

A 1935/36 Wr 1-9 br. nr 10

ROK XXV

WRZESIEŃ 1935

MIESIĘCZNIK

Nr. 1

# RUCH PEDAGOGICZNY

WARSZAWA

ORGAN WYDZIAŁU  
PEDAGOGICZNEGO  
ZWIĄZKU NAUCZY  
CIELSTWA POLSKIE  
GO POŚWIĘCONY

TEORJI WYCHOWANIA I NAUCZANIA

---

---

# T R E Ś Ć N U M E R U:

## ARTYKUŁY:

- S. Hessen — Szkoła w Rosji a rewolucja.  
L. Langholz — Uwagi o nauczaniu pedagogiki.

## SPRAWOZDANIA:

- B. Suchodolski — Kultura współczesna a wychowanie młodzieży (H. H.).  
L. Scheuch — Zur praxis der neuen Schule (R. Narloch).  
D-r R. Markinówna — Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie (D-r H. Weintalówna).  
J. Lechicka i M. Uklejska — Szkoła w życiu codziennym (M. W.).  
St. Pietrusiewicz — Naukowa organizacja w zastosowaniu do pracy w klasach starszych (M. W.).

## POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

---

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO  
ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.

Redakcja czynna codziennie od godz. 11 do 14. Tel. 669-70.  
Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Tel. 269-49.

### WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna . . . . . zł. 8.—  
Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego : zł. 4.—  
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism : zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

KAŻDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek miesięczny do „Głosu Naucz.”.



675

## SZKOŁA W ROSJI A REWOLUCJA

## I.

Na jesieni 1932 roku polityka szkolna władz sowieckich wstąpiła w nową fazę swego rozwoju. Już dnia 25.VIII.1931 r. C. K. partji wydał zarządzenie, w którym wszystkie poprzednie doświadczenia reformy szkolnej, zmierzającej ku stworzeniu nowej szkoły, któraby odpowiadała komunistycznemu ideałowi nauczania, zostały uznane za „odchylenie na lewo” i „ukryty trockizm”. „Zasadniczy błąd” szkoły sowieckiej upatrywało to historyczne, zdaniem prasy sowieckiej, zarządzenie w tem, że uczniowie nie posiadają dokładnych i systematycznych wiadomości z poszczególnych przedmiotów, co jest rezultatem ciągłego i nieogłędnego eksperymentowania z t. zw. „nowemi metodami”. Wślad za tem stanowczem i ryczałtowem odwróceniem się od wszystkich nowych metod, częściowo zapożyczonych przez sowiecką pedagogikę od radykalnych pedagogów zachodu, częściowo przez nią samą wynalezionych (jak np. metoda kompleksów, metoda projektów, metoda brygad, system daltoński i t. p.), nastąpiło jesienią 1932 r. przywrócenie „lekcji, jako podstawowej jednostki nauczania szkolnego”, kierowniczej roli nauczyciela, klas (zamiast „grup” i przodujących „brygad”), ścisłej dyscypliny w szkole, która się nie cofa przed karą „aż do wydalenia włącznie”, podręcznika, jako podstawowej pomocy szkolnej, ocena „systematycznego kontrolowania postępów”, egzaminów przy przejściu z klasy do klasy „dokładnego podziału na lekcje”, to jest tego wszystkiego, w czem wszyscy pedagogowie sowieccy jeszcze niedawno upatrywali „nieodłączne atrybuty szkoły burżuazyjnej”, jako szkoły klasowej, opartej na szczególnych właściwościach ustroju kapitalistycznego.

Równocześnie z przywróceniem struktury starej szkoły nastąpiło i przywrócenie w niej tradycyjnych przedmiotów nauczania. Jakgdyby maksymalnym punktem tego procesu stały się dwa dekrety o wykładaniu historii i geografji (16.V. 1934), w których czytamy dosłownie, co następuje: „Nauczanie historii w szkołach Z. S. S. R. nie stoi na należytych poziomach. Podręczniki i sposób nauczania mają oderwany schematyczny charakter. Zamiast wykładania h i s t o r j i o b y w a t e l s k i e j w żywej, zajmującej formie z podaniem ważniejszych zdarzeń i faktów w ich chronologicznej kolejności wraz z charakterystyką hi-

storycznych postaci, podaje się uczniom abstrakcyjne sformułowanie ogólnych przemian ekonomicznych, zastępując w ten sposób zwięzły wykład historii obywatelskiej przez oderwane schematy socjologiczne. Nieodzownym warunkiem dokładnego przyswojenia przez uczniów kursu historii jest zachowanie historycznego chronologicznego następstwa w wykładzie historycznych wydarzeń, wraz z obowiązkiem utwierdzeniem w pamięci uczniów ważniejszych zjawisk dziejowych, postaci historycznych, dat chronologicznych". „Nauczanie geografii w szkołach początkowej i średniej cierpi na bardzo istotne braki, z których najważniejsze to abstrakcyjność i suchość wykładu, brak fizyko-geograficznych przyrządów i pracowni, słaba orientacja na mapie, przeładowanie nauki i podręczników geografii danymi statystyczno-ekonomicznymi i ogólnymi schematami, skutkiem czego uczniowie, wychodzą ze szkoły, nie posiadając nic, a najbardziej podstawowych wiadomości z geografii". Zatem „Sownarkom” Z. S. S. R. i C. K. W. K. P. polecają Narkomprosom federacyjnych republik kierować się następującymi zasadami: Nauczanie geografii w szkole początkowej (3 i 4 kl.) winno zapewnić zapamiętanie przez uczniów podstawowych nazw geograficznych (części świata, rzek, mórz, gór, miast i t. p.) oraz dokładne poznanie mapy w granicach, przewidzianych przez program, usiłując osiągnąć większą pogłębłość, dostępność, popularność i zdolność budzenia zainteresowania. Nawet w programie kl. 7-iej (Geografja Z. S. S. R.) poleca się stanowczo uprościć i zmniejszyć materiał nauczania, uwalniając go od ekonomicznych i statystycznych szczegółów, równocześnie rozszerzając odpowiednio charakterystykę geograficzną danej republiki, kraju, czy obszaru.

Po kilku przygotowawczych warjantach na jesieni roku szk. 1934/35 wydane zostały już ostatecznie „stabilizowane” plany nauczania i szczegółowe do nich programy z dokładnym rozłożeniem materiału szkolnego na lata, a nawet po roku. Plany te, wydane w Moskwie, obowiązują na całym obszarze Związku Radzieckiego. Aby ocenić znaczenie tej stabilizacji, kładącej koniec wszelkiemu dalszemu „eksperymentowaniu”, wystarczy wykazać, że w ciągu 16 lat swego istnienia pedagogika sowiecka przeszła przez pięć faz rozwojowych, z których każda następna stanowiła zdecydowane zaprzeczenie poprzedniej, i że w ciągu tego czasu plany i programy nauczania szkolnego zmieniły się pięciokrotnie, przyczem w podstawowych zasadach, a nie w szczegółach, za każdym razem różniły się od poprzednich (1918 — 1919, 1923 — 1925, 1927 — 1928, 1930 — 1931, 1932 — 1934).

W roku 1933 pedagogia sowiecka wyrzekła się nawet samej nazwy „jednolitej szkoły roboczej”, wracając do starego podziału szkoły ogólnokształcącej na „początkową” i „średnią”, przyczem zniesiono jednocześnie wszystkie powstałe podczas Rewolucji odrębne typy szkół (jak np. „7-mioletnia szkoła fabryczno-zawodowa”, „szkoła wiejska”, potem „szkoła kołchoznej młodzieży” i t. p.).

Kiedy się przegląda nowe plany nauczania, aż podziw bierze, jak dalece przypominają one tradycyjne plany szkolne „państw burżuazyjnych”. Dwie godziny tygodniowo „historji Kompartji” w ostatniej klasie i po jednej godzinie „nauki obywatelskiej” w pięciu niższych klasach (III — VII) — oto wszystko, co zostało z uporczywych prób zastąpienia „burżuazyjnych” przedmiotów nauczania przez nową „proletarjacką” naukę.

Ze starych przedmiotów brak obecnie w szkole sowieckiej tylko języków starożytnych i religji.

**PLANY SZKOLNE**  
**Pełnej szkoły średniej (dziesięcioletniej)**  
**Niepełnej średniej (siedmioletniej)**  
**Szkoły początkowej (czteroletniej)**

Klasy m (miejskie) w (wiejskie)	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X	
	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w
Język rosyjski i literatura <sup>1)</sup>	9	12	8	11	7	9	7	9	7	9	5	6	4	5	4	5	2	3	4	5
Matematyka . . .	5	6	5	6	5	6	6	7	2	2	5	6	4	6	4	6	5	6	5	6
Przyroda . . .	1	1	2	2	2	2	3	3	6	7	2	3	2	2	2	2	3	3		
Geologia i mi- nerologia . . .																			1	2
Geografia . . .					2	3	3	4	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3		
Historia . . .									2	2	2	2	2	3	4	4	4	4		
Historia kom- partji . . .																			2	2
Język obcy <sup>2)</sup> . . .							3	3	4	5	3	4	3	3	3	4	4	5	4	5
Fizyka . . .											3	4	3	4	4	4	2	3	3	4
Astronomia . . .																			2	2
Chemia . . .												2	2	2	3	2	2	3	4	
Nauki społecz- ne . . .					1	1	1	2	1	1	1	1	1	1						
Roboty ręczne	5	3	5	3	3	3	3	3												
Praca . . .									3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3
Rysunki . . .									1	1	1	1	1	1						
Kreślenie . . .											1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Kultura fizycz- na . . . . .	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Przysposob. wojskowe . . .																	1	1	1	1
Śpiew . . .	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1						
	20 24		20 24		22 26		28 33		30 36		30 36		30 36		30 36		30 36		30 36	

Stosując się do planu nauczania i do programu, nauczyciel winien systematycznie wyczerpać i wyklądać swój przedmiot i prowadzić „systematyczną kontrolę postępów uczniów” (to jest odpytywać z zadanych lekcji). Zgodnie z tem w nowym podręczniku pedagogji M. P i s t r a k a, zatwierdzonym przez Narkompros, jako „ustalony” podręcznik dla szkół wyższych, punkt ciężkości całej pedagogiki przesunięty już został całkowicie na technikę nauczania w starym stylu (oceny, egzaminy, wydawanie lekcji, wypracowania, dyktanda i t. d.). Zagadnienia, jeszcze niedawno poruszające pedagogikę sowiecką (szkoła pracy,

<sup>1)</sup> W szkołach z językiem wykładowym nierosyjskim nauka tego języka odbywa się w mniejszej ilości godzin, zato dochodzi, jako przedmiot obowiązkowy, język rosyjski.

<sup>2)</sup> Przedewszystkiem język niemiecki, obecnie coraz bardziej usuwany na drugi plan przez angielski i francuski. W szkołach wiejskich początkowych język obcy zasadniczo nie jest wykładany.

związanie nauki z pracą produkcyjną i t. p.), przedstawione są w tej książce tylko jako przykłady „lewego” lub „prawego” odchylenia, a prace niedawnych koryfuszów pedagogiki sowieckiej, jak P. Błońskiego, N. Krupskiej, M. Szulgina i innych, przytoczone są ze wskazówką, że nie należy dawać ich do rąk studentom. Podobnie, jak szkole stawia się obecnie zadanie przyswojenia młodzieży sowieckiej całej wiedzy, nagromadzonej przez kulturę burżuazyjną, tak i sowiecka pedagogika gotowa jest dziś „czerpać z bogatego doświadczenia szkoły burżuazyjnej, korzystając w miarę potrzeby z wypracowanych już przez nią metod”. Głównym zadaniem szkoły jest „uczenie się”, i temu zadaniu winna być bezwzględnie podporządkowana „społeczno-produkcyjna” praca uczniów, która tak niedawno jeszcze miała pierwszeństwo przed „teorią”. W zarządzeniu z dn. 23.IV.1934 r. C. K. Kompartji poszedł jeszcze dalej, osądziwszy surowo „zupełnie niedopuszczalne przeciążenie dzieci przerabianiem uchwał XVII-go Zjazdu Partji, zagadnień marksistowsko-leninowskiej teorii i polityki Partji”, i zabronił na przyszłość w szkole początkowej i średniej dopuszczać do przeciążania dzieci społeczno-politycznymi zagadnieniami. W związku z tem uległ istotnym ograniczeniom i samorząd uczniowski. Nowe przepisy o organizacjach uczniowskich, wydane w styczniu 1935 r. postanawiają, że organizacje uczniowskie mogą się zawiązywać dopiero począwszy od V kl. wwyż (w młodszych klasach mają być zastąpione przez dyżurnych, wyznaczonych przez nauczyciela). Główny ich cel, to — „pomoc personelowi nauczycielskiemu w podniesieniu jakości nauki szkolnej i wzmocnieniu świadomej dyscypliny”. Komitet uczniowski „pracuje przy wydatnej pomocy” przewodnika klasowego, jak brzmi nazwa przywróconego ostatnio urzędu wychowawcy klasowego. Tylko w klasach VIII — X organizacjom uczniowskim oprócz „umocnienia i pogłębienia wiedzy w poszczególnych przedmiotach” stawia się także i zadanie „walki pod przewodnictwem Komsomołu o komunistyczne wychowanie uczniów, o rozszerzenie ich horyzontów myślowych, o poznanie podstawowych dzieł Marksa - Engelsa - Lenina - Stalina. Przyczem praca ich (jak zresztą również pionierskich i komsomolskich organizacji) nie powinna „w żadnym razie naruszać normalnego biegu zajęć szkolnych”.

Równocześnie ze stabilizacją zasad nauczania programów postanowiono wydać „ustabilizowane podręczniki” dla wszystkich przedmiotów i wszystkich klas. Ustanowiono specjalne komisje dla sporządzenia takich podręczników, przy czem obok niesplamionych żadnymi odchyleniami pedagogów komunistycznych wyznaczeni zostali do tych komisyj i profesorowie bezpartyjni (nawet w komisjach dla historii i geografji). Niektóre komisje umieściły w spisie stabilizowanych podręczników znane podręczniki z czasów przedrewolucyjnych (naprz. „Algebrę” Kisielewa), ograniczając się do zastąpienia w nich przestarzałych przykładów i zadań przez nowe, świeżo sporządzone. Podręczniki, dotychczas wydane, zawierają oczywiście apoteozę ustroju radzieckiego i wódzów partji, w szczególności Stalina, ale na tem kończy się cały ich komunizm. Ogólna ich cecha — to jaknajbardziej systematyczny i zrozumiały wykład przedmiotu zgodnie z ostatnimi zdobyczami nauki. O jakiegokolwiek zaś metodycznych nowinki, podobne do tego, co na zachodzie nazywa się „nowem wychowaniem”, mało się one troszczą.

Analogiczne posunięcia miały miejsce i na terenie szkoły wyższej. I tutaj równocześnie z zaniechaniem t. zw. „metody brygad” proklamowano „kierowni-

czą rolę profesora", który jest obecnie obowiązany „systematycznie wykładać swój przedmiot” jak również „prowadzić kontrolę postępów każdego ucznia oddzielnie”. „Teoria”, której niedawno jeszcze poświęcano zaledwie trzecią część całego roboczego czasu, została obecnie zpowrotem wysunięta na pierwsze miejsce, a „produkcyjna praca”, jak również „społeczno polityczna działalność” uległy znacznej, niekiedy całkowitej redukcji. Uniwersytety i zakłady naukowe politechniczne, w latach 1930 — 1931 rozdrobnione na tak zwane „oddzielne Wyższe Specjalności” (w duchu teorii o „połączeniu nauki z produkcją”), zostały przywrócone. W r. 1934 utworzono ponownie uniwersytety nawet na Ukrainie, gdzie zamknięto je jeszcze w 1921 roku. W uniwersytetach moskiewskim i leningradzkim utworzono w latach 1934 — 1935 nawet i wydziały historyczne. Jednocześnie ze wstępnymi egzaminami (w zakresie całej szkoły średniej), obowiązującymi wszystkich nowowstępujących, prowadzono i doroczne egzaminy, a także powiększono wymagania egzaminacyjne dla absolwentów wszystkich wyższych zakładów naukowych. Ze wzmocnieniem kontroli profesorów nad przygotowaniem naukowym „aspirantów” przywrócono i stopnie naukowe (kandydata i doktora), stanowiące obecnie warunek objęcia obowiązków wykładowców i profesorów w Wuzach. Równocześnie nastąpiło pewne złagodzenie „selekcji klasowej” przez to, że dzieci „speców” zostały zrównane w prawach z dziećmi robotniczymi. Organizacjom studenckim Komsomolu nakazano nie mieszać się do spraw kierownictwa wyższych uczelni i do wykładów, natomiast skierować „zapal bojowy” w pierwszym rzędzie na „podwyższenie jakości uczenia się”.

Jak wiadomo, „walka o podniesienie jakości” jest głównym hasłem drugiej piątilетки, jako reakcja na „szaleństwo cyfr” pierwszej piątilетки, bezwzględnie nastawionej na ilość. W dziedzinie szkolnej ta konieczność zatrzymania się w pedzie do czysto statystycznych osiągnięć uwidoczniła się najbardziej wyraźnie. Nie ulega żadnej wątpliwości, że ten nowy zwrot od ilości ku jakości jest prostym następstwem poprzedniej polityki szkolnej, która doprowadziła do skrajnego rozprężenia, a często nawet zupełnego upadku szkoły, i stanowi t. zw. konieczny etap całej polityki szkolnej władz sowieckich. Z drugiej jednak strony jasne jest, że oznacza to zerwanie z poprzednią polityką, wyrzeczenie się komunistycznego ideału nauczania i w tym znaczeniu stanowi nawrót do starej, „burżuazyjnej” szkoły. Od tej ostatniej różni się obecna szkoła sowiecka nie swoją wewnętrzną strukturą, tylko komunistyczną ideologią, która, uświadomiwszy sobie swoją niezdolność stworzenia nowego „proletarjackiego” typu szkoły, nowych metod nauczania i wychowania, obecnie coraz bardziej wyraża się w pustą frazeologję. Sami pedagodzy sowieccy już nie przyznają komunistycznej ideologii zdolności twórczych w dziedzinie pedagogiki, to jest zdolności stworzenia nowego typu szkoły, nowej nauki i kultury wogóle — i zamiast siły twórczej przypisują jej tylko swoistą siłę magiczną, w tajemniczy sposób przekształcającą wszystkie przestarzałe rekwizyty biernej szkoły XIX-go stulecia<sup>3)</sup> (oceny postępów, egzaminy przy przejściu z klasy do klasy, system

<sup>3)</sup> Sowiety restytuują nawet typ budynku szkolnego z XIX-go wieku. W rozporządzeniu z dnia 28.II.1935 r. Sownarkom ZSSR i CKWKP wydały zdecydowany sąd o tem — nieznacznym rozmiarami a marnotrawnym — budownictwie szkolnym, które miało miejsce w latach ostatnich. Jego wada, to „ogromna strata miejsca na pomieszczenia pomocnicze (pracownie, jadalnie, sale zabaw i t. p.)”. Rozporządzenie poleca przeprowadzić

kar i nagród, nauczanie z podręcznika i t. p.), z burżuazyjnego zła w dobro sowieckie<sup>4)</sup>.

Czy to przywrócenie starej szkoły nie jest początkiem bardziej powszechnego „termidora”, którego dalszemi etapami okazuje się najnowsze apoteozowanie przez sowieckich wybitnych działaczy życia rodzinnego, wymaganie szacunku dla rodziców, nowy sowiecki patryjotyzm, nawołujący do miłości ojczyzny, nowa polityka zagraniczna, oparta na uznaniu Ligi Narodów i Traktatu Wersalskiego, wczoraj jeszcze nazywanego „zbójcekim pokojem”, wreszcie systematyczne usuwanie z widowni życia politycznego starych bolszewików, oraz ustępowania na froncie kołchozów — oto zagadnienie, którego tu rozważać nie możemy. Ograniczając się do zakresu sprawy szkolnej musimy w każdym razie stwierdzić, że jej stabilizacja posunęła się tak daleko, że w tej dziedzinie ma się już chyba pełne prawo mówić o „zakończeniu Rewolucji”. Nowy obraz porewolucyjny szkoły występuje z każdym rokiem, nawet z każdym miesiącem coraz jaśniej i dobitniej we wszystkich swoich zarysach. Ze ta szkoła porewolucyjna jest czemś zupełnie innym, niż przedrewolucyjna szkoła „carskiej Rosji” — nie ulega już dziś żadnej wątpliwości. „Powrót do starej szkoły” nie oznacza bynajmniej przywrócenia szkoły carskiej, czy też nawet „dumskiej” szkoły rosyjskiej. Podczas Rewolucji zaszły w organizmie szkoły rosyjskiej głębokie wstrząsy, które z gruntu odmieniły jej strukturę i obraz. Szkoła „carska” została bezpowrotnie zniszczona przez rewolucję, a na jej miejscu powstaje teraz — powiedzmy nawet — rośnię i rozwija się szkoła, której ogólna budowa i oddzielne cechy zasadniczo różnią się od szkoły carskiej Rosji. Inna rzecz, czy te przemiany są „osiągnięciami”, a jeśli tak, to za jaką cenę, t. j. za cenę jakiego obniżenia poziomu w dziedzinie szkolnej zostały one kupione, i czy wreszcie nie były one choć w części założone w tendencjach rozwojowych przedrewolucyjnej szkoły rosyjskiej, a jeśli tak, to czy niezostałyby dokonane

wewnętrzną przebudowę budynków szkolnych tak, aby klasy zajmowały 65% całej przestrzeni, pozostawiając na pracownię, laboratorja, sale, korytarze i t. p. maximum 35%. Każda klasa winna mieć swoje własne pomieszczenie, w którym właściwie powinna się odbywać cała nauka. Typy szkolnych budynków winny być w przyszłości zatwierdzane przez władze.

<sup>4)</sup> Nadzwyczaj charakterystyczna pod tym względem jest wymieniona wyżej książka M. Pistraka. Książka ta została napisana na polecenie Pedagogiczno-Naukowej Komisji Narkomprosa, ponieważ wszystkie poprzednie podręczniki pedagogiki okazały się przestarzałe. Autor jej, niedawno temu wybitny urzędnik Narkomprosa, stracił swe stanowisko w r. 1930, kiedy rozgramiano „prawą opozycję” i obecnie jest profesorem Instytutu Pedagogicznego w Rostowie nad Donem. W podręczniku swoim na wszelkie sposoby stara się wykazać, że wyprostowana „generalna linja” polityki szkolnej nie jest przysługą słuszości temu, co twierdziła „prawa opozycja”, nie jest także powrotem ku starej i „czerpie wiele pożytku z pozostałości burżuazyjnych”. Ale ponieważ wszystkim zdobywającym zadaniem klasy pracującej” zamieniają się one z mechanicznej tresury w narzędzia budownictwa socjalistycznego. Tak się rzecz ma z ocenami, egzaminami, nagrodami i karami, nawet z dyktandem, uczeniem się napamięć, zadawaniem lekcji z podręcznika i zadań zbioru zadań i t. d. Zdając sobie sprawę z tego, że biorą udział w socjalistycznym budownictwie, dzieci widzą w tem wszystkim nie kajdany niewoli, lecz niezbędny środek dla należytego opanowania „pozostałości burżuazyjnych”. O rozpadnięciu się komunistycznego „Losy komunistycznego ideału wychowania” (Przegląd Współczesny, 1933, 10) i „Pedagogowie komunistyczni współczesnej Rosji” (Chowanna, 1934, 2 — 3).



w mniejszej lub większej mierze i bez rewolucji. Nie wchodząc w szczegóły tych zagadnień, ograniczymy się tylko do prostego przedstawienia wyników i krótką charakterystykę szkoły w Z. S. R. R. takiej, jak się ona przedstawia teraz, kiedy już po 18 latach od chwili wybuchu rewolucji wyszła już najwidoczniej ostatecznie z okresu bezustannych wstrząsów i wstąpiła — jak należałoby się spodziewać — na drogę spokojniejszego i pewniejszego rozwoju.

Kiedy w r. 1933 oddawałem do druku swą książkę, napisaną wraz z M. A. Hansem p. t. „Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej” (Atlas 1934) — nowy okres polityki szkolnej władz sowieckich dopiero się zaczynał. Zdarzenia, które zaszły w szkole sowieckiej w ciągu dwóch ostatnich lat, w zupełności potwierdziły nasze prognozy dalszego rozwoju i naszą ocenę ostatniej fazy polityki szkolnej w Sowietach, przedstawione przez nas w tej książce. Dlatego też nie zdołała mnie zachwiać w przekonaniu o słuszności mego sądu ostra krytyka naszej książki ze strony dwóch surowych recenzentów, p. p. N. Gąsiorowskiej (Chowanna, 1934, str. 230 — 237) i T. Kantorowicza (Broszura: „Czy ostatnia faza sowieckiej polityki szkolnej stanowi powrót do dawnej szkoły?”. Warszawa, Lit. Współczesna, 1935). Obaj moi krytycy twierdzą, że między ostatnią fazą, a poprzednią niema sprzeczności, lecz jedna jest logicznym następstwem drugiej: „postępowy zwrot od ilości ku jakości”, „po osiągnięciu wielkich rezultatów w zakresie ilościowym, zawrócono ku walce o jakość szkoły” — mówi p. Gąsiorowska (str. 236, 237). To samo mówi i p. Kantorowicz, dodając: „wszystkie te okresy związane są ze sobą spiżowemi prawami logiki” (str. 64).

Nie obalając przytoczonych przezemnie faktów (zniesienie starszych klas szkoły średniej — przywrócenie ich z dodaniem 10-tej klasy; zamknięcie uniwersytetów — otwarcie ich nawet na Ukrainie; zaniechanie indywidualnych egzaminów — wprowadzenie ich nawet tam, gdzie ich przedtem nie było, jak np. w szkole początkowej; prymat produkcyjnej pracy przed teorią — bezwzględne podporządkowanie teorii wszelkiej pracy produkcyjnej — i wszystkie inne, poparte od tego czasu nowemi faktami, wymienionemi w niniejszym artykule) — i nie przytaczając żadnych innych, któreby się im mogły przeciwstawić, p. Gąsiorowska odsyła czytelnika do swego artykułu w „Oświacie i Wychowaniu”, r. 1933, I. W artykule tym jednak znowu nie przytaczając żadnych faktów, którychby nie było w krytykowanej przez nią książce, ogranicza się do powtórzenia oficjalnego sformułowania władzy sowieckiej, że nowy okres oznacza walkę o jakość po zakończonej pomyślnie walce o ilość (zdanie, wyrażone i w naszej książce na str. 289) i ukrywa przed czytelnikiem całą tę ostrą kampanję, podjętą przez oficjalne zarządzenia wyższych władz sowieckich przeciw całej poprzedniej polityce szkolnej Narkomprosa, której przykłady zostały przytoczone w naszej książce, a wzbogacone jeszcze w niniejszym artykule.

Inaczej ma się rzecz z p. Kantorowiczem. Stara się on cytować fakty, zaprzeczające przytoczonym przezemnie. Tak np. rozumiejąc, że zakaz stosowania „metody projektów” zaprzecza niedawnemu jej wychwalaniu, p. Kantorowicz dla zatuszowania sytuacji obecnej twierdzi na str. 40: „stosowanie metody projektów ograniczone zostało do tych poszczególnych szkół, w których wydało bezwzględnie pozytywne rezultaty”. Niechże p. K. wymieni choć jedną jedyną szkołę, w której ostała się jeszcze „metoda projektów”. Sowieckie władze szkolne byłyby mu za to bardzo wdzięczne, niezwłocznie wydalając dyrektora danej szkoły za „ukryty trockizm” i „za niewykonanie dyrektyw partji”. Na str. 46

pisze on: „błędem byłoby mniemanie, że zlikwidowano udział młodzieży w życiu starszych” i dalej cytuje przykłady tego udziału: „protest w związku z oskarżeniem Torglera, rozpowszechnianie książek wśród robotnic”. Na str. 50 pisze: „Triumf p. Hessena... wydaje się mało uzasadniony, jeśli zwrócić uwagę, że okólnik Narkomprosa z r. 1934 nakazuje, aby już od 1 oddziału szkoły powszechnej począwszy, przerabiano we wszystkich szkołach uchwały XVII-go Zjazdu W. K. P.”. Tymczasem przytoczone w niniejszym artykule zarządzenie wyższych organów władzy sowieckiej głoszące „bezwzględna niedopuszczalność” zatrudnienia dzieci „opracowywaniem rezolucyj XVII-go zjazdu” i obarczania ich „społeczno politycznymi zagadnieniami”, wyszło już 23.IV.1934 r. (patrz odp. Nr. „Prawdy” i „Izwestij”), to jest najwidoczniej przed oddaniem broszury p. K. do druku. Któż lepiej informuje polskiego czytelnika o polityce szkolnej władz sowieckich: p. Kantorowicz, nie znający jej zarządzeń, wydanych p r z e d wydrukowaniem swojej broszury, czy „tendycyjni autorowie-emigranci”, którzy w swej ocenie nowego kursu przewidzieli zarządzenia, jakie ukazały się p o wydaniu ich książki? Śmiem także zapewnić p. Kantorowicza, że podręcznik historii rosyjskiej „wybitnego marxisty, Pokrowskiego” został już skreślony z listy „ustalonych podręczników”, i właśnie dlatego, że daje on tylko „historję walk klasowych”, zamiast wymaganej obecnie „historji obywatelskiej”, właśnie dlatego, że zamalo w nim poświęcono miejsca „dziejom wojen i anegdotkom z życia wybitnych ludzi”, którzy tak się nie podobają p. Kantorowiczowi (str. 50) z całym jego przestarzałym marksizmem, niepodążającym za tempem sowieckiej „linji generalnej”.

Pośród zdobyczy szkoły sowieckiej wskazuje p. K. w punkcie 7 (str. 64) na „dożywanie dzieci, jako podstawową funkcję szkoły”. Ciekawe, jak będzie się przedstawiało owo dożywanie po wykonaniu przytoczonych wyżej zarządzeń o zredukowaniu wszelkiego rodzaju „pomieszczeń pomocniczych” (a w tej liczbie i jadalni) na korzyść „pomieszczeń dla klas”. Niechby zapytał p. Kantorowicz choć jednego konkretnego ojca-robotnika — co otrzymywały jego dzieci w szkolnej jadłodajni i jaką część swego miesięcznego zarobku płacił on za te śniadania (na pierwszej zmianie), albo obiad (na drugiej zmianie)?

Pan K. zarzuca mi (str. 7) to, że moja charakterystyka pierwszej piatiletki, jako planu, zmierzającego ostatecznie do celów nietylko gospodarczych i kulturalnych, ile wojennych (z czem związana jest i militaryzacja szkoły w tym okresie): „zmierza już wyraźnie do podburzania przeciwko Związkowi Socjaldemokratycznemu”. Ale: 1) ta moja charakterystyka odnosi się do okresu, o którym ja sam w naszej książce stwierdzam, że należy on do przeszłości, 2) sam Stalin obecnie (w grudniu 1934 r.) w swojej znanej mowie do świeżo promowanych czerwonych oficerów potwierdził, że pierwsza piatiletka miała przedewszystkiem znaczenie militarne, które równoważy jej czysto gospodarcze niedociągnięcia. Przyznając: kończąc swoją książkę słowami o nadziejach władz sowieckich na nową wojnę światową, nie przewidziałem tego, że władza sowiecka po upływie dwóch lat zostanie członkiem „bandyckiej” Ligi Narodów, obrońcą Traktatu Wersalskiego i zdecydowanym czynnikiem pokoju (za co zresztą mogą ją tylko wychwalać). Ale czy przewidywał to wtedy sam pan Kantorowicz?

Wreszcie w książce naszej nigdzieśmy nie twierdzili, że najnowszą polityką szkolną władz sowieckich oznacza powrót do szkoły „carskiej Rosji”. Prze-

ciwnie: niejednokrotnie pisaliśmy w tej książce, że zmiany, jakim uległa w latach rewolucji szkoła rosyjska, tak są wielkie, że nie można ich już cofnąć i że nie zostały one wywołane wyłącznie fałszywymi poglądami pedagogów sowieckich, ale tkwią głęboko korzeniami w przedrewolucyjnym jeszcze rozwoju szkoły rosyjskiej. Nie zdołaliśmy sporządzić bilansu tych zmian w naszej książce, ponieważ, kiedy kończyliśmy rękopis, „stabilizacja” szkoły sowieckiej zaczynała się dopiero i obraz szkoły porewolucyjnej w Rosji niedość jasno jeszcze się zarysowywał. Wyrażny był tylko negatywny sens zaczyna-  
jącej się ostatniej fazy pedagogiki sowieckiej, to jest samozniszczenia komunistycznego ideału nauczania; tem zresztą zakończyliśmy nasze wywody. Druga część niniejszego artykułu ma na celu poprowadzić dalej wykład też naszej książki, do czego jest już obecnie dostateczny materiał, to jest — odpowiedzieć na pytanie: czym jest porewolucyjna szkoła w Rosji w porównaniu z rosyjską szkołą przedrewolucyjną? Albo, jeśli kto woli — co znaczy ta jej „jakość”, nad której podniesieniem obecnie trzusi się usilnie władza sowiecka? Rozpisałem się tak szczegółowo o obydwu ujemnych recenzjach, mojej i M. Hansa książki, nie z chęci podtrzymania za wszelką cenę swojej racji, a dla tego, aby pokazać, jak nie należy pisać o szkole sowieckiej. Nie dość jest pojechać na dwa miesiące do Rosji Sowieckiej, obejrzeć między innymi kilka szkół i swojemi słowami powtarzać to, co opowiadają cudzoziemskim turystom przydzieleni do nich informatorzy. Niewolno także, jak p. Kantorowicz, ograniczać się do kilku książek (po większej części przestarzałych), otrzymanych od zainteresowanych a mało kompetentnych informatorów (czy też wydawców?). Aby pisać o szkole sowieckiej, trzeba z dnia na dzień przegłądać prasę sowiecką, tak ogólną, jak pedagogiczną, a już w żadnym razie nie opuszczać ani jednego numeru oficjalnego „Biuletynu Narkomprosa”. Tylko wtedy będzie się mieć podstawę z faktów, mówiących same za siebie, faktów, którym w szczególności w oczach orjentującego się czytelnika nie zaszkodzi żaden „punkt widzenia” autora. Tylko na tem polegać może prawdziwa „obiektywność” i „naukowość”, zwłaszcza odnośnie do tak aktualnego zagadnienia, jak szkoła sowiecka. Zresztą nie miałem nigdy pretensji do „naukowości” (nawet i w swoich „Podstawach Pedagogiki”). Nie miałem też powodu ukrywać własnego punktu widzenia. Że nie jest to „liberalistyczny punkt widzenia”, a tem mniej punkt widzenia „kadecki”, choć uznaję wieczną wartość zasady wolności i wynikających z niej następstw, wie o tem każdy czytelnik moich książek i artykułów. W mojej pracy w języku rosyjskim p. t. „Problemy prawicowego socjalizmu” wyłożyłem szczegółowo ten punkt widzenia, odróżniwszy go dokładnie od najbardziej nawet skrajnego demokratycznego liberalizmu. Czytelnik polski będzie mógł zaznajomić się z tym poglądem w drukującej się obecnie książce: „Szkolnictwo i demokracja — rozdrożu”.

## II.

Nietylko cudzoziemcy, ale i liczni rosjanie, oceniający stan rosyjskiej szkoły przed rewolucją, nie biorą pod uwagę tego faktu, że Rosja była imperjum kolonialnem, a zatem szkolnictwo jej w całości może być porównywane nie ze szkolnictwem mocarstw europejskich, jak Niemcy, Austro-Węgry, Francja

i Anglja, ale ze szkolnictwem kolonialnych imperjów, jak francuskie, angielskie, holenderskie. Jeżeli Rosja nie nadążała w dziedzinie szkolnej za państwami europejskimi, to, wzięta jako całość, jako imperjum kolonialne, mogła z powodzeniem wytrzymać porównanie z innymi potęgami kolonialnymi, zwłaszcza jeśli wziąć pod uwagę, że kolonie Rosji oddzielone były od metropolji lądem, a nie połączone z nią morzami. Z „tradycją analfabetyzmu”, cechującą w oczach cudzoziemców, a nawet rosyjskiego liberalnego ogółu, carską Rosję, zerwano ostatecznie już po rewolucji 1905 roku. Bezspornym sukcesem tej rewolucji był bezprzykładowy wzrost szkół w Rosji w ciągu dziesięciolecia od 1905 do 1915 r. W tym czasie liczba uczniów szkół początkowych wzrosła przeszło dwukrotnie, tak, że szkoła początkowa, obejmująca w r. 1904 mniej, niż  $\frac{1}{3}$  dzieci w wieku szkolnym, objęła już w roku 1915 przeszło 50% tychże dzieci. W r. 1915 w piętnastu powiatach i w 33 miastach budownictwo szkolne, niezbędne dla wprowadzenia powszechnego nauczania, było już wykończony, w 31 powiatach kończony je, a 65% wszystkich powiatów miało obowiązek w ciągu najbliższych 5 lat zakończyć rozszerzanie swej sieci szkolnej, zgodnie z planem wprowadzenia powszechnego nauczania. W ciągu następných pięciu lat, to jest do 1925 r., powszechne nauczanie, t. j. obowiązkowe uczęszczanie do szkół czteroletniej, miało być faktycznie wprowadzone na całym obszarze rosyjskiego imperjum. Wtedy Rosja, jako całość, nie tylko dopędziłaby, ale i prześcignęła pod tym względem wszystkie znane nam potęgi kolonialne. Że to były nie oderwane rojenia liberalnej, cesarskiej Dumy, a realne, szkolne budownictwo wiejskich i miejskich działaczy, — zaświadcza nie kto inny, tylko sama N. Krupskaja. W jednym ze swych artykułów, napisanych przez nią w r. 1912, N. Krupskaja, krytykując wnioski komisji Dumy i rozwój budownictwa szkolnego, pisała, że jeśli sprawa nadal będzie się tak posuwać, to wprowadzenie powszechnego nauczania zostanie faktycznie ukończone dopiero za lat 15, t. j. w 1928 roku.

Niecierpliwa N. Krupskaja! Według danych statystyki sowieckiej, szkoła sowiecka początkowa objęła w r. 1928-ym tylko 75% dzieci w wieku szkolnym. Całkowite objęcie młodzieży przez szkoły początkowe nastąpiło dopiero w trzy lata później, po heroicznych wysiłkach tak zwanego „kultpochodu” w roku 1930-31, kiedy to jesienią 1931 r. C. K. partji ogłosił, że wprowadzanie powszechnego czteroletniego nauczania zostało ukończone. Że nie jest to zdobyż ani rewolucji bolszewickiej, ani sowieckiego ustroju, dowodzi także przykład sąsiedniej Polski, w której szkoła powszechna objęła wszystkie dzieci w wieku szkolnym już w r. 1928, i przytem nie tylko w Galicji i Poznańskim, ale i w byłym zaborze rosyjskim, gdzie w 1914 roku szkoła mieściła tylko 35% dzieci, nie bacząc na to, że w Polsce powszechny obowiązek szkolny trwa nie 4 lata, a 7 lat.

Przeciwnie zaś, już wyłącznie na rachunek sowieckiego ustroju i październikowej rewolucji zapisać należy sposób, za pomocą którego wprowadzono powszechne nauczanie. Według projektu ustawy Dumy, obowiązek uczęszczania do szkół, obwarowany surowymi sankcjami za naruszenie go, należało wprowadzać stopniowo w poszczególnych guberniach, w miarę zrealizowania przez nie planów szkolnego budownictwa, w każdym wypadku po stwierdzeniu przez administrację szkolną, że sieć szkolna w danej miejscowości jest rozszerzona natyle, że może objąć wszystkie dzieci w wieku szkolnym. Ustawa za-

bezpieczala nalezyty poziom nauki szkolnej, nalezyty stan urzadzen szkolnych, a takze i kwalifikacje nauczycielstwa, dla ktorego niezbednym cenzusem naukowym miało być ukończenie seminarjum nauczycielskiego, szkoły średniej, lub równorzędnego zakładu naukowego (z klasą pedagogiki). Władza sowiecka przeciwnie, zaczęła poprostu od ogłoszenia powszechności nauczania. Dopiero w r. 1925 wydane zostały dla oddzielnych republik dekrety o szkolnym budownictwie, bez którego powszechność nauczania pozostawała pustym frazesem. Zgodnie z temi dekretami wprowadzenie powszechnego nauczania miało być zakończone w roku 1931-32. Doświadczenia z lat 1925—28 wykazały jednak, że tempo rozszerzenia sieci szkolnej w rzeczywistości znacznie odbiega od założeń dekretów — tak, że zgodnie z poprzednim planem pięcioletnim wprowadzenie powszechnego nauczania zostało odłożone do roku 1933. W tym to ostatnim roku piatiletki sieć szkolna winna była ulec rozszerzeniu na tyle, aby objąć wszystkie dzieci w wieku lat 8 (to jest wstępujące do I-jej klasy szkoły czteroklasowej).

Likwidacja prawej opozycji i zastąpienie wypracowanego przez nią planu rekonstrukcji gospodarczej „piatileką w ciągu czterech lat” — zniszczyło też wszystkie schematy budownictwa szkolnego, opracowane w poszczególnych okręgach w myśl wskazań dekretów o wprowadzeniu powszechnego nauczania. „Kultpochód” w r. 1930-31 wprowadził powszechne nauczanie, odrzucając precz wszelkie schematy i plany budownictwa szkolnego, jako zapory, które prawa opozycja przeciwstawia „entuzjazmowi mas” i „rewolucji kulturalnej”. W rezultacie nauczanie powszechne wprowadzono bez należytej ilości pomieszczeń szkolnych i przy niedostatecznych kadrach wykwalifikowanego nauczycielstwa.

Według ostatnich danych sowieckich, w 90% szkół zajęcia szkolne odbywają się na trzy zmiany, to jest przeciętnie po 3 godziny dziennie, a szkoły dysponuje tylko w 40% niezbędnymi dla normalnego biegu prac pomieszczeniami. Co się zaś tyczy kadr nauczycielskich, to tylko około 50% nauczycieli szkół początkowych („czterolatek”) ukończyło studja pedagogiczne w zakresie „podtechnikum’a” (odpowiadającego swym poziomem seminarjum nauczycielskiemu z okresu przedrewolucyjnego), z nich 30% pobierało nauki jeszcze przed rewolucją, około 40% nauczycieli ukończyło tylko niepełną szkołę średnią („siedmioletkę”), uzupełnioną krótkotrwałymi kursami nauczycielskimi, a ponad 10% tych kursistów ukończyło jedynie szkołę początkową, to jest szkołę tego samego stopnia, na jakim wykładają. W dodatku szkoły tylko w 30% normalnego zapotrzebowania jest zaopatrzone w podręczniki, pomoce naukowe, a nawet zeszyty.

Nic dziwnego, że według twierdzenia samego C. K. partji, na froncie powszechnego nauczania ciągle ujawniają się luki<sup>5)</sup> i szkoły, szczególnie na wsi, tylko w bardzo ogólnym zarysie przypominają, co powszechnie uartało się nazywać szkołą. Zupełnie zrozumiałe jest wobec tego, że odłożony na nieokreślony przeciąg czasu wprowadzenie obowiązkowego siedmioletniego

<sup>5)</sup> Tak na przykład w jednym z ostatnich numerów „Biuletynu Narkomprosa R. S. F. S. R.” (1935 r. N-r 14 § 248) czytamy, że Czezeńsko-Inguszkzi okręg z zadziwiającym spokojem komunikuje, że w okręgu z 90.618 dzieci pomieszczono w szkołach zaledwie 79.481 dzieci, czyli 87,7%, a z nich tylko 84% uczęszcza do szkoły, czyli 68.816. Takie komunikaty spotyka się w każdym numerze „Biuletynu”.

nauczania — co było rezolucją Partji w końcu okresu „kultpochodu” — władze sowieckie uznały za jedno z kolejnych zadań drugiej piątiletki „założenie powszechnej, czteroletniej szkoły początkowej”. Konkretnie rozporządzenia w tym duchu wydane zostały jednak dopiero w 1934-35 roku szkolnym. Zarządzenie Sownarkoma ZSSR i CK Partji z 28.II.1935 r. poleca „zlikwidować do jesieni r. 1935 w większych miastach, a do jesieni 1936 r. we wszystkich szkołach miejskich ZSSR, trzecią zmianę, jak również ciągłość zajęć bez jednego dnia odpoczynku (tak zwaną „nieprorywkę”) i bez stałych pomieszczeń klasowych dla uczniów. Zajęcia w szkołach na dwie zmiany winny być zlikwidowane w większych miastach w 1937 roku, a w całym Związku w 1938 roku. Dekret wskazuje i źródła finansowego pokrycia (tak lokalne, jak i z centrali władz związkowych), potrzebne do budownictwa szkolnego. Inne dekrety dotyczą zapewnienia szkołom podręczników i zeszytów, a także personelu nauczycielskiego. Do jesieni 1937 r. wszyscy „krótkoterminowcy” (kursiści z niższem wykształceniem) którzy nie złożą egzaminów w zakresie niepełnej szkoły średniej i uzupełniających przedmiotów pedagogicznych, mają być usunięci ze szkół. Kierownikami szkół powszechnych mogą na przyszłość zostać tylko jednostki, mające ukończone „podtechnikumy”, a dyrektorami szkół średnich absolwenci instytutów pedagogicznych, mający trzyletnią praktykę szkolną.

Przedwcześnie byłoby sądzić teraz, w jakim stopniu zostaną uwieńczone powodzeniem te dążenia władzy sowieckiej do podniesienia jakości szkoły. Zupełnie jasno zato zarysowuje się zdecydowana zmiana w strukturze administrowania i finansowania szkoły początkowej, dokonana w okresie rewolucji. Przed rewolucją struktura ta była taka sama, jak i w innych państwach europejskich: budowa i utrzymanie szkoły należały do kompetencji miejscowego samorządu (miast i ziemstw powiatowych), państwo dopłacało organom samorządowym pieniądze na pensje nauczycielskie (według normy 1 nauczyciel na 60 dzieci), a także subsydjowało je z ogólnopaństwowego funduszu na budownictwo szkolne. Szkoły prywatne, odpowiadające ogólnym warunkom, stawianym szkole, mogły także ubiegać się o subsydja. Samowystarczalność finansowa zapewniała im większą swobodę odnośnie państwowej kontroli, pozwalając poszczególnym szkołom przekraczać zakres ustalonego przez przepisy minimum programu nauczania. Przeciwnie w Związku Sowieckim: finansowanie początkowej (średniej również) szkoły należy całkowicie do lokalnych organów władzy, stanowiących, ogólnie biorąc, mniejsze jednostki terytorjalne (gor-sowiety, kołchozy, zarządy poszczególnych przedsiębiorstw państwowych), niż dawne powiaty. Bardzo często finansowanie szkoły nosi charakter przymusowego samoopodatkowania (potrącenia z płac robotników i pracowników, potrącenia z ogólnego dochodu kołchozu), tak, że w Związku Radzieckim niepodobna nawet mówić o bezpłatnem nauczaniu w ścisłym znaczeniu tego słowa. Nie bacząc na to rozdrobnienie gospodarki finansowej szkół, nadzór państwowy nad szkołą przeciwnie, nadzwyczajnie wzrósł. Wszelkie, nawet nieznaczne odchylenie od planów nauczania, mających, jak wiadomo, dla całego Związku Radzieckiego tylko dwa bardzo mało różniące się warjanty (miejski i wiejski), możliwe są tylko za pozwoleniem Narkomprosów poszczególnych republik. Mnóstwo języków, w jakich prowadzi się naukę w szkołach niższych, mało co zmienia w tem skrajnem ujednostajnieniu

nauczania, mającego mechaniczny charakter centralistycznego i biurokratycznego nadzoru. Jego punkt ciężkości leży w zawartości, a nie w jakości nauczania, jednakowości programu, nie w jednako dobrej jakości personelu nauczycielskiego, co jest zresztą wynikiem wcale nie wyłącznie dążenia do utrwalenia w szkole niepodzielnie panującej oficjalnej ideologii, ale ma właściwie swoje przyczyny w ogólnie niskim materialnym i kulturalnym poziomie czynników, bezpośrednio kierujących szkolnictwem, jak również w niskim poziomie wykształcenia samego nauczycielstwa. Jak wiadomo, w Ameryce (zwłaszcza w Kanadzie, a po części także w Stanach Zjednoczonych) te ostatnie przyczyny, łącznie z podobnym rozdrobnieniem finansowej gospodarki szkolnej, również spowodowały przerost jedynowładztwa, t. zw. superintendentów, zarządzających sprawami szkolnymi „prowincyj” i „stanów”. Rozumie się, że przy braku także państwowego monopolu szkolnego i obowiązującej oficjalnie ideologii „standaryzacja” szkoły amerykańskiej nie mogła mieć tego biurokratyczno-centralistycznego charakteru, jaki się obecnie daje zauważyć w szkole sowieckiej, tembardziej, że sprawy szkolne nie leżały tutaj w kompetencji poszczególnych rządów federalnych. I tu jednak standaryzacja spraw szkolnych nosiła prawie do samej wojny wyraźny charakter mechanistyczny. W powojennej amerykańskiej polityce szkolnej daje się zauważyć coraz bardziej tendencja do „europeizacji”: silne dążenie do przerwania spraw szkolnych na barki zamożniejszych i bardziej oświeconych „hrabstw”, stany (w Kanadzie — prowincje) a nawet władze federalne przechodzą do systemu subsydjowania szkół, w celu wyrównania jakościowego poziomu szkolnictwa w poszczególnych miejscowościach, widoczne jest też dążenie do przejścia od poprzedniej mechanicznej standaryzacji szkolnictwa do jego standaryzacji jakościowej. Rewolucja rosyjska naodwrot: doprowadziła do tego, co — przy wszystkich wyżej podanych zastrzeżeniach — możnaby nazwać „amerykanizacją” szkolnictwa.

Ta amerykańska przejawia się szczególnie mocno w przemianie ogólnego charakteru nauczycielstwa. Przed wojną nauczycielstwo rosyjskie stanowiło jakby oddzielną klasę społeczną, a jego sytuacja podobna była do sytuacji nauczycielstwa w innych państwach europejskich. Uciążliwość jego często niedostatecznie opłacanej pracy równoważona była stabilizacją zawodową. Kolejność przydziałów i awansów służbowych, uwarunkowana wykształceniem i wysługą lat, była surowo przestrzegana, nauczyciel miał prawo do emerytury, organizacje nauczycielskie, niezależne od państwa, przejawiały energiczną działalność celem obrony jego materialnego i prawnego położenia. W Związku Radzieckim zawod nauczycielski różni się niewiele od innych zawodów. Podobnie, jak w Ameryce, nietylko nie nosi charakteru uprzywilejowanej profesji, ale stoi niezbyt wysoko w ogólnym mniemaniu. Położenie nauczyciela nie różni się niczem od położenia wszystkich innych funkcjonariuszów sowieckich urzędów i przedsiębiorstw. Jego nominacja, awans służbowy, a nawet wynagrodzenie w zupełności zależą od uznania jego bezpośrednich współpracowników. Nic dziwnego, że bardziej aktywna i zdolna młodzież unika zawodu nauczycielskiego i przy pierwszej sposobności stara się o zmianę posady nauczyciela na jakąkolwiek inną, dogodniejszą. Władze sowieckie walczą z tem, zabraniając mianować ludzi ze specjalnem pedagogicznem wykształceniem na inne stanowiska. Tymczasem jednak wszystkie te restrykcyjne zarzą-

dzenia pozostają najwidoczniej bezsilne, czego dowodzi ogromna, iście amerykańska „płynność” personelu nauczycielskiego, jak również zdecydowana przewaga kobiet wśród nauczycielstwa, podobnie, jak to się daje zauważyć w szkole amerykańskiej.

(Dok. nast.)

S. Hessen

## UWAGI O NAUCZANIU PEDAGOGIKI

### I. CELE NAUCZANIA PEDAGOGIKI.

Uzasadnienie artykułu 35-go nowej ustawy o ustroju szkolnictwa p. t. „Kształcenie kandydatów na nauczycieli” brzmi następująco: „Każdy nauczyciel bez względu na to, w jakiej szkole pracuje, musi być wychowawcą, kształtującym dusze przyszłych obywateli Państwa. Sam więc musi być w pełni rozwiniętą osobowością o wielostronnej kulturze, posiadać wystarczający zasób wiedzy i sprawności w odpowiednich dziedzinach, musi wiedzieć dobrze, jak ma uczyć i wychowywać, umieć wnikać w dusze swych wychowanków i współżyć ze środowiskiem, w którym pracuje, musi też mieć wyrobienie społeczno-obywatelskie, niezbędne do właściwej akcji wychowawczej i skutecznego oddziaływania na otoczenie, musi wreszcie być uzdatnionym do stałego i ciągłego samokształcenia i doskonalenia się. Cechy te winny być wspólne nauczycielom wszystkich szkół, lecz rola nauczyciela i charakter jego pracy przybierać będą swoiste formy zależnie od tego czy innego typu szkoły”<sup>1)</sup>.

Pedagogika jako wiedza o wychowaniu ma spełnić nielada zadanie wobec takiego sformułowania postulatów, związanych z pracą nauczyciela. Ma ona być nietylko źródłem wiadomości, ale bodźcem do samokształcenia, nietylko ma uzdolnić nauczyciela do skutecznej pracy wychowawczej, ale i rozwinąć jego pełną osobowość. Na takim tle zarysowują się wyraziście dwa najistotniejsze cele nauczania pedagogiki: 1) dostarczenie kandydatowi na nauczyciela wiedzy pedagogicznej i 2) urobienie w nim kultury pedagogicznej. Cele te przyświecać muszą wszystkim osobom, które zajmują się kształceniem kandydatów na nauczycieli i wszystkim zakładom kształcenia nauczycieli, pedagogjom, instytutom nauczycielskim, kursom nauczycielskim i seminarjom<sup>2)</sup>.

### II. REALIZACJA CELÓW.

#### A) Materiał naukowo-teoretyczny.

##### 1) Dostarczanie wiedzy pedagogicznej.

Przy pomocy potężnego i potężniejszego z czasem aparatu naukowego: socjologii, psychologii ogólnej i wychowawczej, biologji, filozofji, etyki, nauki

<sup>1)</sup> Cyt. za artykułem w „Pedagogjum”, Luty — Marzec 1932, str. 33 (druk sejmowy nr. 451).

<sup>2)</sup> Por. artykuł Kaczmarska: „Zainteresowania i potrzeby słuchaczy W. K. N. w dziedzinie przedmiotów pedagogicznych w świetle ankiety”. Pedagogjum. Luty — Marzec 1932, str. 18 i nast.

Dzierżbickiej: „O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy”. Mikulowskiego: „Ankieta w sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych”. Kwartalnik Pedagogiczny. R. 1931, str. 212 i 309.



o państwie, estetyki i innych dyscyplin zbiera pedagogika czyli wiedza o wychowaniu materiały, dotyczące wychowania, układa je i poznaje; wartościując ów materiał na tle potrzeb epoki, normalizuje aktualne wychowanie jako funkcję społeczną, czyli wskazuje na to, czego dana epoka od wychowania wymaga, co dla epoki współczesnej jest w wychowaniu pożądane, a co musi być usunięte. Przez to zbliża się pedagogika do higieny lekarskiej, bo stara się oczyścić duszę wychowanka, uchronić przyszłe pokolenie od kataklizmów i chorób społecznych. Zebrany i oceniony przez pedagogikę materiał naukowy musi sobie kandydat przyswoić. Materiału jest ogromnie dużo. Jest materiał teoretyczny w postaci rozważań nad zagadnieniami wychowawczymi i materiał, zdobyty drogą obserwacji w szkole ćwiczeń, która ma być niejako wzorem terenu przyszłej pracy kandydata.

Ogromne trudności sprawia układ materiału. W ostatnich latach wyłoniło się bowiem mnóstwo problemów, związanych z wychowaniem. Dotychczasowy jednak program seminarjów nauczycielskich może dostarczyć sporo wytycznych dla przygotowania i ułożenia materiału. Ugrupowanie zagadnień jest tam następujące: a) Cel i granice wychowawczego oddziaływania, b) Czynniki psychiczne kształcenia osobowości, c) Czynniki społeczne wychowawczego oddziaływania, d) Szkoła jako czynnik wychowania moralnego i e) Czynniki wychowawczego oddziaływania na terenie szkoły<sup>3)</sup>.

Punkt a) dotyczy teorii wychowania, b) i c) wychowanka, d) szkoły jako terenu nauczania i wychowania, e) wychowawcy. Cenne wskazówki zawiera artykuł W. Dzierzbickiej p. t. „Nauczanie pedagogiki w zakładach kształcenia nauczycieli”, ale autorka położyła nacisk raczej na środki przyswajania sobie materiału, a zakres treści, który podała, mógłby być raczej wstępem do pedagogiki albo do ogólnej teorii wychowania, a przecież pedagogika nie pragnie być wyłącznie teorią wychowania<sup>4)</sup>. Wykładający pedagogikę musi sobie uświadomić, że pedagogika nie jest jeszcze nauką w ścisłym tego słowa znaczeniu. Wielość problemów nie jest identyczna z metodycznym zorganizowaniem badania zagadnień. Pedagogika nie posiada jeszcze metod badania i porządkowania zjawisk, jak np. nauka o literaturze, historia lub chemia, a pamiętać należy, że dydaktyka przedmiotu nauczania uzależniona jest bezwzględnie od metodologii naukowej tego przedmiotu jako wiedzy, jako dyscypliny. Historyk, nauczając historii, posługuje się środkami, których mu dostarczyła wiedza historyczna i układa swój program w myśl postulatów badań naukowych<sup>5)</sup>; tak samo postępuje chemik<sup>6)</sup>. A wykładający pedagogikę? Na czym on się oprze? Naukowa pedagogika czyli wiedza o wychowaniu dopiero się tworzy.

Chwilowo jest pedagogika syntezą wyników nauk społecznych, psychologii, biologii, a centralnym punktem tej syntezy jest wychowanie. Dlatego rozpatrywać można wychowanie z rozmaitych punktów widzenia, a więc z punktu widzenia socjologicznego, psychologicznego (przyczem w zakresie psychologicznym jest tyle aspektów, ile jest kierunków w psychologii, np. psychologia t. zw. strukturalna i psychologia indywidualna Adlera), biologicznego i t. p

<sup>3)</sup> Por. „Program nauki w państw. semin. naucz.”, wyd. przez Min. W. R. i O. P. Wydanie II-c. W-wa 1926.

<sup>4)</sup> W „Poradniku” wyd. przez Min. W. R. i O. P. R. II. Zesz. 2 — 3.

<sup>5)</sup> Polowska: „Dydaktyka historii”. W-wa 1928.

<sup>6)</sup> Harabaszewski: „Metodyka chemii”. Lwów — W-wa 1932.

Spranger pragnie jednak wprowadzić porządek do problemów wychowania i proponuje taki układ dla pedagogiki naukowej: a) Ideał wykształcenia, obejmujący historję typu wykształcenia z wybitnem uwzględnieniem warunków kulturalnych, społecznych etc., b) możliwości kształcenia wychowanków — plastyczność wychowanka — zjawiska, opisane przez psychologję pedagogiczną, c) wychowawca — psychologja i socjologja nauczyciela, d) rola społeczeństwa w kształtowaniu wychowanka i zależność wykształcenia od struktury społecznej<sup>7)</sup>.

Na tle obecnego stanu wiedzy o wychowaniu pedagogika jako przedmiot wykładu musi być jednak syntezą rozmaitych dziedzin naukowych, związanych z wychowaniem. Kandydat na nauczyciela uzyskał na podstawie historji wychowania wiedzę o związku dziejów ludzkich z rozmaitemi formami wychowawczemi, na tle psychologji pedagogicznej i nauki o dziecku wiedzę o rozwoju fizycznym i duchowym wychowanka i urobił sobie przekonanie, że życie powierzonego mu dziecka jest w stanie dynamicznym, w ciągłym rozwoju. Zużytkować powinien kandydat te wiadomości, gdy przystępuje do pedagogiki w znaczeniu ścisłem.

- 1) Wstępem do pedagogiki w znaczeniu ścisłem mogą być rozważania ogólne o istocie wychowania, o wychowaniu jako o specyficznym działaniu ludzkiej, o tem, co to jest cel i co to są środki wychowania, o społecznej i państwowej roli wychowania, o związku wychowania z kulturą epoki współczesnej i t. p.
  - 2) Dalszy etap rozważań, to przedmiot wychowania — dziecko jako wychowanek. Zagadnienia, dotyczące wychowanka, rozpatrywane być mogą z trzech punktów widzenia: biologicznego, psychologicznego i socjologicznego<sup>8)</sup>.
    - a) i b) Aspekt biologiczny i psychologiczny możnaby połączyć razem. Wystąpią wtedy zagadnienia takie, jak związek pomiędzy poszczególnymi fazami rozwoju fizycznego i psychicznego i odpowiednie zastosowanie środków wychowawczych; konstytucja psychofizyczna a kompensacja w wychowaniu; psychologja okresu dojrzewania<sup>9)</sup> a środki wychowawcze; zabawa i praca i t. p.
- Wylonią się problemy w związku z wychowaniem dzieci anormalnych, zaniedbanych, ułomnych i nastąpią uwagi o pedagogice leczniczej<sup>10)</sup>.

<sup>7)</sup> Spranger: „Kultur und Erziehung”. Lipsk 1923. („Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben”, str. 138).

Spranger: „Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule”. Lipsk — Berlin 1922.

Spranger: „Gedanken über Lehrerbildung”. Lipsk 1920.

Ponadto Potempskiego: „Poglądy pedagogiczne E. Sprangera na podstawie jego drobnych pism”. Kwartalnik Pedagogiczny. R. IV. Str. 261 (1932).

<sup>8)</sup> Por: „Handbuch d. Pädagogik” herausgeg. v. H. Nohl u. L. Pallat. T. II p. t. „Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen d. Pädagogik”. Langensalza 1929.

<sup>9)</sup> Baley S.: „Psychologja wieku dojrzewania”. Lwów — W-wa 1931.

<sup>10)</sup> Rozpowszechniona w Niemczech i w Austrii t. zw. „Heilpädagogik”. Por. dział specjalny p. t. „Heilpädagogik” w „Internationale Zeitschrift für Individual-Psychologie”, wyd. w Lipsku. Por. też rozdział p. t. „Heilpädagogik” w „Handbuch d. Pädagogik”. T. III. „Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre”. Langensalza 1930. Str. 498 i nast.

- c) W zakresie aspektu socjologicznego wchodzić będą rozważania o dziecku jako jednostce, przygotowującej się do życia socjalnego, o wpływie rodziny, otoczenia, zawodu wykonywanego przez ojca, braci wychowanka, o związkach młodzieży i t. d.
- 3) Przejść należałoby obecnie do szkół jako specyficznego terenu wychowania. Tematów do omówienia jest bardzo dużo; a więc zagadnienie przedmiotów nauczania, programu nauczania; dalej nauczanie a wychowanie; zbiorowość w szkole, samorząd, koedukacja, karność; współpraca domu ze szkołą; problem domów wychowawczych, internatów, ogródków dziecięcych i t. p.; ważne są zagadnienia, dotyczące roli państwa przy organizowaniu szkół i przy układaniu programów szkolnych.
- 4) Kandydat musi także wiedzieć o swej roli, misji, pracy. Należy więc szeroko uwzględnić wiedzę pedagogiczną o nauczycielu. Taka wiedza jest teraz w stadium tworzenia się. (Porównać Mirskiego projekt t. zw. pedeutologii<sup>11</sup>). Pozycja społeczna nauczyciela, jego walory osobiste, ustosunkowanie się do pracy, psychologia nauczyciela<sup>12</sup>), psychologia wychowawcy mogą być finałem rozważań.

We wszystkich tych zagadnieniach należy położyć nacisk na wychowanie, na akcję wychowawczą, nawet gdy będą to zagadnienia socjologiczne lub psychologiczne, biologiczne lub etyczne. Problemy wychowawcze i wnioski pedagogiczne powinny być regulatorem systemu wiedzy o wychowaniu. Postulatem naczelnym powinno być związanie owych zagadnień z rzeczywistością, z życiem szkoły, wychowanka i nauczyciela. Kandydaci na nauczycieli muszą się zainteresować żywym organizmem szkolnym i swoim, barwnym, a tak napozór monotonnym życiem szkoły.

## 2) Rola szkoły ćwiczeń.

Szkola ćwiczeń przy każdym zakładzie kształcenia nauczycieli będzie nietylko terenem, na którym możnaby się nauczyć prowadzenia lekcji, ale polem wszechstronnej obserwacji życia dziecka<sup>13</sup>). Pobyt na lekcjach praktycznych nie może ograniczać się jedynie do obserwowania przebiegu nauki, ale kandydat będzie w wybitnym stopniu uwzględniał reakcję wychowanków, ich uwagę, ich zachowanie. Musi się w sferach kandydatów urobić przekonanie, że szkoła jest polem nauki dla nauczyciela, jak szpital lub sanatorium dla lekarza, odbywającego pierwszą praktykę. Tylko niech przyszły nauczyciel pamięta, że nie wolno mu normalnego i rozwijającego się wychowanka traktować jak przypadek choroby w szpitalu. Wychowanek jest przecież rozwijającą się osobowością, która się kształtuje i która z biegiem czasu staje się dojrzała. Psychika wychowanka wy-

<sup>11</sup>) Mirski: „Projekt nauki o nauczycielu czy pedeutologii”. Oświata i Wychowanie. 1932.

<sup>12</sup>) Döring: „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers”. Lipsk 1925.

<sup>13</sup>) Por. także uwagi: Kubskiego: „Szkoła ćwiczeń a t. zw. praktyka pedagogiczna”. Ruch Pedagogiczny, 1926, str. 236 i nast. i cytowane tam artykuły Jeleńskiej w „Szkołe Powszechnej” z r. 1923 i Arnoldowej w „Muzeum” z r. 1924. Por. też referat Kubskiego: „Szkoła ćwiczeń jako warsztat hospitacyjny i ćwiczeniowy”, wygłoszony na Zjeździe nauczycieli szkół ćwiczeń i przedmiotów pedagogicznych w W-wie w styczniu 1927 r. — sprawozdanie w „Ruchu Pedagogicznym” z r. 1926 (projekt referatu) na str. 313.



maga nietylko zrozumienia, ale i serca<sup>14)</sup>. Podwójne stanowisko obserwacyjne: naukowe zrozumienie rozwoju psychiki dziecka i serdeczne odczucie budzących się pragnień wychowanka, oto postulat metodyki pracy na tle szkoły ćwiczeń. Wówczas materiał teoretyczny będzie tylko ramą, w którą kandydat wbuduje rzeczywistość naprawdę oglądaną.

Usiłowania niemieckich pedagogów idą w tym kierunku, aby właśnie przez szkoły ćwiczeń uczynić pedagogikę nauką pogładową<sup>15)</sup>. Student uczelni pedagogicznej wyrobi w sobie w szkole ćwiczeń zdolność obserwacyjną i dostrzeże wiele zjawisk, które będą dla niego potwierdzeniem studjów teoretycznych. Poważnie i metodycznie przeprowadzona dyskusja nad tem, co się widziało w szkole, może doskonale uzupełnić wiedzę książkową i spowodować jej pogłębienie. Spranger proponuje, aby młodzi kandydaci na nauczycieli już w pierwszym roku pobytu w akademii pedagogicznej wybrali sobie ze szkoły ćwiczeń dziecko, do którego powinni się zbliżyć i zacząć je wychowywać<sup>16)</sup>. Wówczas praca wychowawcza w szkole nie spadnie na nich nieoczekiwanie, ale będzie niejako dalszym ciągiem samodzielnych usiłowań, które w czasie studjów pozostawały pod kierunkiem profesora pedagogiki.

### 3) Sposoby przerabiania materiału naukowego.

Wykład i dyskusja po wykładzie lub wykład bez dyskusji, referaty z koreferatami, seminaryjny sposób czytania wybitniejszych dzieł pedagogicznych, oto najpopularniejsze sposoby podawania wiedzy i jej utrwalania. Na tle tej pracy wykładający pedagogikę musi urobić w słuchaczach przekonanie, że pedagogika jest wiedzą, dążącą do metod ścisłych i wkraczającą przy pomocy różnych dyscyplin naukowych w „orbis scientiarum”. Przykładem wytworów naukowe pedagogiki o metodach ścisłych mogą być książki Rusk'a, Claparède'a, Nawroczyńskiego („Uczeń i klasa”), Buckinghama („Praca badawcza na terenie szkoły”) i inne<sup>17)</sup>. Istotne jednak jest oparcie teoretycznej zawartości dzieł naukowych na spostrzeżeniach dokonywanych samodzielnie w szkole. Słuchacze mogą otrzymać polecenie obserwowania zastosowalności i słuszności naukowych teoryj pedagogicznych na terenie, na którym pracują, a więc np. w szkole ćwiczeń; wytwarza się wówczas w nich poczucie silnej łączności teorii z praktyką i zależności jednej dziedziny od drugiej. Owa zależność jest wybitnie znamienne dla pedagogiki.

## B) Urabianie kultury pedagogicznej.

Urabianie kultury pedagogicznej w kandydacie do zawodu nauczycielskiego jest ważnym czynnikiem w kształceniu nauczycieli. Kultura pedagogiczna utrwała

<sup>14)</sup> Por. bardzo interesujące wywody Szumana: „O stosunkach czynności łączenia i wychowania oraz o pojęciu i czynnikach wychowawczych zdrowia psychicznego”. Choczwanna. R. 1931. Z. II-gi.

<sup>15)</sup> Por. O. Schultze: „Erfahrungen mit pädagogischen Anschauungsunterricht”. Die Erziehung. T. VII, str. 368 i nast.

<sup>16)</sup> „Gedanken über Lehrerbildung”. Lipsk 1920. Str. 45.

<sup>17)</sup> Rusk: „Pedagogika eksperymentalna”. W-wa 1926 (przekł.).

Claparède: „Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna”. W-wa 1927 (przekł.).

Nawroczyński: „Uczeń i klasa”. W-wa 1923.

Buckingham: „Praca badawcza na terenie szkoły”. Lwów 1931 (przekł.).

w nauczycielu zamiłowanie do pracy i wpływa na poczucie pewności w wykonywaniu zawodu. Czemże jest kultura pedagogiczna? Od krótkiego zaledwie czasu, od czasu wyłonienia się wiedzy o wychowaniu narzuca się każdemu wychowawcy i teoretykowi wychowania pojęcie kultury pedagogicznej. Kultura wogóle jest nietylko wytworem zobiektywizowanym, uniezależniającym się od człowieka elementem, który rozszerza się przestrzennie i czasowo<sup>18)</sup>, ale jest też faktem psychicznym, aktualizującym się na każdym kroku, jest także postępowaniem, działaniem, jest metodą postępowania, sposobem działania, jest wreszcie specyficznym ustosunkowaniem się wobec rzeczywistości. Przez kulturę pedagogiczną pragnę rozumieć specyficzny sposób myślenia i odczuwania w związku z akcją wychowawczą. Kultura pedagogiczna tak pojęta przekształca i stylizuje działalność wychowawcy.

Wyróżniłem w obrębie kultury pedagogicznej, jako specyficznego sposobu ustosunkowania się do rzeczywistości i wychowania, sferę myślenia i odczuwania. Jeśli chodzi o specyficzne myślenie w czasie pracy nad wychowankiem, to przedewszystkiem mam na myśli kształcenie refleksji pedagogicznej. Przez refleksję wychowawczą pragnę oznaczyć rozumowanie na temat aktualnych i od postulatów chwili uzależnionych środków i celów wychowania i na temat praktycznego wyzyskania zamierzeń wychowawczych. Takie rozumowanie musi oprzeć się nietylko na t. zw. racji życia, nietylko na t. zw. doświadczeniu potocznym, ale na wiedzy o wychowaniu i na zdobytych pracą umysłową jej podstawach naukowych<sup>19)</sup>. Jeżeli więc przyszły nauczyciel wprowadzi zasady karności w życie szkolne, to musi on wiedzieć, czym jest karność wogóle, jakie są możliwości i granice wprowadzenia posłuchu w życiu szkolnym, a zarazem musi osiąść zdolność orjentowania się, w jakim stopniu można karność wprowadzić w szkole własnej bez konfliktów i represyj. Albo kwestja samorządu w szkole; tyle przecież o niej pisano. Poza wiedzą uzyskaną z książek musi przyszły nauczyciel znać psychikę swych wychowanków i warunki, umożliwiające wprowadzenie samorządu bez zamętu i szkody dla normalnego biegu pracy szkolnej. Znajomości psychiki wychowanków nie osiągnie zapomocą t. zw. popularnego znawstwa ludzi; musi studjować i znać naukę o dziecku, aby móc kierować się swymi wiadomościami przy późniejszej pracy nad wychowankiem. Oto przykład, jak bardzo musi się wyrobić w kandydacie potrzeba oparcia swych spostrzeżeń na zdobyczach wiedzy. Stwierdzono, że przy reprodukowaniu pamięciowym i rysunkowym, lub przy samodzielnej pracy w zakresie rysunków, komponowania figur z kolorowych płatków papieru, robót z plasteliny niektóre dzieci kładą w swych pracach nacisk na kolory, inne na kształty. Grupie dzieci polecono ułożyć plan ogrodu. Jedna grupa dzieci uwydatniła w swym planie specjalnie rodzaje grządek w ogrodzie, druga kolory kwiatów. Wyzyskanie pedagogiczne takich dyspozycji psychicznych jest postulatem, wyłaniającym się właśnie na tle nauki o dziecku<sup>20)</sup>.

18) Por. określenie Czarnowskiego w artykule p. t. „Kultura”. Wiedza i Życie. R. 1932. N-r 10.

19) Por. Langholza: „O doświadczeniu pedagogicznym”. Pedagogjum. Grudzień 1932.

20) Por. Lamparter: „Typische Formen bildhafter Gestaltung” w Krohac: „Experimentelle Beiträge zur Typenkunde”. T. III. Lipsk 1932.

Z kłamstwem dzieci lub t. zw. świadceniami dzieci nie może sobie dać rady nauczyciel bez wiedzy o wychowaniu i bez pomocy psychologii pedagogicznej, bez psychoanalizy, potraktowanej odpowiednio w związku z potrzebami szkoły. Zrozumienie zjawisk psycho-pedagogicznych na tle syntezy wiedzy i rzeczywistości i usunięcie elementów szkodliwych z psychiki dziecka bez wywołania w niej konfliktów i zaburzeń — to jest kultura pedagogiczna; ustosunkowanie się zaś do błędów dziecka jako do przejawów świadomej złej woli wychowanka, to nietylko nieumiejętność wychowania, ale barbarzyństwo<sup>21)</sup>.

Pragnę też wskazać na momenty emocjonalne, istotne dla kultury pedagogicznej. Podstawą pracy wychowawczej musi być odczuwanie potrzeby wychowywania młodej generacji i korygowania jej postępowania, wiara w siłę wychowawczego oddziaływania. Na tle syntezy wiedzy o wychowaniu i rzeczywistości urobić się musi w nauczycielu poczucie, że wychowanie jest właściwie profilaktyką duszy, jest metodą zapobiegającą złu. Wyrażenie „lekarz dusz” nie będzie wówczas frazesem, ale określeniem czynności rzeczywistej, działalności i pracy nad dzieckiem, którego rozwijająca się psychika potrzebuje ciągłej opieki. Ostrożność i takt wychowawcy — ustanowienie złotego środka pomiędzy stanowczością a wspaniałomyślnością — wyłoni się na tle zdobycia wiedzy o dziecku i nauki o wychowaniu. Przyszły nauczyciel musi nietylko wiedzieć, ale i odczuwać na tle swej pracy, że spełnia misję społeczną, że jego działalność wychowawcza jest bardzo ważnym odcinkiem usiłowań, zdążających do utrwalania zdobytych w trudzie wartości kulturalnych i państwowych. Przez to spotęguje się jego odpowiedzialność, a zatem intensywność jego pracy wychowawczej.

### III. UMIEJĘTNOŚĆ NAUCZANIA I WYCHOWANIA.

Nauczanie i wychowanie jest nietylko rezultatem wiedzy i doświadczenia, ale sztuką, jest pracą techniczną. Przepojona duchem wychowawcy staje się pracą twórczą. Ciągłe skuteczne reagowanie na błędy wychowanka, zapobieganie konfliktom w psychice jednostek i w grupowej psychice klasy, nastawienie uwagi na to i przewidywanie tego, co ma nastąpić na terenie klasy, taktowne uwzględnianie wszelkich niedociągnięć wychowanka, które są niezależne od ucznia i od szkoły — a więc uwzględnianie warunków domowych dziecka, materialnych, rodzinnych, zdrowotnych i t. p., organizowanie samorządu, przeprowadzanie lekcji w klasie tak, aby naprawdę wszyscy odnieśli korzyść — to już jest sztuka, którą się zdobywa także przez intuicję, przez usiłowanie szybkiego a trafnego zrozumienia sytuacji, przez spokojne, obserwujące raczej ustosunkowanie się wobec życia szkoły, ingerujące dopiero tam, gdzie ingerencja jest naprawdę konieczną. Dlatego rację mieli ci, którzy określili nauczyciela jako syntezę sprangerowskiego typu estetycznego i socjalnego. Wykładający pedagogikę musi się zainteresować właśnie tą umiejętnością kandydata do zawodu nauczycielskiego, musi zorientować się w zdolnościach pedagogicznych przyszłego wychowawcy, musi dowiedzieć się, czy kandydat sprostą zadaniu wychowawczemu. Obok referatów, brania udziału czynnego w pracy teoretycznej,

<sup>21)</sup> Pfister: „Psychoanaliza na usługach wychowania”. Lwów—W-wa 1931 (przekł.). Green: „Psychoanaliza w szkole”. W-wa 1928 (przekł.).

obok przeprowadzania lekcji praktycznych, organizowaćby miał kandydat np. samorząd w klasie, przeprowadzić wybory do samorządu ogólnego, patronować zebraniu rodziców, którzy tworzą radę rodzicielską, urządzać imprezy szkolne. Niezależnie od tego musiałby często udawać się do mieszkań swych wychowanków, aby zorientować się w ich otoczeniu, a czasem nawet poradzić i w miarę możliwości pomóc.

W zakończeniu tych uwag pragnę jeszcze raz wspomnieć o uzasadnieniu art. 35-go, który był wstępem i nicią przewodnią moich rozważań. Zawarte są bowiem w tem uzasadnieniu postulaty w związku z posiadaniem wiedzy teoretycznej, kultury pedagogicznej i umiejętności wychowywania („musi wiedzieć dobrze, jak ma uczyć i wychowywać”) i w związku z dostosowaniem swych zamierzeń i pracy do terenu i typu szkoły, w której wypadnie mu działać. Realizowanie tych postulatów przez kandydata musi go do spełnienia bardzo ważnego zadania — samokształcenia i doskonalenia się. Gdy nauczyciel tak wykształcony i wychowany uświadomi sobie, że społeczeństwo, wychowankowie, życie szkoły i akcja wychowawcza są elementami dynamicznymi, a nie statycznymi, będzie szukał niejednego rozwiązania problemu i to go zmusi do dokształcania siebie w rozmaitych formach.

Wykładający pedagogikę ma zadanie ogromne: kształci przecież młodych obywateli państwa i stwarza z nich pełne osobowości, a ponadto dostarcza im wiedzy o wychowaniu i wpaja w nich kulturę pedagogiczną celem urobienia z nich twórczych wychowawców<sup>23)</sup>. Ma tego dokonać nie tylko na to, aby się stało zadość ustawie, która rzeczywiście bardzo szczerze określiła zadanie nauczyciela, ale w imię kultury i przyszłości państwowej. Stąd rodzi się postulat: wykładający pedagogikę musi posiadać bardzo bogatą wiedzę pedagogiczną i być jednym z jej twórców, musi w wysokim stopniu posiadać kulturę pedagogiczną i być doskonałym znawcą środowisk wychowawczych.

Leon Langholz

## SPRAWOZDANIA

BOHDAN SUCHODOLSKI. *Kultura współczesna a wychowanie młodzieży*. Książnica-Atlas, 1935. Str. 55.

Książeczka ta wyszła jako Nr. 14 biblioteki, wydawanej staraniem Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół Średnich Państwowych, a poświęconej zagadnieniom współpracy domu i szkoły. Ujęcie tematów poruszanych w tej Bibliotece czyni ją odpowiednią przede wszystkim dla rodziców, ale niektóre zwłaszcza tomiki (jak np. Z. Klemensiewicza: *Opieka rodziny nad mową dziecka*, oraz L. Bykowskiego: *Współdziałanie domu i szkoły w wykształceniu przyrodniczem młodzieży*) zawierają również wiele materiału cennego dla nauczyciela.

<sup>22)</sup> D ö r i n g: „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers”. Lipsk 1925.

<sup>23)</sup> O nauczaniu pedagogiki pisali w pedagogicznej prasie polskiej:

D z i e r z b i c k a: „Nauczanie pedagogiki w zakładach kształcenia nauczycieli”. „Poradnik” wyd. przez Min. W. R. i O. P. Roczn. II. Zesz. 2 — 3.

K a c z m a r e k: w artykule cytowanym pod <sup>2)</sup> ad str. 1-sza.

L a n g h o l z: Streszczenie referatu wygłoszonego na Zjeździe Stypendystów Min. W. R. i O. P. w „Pedagogium”. Wrzesień 1932.

L a n g h o l z: „Wychowanie państwowo-obywatelskie na podstawie nauczania przedmiotów pedagogicznych” w „Dzienniku Urzędowym Kuratorjum O. S. W.”. Nr 1 z r. 1933.

Tak się rzecz ma i z nową książeczką, napisaną niezmiernie prosto, a bardzo zarazem i ładnie i głęboko. Wszystko, co pisze d-r Suchodolski, jest wyrazem optymistycznego światopoglądu, zapалу twórczego, „woli przebudowy i organizowania, nie liczącej się z przeszkodami tradycji i wręczającej w jarzmo realizacji całą ludzką działalność” (str. 9). Możnaaby nawet — oczywiście z punktu widzenia pesymisty — nazwać taką postawę wobec rzeczywistości wręcz utopizmem, który zawsze zachwyca, choć niezawsze przekonytuje. Przypnie wyprowadzić d-r Suchodolski — a jest w tem sobie wierny na terenie wszystkich swoich prac, — że o człowieka, jak o wyspękę małą i samotną, biją zewsząd fale złożonej, zmiennej, obcej rzeczywistości przyrodniczej, ale widzi zarazem w człowieku pierwiastek, nazwany przez niego „ponadprzyrodniczym”, mocą którego nawet „świat społeczno-gospodarczy, podobnie jak i inne dziedziny kultury, ulega ludzkiej zorganizowanej woli” (str. 47).

Można się nie zgodzić z ową doktryną „idealizmu dziejowego” — jeśli to wolno tak nazwać, ale niemożna czynić z niej autorowi poważnego zarzutu. Wydaje się bowiem bardzo słusznym twierdzenie, że „wybór stanowiska naturalistycznego lub humanistycznego jest ostatecznie, mimo pozorów naukowości, zawsze kwestją temperamentu i upodobania indywidualnego” (str. 4).

Temperament to więc i upodobanie indywidualne d-ra Suchodolskiego sprawiły, że ze wszystkich możliwych wybrał sobie ten właśnie „typ życiowej postawy, przeciwstawiający się barbarzyństwu i degeneracji, tworzący kulturę” (str. 17) — niewątpliwie dążący samą jednostkę nieosiągalną w żadnych innych okolicznościach radością życia, niewątpliwie też cenny społecznie.

Konsekwentnie z tą postawą i kultura ujęta jest nie jako poprostu zbiór wytworów ducha ludzkiego, a jako pewien system cennych wartości, który „wymaga wiary i zapalu, woli tworzenia i zaufania we własne siły. Wymaga odczucia sensu życia w każdej chwili nowego wysiłku i w każdej chwili naszego odpoczynku”. Bowiem tam, „gdzie zakrada się zniechęcenie, wysychają źródła twórczości, a życie nasze staje się tylko przemijaniem” (str. 16).

Z tego punktu widzenia wychodząc, autor wysuwa jako najważniejszy cel wychowania, który ma być osiągnięty wspólnym wysiłkiem domu i szkoły, wyrobienie w młodzieży wiary w to, że rzeczywistość daje się świadomie przekształcać, i woli jej przekształcania. Wszystko inne, co jeszcze spotka uważny i porwany czytelnik na stronicach omawianej książeczki — to tylko uzupełnienie i rozgalęzenie tego zasadniczego tematu. Oto np. formułowanie naczelnych zadań kulturalnych współczesności: „wyznaczenie procesom gospodarczym właściwego im miejsca w całokształcie ludzkiej działalności, podporządkowanie ich słusznym potrzebom i wyższym zadaniom człowieka; przywrócenie równowagi między wewnętrznym rozwojem jednostki a mnogością zewnętrznych dóbr kultury i założenie podstaw dla woli kształcenia się; znalezienie w polityce, administracji, gospodarce, wychowaniu właściwego wyrazu organizacyjnego, dla twórczego zespolenia jednostki i zbiorowości” (str. 23).

Do wypełnienia — z czasem — tego maksymalistycznego programu społecznego ma przygotować młodzież współpraca domu ze szkołą, między którymi zresztą nicma — i być nie powinno — wyraźnej linii granicznej. Każde z nich bowiem — w swoim zakresie — i uczy i wychowuje zarazem, podzieliwszy się jednak zadaniami, co wynika przedewszystkiem z odrębności struktury wewnętrznej tych obu środowisk. Dom ma wyrobić w młodzieży przedewszystkiem umiłowanie prawdy, pojętej nietylko powierzchownie i czysto negatywnie, jako poprostu nieklamanie, ale jako rzetelność, wnikliwość, poprawność sąszenia o rzeczach, następnie — bezinteresowność, znowu szerszej i głębiej pojętą, niż to się zazwyczaj dzieje, bo jako pragnienie tworzenia, nietylko spożywania dóbr kulturalnych, wreszcie umiejętność wykorzystywania chwil wolnych od pracy dla sprawy własnego rozwoju — przyczem autor podkreślił znaczenie kontemplacji, czyli „zadumy nad zdarzeniami życia”. Jest ona „obroną chwil wartościowych w naszym życiu przed zalewem przeciętności, staje się formą szacunku, jaki człowiek okazuje wartościom i samemu sobie” (str. 35).

Szkola ze swej strony winna — poza ową wzmiankowaną już koniecznością wyrobienia przekonania, że kultura jest dziełem świadomej woli ludzkiej — zaszczerpić w młodzieży pojęcie wytwórczości jako funkcji społecznej i wreszcie — stosunek do pracy oprzeć na jej umiłowaniu, które może się stać źródłem odrodzenia ludzkości. Zadanie szkoły w tym punkcie nie ogranicza się do wytworzenia właściwej postawy ideowej, ale polega też na dostarczaniu konkretnego materiału zjawisk społeczno-gospodarczych. I przy tej



sposobności d-r Suchodolski podaje parę projektów wycieczek t. zw. społecznych, tematów dyskusyj, schematów dla nich. Idzie mu bowiem „o różnicę między wychowaniem, opartem na informowaniu i wychowaniem przez uczestniczenie w pewnych sytuacjach lub procesach” (str. 52).

A na zakończenie — wyznanie wiary, bez którego wychowawcy bardzo trudno mieć dobre samopoczucie: „Młodzież wyrastająca w tej atmosferze, wejdzie w życie z nowymi wartościami społecznymi. W trudnych warunkach naszej zmiennej cywilizacji, w czasach niepokoju i chaosu, potrafi organizować nowe formy współzycia ludzi, bez zawiści, konkurencji, gwałtu, formy oparte na współdziałaniu, na dobrowolnym poddaniu się kierownictwu, na wyłączeniu wszystkich sił w działaniu, które będzie zarazem osobistą potrzebą i zbiorową korzyścią”.

Kilkadziesiąt zaledwie stron 14-go tomiku „Biblioteczki” daje olbrzymią moc zagadnień do rozmyślań zarówno indywidualnych jak zespołowych. Można je wziąć za punkt wyjścia dla pracy w kole samokształceniowym, można je także wykorzystać w konferencjach z rodzicami. Brzmia w tej książce gdzieś — nie echa wcale — tylko, jeśli się tak można wyrazić, współdzwięki z tem, co w pracach swoich pisze prof. F. Znaniecki. Kto chce pogłębić i rozszerzyć zagadnienia, tu poruszone, winien przeczytać w b. r. wydaną również przez Książnicę-Atlas jego książkę p. t. „Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości”.

H. H.

SCHEUCH LEOPOLD. Zus Praxis der neuen Schule. Wege der Verwirklichung. Wien I. Deutscher Verlag für Jugend. u. Volk. 1933. Str. 112.

Jak wskazuje tytuł książeczki (Do praktyki w nowej szkole), autor zmierza do zrealizowania w szkole najważniejszych zdobyczy dydaktyczno-pedagogicznych lat ostatnich. Rezygnując z całokształtu spłotu zagadnień z tej dziedziny, autor uwzględnia tylko te zasady „nowego wychowania”, które sam uważa za najbardziej istotne i które przy odpowiednim nastawieniu ze strony powołanych czynników z łatwością mogą być stosowane w praktyce. „Ułatwienie stosowania w konkretnych przypadkach ogólnie znanych zasad, głoszonych przez inicjatorów współczesnego ruchu pedagogicznego” — jak czytamy w przedmowie — to myśl przewodnia, która przyświeca autorowi w pracy.

W dwóch pierwszych rozdziałach autor podaje kilka praktycznych wskazówek dotyczących wyrobienia samodzielności, i to zarówno w dziedzinie kształcenia umysłu, jak i sfery uczuciowej i wolności. Dla przykładu zwrócić uwagę na kilka środków, ułatwiających samodzielną pracę intelektualną: wdrażanie dzieci do poprawnej obserwacji przedmiotów, faktów i zjawisk oraz do uporządkowania zebranego materiału, bądź indywidualnie, bądź zbiorowo, bądź wreszcie przy pomocy specjalnych grup obserwacyjnych z prawem wzajemnej kontroli, w miarę potrzeby i możliwości wyzyskanie w nauce materiału samorzutnie przez dzieci zebranego, dalej w związku z przeróbką danego materiału umożliwienie i dyskretne pobudzanie dzieci do samodzielnych procesów myślowych, wskazywanie błędów w pracy myślowej i pobudzanie do stosowania odpowiednich środków zaradczych, przyzwyczajanie do pokonywania coraz większych trudności, stopniowe wzmocnienie i usprawnienie mechanizmu myślowego, wreszcie wdrożenie do różnorodnej ekspresji wyników obserwacji, badania i poznania i t. p. Stwierdzając, że niski stopień wyrobienia językowego stanowi jedną z głównych przeszkód w ekspresji samodzielnej uczniów, autor zmierza przy pomocy celowo dobranych środków do wyrównania braków z tego zakresu. W związku z tem autor zaleca stosowanie od czasu do czasu formy dyskusyjnej, t. zw. kierowanej rozmowy uczniów (geordnetes Schülergespräch). Forma ta polega na tem, że uczniowie na tematy z bieżącego życia (niekoniecznie znane przez wszystkich), pytają się wzajemnie i odpowiadają, uzupełniają, wyrażają wątpliwości i poprawiają. Nauczyciel, jako dyskretny organizator, kieruje rozmową, udziela kolejno głosu, dba o trzymanie się tematu, ułatwia podjęcie utraconego wątku, wciąga do rozmowy jednostki słabsze, ociężałe i nieśmiałe, ułatwia zebranie wyników osiągniętych zbiorowym wysiłkiem i t. p. Nie jest to więc wyłącznie dotychczas stosowana rozmowa nauczyciela z dziećmi, lecz rozmowa, zapewniająca każdemu uczniowi możność inicjatywy, określenia własnego stanowiska i uzasadnienia go przy pomocy samodzielnego wyboru środków myślenia i zasobu słownego; ponadto pobudza do czynnego współdziałania (osobiste zainteresowanie), wdraża do obiektywnej obserwacji i rzeczowej krytyki, nie mówiąc już o wielkich walorach wychowawczych.

Mówiąc następnie o wychowaniu obywatelskim, autor podkreśla z naciskiem, że wyniki zależą od świadomego i stalego nastawienia młodzieży przez szkołę w pożądanym kierunku oraz od umiejętności organizacji życia zbiorowego uczniów i wyzyskania wszystkich sytuacji, umożliwiających kształcenie wyrobienia obywatelskiego. Przystrojenie sobie podstawowych wiadomości z tej dziedziny odbywać się winno okolicznościowo przez cały okres uczęszczania dziecka do szkoły, i to zawsze w oparciu o obserwację przejawów z własnego środowiska, oraz wtedy, gdy istnieją odpowiednie momenty psychologiczne (zainteresowanie, aktualne przeżycie, współdziałanie). Nauka obywatelską w ostatniej klasie obowiązkowej jest syntezą, systematyzacją i uzupełnieniem wiadomości, zdobytych w latach poprzednich. Punktem wyjścia — jak słusznie zaznacza autor — jest nie wiedza, lecz właściwy stosunek czynny do praw i obowiązków obywatela; wiadomości są wykładnikiem, uzasadnieniem i sprawdzianem sposobu zachowania się, prowadzą do pogłębienia stosunku i ułatwiają postępowanie w sytuacjach bezpośrednio nieznanach. Według autora „uczniowie winni we własnym zakresie działalności stosować prawa i obowiązki, podobne do praw i obowiązków dorosłego społeczeństwa”. Życie i praca szkolna, zorganizowana według zasad „nowego wychowania” stwarzają mnóstwo okazji, które mogą być wykorzystane również dla celów wychowania obywatelskiego. Wdrażanie do samodzielności w dorabianiu się dóbr kulturalnych, obserwacji, myśleniu i działaniu, praca w społeczności dziecięcej, współdziałanie w realizacji wspólnych celów, a w związku z tem ograniczenie indywidualnych pragnień i dążeń na rzecz dobra zbiorowego, poszanowanie dobra wspólnego, przestrzeganie praw samodzielnie ustanowionych, uwzględnienie właściwości pozostałych członków zespołu klasowego, podporządkowanie się całości, udział w utrzymaniu porządku i czystości, w organizowaniu opieki nad majątkiem i stanem estetycznym szkoły oraz pomocami naukowymi, pomoc dla słabszych i mało uzdolnionych i t. p., oto środki, umożliwiające stosowanie w praktyce pożądaných cech dobrego obywatela. W ten sposób młodzież przygotowuje się do pełnienia swych zadań w własnej sferze działania, a w miarę rozwoju zdobywa ponadto odpowiednią wiedzę z tego zakresu. Nauczyciel jest w z o r e m cnót obywatelskich, i to nie tylko w sprawach natury ogólniejszej, lecz również w rzeczach drobnych na tle współzycia działwy szkolnej. Szeroko pojęta i dobrze zorganizowana współpraca domu ze szkołą ułatwia realizację celów wychowania obywatelskiego.

W rozdziałach o k a r n o ś c i w szkole autor przy pomocy kilku przykładów praktycznych wykazuje różnice między dawną karnością, polegającą na niezrozumiałych dla dziecka rygorach i przepisach zewnętrznych, a karnością w nowej szkole, która wypływa z pożądaney postawy w e w n ę t r z n e j. Środkiem do celu jest wolność, w tem znaczeniu, że z jednej strony zapewnia możność rozwoju wszystkich dodatnich cech, właściwych danej jednostce, z drugiej strony zaś pobudza do ograniczenia indywidualnych wybujałości cech niepożądanych. Dzieje się to pod wpływem żywych praw, ustanowionych przez wspólnotę pracy na tle realizacji zainteresowań całości i celów wspólnych. Nowa karność — podkreśla autor — nie usuwa wszelkiego przymusu, jednak przymus ten nie wypływa z samowoli nauczyciela lub władzy szkolnej, lecz ujawnia się jako konieczność życia zespołu dzieci, który bez pewnych założeń skutecznie pracować nie może”. Autor nie jest zwolennikiem t. zw. egalitaryzmu duchowego i zaznacza, że przywódcy, posiadający rzeczywiste uzdolnienia przodujące i kierownicze, przy takim właśnie nastawieniu znajdują sprzyjające warunki rozwoju i możność w p r ó b o w a n i a i u a k t y w n i e n i a własnych sił dla dobra własnego i społeczności dziecięcej.

Określając rolę książki w szkole, autor kładzie wielki nacisk na dobór utworów, uwzględniający rozwój i zainteresowanie dzieci i dostosowany do zmienionych metod pracy. Autor ostro krytykuje dawniejsze metody nauki czytania i żąda, aby przyswajanie techniki czytania odbywało się od samego początku w oparciu o treść pozajęzykową i w związku z jej zrozumieniem. Ciekawy jest uzasadniony przez autora postulat, aby w s p ó l n e c z y t a n i e było przede wszystkim c i c h e m c z y t a n i e m; podczas głośnego czytania przez jednego ucznia dzieci słuchają czytającego, nie patrząc w książkę. Godne uwagi są sposoby wdrażania dzieci do samodzielnego korzystania z podręczników w szkolnych oraz środki do wyrobienia smaku czytelnika i ułatwienia mu wyboru odpowiednich książek z biblioteki.

Z pozostałych problemów, poruszonych przez autora, godzi się zwrócić uwagę na *ć w i c z e n i a w m ó w i e n i u* w szkole powszechnej. Nauczyciel winien pobudzać i wdrażać dzieci do poprawnej i możliwie wyczerpującej ekspresji słownej, nie tylko na lekcjach języka ojczystego, lecz również w nauce innych przedmiotów, a nawet w czasie poza normalną pracą w szkole, jak na przerwach, wycieczkach i t. p. Celem podniesienia stopnia opanowania i biegłości mowy dziecka, autor zaleca: a) wdrożenie do samodzielnego i jasnego opowiadania (unikanie drobiazgowych pytań ze strony nauczyciela), b) stosowanie t. zw. wolnej rozmowy nauczającej (freies Unterrichtsgespräch), c) wszechstronne wykorzystanie utworów, wyciecznych napamięć. Uczniowie wyższych klas winni od czasu do czasu ponadto samodzielnie układać krótkie *p r z e m ó w i e n i a* i wygłaszać je w klasie w związku z realizacją programu nauki. Przeżycia dzieci, przejawy życia w środowisku bliższym i dalszym, lektura i t. p., to dziedziny, które dostarczają materiału i odpowiednich tematów do sprawozdań i przemówień. W ten sposób dzieci przyzwyczajają się do poprawnego wyrażania swych myśli, a z drugiej strony wdrażają się stopniowo do umiętnego słuchania przemówień. Wymiana myśli w związku z treścią i układem przemówienia stwarza mnóstwo okazji do ćwiczeń w mówieniu. Zaznaczyć należy, że myślą przewodnią pracy L. Scheucha jest dążenie do zorganizowania pracy w szkole powszechnej w myśl zasadniczych założeń współczesnej myśli pedagogicznej. Autor, zdając sobie sprawę z następstw zmian w ustroju społeczno-gospodarczym i politycznym, usiłuje stworzyć takie warunki, które zapewniają wszechstronny rozwój dodatknych cech młodego pokolenia i pobudzają do wszechstronnego uaktywnienia sił i pozytywnego ich nastawienia w stosunku do współobywateli i państwa. Przy rozpatrzeniu poszczególnych zagadnień autor — po krótkim założeniu teoretycznym — daje mniej lub bardziej konkretne wskazówki praktyczne, opierając się na bezpośrednich obserwacjach w związku z pełnieniem obowiązków inspektora szkolnego. Ścisły związek wywodów autora z praktyką w szkole podnosi wartość pracy. Styl jest łatwy, książkę czyta się z zainteresowaniem. Uważny czytelnik znajdzie w niej mnóstwo sposobów realizacji wartościowych zasad, dotyczących racjonalnej organizacji i pożądanych metod pracy w szkole powszechnej.

Rudolf Narloch

D-r E. MARKINÓWNA. Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne. Nasza Księgarnia. 1935.

Autorka wysuwa jako cel pracy możliwie wierne przedstawienie teorii psychologii indywidualnej oraz zapoznanie czytelnika z praktyką tego kierunku. Zajmiemy się najpierw teoretyczną stroną pracy. Referując podstawowe tezy psychologii indywidualnej, autorka zaczyna od omawiania poczucia niższości, które przeżywa dziecko w stosunku do górującego nad nim dorosłego. Reakcją na to poczucie niższości jest chęć wyrównania, a potem zdobycia przewagi nad otoczeniem. Następnie przechodzi autorka do referowania poglądów Adlera na rozwój uczuć społecznych i ich rolę w życiu jednostki. Wdalszym rozdziale mamy podane zasadnicze postulaty pedagogiczne psychologii indywidualnej. Te brzmiałyby: rozwijać uczucia społeczne, chronić przed poczuciem poniżenia, dodawać odwagi. Dalej zajmuje się autorka najbardziej rozpowszechnionymi przyczynami powstawania poczucia niższości. Będą nimi: naturalna słabość dziecka, upośledzenie fizyczne, warunki ekonomiczne i t. p. Szczególnie niebezpieczne jest poczucie niższości w pierwszych latach życia, kiedy dziecko zdobywa dopiero metody kompensowania własnej niższości, t. j. kiedy zaczyna wytwarzać swój styl życiowy. Następnie omawia autorka sprawę charakteru i typy ludzkich charakterów, podane przez Adlera. Wreszcie przechodzi do referowania poglądów Adlera na dziedziczenie i genetyczną zdolność. W sformułowaniu autorki psychologowie indywidualni odrzucają istnienie dyspozycji psychicznych wrodzonych, podkreślając jednak, że jest to tylko hipoteza robocza, którą przyjmują. W wyniku takiego sformułowania autorka przypisuje też psych. ind. założenie „że wszelkie dyspozycje psychiczne powstają pod wpływem czynników zewnętrznych” (str. 43). Konsekwencją tego założenia byłby pogląd Adlera na uzdolnienia, które zarówno w nauce jak i w życiu potocznym uważa się za wrodzone. Otóż temu przeciwstawia się psychologia indywidualna, według której dobry wychyn zależy od 3 czynników: 1) odwagi i wiary we własne siły, 2) od dobrego wykształcenia i 3) od wczesnego szkolenia w danej dziedzinie. Jeżeli nawet istnieje wrodzone uzdolnienie, to nie posiada ono praktycznego znaczenia, gdyż rozwój jednostki może się odbywać pomyślnie i bez niego — zastąpi je odwaga i wycwiczenie. Te dwa czynniki mogą z dziec-

ka niezdolnego uczynić dziecko bardzo zdolne. A gdyby nawet przyjąć, że istnieją wrodzone zdolności, to trzeba pamiętać, że niedostateczna dbałość o nie może sprawić, że one się wcale nie rozwijają.

Dalej referuje autorka poglądy psychologii indywidualnej na rolę organów o mniejszej wartości w psychice człowieka. Posiadanie takich organów stwarza poczucie upośledzenia, które wywołuje dążenie do kompensacji. I tak dziecko o słabym wzroku nabiera szczególnego upodobania do rzeczy widzialnych, a dziecko o słabym narządzie słuchu skupia na tym narządzie i wrażeniach od niego odbieranych swoją uwagę i rozwija w sobie zdolności muzyczne. To dążenie do wyrównania braków może czasami prowadzić do rozwoju talentu. Jasnym jest już, że pedagogikę adlerowską cechuje daleko posunięty optymizm. Każda wada ludzka jest uleczalna, a powstanie cennych uzdolnień i dobrego charakteru zależy od warunków zewnętrznych, na które wychowanie może mieć duży wpływ. Warunki zewnętrzne decydują o ukształtowaniu psychiki, a psychologia indywidualna zmierza do ustalenia, w jakich warunkach rozwój przebiega najpomyślniej. Zapobieganie poczuciu niższości, rozwijanie uczuć społecznych i wzbudzanie wiary we własne siły — stwarzają odpowiedni grunt dla pomyślnego rozwoju.

W następnym rozdziale omawia autorka doniosłe warunki rozwoju psychicznego, więc: wpływ płci. I tutaj wykazuje jak przesąd o niższości kobiet wywołuje niepożądane współzawodnictwo, rozwija tendencję do wzmagania własnej mocy przez górowanie nad innymi. Dalej wpływ rodziny, stanowisko dziecka w rodzeństwie, czy jest dzieckiem najmłodszym, średnim, najstarszym, czy jedynakiem.

Następnie mamy omówione poglądy psych. indywidualnych na nerwowość. Uważają oni wszelkie objawy nerwowe za pewne zachowanie się fizyczne lub psychiczne, służące danemu człowiekowi, jako środek do uchylenia się od zadań stawianych mu przez życie. Specjalnie zostały omówione przypadki nerwowości u dzieci.

I znowu autorka wraca do omawiania doniosłych warunków rozwoju psychicznego i rozpatruje wpływ wychowania na rozwój psychiczny jednostki. Wychowanie ma spełniać dwa główne zadania: zapobiegać powstawaniu fałszywych planów życiowych i prostać już istniejące fałszywe plany.

Dalszy rozdział poświęcony jest psych. ind. na terenie szkoły. Psych. ind. nakłada jak już widać, z tego, co było poprzednio powiedziane olbrzymie obowiązki na nauczyciela. Wskazuje mu, czego winien unikać, więc: popadanie w gniew, poniżanie i t. p., a co winien czynić, więc dodawać odwagi, chwalić, ganić zaś z wielkim umiarem. Autorka cytuje tu liczne konkretne przykłady dzieci, dla których wpływ w duchu adlerowskim okazał się bardzo skuteczny. Dalszy rozdział — to omówienie szczególnych trudności wychowawczych i wypadków przestępczych. I tutaj zasada adlerowska będzie: nie karać — bo kara poniża, zniechęca do poprawy, onieśmiela, nastraja wrogo do osób wymierzających karę, budzi pragnienie zemsty. Więc nie karać, lecz dać poznać naturalne skutki złych uczynków, te wystarczająco odstraszą ludzi od wykroczeń.

Wreszcie omawia autorka poradnie psychologiczno-wychowawcze prowadzone w duchu adlerowskim, potem zaś objawy stylu życiowego, jak wspomnienia, sny, zabawy, wypracowania i t. p. Na zakończenie — zebranie uwag krytycznych dotyczących teorii Adlera.

H. W.

J. LECHICKA i M. UKLEJSKA Szkoła w życiu codziennym. Spostrzeżenia i refleksje. „Nasza Księgarnia”. Warszawa 1935, str. 306.

Książka ta zawiera rozważania, dotyczące: nauczania, wychowania, współpracy szkoły z organizacjami młodzieży, eksperymentów w życiu szkolnym oraz osobowości nauczyciela. W rozdziale „O nauczaniu” rozpatrywane są poszczególne metody nauczania, jego wyniki, zeszyty pracy oraz rozkład materiału. Rozdział dotyczący kwestji wychowania ujmując w kilku punktach technikę prac wychowawczych na terenie szkoły, omawiając regulamin szkoły, godziny wychowawcze, karty indywidualne, arkusz obserwacyjny oraz atmosferę szkoły. Jako czynniki wychowawcze potraktowano również organizacje młodzieżowe (z obszerniejszym uwzględnieniem samorządu, harcerstwa i Straży Przedniej) i współpracę z nimi wychowawców i nauczycieli. Mówią o eksperymencie w życiu szkolnym, rozpatrują autorki zagadnienia wycieczek i kółek naukowych, osiedli szkolnych, świetlic. specjalnych prób wychowania oraz współpracy domu ze szkołą. Ostatni wreszcie rozdział omawia kierunki samokształcenia się nauczycieli oraz organizację ich pracy i odpoczynku.

STANISŁAW PIETRUSIEWICZ. Naukowa organizacja w zastosowaniu do pracy w klasach starszych. Psychologiczne podstawy pracy wydajnej przy nauczaniu przedmiotów teoretycznych w szkole. Skład główny w „Domu Książki Polskiej”. Warszawa 1934. Str. 63.

W niewielkiej broszurze pod podanym wyżej tytułem, autor oparł swoje wywody na 12-stu zasadach wydajności Emersona, podejmując próbę zastosowania tych zasad w naukowej organizacji pracy szkolnej. Rozpatrując powyższe zagadnienia, omawia autor warunki owocności pracy nauczyciela i ucznia, cel i potrzebę racjonalizacji pracy szkolnej, zadania klasowe, udział władz duchowych i cielesnych w pracy szkolnej ucznia, spaznienie szkoły aktywnej, uwagę czynną i nastawienie, poprawianie zadań domowych, najogólniejsze wytyczne techniki pracy w klasie, wychowawstwo klasy, oraz w zakończeniu 12 zasad wydajności według Emersona. Jakkolwiek autor bierze pod uwagę pracę uczniów starszych, niemniej pewne jego uwagi mogą zainteresować każdego nauczyciela. Ujemną cechą książeczki jest pewna pobieżność w traktowaniu sprawy (związana oczywiście z rozmiarami pracy), — cechą dodatnią natomiast jest trzeźwość i szczerść postawy autora wobec poszczególnych zagadnień.

M. W.

Le travail par équipes a l'école. Publication du Bureau International d'Éducation Nr. 39. Genève, 1935, str. 229.

Publikacja Międzynarodowego Biura Wychowania o pracy grupowej w szkole rozpoczyna się słowem wstępem Albina Jakiela, członka Sekcji Badań M. B. W. — Jakiel wyjaśnia w nim genezę powstania książki. M. B. W. ogranicza się zwykle do prac dotyczących organizacji nauczania publicznego na podstawie danych, dostarczonych przez Ministerstwa Oświaty poszczególnych krajów. Obecnie zaś, narazie w charakterze próby, Biuro przeprowadziło dwie ankiety; pierwsza z nich (omówiona w książce p. t. *Le self-government à l'école*) dotyczyła obecnego stanu prób nad samorządem szkolnym, druga zaś pracy grupowej w szkole. Rezultaty tej właśnie drugiej ankiety omawia wymieniona w nagłówku książka.

Szczegółowy kwestionariusz ankiety został rozesłany do nowych szkół, wybitnych pedagogów, instytucji pedagogicznych i t. d. W odpowiedziach, które nadeszły z 27 krajów, wzięła również udział Polska.

Cztery zasadnicze punkty ankiety brzmią następująco:

- 1) Opis pracy grupami.
- 2) Podział pracy w zależności od przedmiotów.
- 3) W jaki sposób nauczyciel doszedł do realizowania pracy grupowej.
- 4) Rezultaty pracy grupami.

Praca grupami rozwinęła się dopiero po r. 1900, a w większej jeszcze mierze po r. 1918. Tworzenie się grup uczniowskich, ich rozwój, funkcjonowanie, praca według przedmiotów — wszystko to zagadnienia, do których rozmaicie podchodzili nauczyciele różnych krajów i typów szkół. Naogół jednak odpowiadający zgadzają się w tem, iż najodpowiedniejsza ilość dzieci w klasie (przeznaczonej do pracy grupowej) jest 30, ilość dzieci w grupie 3 — 4, wiele dzieci od 10 — 18 lat. W sprawie rezultatów pracy grupami odpowiadają się o wiele bardziej zgodne. Niemal wszyscy nauczyciele biorący udział w ankiecie podkreślają korzyści, jakie odnoszą dzieci z pracy grupami, i to zarówno pod względem intelektualnym, jak moralnym, a nawet fizycznym.

Książka uzupełniona jest krótką rozprawą prof. Jana Piaget'a, dyrektora B. M. W. p. t. „Uwagi psychologiczne o pracy grupami”. Autor ich podkreśla, jak dalece wyniki pracy praktyków pokrywają się z założeniami psychologicznymi. Wreszcie, na końcu książki, znajdujemy krótkie omówienie planu jenańskiego oraz metody Cousinet, opracowane przez twórców tych metod, prof. Petersena i insp. Cousinet. Metody te są, przynajmniej w Europie, najbardziej typowe dla pracy grupami.

Całość książki o jasnym i prostym układzie, jest nadzwyczaj interesująca zarówno dla tych, którzy w taki czy inny sposób już się do pracy grupowej zbliżyli, jak i dla tych, którzy znają ją tylko z teorii.

M. W.

J. A. ALMACK. Wychowanie obywatelskie. Książnica-Atlas, 1935. Str. 328.

Wstęp do książki napisał d-r J. Chałasiński, dając bardzo jasny i zwięzły obraz szkoły amerykańskiej z podkreśleniem jej cech, najbardziej charakterystycznych a mających swe wspólne źródło w demokratyzmie, jako podstawie układu stosunków społecznych w Sta-

nach Zjednoczonych. Autor od siebie daje również wstęp, w którym formuluje zadania książki. Oto one: 1) wykazanie, że wychowanie dobrego obywatela jest zasadniczem za daniem szkoły, 2) zanalizowanie kilku zaniedbanych zagadnień z dziedziny organizacji szkolnictwa, 3) wskazanie pewnych sposobności do społecznego kształcenia młodzieży, 4) uwydatnienie metody, dającej pomyślne wyniki, 5) wykazanie ważności czynnego życia obywatelskiego dla wychowania, 6) danie szeregu konkretnych przykładów, 7) podanie źródeł informacji.

Wszystkie te sprawy zostały omówione niezmiernie jasno i konkretnie, tak, aby przyniosły czytelnikowi jaknajwięcej korzyści. Każdy rozdział zawiera szereg bardzo ciekawych informacji z dziedziny szkolnictwa amerykańskiego, oraz wiele prostych sformułowań, które nieczesto, zapewne, zawierają rzeczy nowe dla pedagogów polskich, ale przynoszą ten niewątpliwy pożytek, że porządkują i ujmują w zdania istotnie pełne treści to, co nieraz kołacze się w świadomości przeciętnego nauczyciela w postaci chaosu ogólników. Na końcu każdego rozdziału podany jest szereg zagadnień (niektóre z nich, dodajmy nawiasem, są zbędne w przekładzie, jako że posiadają zbyt lokalny charakter) do samodzielnego przemyślenia, przedyskutowania i opracowania w zespole. Stąd też książka ta może się okazać bardzo cenną pomocą dla przyszłych liceów pedagogicznych (dziś jeszcze dla ostatnich kursów seminarjów nauczycielskich) oraz dla kół samokształceniowych. Zagadnienie bowiem wychowania obywatelsko-państwowego (ten drugi człon określenia traci bardzo na wadze po przeniesieniu na grunt amerykański, gdzie decentralizacja władz, brak poczucia zagrożenia ze strony sąsiadów, silny patriotyzm lokalny i podporządkowanie w opinii powszechnej państwa społeczeństwu, przenoszą cały ciężar zagadnienia na przygotowanie do pracy dla najbliższej przedewszystkiem zbiorowości), jakkolwiek głoszone namiętnie od kilku lat, nie doczekało się opracowania pełnego, jasnego, konkretnego i przydatnego w zastosowaniu do pracy nauczyciela i oświatowca. A ten ostatni także bardzo wiele się nauczył, bardzo też wiele wyciągnie materiału do przerobienia w świetlicy na kursach, na konferencjach i t. p. z książki Almacka. Lektura tej książki budzi ponadto wiele refleksyj bardziej ogólnej natury. I samo podejście do zagadnienia i sposób rozważania go i rodzaj rozstrzygnięcia są nawskroś pragmatyczne. James dal pedagogice tego typu podstawy filozoficzne — via Dewey przeszły one do całej niemal współczesnej szkoły amerykańskiej. Szczyśliwy kraj — mimo, że posiada własnych bezrobotnych, analfabetów i przestępców — w którym przedstawiciele myśli pedagogicznej zgodnie głoszą: „głównym celem społeczeństwa jest wzmoczenie dobra ludzkiego” (nie osiągnięcie pozadoczesnej szczęśliwości, nie podniesienie potęgi państwa). A przecież, cele szkoły muszą utożsamiać się z celami i dążeniami społeczeństwa”! (str. 37).

Nie wszystko jednak w tej książce, oczywiście, może być przyjęte bez zastrzeżeń, zwłaszcza kiedy się myśli o ewentualnym stosowaniu pewnych eksperymentów na gruncie polskim. Przedstawicielom pragmatyzmu właściwe jest pewne optymistyczne nastawienie do rzeczywistości, sprawiające czasem, że zastrzeżenia lub wyniki przyjęte przez nich, zbyt im się wydają pewne i korzystne w pracy. Toteż niejednokrotnie, tam, gdzie pedagog europejski znajduje zagadnienie bardzo zawile, a jego niedość przemyślane rozwiązanie grożącym szeregiem niebezpieczeństw, tam J. Almack bez wahania stwierdza, że niewarto, albo niema potrzeby nad niem dyskutować. A tymczasem polski czytelnik będzie czuł właśnie potrzebę gorącego sprzeciwu. Mimo to, a może raczej dlatego, książka jest bardzo interesująca, bardzo pobudzająca do myślenia.

H. H.

## POLSKA PRASA PEDAGOGICZNA.

Chowanna. Rok VI. Kwiecień 1935. Zeszyt 4.

W zeszycie 4-ym Chowanny znajdujemy dokończenie artykułu Sergjusza Hessena p. t. *Reforma szkolna w Czechosłowacji*. W dokończeniu ten autor rozpatruje reformę szkół dokształcających i średnich oraz wypowiada uwagi syntetyczne o całokształcie prac nad ustrojem szkolnictwa czechosłowackiego. Dalej D-r Józef Chłasiński rozpoczyna ciekawe rozważania na temat *Psychologicznych i socjologicznych teoryj Williama Mc Dougalla*. Leon Langholz zamieszcza swą pracę z seminarjum psychol. pedag. prof. Szumana w Krakowie p. t. *O t. z. w. snach egzaminacyjnych*. Pracę swą, opartą przedewszystkiem na wynikach ankiety przeprowadzonej przez autora, kończy Langholz wnioskiem, iż przeżycia psychicz-

ne związane z egzaminem są przeważnie bardzo silne i mają charakter urazowy, co właśnie ujawnia się wyraźnie w t. zw. snach egzaminacyjnych. Wreszcie znajdujemy początek pracy Jana Zborowskiego (praca dyplom. Inst. Pedag.) p. t. Świadczczenia dzieci i młodzieży szkolnej w świetle psychologii i pedagogiki współczesnej. Uzupełnia numer dział recenzyj i sprawozdań, zawierający omówienie książki prof. St. Szumana i Doc. St. Skowrona p. t. Organizm a życie psychiczne, oraz uwagi D-r A. Broszowej na temat „Charakterologii w świetle psychologii indywidualnej” w związku z pracami F. Künkela.

Zeszyt 5-ty Chowania rozpoczyna obszerny artykuł D-r Józefa Mirskiego p. t. Zagadnienie sztuki wychowawczej. Praca ta wiąże się ściśle z innymi pracami tegoż autora, dotyczącymi zagadnień wychowawczych, a drukowanymi w „Ruchu Pedagogicznym”, w „Zrębie” i w czasopiśmie „Oświata i Wychowanie”. Pracę swą obecną kończy Mirski syntetycznym ujęciem sylwetki nauczyciela-wychowawcy, podkreślając głębokie znaczenie cech charakterologicznych oraz kultury osobistej wychowawcy. Na specjalną uwagę zasługują też rozpoczęty w zeszyt 5-tym artykuł D-r Miecz. Ziemiowicza p. t. Współpraca domu ze szkołą, jako jedna więcej praca, w szeregu innych, oświetlających to nadzwyczaj żywotne i aktualne obecnie w życiu wszystkich szkół zagadnienie. Dalej D-r J. Chalasiński kończy swoje rozważania na temat Psychologiczne i socjologiczne teorie Williama Mc Dougalla. Cykl artykułów zamyka wreszcie dalszy ciąg pracy Jana Zborowskiego p. t. Świadczczenia dzieci i młodzieży szkolnej w świetle psychologii i pedagogiki współczesnej. Obecnie drukowany fragment pracy przynosi wynik własnych badań autora nad zeznaniami dzieci szkolnych. Dział recenzyj i sprawozdań obejmuje uwagi Stan. Skrzyszewskiego o Encyklopedji Wychowania, a ściślej o dwóch rozprawach umieszczonych w Encyklopedji, a mianowicie o pracach St. Kota i B. Nawroczyńskiego. Dodatek do miesięcznika Chowania, Nr 5-ty Spraw szkolnych na Śląsku daje tym razem artykuł, mogący zainteresować ogół nauczycielstwa. Są to uwagi niedawno zmarłego Stefana Kozłowskiego na temat wycieczek szkolnych i wyposażenia gimnazjów w pomoce szkolne w zakresie chemii.

Zrąb. — Kwartalnik. Wydawn. Tow. Kultury i Oświaty. Tom 21. 1935. Rok VI. Nr. 1 (21). Warszawa.

Pierwszy tegoroczny numer Zrębu zawiera kilka interesujących prac, na które chcemy zwrócić uwagę szerszego ogółu nauczycielstwa. Obok rozpoczynającego numer artykułu J. Ostrowskiego „Jednostka — Gromada — Elita”, — znajdujemy kilka głębokich uwag Wacława Radziwonowicza na bardzo aktualny temat „Wychowanie organizacyjne na podstawie współpracy domu ze szkołą”. Autor stawia współpracy domu ze szkołą bardzo wysokie wymagania zwłaszcza przy przeniesieniu tego zagadnienia na teren szkoły powszechnej, jednakże słuszność jego założeń zachęca do wysiłków realizacji nawet tak daleko idących postulatów. — Następnym artykułem są związłe i syntetyczne rozważania o „Szkolnictwie niemieckim po dwóch latach hitleryzmu”. Cykl artykułów kończy wreszcie dłuższa praca d-ra K. Masłowskiego p. t. „Głosy młodzieży i jej kierowników w sprawie koedukacji”. Jakkolwiek ankietą, na wynikach której oparł się autor, dotyczy wyłącznie szkół średnich, to jednak wnioski, które można wysnuć z licznych odpowiedzi zainteresują niewątpliwie i nauczycieli szkół powszechnych. Z kilku książek recenzowanych w omawianym zeszyt Zrębu zwracamy uwagę na informację o pracy Carleton'a Washburn'a p. t. „Przygotowanie szkoły do dziecka. „System Winnetki”, oraz o książce St. Konicówny p. t. „Wyprawa uczniów VI klasy szkoły powszechnej do Afryki”, (praca wprowadzająca uczniów w materiał geografji w kl. VI-cj). Zamykają numer „Zagadnienia wychowawcze i dydaktyczne w prasie pedagogicznej polskiej i obcej”, oraz „Kronika” dotycząca prac Zespołu Rodziców przy Zrębie.

Tom 22. 1935. Rok VI. Nr. 2.

Pierwsza a raczej wstępna część 2-go numeru „Zrębu” poświęcona jest pamięci Marszałka i zawiera poza reprodukcją szkicu Młodzianowskiego, przedruk kilku wybranych myśli Komendanta, Orędzie Pana Prezydenta Rzeczypospolitej z dn. 12.V.1935 r., przemówie-

nie Prezydenta Rzeczypospolitej na Wawelu oraz przemówienie Prezesa Zrębu Janusza Jędrzejewicza wygłoszone w Polskim Radjo dn. 14.V.1935.

Do słów i założeń ideowych Marszałka nawiązują autorzy piewszycy skolei artykułów Irena Posseltówna i Jerzy Ostrowski. Posseltówna w krótkim, wziętym szkicu analizuje „Wychowawcze wartości „dekalogu” konstytucyjnego” nowej Konstytucji, której podstawowym elementem jest zasada zbiorowej odpowiedzialności nas wszystkich za państwo. Ostrowski zaś w artykule p. t. „Wołanie o charakter” podnosi raz jeszcze i uzasadnia fakt, iż w pracy pedagogicznej nad młodem pokoleniem, wychowanie a nie nauczanie powinno stanąć na pierwszym planie. W dalszym ciągu artykułów Jerzy Zawieyski rzuca kilka słusznych uwag na temat nowego typu teatru objazdowego, zaś Janina Miedzińska charakteryzuje w krótkim a ciekawym artykule „Szkoły przysposobienia zawodowego w Rosji Sowieckiej”. — Michał Kreczmar pisze o „Momentach wychowawczych, państwowych i obywatelskich w pismach Marka Tulljusza Cyncerona”. Cykl artykułów zamykają dwa referaty przygotowane wśród wielu innych (według informacji „Gazety Polskiej” z dn. 8.VIII b. r. około 85% prac Kongresu wypełnili Polacy) na Kongres Wychowania Rodzinnego w Brukseli. Są to prace: Marji Wittekówny „Wychowanie fizyczne w służbie ideału i dra Józefa Mirskiego „O postawie wychowawczej rodziców”. — Z pracą dra Mirskiego, skonieczności ograniczoną do szczupłych ram referatu, niemniej jednak dość wyczerpującą i wszechstronną, winni zapoznać się nie tylko rodzice ale i nauczyciele i wychowawcy wszystkich typów szkół. Druga część Zrębu, również obfita, obejmuje 3 działy: Omówienia książek, zagadnienia wychowawcze i dydaktyczne w prasie polskiej i obcej oraz kronikę organizacji.

M. W.

#### Kultura i Wychowanie. Rok II. Zeszyt 4. Warszawa 1935.

Zeszyt czwarty Kultury i Wychowania rozpoczynają krótkie, ale bardzo piękne Refleksje, poświęcone pamięci Wielkiego Marszałka, a pisane przez naczelnego redaktora kwartalnika, Bogdana Suchodolskiego. Pióra tegoż samego autora jest ciekawy artykuł p. t. Praca jako zagadnienie kultury. Po scharakteryzowaniu doniosłości zagadnienia pracy (szczególnie aktualnego w naszej epoce), zastanawia się autor nad wartością pracy w opinii dzisiejszej i kolejną tej opinii ewolucją, na tem tle określa stosunek pracy do poglądu na świat, streszczając go w zdaniu „Światopogląd pracy traktuje rzeczywistość jako niedostosowaną do potrzeb człowieka materję, z której ludzie trudem wykuwają kształt pożądany. Jest on wyrazem wiary, że wolno przebudowywać świat, oraz że się nam to udaje i że powinniśmy wyteżyć swe siły, by się tu najlepiej urządzić”. Oczywiście tego rodzaju światopogląd musi mieć zarówno swoich zwolenników, jak i przeciwników; argumenty jednych i drugich zawierają pewne ciekawe słuźności, a rozstrzygnięcie sprawy znajduje autor w zanalizowaniu stosunku człowieka do pracy oraz roli, jaką może i powinna mieć praca w życiu ludzkim. Analiza ta doprowadza do konkluzji, iż „dążyć musimy do takiego przekształcenia środowiska pracy, by owoce jej i sam proces odpowiadały potrzebom pracujących. Ludzie zaś, którzy będą kochać zarzemi i tok swego działania i jego zdobycze, przeżywać będą szczęście twórczości”. Konsekwencją takiego stanowiska jest postawienie pytania, czy „szkoła pracy” przyczyni się do wychowania takich nowych ludzi, oraz jak i w czym dzisiejsza postać „szkoły pracy” ulec musi zmianom i modyfikacjom. Rozważaniem zadań naszej epoki kończy się praca Suchodolskiego, który powołuje się w zakończeniu na głębokie myśli, zbyt mało znanego szerszemu ogółowi, Adama Skwarczyńskiego „Myśli o nowej Polsce”.

Prócz streszczonego powyżej artykułu Suchodolskiego znajdujemy w zeszytcie 4-ty tłumaczony z rękopisu niemieckiego artykuł Rudolfa Dreikursa o Pedagogice indywidualnej, oraz krótki artykuł, a raczej kilka rzuconych myśli Swami Jagadiswarananda (tłum. z angielskiego) p. t. Wizje Wschodu. Artykuł ten nie przynosi nic specjalnie ciekawego, a odstręcza patosem.

M. W.

#### Oświata i Wychowanie. Zeszyt 3. R. VII. Warszawa 1935.

Zeszyt 3 „Oświaty i Wychowania” zawiera następujące rozprawy i artykuły. 1. Janiny Helm-Pirgowej Z rozmysłań wychowawcy. Jest to artykuł dyskusyjny, rozważający ideały wychowawcze wobec współczesnych potrzeb i zadań życiowych. Autorka



dochodzi do przekonania, że naszej młodzieży dzisiejszej brak „cnót na codzień”, które należałoby przedewszystkiem wychowywać. 2. Omówienie przez A. B. stanu reformy szkolnictwa zawodowego w związku z opublikowaniem Wytycznych dla autorów programów szkół mechanicznych. 3. Artykuł Jana Deca Oświata pozaszkolna jako dział pracy państwowej, ustalający w sposób przekonywujący główne zadania akcji wychowawczej wśród młodzieży pozaszkolnej oraz dorosłych i kreślący ramy programowe prac, któreby przy współdziałaniu władz szkolnych i samorządowych zrealizowały owe zadania. 4. Niczywykłe interesującą drugą część pracy Marii Dzierzbickiej Kształcenie nauczycielstwa szkół powszechnych zagranicą, poświęconą Rosji Sowieckiej, a opartą na świącznych, nieznanych jeszcze w Polsce danych. 5. Z materiałów liczbowych Ministerstwa W. R. i O. P. znajdujemy dane statystyczne, odnoszące się a) do ilości prywatnych szkół powszechnych przy gimnazjach niepaństwowych w r. 1934/35, b) ilości uczniów w typicze szkołach, c) ilości kandydatów i przyjętych do I i II kl. gimnazjów państwowych i niepaństwowych. Ponadto, jak zwykle, zeszyt zawiera bogaty dział kroniki, oraz przegląd czasopism i recenzje z książek.

Zeszyt 4-ty „Oświaty i Wychowania” rozpoczynają krótkie notatki na temat spostrzeżeń nad realizacją nowego programu w kl. II-giej szkoły powszechnej oraz dalsze uwagi w sprawie korelacji przedmiotów nauki. Dalej znajdujemy Wytyczne programowe dla szkół stołarskich, artykuł (streszczenie referatu) dr Janiny Izdebskiej p. t. Wychowanie zawodowe w gimnazjum kupieckim, oraz ciekawe informacje i dane statystyczne o Kursach wakacyjnych dla nauczycielstwa szkół powszechnych. Dział „Z materiałów liczbowych Min. W. R. i O. P.” przynosi zestawienia statystyczne dotyczące szkół powszechnych w r. szk. 1934/35. W kronice znajdujemy między innymi ciekawe notatki dotyczące różnych zagadnień szkolnictwa niemieckiego. Uzupelnia numer Przegląd czasopism pedagogicznych, w którym zwracamy uwagę na zestawienie głosów angielskich w piśmie „The New Era” na temat nowych metod w szkole powszechnej. M. W.

Muzeum. Czerwiec 1935. Zeszyt 2 — 3.

Większość artykułów w zeszycie 2 — 3-cim Muzeum poświęcona jest sprawom programowym liceów. I tak dwa artykuły D-r Kazimierza Twardowskiego i D-r Salomona Igela uzasadniają konieczność pogłębienia i rozszerzenia licealnego programu filozofji. D-r Twardowski porusza ponadto sprawę zreformowania w tym samym duchu studjum filozoficznego na wszystkich wydziałach uniwersytetu (artykuł d-r Twardowskiego p. t. Wyciecz filozofji jest przedrukiem z N-ru 4-go Ruchu Filozoficznego z r. 1935). Dalej D-r Ludomir Wolfke omawia Związki trygonometryczne w licealnym programie stereometrii, a D-r Władysław Olszewski Studium historyczne w przysławnym liceum. Bardziej ogólnie ujmując sprawę programu historii D-r Adam Kłodziński w swej żywej i ciekawej rozprawie p. t. Problem ściślejszego uzgodnienia historii powszechnej z historią polską. Jakkolwiek autor wspomnianego artykułu raz tylko potrąca ubocznie o program historii szkoły powszechnej, to jednak ze względu na samą koncepcję zagadnienia artykuł ten zainteresuje również nauczycieli szkół powszechnych. Część Rozpraw zamyka krótkie sprawozdanie Gerarda Poli ze studjum dwóch pedagogów francuskich H. Langiera i D. Weinberga o „Czynniku subiektywnym w ocenie prac pisemnych”. W dziale recenzyjnym omówiona jest obszerniej „Wielka Dydaktyka” Jana Amosa Komeńskiego, wydana obecnie w przekładzie polskim D-r Kr. Remerowej, Paul Ficker’a „Didaktik der Neuen Schule”, oraz Stanisława Pietrusiewicza „Naukowa organizacja w zastosowaniu do pracy w klasach starszych”.

Nauczycielski Poradnik Samokształceniowo-Bibliograficzny. Miesięcznik poświęcony akcji samokształceniowej, bibliograficznej i pomocom szkolnym. Rok I. Czerwiec 1935. Nr. 1.

Redakcja w krótkim słowie wstępnym charakteryzuje cele i założenia, na jakich oparła wydawnictwo Poradnika. Są one niewątpliwie słuszne, tylko sposób ich realizacji budzi pewne zastrzeżenia. Pierwsze z nich ma raczej charakter moralny. Pod tytułem Poradnika na str. 1-ej istnieje lakoniczny podpis: redaguje komitet. Czy nie należałoby podać w tem

miejscu pełnego składu personalnego komitetu? Wydaje się to tembardziej wskazanem, ze względu na charakter wydawnictwa. Chcemy znać tych, którzy mają przeprowadzić czytelnika po wcale nie łatwych drogach samokształcenia i wskazywać najodpowiedniejsze książki z różnych działów wiedzy i literatury pięknej. Pewną, ale niedostateczną w tym kierunku wskazówkę dają nazwiska autorów poszczególnych wskazań zawartych w Poradniku. Zastrzeżenie drugie: czy nie za wielki materiał na 32 strony miesięcznika? Nakreślenie zbyt rozległego programu grozi zawsze jego splyceniem. Dajemy przykład: dział beletrystyki dla dorosłych w numerze 1-szym obejmuje wzmianki o czterech książkach: 1) Zane Grey — Krwawe pogranicze, 2) R. W. Chambers — Czerwona Stopka, 3) W. H. Boulton — Wieczność Piramid i tragedia Pompei i 4) H. Boguszewska i J. Kornacki — Jadą wozy z cegła. Pamijamy już fakt, iż powieści Grey'a, choćby nawet były mile w czytanu, pozbawione są głębszych wartości, a książka Boulton'a nie należy do beletrystyki, a do wydawnictw z zakresu popularyzacji wiedzy, ale zastanawia nas to, na jakiej podstawie podpisany tylko literami recenzent dokonał wyboru tych czterech książek, z których jedna (Grey) ukazała się nawet nie w roku bieżącym, a 1934. Musimy stwierdzić z żalem, iż tego rodzaju początek pracy nie budzi zaufania. Całość Poradnika ma dzielić się na 8 działów: 1) Poradnik samokształceniowy, 2) rozumowana bibliografia zagadnień, 3) przegląd rozumowany literatury, uzupełniającej naukę szkolną, 4) nowości metodyczno-pedagogiczne, 5) beletrystyka dla dorosłych, 6) beletrystyka dla dzieci i młodzieży, 7) literatura aktualna, 8) pomoce szkolne, 9) skrzynka zapytań i odpowiedzi. Jak widzimy, wątpić należy czy tak duży materiał można wyczerpać w szczupłych ramach niewielkiego miesięcznika. Poniważ zaś jest wątpliwym, czy komitet redakcyjny, oznaczając minimalną istotnie prenumeratę roczną 3 zł., będzie w możności wydawnictwo rozszerzyć, należałoby położyć tem większy nacisk na staranny dobór materiału i omawianie książek o istotnych walorach. Wydawnictwo takie jest potrzebne i ma przed sobą warunki rozwoju — ale — musi koniecznie stanąć na wyższym poziomie.

M. W.

## PORADNIA PSYCHOLOGICZNA

DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

PRZY ZARZĄDZIE GŁÓWNYM Z. N. P.

Czynna codziennie od godz. 11–13 w czwartki od 17–19

Przyjmują: J. JASZCZURZEWSKA, H. HEFTMANOWA,  
Dr. H. WEINTALÓWNA, Dr. J. WYSZOGRODZKI

UL. DOBRA 6–8  
POKÓJ Nr. 165. TEL. 543.55

Na żądanie Poradnia może przeprowadzać  
badania zbiorowe na terenie szkoły

REDAKTORZY: DR MARJAN ODRZYWOLSKI i HALINA HEFTMANOWA

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:  
STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

675

## Zbierajmy i czytajmy roczniki „Pracy Szkolnej”!

Kto pragnie pogłębiać swoje wykształcenie pedagogiczne, doskonalić metodę i wyniki pracy szkolnej, realizować w należyty sposób nowe programy szkolne, znaleźć odpowiedni materiał do opracowywania referatów na konferencje rejonowe, przygotować się do egzaminu z programu Wyższego Kursu Nauczycielskiego lub do egzaminu praktycznego, — ten niechaj gromadzi i czyta roczniki „Pracy Szkolnej”, które zawierają pokaźny i wartościowy dorobek myśli twórczej w dziedzinie wychowania i nauczania w szkole powszechnej.

W roczniku 1934/35 znajdziemy zbiorowe opracowanie następujących tematów:

I. Zagadnienie środowiska i regionalizmu w nowych programach szkoły powszechnej (artykuły kol. kol. Greba, Tyrankiewicza, Staszewskiego, Kołackiego, Waławskiego, Petrowa).

II. Zagadnienie oceny ucznia w świetle nowej pedagogiki i nowego statutu szkół powszechnych (artykuły kol. kol. Greba, Langholza, Kallenbruna, Buczowskiego).

III. Rola pisemek dla młodzieży w wychowaniu i nauczaniu (artykuły kol. kol. Staszewskiego i Greba).

IV. Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych (zagadnieniu temu poświęcony jest cały numer, na który składają się artykuły kol. kol. Wiącka, Litwina, Staszewskiego i Sidora).

Poza tem Czytelnik znajdzie w tym roczniku szereg pojedynczych artykułów, poruszających zagadnienia z dziedziny wychowania i nauczania w szkole powszechnej, jak np. „Zagadnienie kultury polskiej w nowych programach” (art. kol. Milenkiewicza) — „Planowanie pracy w szkole” (art. kol. Okarmusa) — „Powtarzanie jako nieodłączna część nauczania” (art. kol. Litwina) — „Nauczanie polszczyzny na I-m szczeblu programowym” (art. kol. Szczerby) — i wiele innych.

Rocznik 1934/35 „Pracy Szkolnej” można jeszcze nabywać w Administracji „Głosu Nauczycielskiego”, konto P. K. O. Nr. 435. Cena z przesyłką: zł. 3.50 za rocznik nieoprawny lub zł. 5.00 za rocznik oprawny w płótno angielskie.

# Nasza Księgarnia

poleca następujące wydawnictwa z praktyki szkolnej:

WIERZBIŃSKA J. Nauka śpiewu w szkole powszechnej. Wskazówki metodyczne na I rok nauczania. Wyd. II . . . . .	1.50
RAUCH-SOBOLEWSKA J. dr. Pogadanki o higienie . . . . .	2.40
ANTONIEWICZ J. dr. Ćwiczenia i obserwacje biologiczne w ogrodzie . . . . .	1.50
LIBRACHOWA M. i SELMOWICZÓWNA H. Pogadanki z dziećmi. I rok nauczania. Wyd. III . . . . .	3.—
WIERZBIŃSKA J. Nauka śpiewu w szkole powszechnej, cz. II. Wskazówki metodyczne na kl. II, III i IV. Wyd. II . . . . .	1.50
TANŃSKA M. Zabawy rytmiczne bez muzyki. Opis 60 zabaw z ilustracjami. Wyd. II . . . . .	3.—
GNOIŃSKA H. Nauczanie wierszy w klasie I szkoły powszechnej . . . . .	2.—
WIERZBIŃSKA J. Nauka śpiewu. Cz. III. Wskazówki metodyczne dla Oddz. V, VI i VII-go szkoły powszechnej . . . . .	2.—
KLEBANOWSKI S. Zasady kierowania szkołą . . . . .	2.—
DECROLY Dr. i MONCHAMP. Gry wychowawcze . . . . .	3.—
BOBIENŃSKA N. Ćwiczenia w rysunku przestrzennym na terenie szkoły powszechnej i niższych klas gimnazjum . . . . .	3.—
STUDENCKI S. M. Jak obserwować dzieci . . . . .	3.—
PRZYBYŁOWICZ S. Ogród-pracownia . . . . .	2.—
LITWIN A. Organizacja nauczania w szkołach powszechnych niższego stopnia . . . . .	3.—
ZAMIERZENIA DZIECIĘCE. Próby realizacji przeprowadzone w szkole ćwiczeń Państw. Semin. Naucz. im. El. Orzeszkowej w Warszawie . . . . .	3.—
SKIERCZYŃSKI M. i KRAWCZYKOWSKI F. Zabawy i gry ruchowe. Podręcznik metodyczny. Wyd. II . . . . .	4.30
HOSZOWSKA WŁ. Dr. Zajęcia praktyczne w zakresie kultury życia codziennego w szkole powszechnej . . . . .	3.—
KRAWCZYK M. Ćwiczenia cielesne w szkole powszechnej. Realizacja nowego programu. Wyd. II . . . . .	3.30
GAYÓWNA D. Nauczanie przyrody żywej. Część I. Wskazówki dla realizacji programu w kl. V szkoły powszechnej . . . . .	1.70
GNOIŃSKA H. Obchody, uroczystości i inne fragmenty z życia szkolnego. Cz. I . . . . .	3.—
PRACA ZBIOROWA. Poznajmy warunki życia dziecka . . . . .	2.50
KRAWCZYKOWSKI F. Ćwiczenia cielesne 10-cio minutowe i śródlekcyjne w szkole powszechnej . . . . .	2.—
MACKINDER J. M. Praca indywidualna w klasach dla najmłodszych . . . . .	3.50
MAYZNER T. Pieśni inscenizowane . . . . .	1.20
LISOWSKI S. Współpraca szkoły z domem . . . . .	—,90
KIKEN I. Badania eksperymentalne nad ortografią . . . . .	1.50
KRAWCZYKOWSKI F. Święto Wychowania Fizycznego . . . . .	1.80
LITWIN A. i WIĄCEK S. Praca domowa ucznia szkoły powszechnej . . . . .	3.80