

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

MIESIĘCZNIK

CZASOPISMO
POSWIĘCONE TEORII
WYCHOWANIA

REVUE
CONSCRÉE À LA THÉORIE
DE L'ÉDUCATION

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

Treść:

F. Korniszewski: Dydaktyka ogólna i szczegółowa, literatura dydaktyczna oraz nauczanie dydaktyki.

Mgr. I Sznajer: Pedeutologia, jej rozwój metody (c. d.).

Dr Michał Friedländer: William Stern jako pedagog.

Ze szkół nowych: Jan Bednarz: Próby wychowawczo - dydaktyczne w szkole powsz. nr 123 w Warszawie.

Kronika.

Książki.

Informacje o ruchu pedagogicznym w Polsce w językach obcych.

Sommaire:

F. Korniszewski: Didactique générale et spéciale, littérature didactique, l'enseignement de la didactique.

Mgr I. Sznajer: La pédeutologie, son développement et ses méthodes (suite).

Dr Michał Friedländer: William Stern comme pédagogue.

Des écoles nouvelles: Jan Bednarz: Les essais éducatifs et didactiques à l'école primaire 123, à Varsovie.

Chronique.

Livres.

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.

INSTYTUT PEDAGOGICZNY Z. N. P.

Statut zatwierdziło Ministerstwo W. R. i O. P. Dyplomy wydane absolwentom Instytutu przez Państwową Komisję Egzaminacyjną, dają uprawnienia równorzędne dyplomowi Państwowego Instytutu Nauczycielskiego.

W r. szk. 1938/39 wykładali w Instytucie:

Biologia — dr S. Skowron, prof. Uniw. Jagiel.

Filozofia — dr M. Ossowska, doc. Uniw. J. P., dr S. Ossowski, doc. Uniw. J. P.,
dr J. Kreczmar.

Psychologia — dr S. Baley, prof. Uniw. J. P., dr S. Szuman, prof. Uniw. Jagiel.,
dr B. Zawadzki, prof. Uniw. St. Batorego, dr J. Pieter, dr J. Wachtel, dr
E. Rybicka, dr Góryński, dr Kunicka.

Pedagogika — dyr. dr H. Rowid, dr M. Odrzywolski, doc. W. W. P., dr Jakiel, mgr
L. Pawłowski.

Socjologia — dr J. Chałasiński, doc. Uniw. J. P., dr J. Obrębski.

Ekonomia — dr A. Grodek, doc. S. G. H., dr J. Swidrowski.

Etnografia — dr K. Zawistowicz.

Formy i metody pracy społecznej — K. Maj, J. Cierniak, Fr. Dąbrowski.

Kultura Polski — dr St. Lorentz, doc. Uniw. J. P., J. Starzyński, doc. Uniw. J. P.,
dr K. Estreicher, asyst. Uniw. Jagiel.

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.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POSWIĘCONE TEORII WYCHOWANIA

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

DYDAKTYKA OGÓLNA I SZCZEGÓŁOWA, LITERATURA DYDAKTYCZNA ORAZ NAUCZANIE DYDAKTYKI

(W odpowiedzi na artykuł dra S. Skrzyszewskiego p. t. „Dydaktyka z zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych”).

Dnia 3 października 1938 r. odbył się w Warszawie ogólnopolski Zjazd nauczycieli liceów pedagogicznych i pedagogów, zorganizowany przez Sekcję Zakładów Kształcenia Nauczycieli Związku Nauczycielstwa Polskiego. Podstawą obrad zjazdu były referaty, wygłoszone przez dra Jakiela, dr Librachową, dra Rowidę oraz dra Skrzyszewskiego.

Referat dra Skrzyszewskiego p. t. „Dydaktyka w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych” ukazał się już w poprzednim numerze tego pisma w formie osobnego artykułu¹⁾. Przebywając za granicą nie mogłem wziąć udziału w październikowym Zjeździe i usłyszeć tego referatu. Niech mi wolno będzie preto teraz, po jego opublikowaniu, zabrać głos w dyskusji.

Wymiana myśli i argumentów na temat roli psychologii, pedagogiki i dydaktyki, ich istoty, zadań i wzajemnego stosunku, jak również na temat sposobów nauczania tych przedmiotów w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych może być pożyteczna zarówno dla tych, którzy biorą bezpośredni udział w dyskusji, jak i dla tych, którzy są jej świadkami. Rozważanie w gronie nauczycieli-specjalistów zagadnień, należących do zakresu psychologii, pedagogiki, dydaktyki ogólnej i metodyki elementarnego nauczania, jest konieczne ze względu na fakt, że nauki te, mimo olbrzymich postępów, jakie poczyniły w ostatnich czasach, są jeszcze w stadium swego pełnego rozwoju i ustawicznego kształtowania się. Treść tych nauk jest jeszcze ciągle zmienna, zakres nie ustalony, terminologia niedość uściślona; brak też jest jeszcze dotąd wypracowanej zbiorowym wysiłkiem teorii nauczania tych przedmiotów. Istnieje dydaktyka matematyki, dydaktyka historii, dydaktyka języków nowożytnych itd., brak jest natomiast jeszcze dydaktyki psychologii, brak jest dydaktyki pedagogiki, brak jest wreszcie dydaktyki samej dydaktyki. W tych warunkach jest rzeczą ze wszech miar pożądaną, aby nauczyciele przedmio-



678

¹⁾ Patr. „Ruch Pedagogiczny” nr 4—5, grudzień — styczeń 1938/39 r. Str. 105—113.

tów pedagogicznych dyskutowali między sobą jak najczęściej zagadnienia psychologiczne, pedagogiczne i dydaktyczne i aby w jak najszerszej mierze dzielili się swymi doświadczeniami, które zdobywają w swej osobistej praktyce szkolnej. Współpraca nad pogłębianiem swego przygotowania naukowego i metodycznego jest wskazana w znacznie wyższym stopniu wśród nauczycieli przedmiotów pedagogicznych, aniżeli wśród nauczycieli innych specjalności, których przedmioty mają poza sobą bogatszą tradycję, są bardziej uformowane i bardziej wykończone.

Artykuł dra Skrzyszewskiego nie jest zawsze zgodny z tematem, bo: zamiast mówić istotnie o „dydaktyce w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powsz.”, jej zadaniach, programie i sposobach nauczania tego przedmiotu w tych zakładach, zajmuje się niemal wyłącznie sprawą literatury dydaktycznej, jej rodzajów i użyteczności, poświęcając przy tym główną uwagę krytyce mej książki o organizacji nauczania początkowego, wydanej przy współudziale pp. Mačkowiaków²⁾. Pan Skrzyszewski mówił na Zjeździe — jak to widać z ogłoszonego artykułu — na temat publikacji dydaktyczno-metodycznych, na temat „typologii” nauczyciela, na temat norm i przepisów, a w sprawie „dydaktyki w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych” jedynie tyle, że przy jej nauczaniu należy unikać formułowania zasad ogólnych, bo są, jego zdaniem, niezrozumiałe dla przeciętnych nauczycieli, a dostępne jedynie dla jednostek wybitnie uzdolnionych; że należy wszelkie zasady ogólne rozmięnić na szczegółowe; że należy wypracować zbiorowym wysiłkiem możliwie jak największą ilość „typowych metodycznych chwytów”, przez które powinno się stopniowo przeprowadzić kandydatów na nauczycieli i w których powinno się ich starannie ćwiczyć oraz „uczulać na granice”, w jakich te wszystkie „chwyt-y” mogą mieć swoje zastosowanie. W kwestii zaś zasadniczej ograniczył się on do zajęcia jedynie bardzo ogólnego stanowiska, w formie wniosku niejako, w formie ogólnego postulatu przy okazji, w sposób dodatkowy, bez wystarczającej argumentacji.

Drugim rysem charakterystycznym artykułu p. Skrzyszewskiego jest jego tendencyjność. Wyrazem tej tendencyjności jest nie tylko to, że autor poświęcił mej książce tyle miejsca w artykule, mającym rozpatrywać zagadnienie znacznie ogólniejsze, lecz także to, że krytykę swoją oparł głównie na specyficznym omawianiu sformułowań i wyrażań, zaczerpniętych z przedmowy tej książki. Dowodem tendencyjności jest także to, że postulaty, do których się przyznaje p. Skrzyszewski w swoim artykule na jednym miejscu, stają się ni stąd ni zowąd przedmiotem krytyki z jego strony na drugim miejscu, wtedy mianowicie, gdy spotyka się w mojej książce z ich zastosowaniem. Dowodem tendencyjności jest również to, że pewne twierdzenie, wzięte z przedmowy do mej książki, jest dla p. Skrzyszewskiego najprzód pozbawione wartości, to samo zaś twierdzenie, wygłoszone nieco później przez samego krytyka, staje się dla niego naturalne i pełne oczywistego sensu.

²⁾ Korniszewski i Mačkowiakowie. Nauczanie początkowe (Psychologia — Dydaktyka — Praktyka). Nakładem „Naszej Księgarni”, Warszawa, 1938. Str. 258.

W rozważaniach pragnę krytycznie rozpatrzyć stanowisko, jakie zajął p. Skrzyszewski w sprawie dydaktyki ogólnej i szczegółowej, oraz w sprawie literatury dydaktycznej.

I. O dydaktyce ogólnej i szczegółowej, ich istocie, zadaniach i wzajemnym do siebie stosunku.

Nauki pedagogiczne, znajdując się w stadium swego intensywnego rozwoju i ciągłego kształtowania, posiadają w chwili obecnej wiele jeszcze punktów niejasnych, wiele kwestii spornych, wiele zagadnień nie rozstrzygniętych. Nie należy do nich wszelako sprawa wzajemnego stosunku dydaktyki ogólnej oraz dydaktyki szczegółowej, zwanej także metodyką. Czym jest dydaktyka, a czym metodyka, jakie zadania jednej, a jakie drugiej — co do tego nie ma już wśród specjalistów żadnych nieporozumień, sporów ani wątpliwości. I nie może być inaczej, skoro dydaktyka ogólna istnieje już od dawna jako nauka i skoro metodyki poszczególnych przedmiotów istnieją także jako oddzielne nauki. Skoro istnieją rzeczywiście, pozostaje tylko stwierdzić, czym są w istocie, by zorientować się w ich wzajemnym do siebie stosunku.

Sprawa dydaktyki ogólnej i szczegółowej, ich istoty, zadań i wzajemnego stosunku jest charakteryzowana na początku każdego niemal podręcznika dydaktyki oraz metodyki; omawia się ją także w zakładach kształcenia nauczycieli w związku z wdrażaniem i zaznajamianiem kandydatów na nauczycieli z ich przyszłą pracą w szkole powszechnej. W zakładach kształcenia nauczycieli rozpatruje się tę kwestię obszerniej i dokładniej; w podręcznikach jest ona ujęta zazwyczaj krótko i zwięźle, zważywszy na to, że czytelnik ma zawsze możliwość zatrzymania się przy każdym zdaniu tak długo, jak tylko zechce, ma możliwość rozważenia każdej myśli w spokoju, bez pośpiechu, a w razie potrzeby, zajrzenia do spisu rzeczy i skorowidza i poszukania na innych miejscach książki dodatkowych wyjaśnień. Inne są zadania autora podręcznika, a nieco inne nauczyciela i wykładowcy: inne nie tyle w ostatecznym celu, ile w możliwościach i sposobie zmierzania do celu. Stąd płynie różnica w sposobie ujmowania wzajemnego stosunku dydaktyki ogólnej i szczegółowej w podręcznikach przez ich autorów i w zakładach kształcenia nauczycieli, przez wykładowców dydaktyki oraz metodyki.

Wydaje mi się, iż p. Skrzyszewski fałszywie pojmuje zadania i wzajemny do siebie stosunek dydaktyki ogólnej i szczegółowej.

Profesor Nawroczyński we wstępie do swych „Zasad nauczania”, przeznaczonych dla kandydatów na nauczycieli, studiujących na uniwersytecie nie tylko pedagogikę, ale i inne specjalności, uznał za wystarczające stwierdzenie na temat dydaktyki ogólnej i szczegółowej co następuje: Należy odróżniać nauczanie od teorii nauczania. Nauczanie, to system czynności praktycznych; teoria nauczania albo dydaktyka, to nauka normatywna i praktyczna, odpowiadająca na trzy główne pytania: co to jest nauczanie, jakie są jego cele i jak te cele osiągnąć. Istnieje dydaktyka ogólna i dydaktyka szczegółowa. „Pierwsza zajmuje się ogólnymi zasadami

nauczania, tzn. takimi, które obowiązują przy nauczaniu jakiegokolwiek przedmiotu, a więc np. zarówno przy nauczaniu języka ojczystego, jak nauk ścisłych lub robót ręcznych. Druga zajmuje się nauczaniem w obrębie jakiegoś jednego przedmiotu lub grupy pokrewnych przedmiotów. Istnieje zatem dydaktyka szczegółowa historii, języków klasycznych, języków nowożytnych, przyrodoznawstwa, rysunków, ćwiczeń cielesnych itp."... „Każda z dydaktyk szczegółowych, czyli metodyk, opiera się na zasadach, ustalonych przez dydaktykę ogólną, stosując je do nauczania rozmaitych przedmiotów szkolnych” (patrz „Zasady nauczania” wyd. III, str. 15).

Informacja powyższa jest podana w książce, przeznaczonej — nie zapomnijmy dodać — dla szerokiego ogółu studentów, mających poświęcić się w przyszłości zawodowi nauczycielskiemu. Jest ona wystarczająca dla tych, którzy przystępują dopiero do zaznajamiania się z dydaktyką. Jest ona całkiem jasna i przekonująca dla tych, którzy już studiowali dydaktykę ogólną oraz metodykę i zaznajomili się z treścią jednej i drugiej.

Profesor Nawroczyński nie wyraził tu żadnej osobistej koncepcji, lecz po prostu scharakteryzował rzeczywistość mówiąc, że istnieje dydaktyka ogólna, która rozpatruje problemy wspólne dla wszystkich przedmiotów nauczania oraz dydaktyki szczegółowe albo metodyki, które rozpatrują problemy, występujące przy nauczaniu poszczególnych przedmiotów, im tylko właściwe i dla nich wyłącznie charakterystyczne. Pierwsza dydaktyka nazywa się ogólną, bo służy ogólnej sprawie, mając jednakowe zastosowanie przy nauczaniu każdego bez wyjątku przedmiotu. Druga dydaktyka nazywa się szczegółową, bo pomaga rozwiązywać trudności specjalne: nie te, które są wspólne wszystkim przedmiotom i które stara się właśnie rozwiązywać dydaktyka ogólna, lecz te, które powstają jedynie i wyłącznie przy nauczaniu poszczególnych przedmiotów. Innymi słowy: dydaktyka ogólna jest jak gdyby pierwszą częścią teorii nauczania każdego przedmiotu szkolnego, dydaktyka zaś szczegółowa tego przedmiotu jest niejako częścią drugą pełnej teorii nauczania tego przedmiotu. Kompletna teoria nauczania jakiegokolwiek przedmiotu szkolnego obejmuje zatem część pierwszą, ogólną (dydaktykę ogólną) oraz część drugą, specjalną (metodykę tego przedmiotu). Dla oszczędności wysiłków, czasu, kosztów druku i papieru oraz dla ogólnej wygody tę część pierwszą wydaje się oddzielnie, właśnie jako dydaktykę ogólną. Każdy nauczyciel, bez względu na swoją specjalność, powinien studiować i tę część pierwszą, ogólną, teorię nauczania swego przedmiotu, i tę część drugą, specjalną, jeśli chce rozważać wszystkie zagadnienia i trudności, związane z nauczaniem swego przedmiotu, a nie tylko niektóre, te specyficzne, oraz jeśli chce zaznajomić się ze wszystkimi zasadami i wskazaniem, użytecznymi i niezbędnymi przy nauczaniu swej specjalności, a nie tylko z tymi niektórymi, specyficznymi.

Weźmy pierwsze z brzegu przykłady wskazań i problemów, należących do dydaktyki ogólnej i szczegółowej.

Jest rzeczą powszechnie znaną, że zasada zainteresowania należy do dydaktyki ogólnej, jest przez nią formułowana, interpretowana i uzasadniana. Nikt też nie

wątpi, że zasada ta ma bardzo szerokie zastosowanie i powinna być brana w rachubę oraz stosowana przy nauczaniu każdego przedmiotu. Do dydaktyki ogólnej należy także przepis, wedle którego nie powinno się przy prowadzeniu lekcji w klasie najprzód wywoływać nazwiska ucznia, a dopiero potem stawiać pytanie, lecz odwrotnie, najprzód formułować pytanie, zostawić uczniom czas niezbędny na swobodny i spokojny namysł, a dopiero później wymienić ewentualnie nazwisko ucznia, mającego odpowiedzieć na postawione pytanie. Przepis ten, nie wdając się na tym miejscu w jego uzasadnianie, ma rację bytu i powinien być przestrzegany przy nauczaniu każdego przedmiotu (wtedy zwłaszcza, gdy praca w klasie przybrała na pewien czas formę erotematyczną). Dlatego to, podobnie jak zasada zainteresowania, jest przepisem ogólnym.

Przykładem zagadnień, należących do dydaktyki szczegółowej, może być zagadnienie opracowywania liczb pierwszej dziesiątki lub zagadnienie pisania wypracowań. Wskazówki, dotyczące sposobów nastawiania umysłów dziecięcych na liczbę w ogóle oraz zaznajamiania ich z liczbami pierwszej dziesiątki, formułuje i uzasadnia metodyka arytmetyki. Zasady stopniowego, racjonalnego i skutecznego wdrażania dzieci do planowego wypowiedzania się na piśmie na określony temat formułuje i rozwija metodyka językowa.

Z przytoczonych przykładów widać, że zarówno dydaktyka ogólna, jak i dydaktyka szczegółowa, czyli metodyki, mogą formułować i zawierać wskazania o szerszym i o węższym zasięgu. Tak np. w ramach dydaktyki ogólnej zasada zainteresowania ma donioślejsze znaczenie i częstsze zastosowanie, aniżeli przepis ogólny, dotyczący sposobu stawiania uczniom pytań, o którym była wyżej mowa. W ramach metodyki arytmetyki wskazania, odnoszące się do sprawy doboru zadań, ich treści i sposobu ich rozwiązywania przez uczniów, mają niewątpliwie częstsze zastosowanie, niż wskazania, dotyczące opracowywania liczb pierwszej dziesiątki, mające zastosowanie, jak wiadomo, tylko w odniesieniu do dzieci w początkowym okresie pracy w klasie pierwszej. Jedynym kryterium, odróżniającym dydaktykę ogólną od dydaktyki szczegółowej, jest to, że dydaktyka ogólna formułuje wskazania, interesujące wszystkich nauczycieli i mające zastosowanie przy nauczaniu wszystkich bez wyjątku przedmiotów, gdy tymczasem dydaktyki szczegółowe, czyli metodyki, rozpatrują kwestie, interesujące wyłącznie specjalistów oraz ustalają wytyczne, mające zastosowanie jedynie przy nauczaniu poszczególnych przedmiotów.

Zdawałoby się, że sprawa ta jest tak jasna, że nie powinna budzić u nikogo żadnych wątpliwości. Tymczasem p. Skrzyszewski nie godzi się na charakterystykę dydaktyki ogólnej i szczegółowej, podaną przez prof. Nawroczyńskiego, wysuwając różne zastrzeżenia. Prześledźmy przeto jego wątpliwości, zarzuty oraz tok rozumowania.

Pan Skrzyszewski kwestionuje stanowisko, zajęte w tej sprawie przez autora „Zasad nauczania” w następujący sposób (patrz jego artykuł, ogłoszony w „Ruchu Pedagogicznym”, str. 108 i 109).

— Czy różnicę pomiędzy dydaktyką i metodyką — zapytuje nasz krytyk —

można sprowadzić istotnie do zakresu, do ilości przedmiotów („jakiegokolwiek”, „jednego lub grupy pokrewnych”), do których się odnoszą? „...Porównajmy ze sobą — powiada — 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”. „...Wyczucie nauczycielskie — odpowiada nieco dalej nasz krytyk — 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”. A racja tej niezwykłości jest, według p. Skrzyszewskiego, ta, że zagadnienie pytań w powyższym sformułowaniu, „mimo, że odnosi się do wszystkich przedmiotów, może być rozwiązane tylko przez podanie bardzo szczegółowych zasad postępowania”, zagadnienie zaś samodzielności i aktywności ucznia przy nauczaniu arytmetyki „można rozwiązać w dwojaki sposób: 1-o, przez podanie ogólnych zasad postępowania, 2-o, przez podanie szczegółowych przepisów postępowania”.

To są przykłady oraz argumenty, które obalają, zdaniem p. Skrzyszewskiego, stanowisko w sprawie zadań, roli i stosunku dydaktyki ogólnej do szczegółowej, przyjęte powszechnie i scharakteryzowane krótko przez profesora Nawroczyńskiego we wstępie do „Zasad nauczania”.

Toteż „trzeba szukać innego sprawdzianu”, orzeka nasz krytyk. „Wydaje się, że postąpimy praktyczniej — powiada — 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”.

W tym miejscu nasuwają się naszemu krytykowi następujące wątpliwości: „Można bowiem — powiada — 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”. Z wątpliwościami tymi szybko jednak się załatwia, bo znowu „wydaje” mu się mimo wszystko, 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”. Następnie dodaje: „Różnica między normą a przepisem określa nie tyle charakter dydaktyki, ile charakter metodyki”.

Tu po raz drugi jednakże p. Skrzyszewski zdaje 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”. Wszelako i tym razem nie jest zbity z tropu, lecz oświadcza: „Taki jest naturalny stan rzeczy, że nauczyciel o gruntowniejszym przygotowaniu, o głębszej kulturze pedagogicznej, bardziej doj-

rzały dostrzeżenia możliwości zastosowania pewnych teorii wtedy, gdy dla innego pozostają jeszcze w sferze czystej, oderwanej od życia abstrakcji”.

Dla p. Skrzyszewskiego dydaktyka ma charakter raczej normatywny, a metodyka raczej technologiczny. Dydaktyka zawiera normy, a metodyka przepisy. Wprawdzie „między normą a przepisem nie ma zasadniczej różnicy”, jednakże „nie każda norma jest przepisem”. Norma, to taki przepis niezrozumiały i trudny w zastosowaniu, a przepis, to taka norma zrozumiała i łatwa w zastosowaniu. Coś w tym rodzaju. Zresztą trudno jest tu coś wiedzieć w sposób stanowczy, zważywszy, że ponoć „różnica między normą a przepisem określa nie tyle charakter dydaktyki, ile charakter metodyki”.

P. Skrzyszewski twierdzi, że dydaktyka ogólna formułuje ogólne zasady nauczania, dydaktyka szczegółowa natomiast zasady szczegółowe. Ale zasady ogólne, jego zdaniem, to nie takie, które mają szerokie zastosowanie przy nauczaniu wszystkich przedmiotów, lecz takie, które są ogólnikowe, mgliste, niejasne, niezrozumiałe, niedostępne dla przeciętnego nauczyciela, bo wymagające od niego „wysiłku specjalnego i szczególnych zdolności”. Zasady szczegółowe, czyli przepisy, formułowane przez dydaktykę szczegółową, przeciwnie, są jasne, zrozumiałe, dostępne i łatwe w zastosowaniu. Dla p. Skrzyszewskiego wszelkie wskazania jasne, dokładne i zrozumiałe zdają się należeć do metodyki, wszelkie zaś wskazania niejasne, ogólnikowe i niezrozumiałe do dydaktyki ogólnej. Tak np. zagadnienie „pytań nauczyciela” nie nastrocza mu specjalnych trudności, przeto wskazania dotyczące „warunków”, jakim te pytania mają odpowiadać „niezależnie od przedmiotu i poziomu nauczania”, należą do metodyki. Dla kogo zaś zagadnienie pytań nauczyciela i warunków, jakim mają odpowiadać, nie jest jeszcze dostatecznie jasne, ten ma do czynienia z problemem, należącym do dydaktyki ogólnej. W ogóle, zdaniem p. Skrzyszewskiego, co jest dostatecznie omówione, zinterpretowane, sprecyzowane i zrozumiałe, to przestaje należeć do dydaktyki ogólnej, lecz staje się własnością dydaktyki szczegółowej. Ponieważ często się zdarza, że co dla jednego jest zrozumiałe, dla innego jest jeszcze niezrozumiałe, wobec tego musi panować w tej dziedzinie wiedzy zupełna względność. Niektóre wskazania dydaktyczne muszą należeć, według jednych, do dydaktyki ogólnej, według drugich — do dydaktyki szczegółowej. Ponieważ istnieją także wskazania dydaktyczne, które dla tego samego nauczyciela początkowo są niezrozumiałe, a później stają się zrozumiałe, przeto najprzód należą do dydaktyki ogólnej, później do dydaktyki szczegółowej. Gdyby wszystkie wskazania i zasady należące do dydaktyki ogólnej, stały się w pewnym momencie powszechnie jasne i zrozumiałe, wtedy dydaktyka ogólna jako taka przestałaby istnieć, lecz pozostałaby jedynie metodyka.

Wedle p. Skrzyszewskiego względne są nie tylko zasady dydaktyczne i wskazania, lecz względne są również wszelkie zagadnienia, jakie się formułuje w tej dziedzinie. Tak np. zagadnienie „pytań nauczyciela i warunków, jakim mają one odpowiadać niezależnie od przedmiotu i poziomu nauczania”, „wyzucie nauczycielskie” p. Skrzyszewskiego kazało mu zaliczyć do metodyki. Gdy chodzi zaś o „zagadnie-

nie samodzielności i aktywności przy nauczaniu arytmetyki", to wcale nie wiadomo, czy zagadnienie to należy do dydaktyki ogólnej, czy do dydaktyki szczegółowej. Wszystko zależy od tego, jak zostanie rozwiązane, odpowiada autor. Jeśli zostanie rozwiązane w sposób jasny i zrozumiały, to należy niewątpliwie do dydaktyki szczegółowej. Jeśli zaś w sposób ogólnikowy, niejasny i niezrozumiały, to należy do dydaktyki ogólnej. Dla p. Skrzyszewskiego — jak stąd widać — zagadnienie, choćby najjaśniej było sprecyzowane, nie może być klasyfikowane dopóty, dopóki nie zostanie rozwiązane. Zagadnienie nie ma samodzielnego istnienia, ani samodzielnej treści, bez względu na to, jak zostało sformułowane. Charakter zagadnienia i jego treść zależą nie od sposobu i rodzaju jego sformułowania, lecz od tego, jak zostanie ono rozwiązane. Jeśli zostanie np. rozwiązane sensownie, jest też samo sensowne. Jeśli natomiast zostanie rozwiązane naiwnie, jest naiwne. A że może być rozwiązane przez jednego sensownie, a przez drugiego mało sensownie, wobec tego jest i sensowne i mało sensowne zarazem.

Autor dydaktykę ogólną lekceważy, dydaktykę szczegółową wysoko ceni. Dla niego problem zasadniczy stosunku dydaktyki do metodyki jest „problemem stosunku między teorią i praktyką w dziedzinie nauczania”, „Zadaniem metodyki — powiada on — 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”.

Tymczasem już z przykładów, które przytoczyłem wyżej przy rozwijaniu stanowiska, zajętego przez autora „Zasad nauczania”, widać, że zarówno dydaktyka ogólna, jak i dydaktyki szczegółowe mogą zawierać wskazania, odnoszące się do sytuacji dydaktycznych częściej występujących w praktyce szkolnej oraz wskazania bardziej specjalne, które odnoszą się do niektórych tylko sytuacji dydaktycznych. I dydaktyka ogólna i dydaktyki szczegółowe zawierają wskazania łatwe do sformułowania i stosowania w praktyce oraz takie, które trudniej jest sformułować, trudniej rozumieć i trudniej stosować. Zjawisko to jest zresztą normalne, znane we wszystkich naukach nie tylko praktycznych, do jakich należą dydaktyka oraz metodyki, ale i w naukach czystych, teoretycznych.

Wskazania, mogące mieć szersze i częstsze zastosowanie w nauczaniu, są na ogół trudniejsze do gruntownego zrozumienia i dlatego winny być znacznie dokładniej omawiane, interpretowane i uzasadniane od tych, które odnoszą się do sytuacji dydaktycznych specjalnych. Wskazania, dotyczące licznych i różnorodnych sytuacji dydaktycznych, mogą wywierać większy wpływ na pracę szkolną od wskazań drugiego rodzaju przez sam fakt, że posiadają częstsze od nich zastosowanie w nauczaniu. Wszystkie wskazania mogą mieć właściwą sobie wartość dopiero wtedy, gdy zostaną dostatecznie jasno sformułowane, zilustrowane i uzasadnione. Wskazania, które formułuje dydaktyka ogólna, mając zastosowanie przy nauczaniu wszystkich przedmiotów, odnoszą się tym samym do sytuacji dydaktycznych dość licznych i różnorodnych, są też przez to doniosłe. Wskazania te są ogólne, lecz nie muszą

być rozwiązywane ogólnikowo i niedostatecznie, jak to mylnie sądzi p. Skrzyszewski. Przeciwnie, wskazania ogólne, tak jak stwierdzenia ogólne w naukach czystych, muszą być omawiane obszernie, uzasadniane dokładnie. Im szersze mają zastosowanie, tym gruntowniejszego wymagają analizowania i interpretowania, tym pełniejszego uzasadnienia i tym różnorodniejszego ilustrowania.

(C. d. n.)

Feliks Korniszewski

PEDEUTOLOGIA, JEJ ROZWÓJ I METODY

(Ciąg dalszy)

Kilka wartościowych prac z tej dziedziny ukazało się m. in. i w niemieckiej literaturze ²⁹⁾. Wspomnieć tu należy przede wszystkim ciekawą książkę Alfreda Grafa, zawierającą zbiór zwierzeń i wspomnień wybitnych jednostek o ich przeżyciach szkolnych ³⁰⁾. Książka ta, w której obok polityków, prawników, socjologów, pisarzy, wypowiadają się również pedagodzy, jest bardzo pouczającym przyczynkiem do typologii nauczyciela w ogóle, niemieckiego zaś w szczególności, który swoją pedanterią, surowością, złośliwością, nieufnością budził w uczniach ukrytą nienawiść, wstręt, bunt i rozpacz. Toteż nie bez słuszności zapytuje Claparède, czy „rozkoszą, której doznają niektóre osobniki na widok cudzego cierpienia, nie można by objaśnić nadmiernej surowości lub okrucieństwa niektórych nauczycieli?” (str. 185 cyt. dzieła). Pytanie to poprzedzone jest uwagą, że u podstaw tzw. powołania, obok miłości do dzieci (często o zabarwieniu płciowym zw. pedofilią), obok ideału odnośny społecznej i chęci kierowania wychowankiem, — znaleźć można niekiedy tajemną chęć wymierzania kar i zadawania cierpień. Książka Grafa jest, niestety, jakby wymownym potwierdzeniem tego przypuszczenia. W książce Grafa mogłyby się znaleźć wyjątki ze „Wspomnień o Adamie Żeromskim” Stefana Żeromskiego, gdzie autor „Syzyfowych prac” podaje dość przykre wspomnienia o nauczycielstwie w Krakowie. (Porównaj uwagi i komentarz do tych wspomnień byłego ministra oświaty, ś. p. Sławomira Czerwińskiego). Pewnego podobieństwa do książki Grafa doszukać się można w odpowiedziach pisarzy polskich na ankietę ogłoszoną przez „Wiadomości Literackie” na temat ich stosunku do szkoły i nauczycieli. Odpowiedzieli powieściopisarze i poeci, jak Kaden-Bandrowski, Antoni Słonimski, Ferdynand Goetel i Julian Ejsmond. Zabrali również głos Leon Chwistek, Karol Irzykowski, Adolf Nowaczyński, Helsztyński, Czachowski i wielu innych. (Ankieta rozpoczęto w 1926 roku, przerwano, by po dziesięciu latach wznowić ją po raz drugi).

²⁹⁾ M. Vaerting: „Lehrer und Schüler. Ihr gegenseitiges Verhalten als Grundlage der Charakter Erziehung”, 1931. Gjusen-Lin: „Das Bild des Erziehers im Zögling”, Langensalza 1931. J. Wagner: „Das Werterlebnis zwischen Schüler und Lehrer”. M. Keilhacker: „Der Ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler”, Freiburg, 1932.

³⁰⁾ Alfred Graf: „Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen”, Berlin. Schönberg, 1912.

Toteż ważną gałęzią pedeutologii staje się higiena zawodu nauczycielskiego³¹⁾. Bowiernymi przyrodami i przywarami natury fizjologicznej, zmęczenie i znużenie odbijają się na rodzaju wpływu pedagogicznego i mają swoją specyficzną wartość wychowawczą, a niektóre z nich (na przykład cechy fizyczne) grożą nawet w wielu wypadkach zachwianiem prestiżu nauczyciela w oczach dzieci. Szczególnie dużo do zagadnienia higieny zawodu nauczycielskiego wnieśli Szuman i Miklaszewski. Ten ostatni prowadził przez szereg lat badania na kursach nauczycielskich (od roku 1918) w ogólnej liczbie 727 osób, a uzyskane wyniki oświetlił bardzo wszechstronnie. Z badań Mitkiewicza, Szumana i Miklaszewskiego i in. wynika, że wskutek różnych niesprzyjających warunków rozwijają się wśród nauczycielstwa specyficzne zawodowe choroby: 1) cierpienia narządów dróg oddechowych (katary gardzieli, krtani, nosa), 2) cierpienia układu nerwowego (szczególnie neurastenii, wyrażająca się w zniechęcenie, podejrzliwość, brak wyrozumiałości, zgrzyźliwość, objawy przygnębienia, częste kłótnie. Inną chorobą z tej grupy — to przewlekłe bóle głowy oraz bardzo częsta bezsenność), 3) cierpienia narządów krążenia (występujące częściej u nauczycielek). Ze bez oświetlenia tych spraw nie można mówić w ogóle o psychologii nauczyciela, nie trzeba chyba uzasadniać.

Badania te zajął się też z socjologiczną morfologią zawodu nauczycielskiego. Osobnego dzieła, dającego socjologiczny opis nauczycielstwa jako grupy zawodowej, nie ma. Najobszerniej potraktował ten problem J. St. Bystróż³²⁾, zwracając uwagę m. in. na następujące zagadnienia: nauczanie jako zajęcie uboczne i przejściowe, zatrudnienie kobiet w zawodzie nauczycielskim, poziom przygotowania zawodowego, lojalność polityczną wychowawców, zainteresowanie pedagogiczne, pochodzenie nauczycieli, typy rasowe wśród nich, sferę socjalną pochodzenia, przesuwanie się jednostek w obrębie grupy nauczycielskiej, celibat nauczycielek, poziom kwalifikacji moralnych, idealizm społeczny i naukowy, wreszcie — wpływ szkoły na zdrowie nauczycielstwa.

Całkiem odmiennie rozpatrzył zagadnienie nauczyciela inny socjolog — Florian Znaniecki³³⁾. Nauczycielstwem, jako grupą zawodową, zajął się również Wojciech Gotlieb w pracy „Morfologia socjologiczna wychowania”³⁴⁾. Próbę historycznej monografii zawodu nauczycielskiego dał K. Fischer³⁵⁾.

Pozostaje wreszcie do omówienia problem kształcenia wychowawców, a więc:

³¹⁾ Zwrócić należy uwagę szczególnie na następujące prace: a) St. Koczyński: „Higiena szkolna”, wyd. II, Warszawa, 1932 — rozdz. dra Mitkiewicza: „Higiena zawodu nauczycielskiego”; b) S. Szuman: „Zdrowie polskich nauczycieli szkolnych w świetle liczb”, wyd. ze „Spraw szkolnych”, I, 1927; c) W. Miklaszewski: „Nauczycielstwo szkół powszechno-nauczycielskie”, Nasza Księgarnia, Warszawa, 1924; d) Jan Bednarz: „Praca i wczasy nauczycielskiego w kilku różnych płaszczynach”, Książnica Atlas, Warszawa, 1934.

³²⁾ „Szkoła i społeczeństwo”, Książnica Atlas, 1930. Autor, rozpatrując sprawy zawodu swej książki, liczącej 476 stron.

³³⁾ Florian Znaniecki: „Socjologia wychowania”, t. I, Warszawa, 1928, rozdział: „Nauczyciel”. Obacz również tegoż autora: „Szkice z socjologii wychowania”, „Ruch Pedagogiczny” 1924 i 1925.

³⁴⁾ „Encyklopedia Wychowania”, t. I, str. 501, 502.

³⁵⁾ K. Fischer: „Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes”, t. I, Hannover, 1892.

podbudowa tego wykształcenia, jego zakres i poziom, stosunek wzajemny przygotowania teoretycznego do praktycznego, okres i czas trwania studiów, ilość i jakość materiału naukowego. (Zajmiemy się obecnie tym zagadnieniem nieco dłużej, ponieważ miało ono z początku stanowić osobny rozdział naszej pracy, później jednak, uświadomiwszy sobie, że do ewolucji poglądów nauczyciela ono nie należy, postanowiliśmy wyłączyć je, a zamiast tego obszerniej omówić inne części pedeutologii).

Nie da się zaprzeczyć fakt, że niska sytuacja materialna i moralna nauczycieli ma swoją przyczynę między innymi i w niskim wykształceniu ogólnym oraz zawodowym (odwrócenie tego sądu także nie będzie paradoksem), ma swoją przyczynę i w łatwości osiągnięcia zawodu nauczycielskiego (najłatwiejsza chyba osiągalność spośród wszystkich zawodów inteligenckich), wreszcie w negatywnej jak dotąd selekcji. Problem kształcenia nauczycieli rozpatrzyć należy z dwóch zasadniczych punktów widzenia: organizacyjnego i z punktu widzenia samego sposobu kształcenia nauczycieli ³⁶⁾.

Wyczerpującą pracę porównawczą z zakresu organizacji studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą dał Henryk Rowid ³⁷⁾. Jest ona tym aktualniejsza, że sprawa wyższych studiów dla nauczycieli szkół powszechnych jest u nas czymś nowym, a dla pewnego gatunku ludzi — czymś niesłychanym. Dwu, a raczej trójtorowość kształcenia nauczycieli jest wciąż kwestią otwartą, — wbrew wielu argumentom najoczywistszym, wbrew stanowisku wielu wybitnych osobistości świata pedagogicznego, wbrew wyraźnie określonej postawie najliczniejszej organizacji nauczycielskiej — Z. N. P. (sprecyzowanej między innymi w memoriale do Min. W. R. i O. P. pt. „O właściwy poziom wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Polsce”, Warszawa, Nasza Księgarnia, 1936). Problemowi kształcenia nauczycieli poświęciła ostatnio wiele miejsca polska prasa pedagogiczna ³⁸⁾.

Nawet sami nauczyciele nie zawsze uświadamiają sobie dokładnie faktu, że kwalifikacje i wykształcenie, w jakie ich wyposażono, są wynikiem ściśle określonych prądów społecznych i związanych z nimi — choć nie zawsze wyraźnie

³⁶⁾ Ankieta w sprawie kształcenia nauczycieli przeprowadziła p. H. Heftmanowa z ramienia Zarządu Głównego Z. N. P. w czasie wakacji 1936 r. wśród słuchaczy Instytutu Pedagogicznego, W. K. N. itd. Wpłynęło przeszło 1000 odpowiedzi. Częściowe wyniki podaje p. H. Heftmanowa w „Pracy Szkolnej” nr 9, z 1937 r. W r. 1930 „Kwartalnik Pedagogiczny” ogłosił konkurs w sprawie kształcenia nauczycieli. Odpowiedzieli m. in. J. E. Ks. biskup Łukomski, Ign. Chrzanowski i Wł. Grabski. Wyniki ankiety omawia w roczniku 1931 cytowanego pisma T. Mikułowski.

³⁷⁾ a) H. Rowid: „Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą”, Warszawa, 1933. b) G. Kerschenteiner: „Die Seele des Lehrers und das Problem der Lehrerbildung”, Teubner, Leipzig, 1930, wyd. III. c) E. Spranger: „Gedanken über Lehrerbildung”, 1920. d) H. Itschner: „Lehrerbildung”, w IV tomie „Dydaktyki”. e) E. Petersen: „Der Bildungsweg des neuen Erziehers”.

³⁸⁾ Wymienie najważniejsze spośród ostatnich: a) H. Rowid: „Marsz kultury narodowo-socjalistycznej ku granicom państw, sąsiadujących z III Rzeszą”, „Chowanna”, 1936. b) M. Sekreta: „O zasadach i podstawach doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego”, „Chowanna”, 1936. c) J. Jaźwierski: „Pedagogium na tle innych form kształcenia nauczycieli szkół powszechnych”, „Ruch Pedagogiczny”, 1937. d) Z prac dawniejszych, poświęconych temu zagadnieniu, wymienić należy: J. Mirskiego w „Zrębie”, 1936 r. i W. Dzierzbickiej w „Oświacie i Wychowaniu”, 1929.

i otwarcie głoszonych — poglądów politycznych. Różne „najniezbędniejsze pouczenia psychologiczne”, „najpotrzebniejsze i najłatwiejsze pojęcie logiczne”, „najistotniejsze wiadomości z historii wychowania i nauczania” — czyli inaczej mówiąc: różne ułamki i okruchy pseudowykształcenia w seminariach nauczycielskich dawnego i ostatniego typu, są wytworem stosunków społeczno-politycznych i związanej z nimi postawy wobec celów i zadań szkoły tzw. „ludowej”. Gdy nastąpiła nawet pewna ewolucja programu przedmiotów pedagogicznych, nie zmieniła ona faktycznego stanu rzeczy. Nie usunie to zasadniczego zła: dostęp do wyższych uczelni pozostał wciąż niemożliwy³⁹⁾ i nie zmieniono wielokierunkowości w systemie kształcenia nauczycieli. Następnie: niskie wykształcenie ogólne ostatniego pokolenia seminarzystów pozostawało nadal na dawnym poziomie. Wreszcie: wiek rozpoczęcia nauki w seminariach już z góry przesądzał wiele nadziei pokładanych w ostatnich, pięcioletnich seminariach. Po ich zlikwidowaniu wprowadzono nowy ustrój kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, uwzględniający obok pedagogów licea pedagogiczne, do których będzie wstępowała młodzież w okresie dojrzewania, a więc fizycznie niedojrzała, bez szerszej i głębszej podstawy w zakresie kultury ogólnej, bez której oparcia wyniki nauczania przedmiotów pedagogicznych są niemal z góry przesądzone⁴⁰⁾.

Przejdziemy teraz do drugiej sprawy zasadniczej problemu kształcenia nauczycieli, która da się streścić w pytaniu: czego i jak powinni się uczyć kandydaci do zawodu nauczycielskiego? Ażeby na to pytanie odpowiedzieć, przytoczymy kilka opinii.

Obecnie mówi się coraz częściej już nie o potrzebie wykształcenia ogólnego, które nauczyciel winien zdobyć w co najmniej dobrze postawionej szkole średniej ogólnokształcącej, ale o potrzebie takiego wykształcenia na wyższym poziomie. Prof. A. Dobrowolski domaga się, by „wykształcenie ogólne na wyższym poziomie wchodziło do kwalifikacji fachowych” wszystkich nauczycieli uczących różnych przedmiotów⁴¹⁾, w przeciwstawieniu do niektórych polonistów, którzy uważają, że tylko nauczyciele przedmiotów humanistycznych, szczególnie zaś jęz. polskiego, powinni

³⁹⁾ Okólnik Min. W. R. i O. P. z dnia 23 listopada 1936 r. częściowo zmienia ten stan rzeczy. Na wiele wydziałów nauczyciele wciąż mają dostęp zamknięty. Wresztą — rok ogłoszenia tego okólnika, okoliczności na jakie się powołuje, wreszcie warunki materialne tego pokolenia nauczycieli, którzy by 5—10 lat temu mogli byli z dobrodziejstw tego okólnika skorzystać, czynią nadzieję powszechnego wykształcenia nauczycieli na wyższym poziomie całkiem iluzoryczną.

⁴⁰⁾ Patrz: H. Rowid: „Dydaktyka przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli”, zamieszcz. w „Encyklopedii Wychowania”, Warszawa, 1936, tom II, str. 761 i nast., a zwłaszcza tegoż: „Nowa era w kształceniu nauczycieli w Polsce”, „Chowanna”, 1936. Artykuł ten, bardzo pouczający, jest doskonałym uzupełnieniem cyt. wyżej memoriału Z. N. P.

⁴¹⁾ Sprawę wykształcenia ogólnego propaguje u nas szczególnie prof. A. B. Dobrowolski, zwracając słusznie uwagę, że bez takiego wykształcenia trudno mówić o samouctwie i samomienić należy następujące prace: A. B. Dobrowolski: „Universitas rediviva”, Warszawa, 1936; A. B. Dobrowolski: „O potrzebie wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie, w szczególności dla nauczycieli”, „Chowanna” 1935.

posiadać wyższe wykształcenie ogólne⁴²). Ale oprócz tego pozostaje dziedzina wykształcenia specjalnego na wyższym poziomie. Chodzi więc nie tylko o studia z zakresu psychologii ogólnej i wychowawczej, pedagogiki, dydaktyki, historii doktryn pedagogicznych i historii szkolnictwa, nie tylko o metodykę przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej, ale o wiedzę z zakresu biologii, antropologii, fizjologii, o ćwiczenia praktyczne z zakresu psychologii zwierząt. Eusebietti w swym rozdziale o „Pedeutologii” wyraża myśl, że każdy wychowawca, jeśli chce dobrze poznać naturę ludzką, powinien być antropologiem, a Claparède zwracając uwagę na konieczność wprowadzenia praktycznych ćwiczeń nad psychologią zwierząt do instytucji kształcenia nauczycieli i cytując Stanley Halla „Nemo pedagogus nisi biologus” wypowiada zdanie, że takie ćwiczenia rozwinęłyby: „zdolność zrozumienia umysłowości różnej od swojej i zdolność przewidywania skutków postępowania z istotami odrębnymi od niego samego”. Nieco dalej autor „Psychologii dziecka i pedagogiki eksperymentalnej” dodaje, że takie ćwiczenie jest „dobrą szkołą tolerancji, cierpliwości, łagodności, a nadto uczy ono mierzyć doniosłość naszych reakcji po skutkach, jakie one wywierają na innych: nie ma zaś czynnika bardziej wychowawczego, jak właśnie uświadomienie sobie naszego własnego postępowania”.

O rodzaju i kierunku studiów psychologicznych dla nauczycieli mówi Durkheim, twórca metody socjologicznej rozpatrywania zjawisk wychowawczych, w sposób następujący: „Szczególna forma psychologii, która ma dla pedagoga zupełnie wyjątkowe znaczenie: to psychologia zbiorowa. Klasa w rzeczywistości jest małym społeczeństwem, i nie można jej prowadzić jakby była prostym nagromadzeniem jednostek, niezależnych wzajem od siebie. Dzieci w klasie myślą, czują, działają inaczej niż w odosobnieniu. W klasie wytwarzają się zjawiska zarazy, zbiorowej demoralizacji, wzajemnego podniecenia, wzburzenia zbiorowego, które należy umieć rozróżnić, aby zapobiec, zwalczyć jedno, zużytkować drugie”⁴³).

Prof. A. Dobrowolski, oprócz cytowanego już wyżej postulatu wykształcenia ogólnego, wysuwa konieczność opanowania historii w ogóle, w szczególności zaś — znajomości historii własnego przedmiotu nauczania.

Zestawienie postulatów Eusebiettiego, Claparède'a, Dobrowolskiego i Durkheima wskazuje, że nie ma żadnej sprzeczności między nimi. Przeciwnie — wymienione postulaty kształcenia nauczycieli wzajemnie się uzupełniają. Ideał bowiem ogólnego wykształcenia na wyższym poziomie nie koliduje wcale z koniecznością uwzględnienia socjologizmu w psychologicznym kształceniu przyszłych nauczycieli, nie koliduje też z potrzebą poznania psychologii grupy, która znowu nie pozostaje w sprzeczności ani z antropologią, ani też z ćwiczeniami praktycznymi nad psychologią zwierząt.

*

⁴²) A. B. Dobrowolski: „Sprawa oświaty inteligentkiej czyli wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie (Projekt Wyższej Szkoły Ogólnokształcącej, czyli organizacja samokształcenia inteligentów)”, „Kultura i Wychowanie”, zes. II, III, Warszawa, 1935.

⁴³) E. Durkheim: „Pedagogie”, przekł. H. d'Abancourt zamieszcz. w „Źródłach do historii wychowania” St. Kota, cz. II, str. 403.

Tak przedstawia się w zarysie rozwój poszczególnych gałęzi pedeutologii. Z zarysu tego, oraz z przytoczonej bibliografii wynika, że niektóre z tych gałęzi są dość wszechstronnie rozwinięte i opracowane, inne zaś — słabiej, do niektórych zagadnień wraca się częściej, inne zaś pomija się na ogół, chociaż oczywiście powinny być znaleźć się u podstaw badań nad psychologią nauczyciela, jak na przykład wysunięte przez nas zagadnienie stosunku nauczyciela do własnego zawodu. Poza tym uderza niewspółmierność w wynikach badań tych samych zagadnień u poszczególnych autorów. Różne są tego przyczyny. Omówimy je w rozdziale następnym.

(c. d. n.)

Mgr I. Sznajer

WILLIAM STERN JAKO PEDAGOG

Zmarły niedawno William Stern¹⁾ rozwijał swą działalność naukową i praktyczną w trzech kierunkach: w filozoficznym, psychologicznym i pedagogicznym. Zakładając ogólną znajomość personalistyki Sterna oraz jego badań nad inteligencją i uzdolnieniami, spróbujmy rozpatrzyć tu w zarysie zasługi Sterna w dziedzinie pedagogiki.

W jednej z wcześniejszych swych prac, w „Die Jugendkunde als Kulturforderung” z r. 1916 stawia Stern postulat zastosowania psychologii w dziedzinie poczynań pedagogicznych. Wszelkie wychowanie — powiada tam — kształcenie młodzieży i przygotowanie zawodowe winno być oparte na gruntownym poznaniu dzieci i młodzieży metodami psychologicznymi. Zmienione formy życia wymagają innych metod pedagogicznych, które umożliwiłyby młodemu pokoleniu dostosowa-

¹⁾ William Stern urodził się w r. 1871 w Berlinie. Był najpierw nadzwyczajnym profesorem psychologii we Wrocławiu, potem od r. 1916—1933 profesorem zwyczajnym psychologii i filozofii w Hamburgu, skąd po przewrocie w Niemczech musiał emigrować. Ostatnio pracował na uniwersytecie w Durham w Stanach Zjednoczonych. Tamże umarł w r. 1938, w wieku lat 67.

Stern położył wybitne zasługi w dziedzinie filozofii, psychologii i pedagogiki. Filozofię swoją zawarł w trzymtomowym potężnym dziele p. t. „Person und Sache: System der philosophischen Anschauung” (1906—1924). Na podstawie swej filozofii personalistycznej usiłował Stern skonstruować naukę o osobowości w swych „Studien zur Personwissenschaft. Teil I: Personalistik als Wissenschaft” 1930. Jego ostatnia większa praca z tej dziedziny nosi tytuł „Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage” (Haga 1935).

W dziedzinie psychologii nie wywarł żaden psycholog od czasów Wundta większego wpływu aniżeli właśnie Stern. Z jego wczesnych prac zyskała praca „Beiträge zur Psychologie der Aussage” (1903—1906) poważne znaczenie dla oceny świadczeń dzieci i młodzieży. Klasycznym stało się dzieło Sterna „Psychologie der frühen Kindheit” (1914). Najwięcej badań poświęcił Stern badaniom inteligencji. Wyniki ich zawiera dzieło „Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung” (1920). Iloraz inteligencji Sterna zyskał sobie prawo obywatelstwa w całej psychologii współczesnej.

W dziedzinie uzdolnień zajął się dokładniej problemem dzieci specjalnie uzdolnionych i występował mocno w sprawie ich doboru w szkole i w zawodzie. Z jego inicjatywy powstały szkoły dla uzdolnionych w Hamburgu, Lipsku, Berlinie, Mannheimie itd.

Wspomnieć należy dalej o pracach Sterna z dziedziny psychologii różnicowej, np. „Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen” (1921). W ostatnich latach zajmował się gorliwie zagadnieniem środowiska życiowego dziecka, nie zaniedbując swych badań eksperymentalnych nad uzdolnieniami. Jednym z ostatnich jego artykułów jest artykuł „Ein Test zur Prüfung der kindlichen Phantasietätigkeit” (o tzw. teście chmur), ogłoszony w szwajcarskim czasopiśmie „Zeitschrift für Kinderpsychiatrie” (z maja 1938 r.

Wraz z Lipmanem długi czas redagował Stern „Zeitschrift für angewandte Psychologie” i współpracował w „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde”.

nie się do nowych potrzeb. Psychologia winna stać się dyscypliną stosowaną, „angewandte Psychologie”. Należy wypędzić dyletantyzm z dziedziny wychowania i przygotowania zawodowego, wprowadzić racjonalną gospodarkę umysłowością ludzką, gospodarkę opartą na technicznych metodach psychologicznych, na „psychotechnice” (nazwa ta, użyta po raz pierwszy przez Sterna w r. 1903, nabrała później, spopularyzowana pracą Münsterberga „Psychotechnik” z roku 1914 innego znaczenia, określającego specjalną gałąź psychologii stosowanej).

„Inżynier — powiada Stern w cytowanej wyżej pracy — nie odważyłby się na budowę mostu, nie posiadając najgruntowniejszych wiadomości o chemicznych i fizykalnych właściwościach materiałów budowlanych bez matematycznych obliczeń nośności i obciążenia — pedagog zaś musi pracować nad materiałem najszlachetniejszym, nad młodymi duszami ludzkimi, nie mając możliwości podobnych studiów nad nośnością tego materiału”.

W tej samej pracy stawia Stern następujące postulaty pedagogiczne, w których realizacji psychologia mogłaby znaleźć zastosowanie:

1) Badania rozwoju psychicznego w dzieciństwie trzebaby stosować na szerszą skalę niż dotychczas i objąć nimi nie tylko dzieci inteligencji, lecz także dzieci innych warstw. Dopiero na wynikach tych badań oprócz możnaby pracę wychowawczo-opiekunczą w żłobkach, dziecięcych i przedszkolach. 2) Udoskonalone metody badań inteligencji powinny znaleźć zastosowanie w dziedzinie opieki nad dziećmi trudnymi i psychicznie upośledzonymi; opieka ta może przy pomocy tych metod doprowadzić do uproduktywnienia ich, do uczynienia ich pożytecznymi członkami społeczności. 3) Postępy psychologii dziecka a zwłaszcza badań nad uzdolnieniami duchowymi winny zmienić na lepsze i pogłębić pracę nad wychowaniem i kształceniem dzieci normalnych, szczególnie zaś dzieci uzdolnionych. „Was den Sorgenkindern recht ist — powiada Stern — muss den Hoffnungskindern billig sein”, co by można oddać słowami: Co słuszne jest wobec dzieci, przejmujących nas troską, to słusznym jest też, jeśli chodzi o dzieci, w których pokładamy wielkie nadzieje. Należy więc dzieci wybitnie lub choćby tylko przeciętnie uzdolnione otoczyć troskliwą opieką, one to bowiem są przyszłą prawodzącą warstwą społeczną. 4) Wyniki badań psychologicznych należałoby stosować w praktyce pedagogicznej nie tylko wobec dzieci młodszych (do lat 14) w szkole powszechnej (tam znajdowały podówczas prądy pedagogiczne w Niemczech więcej zrozumienia), lecz także wobec starszej młodzieży, lat 14—18, której wrastanie w kulturę społeczeństwa starszego i przygotowanie do bezpośrednio już przed nią stojących zadań zawodowych i kulturalnych jest rzeczą niezwykle ważną dla przyszłości społecznej. Tylko ignorowanie psychologii wieku młodzieńczego może tłumaczyć takie niepożądane zjawiska, jak to, że w najwyższej klasie szkoły średniej traci młodzież swą energię na mechaniczne opanowywanie materiału dla bliskiego egzaminu dojrzałości, zamiast wyyskać te piękne lata na głębsze kształcenie duszy; jak to, że stosuje się te same programy dla szkolnictwa męskiego i żeńskiego itp. 5) Powinna się zainteresować wynikami psychologii dziecka i badaniami inteligencji opieka społeczna, prowadząca świetlice i kluby młodzieżowe, powinny wziąć je pod uwagę organizacje młodzieżowe i sądy dla nieletnich. 6) I wreszcie: psychologia powinna stać się podstawą racjonalnego doboru młodzieży do zawodu. Poradnictwo zawodowe, badania uzdolnień zawodowych — mogą wykorzystywać wyniki badań nad testami i przyczynić się do polepszenia i zrationalizowania struktury zawodowej społeczeństwa.

Od czasu wysunięcia powyższych postulatów w roku 1916, podczas zawieruchy wojny światowej, upłynęło z górą 20 lat, a w drobnej tylko mierze doczekały się

one urzeczywistnienia i ciągle jeszcze są aktualne. W ideach i praktycznych poczynaniach niemieckiego i światowego ruchu pedagogicznego w latach powojennych odegrały jednak niepoślednią rolę — podobnie, jak i wszystkie inne, w późniejszych dziełach Sterna wypowiedziane myśli i postulaty, w których zresztą nie był odosobniony.

Silnie podziałała na nowoczesną myśl pedagogiczną personalistyczna filozofia Sterna. Z jego ujęcia struktury, rozwoju i celów osobowości ludzkiej wyłoniła się z czasem przy udziale i innych wybitnych myślicieli-pedagogów, jak Gaudiga w Niemczech, Ferrière'a w Szwajcarii, Washburne'a w Stanach Zjednoczonych, Rowida w Polsce itd. koncepcja pedagogiki personalistycznej. Przyjmuje ona za Sternem, iż osobowość ludzka jest „wielojednią” czyli całością, w której działają z jednej strony siły wrodzone, odznaczające się samoczynnością i spontanicznością, z drugiej zaś wpływy świata otaczającego. Stawienie się osobowości polega na przyswajaniu sobie i wewnętrznym przetwarzaniu elementów środowiska (tzw. introcepcja) i uzgadnianiu ich z właściwościami i dążeniami wrodzonymi (tzw. konwergencja). Zadaniem więc wychowania jest pobudzanie osobowości dziecka do owych obu zasadniczych funkcji: introcepcji i konwergencji. Z takiego postawienia celu wychowawczego wynika koncepcja szkoły twórczej, mającej odpowiednimi środkami rozbudzać siły wrodzone dziecka do spontanicznej czynności i ujawniania się, do aktywnego stanowiska wobec wpływów środowiska, słowem: do swobodnego, samodzielnego i twórczego rozwoju osobowości dziecka.

Stern był zawsze przeciwnym skrajnemu ujmowaniu wychowania; nie zgadzał się ze skrajnym kierunkiem indywidualistycznym, bardzo popularnym w okresie powojennych porywów wolnościowych w Europie i Ameryce, który jako jedyny i najwyższy cel wszelkiego wychowania i kształcenia stawiał dobro jednostki a w postępowaniu z dzieckiem posuwał się nawet do metod wyraźnie pajdokracyjnych; nie zgadzał się jednak również z poglądem skrajnie kolektywistycznym, w myśl którego jednostka jest jedynie drobną cząstką składową społeczności, której winna się zupełnie podporządkować i własne dobro usunąć na plan ostatni.

„Każda osobowość — powiada Stern — jest częścią wyższej osobowości a więzią dla osobowości niższego rzędu. Ludzka więc osobowość łączya się w jednię rodzinną, narodową a wreszcie ogólnoludzką jako czynnik podporządkowany. a obejmuje sobą osobowości komórek, molekułów i atomów”. Tylko w zetknięciu ze światem zewnętrznym a więc z osobowościami wyższego rzędu, może się osobowość ludzka rozwijać i wyzywać swoje dążenia. „Dopiero w stosunku do świata zewnętrznego otrzymuje pojęcie osoby całą pełnię żywej rzeczywistości. Osoba bowiem potrzebuje świata, aby dojść do celu swego rozwoju”. W myśl więc takiego ujęcia stosunku osobowości do świata stawia sobie wychowanie za cel wytworzenie z dziecka jednostki, która by nie rezygnując z samorozwoju i z dążeń indywidualnych — umiała jednak świadomie pracować w służbie grupy rodzinnej, narodowej czy ogólnoludzkiej i dla jej dobra poświęcić nawet własne dobro i własne dążenia. Jest to ideał jednostki uspołecznionej, ideał jedynie racjonalny dla epoki współczesnej, godzący bowiem ze sobą skrajności poglądów totalistycznych z radykalnie indywidualistycznymi.

Jak w centrum zainteresowań filozoficznych Sterna stał problem osobowości, tak ośrodkiem jego zainteresowań badawczych w dziedzinie psychologii stało zagadnienie wrodzonych uzdolnień.

„Begabung ist angeborene Disposition zu objektiv wertvollen Leistungen” — „uzdolnienie jest wrodzoną dyspozycją do obiektywnie wartościowych działań” — definiuje Stern, zastrzegając się przy tym, że ma na myśli nie tylko uzdolnienia

intelektualne, lecz i woluntarne, jnp. pilność, skromność, punktualność, poczucie obowiązku, karność duchową itp. Uzdolnienia intelektualne nabierają wartości praktycznej dopiero w łączności z uzdolnieniami woluntarnymi. „Nie uzdolnienie samo przez się, lecz sprawność działania jest tą właściwością, której wymaga dobro, ogólne i którą winno osiągnąć racjonalne wychowanie”. Uzdolnienia jednostek są więc o tyle pożyteczne dla społeczności, o ile przy pomocy odpowiednich właściwości woli manifestują się czynnie.

Wychowanie szkolne i pozaszkolne musi więc dbać o rozwój uzdolnień dziecka. Nawet najniższe zdolności — powiada Stern — mają prawo do opieki i do uzyskania jak najpomyślniejszych warunków rozwoju, z drugiej zaś strony każda społeczność ma prawo do wykorzystania uzdolnień swoich członków. „Uzdolnienie nie jest zasługą, lecz raczej zobowiązaniem”. Jest to możliwe przy odpowiednim zastosowaniu wyników badań psychologii eksperymentalnej nad inteligencją i nad specjalnymi uzdolnieniami do poczyniń pedagogicznych. Przy pomocy tych wyników bowiem ustalić można już dziś z pewną dozą prawdopodobieństwa i stopień inteligencji i kierunek oraz jakość uzdolnień, a przyszłe badania w tym kierunku dadzą zapewne pedagogice jeszcze szersze i pewniejsze możliwości diagnostyczne.

Silnie występuje Stern za stosowaniem zasady doboru zawodowego wedle uzdolnień, spodziewając się po realizacji tego postulatu na szerszą skalę znacznych korzyści gospodarczych dla Niemiec. O ile w życiu społecznym zastosować się ma zasada „Właściwy człowiek na właściwym miejscu”, to zasadniczym warunkiem realizacji tego hasła jest przeprowadzenie zasady: „Odpowiednie dziecko do odpowiedniej szkoły”. Poradnie szkolne mogłyby przy pomocy stojących im do dyspozycji środków psychotechnicznych poznawać kierunek, jakość a nawet typ uzdolnień dzieci i skierowywać je do odpowiednich dla nich szkół ogólnokształcących i zawodowych. Poradnie zawodowe mają to samo zadanie odnośnie do odpowiednich zawodów. W szkołach powinni być czynni psychologowie szkolni, którzy wspólnie z nauczycielstwem pracowałiby nad rozpoznaniem uzdolnień młodzieży w oparciu o ścisłe dane naukowe. Nauczyciele zaś mogą prowadzić arkusze obserwacyjne (indywidualne), przeprowadzać odpowiednie badania i obserwacje, by dokładnie poznać to, co w każdym dziecku jest właściwością jego osobowości („das Eigenartige und Individuelle”) i by móc te właściwości kształcić.

Z natury rzeczy interesował się Stern także innymi jeszcze zagadnieniami pedagogicznymi, na które natrafiał w swoich pracach badawczych.

Wspomnieć by tu należało przykładowo o jego studiach nad kwestią świadectwa dziecięcego i kłamstwa, w których ostro wystąpił przeciw zbyt rygorystycznym karom w wypadkach kłamstwa, które, jego zdaniem, nie są niczym innym, jak systematycznym zaprawianiem do kłamstwa. „Nie terapia, lecz profilaktyka kłamstwa musi być ważnym zadaniem pedagogiki we wczesnym dzieciństwie... Za pomocą łagodności należy budować złoty pomost do samostanowienia i otwartości... Należy uczynić dziecko współbojownikiem w walce przeciw kłamstwu przez rozwijanie poczucia odpowiedzialności za własne czyny i skłanianie do spontanicznego wypowiadania się...”

Na szkolną metodykę nauczania wpłynęły badania Sterna nad stopniowym rozwojem zdolności apercepcyjnych dziecka (fazy nauki pogładowej w najniższych klasach) oraz studia nad rozwojem mowy u dziecka.

Charakterystyczną cechą całej naukowej działalności Sterna jest jej nastawienie na życie praktyczne: wyniki jej miały, wedle zamiarów uczonego znaleźć zastosowanie w wychowaniu i nauczaniu szkolnym, w sądownictwie dla nieletnich, w opiece

społecznej nad dzieckiem i młodzieżą, w doborze zawodu i innych dziedzinach praktycznych.

Własnego systemu pedagogicznego Stern nie stworzył. Ale jego głęboki i szlachetny system filozoficzny oraz jego prace psychologiczne wpłynęły silnie na teorię i praktykę pedagogiczną lat powojennych tak w Niemczech, jak i w innych krajach. W rzędzie ludzi zasłużonych w dziedzinie pedagogiki należy się Sternowi miejsce niepoślednie.

Dr Mich. Friedländer

ZE SZKÓŁ NOWYCH

Próby wychowawczo-dydaktyczne w szkole powsz. nr 123 w Warszawie.

Zasadniczym celem pracy szkolnej na Solcu jest zaprawianie ucznia do samowychowania i samouczenia drogą wyrabiania odpowiednich nawyków, samorozwoju jego wewnętrznych duchowych wartości.

Wszyscy uczniowie wraz z personelem nauczycielskim stanowią zorganizowaną gromadę dzielącą się na jednoroczne grupy klasowe. W ramach grup klasowych tworzą się zespoły. Gromada, grupy klasowe i zespoły, pod kierunkiem nauczycieli-wychowawców, realizując nowy program i statut szkoły powszechnej, organizują na terenie szkolnym życie społeczne, kulturalno-towarzystwie i naukowe, opierając je o przywódców zespołów, klas, organizacji młodzieżowych, dbając równocześnie o rozwój indywidualny każdego ucznia i zaprawianie go do współdziałania w gromadzie.

W całym życiu szkolnym kładzie się ogromny nacisk na samą organizację pracy zespołowej i indywidualnej, jej celowość i metody. W związku z tym przekreśla się całkowicie tak zw. system klasowy i tradycyjne uczenie i wychowanie polegające na wykładaniu i odpytywaniu. Natomiast stosuje się przeważnie system pracy pod kierunkiem, jako wdrażanie do pracy samodzielnej, używając nowoczesnych metod opartych o zorganizowane współdziałanie zespołów, grup klasowych, organizacji uczniowskich i rodziców.

Kładzie się duży nacisk na głębszą współpracę ze środowiskiem, z rodzicami i Opieką Szkolną, mając na celu uzgodnienie wychowania domowego ze szkolnym, otoczenie opieką życia pozalekcyjnego uczniów, przysposobienie wychowawcze rodziców do współpracy ze szkołą i zagwarantowanie podstaw materialnych szkole. W tym celu urządziła się dla rodziców walne zebrania ogólne i klasowe, imprezy, uroczystości szkolne, specjalną bibliotekę i czytelnię pism dla rodziców, czynną trzy razy w tygodniu od 16 do 20, kluby dla młodzieży, czynne codziennie od 19 do 21, klub dla matek czynny raz w tygodniu, oraz organizuje się pokaz nowoczesnego urządzania jednoizbowego mieszkania robotniczego.

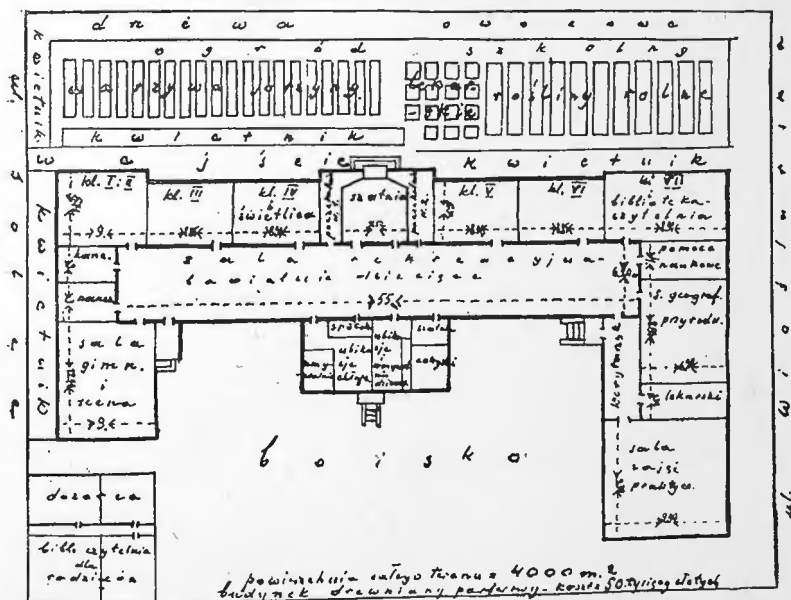
Paury, jako chwile współżycia i kulturalnego wyżywiania się młodzieży, są zorganizowane w oparciu o gry umysłowe, zabawy towarzyskie, taniec, radio, rozmowy, spacer, czytanie pisemek itd. Dlatego sale rekreacyjne urządzone są nowoczesnie jako bawialnie dziecięce, pełne kwiecia, zieleni, gdzie się znajduje 17 stolików, 2 duże akwarium, 2 duże stoły do ping-pongu, 4 alfy (bilardy pokojowe), 6 partii szachów, 8 pudełek warcab, 2 domina, kręgle lotta, 4 hokeje pokojowe, 2 stołowe siatkówki, 4 halmy, 3 fortece, 2 stołowe piłki nożne, 2 loteryjki obrazkowe, 4 draryskowych i pisemnych itd. Samorząd uczniowski pod kierunkiem wychowawców i nauczycieli, obecnych zawsze na pauczach, organizuje je w ten sposób, że każda

klasa począwszy od IV codziennie, na zmianę, odpowiada za organizację form kulturalnego wypoczynku, gromadnego współżycia i wyżywiania.

Celem wyrobienia organizacyjnego uczniów jest zaprowadzony samorząd uczniowski klasowy i międzyklasowy ściśle funkcyjny (mający swój regulamin), w zakres prac którego wchodzi również Spółdzielnia uczniowska, Koło Polskiego Czerwonego Krzyża, Harcerstwo męskie i żeńskie. Samorząd prowadzi prace porządkowe samopomocowe i kulturalne, skrzynkę twórczości ucznia, gazetkę szkolną, stałą wystawę prac rysunkowych, kronikę radiową, kroniki poszczególnych klas, książki protokołów i sprawozdań klasowych, oraz dzienniczki kontroli pracy zespołów prowadzone przez przodowników.

W ramach tygodnia L. O. P. P., tyg. Szkoły Powszechnej, tyg. Ligi Morskiej i Kolonialnej wszyscy uczniowie biorą czynny udział szerząc propagandę i uświadamienie tych zagadnień w całym środowisku. Niezależnie od tego uczniowie klasy

Plan publicznej szkoły powszechnej N. 723 w Warszawie



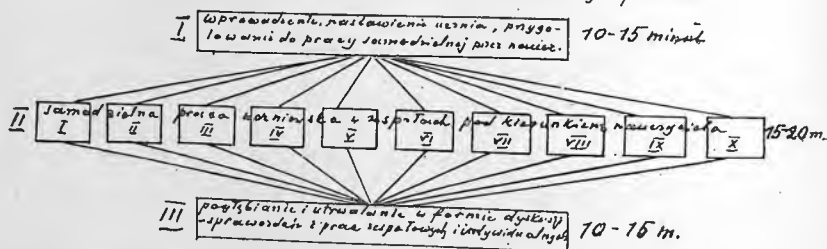
siódmej przed opuszczeniem szkoły odbywają specjalny kurs ratownictwa i przeszkolenia w obronie przeciwlotniczo-gazowej jako praktyczną zaprawę dla obrony Państwa.

Nauka w szkole jest zorganizowana w formie zaprawiania dziecka do samouczenia, rozwoju jego własnej myśli, samodzielnej postawy. Wszystkie godziny nauki są wychowujące. Uczeń uczy się na nich stale sumiennej, uczciwej samodzielnej pracy, walcząc ciągle z biernością i nieróbstwem. Nauczyciel staje się tylko doradcą, kierownikiem i umiejętnym organizatorem pracy uczniowskiej. Sale zamienia się na pracownię. Klasa zamienia się na grupę, pracującą w zespołach opartych o przodowników. Panuje atmosfera pociągającej pracy. Nauka przez to nie jest dawnym szerego-

waniem wiadomości, ale przejawiając się w formie działania ucznia, jego aktywnego udziału w pracy szkolnej, wpływa bardzo silnie na kształtowanie jaźni, osobowości, charakteru wychowanka.

Organizacja pracy lekcyjnej przedstawia się następująco: W ciągu 45 minut, lub od klasy V najwyżej w ciągu 90 minut, grupa klasowa pracuje podzielona na zespoły samorządne, które mają indywidualne tempo pracy. Na początku lekcji nauczyciel daje arkusz pracy odbity na powielacz, lub pisze go na tablicy w formie zagadnienia, projektu, testu ściśle określonego i kilku pomocniczych twórczych pytań, na które zespoły muszą samodzielnie odpowiadać na piśmie lub ustnie, oraz pod koniec godziny wziąć udział w dyskusji i zreferować to słownie. Nauczyciel umiejętnie wprowadza zespoły w zagadnienie 10—15 minut. Przy opracowaniu zasadniczych pojęć, jednostek 90-minutowych, używa więcej czasu. Wprowadzanie i nastawianie na rozwiązanie zagadnień jest kluczem przedmiotu, albo tak zwaną elementarną gramatyką przedmiotu, pozwalającą samodzielnie uczniowi szkoły powszechnej pracować. Uczeń pracuje samodzielnie w zespołach przy jednostce 45 m.: 20—25; przy 90-minutowej: 40—45 minut. Nauczyciel w tym czasie indywidualnie dopomaga, doradza, organizuje pracę poszczególnych uczniów. Końcowe 15—20 minut każdej jednostki nauczyciel zużytkowuje na dyskusję, w której zespoły wypowiadają ustnie opracowane rozwiązanie zagadnienia. Nauczyciel w miarę potrzeby uzupełnia i koryguje. Kładzie przy tym ogromny nacisk, by nie było jałowego gadulstwa, marnotrawstwa czasu i ślamazarności w pracy. Od czasu do czasu obok tego typu zajęć, uaktywniających ucznia, organizuje się godziny zespołowych emocjonalnych przeżyć przeznaczając na to specjalny materiał programowy: recytacje, inscenizacje, muzykę, śpiew, opowiadania itd.

Organizacja lekcji w szkole N. 123. przedstawiona graficznie



Przez personel nauczycielski przestrzegane są następujące zasady: 1) nauczyciel nie może ułatwiać uczniowi zdobywania wiedzy, a tylko powinien udostępniać samodzielnie jej zdobywanie, 2) przy nauce należy uwzględniać stopniowanie trudności, stosownie do rozwoju psychiki dziecięcej, budząc czynnik zainteresowania, stopniowanie techniki, opanowanie materiału, jak: a) wdrażanie, b) wprawa, c) zdobycie sprawności, d) nabycie biegłości, 3) wyobrażenia i pojęcia te są tylko jasne i trwałe, które uczeń samodzielnie sobie przyswoił, 4) od spokoju duchowego nauczyciela i jego własnego samoopanowania zależy opanowanie grupy i jej przywódcę.

Pomoce naukowe (obrazy, ilustracje, pokazy, wycieczki, mapy, przezrocza, epidjaskop, radio, patefon, inscenizacje, doświadczenia itp.) poza koniecznym urozmaiceniem każdej lekcji są pierwszorzędnym materiałem do obserwacji, nauki patrzenia, wyrabiania spostrzegawczości, wyciągania własnych sądów i wniosków. Czynna postawa ucznia przy użyciu pomocy naukowych jest tu konieczna. Dlatego nauczyciel tylko kieruje pracą, naprowadza na umiejętne patrzenie i wyciąganie własnych

wniošków przez samych uczniów, dbając by to nie wpłynęło na zmianę metody, zmianę jego roli jako organizatora, doradcy, nie „profesora”, „wykładowcy”.

Kształtując postępowanie ucznia przekreślamy całkowicie przymus zewnętrzny, tj. kary cielesne, stawianie do kąta, wyrzucanie za drzwi itp. Natomiast stosujemy przymus moralny: budzimy ambicję, zawiadamiamy rodziców, piszemy uwagi w dzienniczku korespondencyjnym, wstydzimy, zachęcamy, dajemy możność poprawy, stwarzamy odpowiedni nastrój, warunki, okoliczności zmuszające ucznia do właściwej postawy. Słowem stosujemy kulturalną, a jednocześnie śmiałą egzekutywę pracy i postępowania ucznia, ucząc odpowiedzialności za podjęte prace i utrzymując karność bez kar.

Nie tresura, a samowyrabianie odpowiednich nawyków i zaprawianie do samorozwoju kształci i wychowuje. Otaczamy również opieką wychowawczą instynkty



Salę rekreacyjne jako bawialnie dziecięce.

(instynkt ciekawości, instynkt ekspresji — tworzenia, popęd do ruchu, instynkt współzycia gromadnego, instynkt walki, dążność do przewagi, kompensacji, instynkt seksualny), by należycie nimi kierować stosując sublimację i podsuwanie lepszych form wyżywiania się młodzieży. Jednocześnie łączymy umiejętnie teorie zainteresowań z teorią wysiłku, dbając by ta systematyczna duża praca uczniowska była dla dziecka przyjemną, pociągającą i przejawiała się w czynnej, aktywnej jego postawie, w działaniu.

Podręczniki, jako pomoce w nauczaniu, te mają tylko wartość w pracy naszej szkoły, które są pisane w formie samouczków i ćwiczeń zawierających celowy materiał do samodzielnego opracowania zagadnień z danego przedmiotu. Dużo kłopotu mamy z czytankami do języka polskiego, które przeważnie w dotychczasowej formie (nie opracowane zupełnie w porównaniu z podręcznikami zagranicznymi) nie nadają

się jeszcze do nowoczesnej pracy. To samo jest z bardzo wielu innymi podręcznikami. Nauczyciel, chcąc z nich korzystać, musi je mozolnie i szczegółowo na każdą



W klasach najmłodszych.

lekcję przerabiać. Odbiera mu to siły, zapał i zabija chęć do pracy. Nawijujemy



W klasie pierwszej.

w tym celu kontakt z autorami podręczników i podsuwamy im nasze spostrzeżenia, myśli, wnioski. W niektórych klasach nauka języka polskiego oparta jest tylko na pismach dziecięcych wydawanych przez Z. N. P.

Lektura beletrystyczna i naukowa oparta jest o czytelnię-bibliotekę uczniowską, która jest czynna codziennie od 15 do 19^{1/2} i prowadzona przez specjalną bibliotekarkę opłacaną przez Opiekę Szkolną. Wypożyczanie książek do domu i czytania na miejscu przez dzieci odbywa się według ściennych katalogów klasowych, specjalnych nowoczesnych kart czytelnika, w odpowiedniej radosnej atmosferze. Średnia przeczytanych książek rocznie przez ucznia wynosi 30. Prócz bibliotekarki, nauczyciel otacza opieką czytanie domowe i klasowe, zachęca, umiejętnie kontroluje, oraz wprowadza specjalnie dopasowane do poszczególnych klas łatwe dzienniczki lektury.

Do nauki geografii, historii, przyrody, pisowni, gramatyki, religii, arytmetyki używa się po 2, 3 podręczniki różnych autorów, przystosowane do pracy samodzielnej ucznia. Część uczniów ma taki podręcznik, część uczniów inny; czytają na zmianę.

Praca pisemna uczniów. Gruntowne przygotowanie uprzedzające błędy zasad-



W klasie czwartej.

nicze poprzedzają prace pisemne, które przeważnie są pisane w formie ćwiczeń zagadnieniowych, poprawianych zbiorowo w klasie przez samych uczniów z ortografii, gramatyki, arytmetyki itp. Błąd nie uważamy za jakąś zbrodnię pamiętając, że przecież uczymy się przez poznanie i uświadamianie własnych błędów. Nauczyciel w domu poprawia tylko wypracowania samodzielne, będące sprawdzianem techniki pisania oraz kontroluje prace zespołowe.

Wychowanie fizyczne to nie tylko same ćwiczenia cielesne. Uczy ono młodzież samowychowywać się, wyrabiać sprawność fizyczną, zręczność, solidarność zespołu-

wą, odpowiednio kulturalną postawę i odpowiednią karność. Ma przede wszystkim charakter zabawowo-sportowy, jest dobrą formą wyładowania, wyżywiania, sublimacji, katarsji instynktów.

Zajęcia praktyczne, oparte o bogato wyposażoną pracownię i ogród szkolny, dają uczniowi życiowe, praktyczne umiejętności dostępne dla niego, uczą kultu pracy fizycznej, wyrabiają życiową zaradność, uczą samodzielności, dokładności i wytrwałości w pracy, zaprawiają do stosowania tych usprawnień w życiu codziennym.

Ocena ucznia oparta jest na kontroli i wnikliwej obserwacji ogólnego rozwoju postępów w pracy i zachowania przez testowanie, dyskusje, rozmowy indywidualne, spostrzeżenia, obserwacje nauczycieli-wychowawców na tle udziału wchowania w całokształcie życia szkolnego. Stopnie cyfrowe jako nagroda lub kara za naukę są przekreślone, zamiast stopni stosuje się krótkie charakterystyki i używa się znaków obserwacyjnych: +, =, ?, które służą do określania różnych faktów ogólnego rozwoju i postępów w pracy ucznia. Dla dzieci trudniejszych do prowadzenia stosuje się dłuższe charakterystyki celem profilaktyki właściwego rozwoju. Wychowawcy i nauczyciele dążą do wyrabiania samokontroli i samooceny krytycznej wychowanka, by uczeń mógł poznać i porównywać siebie dzisiejszego z dawnym i upewnić, uwierzyć w siebie, że postępy robi i będzie robił, korygując własne błędy. Kontrola taka oparta na przyjaźni, zaufaniu, poradach, wskazówkach, rozmowach indywidualnych, dyskusjach, przeglądaniu prac jest łagodna, dyskretną na tle zajęć szkolnych, bez specjalnych egzaminów odpytywania, klasówek itp. Dzieci w ogóle trudne i nienormalne, które są przeszkodą w pracy uczniów, po uprzednim zastosowaniu wszelkich środków profilaktycznych skierowuje się do szkół specjalnych — pomocniczych. Do księgi ocen raz na okres na podstawie powyższych znaków obserwacyjnych wychowawca wpisuje oceny urzędowe wraz z krótkimi charakterystykami i uzasadnieniem ocen niedostatecznych.

Praca domowa ucznia, to pogłębianie wiadomości, a nie ślepe kucie i mechaniczne opanowanie wiedzy, oparta o lekturę pomocniczą i ulepszone formy zadawania nowego typu wg Yoakama: zadanie zagadnienia, projektu, testu, arkusza pracy, zadania dowolnego itp. Nie można zadawać stronicami, ustępami, rozdziałami, wierszami itp., tak jak się to czyniło w szkole tradycyjnej, ponieważ to słabo rozwija, zniechęca do pracy samodzielnej, zabija twórczość dziecka.

Atrament w całej szkole w dotychczasowej formie jest skasowany, używa się tylko wiecznych piór i ołówków.

Każdy dzień pracy zaczyna się półgodzinną lekcją poranną dla całej szkoły. Wszystkie dzieci gromadzą się w sali rekreacyjnej. Samorząd prowadzi wspólną modlitwę ze śpiewem. Potem słuchają audycji radiowej zaraz omawianej i dyskutowanej przez dzieci. Następnie wykonywany jest krótki program, łączący się z audycjami, datami historycznymi, geograficznymi, wynalazkami, uroczystościami szkolnymi, sprawami aktualnymi itp. oraz chwilką żywego słowa. Na zakończenie komunikaty, informacje, przydziały, polecenia kierownika, nauczycieli, Opieki i samorządu uczniowskiego.

Dla biednych dzieci nie mających własnego kącika w domu i odpowiedniej opieki wychowawczej zorganizowana jest w szkole nowoczesnie urządzone, bardzo piękna świetlica i uczelnia od 16 do 19 codziennie.

Ponieważ zbieranie wszelkich umówionych i zwykle bardzo potrzebnych składek (na opiekę, pomoce naukowe, kolonie itp.) przez nauczycielstwo za pośrednictwem dzieci ujemnie wpływa na naukę i serdeczny stosunek dziecka do wychowawcy (robi się to zwykle kosztem lekcji i bardzo często sprawia obydwu stronom wielką przykrość), dlatego od tej czynności nauczyciele i wychowawcy są zwolnieni.

Opieka szkolna we własnym zakresie za pośrednictwem kancelarii sprawy te załatwia.

Zakończenie roku szkolnego jest świętem dla całego środowiska. W szkole urządziła się uroczystość i pokaz całorocznego dorobku pracy szkolnej.

Szkoła ma charakter domu, świetlicy, pracowni; nowoczesnego warsztatu pracy odpowiednio wyposażonego, zamiast ławek stoliki prostokątne i okrągłe. W każdej sali wykładowej znajdują się trzy mapy Romera zawieszone na stałe na rolkach (Polska, Europa i Cały Świat), encyklopedia, duży słownik wyrazów obcych, duży słownik ortograficzny, wypisy geograficzne, wypisy historyczne, wypisy przyrodnicze, wypisy urywków literackich, oraz duża nauczycielska tablica z zasłonami, 4 metry długości. W klasach młodszych tablice okólne, przy których wszystkie dzieci piszą jednocześnie. Niezależnie od tego osobno sala geograficzno-przyrodnicza z od-



W klasie siódmej.

powiednim urządzeniem wszystkich map i pomocy, sala zajęć praktycznych, bogato wyposażona, do szkła, żelaza, drzewa i robót kobiecych, biblioteka, czytelnia uczniowska (3000 tomów), biblioteka i czytelnia pism dla rodziców (1000 tomów), sala gimnastyczna, ogródek szkolny, nowoczesna świetlica uczniowska, spółdzielnia, łazienka, boisko, nowoczesnie urządzone jednoizbowe mieszkanie robotnicze, bardzo bogate pomoce naukowe — 1000 obrazów, 2500 pocztówek, przyrządy do przyrody, matematyki itp., latarnia projekcyjna, epidiaskop, pianino, radio, patefon, płyty do nauki geografii, skrzypce, powielacz, 4 maszyny do szycia, 4 maszyny do pisania, pokój nauczycielski, lekarski, kancelaria, szatnia, wszystko na jednym poziomie, na parterze rozmieszczone, dokoła dwóch dużych sal rekreacyjnych wraz z urządzeniami i odpowiednią organizacją pracy, stanowi naprawdę nowoczesny warsztat pracy na-

ukowo-wychowawczej, w którym istotnie uczeń przez siedem lat może się odpowiednio rozwijać i nauczyć porządnie pracować.

Warsztat ten wymaga, od nauczyciela nowoczesnego przygotowania zawodowego, dlatego Rady Pedagogiczne odbywają się co miesiąc, na których omawia się trudności naukowo-wychowawcze, sposoby postępowania przy realizowaniu programu na najbliższy okres i uprawia się systematyczne pogłębianie kultury pedagogicznej nauczyciela.

Obowiązkowa lektura nauczycielstwa nastawiająca na pracę tego typu: 1) Gerald Yoakam—„Ulepszanie zadawania szkolnego”, 2) Carleton Washburne—„Przystosowanie szkoły do dziecka”, 3) Peter Peterson — „Szkoła wspólnoty życia”. 4) prof. W. O. Döring — „Główne kierunki nowoczesnej psychologii”, 5) Wska-



W sali zajęć praktycznych.

zówki metodyczne do programu szkoły powszechnej, 6) „Encyklopedia Wychowania” wydawnictwo „Naszej Księgarni”.

Roczny plan wychowawczo-naukowy oparty o program urzędowy szkoły powszechnej i rozbity zagadnieniami na miesiące, wpisuje się do dziennika lekcyjnego. Szczegółowy, tygodniowy, lub dzienny plan pracy, w formie każdorazowych, opracowanych zagadnień, projektów, testów, przydziałów pracy, kontraktów itp., każdy nauczyciel pisze w specjalnych brulionach, które są własnością szkoły i z roku na rok służą dla nauczycielstwa jako dorobek i pomoc w ulepszaniu pracy szkolnej.

Na zakończenie muszę stwierdzić, że wyżej opisana praca, której mam zaszczyt przewodzić, to już nie żaden przykład teoretyczny, ale fakt oczywisty, który wytrzymał ciężką próbę życia i dlatego tym chętniej dzielę się naszymi doświadczeniami z tymi, którzy będą mieli ochotę własnymi oczyma Szkołę na Solcu zobaczyć.

Organizacja pomocy naukowych w szkole nr 123 w Warszawie
(obrazy — ilustracje — pocztówki)

1. Historia Kultura i praca
2. Historia Postacie historyczne
3. Historia Wojny i wydarzenia historyczne
4. Geografia Polski Krajobrazy — okolice
5. Geografia Polski Ludność — Typy
6. Geografia Polski Miasta Polski
7. Geografia Polski Gospodarstwo — handel — przemysł
8. Przyroda Polski Rośliny — kwiaty
9. Przyroda Polski Drzewa
10. Przyroda Polski Zwierzęta domowe
11. Przyroda Polski Zwierzęta polne, leśne, wodne
12. Nauka o rzeczach Zajęcia ludzi i pory roku

13. Przyroda obca Rośliny — drzewa
14. Przyroda obca Zwierzęta
15. Geografia powszechna Europa
16. Geografia powszechna Azja
17. Geografia powszechna Afryka
18. Geografia powszechna Ameryka
19. Geografia powszechna Australia
20. Geografia fizyczna Zjawiska przyrodnicze
21. Anatomia — higiena Zwierzęta — ludzie
22. Religia Ilustracje — obrazy
23. Materiały do epidiaskopu Albumy z pocztówkami do poszczegól- nych przedmiotów, prospekty- przewodniki turystyczne
24. Nauka o rzeczach i Różne Materiały do rozmówek, pogadanek, ćwiczeń klas młodszych

Dwie szafy po 12 szuflad każda. Wymiary: 1 m 50 cm × 1 m 10 cm. W jednej szufladzie mieści się przeciętnie 30—50 dużych obrazów podklejonych tekturą. Inne pomoce rozmieszczone są w specjalnych szafach i gablotkach.

II. Samorząd uczniowski.

Celem samorządu Uczniowskiego w szkole powszechnej nr 123 w Warszawie jest wychowanie organizacyjne młodzieży szkolnej, zaprawianie do zbiorowego współżycia i współdziałania, wyrabianie w tym celu odpowiednich nawyków, postaw i usprawnień organizacyjnych młodzieży.

Samorząd Uczniowski cementuje młodzież szkolną, wiąże w zespoły, w grupy klasowe, zamienia młodzież w zorganizowaną, uspołecznioną gromadę.

Podstawą Samorządu Uczniowskiego jest samorząd zespołu (najmniejszej grupy szkolnej 4—5-osobowej, dobranej samorzutnie na zasadach przyjaźni, koleżeństwa, wspólnych zainteresowań, sąsiedztwa, współżycia poza szkołą).

Samorząd zespołu pełni następujące funkcje: a) utrzymuje w czystości miejsce swej pracy; b) przyzwyczaja do higieny ciała i ubrania; c) organizuje pomoc koleżeńską najslabszemu w nauce; d) prowadzi specjalny zeszyt kontroli pracy i obecności uczniów; e) organizuje pomoc materialną najbiedniejszemu, dostarczając lub wypożyczając książki, zeszyty, przybory uczniowskie, dając drugie śniadania, podwieczorki itp.; f) dba o dobre postępowanie każdego członka zespołu potrzebne do współżycia i współdziałania grupowego; g) zaprawia owych członków do przywództwa i podporządkowania w małej grupie zespołu; h) uczy pod kierunkiem nauczycieli, przyzwyczaja do samokształcenia i pracy zorganizowanej indywidualnie i zespołowo; i) zaprawia do uczestniczenia w pracach zbiorowych Samorządu Klasowego i Międzyklasowego.

W każdej grupie klasowej powstaje 10 lub 12 zespołów, gdyżumeblowanie klasy (okrągłe stoły i po 5 krzeseł oraz prostokątne stoły i po 4 krzeseła) pozwala na powstanie tylko takiej liczby zespołów, stanowiących razem zorganizowaną grupę klasową.

Na czele każdego zespołu jest wybrany spośród członków tzw. przodownik — przodujący postępowaniem i pracą, który spełnia rolę przywódcy, realizuje zespołowo wymienione cele, wchodząc jednocześnie jako przedstawiciel do Samorządu Klasowego. Wybór na przodownika zespołu odbywa się 2 razy do roku lub w miarę potrzeby i częściej (głosowanie kartkami).

Na terenie klasy, jako zorganizowanej grupy, działa Samorząd Klasowy.

Składa się on z przodowników poszczególnych zespołów oraz gospodarza klasy, jego zastępcy, który jest jednocześnie sekretarzem, skarbnikiem i kronikarzem.

Samorząd Klasowy ma szerszy teren pracy i pełni następujące funkcje-zadania: a) czuwa nad utrzymaniem w czystości sali klasowej; b) zaprawia wszystkich uczniów do higieny osobistej i higieny pracy (wietrzenie klasy, ścieranie tablic, sprzątanie papierów, dbanie o dobrą postawę przy pracy, pamiętanie o stałe otwartych górnych częściach okien itp.); c) organizuje zbiorowo pomoc materialną dla niezamożnych kolegów; d) organizuje pomoc słabszym kolegom w nauce; e) prowadzi sprawdzanie frekwencji uczniów; f) opiekuje się kwiatami; g) organizuje wychodzenie z klasy na przerwy; h) organizuje przerwy przy współdziałaniu Samorządu Międzyklasowego; i) oddziałuje moralnie na współkolegów trudniejszych (walcząc z kłamstwem, lenistwem, wagarowaniem i złym postępowaniem); j) prowadzi kronikę klasową, zapisując i zamieszczając ważniejsze — ciekawsze wydarzenia, wypracowania, rysunki itp.; k) prowadzi miesięczne zebrania sprawozdawczo-dyskusyjne

na lekcjach języka polskiego — uczyć krótkiego protokołowania, zabierania głosu, dyskusowania itp.; l) zaprawia do przywództwa, podporządkowania i czynnego udziału w zorganizowanej grupie klasowej; m) uczy brania czynnego udziału w lekcjach; n) zaprawia pod kierunkiem wychowawców do samokształcenia i techniki organizacji pracy indywidualnej i zespołowej (umiejętność słuchania, korzystania z podręczników, robienia najkrótszych notatek, zabierania głosu w dyskusji); o) uczy uczestniczenia w pracach Samorządu Międzyklasowego.

Wybory do Samorządu Klasowego odbywają się 2 razy do roku: w końcu czerwca i w końcu grudnia, albo wcześniej — zależnie od potrzeb.

Opiekunem Samorządu Klasowego jest wychowawca klasy, który czuwa nad jego działalnością, stwarza odpowiednie warunki dla jego rozwoju, realizuje program w oparciu o niego, nadaje mu wyższe formy działania, ma prawo zakwestionować powzięte uchwały, żądać zmiany i reorganizacji.

W celach porządkowo-higienicznych gospodarz klasy co tydzień powołuje do pracy — według listy — dwóch dyżurnych, którzy utrzymują czystość i porządek.

W stosunku do wykroczeń i przewinień uczniów danej klasy Samorząd Klasowy załatwia sprawę w następujący sposób: a) żąda przeproszenia pokrzywdzonego lub obrażonego; b) żąda przyznania się do winy wobec klasy i wobec wychowawcy; c) udziela nagany wobec całej klasy; d) oddaje sprawę do załatwienia rodzicom za pośrednictwem wychowawcy; e) oddaje sprawę za pośrednictwem wychowawcy kierownikowi szkoły; f) wyłącza od gier, zabaw na pauzach; g) wyłącza ucznia z zespołu i w razie większych przewinień pozbawia funkcji społecznych na czas krótszy lub dłuższy.

Na terenie całej szkoły działa Samorząd Międzyklasowy wiążąc poszczególne zespoły i grupy w zorganizowaną, usprawnioną gromadę szkolną.

W skład Samorządu Międzyklasowego wchodzi przewodnicy wszystkich zespołów klasowych, gospodarze poszczególnych klas oraz przewodniczący organizacji uczniowskich, którzy spośród siebie wybierają przewodniczącego, zastępcę, który jest jednocześnie sekretarzem, skarbnikiem i kronikarzem radiowego.

Samorząd Międzyklasowy spełnia następujące zadania-funkcje: a) prowadzi wspólną modlitwę ze śpiewem; b) uczy słuchania zbiorowo szkolnych audycji radiowych, które codziennie zaraz są omawiane; c) organizuje i prowadzi przerwy przy pomocy gospodarzy klasowych; d) przestrzega przyzwoitego zachowania się w kinie, teatrze, kościele i na uroczystościach; e) prowadzi skrzynkę twórczości ucznia; f) prowadzi gazetkę szkolną i stałą wystawę rysunkową; g) organizuje przy pomocy nauczycieli i Opieki Rodzicielskiej wieczorki, zabawy i wycieczki; h) przygotowuje i organizuje pod kierunkiem wychowawców uroczystości szkolne; i) pielęgnuje rośliny; j) dba o higienę i estetykę sal rekreacyjnych; k) usuwa zatargi i nieporozumienia między uczniami poszczególnych klas stosując środki zapobiegawcze przewidziane dla Samorządu Klasowego oraz nagane wobec wszystkich uczniów — całej gromady szkolnej; l) opiekuje się grammi towarzyskimi na sali rekreacyjnej; m) organizuje opiekę nad młodszymi klasami; n) zaprawia się do przywództwa, podporządkowania i czynnego udziału uczniów w zorganizowanej gromadzie szkolnej w życiu międzyklasowym; o) prowadzi zebrania i księgi protokołów; p) prowadzi niektóre organizacje wyższej użyteczności oraz różne funkcje i akcje doraźne związane z Tygodniem L. O. P. P., L. M. K., Tygodniem Szkoły Powszechnej itp.

Opiekunem Samorządu Międzyklasowego jest kierownik lub jego zastępca w podobnym zakresie jak wychowawca w stosunku do Samorządu Klasowego.

Gospodarz klasowy w każdą sobotę — wychowawcy, a przewodniczący Samo-

rządu Międzyklasowego w każdą sobotę — kierownikowi szkoły lub jego zastępcy, składają ustne sprawozdania oraz uzgadniają i kreślą ogólny program działalności na następny tydzień.

Co miesiąc lub później czy wcześniej zależnie od potrzeb, odbywają się zebrania wszystkich gospodarzy klasowych i przodowników zespołów, którzy składają krótkie ustne sprawozdania, oraz uzgadniają działalność. Zebrania te prowadzi przewodniczący Samorządu w obecności kierownika szkoły lub jego zastępcy. Uchwały zapadają większością głosów. Na końcu każdego półrocza odbywają się walne zebrania informacyjno-sprawozdawcze wszystkich członków Samorządu, na których dokonywany jest przegląd wszystkich prac poszczególnych zespołów klas i całej zorganizowanej gromady szkolnej.

Składki są stosowane doraźnie, zależnie od potrzeb według odpowiednio przyjętych uchwał, jako zaprawa do ofiar na rzecz dobra ogólnego.

W klasach młodszych jest zaprawa do samorządu i realizowane tylko te funkcje i zadania, które są możliwe do wcielenia w życie ze względu na wiek i zainteresowania uczniów.

Samorząd Uczniowski w szkole nr 123 nie jest koncepcją tylko teoretyczną; wyrósł on z potrzeb szkoły i z życia, przybrał te formy, które wytrzymały próbę i skutecznie organizacyjnie wyrabiają młodzież.

Organizacje młodzieżowe jak harcerstwo są najwyższym stopniem wyrobienia organizacyjnego młodzieży i stosowane są dopiero w klasach starszych, w ramach Samorządu Międzyklasowego.

Jan Bednarz

K R O N I K A

I. KONGRESY, KONFERENCJE.

Kongres F. I. A. I. w Bukareszcie. Kongres Międzynarodowej Federacji Związków Nauczycielskich odbędzie się w Bukareszcie w ostatnim tygodniu lipca. Na porządku dziennym Kongresu figurują następujące kwestie: 1) Wychowanie obywatelskie człowieka, (obowiązki obywatela i człowieka); 2) Nauczanie zbiorowe a swoboda dziecka; 3) Organizacja wakacji szkolnych i dni wolnych od nauki.

Przypuszczać należy, iż ze względu na Rumunię i tematy, wszystkie związki nauczycielskie będą reprezentowane na tym Kongresie.

Konferencja młodych nauczycieli czeskich. W Zlinie w październiku ub. roku odbyła się Konferencja młodych nauczycieli czeskich, którzy pragną odrodzić swoją ojczyznę po wypadkach wrześniowych. Za istotne warunki odrodzenia uznano: natychmiastowe rozpoczęcie kształcenia nauczycieli w akademiach pedagogicznych co najmniej dwuletnich, realizowanie jednolitej szkoły powszechnej do 15 roku życia i demokratyzację społeczeństwa.

II. BIOGRAFIE.

Pięćdziesięciolecie Sarmienty. Argentyna obchodzi wspaniałe uroczystości pięćdziesięciolecia śmierci wielkiego wychowawcy i bojownika o szkołę demokratyczną, Dominga Faustyna Sarmiento, urodzonego 15 lutego 1811 r, zmarłego 11 września 1888 roku.

Sarmiento z niespotykaną wiarą walczył o szkołę powszechną, o nauczanie dla wszystkich. Pracę w szkolnictwie rozpoczął już w 15 roku życia. Studia odbył w Europie i Stanach Zjednoczonych A. P. Po powrocie do kraju rozpoczął niestrudzoną

propagandę oświaty powszechnej, rządu demokratycznego, rozwoju kulturalnego i gospodarczego kraju. W roku 1868 został wybrany prezydentem Republiki i godność tę piastował do roku 1874. Okres jego prezydentury należy do najświetniejszych momentów Argentyny; rozwój gospodarczy, budowa kolei, wyzwolenie szkół z rąk kleru i oddanie ich w opiekę państwa. Kraj pokrywa się siecią świeckich szkół publicznych, powstają seminaria nauczycielskie, szkoły dokształcające. Całe życie Sarmiento poświęcił walce o sprawiedliwość, o ustroj demokratyczny, walce przeciw wielkim posiadaczom i przeciw klerykalizmowi; Sarmiento jest czczony w Argentynie jako oswoobodziciel kraju. Nazwisko jego jest do dziś symbolem walki o organiczną demokrację, o postępek społeczny, o szkołę jednolitą.

Osiemdziesięcioletnia rocznica urodzin Selmy Lagerlöf. Świat cały, a Szwecja i szkoła szwedzka specjalnie, obchodzą w roku szkolnym 1938/39 osiemdziesięcioletnie urodziny Selmy Lagerlöf. Szkoła winna jest jej specjalną wdzięczność za dzieło „Cudowna podróż Nilsa Holgerssona z dzikimi gęśmi” (1906-7). Wieś i lud szwedzki mają wielką powieść chłopską „Jerozolima” (1901-1902). Zresztą w powieściach jej „Niewidzialne związki” (1894), „Legenda pańskiego dworu” (1899), „Skarb Pana Arne” (1905), „Ojczyzna Liliecrony” (1901), „Generalski pierścień” (1925), „Charlotta Löwensköld” (1926), „Legenda o Chrystusie” (1904), „Woźnica śmierci” (1912), „Tęsknota Jana” (1914), znajdujemy wychowawcze myśli przewodnie, które niewątpliwie przyczyniły się do jej światowej sławy. Urodzona w roku 1858, świątowy rozgłos zdobyła powieścią „Gösta Berling” (1891), w roku 1909 odznaczona nagrodą Nobla, w roku 1914 jako pierwsza kobieta została członkiem Akademii Szwedzkiej. Dzieła jej na język polski tłumaczyli między innymi L. Staff, Fr. Mirandola.

III. INSTYTUTY I RADY NAUKOWO-PEDAGOGICZNE.

Działalność badawczego Instytutu Higienicznego. „Riksdag” w Szwecji roku zeszłego powołał do życia Badawczy Instytut Higieniczny. Działalność Instytutu odbywa się w trzech sekcjach: 1) badań z dziedziny higieny ogólnej, mieszkań, szpitali, szkół i instytucji publicznych; 2) badań dotyczących zdrowia w ogóle, zniekształceń i wypadków zawodowych, wypadków epidemicznych, zdrowotności pracy; 3) badań odnoszących się do produktów pierwszej potrzeby, (kontrola żywności w całej Szwecji).

W Instytucie odbywają się również wykłady dla nauczycieli.

Stworzenie Rady Badań Naukowych w Meksyku. We wrześniu 1937 roku Wyższa Państwowa Rada Wychowania wystąpiła z projektem powołania Państwowej Rady Badań Naukowych. Projekt ten został zatwierdzony, realizacja była nieco opóźniona z powodów finansowych.

Głównym zadaniem Rady jest kształcenie personelu koniecznego do badań naukowych prowadzonych przez Państwo; prowadzenie badań naukowych, a zwłaszcza tych problemów, które przedstawiają dla Meksyku specjalny interes; gromadzenie potrzebnych do badań materiałów oraz przyczynianie się do rozszerzania kultury przez konferencje, kursy, publikacje, czasopisma itd. Prace naukowe muszą być przede wszystkim prowadzone przez uczonych meksykańskich; są jednak możliwe odchylenia i powoływanie uczonych zagranicznych z oddaniem pierwszeństwa pracownikom pochodzenia hiszpańskiego.

Członkowie personelu naukowego otrzymują miesięcznie tytułem uposażenia 1000 dolarów meksykańskich. Budżet Rady wynosi około miliona dolarów meksykańskich. Rząd ostatnio przyjął jako pracowników Rady następujących emigrantów

niemieckich i austriackich: dr Erwina Jacobstala (Instytut Patologiczny — Hamburg), dr Herberta Blocka, dr Jana Herzenberga (Politechnika — Berlin), dr Fritza van Emdena (Muzeum Etnologiczne — Drezno), dr Reinharda Hellmanna i innych.

IV. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI.

Założenie Instytutu Pedagogicznego Z. N. P. Ministerstwo W. R. i O. P. zatwierdziło statut Instytutu Pedagogicznego Związku Naucz. Polskiego. Instytut ten powstał z przekształconych w roku 1932 Uniwersyteckich Kursów Wakacyjnych, których dwudziestopięcioletnia rocznica upłynęła ubiegłego roku.

Instytut Pedagogiczny Z. N. P. o charakterze pracy kursowo-korespondencyjno-laboratoryjnym, ma już wypracowany program, metody i osiągnął pewne rezultaty.

Jeszcze w roku 1932 rozpoczęto starania w Ministerstwie W. R. i O. P. o zatwierdzenie statutu Instytutu. Po długich pertraktacjach i dyskusjach, kiedy już wszystkie wątpliwości zostały wyjaśnione, ówczesny wiceminister W. R. i O. P. p. K. Pieracki w roku 1934 oświadczył oficjalnie reprezentantom Z. N. P., że Instytut otrzyma uprawnienia i upoważnił ich do opublikowania tego oświadczenia. Niedługo potem p. K. Pieracki ustąpił ze swego stanowiska. Oświadczenie jego wyrażone w imieniu Ministerstwa nie zostało uwzględnione przez jego następców; nie została też sprawa ta załatwiona przez kierownika Ministerstwa ś. p. prof. Chylińskiego, który doceniając rolę tego rodzaju placówki i jej znaczenie dla szkolnictwa, był skłonny Statut Instytutu zatwierdzić i nadać Instytutowi uprawnienia. Prof. Chyliński wkrótce opuścił Ministerstwo. Tymczasem Instytut rozwijał się i wytworzyła się nienormalna sytuacja dla słuchaczy, którzy z niecierpliwością oczekiwali decyzji. W dalszym ciągu składano memoriały i sprawozdania; delegacje Zarządu Głównego, kol. kol. posłów i senatorów, Dyrekcji Instytutu systematycznie przedstawiały Ministerstwu W. R. i O. P. potrzebę rozwiązania tej sprawy. W roku 1938 p. Dancewicz, ministerialny wizytator, przeprowadził szczegółową wizytację Instytutu w czasie trwania kursu w Krakowie. W lutym b. r. delegacji złożonej z kol. kol. senatora Jędrusika i posłów Jankowskiego i Wydry, Pan Minister prof. Świętosławski oświadczył, iż zatwierdzi statut Instytutu Pedagogicznego. Następnie p. dyrektor dr Pollak w porozumieniu z powyższą delegacją zfinalizował sprawę zatwierdzenia Instytutu.

Dzięki zrozumieniu głębokiej tendencji dalszego i wyższego kształcenia się nauczycieli szkół powszechnych i przychylnemu ustosunkowaniu się władz szkolnych, nauczyciele, którzy pragną prawdziwie dalej kształcić się, mogą studiować w Instytucie Pedagogicznym Związku Nauczycielstwa Polsk. bez potrzeby uciekania się do urlopów. Dla słuchaczy Instytutu Pedagogicznego Z. N. P. powołuje Ministerstwo Państwową Komisję Egzaminacyjną. Dyplom wydany przez Państwową Komisję Egzaminacyjną dla absolwentów Instytutu Pedagogicznego Z. N. P. będzie pod względem uprawnień równorzędny dyplomowi Państwowego Instytutu Nauczycielskiego oraz nada uprawnienia przewidziane w § 19 rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 19.XII.1933 r. o zasadach zaszerogowania funkcjonariuszów państwowych do grup uposażeniowych i automatycznego przechodzenia nauczycieli do wyższych grup uposażenia.

Nauczycielstwo wita z wielkim uznaniem i zadowoleniem to zarządzenie najwyższej władzy szkolnej, która dała dowód troski o poziom intelektualny nauczycielstwa oraz jego położenie społeczne i materialne.

W dalszym etapie zorganizowane nauczycielstwo będzie systematycznie ubiegało się o stworzenie w Warszawie Akademii Nauczycielskiej, przeznaczonej dla wybitnych nauczycieli szkół powszechnych, mających ukończony W. K. N. względnie

Pedagogium. W Warszawie sprawa ta jest łatwa do przeprowadzenia przez przekształcenie Państwowego Instytutu Nauczycielskiego na Akademię Nauczycielską. W przyszłości Akademii takie powinny powstać we wszystkich miastach uniwersyteckich (Warszawa, Lwów, Kraków, Łódź, Poznań, Wilno, Lublin, Katowice, Toruń).

I. Charakter i cel Instytutu. Instytut Pedagogiczny Z. N. P. jest uczelnią, utrzymywaną przez Związek Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. Instytut ma za zadanie przyczynić się do rozwoju polskiej myśli wychowawczej, do udoskonalania i pogłębiania metod wychowania i nauczania, współdziałać w podnoszeniu wartości zawodu nauczycielskiego pod względem moralnym, ideowym i intelektualnym oraz do podnoszenia poziomu przygotowania zawodowego i przysposobienia społecznego nauczycielstwa.

Do realizacji tych zadań Instytut Pedagogiczny zmierza przez: 1) organizowanie pracy słuchaczy Instytutu Pedagogicznego w ten sposób, by przez dalsze kształcenie w zakresie naukowych podstaw pracy pedagogicznej, oświatowej i społecznej, teoretycznej i praktycznej, jak również przez bezpośrednie oddziaływanie profesorów i reprezentowanej przez nich wiedzy:

a) wzbogacać zasoby kulturalne słuchaczy, przede wszystkim zaś pogłębiać ich kulturę naukową, wdrażać do zrozumienia polskiej rzeczywistości, a na jej tle zadań oświaty publicznej i pracy społecznej w Polsce;

b) doprowadzać do głębszego zrozumienia przez słuchaczy zjawisk życia społecznego, przyczynić się do uspołecznienia ich czynnej postawy życiowej, a przez to do spotęgowania ich aktywności w życiu społecznym i do tym skuteczniejszego kształtowania się ich osobowości;

2) organizowanie i prowadzenie pracy badawczej nad zagadnieniami wychowania, nauczania i pracy społecznej nauczyciela;

3) rejestrowanie twórczego dorobku nauczycielstwa polskiego na polu wychowania, nauczania i pracy społecznej.

II. Władze Instytutu. a) Dyrektor Instytutu. Na czele Instytutu stoi Dyrektor, powołany na czas nieograniczony przez Zarząd Główny Z. N. P. spośród osób, znanych z prac naukowych bądź też z wybitnej działalności praktycznej na polu wychowania, nauczania lub pracy społeczno-oświatowej.

Dyrektora Instytutu zatwierdza Minister W. R. i O. P. Dyrektor sprawuje ogólne kierownictwo Instytutu. W szczególności do zadań Dyrektora należą: 1) przewodniczenie na posiedzeniach Rady Pedagogicznej, wyłanianych przez nią Komisji oraz wykonywanie jej uchwał; 2) przedstawianie potrzeb Instytutu w zakresie finansowo-administracyjnym Zarządowi Głównemu Z. N. P. i wykonywanie jego poleceń, w szczególności czuwanie nad przestrzeganiem budżetu; 3) stawianie wniosków w sprawie przyjmowania, zawieszania w czynnościach lub usuwania wykładowców i pracowników administracyjnych Instytutu oraz udzielanie im urlopów w granicach określonych specjalnymi przepisami; 4) stawianie wniosków w sprawie zmian w regulaminie studiów i egzaminów; 5) układanie projektów regulaminów obowiązujących słuchaczy; 6) decydowanie o przyjęciu kandydatów do Instytutu; 7) układanie planów wykładów i prac na podstawie wniosków Rady Pedagogicznej; 8) wyznaczanie terminów egzaminów.

b) W i c e d y r e k t o r jest powołany przez Zarząd Główny Z. N. P. na wniosek Dyrektora Instytutu spośród osób wykładających w Instytucie. Wicedyrektor zastępuje Dyrektora w czasie jego nieobecności oraz ma powierzoną sobie przez niego na stałe część jego obowiązków. Wicedyrektora zatwierdza Minister W. R. i O. P.

c) Rada Pedagogiczna. W skład Rady Pedagogicznej wchodzi: Dyrektor Instytutu jako przewodniczący. Wicedyrektor jako jego zastępca oraz osoby wykladające w Instytucie. W posiedzeniach Rady Pedagogicznej mogą brać udział z głosem stanowczym Przewodniczący Wydziału Pedagogicznego i Pracy Społecznej Z. N. P. Posiedzenia Rady Pedagogicznej zwołuje Dyrektor w miarę potrzeby, na żądanie bądź Zarządu Głównego Z. N. P. bądź $\frac{1}{4}$ części członków Rady Pedagogicznej. Posiedzenia Rady Pedagogicznej powinny odbyć się przynajmniej trzy razy do roku.

Rada Pedagogiczna rozważa sprawy związane z pracą naukową i pracą dydaktyczną Instytutu, między innymi omawia postępy słuchaczy oraz decyduje w sprawie zaliczenia poszczególnych okresów studiów i dopuszczania do egzaminów, rozważa ponadto wszystkie kwestie, wniesione pod jej obrady, przez Dyrektora Instytutu.

III. Wykładowcy. W skład zespołu wykładowców Instytutu Pedagogicznego Z. N. P. wchodzi wszystkie osoby wykladające w Instytucie przedmioty obowiązujące, objęte programem.

Do wykładów w Instytucie Pedagogicznym Z. N. P. powołuje Dyrektor Instytutu na wniosek Rady Pedagogicznej osoby znane z prac naukowych, bądź też z wybitnej działalności praktycznej na polu wychowania, nauczania, pracy społeczno-oświatowej lub społeczno-gospodarczej. Wniosek powinien opierać się na referacie Komisji, wyznaczonej przez Radę Pedagogiczną z grona specjalistów, wykladających w Uczelni lub spoza ich grona.

Profesorowie wykladający w szkołach wyższych mogą być powoływani przez Dyrektora Instytutu Pedagogicznego do objęcia wykładów w Instytucie bez uprzedniego wniosku Komisji. Wykładowców zatwierdza Minister W. R. i O. P.

IV. Słuchacze. Słuchaczem Instytutu może być każdy czynny nauczyciel publicznej szkoły powszechnej, posiadający świadectwo egzaminu końcowego Wyższego Kursu Nauczycielskiego, dyplom Pedagogium lub innego równorzędnego zakładu naukowego. Termin zapisów ogłasza Dyrektor Instytutu w „Głosie Nauczycielskim” corocznie najmniej na 6 tygodni przed jego upływem.

Minister W. R. i O. P. ustala corocznie liczbę słuchaczy Instytutu, która bez jego zgody nie może być powiększona. W razie nadmiernej liczby kandydatów, przekraczającej ustaloną przez Ministra W. R. i O. P. normę, pierwszeństwo w przyjęciu do Instytutu przy równych kwalifikacjach mają członkowie Z. N. P.

W drodze wyjątku do studiów w Instytucie Pedagogicznym dopuszczeni być mogą na mocy uchwały Rady Pedagogicznej Instytutu członkowie Z. N. P. posiadający odpowiednie przygotowanie naukowe, a nie mający wyżej wymienionych świadectw lub dyplomów.

Prawa i obowiązki słuchaczy określa regulamin.

V. Program i studia. Ogólny plan studiów jako też roczne programy szczegółowe oraz regulaminy studiów i egzaminów zatwierdza Minister W. R. i O. P. Studia na Instytucie trwają 4 lata. W piątym roku studiów słuchacze piszą pracę dyplomową. Rok szkolny dzieli się na dwa półrocza: półrocze letnie rozpoczyna się 1 lipca i trwa do końca grudnia, półrocze zimowe rozpoczyna się 1 stycznia i trwa do końca czerwca. Każde półrocze składa się z dwóch etapów pracy:

1) etap pierwszy stanowi praca słuchacza pod kierunkiem profesorów Instytutu na kursach, organizowanych kolejno w różnych miastach Polski, a trwających w okresie letnim 180 godzin, w okresie zimowym 50 godzin; zadaniem kursów jest wprowadzić słuchaczy w metodę samodzielnej pracy, udzielić im wskazówek bibliograficznych, omówić z nimi podstawowe problemy, dać im możliwość bezpośred-

niego zetknięcia się z warsztatami i urządzeniami pracy wychowawczo-dydaktycznej i pracy społecznej, dokonać przeglądu uzyskanych wyników, sprawdzić zdobytą wiedzę, zapoznać ich wreszcie z właściwościami kultury duchowej i materialnej środowisk, w których kurs się odbywa;

2) etap drugi stanowi samodzielna praca słuchaczy, odbywająca się w miejscach ich pracy zawodowej, a polegająca na opracowaniu wysuniętych problemów na podłożu sytuacji naturalnej z wykorzystaniem wskazanej przez profesorów lub wyszukanej samodzielnie literatury przedmiotu; w tym czasie słuchacze utrzymują kontakt z profesorami drogą korespondencji i otrzymują od profesorów, również drogą korespondencji, uwagi krytyczne i wskazówki.

Na początku każdego półroczu tak letniego, jak i zimowego, następuje sprawdzenie i ustalenie wyników pracy słuchaczy, wykonanej w okresie poprzednim.

Po dwu latach studiów, na podstawie złożonego egzaminu i przedstawionych prac, słuchacze Instytutu otrzymują odpowiednie świadectwo. Po czterech latach studiów, po przyjęciu pracy dyplomowej i po złożeniu egzaminu końcowego, słuchacze otrzymują dyplomy z ukończenia Instytutu Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Do egzaminu końcowego są dopuszczani tylko ci słuchacze Instytutu, którzy nieprzerwanie przez przeciąg co najmniej 4 lat pracowali skutecznie w Instytucie, zdając z wynikiem pomyślnym przepisane kolokwia i odrabiając wyznaczone prace.

Szczegółowe programy i regulaminy studiów określają rozkład przedmiotów na poszczególne lata studiów oraz ilość godzin, przewidzianych na każdy przedmiot, jak również określają wymagania przy przechodzeniu na wyższe lata studiów oraz przy dopuszczaniu do egzaminów.

Komisję egzaminacyjną dla przeprowadzenia egzaminów końcowych powołuje Minister W. R. i O. P. Przewodniczącym Komisji jest delegat Ministra W. R. i O. P.

VI. Obowiązki i prawa właścicielskie Z. N. P. Związek Nauczycielstwa Polskiego zapewnia Instytutowi Pedagogicznemu w swym budżecie wystarczające środki na pokrycie potrzeb Instytutu, ustalanych corocznie najpóźniej do końca kwietnia na przyszły rok szkolny przez Dyrektora w porozumieniu z Zarządem Głównym Z. N. P. Czynności administracyjne i biurowe związane z prowadzeniem Instytutu załatwia Zarząd Główny albo przez swoje biuro, albo — w miarę potrzeby — przez specjalne siły, przydane Dyrektorowi Instytutu. Związek Nauczycielstwa Polskiego sprawuje pieczę nad Instytutem. W wykonaniu swych uprawnień właścicielskich ma prawo: 1) żądać od Dyrektora Instytutu sprawozdań z toku prac w Instytucie, 2) przeprowadzać przez swe organa kontrolę działalności organów Instytutu.

Po zakończeniu każdego roku szkolnego przesyła Dyrektor Zarządowi Głównemu Związku Nauczycielstwa Polskiego sprawozdanie roczne z działalności Instytutu za rok ubiegły oraz plan pracy na rok najbliższy.

Związek Nauczycielstwa Polskiego może postanowić w sposób własnym statutem przewidziany zwinięcie Instytutu Pedagogicznego. Słuchacze Instytutu odbywający studia w chwili tego postanowienia otrzymują możliwość ukończenia Instytutu według normalnego toku pracy.

Dyplomy nauczycielskie na Węgrzech. W r. 1937/38 na Węgrzech istniały cztery żeńskie państwowe seminaria nauczycielskie, 4 kalwińskie, 26 katolickich, 1 luterańskie i 1 izraelickie. Dyplomy nauczycielskie otrzymało 140 kandydatów w państwowych seminariach, 136 w kalwińskich, 834 w katolickich, 24 w luterańskich i 21 w izraelickich. Razem wydano 1155 dyplomów.

Liczba seminariów nauczycielskich męskich przedstawia się następująco: 7 pań-

stwowych, 3 kalwińskie, 5 katolickich, 2 luterańskie i 1 izraelskie. W seminariach państwowych wydano kandydatom 196 dyplomów, w kalwińskich 121, w katolickich 189, w luterańskich 72 i w izraelskich 17. Razem wydano 595 dyplomów. Ogólna liczba wydanych dyplomów wynosi 1750.

Projekt stworzenia Instytutu nauczania zabaw. Oficjalna komisja sportu szkolnego w Norwegii złożyła w Rządzie projekt zorganizowania Instytutu przeznaczanego do kształcenia nauczycieli w prowadzeniu gier i zabaw, które uważa się w Norwegii za jeden z istotnych elementów wyszkolenia nauczycielstwa.

Nauki społeczne i ekonomiczne w Instytutach Pedagogicznych. Baker, dyrektor Instytutu Pedagogicznego „Lincoln” w Uniwersytecie Kolumbia (Nowy Jork), w artykułach swoich zwraca ostatnio uwagę na sprawę nauk socjo-ekonomicznych w zakładach kształcenia nauczycieli. Dzisiejszy wychowawca jest odpowiedzialny za przygotowanie młodzieży, która musi umieć przystosowywać się do szybkich przemian życia ekonomicznego. Stwierdza się wyraźne tendencje w szkolnictwie amerykańskim w kierunku udzielania bezpośrednich informacji o życiu politycznym, socjalnym i ekonomicznym. Od kilku lat Instytut „Lincoln” prowadzi naukę o tzw. „rzeczywistościach socjalnych”. W r. 1938 wysłano 50 słuchaczy w okolice rolnicze na 8 dni, celem zbadania standardu społecznego w gospodarce niezmechanizowanej. Inna grupa 50 słuchaczy wyjechała na południe, by zbadać wielkie przedsiębiorstwa; 15 słuchaczy wyjechało do Pensylwanii, by zbadać wprost przemysł naftowy i hutniczy. Studia bezpośredniej rzeczywistości społecznej mogą najlepiej przyczynić się do odpowiedniego wyszkolenia społecznego kandydatów na nauczycieli.

Od Redakcji. W nrze 6 „Ruchu Pedagogicznego” z 1939 r. zamieszczono notatkę, w której autor przedstawiając aktualną ewolucję w dziedzinie programu i metod pracy P. I. N. użył słów: „wyzwalając się stopniowo z mglistej koncepcji urabiania osobowości ludzi 30—40-letnich i atmosfery „metafizyczno-emocjonalnej” w „ostatnich kilku latach”.

Ponieważ słowa te są tu interpretowane w sensie ujemnej krytyki przez poprzednie Grono Nauczycielskie P. I. N., Redakcja słowa te wycofuje.

V. ORGANIZACJA SZKOLNICTWA.

Dopuszczanie do studiów uniwersyteckich bez matury w Niemczech. Podajemy wyciągi z dekretu z dnia 8.VIII.1938 w sprawie egzaminu wstępnego do studiów uniwersyteckich kandydatów bez matur, ogłoszonego w „Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung”, 1938 r., nr 16, str. 365—376.

§ 1. Cel egzaminu. Według zasady narodowo-socjalistycznej, która pozwala Niemcom wybitnie uzdolnionym i specjalnie pilnym dochodzić do wyższej kultury, a przez to do pełnienia poważniejszych funkcji, wprowadza się egzamin na podstawie którego jednostki specjalnie uzdolnione mają możliwość bez posiadania egzaminu dojrzałości studiować określone przedmioty w uniwersytetach niemieckich.

§ 2. Dopuszczanie do egzaminu. Warunki dopuszczenia do egzaminu są następujące:

1) Kandydat powinien być krwi niemieckiej lub z nią spokrewnionej, być obywatelem niemieckim lub mieć możliwość otrzymania obywatelstwa niemieckiego.

2) Jego osobowość i uzdolnienia intelektualne powinny wykazać możliwości uczenia się w szkole wyższej; powinien on posiadać kulturę ogólną w dostatecznym stopniu i umieć wydawać trafne sądy.

3) Kandydat powinien być wybitnie uzdolnionym w przedmiocie wybranym, którego elementy techniczne powinien znać.

4) Z dotychczasowej pracy kandydata powinno wynikać, że jest zapoznany z materiałem przedmiotu, który ma zamiar studiować.

5) Wykazać się istotnymi okolicznościami, które uniemożliwiły mu zdanie egzaminu dojrzałości.

6) Powinien wykazać się dowodami wystarczającej energii potrzebnej do dobrego odbycia studiów wyższych, oraz posiadać najmniej 25 lat życia, a najwięcej 40 lat.

§ 3. Komisja egzaminacyjna. Egzamin dla kandydatów do studiów wyższych bez matury odbywa się w Ministerstwie Oświaty Rzeszy. Minister mianuje przewodniczącego i jego zastępcę. Komisja powoływana przez przewodniczącego do każdego egzaminu składa się z przewodniczącego lub jego zastępcy i co najmniej dwóch egzaminatorów wyznaczonych przez przewodniczącego, z których jeden jest profesorem uniwersytetu. Ministerstwo Oświaty Rzeszy może upoważnić kompetentne administracje szkolne poszczególnych krajów, posiadających uniwersytety, do mianowania krajowych komisji.

§ 4. Zgłoszenie się do egzaminu. Prośba o dopuszczenie do studiów uniwersyteckich nie może być napisana i przedstawiona przez samego kandydata, lecz przez znane osobistości, znające dokładnie warunki i naturę prac naukowych — przede wszystkim w przedmiocie specjalnie wybranym przez kandydata, przez osobistości, które w tym dziale wykonały pewne prace. Powinny one również dobrze znać dotychczas wykonane prace kandydata.

§ 5. Egzamin. Egzamin składa się z części ustnej i pisemnej. W czasie egzaminu piśmiennego powinien kandydat wykonać dwie prace pod kontrolą, z których jedna odnosi się do przedmiotu specjalnie wybranego, a druga dotyczy pewnego tematu ogólnego. Na każdą pracę przeznaczają się 5 godzin. Do egzaminu ustnego nie są dopuszczani ci, których wyniki egzaminu piśmiennego okazały się niewystarczające. Egzamin ustny odbywa się w formie dyskusji i dotyczy przedmiotu wybranego przez kandydata oraz wiadomości ogólnych. W zasadzie egzamin ustny trwa jedną godzinę. Przy egzaminie ogólnym kładzie się główny nacisk na dojrzałość intelektualną, a znacznie mniej na same wiadomości. W każdym razie jest wymagane pewne minimum wiadomości ogólnych, głębsze zrozumienie zagadnień intelektualnych, łatwość pisania i mówienia po niemiecku oraz należyte rozwinięta zdolność rozumowania. Żaden kandydat nie może dwa razy zdawać tego egzaminu.

§ 6. Wyniki egzaminu i uprawnienia. Przewodniczący komisji komunikuje wyniki egzaminu Ministerstwu Oświaty Rzeszy lub — jeśli idzie o komisję jednego z krajów poza Prusami — kompetentnej władzy szkolnej. Na podstawie sprawozdania przewodniczącego komisji Ministerstwo Oświaty Rzeszy lub w jego imieniu kompetentna władza szkolna danego kraju decyduje o dopuszczeniu kandydata do studiów uniwersyteckich. Dopuszczenie do studiów wyższych opiewa tylko na jeden przedmiot określony; zezwolenie to jest ważne dla wszystkich uniwersytetów niemieckich oraz uprawnia do wszystkich egzaminów i stopni uniwersyteckich oraz państwowych.

§ 7. Wyjątki. Przewodniczący komisji może być upoważniony przez ministra oświaty do odstąpienia w poszczególnych wypadkach od niektórych punktów regulaminu egzaminu.

Projekt podstaw przyjmowania do gimnazjum. W Ministerstwie Oświaty Szwecji opracowany został przez ekspertów szkolnych projekt przyjmowania uczniów szkół powszechnych do szkół średnich. Wedle tego projektu ma być zniesiony wła-

ściwy egzamin wstępny. Podstawę do przyjęcia ma stanowić świadectwo końcowe szkoły powszechnej. W tym celu mają świadectwa te ulec zmianom i przybrać formę „indeksu”, w którym notowane będą punkty postępu w pracy. „Indeks” ten przedkładałby Dyrekcji gimnazjum jest badany przez specjalną komisję, złożoną z dyrektora i dwóch nauczycieli gimnazjum, oraz inspektora szkół powszechnych i dwóch nauczycieli szkół powszechnych. Komisja przyjmuje takich uczniów, którzy posiadają średnie noty ze wszystkich przedmiotów i bardzo dobrą notę z jednego z głównych przedmiotów.

Przedszkole obowiązkowe we Włoszech. We Włoszech rozwija się coraz silniejszy ruch za obowiązkującym wychowaniem w przedszkolu. Według koncepcji fałszywostwskiej „materiał ludzki”, na jakim zaczyna pracować szkoła elementarna, posiada już swoją historię indywidualną... W tych warunkach problem szkoły elementarnej i jej podstaw tkwi w zbadaniu faz życia dziecka w wieku przedszkolnym. Tego życia przedszkolnego i początkowej formacji dziecka nie można pozostawić dobrej woli rodziny, wskutek sytuacji gospodarczej i niepewnej sytuacji światowej.

KSIĄŻKI

I. PSYCHOLOGIA WYCHOWANIA.

DR HENRYK ROWID. Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego. Wydanie trzecie przerobione i uzupełnione w dwu częściach, 246 + 400 str. Gebethner i Wolff. Kraków, 1937, 1938.

Polska literatura pedagogiczna wzbogaciła się w ostatnim roku o parę poważnych dzieł, wśród których „Psychologia pedagogiczna” Rowida zajmuje czołowe miejsce. Trzecie wydanie w ciągu 10 lat świadczy nie tylko o poczytności dzieła, ale i o żywotności naukowej autora, który nie poprzestaje na wypuszczeniu w świat nowej edycji, lecz za każdym razem poddaje swą pracę znaczącym zmianom i uzupełnieniom. Pod tym względem trzecie wydanie daleko odbiega od poprzednich zakresem, układem a nawet treścią. Już sama ilość rozdziałów na to wskazuje: gdy w drugim wydaniu cała treść ujęta była w 22 rozdziały na 374 stronach, to trzecie wydanie (2 tomy) ma łącznie 31 rozdz. na 622 stronach. Dzięki temu rozrostowi autor mógł się zbliżyć treścią do całokształtu zagadnień psychologii wychowawczej i wiele zagadnień pominiętych lub szkicowo potraktowanych w poprzednim wydaniu znalazło teraz wydatne miejsce. Dotyczy to np. metod stosowanych w psychologii pedagogicznej (rozd. III), okresów rozwoju psychofizycznego dziecka (rozd. IV), systemu gruczołów dokrewnych (rozd. V). Rozbudowanie uległo również zagadnieniom instynktów (rozd. VI), spostrzeżeń (rozd. VII i IX), zagadnienie uczenia się (rozd. XII), zmęczenia, charakterologii i typologii dziecka (rozd. XXVII) itd. Oprócz rozszerzenia ilościowego samego zakresu nastąpiły zmiany i w układzie materiału, np. rozdział o uwadze przesunięto po rozdziale o pamięci i typach wyobrażeńowych, zainteresowania umieszczone zaraz obok funkcji zabawy; zagadnienia pośrednio się wiążące z tematem głównym, jak kierunki w psychologii, rozwój psychologii pedagogicznej w Polsce — znalazły się na końcu książki itp. Są to tylko zewnętrzne różnice; świadczą jednak o gruntownej przebudowie poprzednich wydań. W tych ramach książka nabiera już rozmiaćców poważniejszego podręcznika naukowego i z tego punktu należy ją oceniać.

Jako podręcznik „Psychologia pedagogiczna” ma niezbitą walory. Dopatruję się ich w trzech następujących faktach. Po pierwsze — odzwierciedla ona faktyczny stan nauki w zakresie psychologii wychowania, a zarazem ujmując go w bardzo szerokim zakresie, niemal w całości. Czytelnik ma możliwość zapoznania się z całą problematyką przedmiotu, z metodami i rezultatami badań — w świetle obiektywnym. Uzyskuje to autor dwojaką drogą, uwzględniając z jednej strony najnowsze wyniki badań w danym przedmiocie — z drugiej zaś nadając ogólniejszym zagadnieniom wyraźne zabarwienie tych kierunków, czy badaczy, którym zawdzięczają one swe ostateczne sformułowanie ew. poglądy. (Np. zagadnienie postrzeżenia interpretowane w duchu psychologii postaci, zachowanie się w duchu bihewioryzmu itd.). To właśnie podejście w oświetlaniu poszczególnych zagadnień nadaje podręcznikowi ową obiektywność. Można by pod tym względem wytknąć nie jedno uchybienie — zależnie od stanowiska krytyka, — jak zbyt pobieżne potraktowanie niektórych działów (np. wpływ środowiska socjalnego, roli wychowawcy w procesie wychowania, socjalnej funkcji programów, celów wychowania itp.); zdaje mi się jednak, że są to rzeczy drugorzędne wobec ogólnej tendencji auto-

ra, aby wprowadzić czytelnika w istotę zagadnień psychologii wychowawczej. Czytelnik rzeczycieście znajduje ogromny zakres wiadomości i zagadnień zaznaczonych tylko lub wszecstronnie omówionych. Po wtóre: na podkreślenie zasługuje dydaktyczna strona podręcznika. Jest on pisany z myślą o adeptach zawodu nauczycielskiego i dostosowany jest do tego zupełnie dobrze. Autor zna i wyczuwa potrzeby nauczyciela pod tym względem. Celowi temu odpowiada sposób wykładu jasny i przystępny, układ treści, co się szczególnie zaznacza w drugim tomie, w formie nawiązywania treści poszczególnych rozdziałów do praktyki wychowawczej i szkoły (w I tomie np. rozdział X, XII, w II tomie rozdz.: XVI — XVIII, XX — XXIV, XXVI — XXVIII), wreszcie odpowiednio dobrane „Zagadnienie i ćwiczenia”, umieszczone na końcu każdego rozdziału. Mają one dwojaki charakter. Jedne polegają na wykonywaniu odnośnych ćwiczeń, drugie na zaznajomieniu się z literaturą danego przedmiotu. Na ogół ćwiczenia dobrane są trafnie i mogą być dobrym wprowadzeniem w badania psychopedagogiczne. Niektóre jednak są zbyt trudne dla początkujących (np. ćwiczenia odnoszące się do rozdz. XXV „Wola i zdolność działania”). Po trzecie: Bezsporną zaletą książki jest ścisła łączność stanowiska autora z tradycją polskiej myśli pedagogicznej. Twierdzenie to wymaga pewnego wyjaśnienia. Każdy bowiem autor skrzętnie powołuje się na polskich badaczy i uwzględnia w swej bibliografii przede wszystkim literaturę polską. Ale w tym wypadku nie chodzi o podanie źródeł, cytatu lub o wyczerpanie bibliografii. W taki sam sposób odnosi się każdy autor i do literatury obcej. O wyborze decyduje przede wszystkim obiektywna wartość danej publikacji; wszystkie źródła są niejako na równym poziomie, trudno się dopatrzeć emocjonalnego stosunku danego autora do uwzględnianego dzieła. Jeżeli już to się zaznacza, że autor wyraźnie przyznaje się do danego kierunku, to najczęściej wybór pada na autorów obcych. U Rowida spotykamy się z objawem nieco innym. Z naszymi pionierami myśli pedagogicznej łączy go nie tylko obowiązek naukowo-literacki: „uwzględnienie” dorobku swych poprzedników. Jest on po prostu kontynuatorem ich założeń, myśli i tendencji. Spuścizna ta jest mu nie tylko znaną ale i swojską. Autor pozostaje pod jej wpływem. Usunięcie tego wpływu z „Psychologii pedagogicznej” pozbawiło by ideowego zrębu jej podstawy teoretyczne. Jest to zatem coś więcej, niż związek emocjonalny. Pod tym względem dzieło autora jest jednym z następstw rodzimej twórczości pedagogicznej polskiej. Zjawisko zresztą naturalne. Tak się dzieje i w innych ośrodkach kultury naukowej; każdy badacz w mniejszym lub większym stopniu nosi na sobie piętno własnej tradycji. W Stanach Zjednoczonych Ameryki Pln. takimi filarami są np. James, Dewey, Thorndike, w Niemczech Fichte, Hegel, Dilthey itp. W pracy Rowida takimi drogowskazami są Trentowski i Dawid. Cofanie się myślą ku przeszłości aż do Hoene-Wronskiego (np. str. 326 + II) lub Komisji Edukacji Narodowej (str. 250 i n.) jest logicznym następstwem postawy duchowej autora.

Zastanówmy się teraz nad teoretyczno-naukową podstawą omawianej pracy. Naczelnym pojęciem eksplikatywnym jest dla autora „Psychologii pedagogicznej” jaźń. Autor używa tego terminu w znaczeniu, jakie mu nadał Trentowski. Jest to zatem najwyższa wartość w życiu człowieka a zarazem źródło aktywności i wewnętrzna przyczyna rozwoju. Autor używa tego pojęcia zamiennie (np. tom I str. 7—8, tom II str. 277 itp.) z pojęciem osobowości w znaczeniu Sterna W. (tom II str. 278 itp.). Jednakowoż pojęcia te się nie pokrywają, autor bowiem czyni pewne odstępstwo od zasady personalizmu krytycznego wysuwając obok jaźni dwie odrębne kategorie czynników rozwoju psychofizycznego, mianowicie zawiązki i dyspozycje odziedziczone oraz środowiska. Takie stanowisko chroni od subiektywnego idealizmu, do jakiego nieuniknienie prowadzi personalizm krytyczny a zarazem daje możliwość oparcia się o empiryzm. Pozwala to autorowi „Psychologii pedagogicznej” włączyć do swych poglądów z jednej strony empiryczną podstawę psychologii konfiguracyjnej (postaci) w ujęciu Koffki (cała teoria spostrzeżenia), z drugiej znowu behawiorystycznej koncepcji zachowania się, która to zasada zwłaszcza w drugim tomie staje się często kardynalnym aspektem w rozważaniu zjawisk wychowawczych. Pogodzenie obu tych przeciwnych zasad empiryzmu i idealizmu powoduje wiele trudności w interpretacji poszczególnych funkcji psychofizycznych (np. tom I str. 13—15, analiza reakcji itp.).

Drugim zmiennym rysem „Psychologii pedagogicznej” jest przewaga psychologizmu w pedagogice. Jest to wpływ J. Wl. Dawida, co w konsekwencji utworowało drogę do przemożnej roli psychologii eksperymentalnej. Toteż w całej treści książki dominują elementy psychologii ogólnej.

Jeżeli już mowa o stronie naukowej, to trudno nie podkreślić pewnych wątpliwości — naturalnie pomijamy tu to wszystko, co wypływa logicznie z ogólnego stanowiska autora — wątpliwości, które nasuwają się w toku czytania książki, a to na skutek niejasności lub drobnych nieścisłości. Do pierwszych należy np. przedstawienie zasadniczych pojęć psychologii postaci, które może wywołać w umyśle czytelnika pomieszanie pojęć — tym więcej, że termin „struktura” dość często występuje w toku wykładu. Na str. 108 (tom I) autor odróżnia strukturę, jako aktualną treść świadomości, od postaci, która „oznacza treść świadomości w jej

rozwoju genetycznym", a parę wierszy dalej czytamy, że przez usunięcie ze struktury „jednego z elementów cała struktura psychiczna ulega zmianie i postać staje się inną", albo pojęcie „środowiska subiektywnego" (tom I str. 9) — co trudno pogodzić z wyodrębnieniem środowiska jako czynnika niezależnego (str. 7) — (zresztą jest to pojęcie nie dające się uzasadnić logicznie) itp. Do drugich zaliczam niecisłe sformułowanie niektórych twierdzeń i pojęć, jak np. „metoda intuicyjna" (tom I str. 29), metoda dedukcyjna i indukcyjna (tamże), które współczesna logika nieco inaczej określa itp. Są to jednak usterki drugorzędne, przy każdym wydaniu dające się łatwo usunąć. Biorąc natomiast całokształt książki pod uwagę należy stwierdzić, że podręcznik Rowida jest cenną pomocą w kształceniu nowych generacji nauczycielskich.

M. Odrzywolski (Warszawa)

Dziesięciolecie Zakładu Psychologii Wychowawczej Uniwersytetu Józefa Piłsudskiego, 1928—1938. Sprawozdanie opracowane przez Konwersatorium przy Z. P. W. pod redakcją M. Żebrowskiej i Joanny Kunickiej. Warszawa, 1938, str. 126.

Interesujące to sprawozdanie jest poświęcone profesorowi Stefanowi Baleyowi, kierownikowi zakładu. W uwagach wstępnych prof. Baley wykazuje, iż studium psychologii wychowawczej w ramach uniwersyteckich nie należy do najłatwiejszych z różnych powodów. Słuchacze często przychodzą do zakładu bez uprzedniego odbycia nauki w Zakładzie Psychologii Ogólnej. Wskutek tego wiele czasu musi się poświęcać studiom przygotowawczym. Drugą trudność napotyka się w organizowaniu racjonalnych ćwiczeń praktycznych w różnych szkołach.

Z pracy tej dowiadujemy się o rozwoju zakładu, o celowych wysiłkach, o różnych formach pracy i ustaleniu się zasady „ośrodków", jako najodpowiedniejszej formy. „Ośrodek" polega na odbyciu praktyki w terenie. Ilość ośrodków zakładu stale się powiększa. Na czele każdego ośrodka stoi kierownik-specjalista.

W sprawozdaniu znajdujemy cenne uwagi o organizacji zakładu, o działalności pedagogicznej (wykłady, ćwiczenia wstępne, ćwiczenia wyższe, seminarium, ośrodki pracy praktycznej, jak psychologów szkolnych, pedagogicznych, szkół specjalnych, psychotechnicznych, badań nad zwierzętami, psychologów przedszkolnych, higieny psychicznej, ćwiczenia dla specjalizujących się w pedagogice, ćwiczenia z psychologii wychowawczej dla kandydatów na nauczycieli, konwersatorium).

Dużo światła rzuca rozdział o słuchaczach studiujących w zakładzie na ich warunki materialne i wyniki pracy. Z żywym zainteresowaniem czyta się sprawozdanie o działalności naukowej zakładu; znajdujemy syntetyczne uwagi o dokonanych przekładach dzieł psychologicznych, o badaniach nad psychologią okresu dojrzewania, o pracach dotyczących fantazji młodzieży, o badaniach związanych z projektami reformy szkolnej, o badaniach nad zwierzętami, o badaniach nad niemowlętami i dziećmi w wieku przedszkolnym, nad kształceniem charakteru przez młodzież, nad wpływem filmu na młodzież, nad różnicami psychicznymi typów antropologicznych.

Niemniej bogata jest działalność w zakresie psychologii stosowanej, zwłaszcza Kola Psychologów Szkolnych. Ze sprawozdania dopiero można się dowiedzieć o tak szerokim zakresie prac Zakładu Psychologii Wychowawczej, mimo niezmiernie trudnych warunków finansowych. Po przeczytaniu tego sprawozdania budzi się uczucie uznania dla tej grupy pracowników, którzy pod kierownictwem prof. Baleya spokojnie, bez rozgłosu, tak świetnie przyczyniają się do wzbogacenia nauk psychologicznych. O poważnych wynikach pracy naukowej zakładu najlepiej mówią streszczenia prac seminaryjnych, magisterskich i doktorskich.

Sprawozdanie to zainteresuje nie tylko zakłady psychologiczne innych uniwersytetów, lecz może być również pożyteczne i instruktywne dla instytutów pedagogicznych, pedagogów i w ogóle zakładów kształcenia nauczycieli.

DR HENRYK ROWID. Psychologia świadczenia i problem sugestii. Z portretem i życiorysem autora. Licealna Biblioteczka Filozoficzna t. 19. Lwów, 1938, str. 50.

Autor, jeden z najwybitniejszych pedagogów polskich, apostoł „szkoły twórczej", przywódca pedagogiczny szerokiej mas nauczycielskich, uczęszczał w latach 1905—1910 na Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie w r. 1911 otrzymał stopień doktora filozofii. Zainteresowania jego szły głównie w kierunku polonistyki i pedagogiki, a twórczość pedagogiczna Trentowskiego specjalnie go pociągała. O tym klasycznym pedagogu polskim XIX w. napisał rozprawę p. t. „Trentowski jako pedagog". W latach 1913—1914 studiuje w Uniwersytecie w Lipsku pod kierunkiem Wundta i Moedego, specjalizując się w psychologii i pedagogice. Na plan pierwszy jego zainteresowań wybijają się następnie zagadnienia nowej szkoły i kształcenia nauczycieli. Celem bliższego poznania tych problemów, dr Rowid wyjeżdżał w r. 1911 do Belgii, a w latach 1926 i 1928 do Niemiec, Austrii, Francji i Szwajcarii. Zwiedził w tych krajach szkoły doświadczalne, pracownice psychologiczne, instytuty pedagogiczne, nawią-

zywał kontakty z wybitnymi pedagogami zagranicznymi, wygłaszał odczyty o szkolnictwie polskim i ruchu pedagogicznym w Polsce.

Przed wojną dr Rowid, jako nauczyciel szkoły powszechnej brał czynny udział w organizowaniu Związku Nauczycielstwa Polskiego. Od r. 1912 zaczął wydawać „Ruch Pedagogiczny” organ pedagogiczny Z. N. P., budząc za pośrednictwem tego pisma wśród szerokiego mas nauczycielstwa zainteresowanie do nauk pedagogicznych, a specjalnie do szkół nowych. Pod jego redakcją „Ruch Pedagogiczny” wybił się na jedno z pierwszych miejsc wśród polskich czasopism pedagogicznych. Jako przewodniczący sekcji pedagogicznej Z. N. P. zorganizował w r. 1913 Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie naprzód w Zakopanem, po wojnie również na Pomorzu (Puck, Wejherowo), na których wykładali najwybitniejsi badacze i profesorowie uniwersytetów, kształcąc corocznie około 250—300 nauczycieli. Dr Rowid walczył konsekwentnie o wyższe wykształcenie nauczycieli szkół powszechnych. Już w r. 1919 na podstawie zarządzenia Ministerstwa Oświaty założył Kursy Pedagogiczne, przekształcone w r. 1920 na Państwowe Kursy Nauczycielskie, a od r. 1928 na dwuletnie Pedagogium, o charakterze wyższego studium zawodowego, do którego przyjmuje się młodzież po maturze licealnej.

W r. 1922/23 wykladał dr Rowid psychologię pedagogiczną na Studium Pedagogicznym U. J. Od r. 1931 jest wykładowcą Instytutu Pedagogicznego w Katowicach i redaktorem organu Instytutu „Chowanny”.

Twórczość pedagogiczna dra Rowida jest poważna i szeroka. Już w r. 1913 ogłasza w „Ruchu Pedagogicznym” pierwsze większe w Polsce studium o genezie i rozwoju nowych prądów w wychowaniu za granicą i w Polsce, p. t. „Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury”. W r. 1926 wyszło zasadnicze dzieło Rowida „Szkoła twórcza”, które wywarło wielki wpływ na nauczycielstwo. Książka napisana interesująco, pięknym językiem, dała podstawy teoretyczne nowej szkole oraz wskazywała drogi jej urzeczywistnienia. W „Analizie współczesnych metod nauczania” (1933) podaje autor klasyfikację współczesnych prądów pedagogicznych, a rozprawa o „Środowisku i jego funkcji wychowawczej” (1935) doskonale uzupełnia poprzednie prace dra Rowida.

Olbrymie zasługi posiada dr Rowid w dziedzinie kształcenia nauczycieli, którą w skali światowej ujął w dziele p. t. „Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą”, dając czytelnikowi polskiemu przegląd współczesnych problemów, dotyczących kształcenia nauczycieli. Zainteresowania autora poszły również w kierunku psychologii wychowawczej, która jest podstawą nowej szkoły. Już w r. 1923 ukazał się skrypt wykładów psychologii pedagogicznej, wygłoszonych na Studium Pedagogicznym U. J. Skrypt ten oddał duże usługi młodzieży uniwersyteckiej. Brak dobrego podręcznika psychologii pedagogicznej dawał się szczególnie odczuwać w zakładach kształcenia nauczycieli. Łukę tę wypełnia dr Rowid dokonując olbrzymiej pracy. Z morza trudności wybrnął autor bardzo dobrze, stwarzając w Polsce pierwszy podręcznik psychologii pedagogicznej na należytych poziomach. W r. 1938 wyszło trzecie wydanie „Psychologii pedagogicznej” w dwu tomach, obejmującej wszystkie zagadnienia tej nauki. W ten sposób czytelnik ma dobry przegląd ostatnich wyników i zdobyczy w tej dziedzinie. Nądto dr Rowid ogłosił cały szereg cennych prac, drukowanych w „Ruchu Pedagogicznym”, „Chowannie”, w osobnych broszurach. Za zasługi na niwie pedagogicznej i oświatowej został dr Rowid w r. 1935 odznaczony Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski.

W pracy o „Psychologii świadczenia” autor omawia w jasny sposób zadania i cele psychologii świadczenia, fazy obserwacji dzieci w różnych okresach rozwoju, metody badań stosowanych w psychologii świadczenia, przedstawia typy umysłowe świadczeń, rolę sugestii w świadczeniu oraz dotychczasowe wyniki.

Książeczką tą powinno zainteresować się nauczycielstwo, bo znając teorię świadczenia i typy umysłowe uczniów, może łatwiej zastosować lepsze środki dydaktyczne, zwłaszcza jeśli idzie o wyćwiczenie umiejętnej obserwacji. Szczególnie w dziedzinie wychowawczej znajomość zasad psychologii świadczenia i sugestii jest konieczną ze względu na współzycie uczniów. Sympatia, antypatia, zawiść, chęć porachunków osobistych, uczucie solidarności, skarżenie i skargi uczniów, wiarygodność dzieci — jako problemy wychowawcze zostały przez autora subtelnie zanalizowane i opatrzone uwagami pedagogicznymi.

II. PEDAGOGIKA I DYDAKTYKA.

FRANCISZEK MITTEK. Zasady organizacji pracy w szkołach powszechnych. „Nasza Księgarnia”, Warszawa, 1939, str. 371.

Książkę p. Mittka należy powitać z całym zadowoleniem. Napisana została przez człowieka o pewnej kulturze pedagogicznej i społecznej oraz o dużym doświadczeniu szkolnym.

Autor stara się w książce wykazać nauczycielstwu w jaki sposób można zastosować nowoczesne metody w szkołach o trudnych warunkach oraz dostosować pracę szkolną do wymagań programów i statutu publicznych szkół powszechnych.

Książka ta w codziennej pracy kierownika szkoły i nauczyciela staje się niezbędna. Kierownik znajdzie w niej praktyczne wskazówki w organizowaniu szkoły, opracowywaniu planu dydaktycznego i wychowawczego; nauczycielowi książka ta ułatwi zapoznanie się z najważniejszymi formami i typami pracy szkolnej.

Autor podchodzi do rzeczywistości szkolnej od strony warunków zewnętrznych szkoły, przedstawiając ich wpływ na wyniki nauczania. Budynek, izba lekcyjna, sala rekreacyjna, szatnia, sprzęt, pomoce szkolne, ich przechowywanie i używanie, wytwarzanie pomocy naukowych, biblioteka szkolna, świetlice szkolne, metody pracy w świetlicy, radiofonizacja szkoły, filmy szkolne, oto zagadnienia ujęte interesująco i praktycznie. P. Mittek podaje szereg porad, które ułatwiają rozwiązanie wielu trudności, na jakie najczęściej natrafia się w pracy szkolnej.

Cenne również informacje znajdujemy w rozdziale drugim, poświęconym organizacji ośrodków zajęć praktycznych. Walka o „uprządkowanie szkoły” nie może wyrażać się tylko w słowach i pouczeniach. W szkole musi nastąpić harmonia między zajęciami teoretycznymi, a praktycznymi. Autor podaje możliwe do zrealizowania środki przez przystosowanie izby lekcyjnej do zajęć z młodzieżą, przez odpowiednie zastosowanie pracy w ogrodzie szkolnym, w pracowni przyrodniczej, geograficznej, robót ręcznych, gospodarstwa domowego dla dziewcząt. Plany pracy w pracowniach, uposażenie pracowni nawet w prymitywnych warunkach, metody, materiały, konserwacja narzędzi, umebłowanie, organizacja zajęć, zostały przez autora tak ujęte, że każdy nauczyciel po przeczytaniu odniesie poważne korzyści i postara się ulepszyć swoją pracę szkolną.

Na specjalne podkreślenie zasługuje rozdział trzeci o technice nauczania, w którym autor oświetla współczesne zasady dydaktyczne w stosunku do możliwości realizacyjnych, w warunkach większości naszych szkół. Dobra analiza programów, ich interpretacja, oraz wskazówki w zastosowaniu i urzeczywistnianiu poszczególnych punktów, a zwłaszcza zwrócenie uwagi na zagadnienie aktywności i samodzielności pracy ucznia, wraz z interesującymi przykładami konkretnymi i wzorami lekcji, nadają książce specjalne znaczenie.

Różnorodność postępowania dydaktycznego, projektowanie i koordynowanie pracy, ekonomia i higiena pracy, ocena wyników pracy ucznia, uwagi o klasyfikacji postępów, z uwzględnieniem wszystkich warunków, powodzenie szkolne, drugoroczność, jej przyczyny i skutki, zagadnienie klasy siódmej, oto problemy, z którymi nauczyciel stale się styka i musi posiadać praktyczne sposoby ich rozwiązywania. P. Mittek dzieli się, tymi bogatymi, praktycznymi sposobami ze swoim czytelnikiem.

W rozdziale piątym autor omawia organizację klasy jako grupy społecznej, poruszając również sprawy selekcji uczniów, atmosferę życia zbiorowego, jako podstawy pracy wychowawczej, wychowania społecznego w zespołach. Rozdział szósty jest poświęcony organizacji uczniowskim. Autor przedstawia ogólną charakterystykę pracy w organizacjach uczniowskich, opierając się na programach i statucie szkół powszechnych.

Poruszono w tym rozdziale formy organizacji klasowych i międzyklasowych, plany zebrań uczniowskich, różnorodność organizacji, sprawę składek uczniowskich, podano przykłady pracy, regulaminy, statuty; ujęto całość prac organizacji uczniowskich na tle samorządu uczniowskiego. Uwagi autora o samorządzie uczniowskim zasługują specjalnie na zainteresowanie się nimi. P. Mittek ujął również w pewne formy dydaktyczno-wychowawcze idee obronności państwa.

W rozdziale siódmym mamy dobre zestawienie spraw związanych ze współpracą szkoły z domem, dalej plan działalności rady rodzicielskiej i sposoby oddziaływania szkoły na środowisko.

Książkę bardzo szczęśliwie uzupełnił autor literaturą, obejmującą wszystkie zagadnienia podane w dziele, co pozwala nauczycielstwu pogłębić i rozszerzyć wiadomości i zorientować się w większym zakresie w zasadach organizowania pracy szkolnej. Niemniej cenne jest zestawienie ważniejszych pomocy szkolnych do poszczególnych przedmiotów szkolnych.

Można by z autorem dyskutować kwestię takiego, a nie innego układu książki, wyciszyć trochę nieścisłości w przedstawieniu niektórych problemów, lecz byłoby to uwagi na marginesie tylko, bo książka powinna świetnie spełnić swoją rolę w pracy szerokiego mas nauczycielskich. Śmiemy nawet zaryzykować twierdzenie, że książka ta powinna stać się własnym podręcznikiem nie tylko nauczycieli przygotowujących się do egzaminu praktycznego, lecz wszystkich nauczycieli i kierowników szkół.

III. HISTORIA WYCHOWANIA.

STEFAN RUDNIANSKI, dr. doc. W. W. P. Idee wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej. (Szkiec z historii wychowania). Nowa Biblioteka Społeczna. Warszawa, 1938, str. 193 z 16 podobiznami omawianych autorów.

Wykład ma formę różnych szkiców. Niektóre z nich — w formie mniej lub więcej zmienio-

nej — były już drukowane na łamach różnych czasopism specjalnych („Przegląd Humanistyczny”, „Ruch Pedagogiczny” itp.). Zasadą łączącą poszczególne szkice w organiczną całość jest społeczno-pedagogiczne nastawienie wszystkich omawianych postaci. Z tego punktu widzenia rozwija autor poglądy pedagogiczne Platona, Arystotelesa, J. J. Rousseau, encyklopedystów (Helwecjusz, Holbach, Turgot), działaczy wielkiej rewolucji francuskiej (Mirabeau, Talleyrand-Perigord, Condorcet, Robespierre, Saint-Etienne, Saint-Just, Lepalletier, Hassenfratz, Lavoisier, Babeuf), wreszcie Fouriera. Prawie połowa książki poświęcona jest społecznemu pierwiastkowi w myśli pedagogicznej angielskiej. Tutaj na czoło rozważań wysunął autor dwie postacie: Morusa i Bellersa.

Większość z tych postaci jest bardzo mało znana dla szerszych mas czytelników naszych, szczególnie, jeżeli się weźmie pod uwagę ich stosunek do problemów wychowawczych: w najpoważniejszym naszym dziele z zakresu historii wychowania (Kot: „Historia wychowania”) ledwie kilka z nich — nie licząc Platona i Arystotelesa — zostało uwzględnionych. Pod tym względem publikacja Rudniańskiego spełnia rolę uzupełniającą.

Drugą o wiele ważniejszą zaletą omawianej książki jest społeczne naświetlenie tendencji pedagogicznych omawianych postaci. Już sam ich dobór uzasadniony jest stopniem, w jakim się wyraża w ich zapamiętaniach pedagogicznych moment społeczny. Polski czytelnik przyzwyczajony jest do traktowania idei pedagogicznych jako zamkniętej w sobie gry pojęć, które występują na tle swych epok jako niezależne błyski ludzkich pragnień. Autor posuwa się znacznie dalej; ujmuje poglądy pedagogiczne jako pochodne stosunków społecznych. Poza kapitalnym dziełem Chalasińskiego („Szkoła w społeczeństwie amerykańskim”) nie posiadamy nadmiaru tego rodzaju publikacji. Do tego celu dostosował autor i treść i konstrukcję swej książki. Pod tym względem nasuwają się jednak pewne wątpliwości tak co do konstrukcji, jak i treści książki. W wyborze postaci najwidoczniej kierował się autor tym, czy idea uspołecznienia wychowania występuje świadomie w poglądach odnośnych postaci. Tak np. potraktowana jest ideologia wychowania we Francji w okresie przed i w czasie wielkiej rewolucji (od Rousseau do Fouriera). To się nie pokrywa z szerszą tendencją autora: wyjaśnienia problematyki wychowania strukturą społeczną danego środowiska ewentualnie epoki. W całej pełni udało się to autorowi w części traktującej o rozwoju myśli pedagogicznej w Anglii. Pod tym względem doskonały jest szkic o Bellersie.

Nawiasowo należałoby zwrócić uwagę na jeden szczegół, mogący wywołać pewną wątpliwość. Autor w pierwszym szkicu (o Platonie i Arystotelesie) — idąc zresztą za wielu teoretykami, zwłaszcza stojącymi na gruncie materializmu dialektycznego — zalicza Platona do idealistów (str. 12). Wobec realistycznego pod względem ontologicznym pojmowania idei przez Platona, zaliczenie go do idealizmu domaga się jakiegos, choćby pobieżnego uzasadnienia.

Wykład przystępny, styl jasny i łatwy sprawiają, że książkę czyta się chętnie i gładko. Jedynie korekta zostawia wiele do życzenia. Ze względu na zaznaczone walory książki ta może być bardzo cenną lekturą w rękach nauczyciela.

M. Odrzywolski

IV. OPIEKA SPOŁECZNA NAD DZIECKIEM.

Wpływ bezrobocia na pracę w szkole (wyniki badań ankietowych) pod redakcją prof. Leona Kandziory, inspektora szkolnego, opracował Karol Kurpiewski, Poznań, 1939, str. 179, cena zł 2.50.

Intensywność i długość trwania czynności wychowawczych zależy od sfery życiowej jednostki, to jest od środowiska, w którym jednostka żyje. Powodzenie pracy nauczyciela w dużej mierze jest uzależnione od warunków, wśród jakich żyją i pracują dzieci jego pieczy powierzzone. Dziecko biedne, głodne, zmarnięte, mieszkające w ciemnej i wilgotnej izbie nie może tak dobrze pracować, jak dziecko żyjące w odpowiednich warunkach. By podnieść możliwości uczenia się dzieci biednych, należy poznać warunki ich bytowania i w miarę możliwości zmniejszać przyczyny zła. Inspektorat Szkolny m. Poznania podjął bardzo słusznie pracę nad poznaniem warunków życia dzieci rodziców bezrobotnych, by następnie zbadać wpływ bezrobocia na pracę dzieci i znaleźć środki zaradcze.

W książce tej podano głosy kierowników i nauczycieli szkół oraz dzieci z rodzin bezrobotnych w sprawie bezrobocia na terenie Poznania. Opisano również życie rodzin bezrobotnych (skład osobowy badanych rodzin, czas trwania bezrobocia głowy rodziny, źródła utrzymania, warunki mieszkaniowe, warunki odżywiania, zaopatrzenie w odzież, podręczniki, zdrowość rodziny).

Interesujący jest rozdział o trudnościach wychowawczych i kształceniowych dzieci rodziców bezrobotnych z powodu braku opieki domowej, zmuszania dzieci do zarobkowania. Autor przedstawia na podstawie zebranych materiałów przekroczenia tej młodzieży w szkole, udział jej w organizacjach szkolnych, zamilowanie do czytelnictwa, frekwencję, stosunek do innych

dzieci, stosunek rodziców bezrobotnych do szkoły, przyczyny drugoroczności i w ogóle trudności w uczeniu się dzieci bezrobotnych.

Korzystnie przedstawia się rozdział o opiece społecznej nad młodzieżą szkolną w Poznaniu. Miejski Komitet Pomocy Dzieciom i Młodzieży w Poznaniu rozwinął swoją działalność w kierunku dożywiania dzieci bezrobotnych, zaopatrywania w odzież i obuwie, podręczniki i przybory szkolne, w kierunku organizowania świetlic szkolnych, kolonii i półkolonii letnich itd.

Uzupełnieniem tej pracy jest artykuł o losie absolwentów szkół powszechnych, którzy pragną pracy i wiedzy; autor podaje formy opieki nad młodzieżą pozaszkolną, jak ośrodki społeczno-oświatowe, ogródki działkowe, spółdzielnie bezrobotnych, uniwersytet powszechny im. J. Kasprówicza itd.

Wysiłki podejmowane na terenie Poznania, podobnie jak i w innych miejscowościach Polski są bardzo chwalebne; w pewnej mierze wysiłki te łagodzą ujemne skutki bezrobocia na akcję wychowawczą. Praca Kurpiewskiego jest jeszcze jednym przyczynkiem, ujawniającym obraz ogólnej nędzy. Słusznie autor podnosi, że akcja społeczna musi pójść w kierunku wydobycia dzieci z ciemnych, wilgotnych i brudnych szalasów oraz usunięcia osiedli bezrobotnych, z których wyglądają dzieci ponure, brudne, obdarte i bose, a wszystko to w imię sprawiedliwości społecznej. Wę wnioskach swych autor stwierdza, iż wpływy i skutki bezrobocia w dziedzinie wychowania i nauczania w szkole powszechnej są znaczne, że dom rodzinny dla dziecka rodziców bezrobotnych stanowi tragedię wychowawczą i że obowiązkiem społeczeństwa jest rozwinięcie największych wysiłków, by klęskę tę nie tylko złagodzić, lecz całkowicie usunąć.

Samej pracy można by zarzucić pewną powierzchowność w ujmowaniu zjawisk, nieco słabą interpretację przyczyn oraz ujęcie dziennikarsko-propagandowe. Lecz autor nie miał pretensji do opracowania monografii, a raczej szło mu o szersze zainteresowanie społeczeństwa tą akcją i w tym tkwi jej główna wartość.

Sytuacja Szkoły i Nauczyciela. Związek Nauczycielstwa Polskiego. Warszawa, 1939, str. 119. Książeczka bardzo aktualna, zawiera bogate materiały przedstawione w formie memoriału i przemówień kilku członków Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w sprawie aktualnego kryzysu szkolnego. Budownictwo szkolne, doksztalcanie młodzieży pozaszkolnej, wychowanie przedszkolne, realizacja powszechności nauczania, poziom szkół powszechnych, szkolnictwo specjalne, szkolnictwo średnie, szkolnictwo zawodowe, szkolnictwo wyższe, próby rozwiązania kryzysu szkolnego, oto zagadnienia poruszone w tej broszurze, zagadnienia sumiennie udokumentowane i przekonywująco przedstawione.

Śczęśliwie uzupełniają ją przemówienia wygłoszone na zebraniu Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 30.XI.1938 r. przez Prezesa Z. N. P. kol. Nowickiego o potrzebie wielkiego planu oświatowego w Polsce, kol. dra Wojeńskiego o obronie nauki i ideału wychowawczego, kol. dra Jakiela w sprawie kształcenia nauczycieli, kol. Br. Chrościckiego o wewnętrznym życiu szkoły, kol. Kwiatkowskiego o sprawach szkolnictwa zawodowego i doksztalcającego oraz o sytuacji materialnej nauczycielstwa.

Książeczka ta stanowi ważny dokument historyczny; w chwili ciężkiej sytuacji nauczyciela i szkoły jest ona krzykiem sumienia narodowego i państwowego, iż należy wszystko uczynić, by ratować oświatę i kulturę polską.

V. PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA.

PROBLÈMES D'UNIVERSITÉ. Travaux de la Conférence internationale d'Enseignement supérieur. Paris, 1937. Institut Internationale de Coopération Intellectuelle et Société de l'Enseignement Supérieur, 1938. (Problemy uniwersyteckie. Prace Międzynarodowej Konferencji Szkół Wyższych. Paryż, 1937. Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelktualnej i Towarzystwo Szkół Wyższych, 1938). Str. 430.

Międzynarodowa Konferencja Szkół Wyższych — zorganizowana z okazji Wystawy Światowej w Paryżu w 1937 r. — była wielką manifestacją szkolnictwa uniwersyteckiego. Udział w niej wzięło przeszło 200 delegatów pochodzących z 40 państw. W sprawozdaniu tym umieszczono referaty wygłoszone na tej konferencji przez delegatów 40 krajów w różnych sekcjach oraz stenografowane protokoły dyskusji. W książce tej mamy piękną rewizję istotnych problemów szkół wyższych, ujętych z punktu widzenia poszczególnych krajów.

Sprawozdanie obejmuje prace czterech sekcji, a to: 1) organizacja zakładów szkół wyższych; 2) grono profesorskie; 3) studenci, egzaminy wstępne, kształcenie się, przyszłość; 4) międzynarodowe stosunki uniwersyteckie. Oprócz referatów wygłoszonych w sekcjach i dyskusji, umieszczono również uchwalone rezolucje, które wyrażają syntezę postulatów w dziedzinie szkolnictwa poszczególnych państw.

The Extra Year. University of London Press, Londyn, 1938. 3 Sh, 6 d. Str. 170 (Rok uzupełniający).

Związek Nauczycieli Angielskich wraz z Komitetem Koordynującym Stowarzyszeń Wycho-

wawczych ogłosił programy nauki przeznaczone dla uczniów od 11 do 15 roku życia. Publikacja ta została spowodowana efektywnym przedłużeniem obowiązku szkolnego od września 1939 roku.

Celem jej jest uchronienie od popełnienia błędów organizacyjnych i podanie wytycznych ogólnych, bez pretensji narzucenia gotowych rozwiązań.

Spośród licznych wytycznych podajemy kilka:

1) każdy uczeń począwszy od 11 roku życia powinien otrzymać w odpowiedniej, dla siebie formie naukę w wyższej szkole powszechnej;

2) selekcja uczniów do różnych form nauki w wyższej szkole powszechnej musi liczyć się przede wszystkim z ogólnym rozwojem ucznia oraz jego uzdolnieniami specjalnymi do poszczególnych przedmiotów;

3) obecnie podstawę selekcji stanowi ogólny egzamin piśmienny, pozwalający może odkryć stopień niektórych uzdolnień, bez uwydatnienia jednak różnych właściwości uzdolnień i orientacji dziecka. W selekcji dzieci należy w szerszym stopniu uwzględniać wyniki pracy szkolnej w latach poprzednich oraz zastosować odpowiednie metody psychotechniczne, ułatwiające poznanie uzdolnień.

Program nauki. Licząc się z dotychczasowymi doświadczeniami Komitet uważa, że nauczanie tego czteroletniego okresu powinno:

a) rozwinąć właściwości fizyczne, intelektualne, serca, charakteru i umysłu uczniów;

b) liczyć się z wpływami środowiska na uczniów oraz ujmować naukę w formie konkretnej, prowadzącej do zasad i idei ogólnych;

c) zawierać prace praktyczne, wynikające z warunków lokalnych a pozostające w pewnej łączności z przyszłym życiem zawodowym uczniów;

d) posiadać specjalizację, by pozwolić uczniom pogłębiać naukę w przedmiotach, do których mają uzdolnienia.

Specjalizacja. 1) Specjalizacja powinna być szczególnie rozwinięta w pracach ręcznych, ogrodnictwie, sztuce, muzyce, wychowaniu fizycznym i gospodarstwie domowym;

2) Personel powinien posiadać takie kwalifikacje, by mógł prowadzić naukę bardziej wyspecjalizowaną w języku angielskim (literatura, sztuka dramatyczna, matematyka, geografia i historia);

3) Nadto kilku nauczycieli specjalistów o studiach uniwersyteckich mogło by nauczać pewnych działów specjalnych; do pracy w tych szkołach należałoby głównie dopuszczać nauczycieli szkół powszechnych o wyższym wykształceniu, posiadających dłuższe doświadczenie.

Wychowanie obywatelskie i w c z a s y. 1) Przygotowanie do funkcji obywatelskich oraz do swobodnej działalności powinno stać się podstawową częścią nauczania w czterech latach nauki wyższej szkoły powszechnej.

2) Wychowanie przyszłego obywatela powinno:

a) wpoić osobiste indywidualne zalety,

b) zalety społeczne,

c) rozwinąć inteligencję i rozum, oraz przygotować do życia zawodowego,

d) pouczyć o organizacjach lokalnych, państwowych i międzynarodowych, o metodach samorządu, o pracach rządu Wielkiej Brytanii, o różnych typach rządów w rozmaitych krajach.

Nauczanie w wyższych szkołach powszechnych wówczas będzie owocne, kiedy program czteroletniej nauki będzie posiadał charakter pewnej całości. Książkę warto przeczytać, ponieważ projekty w niej podane są aktualne i w naszych warunkach.

nouvelles valeurs culturelles, vers la défense des biens moraux et matériels, tout en contribuant au progrès et au bonheur de l'humanité tout entière.

Lehrbildungsanstalten. Es gibt in Polen zwei Typen von Lehrerbildungsanstalten und zwar: dreijährige Pädagogische Lyzeen und zweijährige sog. Pädagogien. Die Aufnahme in den ersten Typus setzt die Absolvierung eines allgemeinbildenden Gymnasiums und eine mit guten Erfolg bestandene Eingangsprüfung, die in das Pädagogium eine Schlussprüfung an einer allgemeinbildenden Lyzealsektion voraus.

Erzieherinnen an den Kindergärten erhalten ihre Ausbildung an 4-jährigen Spezialseminaren nach Abschluss einer 6-jährigen Volksschule zweiten Organisationsgrades oder an zweijährigen Speziallyzeen nach Abschluss eines allgemeinbildenden Gymnasiums. Lehrer an den Mittelschulen müssen eine von den Hochschulfakultäten absolviert haben.

Die Kindergärten sind für Kinder im vorschulpflichtigen Alter vom 3 bis zum 7. Lebensjahre bestimmt. Ihre Aufgabe besteht in der körperlichen und geistigen Erziehung der Kinder. Was die Erziehungsmethoden betrifft, so sind es die Methoden von Froebel, Montessori und Agazzi, welche in den polnischen Kindergärten angewendet werden. Zwei Gruppen von Kindern kommen hier in Betracht: jüngere und ältere, wobei nicht so sehr das Alter, als vor allem die physische und psychische Entwicklungsstufe der Kinder massgebend ist. Gegründet und unterhalten werden die polnischen Kindergärten meistens durch Kommunalverbände, soziale und wohlthätige Institutionen und grössere Fabrikbetriebe.



678

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL
 KOMITET REDAKCYJNY: DOC. DR JÓZEF CHAŁASINSKI,
 DOC. DR MARIAN ODRZYWOLSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
 STANISŁAW KWIATKOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

JAK PRYZOZDOBIĆ ŚWIETLICĘ?

W różnych seriach Ilustracji Szkolnej wydano szereg portretów i barwnych reprodukcji obrazów artystycznych, nadających się do różnego rodzaju świetlic, zwłaszcza dla młodzieży szkolnej i pozaszkolnej. Specjalnie dobrany komplet świetlicowy Ilustracji Szkolnej, zawierający 21 dużych, barwnych obrazów, kosztuje 12 zł 50 gr z przesyłką pocztową.

MAŁY KOMPLET ŚWIETLICOWY

zawierający godło Państwa Polskiego, portrety Pana Prezydenta R. P., Marszałka J. Piłsudskiego, Marszałka E. Śmigłego-Rydza i reprodukcje barwnego portretu Marszałka J. Piłsudskiego na koniu w wykonaniu W. Kossaka, razem 5 dużych obrazów, jest do nabycia w cenie 3 zł, z przesyłką pocztową 3 zł 50 gr.

MAPA C. O. P.

przedstawiająca obszar tworzącego się Centralnego Okręgu Przemysłowego, wykonana przezjrzyście, razem z opisem, w wydaniu Ilustracji Szkolnej, jest do nabycia w cenie 1 zł 20 gr, z przesyłką pocztową 1 zł 50 gr.

Zamówienia załatwia

SKLEP „ZABAWA I NAUKA”

Warszawa, Świętokrzyska 18.

Pieniądze przysyłać należy czekiem P. K. O. nr 6880 dla Wydziału Wydawniczego Z. N. P. z wyraźnym zaznaczeniem za co są przesyłane.

„NASZA KSIĘGARNIA“ S. A. Związku Nauczycielstwa Polskiego

WARSZAWA
Świętokrzyska 18
Konto P. K. O. 2.058

LUBLIN
Krak. Przedmieście 38
Konto P. K. O. 144.800

WILNO
Wielka 42
Konto P. K. O. 700.547

poleca wydawnictwa własne z cyklu „BIBLIOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH”

1. Hamaide A. Metoda Decroly. Tłum. M. Górską	4.50
2. Jeleńska L., dr. Metodyka pierwszych lat nauczania	3.—
6. Sandiford P., prof. Szkolnictwo angielskie	1.—
7, 8, 9. Kierski F., dr. Jan Henryk Pestalozzi, 3 tomy	2.50
10, 11. Claparède E., prof. Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna	12.—
13. Bovet P. Instynkt walki. Psychologia, wychowanie	5.—
14. Key Ellen. Stulecie dziecka	2.—
18. Nawroczyński B. Swoboda i przymus w wychowaniu	6.—
19, 20. Karpowicz S. Wybór pism	3.—
21. Coster G. Psychanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych	1.50
23. Grzywak-Kaczyńska M., dr. Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej	3.—
24. Fanciulli J., prof. Czar dziecięctwa	1.50
25, 26, 27. Hessen S., prof. Podstawy pedagogiki	10.—
28. Kerschensteiner G. Charakter, jego pojęcie i wychowanie	5.—
29. Russel B. O wychowaniu, ze specjalnym uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa	5.50
30. Anderson G. L. Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych	4.—
31, 32, 33. Barker E. Charakter narodowy i kształtujące go czynniki	5.—
34, 35, 36. Büchler Ch., dr. Dzieciństwo i młodość	12.—
37. Patri A. Nauczyciel w wielkim mieście	1.50
38, 39, 40. Dryjski A. Zagadnienia seksualizmu dziecka i młodzieży szkolnej	11.—
41, 42. Dziecko wsi polskiej	4.—
43. Washburne C. Przystosowanie szkoły do dziecka	4.—
44. Dobrowolski S. System klasowy i system pracowniany	4.—
45, 46. Szuman S. i Skowron S. Organizm a życie psychiczne	8.50
47. Zylberger J. Szkolnictwo powszechne w Austrii pod rządami socjal-demokratów	1.20
48, 49. Dąbrowski K. Nerwowość dzieci i młodzieży	7.50
50. Markinówna E. Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne	4.—
51. Kerschensteiner G. Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczyciela	4.50
52. Grzywak-Kaczyńska M., dr. Powodzenie szkolne a inteligencja	3.50
53, 54. Dryjski A. Praca umysłowa, egzaminy i zaburzenia czynnościowe organizmu	7.50
55. Döring W. O. Główne kierunki nowoczesnej psychologii	3.—
56, 57. Hessen S. Szkoła i demokracja na przełomie	7.50
58. White W. Higiena psychiczna wieku dziecięcego	3.50
59, 60, 61. Chmaj L., dr. Prądy i kierunki pedagogiki współczesnej	12.—
62, 63. Szuman S., dr. Rozwój pytań dziecka	7.60