²¹) Spranger E.: „Die Lebensformen”, Halle, 1927 r.

²²) Wanda Dzierzbicka: „O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy”. Książnica Atlas, Warszawa, 1926. Później, powołując się nieraz na autorkę, nie powtórzymy więcej pełnego tytułu pracy.

²³) Stern William: „Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen”. Leipzig, Barth, 1911.

²⁴) Fr. Schneider: „Erzieher und Lehrer”, Paderborn, 1928.

karności, w końcu wreszcie omawia wyniki badań nad typami psychicznymi nauczycieli. Należy zaznaczyć, że Schneider przedstawia w swej książce bibliografię niemieckich prac o nauczycielu do roku 1928 (bibliografia ta obejmuje 261 pozycji). Jak w pracy Döringa, tak i tu znaleźć można szereg ciekawie sformułowanych ankiet.

Próbą wszechstronnego ujęcia psychologii nauczyciela jest eksperymentalna praca Jana Schwarcza, dyrektora poradni psychotechnicznej dla młodzieży oraz nauczycieli W. K. N. w Poznaniu²⁵). Ogólna liczba badanych nauczycieli wyniosła 563. Schwarcz dzięki sprzyjającym warunkom przeprowadził na własnych słuchaczach W. K. N. w Poznaniu i wakacyjnych kursach na Pomorzu badania następujących problemów: właściwości intelektualne i usposobienia polskich nauczycieli, typy rasowe wśród nich, pochodzenie, stosunek nauczycieli do otoczenia, przyczyny zadowolenia i niezadowolenia, konflikty z otoczeniem, poglądy nauczycielstwa na stosowanie kary cielesnej w szkole i inne.

Należy podkreślić, że Schwarcz jest bardzo ostrożny w uogólnianiu, pomimo względnie dużej ilości nagromadzonych faktów. Praca ta, chociaż nie pozbawiona niektórych nawet poważnych usterek (licha budowa niektórych ankiet, zwłaszcza niewspółmierność w układzie i treści pytań) jest bodajże pierwszą nie tylko w języku polskim, wszechstronną pracą, obejmującą prawie całokształt pedeutologii. Wartość jej podnosi fakt, że wyniki oparte są na odpowiedziach nie wyjątkowych, jak u Dzierzbickiej, ale przeciętnie dobrych nauczycieli, cieszących się zazwyczaj opinią dodatnią u swoich przełożonych, mających pozytywne wyniki pracy i na ogół dobrze nastawionych do swego zawodu. Drugą zaletą Schwarcza jest to, że — o ile mi wiadomo — pierwszy wprowadził, jako nie socjolog, do badań nad psychologią nauczyciela momenty socjologiczne, dzięki czemu jego wyniki zyskały znacznie na wszechstronności. Wreszcie ostrożność w wyciąganiu wniosków i uogólnień jest trzecią zaletą pracy Schwarcza.

Dużo nowego i cennego materiału wniosły badania nad sądami uczniów albo byłych uczniów o nauczycielu. Młodzież szkół powszechnych i średnich, albo też byli uczniowie tych szkół oceniają postępowanie nauczycieli, wydają sądy o ich poziomie moralnym i intelektualnym, o ich uzdolnieniach, zaletach i wadach charakteru. Ta ocena i wartościowanie, owe — jakże często bardzo trafne i cenne spostrzeżenia oraz znamienne charakterystyki — przyczyniają się w znacznym stopniu do głębszego i wszechstronniejszego zbadania psychiki nauczyciela, psychiki widzianej od zewnątrz i ocenianej „behaviorystycznie”.

Takie badania w polskiej literaturze pedagogicznej przeprowadził głównie Henryk Rowid na dzieciach szkół powszechnych, średnich oraz uczniach państwowego pedagogium w Krakowie²⁶). Dużą wartość mają też badania tego rodzaju,

²⁵) Jan Schwarcz: „Nauczyciel w świetle badań psychologicznych”. „Psychometria” nr 4, r. 1935. Będę się później na tę pracę niejednokrotnie powoływał, lecz już bez odsyłacza.

²⁶) Henryk Rowid: „Psychologia Pedagogiczna”, Warszawa, 1930, wyd. II, str. 356—370. Porównaj tegoż autora: „Dusza klasy szkolnej”, „Ruch Pedagogiczny” 1931, oraz: „Wychowawca i młodzież”, „Chowanna”, 1936.

jakie na przykład przeprowadził Ludwik Jaxa Bykowski. Z badań tych można dowiedzieć się, jak młodzież reaguje na różne typy nauczycielskie²⁷⁾. Claparède w cytowanym już poprzednio dziele zwraca uwagę, że brak jest między innymi i w takich badaniach liczbowego sposobu oceny cech wychowawcy, co w znacznym stopniu zmniejsza ich ścisłość i proponuje w tym celu oddzielną, oczywiście ściślejszą metodę pedeutologii, zwaną pedeutometrią.

Tymczasem jednak oceny właściwości nauczyciela z punktu widzenia uczniów znajdują wielu wyznawców, a fakt, że są przednaukowe, nie zmniejsza wcale ich wartości, i nie da się zaprzeczyć, że wypowiedzenia uczniów lub byłych uczniów na temat ich własnych nauczycieli bardzo wzbogacają nie tylko pedeutologię, ale wyjaśniają też dużo zagadnień z zakresu psychologii międzyindywidualnej. Oprócz prac Rowida i Bykowskiego należy w tym miejscu wymienić artykuły Mieczysława Friedländera, Ziemnowicza i in.²⁸⁾.

(C. d. n.)

Ignacy Sznajder

SZKOŁA I NAUCZYCIEL WE WSPÓŁCZESNEJ BELETRYSTYCE POLSKIEJ

(Ciąg dalszy)

ANALIZA TREŚCI UTWORÓW DOTYCZĄCYCH SZKOŁY POLSKIEJ

A. Szkoła polska.

Autorowie powieści o nowej polskiej szkole, tworzącej się i rozrastającej od czasu odzyskania niepodległości, mają o warunkach zewnętrznych tej szkoły, szczególnie szkoły powszechnej na wsi, bardzo niepochlebne wyobrażenie. Wzruszeni wyglądem leczących się w sanatoriach młodych nauczycieli-gruźlików i ich opowiadaniem, w jak dalece niehigienicznych warunkach pracy potracili zdrowie — opisują klasy i budynki szkolne w słowach „ciemnych i ponurych”.

Szkoły w powieściach to przeważnie małe chaty wiejskie lub „stare, długie szopy”, w których klasami są izdebki ciemne, ciasne i nie przewietrzane, przepelnione dziećmi ponad miarę, a powietrze w nich „przesycone potem, zaduchem, pyłem i owym specyficznym odorem nędzy”.

Bandrowski w „Aciakach” przytacza taki urywek listu jednej z nauczycielek: „...w ostatnich dniach mojej pracy przeniosłam szkołę do stodoły, bo w klasie było tak duszno, że dzieci mdlały. Klasa moja ma 22 m², wysokości 2 m 40, a dzieci jest 46 na jedną zmianę, a na drugą też tyle. W połowie miesiąca dostałam sil-

²⁷⁾ Ludwik Jaxa Bykowski: „Figle i psoty młodzieży szkolnej”, „Kwartalnik psychologiczny”, tom IV, 1933.

²⁸⁾ Mieczysław Friedländer: „Dzieci i dorośli”, Kraków, 1932, i tegoż autora: „Nauczyciel i uczennica”, „Muzeum” nr 3, 1925. Mieczysław Ziemnowicz: „Motywacja postępowania i jego ocena w życiu społecznym”, „Chowanna”, 1932.

nych krwotoków" 1). O takich szkołach, brzydkich, niemiłych i niehigienicznych piszą autorowie najczęściej, piszą ze współczuciem i podziwem dla nauczyciela, który potrafi w izdebce, odległej o wieki postępu od nowoczesnego pojęcia sali szkolnej, opanować setkę i więcej rozhukanych dzieciaków, wychować ich i nauczyć.

Czasami tylko spotyka się w powieściach opisy szkół robiących zewnętrznie dobre wrażenie — budynki z dala jaśniejące białymi ścianami i połyskiem wielu dużych okien, klasy widne i ciepłe, „świeżo wybielone, obite zielonym papierem na wysokość głów dziecięcych”, klasy, do których dzieciarnia z najdalszych nawet „wierchów i groni” chętnie śpieszy znajdując w nich ciepło i radość.

Budynki i urzędnienia gimnazjów polskich w powieści opisanym imponują autorom pięknem i celowością. Są one tak wspaniałe w porównaniu z przedwojennymi „domami” gimnazjalnymi, że na widok ich jasnych, ukwieconych sal, celowo urządzonych gabinetów i „refektarzy szkolnych podobnych do pięknych sal okrętowych” autora „Aciaków” ponosi chęć zaintonowania pełnym głosem — który jednak „musiałby być niesamowicie pięknym” — hymnu „ogromnego, naiwnego, pompatycznego i łatwowernego, a zarazem najprawdziwszego” na cześć postępu, nadziei i nauki 2).

Powieść o szkole polskiej, zarówno pisana przez nauczycieli-literatów, jak i autorstwa innych pisarzy, przedstawia metody stosowane obecnie w nauczaniu w barwach jasnych, z uznaniem i podziwem. Prawie jednomyślnie stwierdzają autorowie, że sposoby nauczania są oparte przede wszystkim na znajomości psychiki dziecka i jego życia. Idealistycznie narysowana przez Wiktora nauczyciela z „Orki” znała uczniów nie tylko z imienia, nie tylko z tego, jak się uczą, ale od wnętrza. Patrzyła w głębie ich dusz, tak nie zbadanych, tak bogatych, jak przez przezroczysty strumień wody na dno, i widziała zalety i wady. Wielką miała wyrozumiałość dla ich błędów, bo wiedziała, że korzeniami wrosła w ciemnotę. Usiłowała kształtować ich dusze 3), a podobna do niej odnoszeniem się do pracy i życia koleżanka-samotnica z kresowej szkoły, poza poznaniem psychiki uczniów „usiłuje wnikać w życie każdego z nich poszczególnie” 4), uważając to za „warunek nieodzowny, jeżeli pracę traktować poważnie” 4). Nauczyciele ukazani w tej grupie powieści nie traktują już dziecka niechętnie i szablonowo, jak to czynili przedwojenni profesorowie. Autorowie w nauczycielach indywidualnie traktujących każdego ucznia widzą społeczników rozumiejących wartość jednostki dla gromady. Wiktor wśród wielu innych zalet przypisuje swej nauczycielce świadome staranie o „wyławianie brylantów” z ludu, i pisze, że: „Szczególną opieką otaczała dzieci wyróżniające się, pielęgnowała ich odrębności, radowała się ich wyższością” 5).

1) J. K.-Bandrowski — „Aciaki” — str. 154—158.

2) J. K.-Bandrowski — „Aciaki” — str. 23.

3) J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 20.

4) W. Miłaszewska — „Zatrzymany zegar” — str. 82.

5) J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 20.

Przy tak idealnie przedstawionym „nastawieniu się na dziecko” musiały czytać i lekcje w powieści wypaść pochlebnie dla nowej szkoły. Lektury te są zajmujące i porywające — tętnią życiem, „pachną słonym wiatrem od Bałtyku”, huczą śmigami samolotów polskich zwyciężających w challenge’u, drżą emocją od czytania listów od kolegów z drugiego krańca Polski. Do klas w czasie lekcji „drzwiami i oknami wlewa się hałaśliwe, domagające się odpowiedzi życie”⁶⁾, ściany się rozstępują, nikną, zamieniają się w namiot, zamek, kościół, las, rozbrzmiewają śpiewem ptaków i natchnionymi słowami poetów, rozbłyskują barwami historycznych sztandarów. Do uwagi i uczenia się pobudza nie rozkaz przymus i obawa, lecz żywa treść nauki, zapal i przejęcie się, z jakim tę treść nauczyciele w powieści uczniom podają.

Między nauczycielem i uczniem nawiązuje się nic całkowitego porozumienia i współpracy — dzieci pytają, śpiewają, opowiadają, inscenizują, dłużej w przeróżnym materiale — hałasują przy tym i krzyczą, ale uczą się, uczą się same, łatwo i chętnie w tej pozornej zabawie.

Dziwi się takiemu nauczaniu Węglarzowa z „Orki” (jedna z matek oburzonych na to wieczne „bawienie” się w szkole), przybyła do klasy pouczyć nauczycielkę o właściwej metodzie nauczania, wg której: „Najpierw trza kryślić kwisecki, po tym lasecki, kulecki, kółeczka, a po tym i, u, o, a, e — później już samo leci”⁷⁾ (jeśli się oczywiście nie żałuje kija) — dziwi się, słuchając lekcji, i ma wrażenie, że „dawniej ściany oschłe, karcące, odpychające, jakby były wyrazem tamtych surowych sposobów nauczania, dzisiaj zakwitły barwami polskiej ziemi, pięknosciami jej drzew, widoków, cennych zabytków, to nie martwe obrazy, ale lekcje codziennie przerabiane zmieniły się w kolor, w wesoły kształt, w radość”⁷⁾.

Nauczanie, które tyle szczerego podziwu wzbudza w Węglarzowej i nieoczekiwanie uznane przez nią zostaje jako mądra i trudna robota, istotna „robota”, choć kości przy niej nie boją, a klasa huczy radością, życiem, śmiechem i weselem, nauczanie wg metod „radosnej szkoły”, jest przy tym, zdaniem autorów, owocne. Tomala z gór dziękując nauczycielce „za Hanię” mówi: „dzisiejsze dzieci więcej umieją niż za moich czasów, lepiej czytają, ładnie piszą, nie są takie dzikie, a we wszystkim są grzeczniejsze, inne są. Widzę, że to nie zabawa, nie, ino taka nauka z wesołością. Nauczyciele z dobrocią szuflują do głowy i do serca wszystko co najlepsze”⁸⁾.

Szkoła polska w powieści nie jest jednak zawsze i wszędzie taka radosna i stosująca takie celowe, a pogodne metody nauczania. Autorowie wplatają czasem momenty przykre, metody zapożyczone u niestawnej pamięci szkół zaborczych. Nawet w „Orce”, tak jasnymi barwami malującej metody polskiej szkoły, jest opisana awantura o bicie i szkalowanie dziecka, są nauczyciele oschli i surowi, wiecz-

⁶⁾ E. Kobylińska — „Świat w szkole” — str. 97.

⁷⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 126.

⁸⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 27.

nie grożący dzieciom głosem ostrym „jakby kij trzaskający” i spojrzeniem, pod którym: „gwar pierzchał, ruch zastygał, dzieci jakby zamarzały w bryłach lodu. Przemoc spętała ręce, ustom odebrała głos”⁹⁾). Szczególnie do nauczycieli starszych, kierowników i wszelkiego rodzaju „instruktorów” nie mają autorowie przekonania. U nich nie widzą już twórczości i cechującego młodsze nauczycielstwo inteligentnego poszukiwania drogi do umysłu i serca dziecka — znajdując u tego rodzaju pedagogów tylko rutynę lub nawet zakłamanie.

Znakomicie i z widoczną znajomością realnego faktu wykpione są w „Orce” narzucane nauczycielstwu „instruktorskie” metody — zbiór oklepanych teoretycznych banałów — zilustrowane lekcją pokazową gimnastyki, na której chłopaków „pod wąsem” (z siódmej klasy) traktuje się idiotycznie jak malutkich pierwszaków.

Poświęcając dużo miejsca i uwagi na ogół przychylnemu i czasami nawet pełnemu szacunku naświetleniu metod szkoły powszechnej — mniej się autorowie zajmują i wcale nie zachwycają nauczaniem w szkołach średnich.

W nielicznych gimnazjach ukazanych w powieści, oglądanych niechętnym okiem i opisanych zgryźliwym piórem, widzą niektórzy pisarze „rezerwat strupieszalości i dulszczyzny”¹⁰⁾ jeśli chodzi o grono nauczycielskie i stosowane przezeń metody pedagogiczne i dydaktyczne. Najgorszą tu opinię wyraża zapalony propagator daleko idącej swobody dla „uciśnionej” młodzieży szkolnej, Karol Baryka, niezbyt mocny zresztą i groźny „wróg szkoły”, który w ogóle nie wierzy by „ludzie starych nawyków i wadliwego systemu nauczania — mogli uczyć inaczej niż ich samych uczyli posługując się starymi metodami”¹¹⁾ czyli przymusem, karami i groźbą stopni niedostatecznych. Nie o wiele lepiej mówi o metodach i atmosferze pracy w prywatnej szkole średniej St. Łukasiewicza, mający zresztą osobiste do niej żale i pretensje, ale wśród jego „Nauczycieli” są, miłsi autorowi, pedagodzy umiejący dostosować się do psychiki ucznia. Ambitny i zdolny matematyk Makowiecki na przykład, na zebraniu szkolnego kółka matematycznego umie budzeniem wątpliwości i unaocznianiem sprzeczności wygłaszanych sądów pobudzić uczniów do ożywionej dyskusji i doprowadzić do tego, że samodzielnie rozstrzygają o słuszności postawionych tez, a „niekiedy stawia problem tak prowokująco fałszywie, że instynktownie wprost zaprzeczano mu; wymagał wtedy uzasadnienia negacji i uczeń nim się spostrzegł — wciągany był w ogólną rozprawę”¹²⁾.

Nauczyciele w powieści o polskiej szkole dużo myślą o uczniach i metodzie nauczania. Autorzy każą im błędzić we mgle zwątpienia o racjonalności pewnych poczynań dydaktycznych, każą im poszukiwać lepszych sposobów, badać i zastanawiać się nad przyczynami niepowodzeń — ale robiąc z nich w ten sposób metodyków pozwalają im też cieszyć się niezmiernie i po dziecinnemu tą pokrzepiającą

⁹⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 143.

¹⁰⁾ St. Łukasiewicz — „Nauczyciele” — str. 326.

¹¹⁾ K. Baryka — „Grzechy młodzieży” — str. 115.

¹²⁾ St. Łukasiewicz — „Nauczyciele” — str. 110—111.

radością z uzyskanego na lekcji powodzenia, z nawiązanego kontaktu z uczniami i z poczucia, iż nie minęli się z powołaniem i trafili do właściwego dla siebie warsztatu pracy¹³⁾.

Obserwujący powszechną szkołę polską pisarze zachwyceni są stosowanymi w niej metodami wychowawczymi. Wprawdzie zdarza się im spostrzec (i utrwalić w powieści) sporadyczne wypadki wywołującej przekorę i bunt oschłości i surowości nauczyciela zgorzkniałego, obcego dzieciom i nie znającego ich, ale ginące w przedstawionym pogodnym nastroju naprawdę pedagogicznego, nieomal natchnionego, w ujęciu autorów, postępowania wychowawczego.

Nauczyciele z powieści budują swoje oddziaływanie wychowawcze na zaufaniu do dziecka, głębokim przeświadczeniu i wierze w wartość jego rozwijającej się osobowości i na szacunku dla małego człowieka. Pani z „Orki” nie tylko zna dusze swoich uczniów, ale i „podziwia ścisłość oka, barwność i obrazowość wyrażań”¹⁴⁾, zdumiewa trafnością sądów i spostrzeżeń, cieszy się serdecznie ze wszelkich odruchów ich dobrego serca lub szczerze martwi spostrzegając, że: „tamta, pierwotna wiara wszczepiona od dzieciństwa, skamieniała w ich duszach” i utworzoną skorupą zabobonów, guseł i przesądów przeszkadza we właściwym kształtowaniu młodego Polaka-obywatela.

Bo autorzy ukazują nauczycieli w swoich powieściach jako społeczników pragnących wychować jednostki jak najwartościowsze dla ogółu. Nauczyciele ci osobistym przykładem krzewią i popierają sporty rozwijające fizycznie ich mizerną dzieciarnię i cieszą się z „wyczynów” sportowych swoich pupilów, zapalonych łyżwiarzy lub narciarzy tak namiętnych jak Alojzy Malinowski („Orka”) — wyrabiają przy każdej sposobności w swoich uczniach samodzielność, zaradczość, cierpliwość i wytrwałość.

Autorowie widzą wyraźne różnice postępowania — dawniej a dziś — w wyrabianiu właściwego stosunku dziecka do przyrody — różnice między kliwio-sentymentalnym, opartym na bajeczkach i wierszykach stosunkiem dawnych uczniów do świata zwierząt i roślin, a opartym o zrozumienie bólu, cierpienia, wartości i piękna życia, i połączonym ze szczerym wzruszeniem głębszym odnoszeniem się współczesnego ucznia do otaczającego świata.

W szkole dzisiejszej zobaczyli autorzy, jak prostymi środkami, właśnie zaufaniem i wiarą w dzieci, oraz umiejętnym stawianiem przed nimi problemów do wspólnego rozstrzygnięcia, dochodzi się do zwarcia i uspołecznienia klasy, osiąga się to, że dziewczynki już nie wołają radośnie „eja-eja” przy niepowodzeniu chłopców, zniemczony Kurt Bulla zaczyna się podpisywać Buła, a cała klasa śpieszy z pomocą kolegom-powodzianom z nad Raby i Dunajca¹⁵⁾.

Dzieci z powieści osiągają wysoki stopień uspołecznienia i wyrobienia, a mo-

¹³⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 42, 126.

¹⁴⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 20.

¹⁵⁾ G. Morcinek — „Gołębie na dachu” — str. 126.

torem tych osiągnięć jest wg obserwacji autorów „Sympatia witalna” łącząca nauczyciela z uczniami, i atmosfera radosnej swobody wyzwalająca dobre instynkty w małych egoistach, dzikusach i barbarzyńcach. Radość ta i swoboda budzi jednak zgorznienie starszej społeczności wiejskiej (a i miejskiej), i trzeba dopiero spokojnego, cierpliwego i taktownego zademonstrowania tych nierozumianych metod pąjdocentrycznych, by Węglarzowa zdumiała się, że „olaboga, słuchają choć nie widzą kija”¹⁶⁾ i nabrała do nich przekonania.

Aktualne problemy wychowania obywatelskiego znajdują ciekawe odbicie w powieściach. W szkołach powszechnych, takich jak je widzą autorzy, realizują się te postulaty z przekonaniem i umiejętnie, bez przesadnego patosu patriotycznego. Dzieci poznają Polskę umysłem i odczuwają sercem nie na specjalnych lekcjach patriotyzmu i obywatelskości, lecz niepostrzeżenie poprzez wszystkie przedmioty nauczania, wszystkie lekcje i cały czas w szkole spędzony. Mikrofon „na niby” łączący dzieci pewnej szkoły z Belwederem był zawsze (do smutnego dnia 13 maja) otwarty — i dzieci zawsze pamiętały o tym, by nie zmartwić Pana Marszałka, by być dobrymi dziećmi Polski¹⁷⁾. Stary Tomala z gór, inwalida-żołnierz z wielkiej wojny widzi, że „nowa Polska rodzi się na rękach tych dzieci”¹⁸⁾, a nauczycielka jego Hani mówi: „...idziemy ze szkół budować taką Polskę, która by była radością dla wszystkich”¹⁹⁾ — dla wszystkich, i dla tych, nad którymi codzień boleje ona widząc ich w nędzy, nadludzkiej pracy i ciemności.

Sceptyczniej za to patrzą autorowie na stosunek do tych zagadnień nauczycielstwa szkół średnich. Tylko optymistka i entuzjastka szkoły, dziecka i pracy nauczycielskiej E. Kobylńska wierzy, że: „Jeżeli dziecko przyszło z domu chłodne, szkoła je rozgrzeje — ze szkoły miłość i radość promieniają dalej i dziecko nareszcie zrozumie, że w szkole najpiękniejszą rzeczą jest ukryta, a wszędzie wyczuwalna obecność Ojczyzny”²⁰⁾. Inni autorowie pesymistycznie stwierdzają, że w gimnazjach w ogóle „wychowanie traktuje się po macoszemu, spycha na ostatni plan”²¹⁾, a w wychowaniu obywatela państwowca forma i pozór przesłania istotę i treść. Opisany obchód dnia 19.III w jednym z prywatnych gimnazjów, starannie na polecenie władz szkolnych przygotowany, ale nudny, nieszczerzy i szablonowy — żadnych uczuć w uczniach nie wzbudził. Nie uczucie ale: „wielkość portretu oznacza przecież stopień przejęcia się owymi ideałami”²²⁾ mówi zgryźliwie St. Łukasiewicz podnosząc dwulicowość i zakłamanie wychowawcze w tym wstrętym dla niego zakładzie prywatnym. Przemijające już tendencje pacyfistyczne w wychowaniu znalazły również zwolenników wśród nauczycieli z powieści — jeden z nich w rozmowie z kolegami potępia zbytni nacjonalizm i militarizm w wycho-

¹⁶⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 120.

¹⁷⁾ G. Morcinek — „W najmłodszym lesie” — str. 127.

¹⁸⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 29.

¹⁹⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 344.

²⁰⁾ E. Kobylńska — „Świat w szkole” — str. 193.

²¹⁾ St. Łukasiewicz — „Nauczyciele” — str. 283.

²²⁾ St. Łukasiewicz — „Nauczyciele” — str. 166.

waniu i unosi się nad wartością wychowania w duchu idei Stanów Zjednoczonych Europy²³⁾, inny zaś na pół żartobliwie mówi: „dzieciom w powszechniaku więcej się opowiada o maskach przeciwgazowych, niż o kwiatach”²⁴⁾.

Z taką sympatią opisane przez powieściopisarzy metody nauczania i wychowania stosowane w polskiej szkole powszechnej wytwarzają w niej pogodną i przyjazną dla rozwoju dziecka atmosferę, sugestywnie odzwierciedloną w powieściach. Autorowie z przyjemnością oglądają w tej szkole twarze dzieci wesołe, uśmiechnięte i bystre, słyszą szczerze, śmiałe odpowiedzi i rozmowy, zazdroszczą dzisiejszym uczniom ich swobodnego, nieskrępowanego przesadnym rygorem zachowania się. A jednocześnie dobrze wiedzą o tym, że te przemiany dzieciaki przysły do szkoły „z głęboko zakorzenionym, a przez starszych umocnionym przekonaniem, że „oni sobie — a my sobie”²⁵⁾, że przysły nieufne i bojaźliwe, zachowując się z rezerwą i ostrożnie, spode łba patrząc na nauczycieli, obarczone balastem przekazanej im przez rodziców tradycyjnej niechęci do szkoły. I z najwidoczniejszą satysfakcją piszą obserwatorzy życia szkolnego, że dla takiego małego dzikusa, już po krótkim pobycie w atmosferze wychowawczej polskiej szkoły, „godziny w szkole to źródło wciąż nowych niespodzianek, uciechy, to jasna smuga opasująca szary dzień”²⁶⁾.

Dzieci zapytane czy lubią chodzić do szkoły — chórem, jedno przez drugie krzyczą, że oczywiście tak, że bardzo, „bo jest wesoło, tak się bawimy, tak, aż uciecha”, „bo jak nie idę do szkoły, to mi się przykrzy i nic mnie nie cieszy”²⁷⁾.

A tę atrakcyjność szkoły powoduje nie „słodziuszka herbata”, rzadki przysmak na biednej podgórskiej wsi, nie bułka i nie zupa, którymi szkoła dożywia głodną dzieciarnię, lecz przede wszystkim radość swobodnych zabaw z kolegami, ciekawość interesująco udzielanej nauki i miłość dla „pań”, „których niebieskie oczy tak ciepło patrzą na dzieci — jak tylko chyba matka umie patrzeć na swoje dzieci”²⁸⁾. Ten ostatni motyw pędu do szkoły znakomicie ilustruje miły epizodzik z „Orki” przedstawiający przyjęcie w poczet uczniów wiecznie od ciotki uciekającego do szkoły małego Wojtka: „Wicie co mi się podoba w szkole?” „No co?” „Halestryka i... i... strasznie panią lubie. Kozdy na mnie z kijem, kozdy z psekleństwem, a wy grzecnie: Wojtuś — Wojtuś — jo tak samo do ptozków”²⁹⁾. Bórzekomo twarde i nieczułe, chłopskie i robociarskie dzieci w relacji autorów odpowiadają sercem na dobroć nauczyciela. Wybuch uczucia Alojza dla nauczycielki jest szczerzy i spontaniczny, a Hanka Tomalanka wspiera znużoną i zniechęconą nauczycielkę słowami tak dobrymi i szczerymi, że „już nie słowami ale własnym sercem”.

²³⁾ St. Łukasiewicz — „Nauczyciele” — str. 310.

²⁴⁾ M. Kuncewiczowa — „Dni powszednie państwa Kowalskich” — str. 140.

²⁵⁾ W. Miłaszewska — „Zatrzymany zegar” — str. 84.

²⁶⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 14.

²⁷⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 39.

²⁸⁾ G. Morcinek — „W najmłodszym lesie” — str. 92.

²⁹⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 39.

Szkola powszechna z powieści stosunkiem do dziecka i atmosferą, jaką stwarza dla umożliwienia najpełniejszego jego rozwoju, prawie dorównuje ideałowi Zeromskiego — szkole szwajcarskiej. Nawet więc w niepogody, mrozy i ulewy, nawet zwolnione od obowiązku uczęszczania garną się do niej zabiedzone ale uśmiechnięte dzieci — jak uczniowie panny Anieli z „Orki”, którzy „wszyscy niemal mogli pozostać w domu, ale oni codziennie wędrowali z wierzchów przez deszcz, kurniawy, mrozy, do szkoły darzącej ich czymś, czego nie można pługiem wyorać ani pieniądzem zapłacić”³⁰).

W szkołach średnich z powieści również jest uczniom dobrze. Kobylińska, dla której jest „świat w szkole”, mówi że „Im (dzieciom) w szkole musi być dobrze i wesoło”, i w bardzo miłych, tchnących serdecznym uczuciem słowach odmalowuje bieg pracy szkolnej przeplatanej pomysłami, kawałami i figlami sztubackimi. Tego wrażenia radości i pogody, jaką promienieje opisane w powieści uczniowskie życie i samopoczucie w szkole, nie są w stanie zaciemnić zgryźliwe na ten temat uwagi niektórych z różnych względów niechętnych szkole autorów, których zdaniem, w obserwowanych przez nich kołach uczniowskich „nienawidzono bezwiednie, podświadomie szkołę i jej grono profesorskie”³¹). Większość pisarzy z serdecznym uśmiechem patrzących na szczęśliwe i zadowolone twarze pozornie zbytnio rozbrykanej dzieciarni, aprobuje całkowicie atmosferę wychowawczą polskiej szkoły, bo: „Szkola przecież jest nie tylko po to, żeby się w niej czegoś nauczyć, ale i po to, żeby wziąć z niej maksimum radości. Jakżeby inaczej mogło być słodkim jej wspomnienie?”³²).

(c. d. n.)

Jan Borek

ANALIZA PSYCHOLOGICZNA WSPOMNIEŃ Z WCZESNEGO DZIECIĘCTWA

(Ciąg dalszy)

III. CHARAKTERYSTYKA MATERIAŁU.

Zebrany przeze mnie materiał pochodzi od dzieci z dwu środowisk; zbadałem 154 dzieci z wiejskiej szkoły III stopnia (wieś Wiązownica, woj. łwowskie) — w tym 89 chłopców i 65 dziewcząt i 174 chłopców z jednej ze szkół warszawskich. Badanie pewnej ilości dzieci nie dało żadnych rezultatów lub też rezultaty dla celu pracy nieużyteczne; ilość dzieci zbadanych z wynikiem pozytywnym wynosi 215. Ilość użytecznych wspomnień (po przeprowadzeniu selekcji) wynosi 950.

Zestawienie stopni wieku, ilości i jakości wspomnień oraz ich rozmieszczenia według dat dla każdego stopnia wieku podają załączone tabele (tab. 1). Kolumny pionowe obejmują wspomnienia z poszczególnych lat życia od 2 do 9. Kolumna

³⁰) J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 20.

³¹) K. Baryka — „Grzechy młodzieży” — str. 113.

³²) E. Kobylińska — „Świat w szkole” — str. 104, 17.

Tabl. 1. Podział wspomnień według wieku dzieci i dat.

		2	3	4	5	6	7	8	9	10	p	sz	raz	i. dz	prz	
Chłopców z Wiązownicy	7	+				4					2		6	1	6	
	8	+			1	1	1				3		6	2	3	
	9	+			3	1	2	2	5		3		69	14	5	
	10	+	1	1	1	1	5	1	1	3	2	5	58	16	3,6	
	11	+			1	1							40	10	4	
	12	+	2	3	2	3	1	2	2	2	2	1	77	20	3,8	
	15	+		2	2	5	7	12	6	7	8	2	2	57	12	5,7
	14	+					2	3	4			6		15	3	5
	15	+		2	2	1	1	2						22	4	5,5
	8	+										4		4	2	2
9	+			1	3	1					1	1	40	18	2,2	
10	+		1	2	6	5	2	1		5	+	26	10	2,6		
11	+		2	1	2	5	3	1	1	1		61	16	3,7		
12	+		6	3	6	16	11	10	7	2	1		68	12	5,6	
13	+		1	3	7	4	3	1	4	2			26	3	8,9	
14	+	1					3						4	1	4	
Chłopców z Warszawy	7	+									1		1	1	1	
	8	+			1	1	1				1		16	8	2	
	9	+	1	1	1	4	4		1		4		23	13	1,7	
	10	+	1	7	2	8	11	6	1	1	2		49	21	2,3	
	11	+			1	3	1	2	2	1	3		44	20	2,2	
	12	+		3	8	12	23	18	9	5	3	4	88	42	2,1	
	13	+		5	3	4	2	2	1	1	1		67	32	2,1	
	14	+		1	3	10	11	7	3	5	11	1	59	22	2,7	
	15	+		1	6	5	5	4		1			25	11	2,3	

Liczby w pierwszej kolumnie poziomej oraz „p” (przedszkolne) i „sz” (szkolne) oznaczają daty wspomnień, w pierwszej pionowej — wiek dzieci, „i” — ilość dzieci, „prz” — przeciętna.

dla 10 roku życia obejmuje również wspomnienia z lat późniejszych. Wspomnienia, których daty nie zostały dokładnie ustalone, natomiast ustalono tylko ich przynależność do przedszkolnego lub szkolnego okresu życia, zostały umieszczone w dwu ostatnich kolumnach. Jest również pewna ilość wspomnień, które i tej przynależności nie posiadają, ponieważ ustalenie jej wymagałoby bardzo długiej analizy — zostaną one zużytkowane tylko dla takiego celu, dla którego przynależność ich do określonego wieku nie ma znaczenia. Pierwsza kolumna pozioma dla każdego stopnia wieku, oznaczona „+” obejmuje wspomnienia przeżyć zabarwionych uczuciowo pozytywnie; druga, oznaczona „—”, zabarwionych nieprzyjemnie.

Z zestawienia przedstawionego w tabeli 1 wypływają wnioski następujące:

1. Największa ilość wspomnień pochodzi z 5, 6, 7 roku życia.
2. Dzieci warszawskie mają więcej od dzieci wiejskich wspomnień z niższych lat życia (2—5).
3. Ilość wspomnień przyjemnych w całości materiału wynosi 12%. Rozkład ich w poszczególnych grupach jest następujący:

wieś: chłopcy	— 12 %
dziewczeta	— 11,3%
Warszawa: chłopcy	— 12,3%

Tabl. 2. Procent wspomnień przyjemnych z poszczególnych stopni wieku.

Chł. wiąz.	Dz. wiąz.	Chł. warsz.
r. ż. — %	r. ż. — %	r. ż. — %
7 — 0	7 — 0	7 — 0
8 — 0	8 — 0	8 — 0
9 — 22,2	9 — 17,5	9 — 17,5
10 — 12,2	10 — 3,8	10 — 3,8
11 — 5	11 — 18	11 — 18
12 — 10,4	12 — 13	12 — 13
13 — 5,3	13 — 0	13 — 0
14 — 0	14 — 0	14 — 0
15 — 27,3		

Procent wspomnień przyjemnych dla kolejnych stopni wieku w poszczególnych grupach podaje tab. 2. Z tabeli tej wynikają wnioski następujące:

1. Najwięcej zdarzeń przyjemnych przypominają sobie dzieci dziewięcioletnie.
2. Ilość przypominianych przyjemnych zdarzeń zmniejsza się w wieku 11 lat u chłopców wiejskich, w wieku 12 lat u chłopców miejskich, w następnym podnosi się u jednych i drugich, w dalszym znowu spada. Rok 15 zaznacza się u chłopców wiejskich większą liczbą wspomnień przyjemnych, u chłopców miejskich dalszym zmniejszeniem się ich liczby.
3. U dziewcząt liczba tych wspomnień zmniejsza się w 10 roku życia, wzrasta w następnych i spada do zera w 13 i 14 roku życia.

Występuje tu więc wyraźnie pewna prawidłowość; próbę tej interpretacji podam w rozdziale następnym.

Procent wspomnień z poszczególnych lat życia dla wszystkich dzieci łącznie podaje tabela 3. Wynik jej można sformułować następująco: względna większość

Tabl. 3. Procent wspomnień przyjemnych według ich dat (dla wszystkich dzieci łącznie).

r. ż. —	%
3	— 18,6
4	— 22,6
5	— 16,4
6	— 8,6
7	— 13
8	— 15,3
9	— 10,6

wspomnień przyjemnych pochodzi z wczesnego okresu życia (max. z 4 r. ż.), w szóstym roku życia osiąga minimum i od siódmego roku życia zwiększa się.

Ilość wspomnień podawanych przez poszczególne dzieci waha się od jednego do kilkunastu. Przeciętna wynosi 5,35. Rozkład przeciętnych dla każdego stopnia wieku znajduje się w ostatniej kolumnie (oznaczona „prz”) tab. 1. Przejawia się tam charakterystyczny fakt: ilość wspomnień u dzieci wiejskich na ogół wzrasta z wiekiem — co zresztą wydaje się zjawiskiem normalnym, bowiem z rosnącym wiekiem zwiększa się ilość przeżyć — u dzieci miejskich natomiast liczba przeciętna wspomnień nie ulega większym zmianom.

Zasób treści, jaką zawierają wspomnienia mieści się w szerokiej skali; od jednego zdania do wspomnienia obejmującego ponad stronicę pisma.

Treścią wspomnień są przeżycia o najrozmaitszych „tematach”. Pierwszego ich podziału dokonałem biorąc za podstawę jakość związanego z nimi uczucia (tab. 1). Podział następny opiera się na istnieniu zbliżonych, podobnych cech w reakcjach dziecka na podobne grupy przyczyn powodujących przeżycia. Podział ten, ustalony po rozważeniu treści wspomnień, ma za podstawę fakt, leżący u podstaw wszelkiego przeżywania; istnienie podmiotu przeżywającego i powodującego przeżycia zjawiska.

Przeżywającym podmiotem jest dziecko; za pierwszą grupę zjawisk przyjmując te czynniki, które oddziałują na jego zmysł równowagi, bólu, dotyku, kinestetyczny, termiczny. Wyróżniam tu ze względu na odmiennosć reakcji dziecka dwie podgrupy:

- a) działanie przedmiotu obdarzonego ruchem na dziecko,
- b) działanie dziecka powodujące zdarzenie.

Drugą grupę zjawisk tworzą te, w których powodującym przeżycie przedmiotem są osoby. Podniety zewnętrzne w tej dziedzinie zdarzeń oddziałują prawie wyłącznie poprzez zmysł wzroku i słuchu; jakość i intensywnosć przeżyć zależy

przeważnie od właściwości dziecka, jego ustroju psychofizycznego — oraz od jego doświadczenia. Dla podobnych jak poprzednio celów wyróżniam:

- działanie pod wpływem osób,
- współdziałanie,
- konflikty.

Trzecią grupę tworzą te zjawiska, w których dziecko ma na ogół bierny udział — jest przede wszystkim przeżywającym obserwatorem, zaś działanie jego, o ile się przejawia, nie odgrywa w zdarzeniu istotnej roli. Wyodrębnić się tu dadzą trzy podgrupy:

- ośrodkiem zdarzeń są osoby,
- ośrodkiem zdarzeń są przedmioty — zjawiska w świecie obiektywnym,
- ośrodkiem zdarzeń są wewnętrzne przeżycia dziecka.

Nadmieniam, że podział ten — jak zresztą każdy — nie ujmuje całkowicie rzeczywistości. Rozporządzalny zasób faktów nie dał jednak możliwości stworzenia doskonalszego.

Tabl. 4. Podział wspomnień na grupy.

	z.	I grupa		II grupa				III grupa								
		+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-			
Chłopców z Wiązownicy	7		1	5												
	8		2	4												
	9		3	7		1	1	1		2	5	13	24			
	10		11	12			1		2	3	15	4	13			
	11		11	11					1	1	1	1	10			
	12		19	21	2	2		1	2		14	4	16			1
	13		11	6			1		1		8	3	5			
	14		3	3							1		6			1
	15		6	2	2	1				1	2	3	2			1
	razem		67	2	61	4	4	5	2	7	7	46	28	76		
Dziewcząt z Wiązownicy	7															
	8		2												4	
	9		9		18	1				2	2	4	2		2	
	10		11		5							1	3			
	11		11		13	2			2	3	8	6	10			1
	12		15		6	1	2		1	10	3	12	3	21		
	13		8		4						2	2	3			1
	14				2						1					1
razem		56		48	4	2		1	12	8	23	14	45			3
Chłopców z Warszawy	7															
	8		8	2	3		1								1	
	9		9	1	2			1		4	1	3	2	7	2	2
	10		15	2	11	3	1		1	2	2	2	7			
	11		8	1	9	2			4	4	1	3	2	7		1
	12		14		25			2	2	9		9	3	14		2
	13		16		16			1			2	12	8	14		1
	14		18	1	14	1	2		1		4	5	2	10	1	1
	15		7	1	8			1	1	5		2		2		1
razem		100	8	88	6	4	12	5	22	8	34	21	57	1		8

Podstawą do zaklasyfikowania wspomnienia była nie cała jego treść, lecz jego najistotniejsza, charakteryzująca je część — „ośrodek”.

Zestawienie wspomnień według ich treści, dokonane na podstawie powyższego podziału, podaje tabela 4. Z zestawienia tego wynikają następujące wnioski:

Tabl. 5. Sumy wspomnień w grupach według tabl. 4.

	I grupa	II grupa	III grupa
Chł. z Wiązown.	130	20	160
Dz. z Wiązown.	104	19	95
Chł. z Warszawy	196	49	129
razem	450	88	384

1. We wspomnieniach dostarczonych przez ogół badanych przeważają liczbowo wspomnienia pierwszej grupy. Inaczej jest u chłopców wiejskich, u których przeważają nieco wspomnienia grupy trzeciej.

2. Wspomnienia grupy trzeciej pochodzą u chłopców wiejskich z niższych lat życia (9—10); wspomnienia z tej grupy u dziewcząt z wyższych lat (11—12); u chłopców warszawskich również z lat wyższych (12—13).

3. Wspomnień z grupy drugiej odtwarzających zdarzenia z życia społecznego dziecka jest bardzo mało; na uwagę zasługuje wyodrębniająca się w całości liczba wspomnień dotyczących współdziałania z innymi osobami i zabarwionych uczuciuo pozytywnie oraz liczba konfliktów. Charakterystyczne jest, że wspomnienia związane ze współdziałaniem podają przeważnie dzieci miejskie. Widać w tym wpływ życia miejskiego. Dziewczęta nie podały żadnych wspomnień tego rodzaju, chłopcy wiejscy tylko 3. Fakt ten, słabo wprawdzie udokumentowany, wynika stąd, że chłopcy mają więcej styczności społecznych niż dziewczęta, których zajęcia nie wychodzą przeważnie poza obręb domu.

Liczba konfliktów jest u chłopców wiejskich stosunkowo mała; większa jest u dziewcząt, największa u chłopców warszawskich. Rozsiew tych wspomnień jest u chłopców wiejskich równomierny; u dziewcząt skupiają się one w 12 roku życia, u chłopców warszawskich największa ich ilość przypada również na 12 rok życia.

4. Wspomnienia z grupy trzeciej, dotyczące wewnętrznych stanów i przeżyć dziecka, są nieliczne (3 u chł. wiejsk., 3 u dz., 8 u chł. warsz.).

5. Najmniejsza ilość wspomnień zabarwionych uczuciuo pozytywnie, znajduje się w grupie pierwszej (u dziewcząt nie ma ich wcale), większa w grupie drugiej, największa w grupie trzeciej, przy czym większość ich w tej grupie pochodzi z przeżyć związanych z obserwowaniem zjawisk. Rozsiew tych ostatnich jest następujący: u chłopców wiejskich dość równomierny, z większymi skupieniami w 9—10 i 12—13 roku życia, u dziewcząt skupienie znajduje się w 11—12 roku życia, u chłopców warszawskich w 12—13 roku życia.

(C. d. n.).

Wacław Górski

K R O N I K A

I. KONGRESY, KONFERENCJE, ZJAZDY.

Udział Polski w Kongresie W. F. E. A. w Rio de Janeiro. Dnia 9 grudnia b. r. odbyło się zebranie w Centralnej Pracowni Wychowawczej pod przewodnictwem p. Michałowskiej w sprawie udziału Polski w Kongresie Światowej Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych w Rio de Janeiro. Na zebraniu tym wygłosił referat p. minister Grabowski, poseł R. P. w Brazylii. Postanowiono przedstawić w formie referatów i wystawy realizację zajęć praktycznych w szkołach polskich.

W ostatnim Kongresie W. F. E. A., który odbył się w r. 1937 w Tokio; gdzie przesłano liczne referaty, eksponaty dotyczące nauczania geografii, udział wzięli prof. Zaborski, dr Twanówna i Migocki.

Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. W dniu 30 listopada b. r. odbyło się zebranie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego pod przewodnictwem P. Ministra Świętosławskiego, w nowym składzie członków, mianowanych na okres 1938—1941.

Posiedzenie zagał Pan Minister, przedstawiając trudności w jakich znajduje się szkolnictwo polskie wskutek niedostatecznych środków materialnych oraz ilustrując cyframi dotychczasowy poważny dorobek w dziedzinie oświaty i kultury. Specjalną uwagę zwrócił Pan Minister na ilość uczniów uczęszczających do szkół powszechnych, średnich, zawodowych, doksztalających i wyższych w Polsce, w porównaniu z typowymi krajami Europy; na podstawie tych danych wyciągnął on wnioski, iż w dziedzinie szkolnictwa średniego i wyższego wcale nie ustępujemy najbardziej zaawansowanym krajom Europy, natomiast gorzej wyglądamy w dziale szkół zawodowych, a zwłaszcza doksztalających, gdzie konieczne są wielkie inwestycje, wymagające wielkich nakładów finansowych.

Po przemówieniu Ministra W. R. i O. P. odczytali krótkie referaty dyrektorów departamentów; obszerniejsze referaty dostarczono członkom Rady w formie drukowanych broszur, które w całości zostały umieszczone w „Oświacie i Wychowaniu”.

Po referatach rozwinęła się niezwykle ożywiona dyskusja, w której wypowiedzieli się przedstawiciele różnych, organizacji nauczycielskich, społecznych, samorządowych, delegaci wyznań religijnych i szkół wyższych, reprezentanci różnych ministerstw.

Z dyskusji można by wysnuć następujące postulaty: Sytuacja szkolnictwa jest niezwykle ciężka, a nawet w niektórych działach (szkoły powszechnie, doksztalające) katastrofalna. Trzeba koniecznie opracować wielki plan oświatowy, rozłożyć jego systematyczną realizację na kilka lat i zdobyć odpowiednie fundusze oprócz przewidzianych w sztywnym budżecie. W tym celu należałoby zmobilizować wielką ofensywę kulturalno-oświatową i na wzór dozbrojenia się armii, powołać do tej ofensywy całe społeczeństwo. Zabezpieczyć naukę pół miliona dzieciom, pozostającym poza szkołą, zmniejszyć obciążenie nauczycieli do 40 dzieci, ze względu na to, iż przy większej liczbie dzieci wyniki pracy są problematyczne. Mianować co rocznie przynajmniej po 4.000 nauczycieli. Przystąpić do wielkiej akcji budownictwa szkół powszechnych bez rzucania tej sprawy w formie filantropijnej na towarzystwa, zaopatrzyć szkoły w pomoce naukowe, jeśli mają skutecznie funkcjonować. Przenaczyć większe dotacje na wyposażenie szkół średnich i wyższych, a zwłaszcza szkół zawodowych. Z uwagi na to, iż tylko 100.000 dzieci opuszczających szkoły przechodzi do szkół średnich ogólnych i zawodowych, a 600.000 pozostaje bez

opieki, należy wszcząć zasadniczą akcję nad radykalną zmianą tej sytuacji, jeśli Polska ma stanąć w rzędzie potęg kulturalnych i dokonać ogromnego dzieła w dziedzinie szkolnictwa dokształcającego, zwłaszcza rolniczego, do którego uczęszcza zaledwie 9.500 uczniów.

Zwrócono również uwagę na sprawy dotyczące nauczycielstwa, które w ostatnich latach jest przedmiotem napaści różnych ugrupowań partyjnych. Żądano, by nauczycielstwo otoczyć w jego pracy troskliwą opieką i umożliwić mu spełnienie wielkiej misji kulturalnej; nie należy nauczycielstwa wciągać do pracy politycznej, bo udział w niej podkopuje jego autorytet wychowawczy. Podniesiono potrzebę racjonalnej rekrutacji kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych i średnich, by nauczycielstwo polskie zachowało pełną prężność i świeżość społeczną; wykazywano, iż w programach zakładów kształcenia nauczycieli, należałoby w szerszym zakresie uwzględnić nauki społeczne. Podniesiono ogólny alarm w sprawie okropnych warunków pracy nauczycielstwa szkół powszechnych, oraz wycofywania się wybitniejszych specjalistów nauczycieli ze szkół średnich i zawodowych, oraz brak uczonych w uniwersytetach, wskutek czego szereg katedr nie zostało obsadzonych. W związku z tym żądano wydatnego podniesienia uposażeń nauczycielskich, by przyciągnąć lepsze jednostki do szkolnictwa i umożliwić im normalną pracę. Domagano się również kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w akademiach pedagogicznych, by w ten sposób lepiej ich przygotować do wielkich a odpowiedzialnych zadań, podnieść społecznie zawód nauczycielski i nadać mu pewną wyższą wartość państwową.

W dziedzinie wychowawczej wykazywano potrzebę ochrony młodzieży przed zakusami różnych ugrupowań politycznych, ponieważ starają się wtargnąć nawet do szkół średnich i dewastować dusze młodzieży, co może bardzo ujemnie odbić się na przyszłości naszej kultury. Zwłaszcza należałoby ukrócić swawolę studentów szkół wyższych i nie dopuszczać do tego, by używali metod niegodnych ludzi kulturalnych i miana Polaków, a za wszelką cenę doprowadzić do ich zdyscyplinowania i nauczenia systematycznej pracy. Zaznaczono wyraźnie, iż nie można lekceważyć wyrobienia duchowego młodzieży, od którego zależy jej energia i siła patriotyzmu; podkreślono również potrzebę przepojenia wychowania pierwiastkami narodowymi i państwowymi.

Stwierdzono również, iż reforma szkolna z r. 1932 w swych ogólnych zarysach zapisuje się dodatnio w życiu społecznym i nie należy pochopnie jej krytykować, nie mając dostatecznych materiałów.

W ten sposób członkowie Rady wyrażali swoją opinię w sprawach oświaty i szkolnictwa w Polsce oraz o ich pilnych potrzebach.

Konferencja nauczycieli liceów pedagogicznych i pedagogiów. Jak już informowaliśmy naszych czytelników, dnia 30 października b. r. odbyła się Ogólnopolska konferencja nauczycieli pracujących w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. W konferencji tej wzięło udział około 100 delegatów, reprezentujących prawie wszystkie zakłady nauczycielskie w Polsce.

Zebranie zagałę dr A. Jakiel, podkreślając znaczenie nauczycielstwa pracującego we wspomnianych zakładach, od którego w dużej mierze zależy w przyszłości stan i rozwój nauczycielstwa szkół powszechnych oraz spełnienie wielkiej misji kulturalnej, jaką Polska od niego oczekuje.

Do prezydium konferencji powołano pp. dyr. Dzierżbicą, Lewandowską i Trójjanowską oraz pp. Hellmaną, Syskę, Chrościckiego. Ponieważ w tym samym dniu odbywał się w Cieszynie Zjazd nauczycielstwa Polskiego z Zaolzia, celem połączenia się z Z. N. P. wysłano prezesowi Zjazdu depeszę, wyrażającą radość z powodu przyt-

łączenia Śląska Zaolziańskiego do Polski i z powodu możliwości połączenia się z dzielnymi kolegami z prastarej ziemi Piastowskiej. Obradom przewodniczył kol. Jakiel, który na wstępie poinformował zebranych o stanowisku Z. N. P. w sprawach kształcenia nauczycieli. W sprawie rekrutacji kandydatów do zawodu nauczycielskiego, Związek stoi na stanowisku, iż powinna ona głównie odbywać się w sferach ludowych i robotniczych, bo jak doświadczenie uczy, nauczycielstwo pochodzące z tych sfer posiada dużą prężność i świeżość społeczną, co jest tak bardzo wymagane w sytuacji polskiej. By dzieciom z tych sfer umożliwić wstępowanie do zakładów kształcenia nauczycieli o poziomie wyższym, należy je zwolnić nie tylko od opłat szkolnych, ale również zabezpieczyć im bezpłatne utrzymanie w bursach i internatach oraz udzielać w szerszej skali stypendia. Na uczniów, posiadających pewne właściwości typów wychowawców, należałoby zwrócić uwagę już w gimnazjum i liceum ogólnokształcącym i skierowywać ich do wyższych szkół nauczycielskich.

Związek w zasadzie wypowiada się przeciw podwójnemu systemowi kształcenia nauczycieli w liceach pedagogicznych i pedagogiach, domagając się zniesienia liceów pedagogicznych. Do wykonania wielkich zadań kulturalnych nauczycielstwo potrzebuje wyższego wykształcenia. „Przed nauczycielstwem, jak pisze dr Rowid, wyłania się potrzeba i konieczność zrozumienia głównych cech obecnej ery kulturalnej, potrzeba poznania ważniejszych prądów współczesnego życia społecznego, by móc lepiej przygotowywać młodzież do pełnienia odpowiednich funkcji w społeczeństwie, uzdolnić ją do pracy produktywnej, zaprawić do samodzielności i aktywności, inicjatywy i pomysłowości”.

Tymczasem w praktyce obserwujemy, iż do liceów pedagogicznych często idzie młodzież mało uzdolniona; wybiera sobie zawód niezmiernie trudny i wysoce skomplikowany w 16 roku życia, kiedy nie ma jeszcze skryształizowanych zainteresowań i obudzonych aspiracji. Umysł uczniów w liceach pedagogicznych jest jeszcze za słabo rozwinięty, za mało przygotowany, by mógł rozważać tak potrzebne w pracy zawodowej problemy filozoficzne, socjologiczne, psychologiczne i ekonomiczne. A jest bardzo pożądane, by w programach wyższych szkół nauczycielskich znalazły się takie przedmioty, jak socjologia wsi i miasta, historia wsi i miasta, etnografia i etnologia, historia kultury, teoria i metodyka pracy społecznej (oświatowej, kulturalnej i gospodarczej) w środowisku wiejskim i miejskim. Jest rzeczą zbyt trudną, by uczeń w ciągu trzech lat licealnych zdobył wykształcenie ogólne i fachowe. Z konieczności program liceum pedagogicznego musi być rozproszkowany; przeładowany, o dużej ilości przedmiotów przy małej liczbie godzin. Taki program zmusza w konsekwencji do ciągłej powierzchowności w pracy szkolnej, ślizgania się po faktach; wskutek tego propaguje się dyletantyzm, nie przygotowuje się do pracy samokształceniowej i umiejętności obserwacji zjawisk. Również ze względu na skomplikowane stosunki o środowiskach pracy nauczycieli, wiek wstępowania do zawodu po ukończeniu liceum jest za wczesny. Wszystko to przemawia za wyższym kształceniem nauczycieli. Referent wypowiada się również przeciw obecnej formie pedagogów, wykazując, iż nazwa jest nieodpowiednia, okres nauki za krótki i charakter szkoły nieokreślony w hierarchii szkolnej.

W XVI i XVII w. pedagogium było zakładem prywatnym wraz z internatem, przeznaczonym głównie dla dziewcząt, przygotowującym do szkół wyższych. Pedagogia należałoby przekształcić w akademie pedagogiczne o trzech latach nauki.

Następnie referaty wygłosili: prof. dr Librachowa: „Nasza młodzież — próba charakterystyki słuchaczy Państwowego Pedagogium w Warszawie; dyr. dr Rowid: „Nauki pedagogiczne jako czynnik kształtowania osobowości nauczyciela; dr Skrzyszewski: „Dydaktyka w zakładach kształcenia nauczycieli”.

Referaty te ze względu na ich wartość i znaczenie dla ogółu nauczycielstwa podamy w całości w „Ruchu Pedagogicznym”.

Po referatach rozwinęła się bardzo żywa dyskusja, której przebieg podamy w następnym numerze.

Amerykańska Rada Wychowania. Świat pedagogiczny jest dobrze poinformowany o działalności „American Council on Education”; nauki pedagogiczne i oświata zawdzięczają jej bardzo dużo. Rada przeprowadza na większą skalę badania pedagogiczne, prowadzi akcję informacyjną, oświatową, popiera prace naukowe, ogłasza różne monografie. Liczy ona 422 członków i obejmuje 59 różnych stowarzyszeń oraz 363 instytucje szkolne wyższe, jak uniwersytety, kolegia w 46 Stanach. Zwyczajny budżet Rady wynosi 121.235 dolarów; nadto w r. 1937 Rada dysponowała sumą 673.274 dolarów, pochodzących z różnych zapisów, funduszy i subwencji, udzielanych głównie przez General Education Board w Waszyngtonie, Fundację Rockefellera, Carnegie i inne. Prace badawcze, organizowane przez Radę szły głównie w kierunku problemów kształcenia nauczycieli, radia i kina szkolnego, rolniczego przysposobienia, przygotowania uczniów do szkół wyższych itd.

Na zebraniach Komitetu Wykonawczego i Rady omawiano w bieżącym roku sprawy kształcenia nauczycieli pod względem potrzeb demokracji, oddzielenia pracy badawczej od pracy zawodowej i szkół wyższych, niezależnienia szkół średnich od wyższych itp. Najwięcej czasu poświęcano sprawom rekonstrukcji społecznej przez wychowanie. W Radzie biorą czynny udział przedstawiciele administracji szkolnej, profesorowie uniwersytetów, uczeni itd.

Drugi Koleżeński Zjazd Geografów Krakowskich. W dniach 3 i 4 lutego 1939 r. odbędzie się w Krakowie w Instytucie Geograficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego II Zjazd Koleżeński Geografów Krakowskich poświęcony złożeniu hołdu ceniom prof. Ludomira Sawickiego.

Komitet organizacyjny zaprasza do udziału w Zjeździe wszystkich wychowanków Instytutu Geograficznego U. J. oraz wszystkich uczniów ś. p. prof. L. Sawickiego zarówno uniwersyteckich jak uczestników kursów i wykładów, na których ś. p. Zmarły działał.

Komitet organizacyjny prosi gorąco o zgłaszanie udziału (adres: Instytut Geogr. U. J. Grodzka 64) i podanie adresów, celem doręczenia komunikatów i programu.

3 lutego:

Godz. 10.00

Posiedzenie plenarne.

„ 11.00—12.30 Dr Józef Szaflarski: Powitanie — Wybór prezydium i komisji.

„ 16.00 Zebranie poświęcone pamięci prof. Ludomira Sawickiego. Odświeżenie tablicy pamiątkowej.

4 lutego:

Godz. 9.00—10.30 Dr M. Klimaszewski: Polska geografia fizyczna w latach 1929—1938.

„ 10.45—12.00 Dr St. Leszczycki: Antropogeografia w Polsce w latach 1929—1938.

„ 12.15—13.30 Dr R. Mochnacki: Metodyka w Polsce w latach 1929—1938.

„ 16.30 II posiedzenie plenarne.
Prof. dr J. Smoleński: Społeczna rola geografii.

Sprawozdania Komisji.

Wnioski i rezolucje.

Zamknięcie Zjazdu.

II. PEDAGOGIKA

Międzynarodowa ankieta o egzaminach szkolnych. Ostatnio odbyła się w Nowym Jorku „Międzynarodowa Konferencja Egzaminów Szkolnych”. Wzięli w niej udział delegaci Anglii, Finlandii, Francji, Holandii, Norwegii, Szkocji, Szwecji, Stanów Zjednoczonych. Przewodniczył znany pedagog profesor Monroe.

Od szeregu lat toczy się żywa dyskusja na temat egzaminów szkolnych. Niedawno, bo w latach 1931 i 1936 odbywały się w Londynie pod auspicjami Fundacji Carnegie oraz Międzynarodowego Instytutu Uniwersytetu Kolumbia liczne międzynarodowe konferencje o egzaminach szkolnych, których wynikiem było ogłoszenie dwóch tomów pt. „Conference of Examinations”. Przeprowadzano również ankiety w różnych krajach na temat naukowej kontroli metod egzaminu; chodziło głównie o znalezienie racjonalnego sposobu postępowania. Konferencje londyńskie wykazały bankructwo dotychczasowych metod egzaminowania. Jedyne Bouglé, dyrektor Wyższej Szkoły Normalnej bronił tradycyjnego systemu egzaminów.

Konferencja nowojorska ustosunkowała się negatywnie do systemu egzaminów, wykazując olbrzymie zniszczenie, jakie sprowadza na młodzież pod względem moralnym i fizycznym, dając nikłe rezultaty intelektualne. Na konferencji rozważano również rezultaty naukowe o egzaminach, osiągnięte przez Badawcze Biuro Wychowania w Szkocji oraz pracę prof. Pierona pt. „La Docimologie”.

III. WYCHOWANIE MORALNO-SPOŁECZNE.

Samorząd uczniowski w Stanach Zjednoczonych. W Nowym Jorku (80 Broadway) istnieje Narodowy Komitet Samorządu Szkolnego (National Self-Government Committee), który rejestruje wyniki pracy w szkołach stosujących autonomię uczniowską. W ostatnim komunikacie Komitetu Earl C. Kelley opisuje ciekawy eksperyment samorządu uczniowskiego, zrealizowanego z dużym powodzeniem w środowisku szczególnie trudnym. W Milwaukee do szkoły zawodowo-dokształcającej uczęszczało w ciągu tygodnia 13.500 chłopców w wieku od 14 do 18 lat, którzy przychodzili tylko na jeden przedmiot, inni na kilka przedmiotów, a większość dlatego, że ustawa i przepisy ich do tego zmuszały. Chłopcy ci pochodzili ze wszystkich środowisk społecznych i kulturalnych, a w stosunku do szkoły nie okazywali zbytznego poświęcenia czy respektu. Celem wzmocnienia przywiązania ich do szkoły, uczynienia z nich lojalnych i aktywnych członków społeczności szkolnej, postanowiono wprowadzić system szkolny, który umożliwiałby udział uczniów w prowadzeniu szkoły. Zwołano ogólne zebranie uczniów, które wyłoniło swoich delegatów, tworzących „Radę szkoły”. Przed wprowadzeniem nowego systemu opracowano kilka podstawowych zasad.

1) Nazwa organu kierującego powinna być tej natury, by umożliwić udział w nim różnym przedstawicielom. Ponieważ wszyscy powinni współpracować w podnoszeniu środowiska szkolnego, należało wybrać taką nazwę, by mogła ona objąć nie tylko uczniów — jak to ma miejsce w „Radach uczniowskich” bardzo rozpowszechnionych w Stanach Zjednoczonych, lecz również profesorów, dyrektora, personel techniczny, woźnych itd., czyli każdą osobę należącą do szkoły.

2) Jednostki powinny nauczyć się żyć i pracować wspólnie bez prowadzenia dysput; jest to bardzo pożyteczna lekcja, jaką może dać szkoła.

3) Grono nauczycielskie nie powinno podchodzić i mylić uczniów. Ma to duże znaczenie — jeśli idzie o powodzenie systemu samorządu uczniowskiego, jak zresztą wszystkich zamierzeń, w których mają wspólnie pracować dorośli i młodzież; liczne eksperymenty samorządów uczniowskich nie udawały się głównie z tych przyczyn. Jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, że grono nauczycielskie nie może przerzucić pełną

odpowiedzialność za funkcjonowanie szkoły na młodzież, dyrektor szkoły jest odpowiedzialny przed władzami szkolnymi za stan pracy w szkole. Młodzież zauważa dość wcześnie brak szczerości w prowadzeniu samorządu uczniowskiego. Największym błędem było urabianie u młodzieży pojęcia i wiary, iż posiada ona władzę, która w rzeczywistości musi pozostać w rękach dyrektora i grona nauczycielskiego. Każda próba oddania władzy uczniom względnie organizacjom uczniowskim, staje się sprytnym fortelem do odrobienia pańszczyzny i musi w końcu niechybnie zbankrutować. Trudność tę łatwo jest pokonać, jeśli się uczniom jasno przedstawi w czasie ich zebrań i wśród różnych okoliczności, w jakich dziedzinach mogą oni wydawać decyzje oraz jakie działy życia i pracy w szkole pozostają poza ich kontrolą. Uczniowie czując się na pewnym terenie, zaczynają coraz więcej interesować się sprawami szkoły. Po dokładnym i jasnym określeniu systemu, dyrekcja szkoły powinna pozostawić młodzieży swobodę w wykonywaniu doświadczeń, oraz wyciągać korzyści wychowawcze z dobrych i złych prób.

4) Istnienie zbyt wielkiej ilości reguł może stać się źródłem konfliktów pomiędzy tymi, którzy polecają je stosować — a tymi, którzy muszą się im poddać.

Każde zachowanie się powinno być osądzone wedle jednego kryterium: czy odpowiada ono zachowaniu się dobrego obywatela. Uczeń może robić wszystko to, co nie narusza praw drugih osób, wszystko to, co nie jest szkodliwe dla wspólnoty szkolnej, do której uczeń należy, względnie to, co byłoby szkodliwe dla jego przetrwania w tej wspólnotcie.

5) Uczniowie, którzy wykonują pewne prace dla swojej szkoły, są z tego dumni i przywiązują się do swego dzieła. Rada szkoły powinna dać każdemu uczniowi okazję do wykonania pewnej pracy dla szkoły, która uczyniłaby go lepszym, jak również wspólnotę bardziej sympatyczną dla tych, którzy w niej żyją i pracują. Wówczas uczeń przywiązuje się do swojej szkoły, a punktem jego honoru jest jej dobre funkcjonowanie.

6) Nie naśladować wójtów gminnych czy sędziów zawodowych. Samorząd uczniowski powinien być wyraźnie przystosowany do szkoły, a wówczas uczniowie lepiej rozumieją, że szkoła wymaga od nich dużej energii i wysiłków. Jeśli ucznia wybiera się na wójta szkoły, to zdaje on sobie dobrze sprawę, że nie jest prawdziwym wójtem a cała sprawa nabiera charakteru zabawy.

7) Instytucja monitorów nie przedstawia wielkiej wartości, bo przygotowuje uczniów raczej do funkcji policjanta. System samorządu uczniowskiego polegający na powierzaniu uczniom czynności policyjnych jest z gruntu fałszywy. Monitorzy wskazujący uczniom jak przechadzać się po korytarzu, wzbudzają wśród nich nędzne pojęcie zaufania i odpowiedzialności. Szkoła powinna rozwijać świadomość społeczną swych młodych obywateli, by nie potrzebowali ciągłego nadzoru; jest to lepszy sposób, aniżeli formowanie małej liczby nadzorców.

8) Zarządzanie szkołą jest sprawą bardzo poważną. Należy wszystko uczynić, by sprawy zarządu szkoły nie były traktowane lekkoomyślnie. Uczniowie powinni podejmować wszystkie decyzje bardzo poważnie. Rada szkoły nie może stać się organizacją, zajmującą się wieczorkami tanecznymi i innymi imprezami rekreacyjnymi; sprawy te powinny należeć do resortu odpowiedniego podkomitetu.

9) Pomieszczenie Rady szkoły jest rzeczą ważną. Zebrania Rady powinny odbywać się w odpowiednich i miłych salach. Uczniowie muszą mieć to przekonanie, że dyrekcja szkoły oddała do ich dyspozycji, to co miała najlepszego. W przeciwnym razie w uczniach wyrabia się przekonanie, że Rada szkoły nie jest respektowana i zaczynają ją sami lekceważyć.

Nie należy zapominać, iż system samorządu uczniowskiego wymaga pewnych wydatków.

Kelley w swym komunikacie stwierdza, iż uczniowie wspomnianej szkoły nauczyli się wzajemnie współpracować, nauczyciele zostali uwolnieni od „stacjana walki” z uczniami i mogli swobodnie poświęcić się pracy szkolnej oraz spokojnie uczyć. Nauczyć uczniów słuchać przez łajanie i kary, to jeden ze środków ratowania nerwów nauczycielskich; lecz nie jest to najlepszy sposób na rozwiązanie różnych konfliktów szkolnych i nie należy do najlepszych środków pedagogicznych. Udział uczniów w zarządzie szkoły przyczynia się do podnoszenia się stosunków w szkole na bardziej cywilizacyjny poziom. Uczniowie, którzy wyszli z tej szkoły a brali żywy udział w samorządzie uczniowskim, wykazali następnie w życiu duże zainteresowanie pracami społecznymi i wybili się w radach gminnych, powiatowych i stanowych. Taki sposób wychowania ma poważne znaczenie dla funkcjonowania państw demokratycznych. (B. I. E.)

IV. WYCHOWANIE ESTETYCZNE.

Diecięca Federalna Galeria Sztuki (Washington 9th and Independence Avenue, S. W.).

Galeria ta wystawia własne prace dzieci w zakresie malarstwa, rysunku, rzeźby dla dzieci. Dotychczas były urządzone wystawy na określone tematy, jak „Portrety”, „Realizm”, „Humor” itd. Zyskały one uznanie wychowawców i artystów ze względu na określoną i pobudzającą wartość w wychowaniu artystycznym dzieci. Program wystawy ma na celu rozszerzenie wiadomości artystycznych dzieci i wzbudzenie poczucia estetycznego. Miesięczne wystawy urządzone od czasu powstania Galerii w listopadzie 1937 podawały rysunki i rzeźby dzieci ze szkół publicznych i prywatnych z całych Stanów Zjednoczonych. Obecnie zarząd Galerii przystępuje do wystawiania prac dzieci innych krajów. Wystawy te budzą wielkie zainteresowanie i tłumy dzieci, wychowawców, artystów, rodziców je odwiedzają.

W okresie Świąt Bożego Narodzenia tegoż roku odbędzie się w tej Galerii wystawa prac dzieci szkół powszechnych w Polsce. Ekspozycję wysłał Muzeum Oświaty i Wychowania, a bardzo starannie przygotował je p. Gabriel. Wystawa rysunków dzieci polskich odbyła się w ciągu tego roku również w Muzeum Pedagogicznym w Brukseli, gdzie zyskała, jak już donosiliśmy odpowiednie uznanie.

Również na stałej wystawie szkolnej polskiej w Międzynarodowym Biurze Wychowania w Genewie znajdują się przepiękne ekspozycje twórczości rysunkowej dzieci polskich od przedszkola do szkół wyższych włącznie. Duże znaczenie propagandowe miał dział polski na międzynarodowej wystawie rysunków dzieci w Cheltenham (Anglia) w r. 1936 z okazji Kongresu Ligi Nowego Wychowania. Nad organizacją tych wystaw pracuje Muzeum Oświaty i Wychowania. Centralna Pracownia Wychowawcza, oraz pp. Michałowska, Gabriel, Buczkowski, Siennicki, Jakiel i inni.

V. SZKOŁY DOŚWIADCZALNE.

Prace szkół doświadczalnych w Stanach Zjednoczonych. Komitet Szkół Eksperymentalnych zorganizowany przez Ligę Nowego Wychowania (Progressive Education Association) ogłosił roneografowane sprawozdanie z 78 szkół doświadczalnych (w tym 44 szkół publicznych) różnych Stanów. W sprawozdaniu tym podano dużą ilość interesujących eksperymentów przeprowadzonych w tych szkołach, a dotyczących programów szkół aktywnych, udziału uczniów w życiu zbiorowym środowiska, reformy programów, kooperatywizmu w szkole, rozwoju osobowości ucz-

nia, korelacji różnych przedmiotów, tak zwanej integracji w Stanach Zjednoczonych, wychowania estetycznego, współpracy z rodzicami, teczek uczniowskich, kształcenia nauczycieli itd. Komitet staje się wartościowym centrem informacyjnym szkół doświadczalnych, który przypuszczać należy zacząć wydawać co roku podobne sprawozdania z dokonanych prac szkół doświadczalnych. Inicjatywa ta jest bardzo cenna, bo będzie można zapoznać szersze sfery nauczycielskie z realnymi i praktycznymi wynikami szkół eksperymentalnych.

Idee i praktyka propagowane przez zwolenników nowego wychowania, były przyjmowane 20 lat temu przez większość poważnych pedagogów z wielką rezerwą, dziś wedle sprawozdania, idee te są prawie wszędzie w większym lub mniejszym stopniu realizowane. Złożyło się na to wiele przyczyn: 1) psychologowie przez swe prace eksperymentalne usunęli stopniowo tradycyjne przesady, a utwierdzali w sposób niezbity teorie nowoczesnych pedagogów; 2) w zakładach kształcenia nauczycieli przygotowano lepiej kandydatów do pracy w szkołach, dając im podstawy naukowe, a unikając maczenia im głów różnymi „filozofiami pedagogicznymi”; 3) rodzice widząc, że dzieci ich są bardziej szczęśliwe w nowych szkołach, żądali stosowania zasad nowej pedagogiki w coraz szerszej mierze.

Z tego sprawozdania można wysnuć trzy tendencje:

1) Liczba zwolenników szkół doświadczalnych stale powiększa się w sposób bardzo wydatny. Fakt deklarowania się kierowników i nauczycieli jako zwolenników szkół nowych nie jest uważany za zbrodnię przez władze szkolne, lecz nawet mile widziany. Władze szkolne zachęcają kierowników i nauczycieli do przeprowadzania badań, a na podstawie otrzymanych wyników reformują zasady nauczania i wychowania i bez obawy wypowiadają się za nowym wychowaniem.

2) Dążność ze strony szkół i rodziców do pogłębienia wzajemnej współpracy w dziele wychowania wydaje coraz lepsze rezultaty. Współpraca ta rozwinęła się zarówno w szkołach państwowych jak i prywatnych, a zwłaszcza objęła wieś, co jest nadzwyczaj cenne.

3) Trzecia dążność może mniej częstsza, lecz która cieszy się wielkim powodzeniem, to jest uczynienie ze szkoły ogniska wspólnoty środowiska. Członkowie środowiska stale interesują się szkołą, ułatwiają jej w różny sposób pracę, biorą udział w jej życiu wychowawczym, a nawet dla siebie stwarzają w niej centrum socjalne, łączą ją z życiem gospodarczym miejscowości, czyniąc z niej ognisko kulturalne. Z doświadczeń szkół nowych na szeroką skalę korzystają inne szkoły i towarzystwa oświatowe.

(„What Schools are Doing”. Report of the Committee on Experimental Schools. 1937. Progressive Education Association, 310 West 9 th Street, New-York).

* * *

Inna Komisja „Progressive Education Association”, a mianowicie Komisja koordynacji szkoły z uniwersytetem przeprowadziła ankietę (całość pracy jest obliczona na 8 lat) o charakterze eksperymentu wielkiej wartości i której wpływy będą znaczące w sprawie przygotowania uczniów do uniwersytetów. Trzydzieści szkół prowadzonych wedle zasad Ligi Nowego Wychowania w porozumieniu i z upoważnienia uniwersytetów i kolegów, przygotowuje uczniów do życia i pracy uniwersyteckiej w inny sposób, aniżeli dotychczas przyjęty, który polegał głównie na preparacji do egzaminu wstępnego.

Mimo bardzo wielkiej odpowiedzialności jaka ciąży na kierownikach tych szkół, podjęły się one jednak tego zadania, by móc zgłębić ten trudny a sporny problem.

Trzecia Komisja tejże Ligi podjęła się dokładnego eksperymentalnego zbadania programów szkół średnich w związku z potrzebami kulturalnymi Stanów. Już w r. 1937 zarząd Ligi wraz z dyrektorami średnich szkół eksperymentalnych odbył kilka konferencji, celem ustalenia problemów jakie stawia szkole ideał demokratyczny.

Zarząd Ligi przypuszcza, że eksperymentalne szkoły średnie, zapewnią uczniom możliwość inteligentniejszego przygotowania się do życia w szkołach uniwersyteckich, lecz właściwych dowodów dostarczy na wielką skalę przeprowadzony eksperyment i analiza jego wyników. Ankieta obliczona na osiem lat, to wielkie zadanie do spełnienia, lecz jakżeż donośne w skutkach i bardziej wartościowe, aniżeli 80 nowych dzieł z rozważaniami „apriorystycznymi”. Na czele tej ankiety stoi 4 profesorów uniwersytetu, których władze darząc dużym zaufaniem, wyposażyły w poważne kompetencje. Komitet złożony z profesorów uniwersytetów bada dokładnie postępy, jakie czynią absolwenci tych wybranych do eksperymentu 30 szkół. Studia tego problemu zostaną zakończone w r. 1941 oraz szczegółowe sprawozdanie z ankiety zostanie ogłoszone.

Stowarzyszenia Kolegiów i Szkół Średnich („Association of Colleges and Secondary Schools”) w Stanach Kalifornii, Michigan i Ohio prowadzą również identyczne badania. W ciągu kilku lat wychowawcy będą mieli do dyspozycji wielką ilość dokumentów, starannie opracowanych i przeanalizowanych, na podstawie obserwacji dziesiątek tysięcy słuchaczy w ich karierze uniwersyteckiej.

„Ankieta ośmioletnia, pisze p. Aiken, nie ogranicza się tylko do ankiety sposobów badania powodzenia w pracy uniwersyteckiej. Prace idą w kierunku zbadania możliwie kompletnego rozwoju uzdolnień, które przyczyniają się do zrealizowania najwyższych aspiracji uczniów oraz celem dostarczania dla zbiorowości prawdziwie wartościowych dokumentów, mających duże znaczenie w życiu społecznym. Oto niektóre zagadnienia wyciągnięte z kwestionariuszy:

- 1) Czy zdolności kandydata odpowiadają wymaganiom programowym? 2) Czy wykazuje on zainteresowania intelektualne i zapał do pracy? 3) Czy umiejętnie wyzyskuje chwile wolne? 4) Czy w pracy swej ma podejście naukowe? 5) Czy bierze udział w życiu artystycznym? 6) Czy miesza się w sposób inteligentny do spraw studenckich? 7) Czy zajmuje się swoim rozwojem fizycznym i higieną osobistą? 8) Czy posiada zmysł praktyczny i zdrowy sąd w sposobie regulowania swoich wydatków? 9) Czy interesuje się problemami życia zbiorowego uniwersyteckiego i poza uniwersytetem? 10) Czy zdaje sobie sprawę z zagadnień istniejących w dziedzinie społecznej, ekonomicznej i politycznej? 11) Czy odznacza się zdrowym zmysłem krytycznym? 12) Czy umie wziąć odpowiedzialność za swe czyny i czy potrafi się poświęcać, jeśli zajdzie tego potrzeba? 13) Czy posiada poczucie obowiązku? itd.

Byłoby rzeczą przedwczesną dochodzić do pewnych uogólnień na podstawie danych dotychczas zebranych. Jeśliby uwzględnić średnią dotychczasowych rezultatów, to musi się stwierdzić, że uczniowie pochodzący z tych 30 nowych szkół zajmują pierwsze rangi wśród swoich kolegów uniwersyteckich, zwłaszcza jeśli idzie o wyrobienie intelektualne i społeczne. W sposobie samodzielnego rozwiązywania problemów nowych wyraźnie przewyższają oni swoich kolegów ze szkół średnich tradycyjalistycznych.

Należy spodziewać się, że te wysiłki, mające na celu przygotowanie młodzieży do czynnego i pożytecznego udziału w życiu demokratycznego społeczeństwa amerykańskiego, stanowiąc będą ważny punkt w postępie tego kraju. Nadto trzeba pod-

kreślić, że tego rodzaju prace pedagogiczne mają pewną wartość dla rozwoju nauk pedagogicznych i szkolnictwa, a wszelkie jałowe dyskusje tego nie spełniają.

(Preparing Students for College, Wilford M. Aiken, 18 str. Odbitka z „The Educational Record Supplement”. Nr styczniowy 1938. American Council on Education, 744 Jackson Place N. W., Washington D. C.). B. I. E.

Szkoła eksperymentalna w Brnie. Od pięciu lat pracuje w Brnie eksperymentalna szkoła elementarna i wydziałowa; szkołą opiekuje się akademія pedagogiczna. Niektóre problemy są omawiane w akademii, a następnie badane w szkole eksperymentalnej. Nauczanie grupowe jest zorganizowane w dwojaki sposób: 1) uczniowie jednej klasy tworzą grupy, które mają opracowywać te same zagadnienia; w grupach tych zdolniejsi uczniowie pomagają słabszym; 2) uczniowie różnych grup zajmujący się problemami, które odpowiadają ich uzdolnieniom.

W tej szkole eksperymentalnej wypróbowano metodę globalną czytania i pisanie, metodę samouczenia się, podręczniki szkolne itd. Wyniki zdobyte w tej szkole ułatwiają pracę nauczycielstwu innych szkół

Eksperymentalna szkoła powszechna w Argentynie. Inspektorka szkół de Michoulon stwarza w mieście Rosario wielką eksperymentalną szkołę powszechną. Obecnie stawiają specjalny budynek dla tej szkoły oraz przeprowadza się konkurs nauczycieli, którzy po wyselekcjonowaniu konkursowym otrzymają pobory o 20% większe od normalnych. Kierownictwo szkoły organizuje już Stowarzyszenie tej szkoły złożone głównie z rodziców, którzy mają żywo współpracować nad postępek zakładu. Rodziców zapewniono, iż mimo przeprowadzanych eksperymentów dzieci otrzymają wiadomości przepisane normalnym programem szkolnym. Szkoła eksperymentalna ma na celu opracowanie metod wychowania i nauczania dostosowanych do potrzeb dziecka argentyńskiego.

VI. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Kurs zimowy Instytutu Pedagogicznego Z. N. P. Kurs zimowy Instytutu Pedagogicznego Z. N. P. odbędzie się w dniach od 28 grudnia 1938 do 7 stycznia 1939 r. Oprócz wykładów i ćwiczeń, słuchacze odbędą kolokwia i dyskusje nad pracami za ostatnie półrocze. Są przewidziane pod kierownictwem prof. Lorenza, dyrektora Muzeum Narodowego i dra Starzyńskiego, docenta Uniwersytetu J. P. studia nad zabytkami i sztuką Warszawy.

Zgłoszenia na kurs letni, który odbędzie się prawdopodobnie w Zakopanem w dniach od 1 lipca do 7 sierpnia 1939, należy skierowywać do Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego Z. N. P. w terminie do 1 lutego 1939.

Kurs letni oprócz systematycznego studium pedagogiczno-społecznego dla zwyczajnych słuchaczy, obejmie interesujący dział regionalistyczny o Tatrach wraz z wycieczkami do Jaworzyny i na Śląsk Zaolziański oraz bardzo przydatny dział o historii myśli naukowej, w którym uwzględni się w tym roku metodologię nauk, zasady samokształcenia się i historię biologii. Na działy te, które potrważą od 3 do 4 tygodni, mogą wpisywać się wszyscy członkowie Z. N. P. Działy te są potraktowane raczej wczasowo z uwzględnieniem dyskusyj, wycieczek i prelekcji; są one dalszą kontynuacją Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich.

Reorganizacja seminariów nauczycielskich w Rumunii. Nauczyciele rumuńscy przygotowują się w 7-letnich seminariach nauczycielskich, które dzielą się na dwa cykle, niższy trzyletni i wyższy czteroletni. Do seminariów przyjmuje się uczniów, którzy ukończyli cztery klasy szkoły powszechnej. Cykl niższy jest poświęcony wyłącznie kulturze ogólnej, cykl wyższy nadto studiom pedagogicznym teoretycznym

i praktycznym. W programie seminariów figurują obok innych przedmiotów, również takie, jak etyka chrześcijańska, folklor rumuński, książkowość, wstęp do handlu, agronomia, ekonomia domowa i wiejska, medycyna popularna, ekonomia polityczna, prawo administracyjne. Seminariów nauczycielskich było dotychczas 70; obecnie zniesiono 17, a reszta ma ulec zasadniczej zmianie, w kierunku pogłębienia kultury ogólnej i pedagogicznej. Nadto zakłada się w tym kraju coraz częściej zakłady pedagogiczne dla nauczycieli szkół rolniczych i rzemieślniczych kształcących.

Konkursy pedagogiczne w Szkocji. Szkocki Instytut Pedagogiczny znany jest ze swoich prac naukowych, publikacji a zwłaszcza umiejętności organizowania prac doświadczalnych. Celem popierania prac badawczych i gromadzenia większych ilości materiałów Komitet Badań Naukowych tegoż Instytutu nadaje każdego roku specjalne nagrody studentom pedagogiki. Prace konkursowe muszą dotyczyć zagadnień szkolnych, opierać się na obserwacjach i eksperymentach, podawać odpowiednie wyjaśnienia i interpretację faktów oraz stanowić prawdziwy przyczynek. Choćby pobeżna analiza prac nagrodzonych na konkursie, wykazuje, iż kandydaci dobrze orientują się w metodach naukowych i że posiadają solidne przygotowanie psychologiczno-socjologiczne. Wykonanie takiej pracy jest najlepszym przygotowaniem do zawodu.

25-letnia rocznica Instytutu Pedagogicznego. Nikaragua — mało znany kraj Ameryki Środkowej — święci obecnie 25-lecie swego Instytutu Pedagogicznego. Instytut ten założono w r. 1913; pobudką dla organizatorów był Instytut J. J. Rousseau'a stworzony przez Claparède'a w Genewie w r. 1912, dalej Wydział Pedagogiczny założony w Brukseli przez Joteyko w r. 1912, oraz Teachers College w Columbia University. W ciągu 25 lat Instytut wykształcił 15.000 nauczycieli.

Dokształcające kursy dla nauczycieli szwedzkich. Związek Nauczycieli Szwedzkich organizuje w całym kraju kursy dokształcające dla nauczycieli czynnych, chwytając całkowicie inicjatywę w swoje ręce. W kursach biorą udział nauczyciele z całej Szwecji od Laponii po Skanię. Na kursach tych zapoznali się głównie nauczyciele z psychologią, pedagogiką i oświatą pozaszkolną, administracją szkolną, higieną, budownictwem szkół, bowiem Szwecja zamierza zmodernizować swoje budynki szkolne. Kursy te nie mając charakteru półurzędowych konferencji rejonowych, żywo interesują nauczycielstwo.

Obozy pracy dla bezrobotnych nauczycieli. W Szwajcarii są dość liczne kadry bezrobotnych młodych nauczycieli; by im zapewnić pracę otworzono w lipcu br. w Gelfingen am Baldeggersee oboz pracy. Nauczycieli tych użyto do przeprowadzania wykopalisk archeologicznych. W tym roku zajmują się odgrzebywaniem nawodnych osiedli; dokonali oni wielu cennych odkryć. Oprócz prac archeologicznych nauczyciele doskonalą się w swej wiedzy pedagogicznej i kulturze ogólnej.

VII. PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA.

Przedstawiciele prasy na lekcjach szkolnych. Dyrekcja „Gau” — Frankońskie-go Stowarzyszenia Nauczycieli Narodowo-Socjalistycznych w porozumieniu z władzami szkolnymi i partyjnymi przeprowadziła uchwałę, wedle której przedstawiciele prasy mogą odwiedzać szkoły, uczestniczyć w lekcjach, by zapoznać się z nowymi zasadami pedagogicznymi narodowo-socjalistycznymi, a zwłaszcza, by przekonać się o roli, jaką spełnia nowa szkoła niemiecka. W konsekwencji tego w prasie pełno jest artykułów pochlebnych o szkole narodowo-socjalistycznej.

Wychowanie narodowo-socjalistyczne kandydatów na nauczycieli. Zakłady kształcenia nauczycieli w Niemczech muszą wszczepić w swoich kandydatów ideologię narodowo-socjalistyczną, zapoznać ich z zasadami pedagogiki narodowo-socjalistycznej, oraz nowymi metodami. Jako obowiązkową lekturę pedagogiczną polecono na pierwszy rocznik wyższych szkół nauczycielskich Hitlera „Mein Kampf” oraz Rosenberga „Mit 20 wieku”. Dokładną znajomość tych dzieł mają kandydaci wykonać w czasie egzaminu rocznego.

Kontrola bibliotek w b. Austrii. Znany Instytut Pedagogiczny w Wiedniu oraz wszystkie szkoły otrzymały okólnik, w którym władze szkolne zażądały wykazu książek bibliotecznych do kontroli. Do czasu przeprowadzenia kontroli polecono natychmiastowe usunięcie z bibliotek nauczycielskich i uczniowskich:

- 1) dzieł autorów żydów względnie ich sympatyków, dalej dzieła dotyczące psychoanalizy, psychologii indywidualnej, między innymi wymieniono dzieła Montessori, Bühlerowej i innych znanych psychologów;
- 2) dzieł o tendencjach marksistowskich, jak np. serię dzieł wydanych przez „Entschiedenen Schulreformer”, dalej dzieł pedagogicznych ogłoszonych za czasów reżimu Glöckla, Rathenau'a;
- 3) publikacji, propagujących ideały pacyfistyczne, pan-europejskie, frank-masońskie oraz publikacji pozostających w sferach wpływów Ligi Narodów;
- 4) książek wydanych w duchu separatystycznym, mówiących o „człowieku austriackim”, oraz książek broniących lub gloryfikujących rządy Dolfussa — Schuschnigga, publikacji o charakterze legitymistycznym;
- 5) dzieł dyskredytujących Trzecią Rzeszę i jej wielkich mężów oraz bohaterów, dzieł stawiających kulturę francuską, angielską czy amerykańską ponad niemiecką, np. dzieła Manna, Remarqu'a itd.;
- 6) dzieł Frontu Patriotycznego;
- 7) publikacji krytykujących Führera i jego dzieła;
- 8) wydawnictw sztuki wynaturzonej;
- 9) zgubnej literatury dla dzieci, jak dzieła Christophe, Schmida itd.;
- 10) publikacji areligijnych, superreligijnych, sentymentalno-religijnych, dzieł adwentystów, „Bibelforscher'ów”, „Christian Science” i innych.

W wypadkach wątpliwych należy zwracać się do administracji szkolnej. Kontrola bibliotek odbędzie się w ciągu 1938 r.

Wychowanie uczuć. Na ogół oskarża się faszystowską szkołę włoską o to, iż pozbawia młodzież w wychowaniu wszelkich uczuć ludzkości, i zaniedbuje wyrobienie humanistyczne. Padellaro, jeden z faszystowskich przywódców wykazuje, iż zapomniano o tym, jaką była laicka szkoła przed-faszystowska, w której wychowanie uczuć społecznych i religijnych było wyeliminowane. Natomiast szkoła faszystowska wprowadziła wychowanie uczuć religijnych, patriotycznych, rodzinnych. Twierdzi on, że serce dziecka włoskiego przez cnotę doktryny faszystowskiej — inspiratorki wielkich emocji, jest przepełnione uczuciami o wartościach idealistycznych i spirytualistycznych oraz otwarte jest ono ku trzem wielkim kierunkom: religijnym, patriotycznym i rodzinnym.

VIII. OPIEKA SPOŁECZNA NAD DZIECKIEM.

Biuro Porad Pedagogicznych w Szkocji. W r. 1925 w Glasgowie otwarto pierwsze biuro porady pedagogicznej pod kierunkiem profesora Boyda. Poradnia ta pozostawała w ścisłym kontakcie z sekcjami pedagogiczną i psychologiczną Uniwersytetu. Personel poradni składał się głównie z osób o pełnym wykształceniu

pedagogicznym, posiadających stopnie naukowe i oprócz solidnego przygotowania teoretycznego również praktykę w szkołach. Po utworzeniu pierwszej poradni w Glasgowie inne powstają dosyć szybko, zwłaszcza we wschodnich przemysłowych dzielnicach, w Greenock, Paisley i Chydebarku — również pod kierunkiem profesora Boyda. W r. 1926 powstały w Edynburgu trzy takie poradnie (The Edinburgh University Psychological Clinic for Children and Juveniles) zorganizowane przez profesora Drevera, „Moray House”, kierowane przez Margaretę Drummond i Edytę Thomson. Następnie powstały poradnie w Dundre, pozostające pod opieką Szkockiego Stowarzyszenia Higieny Umysłowej (Scottish Association for Mental Welfare); w Aberdeen, otwarta w r. 1932 i kierowana przez dr Walkera, profesora pedagogiki w Aberdeenie i Knighta, profesora psychologii, itd.

Działalność wszystkich poradni jest koordynowana przez Szkocką Radę Poradnictwa Szkolnego (Scottish Child Guidance Council). Jest to raczej Rada badań pedagogicznych, która przepracowuje problemy techniczne przekazane jej przez poradnie pedagogiczne. Rada ta opracowała rozumowaną kompletną listę testów będących obecnie w użyciu, wykaz najrozmaitszych szkół normalnych i specjalnych, zawodowych i wyższych, podając wszystkie potrzebne objaśnienia dla poradni.

Do zadań poradni pedagogicznych należy w pierwszym rzędzie ułatwienie dzieciom przystosowania się do różnych środowisk społecznych i szkolnych. Poradnie zajmują się różnego rodzaju wypadkami: dziećmi trudnymi, młodymi delikwentami, dziećmi psychopatycznymi i nerwowymi, dziećmi przedstawiającymi anomalie pod względem charakteru itd.

W pierwszych miesiącach istnienia poradni pedagogicznej rodzice odnoszą się do jej działalności krytycznie i bez zaufania, jedynie szkoły wysyłają dzieci do konsultacji. Po roku pracy prawie 50% rodziców przyprowadza swoje dzieci do porady we wszystkich wypadkach trudniejszych; odwiedzanie poradni staje się nawykiem. Co więcej, do poradni przysyłają swoich pacjentów i uczniów lekarze, urzędnicy opieki społecznej, pastory, stowarzyszenia społeczne itd., dając dużym zaufaniem te poradnie. Są wypadki, kiedy same dzieci przychodzą i proszą o poradę.

Poradnie utrzymują żywy kontakt z rodzicami, nauczycielstwem, trybunałami dla dzieci, radami gminnymi, instytucjami pedagogicznymi, lokalnymi sekcjami Towarzystwa medycznego brytyjskiego itd.

W r. 1936 stworzono komitety regionalne: północny, wschodni i zachodni; komitety te prowadzą żywą propagandę za zakładaniem takich poradni nawet w mniejszych miejscowościach. W zeszłym roku szkolnym poradnia w Glasgow zorganizowała dwuletni kurs dla nauczycieli; na kurs ten uczęszczało 72 nauczycieli i nauczyciele. Na pierwszym roku zapoznano słuchaczy z metodą kliniczną, stosowaniem testów, psychologią, anomaliami szkolnymi; na drugim roku uczono higieny umysłowej, poradnictwa zawodowego oraz podawano wiadomości o dzieciach trudnych i anormalnych.

Podkreślić należy, że wszystkie poradnie udzielają informacji i konsultacji bezpłatnie. (B. I. E.).

RECENZJE

I. KONFERENCJE PEDAGOGICZNE.

PROGRESSIVE EDUCATION BOOKLETS. Nr 6. Modern Concepts of Child Development, 32 str. (Współczesne poglądy o rozwoju dziecka); Nr 8. Progressive Education After Twenty years, 36 str. (Nowe wychowanie po dwudziestu latach; Nr 9. America and a World at Conflict, str. 38 (Ameryka i konflikt światowy); Nr 10. Arcas for Educational Exploration, 40 str. (Tereny dla badań pedagogicznych). Columbus (Ohio), American Education Press, 1938.

Broszury te zawierają sprawozdania z konferencji Amerykańskiej Ligi Nowego Wychowania, która odbyła się w Nowym Jorku 1938; w każdej z nich umieszczono 3—6 referatów i przemówień najwybitniejszych pedagogów. Referaty te są tak poważnie ujęte, iż mogą zainteresować nie tylko amerykański świat pedagogiczny. Zwracają szczególnie uwagę referaty profesorów Rugga, Ogdena, Zachry'ego i Błatza. Na dokładne przestudiowanie zasługują referaty: „Wolność wychowania ap ropaganda”, „Ideały demokratyczne a wychowanie”, „Okres przemian społecznych a trudność zrozumienia osobowości ludzkiej” i inne.

Na konferencji „Progressive Education Association” poruszono prawie wszystkie zagadnienia, które pasjonują dziś wychowawców. Warto się z nimi zapoznać ze względu na to, iż są ujmowane wszechstronnie, obiektywnie a jak trafnie.

II. PSYCHOLOGIA WYCHOWANIA.

PRESCOTT DANIEL A. Emotion and the Educative Process. (Wzruszenie a proces wychowawczy). Washington, American Council on Education, 1938, str. XVIII+324, bibliografia, index, \$ 1.50.

Książka ta jest sprawozdaniem z prac „Komitetu ustalenia związku wzruszeń z procesem wychowawczym” powołanego przez Amerykańską Radę Wychowania. W Komitecie tym pracowali ośmiu wybitnych specjalistów w psychologii, antropologii, psychiatrii i socjologii itd, począwszy od roku 1933 pod przewodnictwem Prescottta, profesora „Rutgers University”. Sprawozdanie to zawiera ogólny plan badania tego zakresu zagadnień, dotychczasowe wyniki badań; umieszczono w nim również szczegółowe metody badań wzruszeń oraz interesujące nowe sposoby i aparaty do tych badań, opracowane pod kierunkiem profesora Lunda z „Temple University”. Książka napisana jasno, podaje szereg informacji praktycznych. Oryginalnie, na podstawie dobrze opracowanych materiałów, są ujęte rozdziały o dojrzałości afektywnej, o problemach osobowości w wychowaniu wreszcie ogólne konkluzje. Badania podjęte przez Prescottta mają swoje znaczenie, bowiem emocje odgrywają olbrzymią rolę w dzisiejszym życiu politycznym, społecznym, gospodarczym, sprawadzają niejednokrotnie ciężkie w skutki konsekwencje. Odpowiednie ujęcie wzruszeń oraz należyte ich wychowanie staje się dziś bardziej pożądane, niż kiedykolwiek indziej.

MILLER EMMANUEL. The Generations. (Pokolenia). Studia z cyklu rodzice i dzieci. Londyn, Faber, 1938. 7 sh 6 d.

Dr Miller, wybitny psychiatra-lekarz w klinice Tavistock w Londynie i dyrektor kliniki i poradni dla dzieci Londyn—Wschód, przeprowadza w tej książce subtelną analizę stosunku rodziców do dzieci. Po nakreśleniu historii rodziny ludzkiej, omawia sprawy małżeństwa i jego podstawy oraz podaje wyniki swych badań o kształtowaniu się charakteru dzieci i młodzieży w związku z charakterem rodziców. Podaje również warunki rozwoju rodziny oraz jej profilaktykę. Książkę tę ze względu na niezwykle interesujące materiały powinni czytać rodzice i nauczyciele. Autor zauważa, iż przyszłość rodziny zależy od swobodnej operacji dwóch procesów: świadome siły konstruktywne i siły nieświadome powinny wzajemnie być związane; wyzwolenie racjonalnej woli dziecka, może ugruntować się rodzina.

DR ROWID HENRYK. Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego. Cz. II z 21 rysunkami w tekście, wyd. III przerobione i uzupełnione. Kraków, Gebethner i Wolff, 1938, str. 400.

Ukazał się już drugi tom wartościowej „Psychologii pedagogicznej”, który zainteresuje szerokie sfery nauczycielskie. Omówienie tego tomu nastąpi w następnym numerze.

III. SOCJOLOGIA WYCHOWANIA.

DR HILDEGARD HETZER. *Kindheit und Armut* — Psychologische Methoden in Armutsforschung und Armutsbekämpfung, 2 neubearbeitete Auflage S. Hürzel, Leipzig, 1937, str. 182.

Jest to nowe przerobione wydanie pracy, która ukazała się w r. 1929 i stanęła od razu w rzędzie najwybitniejszych studiów środowiskowych o nastawieniu psychologiczno-socjologicznym. Pracę swoją oparła studyj autorka o swe doświadczenia z dziedziny opieki społecznej, zebrane w powojennym, wynędzniałym Wiedniu. Po pierwszym wydaniu swej pracy, wzbogaciła autorka swe materiały nowymi obserwacjami z Prus Wschodnich i Berlina w latach 1931—1934, które zużytkowała w nowym wydaniu. Opuściła w nim autorka poważną część materiału dowodowego z wydania pierwszego, pogłębiła natomiast i uwypukliła swe wywody teoretyczne. Dla uniknięcia nieporozumień należy od razu zaznaczyć, że autorka stanęła tu już na stanowisku narodowo-socjalistycznym, co odbiło się na niektórych jej poglądach, nie zaszkodziło jednak całości, solidnie myślowo ufundowanej i przeprowadzonej.

Praca ma, jak autorka w przedmowie zaznacza, zarysować prawdziwy obraz dziecka ze środowiska uboższego, wykazać wielki pożytek badań psychologiczno-socjologicznych dla praktyki opieki społecznej nad dzieckiem ubogim oraz wpłynąć na tę praktykę w kierunku przesunięcia punktu ciężkości z samej pomocy materialnej dla dziecka na pomoc, która by objęła całą osobowość dziecka.

Człowiek — powiada w swym założeniu autorka — stanowi całość cielesno-duchową. Ubóstwo dotyka całego człowieka, pomoc więc społeczna objąć musi też całego człowieka, uwzględniając tak jego potrzeby cielesne, jak i duchowe. A może nawet przede wszystkim duchowe, ponieważ siły duchowe pozwalają człowiekowi opierać się zwycięsko przeciwnościom materialnym i moralnym. Opieka społeczna nad dzieckiem musi wobec tego jak najsilniejszy nacisk położyć na stronę wychowawczą. Wtedy stanie się prawdziwie produktywną, tj. pożytecznie zużywającą środki, postawione jej do dyspozycji przez społeczeństwo, oraz produktywizującą, tj. pożytecznie działającą na osobowość dziecka-wychowanka.

Ubóstwo definiuje autorka jako materialną niemożność dostatecznego zaspokajania wszystkich albo niektórych ludzkich potrzeb zasadniczych, stanowiących minimum warunków dla normalnego rozwoju osobowości.

Metodą, której używa autorka dla zarysowania struktury osobowości dziecka uboższego, jest porównanie tego dziecka z dzieckiem ze środowiska dostatniego, tj. takiego, które jest w stanie zaspokoić wspomniane potrzeby zasadnicze.

Dzieci pierwszej grupy mają na ogół 5 razy mniej potrzeb odpowiednio zaspokojonych aniżeli dzieci drugiej grupy. W pierwszej grupie znalazła autorka aż 56% potrzeb niewystarczająco zaspokojonych, w drugiej tylko 10%. Można więc przyjąć, powiada autorka, że materialnie źle sytuowane dziecko jest też gorzej pielęgnowanym dzieckiem, obie więc grupy nazywa: pielęgnowane (Gepflegte = G) i niepielęgnowane (Ungepflegte = U). Różnice między jednymi a drugimi są różne w różnych dziedzinach i różne w różnych fazach rozwojowych. Na ogół mniej tych różnic jest w wieku niemowlęcym i przedszkolnym, aniżeli w późniejszych fazach. Wiele zależy od samej osobowości dziecka, która swoją aktywnością, przemysłnością, umiejętnością dostosowywania się itp. może sobie swoje warunki życiowe poprawić i niejedną potrzebę zadowolnić, której nie zadowoli dziecko o naturze bierniej i ozięblej. Nawet dzieci jednej i tej samej rodziny, a więc znajdujące się w tych samych warunkach, wykazują różnice rozwojowe zależne od swej osobowości (abstrahując od ewentualnych różnych wpływów zewnętrznych na poszczególne dzieci).

Większa część książki poświęcona jest w dalszym ciągu porównaniu dzieci obu grup pod względem poszczególnych funkcji psychicznych.

Autorka omawia też wybitne różnice w tempie rozwoju obu grup, stwierdzając wyraźne upośledzenie dziecka ze środowiska uboższego, któremu od początku brak zwykle miłości opiekuńczej (zajęcia rodzicielskiej), brak pobudek dla intensywnego rozwoju mowy, intelektu, wyobraźni. Stąd — nastawienie utylitarystyczne tego dziecka, zły wcześniej zmuszony do pracy i zawodu. Zakres jego życia zacieśnia się od samego początku istnienia prawie wyłącznie do strony wegetatywnej życia, nie obejmując ani tak ważnej dla życia duchowego strony zabawowo-rozrywkowej ani głębi życia uczuciowo-myślowego. Stale nastawienie na „praktyczność” i „konieczność” paraliżuje jego wzloty — dziecko dostatnie łatwiej może się wzniesić w wyższe sfery życia.

Autorka dochodzi w końcu do następujących rezultatów: Główne różnice między dzieckiem ubogim (= U) a dostatnim (= D) są:

a) różnice w czasowym występowaniu różnych zjawisk w tym kierunku, że dziecko U rozwija się znacznie powolniej, aniżeli D; uczy się później mówić, zacofane jest w myśleniu,

wcześniej natomiast uczy się przez wyćwiczenie, stosownie do okoliczności. Różnice te raczej są wynikiem warunków rozwoju, aniżeli odziedziczone. Toteż można wpływać na nie przez odpowiednie warunki nowego środowiska.

b) różnice w zakresie wyczynów, dające się ująć ilościowo, jak to, że zasób słownictwa dziecka U jest znacznie mniejszy, wiadomości również, więcej za to obrotności praktyczno-zyciowej itp.

„Różnica między dziećmi D a U jest więc głównie uwarunkowana różnicą w środowisku życiowym i poczucie upośledzenia dzieci U można do pewnego stopnia skompensować przez odpowiednie zabiegi. Należy jednak wziąć pod uwagę, że oprócz tych przeważnie środowiskiem uwarunkowanych różnic istnieją też różnice, które widocznie dają się sprowadzić do różnych właściwości wrodzonych u dzieci D i U”.

Zdarzają się i wśród dzieci U takie, które mimo trudnych warunków dorównują dzieciom D, rozwijają się normalnie, a nawet wybijają się swym rozwojem. Są to jednostki uzdolnione, o silnej woli, które znajdują swą drogę mimo przeszkód, jakie im stawia ubóstwo. Większość jednak ulega tym przeszkodom. Przeniesione w lepsze warunki rozkwitają, wracając jednak w dawne środowisko ubóstwa, marnieją znów.

Dużo miejsca poświęca autorka analizie przeżycia ubóstwa u dzieci i młodzieży, stwierdzając na podstawie zebranych danych, że u dzieci młodszych, do 12 lat mniej więcej, przeżycie to ma swoje źródło głównie w niedomaganiach materialnych, u starszych natomiast raczej w niedomaganiach natury psychicznej. Pierwsze więc odnoszą się do braków w dziedzinie mieszkania, pożywienia, ubrania, higieny ciała; drugie — do wychowania, nauki, wypoczynku, rozrywki, kontaktu z ludźmi, zawodu, pomocy duchowej itd.

Ciekawe są dalej badania autorki na temat poglądów dzieci co do możliwości wyjścia ze stanu ubóstwa. U dzieci małych występują myśli i marzenia o jakichś fantastycznych możliwościach poprawy sytuacji materialnej (czary, prośba do krasnoludków, modlitwa, wyprawy w świat, ale i napady rabunkowe itp.), u starszych występuje stopniowo zrozumienie położenia społecznego i pogląd, że tylko przez reformę społeczną da się poprawić także byt jednostek.

Pomoc dla dziecka ubogiego — to jest teza całej pracy — powinna uwzględnić prócz strony materialnej także stronę duchową sytuacji takiego dziecka, jeśli ma być racjonalną, tj. umożliwiającą dziecku pełny jego rozwój. Musi też być przystosowana oczywiście do fazy rozwojowej; dziecka i jego środowiska oraz do jego indywidualności, od której zależy „czy dziecko coś z tą pomocą może poznać, czy też nie”. Psychologia winna stać się tu instrumentem pomocniczym dla opieki społecznej.

Książka pisana jest od serca, przystępnie i jasno, choć nieco rozwlekła. Autorka oparła ją na licznych własnych i obcych badaniach, przytaczając w wielu wypadkach ich wyniki w zestawieniach tabelarycznych. Warto jest gruntownego studium a nawet przekładu.

Dr M. Friedländer (Kraków)

IV. WYCHOWANIE MORALNE.

LANG L. Befehlen und Gehorchen. ein Beitrag zum Problemkreis der erzieherischen Autorität. (Rozkazwać i słuchać: przyczynek do problemu aurytetytu wychowawczego). Wiedeń, Deutscher Verlag für Jugend und Volk. Str. 112.

Autorka zaczyna od krytycznego egzaminu psychologicznych i moralnych podstaw tego problemu: następuje opisuje cechy charakterystyczne rozkazowania, które ujmując w jego sytuacjach socjopsychologicznych oraz analizie teoretyczne uzasadnienia posługiwania się aurytetytem w wychowaniu. Na podstawie teoretycznych uzasadnień, autor nakreśla następujące praktyczne wytyczne: Polecenia wychowawcze powinny być wydawane spokojnie i bez zaburzających elementów emocjonalnych; muszą być jasne i precyzyjne. Polecenie powinno być wydane w tym pełnym przekonaniu, że zostanie wykonane. W każdej chwili wykonawca powinien sobie zdawać sprawę, iż polecenie ma duże poparcie aurytetytywne, tzn., że uczeń powinien wyznać, że nauczyciel wydaje polecenie a głębszych pobudek społecznych, podlegając pewnym przykładom wiążącym ze szkołą, w których wskutek niepsychologicznego wydawania poleceń powstawały konflikty i upadek aurytetytu wychowawców.

V. PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA.

L'Enseignement de la Psychologie dans la préparation des maitres. (Nauczanie psychologii w zakładach kształcenia nauczycieli). Genewa. Międzynarodowe Biuro Wychowania, 1937. Str. 126. Fr. sw. 5.

B. I. E. chcąc się przekonać o stanie nauczania psychologii w zakładach kształcenia nauczycieli różnych państw przeprowadziło ankietę, w której wzięło udział 43 państwa. We wszystkich tych państwach, za wyjątkiem jednego, psychologia jako przedmiot nauczania jest

obowiązująca w przygotowaniu nauczycieli szkół powszechnych. Do wyjątku należą Włochy, które z okazji reformy w r. 1923 zniosły nauczanie psychologii w przygotowywaniu nauczycieli szkół powszechnych i średnich, wprowadzając w jego miejsce lekturę filozoficzną i pedagogiczną. W programie włoskim wspomina się natomiast o potrzebie poznania dziecka w szkole ćwiczeń pod kierunkiem profesora filozofii i pedagogiki. We wszystkich innych krajach psychologia stanowi istotną część programu zakładów kształcenia nauczycieli. W akademiach pedagogicznych i w uniwersyteckich instytutach pedagogicznych psychologia jest nauczana przez cały czas trwania studiów, natomiast w seminariach nauczycielskich tylko w ostatnich dwóch względnie trzech latach nauki.

Interesujące jest w jaki sposób psychologia została włączona w całość kultury pedagogicznej dawanej kandydatom na nauczycieli. Nie idzie przecież tylko o zapoznanie ich z wynikami psychologii ogólnej, dziecka czy młodzieży, które zresztą są bardzo użyteczne, lecz w pierwszym rzędzie o wykształcenie psychologiczne, które polega na rozwoju zmysłu obserwacji, na wyrobieniu zdrowego rozsądku w poznawaniu dzieci i respektu względem dziecka i jego możliwości, oraz na zdobyciu właściwych metod w rozwiązywaniu codziennych problemów pedagogicznych. Wskutek tego nie jest rzeczą ważną ile godzin przeznaczono na nauczanie psychologii, lecz w jaki sposób jest ujmowana, w jakim związku pozostaje z przygotowaniem ogólnym, teoretycznym i praktycznym przyszłych nauczycieli.

Powstaje pytanie, czy psychologia jest nauczana przed czy po właściwych przedmiotach pedagogicznych, dydaktyce, historii pedagogiki. W większości krajów nauczanie psychologii odbywa się przed lub równocześnie z przedmiotami pedagogicznymi, poznanie dziecka jest uważane bowiem jako nieodzowne w zrozumieniu metod nauczania i wychowania.

Do rzeczy delikatnych należy sprawa programu i metod nauczania psychologii. Trudność wyboru materiału wynika z następujących przyczyn: Partie psychologii uznane przez świat psychologiczny i najmniej kwestionowane, mają małe znaczenie dla przyszłych nauczycieli; zagadnienia psychologii fizjologicznej, analiza wrażeń czy spostrzeżeń są zbadane z dużą precyzją, lecz nie byłoby celowe zapoznanie kandydatów ze szczegółami tych badań. Bardziej istotne może dla nich jest poznanie mechanizmu woli, inteligencji, praw rozwoju umysłowego, metod określania uzdolnień indywidualnych.

A właśnie psychologia dziecka czy młodzieży jest daleka jeszcze od tego, by ją ujmować na sposób nauk matematycznych czy fizycznych; psychologia ta jest w stanie formowania się, podlega ustawicznym zmianom, jej wyniki mają jeszcze znaczenie względne i zależne są od wartości metod badawczych. Student psychologii, który ograniczyłby się do słuchania wykładów i lektury, zdobyłby dość fałszywe pojęcia, a przede wszystkim werbalne i książkowe. Jedynie przez wykonywanie samodzielnych eksperymentów względnie powtarzanie eksperymentów już wykonanych, może dojść do zdobycia pewnej wiedzy psychologicznej, zrozumieć znaczenie faktów i teorii. Program psychologii jeśli ma być pożyteczny dla przyszłego nauczyciela, musi uwzględniać aktywność kandydata i przeznaczyć znaczną część czasu na ćwiczenia, choćby z wyrazną szkodą dla systematycznej i encyklopedycznej metody zdobywania wiadomości; praktyka powinna mieć pierwsze miejsce, a memoryzacja ostatnie.

Zakres zagadnień, dotyczących psychologii dziecka i psychologii wychowawczej jest tak obszerny, iż trudno nawet myśleć o kursie kompletnym; dodajmy do tego jeszcze potrzebę poznania metod, obok niepewnych rezultatów, a wyraźnie wystąpią trudności w ułożeniu programu i wyborze materiału ze względu na zakres i treść. Należy poświęcić całokształt wiadomości a wybrać niektóre tylko zagadnienia i je pogłębić, czy też odwrotnie. Powstaje również pytanie, co jest pożyteczne w kształceniu psychologicznym przyszłego nauczyciela. Czy idzie o to, by on specjalizował się nieco w tej tak ważnej dziedzinie, czy też, ażeby tylko nauczył ich rozumieć, że klasa złożona z dzieci nie powinna być tak traktowana jak audytorium dorosłych intelektualnie czy pluton żołnierzy, lecz jak zespół istot żyjących, aktywnych, w stanie rozwoju, odczuwających pewne potrzeby pokarmu społecznego, moralnego i intelektualnego. Jest rzeczą widoczną, że celem nauczania psychologii przyszłych nauczycieli nie może być podanie im całokształtu wiadomości tej gałęzi nauki, lecz wszczęcie w nich umysłu psychologicznego i genetycznego, nauczanie ich rozumienia natury aktywnej istoty rozwijającej, zaostrzenie u kandydatów zmysłu obserwacyjnego, wyrobienie w stawianiu problemów oraz nadanie konkretnego znaczenia ich wykształceniu dydaktycznemu i pedagogicznemu.

Jeśli idzie o naukę teoretyczną w psychologii, to jest niezmiernie trudno oddzielić jeden rozdział od drugiego, co łatwo można uczynić w fizyce i naukach przyrodniczych. Natomiast można wyodrębnić niektóre problemy, nadające się do doświadczeń. Każda analiza dobrze wykonana pewnego problemu psychologicznego prowadzi i zbliża do innych problemów, dlatego program bardziej pogłębiony daje również dobre pojęcie o aktywności umysłu i jego złożoności, jak program obszerny psychologii. I słusznie w większości państw ograniczono program psychologii w zakładach nauczycieli, a nacisk położono na metody pracy.

Jakie działy psychologii występują najczęściej w programach, oddzielnie czy też w pewnych kombinacjach, oto pytanie postawione w kwestionariuszu. Występuje oczywiście psychologia ogólna (metody psychologiczne, problemy świadomości i zachowania się, zainteresowanie i praca, wrażenia i spostrzeżenia, pamięć, uwaga, inteligencja, uczucia i afekty itd.). Lecz te same zagadnienia są ujmowane z punktu genetycznego i funkcjonalnego w psychologii dziecka, która jest osią przygotowania psychologicznego nauczycieli. Największą wagę w programach zwraca się prawie we wszystkich krajach na kwestie związane z zachowaniem się dziecka (instynkty, nawyki, inteligencja praktyczna, inteligencja refleksyjna itd.), zainteresowanie, uczucia, pamięć, uwaga, zabawy, wola, charakter, postępowanie moralne itd.

Daje się zauważyć w programach względne zmniejszenie znaczenia, jakie przyznawano badaniami nietrycznym i testom w studiach psychologicznych, a zwrócono większą wagę na stronę jakościową zjawisk psychologicznych, której znaczenie jest bardziej szerokie i głębokie. Również w dziedzinie diagnostyki indywidualnej dzieci zwrócono uwagę na błędy systematyczne, jakim ulegają testy zbyt statyczne. Sądy wydawane o jednostkach mają tym większe szanse obiektywności, jeśli opierają się na procesach adaptacji i ćwiczeniu się, aniżeli gdy się ograniczamy do testów klasycznych, opierających się na pojedynczych pomiarach chwilowych i izolowanych. Porównując programy psychologii obecne z obowiązującymi kilkanaście lat temu, można stwierdzić, że studia psychologii jakościowej rozwoju dziecka przeważają nad testami i badaniami ilościowymi, a te ostatnie przekształcają się stopniowo w nauczanie w postępowanie bardziej plastyczne i raczej diagnozę genetyczną.

Warto również stwierdzić, iż w programach pedagogicznych spotyka się coraz częściej działy, dotyczące jakościowego badania myślenia dzieci, jego okresów i form, dalej zachowania się i rozwoju moralnego dzieci, przystosowania się społecznego itd. W wielu krajach wstawiono do programu kwestie dotyczące charakterologii i rozwoju osobowości dzieci. To nauczanie staje się jakby reakcją przeciw psychologii eksperymentalnej zbyt ciasno pojętej i powrotem do psychologii jakościowej. Działy te mogą niewątpliwie przyczynić się do rozwoju u przyszłych nauczycieli respektu dla różnorodności jednostek ludzkich i podstaw ich aktywności, co stanowi sekret osobowości.

W wielu krajach wciągnięto do programu również psychologię dzieci trudnych, co ma bardzo duże znaczenie w pracy nauczycieli. Jakkolwiek dział ten należy już raczej do psychopatologii i stanowi dziś odrębną specjalność, to może być niezmiernie przydatny dla nauczycieli. W zasadzie te czynności diagnostyczne powinny wykonywać psychologowie szkolni, kierownicy poradni medyczno-pedagogicznych (Child Guidance Clinics), lecz choć liczba ich wzrasta, to jednak zawsze orientacja nauczyciela w tej dziedzinie jest wskazana. Sprawa zapoznania się z psychologią dziecka trudnego jest obecnie ułatwiona, bo przy akademiach pedagogicznych zakłada się biura konsultacji medyczno-pedagogicznej.

Wspomnieć należy również, że w programach niektórych krajów znajdują się informacje z dziedziny psychoanalizy, ujmowane pod kątem pedagogicznym, a mają na celu rozszerzenie perspektywy nauczyciela; są one wskazane, o ile mają miejsce w pełnym zespole dosyć szerokiego wykształcenia psychologicznego kandydatów.

Studia psycho-pedagogiczne dzieci anormalnych i opóźnionych znajdują się w programach, jako obowiązkowe, wielu krajów. Jakkolwiek kandydaci może nie będą uczyć w szkołach specjalnych, to jednak wiadomości z tej dziedziny mogą przyczynić się do lepszego poznania dziecka i zrozumienia pracy wychowawczej. Nie należy zapominać, że wiele wielkich metod pedagogicznych powstało na podstawie studiów nad dziećmi anormalnymi, jak np. metoda Montessori i Decroly.

Wreszcie w kilku krajach zwrócono uwagę na psychologię społeczną, by nauczyciele mogli lepiej poznać rozwój społeczny dziecka, jego środowisko rodzinne, ekonomiczne itd. W końcu należy podkreślić, że w wielu krajach uwzględniono również w programach psychologii kwestie psychotechniki, metody i zastosowanie poradnictwa zawodowego.

W monografiach oprócz analizy różnych działów psychologii uwzględnionych w programach, znajdują się interesujące dane, dotyczące metod nauczania psychologii. Na ogół są stosowane trzy sposoby nauczania psychologii: pierwszy polega na lekcjach ex cathedra, drugi na ćwiczeniach praktycznych organizowanych przez profesora i trzeci na czynnym badaniu problemów przez kandydatów pod kierunkiem profesora, lecz z własnej inicjatywy.

Jest rzeczą zrozumiałą, że jeżeli lekcje psychologii są wszędzie dawane, to są one rozmaicie ujmowane. W krajach, gdzie głównie lekcje figurują, a ćwiczenia i indywidualne badania są bardzo ograniczone, program jest znacznie szerszy. W innych krajach w wykładach podaje się głównie rozdziały psychologii, które uzupełnia się praktycznymi demonstracjami, wykonywanymi przez profesora. Liczba państw, które tego rodzaju metody uważają za niewystarczające do ich prac eksperymentalnych, choćby one wymagały wiele czasu i zmuszały uczniów do po-

czątkowego błędzenia. Bowiem w ten sposób zdobyte wiadomości są lepiej zrozumiane i opanowane, są konkretne i instrumentalistyczne, dają gwarancje, że kandydat zastosuje je w szkole, czego nie zapewnią choćby bardzo obszerne wiadomości werbalne, abstrakcyjne i książkowe. Nie należy się obawiać pewnych luk w wiadomościach psychologicznych kandydata, jeśli poświęci się pracom doświadczalnym, bo pojęcia psychologiczne są tak wzajemnie od siebie zależne, że względu na jedność umysłu, iż nie jest rzeczą możliwą, by idąc w głąb jednego zagadnienia, nie stawiać sobie innych problemów.

W monografii podano dwa systemy odnoszące się do prac badawczych kandydatów. Pierwszy polega na traktowaniu prac studentów, jako długich i systematycznych a prostych ćwiczeń, lecz bez pretensyj dostarczenia nowych wyników dla nauki. Wedle drugiego systemu, stosowanego w akademiach i instytucjach, kandydat wykonuje także pojedyncze prace jako ćwiczenia, lecz jako pracę dyplomową musi przedstawić oryginalne studium personalne, będące pewnym przychylniem naukowym. Ten drugi system stawia kandydata wobec rzeczywistych trudności psychologicznych i wprowadza go w metodę, technikę i teorię tej nauki.

Pozostaje jeszcze do omówienia sprawa profesorów psychologii i ich kwalifikacji oraz podręczników. Tam, gdzie program nauk pedagogicznych jest szeroko rozbudowany i zróżniczkowany, gdzie metoda nauczania polega głównie na pracach osobistych słuchaczy, psychologii uczą specjaliści-psychologowie; dzieje się to przeważnie w zakładach o typie wyższej uczelni. Bezsstronnie trzeba stwierdzić, że tylko w takich sytuacjach może nastąpić odpowiednie przygotowanie psychologiczne kandydatów. W zakładach, gdzie nauczanie psychologii opiera się głównie na lekcjach ex cathedra i ewentualnie na niektórych demonstracjach, jest ono powierzone przeważnie filozofom.

Również tam, gdzie uczą psychologii specjaliści i opierają nauczanie na pracach osobistych słuchaczy, podręcznik schodzi do roli narzędzia informacyjnego, podobnie jak słownik czy encyklopedia, skąd można zdobyć pewne wiadomości, bez potrzeby kucia pamięciowego.

W zakładach, w których zwłaszcza filozofowie ujmują nauczanie psychologii w sposób doktrynalny, podręcznik staje się podstawą wykładu systematycznego.

Książka, jako zbiór materiałów, opracowanych przez p. Meyer wspólnie z prof. Piagetem, może być pożyteczna dla nauczycieli psychologii i dyrektorów zakładów kształcenia nauczycieli.

DOTRENS ROBERT. Notre enseignement secondaire. Constatations, suggestions. (Nazsze szkolnictwo średnie. Stwierdzenia i sugestie). Genewa, 1938, str. 100. Fr. 1.

Znany pedagog genewski Dottrens, dyrektor szkoły eksperymentalnej Instytutu J. Rousseau'a, profesor tegoż Instytutu i docent Uniwersytetu Genewskiego, autor wielu cennych dzieł pedagogicznych, zdobył się na rzecz godną podkreślenia. W Genewie, mieście Rousseau'a, Claparède'a, Boveta, Piageta, Ferriere'a, Baudoina, Descouedres istnieje jedyne państwowe kolegium (liceum) im. Kalwina, w którym tradycyjne metody panowały wszechwładnie, a wszelkie próby zmiany były odrzucane. W stosunku do tego kolegium Dottrens stawia bardzo poważne zarzuty krytyczne, które ze względu na swój charakter socjologiczny i psychologiczny mogą mieć znaczenie szersze. Dottrens omawia krótko projekty reformy szkoły średniej w kantonie i Republice Genewskiej, następnie opracowuje własny projekt reformy i ulepszenia szkoły średniej; wnioski swoje grupuje w trzy działy: strukturalny, metodyczny i rezultatowy. W działach tych w sposób syntetyczny omawia zręby organizacyjne szkoły średniej, szkicuje programy, omawia problemy metod nauczania i wychowania oraz wyniki, jakie powinno kolegium osiągnąć.

SCHMIDT-BODENSTADT ADOLF. Landjahr, Plan und Gestaltung. Lipsk, Armanen-Verlag, 1937, str. 241. RM 4.40.

Władze oświatowe Trzeciej Rzeszy wprowadziły dla maturzystów i studentów obowiązkowy rok pracy na wsi; obowiązek ten szczególnie jest przestrzegany w stosunku do kandydatów na nauczycieli. Świat pedagogiczny żywo interesował się tą roczną praktyką u wieśniaków, jej planami i formą. Schmidt-Bodenstadt — referent tych spraw w Ministerstwie Oświaty — w pracy tej podaje interesujące informacje o tej nowej próbie pedagogiki niemieckiej, która ma wszczepić w młodzież niemiecką „kult ziemi i zew krwi”.

W pracy znaleźć można szczegółowe informacje o zasadach wychowawczych „roku na wsi”, o jego organizacji. Na specjalną uwagę zasługują sprawozdania uczestników i przywódców obozów na wsi, zawierające opisy z życia i pracy, ilustrowane fotografiami.

LOWNDES G. A. N. The Silent Social Revolution. (Milcząca rewolucja społeczna). An Account of the Expansion of Public Education in England and Wales 1895—1935. Sprawozdanie z rozwoju wychowania publicznego w Anglii i Galii w latach 1895—1935. Londyn, Oxford University Press, 1937, str. XII+274. Ilustracje, wykresy, bibliografia. 6 sh.

Książka bardzo interesująca, napisana jasno, zwięźle, przedstawia w możliwie kompletny sposób rewolucję społeczną, jaka dokonana się w ostatnich 40 latach w Anglii pod wpływem wychowania. Autor przedstawia postępy w dziedzinie społecznej, politycznej, gospodarczej, nau-

kowej i udział szkolnictwa w dokonywaniu się tego postępu. Pouczające są dowody autora, które wykazują, iż szkoła angielska uczyniła ze swego społeczeństwa w ciągu tego okresu demokrację wychowawczą. Dzieło to, ze względu na metodę pracy i lepsze poznanie ducha szkolnictwa angielskiego jest godne przestudiowania.

VI. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI.

LEARNED WILLIAM i WOOD BEN. The Student and his Knowledge. (Student i jego wiedza). Sprawozdanie Fundacji Cornegie z wyników egzaminów w Kolegiach i wyższych szkołach średnich w latach 1928, 1930 i 1932. Słowo wstępne przewodniczącego Komitetu W. A. Jessupa. Nowy York, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1938, str. XX+406.

Monografia ta podaje bardzo znaczące wyniki dziesięcioletnich badań nad stosunkiem szkoły średniej do wyższej w Pensylwanii wraz z dokładnym opisem sposobów uczenia w szkołach średnich i wyższych tego stanu.

Studia nad tym problemem nie są jeszcze zakończone. W ostatnim roku udoskonalono metody badań, opracowano szereg nowych testów i skal, powołano liczne ekipy nowych współpracowników. Dotychczas zbadano około 55.000 uczniów i studentów, zastosowano kilkaset różnych testów. Zestawienie ostatecznych wyników oraz opracowanie konkluzji będzie miało niewątpliwie duże znaczenie dla całego świata pedagogicznego.

ZATWIERDZENIE CZASOPISM DZIECIĘCYCH Z. N. P.

Wobec zapytań w sprawie zatwierdzenia przez władze szkolne czasopism dziecięcych, wydawanych przez Z. N. P., informujemy:

MAŁY PŁOMYCZEK — tygodnik dla dzieci od lat 7 — 8, został ostatnio zatwierdzony przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego pismem z dnia 15 lipca 1938 r. Nr II Pr. — 15239/37.

P Ł O M Y C Z E K — tygodnik dla dzieci od lat 9—11, został ostatnio zatwierdzony przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego pismem z dnia 15 lipca 1938 r. Nr II Pr. — 15240/37.

P Ł O M Y K — tygodnik dla dzieci i młodzieży od lat 11—13, został ostatnio zatwierdzony przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego pismem z dnia 15 lipca 1938 r. Nr II Pr. — 15241/37.

MŁODY ZAWODOWIEC — tygodnik, został zatwierdzony przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do użytku młodzieży szkół zawodowych, doksztalcających, gimnazjów zawodowych, gimnazjów ogólnokształcących oraz starszych klas szkół powszechnych rozporządzeniem z dnia 27 lutego 1936 r. Nr II Pr. — 13930/35.

Czasopisma dla dzieci i młodzieży, wydawane przez Związek Nauczycielstwa Polskiego, są więc zatwierdzone do użytku młodzieży szkolnej przez Ministerstwo W. R. i O. P.

Każda szkoła powinna prenumerować te czasopisma w możliwie największej ilości i przeciwdziałać rozpowszechnianiu czasopism niezatwierdzonych przez władze szkolne.

ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE

- BENNETT MARGARET E., HAND HARD C. *School and life* (Szkoła a życie). Nowy Jork, Londyn, 1938, str. XIII — 185.
- BANACCORSO ROSARIO: *La scuola corporativa* (Szkoła — korporacja). Mediolan, 1936.
- HARRISON MARGARET. *Radio in the classroom. Objectives, principles and practices.* str. 202.
- BORN PAUL. *Ganzheitliche Schularbeit in der Grundklasse.* Lipsk, 1937, str. 152.
- BRAUNSHAUSEN N. *L'étude expérimentale du caractère. Méthodes et résultats* (Badania eksperymentalne nad charakterem. Metody i wyniki). Ucele (Belgia).
- Chrestomatija po istorii pedagogiki pod obščej redakcij S. A. Kameneva. T. 4. č. 1. Moskwa, 1938, str. 548.
- DEWEY JOHN. *Filozofia a cywilizacja.* Warszawa, 1938, str. 342.
- DRYJSKI ALBERT. *Mózg i dusza.* Warszawa, 1938, str. 288.
- ENLOW ELMER R. *Statistics in education and psychology* (Statystyka w wychowaniu i psychologii). Nowy Jork, 1937, str. IX — 180.
- GORYŃSKI L., ŁACIAK T., TRZASKA E. *Karność w praktyce szkolnej. Wyniki ankiet w szkołach śląskich.* Katowice, 1937, str. 73.
- HARRISON MARGARET. *Radio in the classroom: Objectives principles and practices.* (Radio w klasie. Przedmioty, zasady, praktyka). Nowy Jork, 1937, str. XVI — 260.
- HEISS ROBERT. *Die Lehre vom Charakter* (Nauka o charakterze). Berlin, 1936, str. VI — 273.
- HELCZYŃSKI JÓZEF. *Samorząd klasowy i szkolny.* Lwów, 1938, str. 34.
- HILL THOMAS B. *The classification and education of mentally handicapped children in various countries* (Klasyfikacja i wychowanie mentalnie upośledzonych dzieci w różnych krajach). Melbourne, 1937, str. 104.
- JASIŃSKI WALERY ks. *O katolicką szkołę w Polsce.* Poznań, 1938, str. 160.
- Informator szkolny polski. Książka informacyjna szkół wyższych, licealnych, średnich i zawodowych w Polsce pod redakcją Aleksandra Makowskiego.* Wilno, 1938, str. 42.
- JOHNSTON JOHN B. *Scholarship and democracy.* Nowy Jork — Londyn, 1937, str. VIII — 113.
- KURDYBACH ŁUKASZ. *Staropolski ideał wychowawczy.* Lwów, 1938, str. 167.
- LECHICKA JADWIGA. *Polska dydaktyka historii w latach 1925 — 1937.* Łódź, 1937, str. 167.
- LERSCH PHILIPP. *Der Aufbau des Charakters.* Lipsk, 1938, str. XII — 272.
- ŁOTOCKI LEON. *Dziecko sierota w świetle badań Karola Gustawa Petersa.* Lwów, 1938, str. 34.
- OSTROWSKI JERZY. *Realizacja wychowania obywatelskiego w szkole.* Warszawa, 1938, str. 89.
- PIETER JÓZEF. *Karność w szkole.* Lwów, 1938, str. 29.
- SUCHAN EDWARD. *Historyczny zarys organizacji szkolnictwa elementarnego w Polsce pod Komisji Edukacji Narodowej po dobę obecną. Brześć nad Bugiem,* 1937, str. 228.
- ŻÓŁTOWSKI HENRYK. *Eugenika a wychowanie.* Warszawa, 1938, str. 18.

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

REVUE MENSUELLE CONSACRÉE À LA THÉORIE DE L'ÉDUCATION
ORGANE DE L'INSTITUT PÉDAGOGIQUE DE L'UNION DES INSTITUTEURS
POLONAIS.

RÉDACTEUR: DR ALBIN JAKIEL

Adresse de la rédaction et de l'administration: Varsovie, 1, rue Smulikowski.

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE EN POLOGNE

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE EN POLOGNE

L'Institut de la Culture rurale.

Enfin il faut relever qu'en 1936 l'Institut de la Culture rurale a été créé.

L'objet des études de l'Institut constituent les conditions de la vie rurale, les besoins et les tendances des paysans ainsi que celles des collectivités rurales.

L'Institut s'intéresse aussi bien aux manifestations matérielles qu'aux sociales et intellectuelles de la vie rurale ainsi qu'au rapport mutuel de ces facteurs.

L'activité de l'Institut comprend en particulier les recherches touchant :

- 1) l'influence de s conditions économiques rurales sur la culture des campagnes,
- 2) la vie collective rurale,
- 3) les besoins sociaux à la campagne.
- 4) l'action sociale à la campagne.

L'Institut tend à coordonner les recherches scientifiques dans le domaine des problèmes ruraux en établissant un contact suivi et une étroite collaboration avec les institutions scientifiques similaires ainsi qu'avec les organisations fonctionnant dans le milieu rural.

S'il s'agit de méthodes de travail propres à relever la culture rurale, l'Institut se charge d'élaborer :

- 1) les méthodes d'organiser la collectivité rurale en vue d'une action collective,
- 2) les méthodes de l'éducation de l'individu pour le former à l'activité collective,
- 3) les modèles de différentes institutions de culture sociale tels que: a) maisons du peuple, b) bibliothèques, ainsi que les méthodes favorisant à animer le fonctionnement de ces institutions,
- 4) les projets de pourvoir de façon coordonnée aux besoins de la vie rurale dans les différents domaines de culture sociale.

L'Institut s'est chargé de l'orientation dans le domaine des problèmes ruraux et, en dehors des conseils touchant l'administration, il se propose :

1) d'informer sur les études relatives à la campagne, sa vie sociale et culturelle, sur les institutions de culture sociale rurale, sur les méthodes de leur action.

2) l'Institut émet l'opinion sur les programmes de l'activité proposés par les autorités autonomiques et les organisations destinées à relever le niveau de la culture rurale,

3) il facilite l'échange et la coordination des expériences et des activités des institutions et des personnes qui se vouent à animer la vie culturelle rurale.

Les résultats des recherches et des travaux de l'Institut sont publiés sous forme :

- 1) d'ouvrages scientifiques,
- 2) de documents,
- 3) de publications populaires et informatives ainsi que sous une autre forme établie par les autorités de l'Institut.

L'Institut favorise l'élaboration et la publication des ouvrages scientifiques sur les problèmes qui sont du domaine de ses recherches.

En vue de recherches scientifiques l'Institut dispose d'un archive de documentation, d'un laboratoire scientifique et d'une bibliothèque.

Il est libre d'organiser des cours, des conférences, des discours publics, enfin d'engager la presse à collaborer aux problèmes qui rentrent dans son domaine.

L'Institut publie annuellement un compte-rendu des travaux réalisés par :

- 1) la Direction de l'Institut,
- 2) le Chef de l'Institut,
- 3) le Conseil Scientifique,
- 4) le Corps permanent scientifique de l'Institut,
- 5) les collaborateurs scientifiques provisoires.

Afin de maintenir un contact étroit avec le terrain ainsi que pour s'assurer l'affluence d'informations actuelles, basées sur une observation directe, l'Institut entretient des correspondants.

ADULT EDUCATION

General Observations. Nearly a 150 years of political captivity kept back in a great measure the spread of education among adults, especially among the peasantry and working classes that were beginning to emancipate themselves in the second half of the XIX century socially and culturally. Under the conditions of captivity we could only afford the effort of national self-defence and the satisfaction of the most dominant needs in this sphere.

Questions of universal education are quite different in independent Poland, when we gained our own government and when the interest of our own State not only does not collide with the action of education in the Polish spirit but above all is established upon it.

Organization. At the beginning the work of adult education was conducted chiefly by social institutions and organizations. The Ministry of Education has created a special central organ for this department, the department of adult education, the task of which is to co-ordinate the social support, directing their guiding principles, fixing methods of work, carrying on a registration of their fields of work.

As, however, the work of adult education continued to spread and embrace always larger soberes of the community, the necessity of widening the methods of action appeared ever more distinctly and it became evident that in the present economic and cultural conditions three factors ought to carry on adult education in Poland; the State, the territorial local boards, and social organizations.

The division of work among these factors has been as follows: the State takes upon itself the action of adult education, guides its principles, watches over the standard and equality in supplying the outposts all over the country, sends special instructors, helps in training education workers by means of courses, conferences, special scholarships, as far as possible gives financial help to the most important enterprises, carries on registration of the stations of work in the entire country, standardizes education work by means of laws and regulations, and in case of insufficient social and autonomous initiative itself carries on the work. The territorial

local government endeavours to finance the most important work of universal education for instance: libraries, evening courses, common rooms, etc. The social organizations associate groups of people, carry on direct education work according to the needs of their members, make efforts for obtaining funds. For instruction help there are special institutions of the consultative type which look after the separate branches of adult education from the point of investigation and instruction.

The above arrangement of the factors was not imposed, but was created by way of evolution and is a result of certain organization social processes and cannot yet be considered as a completely finished and stabilized conception.

The educational authorities which at first limited themselves only to a central protection by the help of the Department of Adult Education in the Ministry of Education have been obliged in view of the great spread of their work to introduce a special section of adult education in every school curatorium and at the end of 1933 it established in the School Inspectorates special instructors for adult education. In this way a threefold official apparatus has arisen which looks after the entire question of adult education. This apparatus employed in the year 1934/35 — 187 persons.

It should, however, be noticed that this official apparatus only carries on protection of adult education which is a social action taken up principally by the body of teachers voluntarily, therefore there can be no mention of compulsion.

In connection with such an organization of adult education it became necessary to create broader opinative bodies in which all three factors could take part, especially this need showed itself in the districts of certain voyevodships. Therefore, there arose district Commissions of adult education concentrating the state, local, and social factors.

In 1934/35 there were 152 District Commissions acting for 243 districts. Also analogical to these district commissions there are arising communal adult education commissions. There is also one voyevod commission, but it has not yet been possible to realize an analogous one for the whole state.

We may divide the social organizations conducting adult education into three groups:

a) an advisory institution the object of which is to give specialist instruction in the form of publications, compilations, courses, etc., to this belong such institutions as the Institute of Adult Education (teaching of adults, common rooms), Advisory Library (library technique reading, Universal Correspondence College (teaching by means of correspondence), Institute of Peoples' Theatres and 10 regional unions of Peoples' Theatres (protection of amateur theatres), the Stazic Institute of education and culture (principally library work for the countryside).

b) The Great Educational Institutes of regional character (Society of People's Schools, Society of People's Reading Rooms, Polish „Macierz“.

c) Organization of Post-School Adolescents, Union of Sharpshooters, Union of Catholic Youth, Union of Rural Youth. The care of the whole movement of rural youth is undertaken by the Central Committee for the Rural Youth. Education in the Army is conducted by the Polish White Cross and amongst town working people — by the Society of working people's Universities, etc.

Form of Action. The action of education takes place in different forms, intensive and extensive, from schools for adults and residential people's universities to lectures and theatrical performances. In 1934/35 the following was accomplished:

- 1) 41 evening schools for adolescents and adults,
- 2) 6.21 systematic evening courses for adolescents and adults,

- 3) 7 residential people's universities of the Grundtvig type,
- 4) 6 public people's universities are only beginning to arise chiefly in the west of the country and so far there are but a score,
- 5) Sunday people's universities have reached already the amount of about 500 (from 1931),
- 6) common room groups conducting very varied work are registered at about 18.000,
- 7) theatre groups over 10.000, choruses over 6.000.

The question of libraries, although Poland has yet no library statutes, progresses from year to year, chiefly thanks to the development of travelling libraries financed principally by territorial local boards. Together with the penetration of the travelling libraries to the countryside there arise groups of good reading of books and self education groups.

Training of Workers. The preparation of teams of educational workers is undertaken by Studio of Social — educational work at the Polish Free University. The School Authorities carry on yearly a great number of shorter and longer courses and conferences (329 in 1934/35) thanks to which the special and general preparation of workers is always better. Also separate organizations arrange courses for their workers and recently also for leaders from among members of the lowest organization links.

The activity of the Union of Polish Teachers deserves special attention which gives instruction help to its member-teachers (on whom the whole action of post school education rests of necessity) conducting within its organization a special department of Social-Education and publishes a periodical „the Guide to Social Work” (formerly „Polish Post-School Education).

There should also be mentioned among post school periodicals „Education Work” (a monthly published by the Institute of adult education, Institute of People's theatres, Library Adviser and Public Correspondence College), and „Post-school education” (a monthly published by the School Curatorium in Poznań). These publications complete each other, one is placed on a higher level, discusses problems of post-school education, the other is more practical, of advisory character.

Among general magazine „Wiedza i Życie” should be mentioned (Knowledge and Life) published by the Public Correspondence College and a special instructive paper „People's Theatre” (published by the Institute of the People's Theatres).

The Society of the People's School publishes „the Education Guide” monthly and Polska Macierz and the Society of People's reading rooms publish a bi-monthly „Polish Education”.

Finances. The expenses of the adult education action are divided among social local boards and state factors. The financial share of the community is difficult to embrace in strict figures as it would be necessary to sum up thousands of small contribution from organizations. District local boards (without village communes and large towns) have given within the last three years on an average 600.000 zlotys. The Warsaw local Board gave last year 1.500.000 zl), the Ministry of Education had in its budget for post school education between 1924—38 on an average 300.000 zl yearly and from 1929—1935 — 950.000 zl yearly.

As we see the post school budget is too small in relation to the size of our state, the number of inhabitants and above all in relation to the great neglect of culture which cannot be so quickly brought up to standard especially as with the great

efforts and sacrifices of the community in the shape of work and with the increasing numbers of the population asking for education certain investitures must be realized by the budget of the State and local bodies. This is a question strictly connected with the economic problems of the country, with the equal distribution of state and according to the differences of cultural needs of separate regions.

Conférence des professeurs enseignant aux établissements pour la formation des maîtres primaires.

Le 30 octobre courant a été enue sous la présidence de M. le Dr. Albin Jakiel la conférence des professeurs enseignant aux établissements pour la formation des maîtres primaires. Les suivants rapports ont été faits à la susdite conférence:

1) M. le Dr. A. Jakiel: Le point de vue de l'Union des Instituteurs Polonais au sujet de la formation des maîtres primaires.

2) Mme Librachowa, prof. et Dr.: La jeunesse fréquentant le Pédagogium de Varsovie.

3) M. le Directeur Dr Rovid: La formation de la personnalité des candidats à l'aide des sciences pédagogiques.

4) M. le Dr. Strzeszewski: L'organisation du travail didactique dans les établissements pour la formation des maîtres primaires.

Les rapports ont été suivis d'une vive discussion, à laquelle ont pris part de nombreux professeurs.

— Les suivants problèmes ont été débattus:

a) Le recrutement des candidats aux postes de maîtres — ce problème a donné l'occasion de démontrer le besoin de faire entrer au travail pédagogique les individus les plus doués provenant du peuple,

b) le problème des internats,

c) celui des bourses d'études,

d) de l'organisation des établissements pour la formation des maîtres primaires,

e) de la transformation des pédagogiums en académies pédagogiques.

Les problèmes du programme, ceux des méthodes du travail, ainsi que ceux de la formation pratique ont éveillé le plus vif intérêt général.

Les participants se sont énoncés pour la spécialisation dans le domaine de la culture générale au moyen de l'étude de certains groupes de matières rapprochées.

— Dans le domaine des méthodes de l'enseignement l'attention a été attirée sur la nécessité de baser le travail sur l'effort actif des candidats ainsi que sur les initiatives expérimentales.

Ou a souligné l'importance considérable des écoles d'application convenablement organisées, ainsi que la nécessité de pourvoir les établissements pour la formation des maîtres de matériel scolaire relatif à l'enseignement des matières pédagogiques.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

KOMITET REDAKCYJNY: PROF. DR STEFAN BAŁEY, DOC.
DR JÓZEF CHAŁASINSKI, DOC. DR MARIAN ODRZYWOLSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW KWIATKOWSKI

REDAKCJA REKOPISÓW NIE ZWRACA

KORZYSTNA OKAZJA!

REPRODUKUCJE OBRAZÓW ARTYSTYCZNYCH,

komplet 15 obrazów barwnych, wydanych w różnych seriach „Ilustracji Szkolnej”, nadający się do oprawy i upiększenia mieszkań. Cena tego kompletu wynosi 10 złotych z przesyłką pocztową.

KOMPLET ŚWIETLICOWY „ILUSTRACJI SZKOLNEJ”

składający się z 21 reprodukcji artystycznych godła Państwa Polskiego, portretów Pana Prezydenta R. P., Marszałka J. Piłsudskiego, Marszałka E. Śmigłego-Rydza oraz obrazów historycznych jest do nabycia za cenę zł. 12.50 z przesyłką pocztową. Komplet ten nadaje się do upiększenia różnego rodzaju świetlic, zwłaszcza żołnierskich, przysposobienia wojskowego i młodzieżowych.

ROCZNIKI CZASOPISM DZIECIĘCYCH,

pięknie oprawione, bogato ilustrowane, są najmiłym upominkiem dla dzieci. Roczniki te powinny znajdować się w bibliotece każdej szkoły powszechnej. Są do nabycia po następującej cenie: „Płomyk” — 7 złotych, „Płomyczek” — 6 złotych, „Mały Płomyczek” — 5 złotych, „Młody Zawodowiec” — 6 złotych.

KOMPLET BIBLIOTECZKI DLA DZIECI,

zawierający 11 książeczek — powiastek, jest do nabycia za cenę złotych 2.50 z przesyłką pocztową.

GRY I ZABAWY,

dla młodszych dzieci: loteryjka, domino płomyczkowe, lamigłówka obrazkowa, podróż harcerzy — komplet 1 złoty. Dla starszych dzieci: manewry, zwiedzamy Warszawę, płomyczaki, szopka, droga do Betleem — komplet 3 złote. Koszty przesyłki pocztowej każdego kompletu wynoszą zł 0,50, które należy dodać do ceny zamówionego kompletu.

ROCZNIKI CZASOPISM NAUCZYCIELSKICH

z lat ubiegłych są do nabycia dla członków Z. N. P. po cenie 4 złote za nieoprawny, a 5 złotych za pięknie oprawny tom każdego czasopisma, z wyjątkiem roczników 1937/38, które ze względu na mniejszą objętość są do nabycia w cenie 1 i 2 zł.

ZAMÓWIENIA KIEROWAC NALEŻY POD ADRESEM: SKLEP „PŁOMYKA”
WARSZAWA 1, ULICA ŚWIĘTOKRZYSKA 18. NALEŻNOŚĆ ZA ZAMÓWIONE KOMPLETY PRZESYŁAĆ CZEKIEM P. K. O. NR 6880, WYDZIAŁ
WYDAWNICZY Z. N. P., WARSZAWA.

Przygotować dzieci i młodzież wszystkich typów i stopni szkół do obrony przeciwgazowej i przeciwlotniczej!

Dobrze wykonać ten ważny obowiązek będą mogli prenumeratorzy miesięcznika Z. N. P.

WYCHOWANIE FIZYCZNE W SZKOLE

Prócz prac dotychczas umieszczanych „Wychowanie Fizyczne w Szkole” przynosić będzie już od numeru 6

MATERIAŁY RZECZOWE I WSKAZÓWKI METODYCZNE O. P. L. W SZKOŁACH.

Materiały te będą ściśle dostosowane do wytycznych i programów Ministerstwa W. R. i O. P. przygotowania dzieci szkolnych do OPLGAZ. Prenumeratę zgłaszać należy pod adresem

Wydział Wydawniczy Z. N. P. Warszawa, Smulikowskiego 4.
Konto P. K. O. nr 6880.

NAJLEPSZYM SPRZYMIERZENCEM NAUCZYCIELA-SPOŁECZNIKA

PRZEWODNIK PRACY SPOŁECZNEJ

miesięcznik, organ Wyd. Prac. Społ. Z. N. P.

Podobnie jak w latach ubiegłych pismo ma na celu szerzenie wiadomości z zakresu teorii i metod pracy społecznej. „Przewodnik Pracy Społecznej” przynosi w tym roku podstawowe prace z zakresu kultury wsi (znawstwo wsi, metody oświaty ogólnej, rolniczej, pracy kulturalno-artystycznej itp.). Prenumerata dla członków Z. N. P. zł 4 (lub 3) rocznie, dla nieczłonków — 8 złotych rocznie.

Konto P. K. O. nr 6880.

Warszawa, ul. Smulikowskiego 4 Wydział Wydawniczy Z. N. P

ZATWIERDZENIE CZASOPISM DZIECIĘCYCH Z. N. P.
Ministerstwo W. R. i O. P. pismami z dnia 15 lipca 1938 nr nr II.Pr. 15239/37, 15240/37, 15241/37 zatwierdziło Mały Płomyček, Płomyček i Płomyk do bibliotek uczniowskich.
