



W sprawie Konkursu Pracy Szkolnej na temat: Lekcja w oddziałach połączonych.

Dnia 2.III odbyło się posiedzenie sądu konkursowego w następującym składzie; panie: redaktorka Marja Librachowa, Zofja Janiszewska, Helena Walawska oraz panowie: Józef Włodarski i Maurycy Kisielnicki.

Prac konkursowych nadesłano ogółem 28, z tych dwie bez kopert z nazwiskami autorów, wyłączone wobec tego z konkursu. Pozostałe pracew liczbie 26-u noszą następujące godła: 1. Strix. 2. Si quid novisti rectius istis. 3. Promień. 4. Avanti. 5. S. S. L. 6. Prometeusz. 7. Bielmo. 8. Otr. Nowski. 9. Konkurs. 10. Trzeba z żywymi naprzód iść. po życie sięgać nowe. 11. Nie. 12. Trzynaście. 13. Praca (I). 14. Wieśniaczka. 15. Praca (II). 16. S. S. T. 17. Wielkopolanin. 18. § 2 4. 19. Szkoła pracy. 20. Niekwalifikowany. 21. Nikt. 22. A. B. C. 23. Ogniwo. 24. Wrzos. 25. Ela. 26. Orlicz.

Po rozdzieleniu prac pomiędzy członków sądu konkursowego postanowiono zwołać zebranie na dzień 2-go kwietnia dla wyróżnienia i nagrodzenia prac najlepszych,

W kwietniowym numerze „Pracy Szkolnej” zostanie ogłoszony wynik konkursu i rozpoczęty będzie druk prac nagrodzonych oraz zakwalifikowanych do druku.

Wobec powodzenia Konkursu Redakcja spodziewa się, że Sz. Koleżanki i Koledzy równie żywo zainteresują się Ankieta w sprawie dzieci najzdolniejszych, drukowaną w numerze lutowym.

DR. J. SZMYDTÓWNA.

O charakterze.

Zagadnienie to jest przedmiotem rozważań wielu nauk i umiejętności. Podstawy teoretyczne daje zasadniczo psychologja, stronę wartości t. j. ocenę charakteru ujmują etyka, z kwestją tą ma stale do czynienia pedagogika, literatura, poniekąd prawo i historia.

Co rozumie się pod słowem charakter? W znaczeniu potocznym — treść tego pojęcia ma dość płynne granice, bowiem sam wyraz charakter, „człowiek z charakterem” najczęściej nie wystarcza, zwykle dodaje się określenia: dobry, zły, piękny, szlachetny, silny, słaby, prawy, chwiejny itp. A nauka? Zagadnienie charakteru wyłania się w coraz to innej postaci, w coraz to innym ujęciu i ustosunkowaniu do całości życia psychicznego.

W historii rozwoju zagadnienia możemy wyróżnić trzy okresy. Okres pierwszy sięga czasów starożytnych i trwa aż do XIX wieku, a więc obejmuje różne etapy rozwojowe psychologji ogólnej. Okres II-gi przypada na w. XIX i na rozwój t. zw. psychologji elementów, okres III-ci wreszcie — odpowiada nowym współczesnym kierunkom psychologji.

Okres I-szy rozpoczyna się od prób ujęcia zaobserwowanych faktów w pewne formy naukowe (Sokrates, Platon, Arystoteles, Epikurejczycy, Stoicy, Neoplatonicy). Pierwszym pisarzem, który zajmował się typami charakterów, był Teofrast (372 — 288 przed Chr.); dał on na podstawie obserwacji życia opis kilkudziesięciu typów charakteru, szereg portretów psychicznych. Zagadnienie temperamentów opracował Hippokrates (460 przed Chrystusem).

Przychodzą potem czasy chrześcijańskiego średniowiecza; jakkolwiek w tym okresie budzi się jeszcze większe zainteresowanie życiem wewnętrznym, mimo to jednak psychologja, jako nauka niezależna, nie rozwinęła się, gdyż wszystkie nauki rozplynęły się właściwie w teologji.

Momentem zwrotnym w dziejach psychologji i filozofji jest wystąpienie Descartes'a¹⁾; on do pewnego stopnia zapoczątkował nowożytną psychologję naukową. Rozwijali ją w dalszym ciągu: Malebranche XVII w., Spinoza XVII w., Locke XVII w. (psychologja empiryczna), Hume w XVIII w. (psychologja asocjacyjna), Thomas Reid XVIII (psychologja staje się nauką niezależną), szkoła spirytualistyczna francuska XVIII — XIX.

W tym czasie jednak nie było jeszcze właściwie nauki o charakterze; pojawiają się jedynie utwory w rodzaju charakterystyk Teofrasta, a więc raczej literacko-psychologiczne prace, opisy charakterów. Tu wymienić należy pracę La Bruyère'a p. tyt. „Les caractères” (1645 — 1696); w Polsce mamy znacznie później oryginalne dzieło Michała Wiszniewskiego (1794 — 1865) „Charaktery rozumów ludzkich”. Prace te nie mają ściśle naukowych metod badania; są to trafnie ujęte, doskonale zaobserwowane portrety duchowe różnych ludzi; mają one swą wartość i z punktu widzenia historyczno - obyczajowego, rzucają bowiem pewne światło na ludzi ówczesnej epoki.

Właściwe badania naukowe nad charakterem przypadają na wiek XIX; jest to jednocześnie dalszy ciąg i pełnia rozwoju psychologji anali-

¹⁾ Descartes XVII w. „Meditationes de prima philosophia”. „Traité des Passions”.

tycznej, zwanej dziś też psychologią „atomistyczną” lub psychologią elementów ¹⁾.

Otóż jasnem jest, że w myśl tych postulatów, nauka o charakterze polegała w tym okresie na wyszukiwaniu elementów charakteru, zasad wiążących te elementy, na ustalaniu wzajemnych stosunków pomiędzy elementami. Nad zagadnieniem charakteru pracowali w tym okresie: Malapert, Ribot, Paulhan, Fouillée, Hartenberg, Perez i inni. Tworzą oni klasyfikacje charakterów bądź na zasadzie elementów, bądź na zasadzie wiążących je praw. W pracach tych autorów wysunięte zostały następujące strony interesujące nas zagadnienia: 1) Określenie pojęcia: charakter, 2) Elementy tworzące charakter, rola i znaczenie poszczególnych elementów, element dominujący, 3) Zmienność czy niezmienność charakteru, wreszcie 4) Podstawy klasyfikacji charakterów.

Z analizy poglądów, dotyczących samej definicji charakteru, można wywnioskować, iż pomimo różnic w sformułowaniach, większość psychologów przyjmuje zgodnie, że charakter wyraża się w ustalonym sposobie działania, co odpowiada zresztą pojęciu, będącemu w codziennym obiegu. Hartenberg np. mówi, że charakter jest całością sposobów działania jednostki. Dla określenia charakteru decydującą sprawą będzie poznanie, pod wpływem jakiego uczucia ocenia dany osobnik swe doznania i pod wpływem jakich uczuć wykonywa czyn. Zdaniem Fouillée ²⁾ istota charakteru wyraża się w naszym sposobie kierowania sobą, co ostatecznie również sprowadza się do reakcyj, do czynów. Ribot ³⁾ twierdzi, że charakter stanowią nasze uczucia, tendencje, impulsy, instynkty, które znajdują swój wyraz w naszym sposobie odczuwania wrażeń i reagowania na nie. Paulhan dowodzi, że istota charakteru leży w tendencjach, w różnych namietnościach, które się jednoczą, a nie w elementach woli i intelektu. Wielce znamiennym faktem jest poszukiwanie i wyznaczenie tendencji dominującej, jako czynnika wiążącego, nadającego charakterowi jedność, jest to jakby protest przeciwko rozbiciu jednostki psychicznej na elementy.

Ogólnie biorąc, mamy właściwie dwa różne stanowiska: podczas gdy jedni psychologowie głoszą, że istotą charakteru jest wola, inni przenoszą punkt ciężkości na sferę życia uczuciowego. Wszyscy zgadzają się na to, że charakter przejawia się w naszym sposobie stałego odczuwania i reagowania, w naszym ustalonym sposobie działania w stosunku do otoczenia. A zatem, jak słusznie twierdzi Sully, widzimy ogólną dążność do nadawania przewagi w pojęciu charakteru temu, co jest indywidualnem w sposobie uczucia i działania i co wyraża się w stałych sposobach reagowania danego osobnika.

Daleko większa różnorodność ujęcia występuje w związku z zagadnieniem dominujących „elementów”. ich znaczenia jako czynników charakteru, ich wzajemnego stosunku i roli w formowaniu się charakterów. Tu wyróż-

¹⁾ Tak zwaną psychologję elementów reprezentują, między innemi, różne rozpowszechnione podręczniki psychologii, np. u nas ogólnie znany podręcznik Titchenera: „Początki psychologii”. Psychologja elementów wychodzi z założenia, że wszelkie procesy psychiczne stanowią jakgdyby sumę pewnej ilości elementów nierozkładalnych, prostych (czucia), które na zasadzie praw skojarzeniowych łączą się z sobą i tworzą złożone fakty lub procesy psychiczne.

²⁾ Fouillée: „Le temperament et le caractère, d'après les individus, les sexes et les races.

³⁾ Ribot. „Sur les diverces formes du caractère”. Rev. philos. 1892.

nić można trzy grupy psychologów. Jedna z nich (Ribot, Hartenberg, Perez, Paulhan) wyłącza intelekt ze składników charakteru, jako siłę zewnętrzną w stosunku do niego i mającą słaby wpływ na życie uczuciowe. Według tych uczonych głównymi elementami charakteru są afekty, uczuciowość, tendencje i dążenia, wreszcie t. zw. „humor” — refleks procesów fizjologicznych, zachodzących w organizmie.

Ciekawy jest skład elementów charakteru według Hartenberga. Zdaniem jego charakter formują cztery elementy. Humor codzienny („humeur habituelle”) podstawowy składnik charakteru. Czynniki ten tworzy bądź pesymistę, bądź optymistę, wątpliwego, impulsywnego, wesołego, obojętnego, smutnego, niespokojnego itd.¹⁾ Drugi element to wrażliwość (sensibilité). Każdy osobnik ma właściwe sobie predyspozycje w kierunku przyjmowania wrażeń; różnią się one intensywnością, jakością i formą, a więc wrażliwość może być słaba lub silna, gruba lub subtelna, ekspansywna lub skoncentrowana.

Trzeci czynnik: wola, różni się również intensywnością, jakością i formą. Może więc być wola silna, lub słaba — cofająca się przed trudnościami lub posłuszna namietnościom. Może posiadać przymioty takie, jak wytrwałość, ostrożność, bądź wady, jak kapryśność, lekkość. Pod względem formy wyróżnia Hartenberg wolę zakazu i impulsu.

Czwarty element to dominujący afekt. Każdym osobnikiem owładają emocje, one to stanowią centrum osobowości. Pod kątem dominującego afektu interpretujemy zjawiska i fakty życia, pod wpływem tego afektu tak lub inaczej postępujemy, a więc w rozmaitych okolicznościach życia dany osobnik odczuwa i postępuje bądź pod wpływem pychy, egoizmu, bądź bezinteresownego współczucia. Uczucia te panują nad całością przeżyć danego osobnika i dlatego Hartenberg uważa afekt dominujący za najważniejszy element charakteru, za jego kamień probierczy. Odkryć dominujący afekt, to znaczy poznać tajemnicę charakteru, którego korzenie tkwią w nieświadomym podłożu fizjologicznym, we właściwościach organizmu (humeur habituelle). Intelekt działa pośrednio i nie jest składowym elementem charakteru; od właściwości intelektu zależą nie typy charakteru, ale typy umysłowe.

Wprost przeciwne stanowisko zajmuje Fouillée, co do znaczenia intelektu. Zdaniem jego intelekt jest głównym czynnikiem charakteru i to czynnikiem stanowiącym o różnicy między charakterem a temperamentem. Inteligencja decyduje o orjentowaniu się osobnika w kierunkach idei, wytkniętych jako cel. Jeśli cele są natury moralnej, zjawia się charakter jako prawo celu (l'ordre de finalité) i jak mówi Emerson, wprowadzony zostaje porządek moralny („l'ordre moral”) do natury osobnika przez inteligencję i reakcje woli. Inteligencja jest zasadniczym czynnikiem ewolucji jednostki i ludzkości, jest istotą świadomości, a uświadomienie sobie siebie samego jest określeniem własnego „ja”, postawieniem siebie w stosunku do otoczenia. Bez inteligencji niema również działania, ktoś, kto do czegoś dąży, musi wiedzieć czego chce, musi umieć jasno skryształizować pojęcia. Tak więc w ujęciu Fouillée'go świadomość jest dominującym czynnikiem w kształtowaniu się charakteru. Fouillée nie zapomina oczywiście o roli uczuć, przypisuje również wielkie znaczenie temperamentowi, który — jak się wyraża — jest jakby przeznaczeniem wewnętrznym, nadającym swoiste

¹⁾ „Humor” w tem znaczeniu znaczy więc to samo, co temperament.

piętno naszym czynnościom, a uzależnionem od fizjologicznych właściwości organizmu¹⁾.

O woli, jako istotnym elemencie charakteru, mówi Malapert, jako o istotnej zasadzie wszelkiego bytu — Schopenhauer, jako o istotnej wartości człowieka — Kant.

Malapert²⁾ uważa wolę za główny element charakteru, element który siłą swą kształtuje nie tylko charakter, ale nawet wpływa na organizm, wolą „realizuje się prawdziwa jedność, bez której nie ma charakteru”.

W potocznym rozumowaniu skłonni jesteśmy również uzależniać charakter od czynnika woli, o czym świadczą np. powszechnie używane zwroty: to człowiek z charakterem, niezłomnej woli, albo — to człowiek słabej woli, bez charakteru.

Z powyższego przeglądu wynika, że wszyscy psychologowie zgodnie traktują temperament jako fizjologiczne podłoże charakteru i zgodnie również traktują charakter jako konstrukcję złożoną, w której splata się razem kilka czynników psychicznych. Różnice polegają na wysuwaniu jednego z tych czynników jako decydującego i na wyznaczaniu mu roli najważniejszej. Ów czynnik dominujący to albo sfera życia uczuciowo-popędowego (Paulhan, Ribot, Hartenberg), albo umysł i jego wytwory: pojęcia, sądy (Fouillée), albo wreszcie czynnik świadomej woli (Malapert — Kant). Psychologowie, którzy należą do pierwszej grupy, przypisują świadomości wogóle podrzędne znaczenie; myśl, pojęcia, wola świadoma, poprzedzona namysłem i decyzją nie odgrywają w charakterze poważniejszej roli; udział woli wyraża się silnie w tendencjach i popędach nierozdzielnych ze sferą życia uczuciowego. Jest to ujęcie, które możnaby nazwać psycho-biologicznym. Pozostali natomiast przypisują główne znaczenie czynnikowi świadomości bądź jako pojęciom i sądom, bądź jako świadomym aktom woli.

Spróbujmy bliżej scharakteryzować rolę poszczególnych czynników, zaczynając od tego, który przez wszystkich zgodnie został przyznany, a więc od temperamentu.

Temperament, jako wypadkowa właściwości fizjologiczno-anatomicznych, jest podłożem takich lub innych możliwości psychicznych, które wyrażają się przede wszystkim w dziedzinie uczuciowych i ruchowych reakcji. (Reakcje szybkie lub powolne, silne lub słabe, długotrwałe lub krótkotrwałe). Temperament w stosunku do charakteru możnaby określić jako przejaw pierwotny, charakter zaś jest poniekąd zjawiskiem wtórnym, w które wpleciona jakby została owa anatomiczno - fizjologiczna indywidualność. Temperament zatem przejawiać się może najwyraźniej u osobników o charakterze jeszcze nie urobionym, nie wykształconym.

Przechodząc do roli uczuć, stwierdzić należy, że wszelkie uczucia są źródłem sił, są czynnikami pobudzającymi do działania, dlatego nieodłączne są od dążeń. Wpływ uczuć na nasz stosunek do życia, na nasze zachowa-

¹⁾ Zaznaczyć należy, że nie wszyscy uczeni zgadzają się na te same biologiczne podstawy temperamentu; szkoła amerykańska np. opiera podział temperamentów na przewadze rozwoju takiego lub innego systemu organów: mięśni, systemu nerwowego, oddechowego lub trawiennego. Letourneau uzależnia temperament od siły napięcia nerwowego. Obecnie uznano funkcje gruczołów o wydzielinach dokrewnych (tarczyca, grasicca, nadnercza), jako anatomiczno-fizjologiczne podłoże decydujące o temperamentcie.

²⁾ Malapert: Les éléments du caractère et leurs lois de combinaison. 1897.

nie się jest niesłychanie silny, co zresztą każdy w swem własnem życiu i u innych zauważyć może.

Uczucia, namiętności wszystkiego mogą z nami dokonać: pod wpływem uczuć popełniamy zarówno czyny szlachetne jak nikczemne, pod wpływem uczuć poświęcone bywa życie innych lub własne. Uczucia wpływają nie tylko na procesy umysłowe, (postrzeganie, sądy) ale na inne uczucia; jedno uczucie może wyrugować lub stłumić drugie, sprzeczne uczucia pociągają za sobą sprzeczne dążenia, gdyż w każdym uczuciu zawarte jest jakieś dążenie.

Kierunkowość tych dążeń, ich ilość, ich zbieżność lub rozbieżność, ich słabe lub silne napięcie, sprawy dla charakteru tak bardzo istotne, pozostają pod przemożnym wpływem życia uczuciowego i splatają się nierozdzielnie z prostszemi procesami woli.

Rola intelektu to zakreszenie planu działania, to wybór metod postępowania, to czynnik świadomej kontroli, uzgodnienia i konsekwencji. Na uczuciowość oddziaływać może hamująco i uspakajająco, lecz wpływ intelektu na wolę bywa najczęściej bardzo słaby, o ile nie działa łącznie z jakimś uczuciem, lub działa w innym niż uczucie kierunku.

Pozostaje do omówienia znaczenie czynnika woli świadomej, poprzedzonej namysłem i decyzją, gdyż prostsze procesy woli, nieodłączne od uczuć dążenia, omówione były powyżej. Naogół twierdzić można, że wola daje siłę realizującą dążeniom i zapewnia stałość realizacji; w momentach osłabienia dążeń wola świadoma może być czynnikiem podtrzymującym ciągłość działania, w momentach rozbieżności dążeń podtrzymywać może kierunkowość działania w myśl przyjętej decyzji, w momentach wzmagania się siły przeszkód wola świadoma może odegrać rolę w podtrzymywaniu chęci do pokonania trudności.

Nie należy, oczywiście, traktować czynnika woli ze stanowiska oceny moralnej: dobra lub zła, człowiek może bowiem świadomie i wytrwale dążyć zarówno do tego, co jest złem, jak do tego, co — dobre. Zasadnicze znaczenie czynnika woli świadomej polegać będzie zatem na utrzymywaniu ciągłości i stałości realizacji dążeń, na regulowaniu wysiłków w zależności od siły przeszkód.

Wyodrębnienie poszczególnych czynników charakteru jest zresztą abstrakcją, jest wynikiem pracy myślowej, dokonanej w celu ułatwienia orientacji. Ten lub ów element dominujący występować może z różną siłą u różnych osobników i nadając charakterowi specyficzne zabarwienie, decydując może o pewnych typach charakteru, co uwidoczni się jasno wówczas, gdy będzie mowa o próbach klasyfikacji.

Pozostaje jeszcze do omówienia zagadnienie niezmiennej wagi pod względem pedagogicznym, etycznym i społecznym, a mianowicie pytanie: czy charakter jest nabyty czy wrodzony, zmienny czy niezmienny i jakie prawa kierują tą zmianą.

Tutaj spotykamy się również ze sprzecznością poglądów. Pewna grupa psychologów wypowiada się za niezmiennością, stałością charakteru. Zdaniem Ribot'a np. właściwą cechą charakteru jest to, że jakim się przejawia w dzieciństwie, takim pozostaje przez całe życie. Według Ribot'a charakter jest wrodzony. Wielu psychologów niemieckich wyraża wprost przeciwnie zdanie; twierdzą oni, że prawdziwy charakter jest całością dyspo-

zycji nabytych¹⁾. Grupa psychologów francuskich, jak Malapert, Payot, Fouillée utrzymuje, iż jesteśmy nietylko w stanie metamorfozy fizycznej ale i psychicznej, że charakter zmienia się i kształtuje według pewnych praw. Zdaniem Malapert'a²⁾ typy charakterów tworzą się przez wiązanie elementów prawem koordynacji i subordynacji. „Istotą charakteru” — mówi Malapert — jest przekształcanie się, charakter jest zmienny, dzięki prawu stałej ewolucji. Prawo zmiany jest prawem zarówno fizycznego jak psychicznego świata. Naturalna ewolucja charakteru, dowodzi Malapert, jest uwarunkowana przyczynami organicznymi, psychicznymi, fizycznymi i społecznymi, które przyspieszają lub opóźniają rozwój albo wywołują zboczenia.

Paulhan twierdzi, że charakter tworzy się prawem asocjacji psychicznej, to jest zdolności każdego elementu (życzenia, pojęcia, wyobrażenia) do pobudzania innych elementów, które się mogą z nim wiązać; osobnik jest wówczas opanowany przez tendencję, która podporządkowuje sobie inne elementy i posługuje się nimi w pewnym celu.

Fouillée do nauki o charakterach wprowadza również pojęcie ewolucji. W myśl tego poglądu charakter tworzy się z pokładów rasy, płci, a więc jest rezultatem długiej ewolucji poprzez wieki. Ale ten charakter wrodzony jest tylko punktem wyjścia dalszej ewolucji, która będzie dziełem jednostki. To dzieło jednostki stanowi właściwy charakter, a zatem jest on nabyty. Charakter jest kształtowany bądź pasywnie przez wpływy zewnętrzne, bądź aktywnie zdobywany przez reakcje umysłu, woli, uczucia na to, co wrodzone. Zdaniem Fouillée'go nauka o charakterze powinna się dzielić na dwie części: jedna część dotyczyłaby temperamentu, struktury ciała, to strona mniej więcej stała charakteru; druga — strona dynamiczna, ulegająca zmianie, to jest działaniu inteligencji, woli i uczucia. Podstawy stałe, niezmiennie naszej indywidualności moralnej ukrywają się w głębiach naszego organizmu, w tem co potocznie nazywamy naszą naturą, jest to odziedziczony zespół dyspozycji i sposób reagowania organizmu. To wrodzone tło charakteru jest poza naszą świadomością i nie może być nam dane bezpośrednio.

Pogląd ten jest istotnie przekonujący, zgodny z wynikami obserwacji i z wewnętrznym naszym doświadczeniem. Charakter jest zatem w części wrodzony, w części nabyty — więc rozwija się, tworzy i kształtuje. Osnowa charakteru, do której zaliczyć należy temperament, jest wrodzona; dany jest przeto pewien całokształt dyspozycji psychicznych słabiej lub silniej zaznaczonych, całokształt ten jest pod wpływem doświadczeń urabiaany i przekształcany świadomie lub nieświadomie.

Charakter będzie więc wyrazem pierwiastków fizycznych i duchowych, przeszłości i teraźniejszości, będzie pewnym, ale nie przypadkowym dalszym ciągiem zaczątkowego całokształtu dyspozycji. (Dok. nast.).

¹⁾ *Traité de psychologie*. Dumas. t. II., st. 576.

²⁾ *Les éléments du caractère et leurs lois de combinaison*.

G. ŻÓŁTKOWSKA.

O roli języka ojczystego przy nauczaniu języka obcego metodą bezpośrednią.

Przy przeprowadzaniu badań eksperymentalnych nad zagadnieniem metod nauczania języka obcego ¹⁾ natknęłam się na bardzo ciekawe zjawisko: dzieci, nauczane metodą pośrednią napotykały na trudności przy odtwarzaniu zdań i pojedynczych wyrazów: język ojczysty przeszkadzał im. Natomiast nie spotkałam się ani razu z taką trudnością w odtwarzaniu u dzieci, nauczanych metodą bezpośrednią.

Nie znaczy to jednak, że przy stosowaniu metody bezpośredniej wyrazy mowy ojczystej są lub mogą być zupełnie eliminowane ze świadomości.

Kwestja udziału języka ojczystego w przyswajaniu sobie mowy obcej zainteresowała mnie i pobudziła do zajęcia się tem zagadnieniem. Stawiając sobie pytanie, czy język ojczysty może być wyeliminowany ze świadomości przy nauczaniu języka obcego i w jakich okolicznościach jest to możliwe, poruszam ważne zagadnienie nauczania języka obcego, mianowicie kwestję możliwości myślenia w języku obcym. Pod myśleniem w obcym języku rozumiemy razem z Kappertem ²⁾ „zdolność rozumienia, pojmowania i wyrażania myśli pojedynczych albo szeregu myśli w języku ojczystym bez uświadomienia sobie odnośnych wyrazów i zwrotów w języku ojczystym”. Tę kwestję opracował I. Epstein ³⁾ w nader ciekawem dziele, do którego materiału zebrał drogą samoobserwacji oraz obserwacji kilku dorosłych i dzieci, władających kilkoma obcymi językami; pozatem drogą ankiety wśród 23 osób. Korzystał też ze wskazówek, zaczerpniętych z dzieł różnych autorów, jak na przykład Ribota: *Maladies de la mémoire*. Epstein uznaje możliwość myślenia w języku obcym.

Aczkolwiek rezultaty, otrzymane drogą ankiet i swobodnej obserwacji, posiadają wysoką wartość, nie mogą one wyłącznie rozstrzygnąć tej kwestji. Do rozstrzygnięcia tego zagadnienia mogą się przyczynić tylko dokładne i obszerne badania eksperymentalne w połączeniu z ankietami.

Badania te nie będą mogły obejść się bez systematycznej samoobserwacji, z czego wynika, że obiektem badania mogą być tylko osoby dorosłe (z pewnemi zastrzeżeniami i młodzież powyżej lat 16-tu). Z młodszemi dziećmi, podług mego mniemania, badania oparte na systematycznej samoobserwacji nie mogą być przeprowadzone.

Nie trzeba zapominać, że proces psychiczny przy uczeniu się języka obcego jest bardzo skomplikowany i przez to trudniejszy dla dziecka do zanalizowania, niż np. przebieg psychiczny przy ustaleniu zakresu wyobrażeń u dzieci.

Dlatego też przeprowadziłam badania swe tylko nad dorosłymi.

Przedmiotem moich badań eksperymentalnych było więc następujące zagadnienie: jaką rolę odgrywa język ojczysty przy wprowadzaniu zasobu wyrazów w języku obcym metodą bezpośrednią?

¹⁾ Patrz mój artykuł w *Zeitschrift für angewandte Psychologie* Bd 25.

²⁾ H. Kappert, *Psychologische Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts*, stron 104. Otto Nemnich, Leipzig 1915.

³⁾ *La Pensée et la Polyglossie. Essai psychologique et didactique* par I. Epstein, Lausanne, Librairie Payot et Cie.

Ażeby uniknąć wszelkiej możliwości tworzenia postronnych kojarzeń, wynikających czy to z analogii dźwiękowej, czy też z innej przyczyny, używałam języka sztucznego — jako języka obcego. Składał się on z jednosylabowych pozbawionych znaczenia wyrazów, ułożonych podług seryj D-ra H. Rupp¹⁾, częściowo skombinowanych przeze mnie, przyczem bardzo dbałam o to, ażeby wszystkie wyrazy posiadały ten sam stopień trudności i żeby nie miały jednakowych głosek z odpowiedniami wyrazami mowy ojczystej.

Licząc się z zasadami dydaktycznymi stosowanymi przy nauczaniu języka obcego, wybrałam szereg rzeczowników z najbliższego otoczenia. (Na przykład: stół, krzesło, piec, obraz lustro, teka i t. p.). Chodziło zatem o wytworzenie stałych skojarzeń pomiędzy danym wyrazem (języka sztucznego) i wybranym przedmiotem — np. stół — jał, krzesło — kim i t. p. Wyrazy oznaczające stany lub czynności oraz stosunki tych rzeczowników były odpowiednio dobrane. Każde 6 rzeczowników mogły być ściągnięte w jedno zdanie z odpowiednim im czasownikiem i przyimkiem.

Z każdą osobą badaną przeprowadziłam 4 pojedyncze lekcje, posługując się każdorazowo 8-u wyrazami (6-u rzeczownikami, jednym czasownikiem i jednym przyimkiem) oraz jedną lekcję — powtórzenie przy użyciu wszystkich 32 wyrazów.

Osób badanych było 10; pomiędzy nimi znajdowało się 2 asystentów przy instytucie psychologicznym w Würzburgu, 4 nauczycieli (ki) i 4 studentów (ki). Osoby te będą oznaczone początkowymi literami swoich nazwisk.

Wszystkie badane osoby były psychologicznie wyszkolone. Każda osoba była oddzielnie badana. Bezpośrednio po każdej nowej lekcji i kontroli dawnej, każda badana osoba prowadziła protokół swojej samoobserwacji, gdzie zapisywała wszystko, co zachodziło w jej świadomości podczas lekcji, t. j. uczenia się i odpowiadania. Oświadczenia w protokołach były spontaniczne; tylko niekiedy zwracałam się do badanego lub badanej z zapytaniem w celu wyjaśnienia. To zapytanie nigdy nie przyjmowało charakteru przesłuchania.

Osoby badane nie były uprzedzane o przebiegu lekcji. Coprawda, po pierwszej lekcji wiedziały, że będą musiały podawać do protokołu swe samoobserwacje, co jednakowoż nie przeszkadzało ani dalszemu uczeniu się, ani samoobserwacji; wynika to z porównania pierwszego protokołu z dalszemi. W najważniejszych zeznaniach wszystkie protokoły są zupełnie podobne, odstępstwa spotykają się tylko o tyle, o ile słowa nowej lekcji wywołują nowe skojarzenia. Z każdej lekcji otrzymywałam dwa protokoły: jeden zaraz bezpośrednio po lekcji, drugi po kontroli tejże lekcji po upływie trzech dni. W ogólnej liczbie zebrałam 90 protokołów.

Jak było do przewidzenia, protokoły różnych osób badanych wykazują pewne różnice, które mogą być wynikiem cech indywidualnych osób badanych. Przedewszystkiem występują różnice w sposobie uczenia się. Jedni tworzą dużo rozmaitych skojarzeń, inni znów mało. Dalej jedni opierają się na wzrokowym wyobrażeniu wyrazów, inni na wzrokowym wyobrażeniu przedmiotów, u innych jeszcze główną rolę odgrywa nie element wzrokowy, lecz słuchowy.

Jakkolwiek te procesy uczenia się są bardzo ciekawe, nie mogę tu

¹⁾ Silbenreichen für Gedächtnisversuche nach Müller — Schumann herausgegeben von Dr. H. Rupp.

dłużej się nad nimi zatrzymywać. Zresztą zgadzają się one w zupełności z rezultatami licznych badań nad pamięcią¹⁾.

Nas tu interesuje powyżej postawione zagadnienie, czy słowo mowy ojczystej dochodzi do świadomości przy nauczaniu języka obcego metodą bezpośrednią, a jeżeli tak, to w jakich okolicznościach to zachodzi.

I w stosunku do tej kwestji różnią się osoby badane między sobą. U jednych nasuwa się wyraz mowy ojczystej bardzo rzadko, u innych częściej. Z protokołów wszystkich osób badanych wynika, że wyraz mowy ojczystej pojawia się najczęściej wtedy, kiedy występują jakiekolwiek trudności przy pojmowaniu lub odtwarzaniu. Naprzykład, badany H. nie poznał od razu podczas jednego eksperymentu pokazanego mu przedmiotu (notatnik); to wywołało od razu wyraz mowy ojczystej! Badany He. podaje w protokole: „Ponieważ „teum” (notatnik) nie od razu został poznany, wyłoniło się w języku ojczystym pytanie: co to jest? i nastąpiła odpowiedź: „notatnik prawdopodobnie”. Podobnie zdarzyło się u tego samego badanego He. z wyrazem „jer” (torebka).

Badany L. „Nie przypominam sobie, żebym wymawiał wyrazy „linijka” albo „zeszyt” i t. d. Tylko przy „zis” pojawił się wyraz „torebka”, ponieważ wpierw nie rozumiałem związku „kos zis”. Przy innym kontrolującym eksperymentcie zamienił L. nazwy dwóch przedmiotów („meun” i „beup”) i wtedy znów powstał wyraz „linijka” = „beup”.

Badany St. zeznaje w swoim protokole: „Znaczenie wyrazu „jal” było mi stosunkowo długo niejasne. Dopiero gdy zostało zastosowane w połączeniu z następnym wyrazem, rozumiałem nagle jego znaczenie. Przytem myślałem: „jal” znaczy „na”. W innym protokole podaje ten sam badany: „Łączyłem wyraz obcego języka jedynie z odpowiadającym mu przedmiotem. Tylko wtedy, kiedy starałem się pokonywać jakąś trudność (np. znaczenia „löm” i „teum” nie mogłem zapamiętać) — zachowałem w pamięci obce wyrazy przy pomocy równoznacznego im wyrazu mowy ojczystej”.

Badana V. zeznaje podobnie. U tej osoby odgrywa rolę element dźwiękowy; gdy odczuwa jakiś wyraz, jako niemelodyjny, zaraz zjawia się jej w świadomości wyraz mowy ojczystej. Naprzykład podaje badana V. przy jednym słowie: „geur” jest niemelodyjne, trudne do zapamiętania; w tym wypadku nastąpiło w myśli tłumaczenie”.

Druga okoliczność, przy której mowa ojczysta narzuca się świadomości, to zapomnienie.

Badana Z. zapomniała wyrazu „gif”. Kiedy jej pokazano odpowiedni przedmiot (zegarek) „nasunął mi się wyraz niemiecki²⁾ „Uhr”; tylko przypomnienie skojarzenia, które utworzyłam sobie przy uczeniu się tego wyrazu („to give” z angielskiego) pomogło mi go odnaleźć”.

Szczególnie często były zapominane przyimki i czasowniki. Prawie bez wyjątku u wszystkich badanych zjawiał się w tych wypadkach odpowiedni wyraz mowy ojczystej. Badany Ha, u którego mowa ojczysta ani razu nie nasunęła się świadomości, podaje: „Naogół mogę powiedzieć, że zawsze pracuję podczas eksperymentów w języku obcym. Tylko w tym wypadku, kiedy nazwa stosunków (t. j. przyimki) nie wpadała mi do głowy, używałem wyrazu mowy ojczystej jako pomocy, aby ewentualnie dojść do brakującego mi wyrazu obcego”.

¹⁾ Patrz G. E. Müller: Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufes.

²⁾ Badania były przeprowadzone w Niemczech; językiem ojczystym wszystkich badanych był język niemiecki.

Badany Ko. pisze w jednym z protokółów: „Wyraz mowy ojczystej szczególnie wtedy mi się nasuwa, kiedy nie mogę sobie przypomnieć łatwo i pewnie wyrazu języka obcego i kiedy muszę dłużej zastanawiać się”.

Podobnie wyraża się badany L: „Zawsze tylko przyimek i czasownik było mi trudniej znaleźć. Wtedy musiałem dłużej się namyślać. W tych wypadkach nie mogłem się obejść bez mowy ojczystej. Nasuwała się ona zupełnie mimowoli, kiedy nie znałem jakiegoś wyrazu. Tworzyłem zdanie właśnie z czasownikiem niemieckim”. Innym razem pisze ten sam badany: „Jedna rzecz jest dla mnie pewna; gdy tylko nie znam jakiegoś wyrazu i muszę go szukać, zmuszony jestem myśleć o odpowiednim wyrazie niemieckim i wymówić go. W innych razach nie używam mowy ojczystej”.

Badany Ke. zeznaje: „Podczas eksperymentu, kiedy powinienem odnaleźć brakujące wyrazy ¹⁾, bierze udział mowa ojczysta; wogóle nasuwa się ona w tych wypadkach, kiedy miejsca czasownika i przyimka są takie, jak w języku niemieckim”.

Trzecim momentem, który bardzo sprzyja nasuwaniu się mowy ojczystej, jest zmęczenie lub jakakolwiek niedyspozycja osoby badanej, wskutek czego występuje brak uwagi. W tych razach bierze górę mechaniczne uczenie się i jednocześnie wzrasta udział mowy ojczystej.

Tak na przykład podaje badana Sch: „Jestem dziś niezupełnie skoncentrowana i uczyłam się bardziej *mechanicznie*. Wyrazy mowy ojczystej występowały w świadomości o wiele częściej niż kiedykolwiek”. Podczas jednego eksperymentu badany St. tłumaczył prawie wszystko, gdyż czuł się niedysponowany. Badany St. pisze: „Pokazany mi przedmiot, odpowiedni dla wyrazu „reux”, zastał moją świadomość nieprzygotowaną, stało się to tak nagle, że czułem się trochę zaskoczony. Natychmiast wystąpił w świadomości obraz pisemny tego wyrazu w języku ojczystym i zaraz potem go przetłumaczyłem”.

To samo zdarzyło się badanemu He. Badana Z. tłumaczyła na tych lekcjach, kiedy była szczególnie zmęczona, więcej niż zawsze ²⁾.

Pozatem na nasuwanie się lub ewentualne usuwanie mowy ojczystej wpływa wybitnie mniejsze lub większe ćwiczenie.

Podczas lekcji powtórzenia, kiedy kilka zdań było demonstrowanych w najrozmaitszych zmieniających się kombinacjach, wyrazy mowy ojczystej nasuwały się świadomości, co prawda najczęściej przy czasownikach i przyimkach.

Badany Ko. zeznaje: „Sens demonstrowanych zdań rozumiałem w zupełności, mimo to miałem pewne trudności przy odnalezieniu w pamięci właściwego czasownika i przyimka. Musiałem zdanie wymówić po niemiecku”.

Badany L: „Przy nieprzerabianych nowych połączeniach mowa ojczysta występowała na jaw”.

Zdanie z odwróconym szykiem wyrazów spowodowało również wystąpienie mowy ojczystej w świadomości. Badany Ko. zeznaje: „Przy

¹⁾ Zapamiętanie czasowników i przyimków kontrolowałam w ten sposób, że dawałam badanemu lub badanej dwa ściągnięte zdania, napisane na karteczce. W jednym zdaniu szyk wyrazów był zwykły, prawidłowy, t. j. podmioty były przed orzeczeniem, w drugim zaś szyk wyrazów był odwrócony. W jednym i w drugim wypadku na miejscu czasownika i przyimka była kreska i badana osoba powinna była ją zastąpić brakującym wyrazem.

²⁾ Bad. Z. była zawsze zmęczona, gdyż dużo pracowała w szkole.

drugim uzupełnieniu miałem świadomość, że tu słowa stoją w odwróconym porządku. Sens zdania, w języku niemieckim, zjawiał się słabo i na krótko w świadomości".

Badana Sch.: „Przy drugim uzupełnieniu zdanie zostało przetłomaczone". Podobnie badany St.: „Przy uzupełnieniu tłumaczyłem".

Natomiast większość badanych nie tłumaczyła zdań, samodzielnie przez nich układanych, ani tych, które im układać kazałam.

Tylko badany St. podaje w pierwszym protokole: „Podczas pisania zdania, tłumaczyłem je na język ojczysty". Podczas dalszych eksperymentów u badanego St. już nie występuje tłumaczenie: „Pisanie zdania udało mi się bez tłumaczenia, tak samo i uzupełnienie brakujących słów".

Skoro więc wyraz języka obcego jest mało ćwiczony, wtedy narzuca się świadomości język ojczysty; kiedy zaś został on mocno wpojony wraz ze swym znaczeniem, język ojczysty jest wtedy zupełnie eliminowany. Co więcej, trzeba nawet pewnego wysiłku, ażeby go odnaleźć w pamięci.

Szczególnie silnie występuje to zjawisko u dwóch badanych (B. i Sch.). Badana B. zeznaje: „Dla przedmiotów, nazwanych przez „löm" ¹⁾ i „te-um" ²⁾ nie mogę znaleźć w tej chwili nawet po pewnem zastanowieniu się zadowalającego wyrazu w języku ojczystym".

Badana Sch. pisze w pierwszych protokołach, że u niej język ojczysty znajduje się „w głębi świadomości; że był tylko lekko zaznaczony; to znów, że występował mętnie, niewyraźnie". W dalszych protokołach Sch. pisze: „Wyraz mowy ojczystej nie narzuca się więcej świadomości; wyraz obcego języka jest mocno skojarzony z odpowiadającym mu przedmiotem". W protokole 8-ym pisze ta sama badana: „Dziś uderzyło mnie mocno, że nie operuję językiem ojczystym. Uświadomiłam to sobie przy przedmiocie: kalendarz; dopiero przy pisaniu protokołu nazwałam ten przedmiot w języku ojczystym; wyraz niemiecki nie zjawiał się odrazu i wydał mi się następnie bardzo *osobliwym*".

W dalszem wżyciu się w język obcy, język ojczysty zostaje wyeliminowany.

Badana V. wyraża się w ostatnim protokole: „Język ojczysty nie występował. Wżyłam się w charakter konstruktywny i dźwiękowy języka obcego".

Badany St., który zwykle dużo operował językiem ojczystym, nie może sobie przy lekcji powtórzenia przypomnieć „nawet pojedynczego wypadku", kiedy tłumaczył.

Badany He: „Władam swobodnie zasobem słów, nie trzymając się mechanicznie formy zdania, która była używana przy uczeniu się. Nazwy dotyczących przedmiotów zostają napisane bez wzrokowych wyobrażeń, bez tłumaczenia".

Ciekawym tu jest fakt, że rzeczowniki zmysłowe, t. j. nazwy zmysłowych rzeczy kojarzą się mocno i ciasno z odpowiedniami im przedmiotami; wyraz języka ojczystego w tych razach prawie że się nie nasuwa świadomości, z wyjątkiem tych wypadków, kiedy następuje zapomnienie lub jakakolwiek trudność. Skoro język ojczysty się nasuwa, to się go odczuwa jako coś przeszkadzającego, tamującego.

¹⁾ Legitymacja studencka.

²⁾ Notatnik.

Badanej Z. podczas jednej lekcji, kiedy demonstrowano przedmioty, narzucały się wielokrotnie świadomości niemieckie wyrazy; „były one odczuwane stanowczo jako przeszkoda”.

Tak samo powiada badany He: „Nie tłumaczyłem wogóle; tłumaczenie odczułem nawet w jednym wypadku jako czynnik tamujący osiągnięcie odnośnego znaczenia obcego wyrazu”.

Zjawisko to można tłumaczyć wzajemnem tamowaniem dwóch tendencji do odtwarzania, tak zwanem odtwarzającym lub efektywnym tamowaniem¹⁾. Przedmiot i odpowiadający mu wyraz języka obcego zostają skojarzone podczas wpajania tego wyrazu w pamięć. Z drugiej zaś strony istnieje mocne skojarzenie między przedmiotem a nazwą tegoż w języku ojczystym. Przy demonstrowaniu przedmiotu istnieją dwie możliwości w odtwarzaniu, które się nie mogą jednocześnie urzeczywistnić i przez to wzajemnie sobie przeszkadzają. Jeżeli badana osoba z jakichkolwiek przyczyn nie uważa, występuje utarte odtwarzanie — w naszym wypadku występuje wyraz mowy ojczystej — i tamuje inne odtwarzanie — wyraz języka obcego.

Zwracam uwagę na zgodność wyników moich badań eksperymentalnych z rezultatami, które Epstein²⁾ zdobył na podstawie obserwacji nad dorosłymi i dziećmi.

Wnioski ogólne.

Z powyżej przedstawionych badań wynika, że wyraz języka ojczystego przy nauczaniu języka obcego metodą bezpośrednią nasuwa się jednym badanym często, innym rzadziej, u innych jeszcze nie występuje wcale. Przyczyna tej różnicy polega prawdopodobnie na indywidualnych różnicach osób badanych. Byłoby rzeczą bardzo ciekawą poddać tę kwestję szczególnemu badaniu, gdyż w praktyce nauczania może to mieć duże znaczenie. Dalsze przyczyny, sprzyjające występowaniu wyrazów języka ojczystego są: a) jakiejkolwiek trudności charakteru dźwiękowego przy pojmowaniu wyrazów języka obcego, zamiana nazw różnych przedmiotów między sobą; b) zapomnienie wyuczonego; c) niedyspozycja lub stan zmęczenia badanej osoby i wskutek tego brak uwagi; d) niedostateczne ćwiczenie.

Wyraz mowy ojczystej może być zupełnie wyeliminowany ze świadomości.

Eliminowanie języka ojczystego następuje stosownie do wzmagającej się wprawy i wskutek tego wzięcia się w język obcy.

Kwestja roli języka ojczystego jest ważnem i wielce dyskutowanem zagadnieniem metody nauczania języka obcego. Osiągnięte tu rezultaty potwierdzają opinię zwolenników metody bezpośredniej, iż język ojczysty może być wyeliminowany przy nauczaniu języka obcego.

¹⁾ Ebbinghaus. Grundzüge der Psychologie. Wyd. IV. 1919 r. Tom I, str. 736.

²⁾ Porów. wyżej cyt. książkę Epsteina, str. 57.

JADWIGA ZAWIRSKA.

Szkoła eksperymentalna w Hamburgu.

WRAŻENIA Z PODRÓŻY.

(Dokończenie).

Następna kwestja to stosunek pomiędzy rodzicami a szkołą. „Jeszcze 15 lat temu, mówił prelegent, kiedy ta sama szkoła chciała zorganizować wystawę rysunków i wypracowań dziecięcych, przyszło na zaproszenie nauczycielstwa tylko troje rodziców. Wojna i rewolucja wpłynęły na zmianę tych stosunków, ale dzisiejsza współpraca pomiędzy domem rodzicielskim a uczelnią — to nie jest rezultat tylko zewnętrznych czynników. Nauczycielstwo umiało zwalczyć dużo wzajemnych niechęci i nieufności, posiadało wytrwałość i siłę, ażeby osiągnąć to, co dotąd zostało zdobyte. Jeżeli z perspektywy czasu spojrzymy na te zrealizowane zamierzenia i dążenia, to łatwiej się można przeciwstawić wielu zarzutom i krytykom”.

Poza zebraniem rodzicielskiem byłam jeszcze na jednej lekcji w szkole przed samem Bożem Narodzeniem. Lekcja odbywała się w II oddziale z 9-letnimi dziećmi. Z okazji nadchodzących świąt śpiewano kolendy, które później dzieci miały ilustrować samodzielnie rysunkami.

Chłopcy i dziewczęta siedzieli w półkole w jednym kącie obszernej klasy. Śpiew prowadziła studentka uniwersytetu, bardzo uzdolniona pod względem muzycznym. Dzieci, przyzwyczajone do obcych odwiedzin, nie były wcale skrępowane moją obecnością. Siedziałam pomiędzy nimi, podobnie jak prowadząca śpiew oraz kierowniczką oddziału. Po prześpiewaniu krótkiej kolendy, każdy jej wyraz i zwrot prawie był objaśniany przez kierowniczkę. Przytem pokazywała dzieciom obrazki, ilustrujące ważniejsze momenty, poprzedzające i towarzyszące Narodzinom Chrystusa, a więc: podróż Józefa z Matką Boską, Trzej Królowie, Narodziny Dzieciątka, Dary pastuszków i t. d. Dzieci zadawały różne pytania, a ponieważ kilkoro z nich miało ojców — marynarzy floty handlowej, — więc zaraz zaczęły opowiadać o tem, że wiedzą gdzie jest Betlejem i gdzie Jerozolima, kto tam mieszka i t. d. Nauczycielka bardzo umiejętnie i taktownie kierowała całą rozmową wobec licznych odbiegań od właściwego tematu, umiała jednakże zawsze powrócić do zamierzonego celu lekcji. Po 20-u minutach przystąpiono do ilustrowania kolendy. Trochę wrzawy i hałasu było przy zajmowaniu miejsc na ławkach, jednakże zainteresowanie się rysunkiem było tak silne, że przejście do pracy nastąpiło szybko, tembardziej, że każde dziecko mogło sobie wybrać z danej kolendy to, co mu najlepiej odpowiadało. Dodać muszę, że właśnie ta kierowniczka niższych oddziałów, p. Ruge, jest jedną ze zdolniejszych nauczycielek szkoły; prowadzi ona w instytucie nauczycielskim wykłady o I-szym i II-gim roku nauczania.

Charakterystyczną dla atmosfery szkolnej była też scenka, którą obserwowałam wychodząc ze szkoły, odprowadzana przez jej kierownika. Na korytarz wszedł spóźniony, może 8-letni uczeń z książkami. Doszedł wprost do kierownika, podał mu rękę i zaczął opowiadać, że właśnie wraca od lekarza, od prześwietlenia, że dlatego się spóźnił. Przyjemnie było patrzeć zarówno na ufność, z jaką dziecko zwróciło się wprost do kierownika, jak na zainteresowanie i troskliwość, z jaką nauczyciel wypytywał chłopca o wszystkie szczegóły choroby.

Osobiście nic więcej nie widziałam w tej szkole przy Telemannstr., za to mogę przytoczyć bardzo ciekawe sprawozdanie Duńczyka, dyrektora szkoły w Kolding, H. Misfeldt'a. Sprawozdanie to pomieszczone w marcowym zeszycie z r. 1927 w duńskim piśmie „Vor Ungdom” było następnie przedrukowane przez czasopismo „Schulgemeinde Telemannstr. 10” w październiku 1927. Misfeldt spędził w szkole 10 dni — był w różnych oddziałach podczas różnych lekcji: zewsząd wyniósł jedno ogólne wrażenie, że szkoła, opierając się na uwzględnianiu praw rozwoju dziecka, jednakże wszędzie wprowadza poczucie obowiązku — przeniknięta jest ładem i harmonią twórczą. Sprawozdawca podkreśla to wrażenie w przeciwieństwie do obaw, wypowiedianych przez obrońców dawnego rygoru szkolnego. Duńczyk opowiada o swojej bytności na lekcji języka niemieckiego, podczas której zagadnienia, poruszane przez nauczyciela, były roztrząsane przez uczniów, przytem nauczyciel pozostawał zawsze kierownikiem dyskusji, prowadzącym dzieci do wytkniętego celu odpowiednio do ich sił i rozumienia.

Doświadczenia fizyczne i chemiczne prowadzone przez wychowanców w pracowniach pod kierunkiem specjalistów stały na tym samym poziomie, co analogiczne prace w duńskich szkołach średnich. Doskonałe lekcje rachunków były oparte o rzeczywiste warunki życia, a śpiewy szkolne stały na bardzo wysokim poziomie artystycznym, dzięki zasługom nauczyciela, który był jednocześnie i pedagogiem i artystą. Kierownik śpiewu mówił, „że śpiew powinien być radością dla dzieci, a nie ćwiczeniem” i rzeczywiście, jak stwierdza Misfeldt, cała ta lekcja była od początku aż do końca — radosnem życiem.

Najmilszą i najoryginalniejszą jednak, według słów Duńczyka, była lekcja poświęcona poezji niemieckiej. I tutaj nauczyciel bowiem był jednocześnie artystą i pedagogiem. To co dzieci deklamowały, poczynawszy od bajek, wypowiedianych przez 8-olatki, skończywszy na „Dzwonie zatopionym” Hauptmanna w najwyższym oddziale — to było rzeczywistą produkcją artystyczną.

Wprost podziwiać trzeba było, jak się dzieci wczuwały w swoją rolę, jak przeżywały to, co mówiły, jak obcą im była wszelaka poza i sztuczność — ile szczerego uczucia i wewnętrznego zrozumienia wkładały w słowa poety.

I duńczyk był również na jednym posiedzeniu rodzicielskim w szkole przy Telemannstr. i wyniósł stamtąd przedewszystkiem wrażenie dużej kultury klas robotniczych m. Hamburga, oraz umiejętnego zorganizowania współpracy pomiędzy szkołą a domem rodzicielskim. Dążeniem wszystkich szkół eksperymentalnych jest pobudzenie zainteresowania rodziców w kierunku celów i działalności szkoły. Obcowanie wychowawcy z najbliższem otoczeniem dziecka umożliwia zrozumienie wielu motywów zachowania się wychowanka, a oprócz tego rozszerza i umacnia kulturalny wpływ szkoły na środowisko społeczne.

Jeżeli jeszcze dla dokładniejszego poznania danej szkoły i jej celów przejrzymy rocznik pisma szkolnego za rok 1927, to we wszystkich artykułach, czy będą one mówiły o sprawie urządzania świąt i uroczystości szkolnych, czy o obchodzie rocznicy śmierci Pestalozzi'ego, czy o wycieczkach młodzieży, o jej umuzykalnieniu — wszędzie wyczuwa się jedną ogólną zasadę: podstawą całej działalności szkoły jest poszukiwanie najlepszych dróg dla rozwijania wszystkich zasobów sił młodzieży i prowadzenia jej ku pełni życia i zadowolenia zarówno indywidualnego jak społecznego.

Główne zadanie wykształcenia umysłowego polega na budzeniu w wychowanku umiejętności orjentowania się w dwóch dziedzinach, najważniej-

szych dla człowieka i najściślej ze sobą zespolonych, t. j. w dziedzinie przyrody i życia społecznego. Znajomość przyrody zdobywają dzieci przy pomocy nauczyciela przez bezpośrednie z nią zetknięcie czy to podczas krótkotrwałych wycieczek, czy dłuższych wędrowek, opracowywanych następnie wspólnie z nauczycielem w szkole. Wędrowki szkolne, t. zw. „Wandertage” zostały dzisiaj urzędowo nakazane w Niemczech (Kultusminister), ponieważ podczas tych wędrowek nabywanie wiedzy łączy się z zajęciami praktycznymi we wszystkich ważniejszych dziedzinach nauki i życia. Konieczny zakres znajomości przyrody obejmuje główne zarysy procesu rozwoju świata nieorganicznego i ustrojowego ze szczególnem uwzględnieniem rodzinnego miasta i jego okolic.

Wychowanie społeczne w szkole przy Telemannstr. polega na zaprawianiu dzieci do coraz szerszego współżycia na zasadach równości, wzajemnego poszanowania i wzajemnej pomocy. Różnostronny i czynny udział dziecka w stosunkach z kolegami i nauczycielami stanowi niejako przygotowanie do przyszłego życia w zorganizowanym zbiorowisku ludzkim. Dawna narzucona władza nauczyciela zamieniła się dzisiaj na troskliwą opiekę wyspecjalizowanego wychowawcy, kierującego młodzieżą i dopomagającego jej w pracy umysłowej i fizycznej. Odpowiedni ustrój szkoły wprowadza wychowanka w takie stosunki życiowe, które zmuszają niekiedy do uświadomienia sobie istoty i znaczenia wzajemnych ustępstw i pomocy pomiędzy ludźmi. Ważną rolę w tem uświadomieniu społecznem odgrywają wyżej wspomniane wędrowki szkolne, podczas których dziecko poznaje, jak wspólnymi siłami można nieraz uniknąć niebezpieczeństwa, a nieraz wykorzystać różne siły przyrody. Ciekawe metody i sposoby wychowania społecznego, stosowane w amerykańskiej szkole eksperymentalnej im. Lincolna w New-Yorku, gdzie szeroko uwzględniono samorząd szkolny, podaje czasopismo szkolne z dn. 26.X.27.

Jako ważny czynnik wychowawczy dla rozwoju uczuć społecznych i moralnych, ważne jest zaznajamianie dzieci z przykładami dzielności, odwagi, poświęcenia i bohaterstwa w zakresie różnorodnych ideałów i czynów ludzkich.

Do naczelnych zasad szkoły należy też rozwijanie samodzielności zarówno w pracy umysłowej, jak i w rozwoju poczucia społecznego i moralnego. Tylko samodzielność prowadzi do pełni życia osobniczego i zbiorowego: pod wpływem samodzielnej pracy młodzieniec zdobywa umiejętność orjentowania się w otoczeniu i stosowania wiedzy w czynie.

Wykształcenie estetyczne zajmuje w tym systemie wychowania bardzo poważne miejsce. Celem jego jest wdrażanie dzieci do odnajdywania zasadniczych i niewątpliwych pierwiastków piękna w najbliższym życiu, oraz podniesienie społecznego znaczenia przeżywanych uczuć estetycznych. Jak różniczkowane jest to wynajdywanie piękna w bezpośrednim otoczeniu i jakie cele przyświecają przytem uzdolnionym pedagogom, to najlepiej zilustrują dwie małe rozprawki nauczyciela śpiewu, p. Schumanna z dnia 15.I.27 i 15.XII.27 roku:

„Muzyka — mówi p. Schumann, — działa na nas za pośrednictwem słuchu, przeto program nauki śpiewu musi uwzględnić przedewszystkiem kształcenie słuchu. Zaczynamy od rozpoznawania codziennych zjawisk dźwiękowych w postaci szumu wiatru, szmeru i plusku wody, dźwięków dzwonów i dzwoneczków, okrzyków radości i smutku. Śpiewamy pytania i odpowiedzi, wiadomości radosne i smutne i wkrótce czujemy się bardzo swojsko w wielkim gmachu tonów. Już w II-gim roku nauczania zaczynamy

zdobywać umiejętność czytania w dziedzinie muzyki i stopniowo pogłębiać naszą wiedzę w tym kierunku.

Rolę muzyki, jako ważnego czynnika w wychowaniu społecznym, ujmuje p. Schumann w sposób następujący: wszelkie uczucia ludzkie — bądź radosne, bądź smutne, nie dadzą się ująć słowem tak, jak tonem muzycznym. Słowo jest obojętnym pośrednikiem pomiędzy ludźmi, tylko ton jest echem uczuć. Pieśń, śpiewana chórem, jednoczy ludzi w jednym wspólnym uczuciu — wiąże ich choć na krótki czas w jedną całość. Kształćmy w tym kierunku naszą młodzież, aby władała środkiem, zbliżającym ludzi między sobą".

Szkola w dziedzinie muzyki nie ogranicza się tylko do oddziaływania na własnych uczniów; tworzy ona zespoły śpiewacze rodzicielskie, które mają duże powodzenie wobec muzykalności Niemców. Zarówno zespoły śpiewacze uczniowskie jak rodzicielskie należą do najlepszych tego typu w Hamburgu. Wpływa na to w dużej mierze niezwykle uzdolnienie i przygotowanie nauczyciela śpiewu.

Główne źródło rozwoju szkoły eksperymentalnej w Hamburgu tkwi wogóle w tem, że cały jej zespół nauczycielski — to pedagogzy z powołania a jednocześnie ludzie twórczy o wysokim poziomie umysłowym.

Echa Locarneńskie.

WOLNOŚĆ JAKO CEL CZY JAKO ŚRODEK?

Wykład niniejszy, którym prof. Bovet*), jako przewodniczący Kongresu locarneńskiego, zagaił obrady, przytaczamy poniżej w przekładzie z oryginalnego streszczenia; podajemy go nie tylko ze względu na pozytywne myśli w nim zawarte, ale także jako dokument, stwierdzający charakterystyczną i, jak ją nazwaliśmy w naszym sprawozdaniu, „tragiczną” rezygnację z „filozofii wolności” a raczej z filozofii wychowania wogóle. Na wynikające stąd nieścisłości a nawet sprzeczności wskazujemy w uwagach umieszczonych pod tekstem. Chcemy się tylko zastrzec, że 1) uwagi nasze mogą okazać się do pewnego stopnia nietrafne, ponieważ nie mamy przed sobą autorytatywnego stenogramu mowy Boveta, tylko jej streszczenie; 2) że, jeżeli mimo tych uwag krytycznych musimy przeważnie uznać twierdzenia Boveta, to tłumaczy się to tem, że, aczkolwiek Bovet, na równi z innymi „psychologami wychowawczymi”, rezygnuje z filozofii, mimo to oczywiście bez filozofii obejść się nie może i wprowadza ją poniekąd — chyłkiem; — a wreszcie 3) jeżeli komu z czytelników uwagi nasze wydadzą się pedanterją, to na zarzut taki odpowiemy, że, skoro *logiczna* ścisłość obowiązuje w każdej nauce, to niema żadnej racji, by miała mniej obowiązywać w pedagogice, a to nietylko ze względu na samą ważność wychowania i znaczenie pedagogiki dla tegoż wychowania, lecz także dlatego, że pedagogika pretenduje dopiero, by ją jako naukę uznano, a zwłaszcza by ją uznali ci, którzy jej tego tytułu odmawiają, stojąc właśnie na straży — ścisłości.

Tłumacz.

*) Prof. P. Bovet znany jest już u nas ze swej pięknej pracy p. tyt.: „Instynkt walki”, którą w tłum. M. Górskiej wydała Nasza Księgarnia w serji Biblioteki Dziel Pedagogicznych.

szych dla człowieka i najściślej ze sobą zespolonych, t. j. w dziedzinie przyrody i życia społecznego. Znajomość przyrody zdobywają dzieci przy pomocy nauczyciela przez bezpośrednie z nią zetknięcie czy to podczas krótkotrwałych wycieczek, czy dłuższych wędrówek, opracowywanych następnie wspólnie z nauczycielem w szkole. Wędrówki szkolne, t. zw. „Wandertage” zostały dzisiaj urzędowo nakazane w Niemczech (Kultusminister), ponieważ podczas tych wędrówek nabywanie wiedzy łączy się z zajęciami praktycznymi we wszystkich ważniejszych dziedzinach nauki i życia. Konieczny zakres znajomości przyrody obejmuje główne zarysy procesu rozwoju świata nieorganicznego i ustrojowego ze szczególnem uwzględnieniem rodzinnego miasta i jego okolic.

Wychowanie społeczne w szkole przy Telemannstr. polega na zaprawianiu dzieci do coraz szerszego współżycia na zasadach równości, wzajemnego poszanowania i wzajemnej pomocy. Różnostronny i czynny udział dziecka w stosunkach z kolegami i nauczycielami stanowi niejako przygotowanie do przyszłego życia w zorganizowanym zbiorowisku ludzkim. Dawna narzucona władza nauczyciela zamieniła się dzisiaj na troskliwą opiekę wyspecjalizowanego wychowawcy, kierującego młodzieżą i dopomagającego jej w pracy umysłowej i fizycznej. Odpowiedni ustrój szkoły wprowadza wychowanka w takie stosunki życiowe, które zmuszają poniekąd do uświadomienia sobie istoty i znaczenia wzajemnych ustępstw i pomocy pomiędzy ludźmi. Ważną rolę w tem uświadomieniu społecznem odgrywają wyżej wspomniane wędrówki szkolne, podczas których dziecko poznaje, jak wspólnymi siłami można nieraz uniknąć niebezpieczeństwa, a nieraz wykorzystać różne siły przyrody. Ciekawe metody i sposoby wychowania społecznego, stosowane w amerykańskiej szkole eksperymentalnej im. Lincolna w New-Yorku, gdzie szeroko uwzględniono samorząd szkolny, podaje czasopismo szkolne z dn. 26.X.27.

Jako ważny czynnik wychowawczy dla rozwoju uczuć społecznych i moralnych, ważne jest zaznajamianie dzieci z przykładami dzielności, odwagi, poświęcenia i bohaterstwa w zakresie różnorodnych ideałów i czynów ludzkich.

Do naczelných zasad szkoły należy też rozwijanie samodzielności zarówno w pracy umysłowej, jak i w rozwoju poczucia społecznego i moralnego. Tylko samodzielność prowadzi do pełni życia osobniczego i zbiorowego: pod wpływem samodzielnej pracy młodzieniec zdobywa umiejętność orientowania się w otoczeniu i stosowania wiedzy w czynie.

Wyszktałcenie estetyczne zajmuje w tym systemie wychowania bardzo poważne miejsce. Celem jego jest wdrażanie dzieci do odnajdywania zasadniczych i niewątpliwych pierwiastków piękna w najbliższem życiu, oraz podniesienie społecznego znaczenia przeżywanych uczuć estetycznych. Jak różniczkowane jest to wynajdywanie piękna w bezpośrednim otoczeniu i jakie cele przyświecają przytem uzdolnionym pedagogom, to najlepiej zilustrują dwie małe rozprawki nauczyciela śpiewu, p. Schumanna z dnia 15.I.27 i 15.XII.27 roku:

„Muzyka — mówi p. Schumann, — działa na nas za pośrednictwem słuchu, przeto program nauki śpiewu musi uwzględnić przedewszystkiem kształcenie słuchu. Zaczynamy od rozpoznawania codziennych zjawisk dźwiękowych w postaci szumu wiatru, szmeru i plusku wody, dźwięków dzwonów i dzwonek, okrzyków radości i smutku. Śpiewamy pytania i odpowiedzi, wiadomości radosne i smutne i wkrótce czujemy się bardzo swojsko w wielkim gmachu tonów. Już w II-gim roku nauczania zaczynamy

zdobywać umiejętność czytania w dziedzinie muzyki i stopniowo pogłębiać naszą wiedzę w tym kierunku.

Rolę muzyki, jako ważnego czynnika w wychowaniu społecznym, ujmują p. Schumann w sposób następujący: wszelkie uczucia ludzkie — bądź radosne, bądź smutne, nie dadzą się ująć słowem tak, jak tonem muzycznym. Słowo jest obojętnym pośrednikiem pomiędzy ludźmi, tylko ton jest echem uczuć. Pieśń, śpiewana chórem, jednoczy ludzi w jednym wspólnym uczuciu — wiąże ich choć na krótki czas w jedną całość. Kształćmy w tym kierunku naszą młodzież, aby władała środkiem, zbliżającym ludzi między sobą“.

Szkola w dziedzinie muzyki nie ogranicza się tylko do oddziaływania na własnych uczniów; tworzy ona zespoły śpiewacze rodzicielskie, które mają duże powodzenie wobec muzykalności Niemców. Zarówno zespoły śpiewacze uczniowskie jak rodzicielskie należą do najlepszych tego typu w Hamburgu. Wpływa na to w dużej mierze niezwykle uzdolnienie i przygotowanie nauczyciela śpiewu.

Główne źródło rozwoju szkoły eksperymentalnej w Hamburgu tkwi wogóle w tem, że cały jej zespół nauczycielski — to pedagodzy z powołania a jednocześnie ludzie twórczy o wysokim poziomie umysłowym.

Echa Locarneńskie.

WOLNOŚĆ JAKO CEL CZY JAKO ŚRODEK?

Wykład niniejszy, którym prof. Bovet *), jako przewodniczący Kongresu locarneńskiego, zagaił obrady, przytaczamy poniżej w przekładzie z oryginalnego streszczenia; podajemy go nie tylko ze względu na pozytywne myśli w nim zawarte, ale także jako dokument, stwierdzający charakterystyczną i, jak ją nazwaliśmy w naszym sprawozdaniu, „tragiczną” rezygnację z „filozofji wolności” a raczej z filozofji wychowania wogóle. Na wynikające stąd nieścisłości a nawet sprzeczności wskazujemy w uwagach umieszczonych pod tekstem. Chcemy się tylko zastrzec, że 1) uwagi nasze mogą okazać się do pewnego stopnia nietrafne, ponieważ nie mamy przed sobą autorytatywnego stenogramu mowy Boveta, tylko jej streszczenie; 2) że, jeżeli mimo tych uwag krytycznych musimy przeważnie uznać twierdzenia Boveta, to tłumaczy się to tem, że, aczkolwiek Bovet, na równi z innymi „psychologami wychowawczymi”, rezygnuje z filozofji, mimo to oczywiście bez filozofji obejść się nie może i wprowadza ją poniekąd — chyłkiem; — a wreszcie 3) jeżeli komu z czytelników uwagi nasze wydadzą się pedanterją, to na zarzut taki odpowiemy, że, skoro *logiczna* ścisłość obowiązuje w każdej nauce, to niema żadnej racji, by miała mniej obowiązywać w pedagogice, a to nie tylko ze względu na samą ważność wychowania i znaczenie pedagogiki dla tegoż wychowania, lecz także dlatego, że pedagogika pretenduje dopiero, by ją jako naukę uznano, a zwłaszcza by ją uznali ci, którzy jej tego tytułu odmawiają, stojąc właśnie na straży — ścisłości.

Tłumacz.

*) Prof. P. Bovet znany jest już u nas ze swej pięknej pracy p. tyt.: „Instynkt walki”, którą w tłum. M. Górskiej wydała Nasza Księgarnia w serji Biblioteki Dziel Pedagogicznych.

W jubileuszowym roku Pestalozziego godzi się przypomnieć, że przedmiot naszych obrad, a mianowicie „znaczenie wolności w wychowaniu” zajmował także umysł tego wielkiego ducha, którego pamięć uczciliśmy a wielkość odczuliśmy ponownie. Przekazano nam pewien szczególnie wzruszający dowód jego rozmyślań nad tem zagadnieniem: oto Pestalozzi zestawia w dwu szeregach motywy, przemawiające za wolnością oraz motywy, przemawiające za posłuszeństwem. Nie sądzę, by do tych zestawień przydać można cokolwiek innego jeszcze, o czymby on sam nie myślał. Dla niego, jak i dla nas, pytanie przedstawia się tak: gdzie błąd, a gdzie prawda? Zarówno wolność, jak i posłuszeństwo są dobrami. To też odpowiedź nasza będzie niewątpliwie bardzo bliska tej, jaką on dał w r. 1774.

Na jego ówczesne rozważania wpłynęły: „Contrat social” i „Emile” Rousseau’a. I dziś na nasze przekonania pedagogiczne muszą oddziaływać teoria i praktyka współczesnej nam polityki.¹⁾

Uważam za pożyteczne w rozważaniach naszych oddzielić jasno dwa pytania: 1) jakie stanowisko wyznaczamy wolności dla *celu*, który wychowaniu stawiamy, oraz 2) jakie wyznaczamy jej miejsce w *środkach*, które stosujemy, ażeby cel nasz osiągnąć.

Pierwsze pytanie jest filozoficzne i etyczne; drugie jest zagadnieniem psychologii stosowanej tj. pedagogiki w ściślejszem znaczeniu oraz dydaktyki.

Na pierwsze pytanie niema obiektywnej odpowiedzi. Jest to stary spór między wartościami indywidualnymi i społecznymi, który wybuchy raz po raz, przyjmując w rozmaitych wiekach i ustrojach państwowych coraz inną postać: walki między wolnością a autorytetem, protestantyzmem a katolicyzmem, liberalizmem a socjalizmem, anarchją a komunizmem.

Synteza, którą chcemy zaproponować, idąc za Aleksandrem Vinetem, a mianowicie za jego formułą: „Życzyłbym sobie, aby człowiek był panem samego siebie po to, by być tem lepszym sługą wszystkich” oraz drugą: „Ażeby dawać siebie, trzeba wprzód do siebie należeć” — nie przeszkadza zgoda, by w praktyce kłaść nacisk bądź na pierwszą, bądź drugą część tej formuły. W każdym razie formuła ta stwierdza, że wolność nie stanowi dla nas celu bezwzględnego.²⁾

Możnaż jednak w rozumny sposób rozpatrywać środki, nie godząc się na cel? Nie wydaje mi się to ani niedorzecznem, ani niemożliwem.³⁾

¹⁾ Por. w sprawozdaniu uwagi nasze o związku między ideą „nowego wychowania” a „dziełem locarnińskim”. Praca Szkolna No. 2-gi.

²⁾ Jest to wyznaczenie ważne, świadczące, że autor nie należy do radykalistów wolności w wychowaniu.

³⁾ W tem właśnie prof. Bovet myli się zasadniczo. Istotnie, nie można żadną miarą mówić o *środkach*, pomijając *cel*; nie można wogóle mówić o tem, czy coś jest środkiem, nie mając równocześnie na myśli pewnego celu. Cóż dopiero, gdy chodzi o ocenę wartości czegoś, jako środka. W samej rzeczy, ocena taka bez znajomości, względnie określenia, celu (pośredniego czyli ostatecznego, lub bezpośredniego) byłaby zarówno „niedorzeczną”, jak i „niemożliwą”. — Metoda, którą prof. Bovet stosuje w dalszym ciągu swych wywodów, celem wykazania znaczenia wolności jako środka w wychowaniu, polega na pewnego rodzaju „subsepcji”. Autor bowiem — jak to wykazemy w dalszych uwagach — zakłada, choć milcząc, pewien określony cel wychowawczy.

Oto co nam nasuwa przegląd nowszych prób pedagogicznych naszych czasów lub, jeśli kto woli, nowego wychowania w obszernem tego słowa znaczeniu.

Nowem wychowaniem jest dla nas wychowanie, wychodzące od dziecka i upatrujące w dziecku nie glinę, którą należy kształtować z zewnątrz, lecz żywą istotą, która ma sama w sobie rozpedowe koło własnej aktywności i sama się przez działanie rozwija.

1. Znajomość praw tego rozwoju i zdawanie sobie zeń sprawy stanowi nieodzowny warunek wszelkiej wychowawczej pracy. Jest to zatem pierwszy obowiązek wychowawcy. Jakże jednak poznać te prawa, jeśli się dziecku nie pozostawi od samego początku i zasadniczo wszelkiej możliwej wolności? Mówię: „wszelkiej możliwej”, gdyż jeśli granice są gętkie, to nie znaczy jeszcze, by ich nie było wcale; granicą bowiem wolności każdego człowieka jest według znanej formuły: wolność innych ludzi.⁴⁾ Nie można w wychowaniu oprzeć się na psychologji; dopóki się psychologja ta nie rozwinie dalej; psychologja jednak nie może się dalej rozwinać, jeśli nie będziemy w odpowiedniej mierze gromadzili spostrzeżeń na dziecku żyjącem w wolności. Z tego względu konieczne są dobre szkoły i klasy doświadczalne. Im więcej ich będzie miał dany system szkolny, tem szybciej będzie się rozwijał. Wolność dziecka jest tedy pierwszym środkiem naukowym dla wychowawcy.⁵⁾

2. Nawet tam, gdzie niema najwyższej wolności, gdzie panują tylko pewne *ograniczone* swobody, jakie wiele szkół doświadczalnych — jakgdyby tylko przypadkowo — przyznało uczniom, i tam okazały się szczęśliwymi i płodnymi⁶⁾; tak np. twórcza wolność na ograniczonym polu tradycyjnego planu naukowego (wolny rysunek, wolne prace piśmienne), częściowo wolność w rozkładzie godzin oraz w wyznaczaniu sobie samego czasu na przerobienie materiału naukowego, który poza tem pozostaje taki sam dla wszystkich (plan daltoński); wolność pozostawiona małym dzieciom w wyborze zajęć, (Montessori) a starszym w uprawie ulubionych przedmiotów naukowych (wolność wyboru); w innej dziedzinie, mianowicie w dziedzinie wspólnoty klasowej, wolność uczestniczenia w uchwałach, wyborach, sankcjach, a dalej wolność, polegająca na tem, że się dzieciom daje możność objawiania swych rozmaitych uzdolnień a nauczycieli i władze

⁴⁾ A zatem: ów człowiek „swobodnie rozwinięty” jako ideał-cel wychowania, otrzymuje tu nową cechę pozytywną, a mianowicie: zdolność liczenia się z wolnością innych ludzi. Czyli innemi słowy: prof. Bovet przyjmuje tu już wyraźnie pewien, wcale konkretny cel wychowawczy i to cel, ograniczający z konieczności *wolność*, jako środek wychowawczy.

⁵⁾ „Środkiem naukowym”, ale czy w tym samym stopniu i wychowawczym także? Z tego, że znajomość dziecka jest niezbędnym warunkiem pracy wychowawczej, a znajomość tę zdobyć można jedynie, pozostawiając dziecku zupełną wolność, nie wynika jeszcze zgola, by „konieczne były dobre szkoły i klasy *doświadczalne*” w sensie „laboratoriów psychologicznych”. Szkoła przecie, jako instytucja społeczna, ma zupełnie inny cel, aniżeli *naukowe poznanie dziecka*.

⁶⁾ Rozumowanie Boveta budzi tu wątpliwości: Bovet sądzi, że *nawet* ograniczone swobody okazały się w praktyce korzystnymi; stąd zdaje się jakoby wynikać, że *całkowita* i bezwzględna swoboda byłaby bezwątpienia o wiele korzystniejsza jeszcze. Wniosek conajmniej nieuzasadniony: należałoby bowiem zbadać wprzód, czy nie dlatego właśnie owe „ograniczone swobody” dają wyniki dobre, że są „ograniczone”, ograniczone przez pewien ład, programy, metody, słowem, przez *czynniki regulujące i normujące wolny rozwój dziecka*.

szkolne zaznajamia z różnicami indywidualnymi. (wedle zasady: „szkoła na miarę”) z drugiej zaś strony zaznajamia same dzieci z prawami podziału pracy i obowiązkami solidarności⁷⁾.

3. Dziecko rozwija się przez działanie. Odnosi się to zarówno do jego charakteru i ducha, jak i do ciała. Samorządna aktywność dziecka, dająca mu naturalne zadowolenie, budząca w niem wewnętrzne zainteresowanie oraz przejawiająca się w postaci zabawy, wpływa zbawiennie na cały jego rozwój. Tylko z wolności wypływa zabawa, ów *par excellence* środek wychowawczy, który daje nam natura (Claparède); ona to tylko, wolność, umożliwia ową świadomą celu aktywność, której się dziecko oddaje „z całego serca”: *heartly purposeful act*. Wolność jest tedy środkiem wychowania funkcjonalnego⁸⁾.

Tłum. Józef Mirski.

Pory roku w programie nauki*).

(Dokończenie).

III. WIOSNA I POCZĄTEK LATA.

A. *Przejście od zimy do wiosny.* a. Samodzielne obserwacje dzieci na zadane tematy: do którego okna w klasie zagląda słońce? Gdzie silniej przygrzewa? Wyszukać takie miejsca w szkole, na podwórzu. Zauważyć i opowiedzieć, co dzieci mogą zrobić za dnia po powrocie do domu ze szkoły? Czy tak wcześnie zapalają lampy, jak przedtem? W miejscach, gdzie słońce silniej przygrzewa, znaleźć trochę zeszłorocznej trawy i przynieść do klasy. Jak się to stało, że trawa wydostała się z pod śniegu? Co się dzieje na ulicy? Dlaczego przemaka obuwie? b. Zapisanie na tablicy treści obserwacji (jedno — dwa zdania). Kartka kalendarza: miesiąc, liczba, dzień: rysunek słońca, podpisanie rysunku: „W naszym oknie jasno zaświeciło słońko”. c. Zestawienie tablicy do notowania pogody: [dni słoneczne i pochmurne] nazwa miesiąca i dni, arkusz odpowiednio pokratkowany. Dyżurny żółtym ołówkiem oznacza dzień słoneczny, szarym — pochmurny d. Dzieci — stosownie do swych sił — biorą udział w uprzątnięciu śniegu i lodu z podwórza i tej części ulicy, która należy do szkoły. Żłobienie rowków do spuszczenia wody. e. Gry na dworze: lepienie kul, bałwana, domów i t. p. Puszczanie na strumyk łódek, zrobionych przez dzieci z papieru.

⁷⁾ Autor przyjmuje więc najwyraźniej, jako cel: wychowanie w dziecku solidaryzmu społecznego.

⁸⁾ Jak z powyższego widać, prof. Bovet, jako psycholog i modernista - pedagog, walczy o wolność w wychowaniu, walczy jednak nie tyle o całkowitą wolność, ale o wolność *większą* od tej, którą dotychczas przyznawano dzieciom. Tej też tezy broni szczególnie. Nie jest to jednak teza absolutna. Autor bowiem uznaje zarazem konieczność ograniczenia tej wolności w duchu solidaryzmu społecznego. Tu zaś zaczyna się — filozofia. Wolność i solidaryzm bowiem stanowią do pewnego stopnia antytezę. Jak ją rozwiązać? Autor nie rozwiązuje jej wcale. Nie rozwiązuje też dylematu, postawionego w tytule: „wolność jako cel czy jako środek”: w celu bowiem rezygnuje faktycznie z bezwzględnej wolności, w środkach natomiast zdaje się ją przyjmować bez zastrzeżeń i ograniczeń. Takie zaś rozwiązanie podobne jest do — sprzeczności.

*) Patrz Nr. 8 „Pracy Szkolnej” z r. 1927 i Nr. 1 (styczniowy) r. bież.

i Rozpatrywanie obrazków, układanie opowiadań, czytanie odpowiednich powiastek. Zwrócenie uwagi na zwroty: słończko, strumyk szemrze, złote promienie, dobre słońce i t. p. *g*. Ćwiczenia piśmienne. Słońce (jakie), strumyk (jaki?), niebo (jakie?) i t. d. Na tablicy wypisane są wyrazy, które dzieci mają dopisać, odpowiadając na pytanie „jaki”; ażeby praca wykonana była świadomie, a nie mechanicznie, rozmieszczone są w innej kolejności: Np.: Co kto robi? woźnica, dozorca, wróbel... przeprowadza strumyczek, leci do ogrodu, wiezie śnieg... i t. d. *h*. Mnożenie i dzielenie po 4; rozwiązywanie zadań; treść: uprzątnięcie śniegu; zabawy w śnieżki i t. p.

B. W sadzie lub parku. *a*. Obserwacje: wygląd drzew. Czy poznają dzieci topole, brzozę, wierzbę (kora, pień, rozmieszczenie gałązek). Uciąć po kilka gałązek z tych drzew. Młode i stare drzewa — jak je poznać (wysokość, grubość pnia i gałęzi, kora). Gawrony, szpaki. Wrony i gawrony. Podobieństwo. Różnice. Ile ptaków w całym stadzie? Czy dzieci widziały je zimą? Zadanie domowe: zbadać, czy przyleciały już szpaki, jakiego są koloru i wielkości, posłuchać jak szpak śpiewa. Zapytać starszych, w jakim celu budują dla szpaków domki? *b*. Badanie przyniesionych gałązek: barwa kory, zapach, pączki; bałki u brzozy, kotki u wierzby; duże pachnące pączki topoli. Porównanie gałązek różnych drzew: poznać zdaleka; jakiego drzewa gałązka? *c*. Gałązki pozostawić w klasie w butelkach z wodą. Polecenie: zmieniać często wodę, postawić butelki w miejscu cieplejszym, obserwować, co się stanie z gałązkami. W zeszytach zapisują dzieci datę, kiedy ścięte zostały gałązki. *d*. Sprawozdanie dzieci, czego nowego dowiedziały się na wycieczce i w klasie o drzewach i ptakach. Ułożenie zbiorowego opowiadania. Najważniejsze momenty obserwacji zapisywane są na tablicy, a następnie przepisywane do zeszytów. Odpowiednio dobrane czytanki, wiersze, piosenki. *e*. Ćwiczenia piśmienne: odpowiedzi na pytania — jaki, jaka? Brzoza, wierzba, gawron i t. d. — dopisać wyrazy, oznaczające rozmaite cechy. *f*. Mnożenie i dzielenie po 5 w zakresie 20-u. Treść zadań: liczba gałązek, przyniesionych do szkoły, rozmieszczenie ich w butelki, liczenie ptaków i t. p. Obliczanie ziarna i warzyw w gospodarstwie.

C. Żywy kącik. *a*. Wybór kierownika, podział uczniów na grupy. Obserwacja i opiekowanie się kącikiem. Sporządzenie inwentarza kącika. *b*. Uzupełnienie kącika materiałem wiosennym: gałązki (j. w.); wykopane rośliny z kwiatami (np. niezapominajki); przygotowanie w pudełku kompostu; sadzenie grochu, buraków, marchwi i t. p. *c*. Opieka dzieci nad roślinami i obserwacja wzrastania, kwitnienia i puszczania pączków; notowanie obserwacji w osobnych zeszytach. *d*. Pogadanki na temat zaobserwowanych zjawisk; ułożenie zbiorowego opowiadania: jak był urządzony kącik żywej przyrody. *e*. Zadania na mnożenie i dzielenie w zakresie 20-tu. Kupno skrzynek, wazonów, nasion i t. p. Liczba dni od zasiewu do wzejścia rośliny i t. d.

D. U stolarza lub cieśli (wycieczka). *a*. Badanie materiału: belki deski. Narzędzia, ich nazwy: jak są zbudowane, jak się nimi pracuje? Nazwy: strugać, heblować, rąbać, ciosać, toczyć i t. p.; przedmioty wykonane u stolarza lub cieśli. *b*. Ćwiczenia: wióry (jakie?) — szerokie, wąskie; grubsze, cieńsze; drzazgi — duże, małe i t. d. *c*. Dzieci rysują cieślę, stolarza, narzędzia, jakimi się obaj rzemieślnicy posługują; podpisy rysunków; robią różne przedmioty z deseczek, spojonych gwoździkami (stół, ławka, płot i t. p.). *d*. W związku z tem — rozwiązywanie zadań.

E. Prace wiosenne. 1. *a*. Urządzenie z pomocą starszych kolegów własnej grządki. Porównanie gleby z grządki i z podwórza lub drogi: wzro-

kiem (barwa) i dotykiem. Jak się zachować przy pracy: grabieniu, sianiu nasion; jak nosić konewkę do polewania grządek; jak polewać, by nie podmywać młodych pędów i t. d. *b.* Zadania: liczba grządek, sadzenie. Wymierzanie długości i szerokości grządki metrem, decymetrem. Narysować na tablicy i w zeszytach grządkę (np. 1 kratka = 1 dcm.) i oznaczyć kropkami posadzoną kapustę lub kartofle; liczenie do 100 i zapisywanie liczb dwucyfrowych. *c.* Opowiadania dzieci o pracy rodziny w ogrodzie i polu: kto jaką pracę wykonuje, jakich używa narzędzi, ile ziemi postanowiono przeznaczyć na kartofle, owies, len i t. d.

2. *W sadzie.* *a.* Obserwacje dzieci: drzewa, ich liście. Aleje, wymierzanie na oko i sprawdzenie krokami i metrem odległości między drzewami wzdłuż alei. W podobny sposób — najpierw na oko a później sznurkiem — mierzą dzieci grubość drzew starych i młodych. Kwietniki. Jakiej barwy są kwiaty? Jakiego kształtu bywają najczęściej klomby? (krąg, owal, trójkąt, gwiazda i t. d.). Jakie ptaki spotkały dzieci w sadzie? W jakim stanie znajduje się sad? Jaka praca została już wykonana? *b.* Gry: wyścigi, chowanka. Wybór miejsca: nie gniesć trawy, nie rwać kwiatów, nie łamać krzewów i t. p. *c.* Szkółka: młode drzewka, ogrodnik. *d.* Opowiadanie poszczególnych dzieci, co każde z nich widziało w sadzie. Indywidualne rysunki i podpisy. Ułożenie zbiorowego napisu. *e.* Mnożenie i dzielenie: 3 i 6. Zadania: aleja i rosnące w jednakowej odległości drzewa; sadzenie drzew i krzewów; polana z czterech stron obsadzona drzewami i t. d.

3. *Na rzece.* *a.* Przygotowanie do wycieczki. Jak nazywa się nasza rzeczka? Kto z dzieci był nad rzeką? Opowiadanie, co tam robią ludzie? Co interesującego można tam zobaczyć? Co dzieci chciałyby wiedzieć o rzece? Jak tego można się dowiedzieć, jakie pomoce trzeba wziąć ze sobą? (Sznurek z kamyczkiem dla wymierzenia głębokości rzeki przy moście, u brzegu? metr, koszycki na kwiaty i t. p.). *b.* Spostrzeżenia na wycieczce. Przechadzka wzdłuż rzeki po brzegu. Czy rzeka płynie prosto, czy się kręci? Jaka jej szerokość na oko, ile wynosi metrów? Jak to sprawdzić? (Wymierzyć most). Wymierzanie głębokości. Drzewa na brzegu rzeki, trawa, kwiaty. Zbieranie kwiatów i trawy dla upiększenia klasy; umieścić w kąciku żywej przyrody. Zbieranie kamyczków różnego koloru i kształtu. Kolor wody w rzece i w butelce. Dlaczego kolor nie jest jednakowy? Męty w wodzie. Praca na rzece: naprawa mostu, przystani i t. p. Wydobywanie piasku, żwiru. W jakim celu? Ruch na rzece: statek, łódka, tratwa, motorówka. Kto jaką pracę wykonuje? Łowienie ryb: kto i czym łowi? Pracunki na rzece. *c.* Badanie wody w klasie. Porównanie wody wziętej z rzeki z wodą ze studni lub wodociągu. Która czystsza? Dlaczego? Jakiego koloru jest woda ze studni? Porównanie ze szkłem. Jaki ma smak, zapach? W jakich naczyniach należy przechowywać wodę do picia, do przyrządzania pokarmów? Do czego służy woda? Jakie korzyści przynosi rzeka? *d.* Zwięzłe opowiadanie przez poszczególnych uczniów na temat swych spostrzeżeń. Opowiadanie: Jak jeździłem na łódce? i t. p. Rysunki i podpisy. *e.* Stylistyczne i ortograficzne ćwiczenia: rzeka (jaka?), most (jaki?), woda (jaka?) i t. p. Kto co robi: Rybak, cieśla, palacz, kapitan i t. d.: kieruje, pali, łowi, naprawia. Kto czym pracuje i t. d. Z deseczek lub kartonu dzieci robią łódkę, statek i t. p. *g.* Gry: Rybacy na jezioro. *h.* Liczenie, układanie i rozwiązywanie zadań na 4 działania w zakresie 20-u. Dodawanie i odejmowanie pełnemi dziesiątkami w zakresie 100-u. Treść zadań: głębokość rzeki w różnych miejscach; praca na rzece: liczba pracujących, rozchód materiałów, zarobek; towary: ilość ich na łódce, i t. p.

4. *Na wsi.* a. Organizowanie wycieczki: obmyślenie planu na cały dzień (dla szkół miejskich): pożywienie, pomoce: szpadel, koszyczek na wykopane rośliny, piłka, zeszyty do zapisywania spostrzeżeń i t. j. b. Obserwacje i przeżycia dzieci: przestwór łąki, świeże powietrze, przeważający zielony kolor łąki, trawa, kwiaty, owady. Pastwisko: pastuch, jego obowiązki. Pies, do czego potrzebny jest pastuchowi. Stado krów, krowy różnych maści, cielęta; owce, jagnięta. Jak się na nie woła? Obcowanie z dziećmi wiejskimi: zawiązać z nimi znajomość, zaśpiewać przygotowane uprzednio piosenki, opowiedzieć bajkę, nauczyć się ich piosenek, urządzić wspólną zabawę. c. Polecenia dla poszczególnych grup: zebrać kwiaty i związać w bukiety; wykopać kilka roślin łąkowych i ułożyć w koszyczku; policzyć krowy, cielęta, zapisać dane liczbowe i nazwy maści; rozpytać pastuszkę: ile ma lat, czy jest piśmienny, skąd rodem? Dlaczego jest pastuchem? Czy dawno się tem trudni? Ile otrzymuje za całe lato? Gdzie nocuje i jada? d. W żywym kąciku dzieci sadzą wykopane rośliny i opiekują się nimi; napis: „kwiaty łąkowe”; przyprowadzają do porządku zerwane kwiaty i grupują je według barwy, zapachu, wielkości i t. d., zasuszają je, a następnie nakleją na arkuszu papieru; podpis: „Nasza łąka”. e. Rozmowy: jaka różnica pomiędzy miastem i wsią? Co jest w mieście, czego niema na wsi i odwrotnie? Praca na wsi. Jaki udział biorą w niej dzieci? Zadanie domowe: obmyśleć opowiadanie: co widział każdy z uczniów. f. Dodawanie i odejmowanie liczb dwucyfrowych, np. $25 + 10$; układanie i rozwiązywanie zadań: liczenie materiału przyniesionego z wycieczki, wykorzystanie go w klasie. Powrót stada do domu: jak krowy rozbiegły się grupami; zabawy dzieci na pastwisku — podział na partje i t. d. g. Piosenki, np. Pastuszek.

F. *Rezultaty rocznej pracy — sprawozdawcza wystawa.* Wystawa ma na celu dać obraz pracy klasy za cały rok. Materiał segreguje się w przybliżeniu według kolumn: przyroda, praca, rodzina i szkoła. Pierwszą kolumnę wypełniają: żywy kącik, zielnik, rysunki i dzienniczki przyrodnicze dzieci; drugą — zeszyty do języka ojczystego i rachunków, rysunki, lepienie i inne prace dzieci, udział dzieci w pracy rodziny; trzecią — prace, związane z życiem szkoły — klasowe i szkolne organizacje, udział w obchodach. i t. p.

G. *Ułożenie planu na lato.* a. Pogadanka o tem, gdzie spędzą lato? Co myślą robić latem? Komu będą pomagać w pracy? Rady nauczyciela; jak chronić zdrowie latem: nie pić brudnej wody, chronić jadło od much i t. p. b. Dać dzieciom jaknajprostszy plan: jak mają prowadzić obserwacje przyrodnicze, dziennik swoich zajęć, zdarzeń, pracy rodziny i t. p.

Podał B. Kubski.

Odgłosy.

JESZCZE SŁÓW KILKA O PRACY NA KONFERENCJACH REJONOWYCH.

I.

W związku z artykułem kol. Kulpy w sprawie konferencji rejonowych, chcę podzielić się z kolegami doświadczeniami naszego grona.

Słuszne uwagi kol. Kulpy są dla nas tem smutniejsze, że poparte realnemi cyframi, wykazują straty, jakie nauczycielstwo mogłoby ponieść, gdyby konferencje rejonowe chybiały celu.

Należy zatem użyć wszelkich środków, aby konferencje rejonowe uczynić bardziej zajmującymi, wciągnąć w krąg pracy całe grono nauczycielskie, a nie tak, jak dotychczas tylko ruchliwsze jednostki, wreszcie wprowadzić statut, określający wyraźnie obowiązki członków konferencji rejonowych. Niektóre z pośród wymienionych punktów poruszył już kol. Kulpa w swoim artykule.

Na dowód, że praca na konferencjach rejonowych poprowadzona w myśl wyżej wytkniętych zasad, może stać się owocną i mniej jednostajną, pozwolę sobie przytoczyć krótkie sprawozdanie z działalności konferencji rejonowej na terenie tutejszej gminy.

Z początkiem bieżącego roku szkolnego zebrało się grono nauczycielskie naszej gminy, celem opracowania programu całorocznej pracy na konferencjach rejonowych. Pierwszym zagadnieniem, nad którym grono się zastanawiało było to, czy porządek posiedzenia na konferencjach rejonowych pozostanie taki, jakim był w latach ubiegłych, t. zn.: lekcja, dyskusja nad nią, referat z dyskusją i wolne wnioski. Ostatecznie stanęło na tem, że piszącemu niniejszy artykuł powierzono opracowanie programu pracy na konferencjach rejonowych na cały rok, a drugiemu koledze — opracowanie statutu konferencji.

Nie będę przytaczał poszczególnych punktów naszego statutu, zaznaczę tylko, że jeden z nich przewiduje wykluczenie członka konferencji, o ile tenże nie podporządkuje się obowiązującym prawom. Statut ten reguluje także prawo zabierania głosu na konferencjach. W całości jest on dosyć surowy i daje duże prawa egzekutywy. Ogół grona przy uchwalaniu omawianego statutu wychodził z tego założenia, iż konferencja rejonowa, jako organizacja nauczycielska, ma na celu nie tylko pracę zawodową, lecz wytworzenie atmosfery towarzyskiego współżycia nauczycielstwa.

Następnie przedłożyłem swój projekt pracy na konferencjach rejonowych; w projekcie tym zwróciłem uwagę koleżeństwa na pierwszy punkt programu. Mianowicie zaproponowałem lekcje z takich przedmiotów, na których możnaby najlepiej wykazać, jak budzić u dzieci uczucia wyższe. szczególnie nacisk kładąc na miłość ojczyzny i wychowanie obywatelskie. Do tego celu nadają się lekcje przedewszystkiem z języka polskiego, historii, geografii.

Drugim punktem porządku dziennego na konferencjach rejonowych jest zazwyczaj referat. Pozostał on nadal w programie, ale z tem zastrzeżeniem, że charakter jego będzie ściśle związany z pracą w szkole, a tematami referatów będą zagadnienia wychowawcze, praktycznie przez nauczycieli realizowane, a więc takie np.: Jak prowadzę samorząd w szkole? Jak zorganizowałem sekcję teatralną? Jak — koło miłośników przyrody? Jak prowadzę kursy wieczorowe? Jak organizuję zebrania rodzicielskie? itd. Referat taki może wygłosić tylko kolega, który pracował w danym kierunku i to z pomyślnym wynikiem. Ponieważ zaś i inni koledzy prowadzą jakieś organizacje, czy prace na swoim terenie, więc po referacie mamy dyskusję żywą, rzeczową i najczęściej owocną.

Jako trzeci punkt programu konferencji rejonowych uwzględniłem badania psychologiczne nad dziećmi. Sprawa ta dotychczas zaniedbaną jest przez ogół nauczycielstwa. Na każde posiedzenie ma być przygotowane jakieś sprawozdanie z pomiaru inteligencji dzieci z poszczególnych szkół. Oprócz tego podobne eksperymenty mogą być przeprowadzane na posiedzeniu konferencji, celem ujednolajnienia metody badań oraz w formie pokazu.

Oprócz tego postanowiono, aby każdy członek konferencji rejonowej prenumerował jakieś czasopismo z dziedziny wychowania szkolnego, a na posiedzeniach koleżeństwo dzielić się będzie wiadomościami o najnowszych zdobyczach pedagogicznych.

W chwili, kiedy piszę te słowa, po półrocznej pracy wedle wyżej omówionego programu, widzę, że praca na konferencjach rejonowych przy takim właśnie ujęciu przynosi nauczycielstwu duże korzyści i nadzwyczajnie wiąże nas towarzysko. Są wprawdzie pewne niedociągnięcia, szczególnie w dziedzinie badań psychologicznych napotyka się na trudności, ale stopniowo pokonywane ustępują, przynosząc tem większą radość pracownikom.

Józef Ustupski.

W związku z powyższem sprawozdaniem nasuwają się następujące uwagi. Punkt programu dotyczący badań psychologicznych uznać należy za bardzo niebezpieczny ze względu na to, że prowadzenie takich badań wymaga rzetelnego przygotowania naukowego, którego matura nauczycielska dać nie może. Wyniki takich badań mogą być przeto zupełnie bałamutne, a same badania stanowić mogą niepotrzebną stratę czasu. Sprawę tę należałoby ująć zupełnie inaczej, a mianowicie wejść w bardzo ścisły kontakt z gronem specjalistów, którzy podjęliby się wyboru odpowiednich zagadnień i metod, delegowaliby instruktorów. I wówczas nawet badania psychologiczne musiałyby ograniczyć się do skromnych bardzo rozmiarów.

Celowym natomiast i pożytecznym punktem programu jest czytanie czasopism pedagogicznych i sprawozdania z nich. Byłoby rzeczą pożyteczną uwzględnić czasopisma obce, (w gronie nauczycielskiem znajdzie się zawsze ktoś, znający jakiś język obcy) oraz nowe książki pedagogiczne, których sporo obecnie się ukazuje.

(Dop. Red.).

II.

REGJONALIZM W ZASTOSOWANIU DO POTRZEB SZKOŁY.

Jesteśmy świadkami usiłowań, zmierzających do uwzględniania w nauce pierwiastków regionalizmu. Nie jest to rzecz nowa, ale dopiero dziś przyobleka się w wyraźną formę, której może najwymowniejszym wyrazem są uniwersytety regionalne.

W stosunku do szkoły powszechnej zasada ta zajmuje bardzo ważne miejsce w programach nauki; polecają one przecież zaczynać od tego, co najbliższe, najbardziej znane — polecają również baczną zwracać uwagę i w dalszej nauce na czynnik miejscowy w różnych gałęziach nauki.

W związku z tem chcę zwrócić uwagę na piękną sprawę monografii powiatów, miejscowości czy okolic. Podkreślam szczególnie monografię powiatów.

Prawda, niezawsze powiat jest jednostką typową pod względem geograficznym, przyrodniczym lub etnograficznym; typową jednostką może być nieraz jego część — lub kilka powiatów da całość dla monograficznego ujęcia odpowiednią. Ale powiat stanowi całość organizacyjną szkolną; nauczycielstwo, na jego terenie pracujące, jest do pewnego stopnia tą pracą z sobą związane — stąd opis, monografia powiatu jest potrzebną, a gdy chcemy go poznać i o nim uczyć — wprost konieczna. Przemawia za tem choćby i ta jedna okoliczność. Nauczycielstwo nie jest jeszcze ustabilizowane; odbywają się teraz (a i dość długo odbywać się będą) przenoszenia z miejsca na miejsce — nie sprzyja to więc poznawaniu okolicy. Niechże więc w tych wypadkach służy sprawie poznania dokładny opis powiatu, który nieobeznanego ze stosunkami miejscowemi nauczyciela objaśni i pouczy. Zresztą co tu mó-

Należy zatem użyć wszelkich środków, aby konferencje rejonowe uczynić bardziej zajmującymi, wciągnąć w krąg pracy całe grono nauczycielskie, a nie tak, jak dotychczas tylko ruchliwsze jednostki, wreszcie wprowadzić statut, określający wyraźnie obowiązki członków konferencji rejonowych. Niektóre z pośród wymienionych punktów poruszył już kol. Kulpa w swoim artykule.

Na dowód, że praca na konferencjach rejonowych poprowadzona w myśl wyżej wytkniętych zasad, może stać się owocną i mniej jednostajną, pozwolę sobie przytoczyć krótkie sprawozdanie z działalności konferencji rejonowej na terenie tutejszej gminy.

Z początkiem bieżącego roku szkolnego zebrało się grono nauczycielskie naszej gminy, celem opracowania programu całorocznej pracy na konferencjach rejonowych. Pierwszym zagadnieniem, nad którym grono się zastanawiało było to, czy porządek posiedzenia na konferencjach rejonowych pozostanie taki, jakim był w latach ubiegłych, t. zn.: lekcja, dyskusja nad nią, referat z dyskusją i wolne wnioski. Ostatecznie stanęło na tem, że piszącemu niniejszy artykuł powierzono opracowanie programu pracy na konferencjach rejonowych na cały rok, a drugiemu koledze — opracowanie statutu konferencji.

Nie będę przytaczał poszczególnych punktów naszego statutu, zaznaczę tylko, że jeden z nich przewiduje wykluczenie członka konferencji, o ile tenże nie podporządkuje się obowiązującym prawom. Statut ten reguluje także prawo zabierania głosu na konferencjach. W całości jest on dosyć surowy i daje duże prawa egzekutywy. Ogół grona przy uchwalaniu omawianego statutu wychodził z tego założenia, iż konferencja rejonowa, jako organizacja nauczycielska, ma na celu nie tylko pracę zawodową, lecz wytworzenie atmosfery towarzyskiego współzycia nauczycielstwa.

Następnie przedłożyłem swój projekt pracy na konferencjach rejonowych; w projekcie tym zwróciłem uwagę koleżeństwa na pierwszy punkt programu. Mianowicie zaproponowałem lekcje z takich przedmiotów, na których możnaby najlepiej wykazać, jak budzić u dzieci uczucia wyższe, szczególnie nacisk kładąc na miłość ojczyzny i wychowanie obywatelskie. Do tego celu nadają się lekcje przede wszystkim z języka polskiego, historii, geografii.

Drugim punktem porządku dziennego na konferencjach rejonowych jest zazwyczaj referat. Pozostał on nadal w programie, ale z tem zastrzeżeniem, że charakter jego będzie ściśle związany z pracą w szkole, a tematami referatów będą zagadnienia wychowawcze, praktycznie przez nauczycieli realizowane, a więc takie np.: Jak prowadzę samorząd w szkole? Jak zorganizowałem sekcję teatralną? Jak — koło miłośników przyrody? Jak prowadzę kursy wieczorowe? Jak organizuję zebrania rodzicielskie? itd. Referat taki może wygłosić tylko kolega, który pracował w danym kierunku i to z pomyślnym wynikiem. Ponieważ zaś i inni koledzy prowadzą jakieś organizacje, czy prace na swoim terenie, więc po referacie mamy dyskusję żywą, rzeczową i najczęściej owocną.

Jako trzeci punkt programu konferencji rejonowych uwzględniłem badania psychologiczne nad dziećmi. Sprawa ta dotychczas zaniedbaną jest przez ogół nauczycielstwa. Na każde posiedzenie ma być przygotowane jakieś sprawozdanie z pomiaru inteligencji dzieci z poszczególnych szkół. Oprócz tego podobne eksperymenty mogą być przeprowadzane na posiedzeniu konferencji, celem ujednolajnienia metody badań oraz w formie pokazu.

Oprócz tego postanowiono, aby każdy członek konferencji rejonowej prenumerował jakieś czasopismo z dziedziny wychowania szkolnego, a na posiedzeniach koleżeństwo dzielić się będzie wiadomościami o najnowszych zdobyczach pedagogicznych.

W chwili, kiedy piszę te słowa, po półrocznej pracy wedle wyżej omówionego programu, widzę, że praca na konferencjach rejonowych przy takim właśnie ujęciu przynosi nauczycielstwu duże korzyści i nadzwyczajnie wiąże nas towarzysko. Są wprawdzie pewne niedociągnięcia, szczególnie w dziedzinie badań psychologicznych napotyka się na trudności, ale stopniowo pokonywane ustępują, przynosząc tem większą radość pracownikom.

Józef Ustupski.

W związku z powyższem sprawozdaniem nasuwają się następujące uwagi. Punkt programu dotyczący badań psychologicznych uznać należy za bardzo niebezpieczny ze względu na to, że prowadzenie takich badań wymaga rzetelnego przygotowania naukowego, którego matura nauczycielska dać nie może. Wyniki takich badań mogą być przeto zupełnie bałamutne, a same badania stanowić mogą niepotrzebną stratę czasu. Sprawę tę należałoby ująć zupełnie inaczej, a mianowicie wejść w bardzo ścisły kontakt z gronem specjalistów, którzy podjęliby się wyboru odpowiednich zagadnień i metod, delegowaliby instruktorów. I wówczas nawet badania psychologiczne musiałyby ograniczyć się do skromnych bardzo rozmiarów.

Celowym natomiast i pożytecznym punktem programu jest czytanie czasopism pedagogicznych i sprawozdania z nich. Byłoby rzeczą pożyteczną uwzględnić czasopisma obce, (w gronie nauczycielskiem znajdzie się zawsze ktoś, znający jakiś język obcy) oraz nowe książki pedagogiczne, których sporo obecnie się ukazuje.

(Dop. Red.).

II.

REGIONALIZM W ZASTOSOWANIU DO POTRZEB SZKOŁY.

Jesteśmy świadkami usiłowań, zmierzających do uwzględniania w nauce pierwiastków regionalizmu. Nie jest to rzecz nowa, ale dopiero dziś przyobлека się w wyraźną formę, której może najwymowniejszym wyrazem są uniwersytety regionalne.

W stosunku do szkoły powszechnej zasada ta zajmuje bardzo ważne miejsce w programach nauki; polecają one przecież zaczynać od tego, co najbliższe, najbardziej znane — polecają również bacznie zwracać uwagę i w dalszej nauce na czynnik miejscowy w różnych gałęziach nauki.

W związku z tem chcę zwrócić uwagę na piekącą sprawę monografii powiatów, miejscowości czy okolic. Podkreślam szczególnie monografię powiatów.

Prawda, niezawsze powiat jest jednostką typową pod względem geograficznym, przyrodniczym lub etnograficznym; typową jednostką może być nieraz jego część—lub kilka powiatów da całość dla monograficznego ujęcia odpowiednią. Ale powiat stanowi całość organizacyjną szkolną; nauczycielstwo, na jego terenie pracujące, jest do pewnego stopnia tą pracą z sobą związane — stąd opis, monografia powiatu jest potrzebną, a gdy chcemy go poznać i o nim uczyć—wprost konieczna. Przemawia za tem choćby i ta jedna okoliczność. Nauczycielstwo nie jest jeszcze ustabilizowane; odbywają się teraz (a i dość długo odbywać się będą) przenoszenia z miejsca na miejsce — nie sprzyja to więc poznawaniu okolicy. Niechże więc w tych wypadkach służy sprawie poznania dokładny opis powiatu, który nieobeznanego ze stosunkami miejscowemi nauczyciela objaśni i pouczy. Zresztą co tu mó-

wić; można nieraz i długo przebywać na jednym miejscu, a można nie znać jego tajników, które tylko przed okiem amatora-specjalisty nie mogą się ukryć.

Że monografie są potrzebne, stwierdza życie. Uczę w powiecie R. Jestem świadkiem stałych poczynąń, by na monografię tego powiatu się zdożyć — nauczycielstwo stale o tem mówi, wprost woła by taka książka wyszła. Trudności widać są, monografii niema — ale jakżeby się przydała!

Powie ktoś: Nauczyciel sam winien poznać okolicę, powiat. Słusznie! Ale poznawanie takie odbywać się może latami, zwłaszcza, gdy okolica fizjograficznie ciekawa. Nieraz jednak trzeba dzieci gdzieś na wycieczkę prowadzić, a wtedy trzeba samemu znać doskonale okolicę.

Podam drugi przykład:

Powiat, w którym pracuję, przedstawia pod względem przyrodniczym i geograficznym pewną monotonię — niema tu prawie żadnych osobliwości. Przypadkowo jednak prawie przekonałem się, że na jego kresach (dlatego że na kresach, nikt tam nie chodzi) znajduje się miejsce już nie tylko ciekawe, ale prawie osobliwe.

Odkryłem je przypadkiem na jednej z wycieczek szkolnych. Trafiliśmy do miejscowości O. Odrazu powiem, że miejscowość ta stać się winna celem wycieczek nie tylko szkół powiatu! Właściciel bowiem tej miejscowości urządził sobie naprawdę przepiękny park, w którym znajduje się bardzo dużo egzotycznych okazów roślin. Pewną część zalesionych, dość wysokich wzgórz urządzono bardzo ciekawie — są tam piękne okazy roślin górskich, na zobaczenie których darmo się wyprawiać do ogrodu botanicznego do Poznania. Co więcej, właściciel bardzo uprzejmie pozwala te dziwy oglądać, ba, cieszy się, że mogą służyć sprawie kształcenia młodzieży. Ze wstydem musiałem słuchać, jak żalił mi się, że szkoły rzadko, bardzo rzadko przychodzą na wycieczkę. Widocznie nie wiedzą, co tam widzieć można. Prawda, nie wiedziałem i ja — to niedobrze, ale — co gorsze — nie wiedzieli ci nauczyciele, którzy tu kilkanaście lat siedzą. Teraz dopiero przekonałem się, że jednak i wśród tej monotoni coś mamy — jestem pewien, że znalazłoby się jeszcze i coś więcej — cóż, kiedy niema książki - przewodnika, gdzieby takie miejscowości były zarejestrowane. Ten tylko wypadek pouczył mnie, że gdybym dawniej wiedział o parku w O., nie byłbym dzieci uczuł o palmie na podstawie wyszukanego przezemnie obrazka (szkoła go niema!) ale poszedłbym z nimi tam, gdzie są prawdziwe, piękne okazy.

Zdaje mi się, że niema co mówić o tem, że monografie są potrzebne. Trzeba stwierdzić raczej, że ich niema — i — co najważniejsze — stworzyć, stworzyć! Nasuwa się pytanie — jak? Prawdopodobnie najwięcej głosów odezwałoby się: zająć się tą sprawą winny władze. Nie przeczę — ich to obowiązkiem, gdy chcą pomóc nauczycielstwu, by zasadzie regionalizmu w swej pracy hołdowało. Najczęściej jednak prace takie udają się wówczas, gdy do nich ktoś samorzutnie z zapałem się zabierze.

Nauczycielstwo związkowe, które ma do przedsięwzięć zbiorowych niemałe szczęście i tu nikomu nie powinno się dać wyprzedzić. Koledzy, którzy czują się na siłach, zapoczątkować winni pracę nad przygotowaniem i wydaniem monografii. Jeden tego nie robi. Ale w każdym powiecie znajdzie się kilku specjalistów przyrodników, geografów i etnografów, którzy mogą powoli ruszyć z miejsca tę sprawę. Prawda, wymaga to czasu; trze-

ba jeździć, chodzić, szukać, pytać. Badania te, zapewne i koszta mogą zrażać amatora — ale jak piękna nagroda czeka?

Wzorów jest już wiele! Niektóre powiaty (np. Małopolski Zachodniej) zostały doskonale w monograficznych pracach opisane.

Franciszek Momot.

III.

ODPOWIEDŹ NA ANKIETĘ KOL. ODERFELDOWEJ.

W sprawie organizacji wystaw szkolnych. (Nr. 10 „Pracy Szkolnej” z r. 1927)

Przeważający dziś system nauczania sprawia, że t. zw. wystawy szkolne nie dają naogół żadnego określonego pojęcia o zainteresowaniu i inteligencji klas jako całości.

Przypominam sobie, jak to na jednej z wystaw szkolnych przed dwoma laty cała ściana była zawieszona rysunkami, przedstawiającymi wronę, inną — rysunkami wazonika z tulipaniem. Rysunki były dobrze i starannie wykonane, ale wszystkie miały jednakowe oświetlenie i jednakowo silne zabarwienie.

To też podobieństwo tych eksponatów było tak wielkie, że z trudnością można było wyróżnić pracę poszczególnego ucznia.

Na innej natomiast ze ścian bocznych znalazłam dowolne kompozycje na temat: projekt na okładkę kalendarza i dopiero te własne nieudolne kompozycje dziecinne ujawniały całą skalę różnic indywidualnych. Wśród czterdziestu kilku rysunków nie było dwóch podobnych do siebie ani treścią, ani doбором barw.

Rysując gromadnie całą klasą tę martwą, pozbawioną ruchu wronę, nauczyły się dzieci może umiejętnego patrzenia na przedmiot i ujęcia pewnego określonego kształtu w linje — ale dowolna kompozycja rozwinęła w nich i pobudziła wyobraźnię, zmuszając je do odnajdywania w sobie pierwiastka twórczego i zastanawiania się nad układem linji i harmonją barw.

Odrysowanie pewnych wzorów jest oczywiście niezbędne, ponieważ kształci oko, uczy dziecko patrzeć; wyłącznie stosowane rysunki na dowolny temat nie nauczyłyby dziecka ani dobrego władania ołówkiem, ani umiejętnego patrzenia na rzeczy. Można jednak wywołać żywe zainteresowanie dziecka i zindywidualizować pracę uczniów nawet przy odrysowywaniu wyznaczonego wzoru. Gdy na lekcji przyrody każę odrysować pewien okaz, niektóre dzieci zwracają się do mnie dość często z prośbą, abym pozwoliła im odrysować pewien fragment danego okazu, gdyż bardzo im się podoba. O ile tylko nie mija się to z celem lekcji, pozwalałam jaknajchętniej, upatrując w tej prośbie przejaw upodobań indywidualnych, których kształcenie ułatwia rozwój dziecka.

Przytoczone tutaj przykłady z zakresu metodyki rysunku i zastosowania rysunku do nauki przyrody rzucają, jak sądzę, pewne światło na sposób właściwego zestawienia eksponatów, odzwierciadlających pracę całej klasy lub też poszczególnych grup w obrębie danej klasy, o ile podzielimy dzieci w danej klasie na grupy, a każda z tych grup otrzyma pewną wspólną pracę, jako zadanie do wykonania.

Chciałabym teraz jako przyrodniczka przytoczyć przykład z najbliższej mi dziedziny. Na pewnej wystawie oglądałam kilka słoików z hodowlą ślimaka zatoczka bez jakiegokolwiek wyjaśnienia. Zdawało się, że hodowla jest prowadzona dla samej hodowli. Wątpić należy, czy taki suchy obowiązek hodowania ślimaka mógł rozwinąć zainteresowanie dla okazu.

Czemu każdemu z tych młodocianych hodowców nie zadano pytania, na które mógłby sobie odpowiedzieć na podstawie swej obserwacji? Np., jakie liście najchętniej jada zatoczek: młode czy stare? Jak objada liście? Jak często wpływa na powierzchnię? Gdzie spędza noc: na dnie słoja czy u góry? W jakiej temperaturze wody najlepiej się czuje? it. p. To samo można powiedzieć o owym szeregu doniczek z wystawy urządzonej dla uczczenia 10-lecia szkoły powsz. st. m. Warszawy. Prawda, że wszystkie były hodowane przez dzieci, chodziło bowiem o wyrobienie obowiązkości, zamiłowania do hodowli roślin pokojowych, ale kończyło się na tem zadanie ucznia. A przecież jedna choćby tylko hodowla małej doniczkowej pelargonji, dostarczyć może dziecku materiału do rozlicznych obserwacji i wiadomości botanicznych. Uwzględnić można np. warunki kwitnienia, wpływ światła na roślinę, rozmnażanie z pędów i t. p.

Jednakże prócz kartki z imieniem dziecka i numerem szkoły, nie znaleźliśmy notatki o jakiegokolwiek obserwacji.

I nic dziwnego: punkt ciężkości pracy szkolnej ogniskuje się wyłącznie w murach uczelni. Dzieci patrzą, myślą, odpowiadają, ale wszystkie myśl swą skupiają na temacie, który kiedy-niekiedy tylko ma cośkolwiek wspólnego z ich indywidualnymi zainteresowaniami.

Zmienmy przede wszystkim sposób nauczania, dążmy do wydobywania z dzieci maximum inicjatywy i pomysłowości, dopuśćmy je, o ile tylko można, do współpracy chociażby w wytwarzaniu samych pomocy naukowych, a wówczas, zamiast prac szablonowych, będziemy mieć prawdziwie cenne eksponaty o charakterze indywidualnym.

Justyna Rudniańska.

Przegląd czasopism niemieckich.

DIE DEUTSCHE SCHULE (*Szkoła Niemiecka*), organ Związku Niemieckiego Nauczycielstwa, Lipsk, Nr. 10, 11, 12, październik, listopad, grudzień 1927 r. *Zasady wykonywania kary na młodocianych*. Kwestja młodocianych przestępców może służyć jako charakterystyczny przykład hamującego wpływu kodeksu karnego i cywilnego na ustawodawstwo społeczne, pragnące sprostać wymaganiom współczesności. „*Wychowanie w sensie wykonania kary i wychowanie w sensie ochrony młodocianych*”, są to dwie sprzeczne tendencje, które należy uzgodnić, zarówno w myśl uprawnienia do karania przestępców ze strony państwa, jak i uprawnienia do ochrony i opieki ze strony młodocianych. Prawodawca, który chce wychować młodzież „dla cielesnej, duchowej i społecznej sprawności”, w konsekwencji powinien zastosować zamiast „wykonania kary” na pobyt w specjalnym zakładzie wychowawczym. Krok za krokiem dokonywa się wyzwolenie pozbawionych opieki z pod władzy kodeksu karnego na korzyść opieki społecznej i ujawnia się w dążeniu do wyłączenia przestępstw młodocianych z ogólnego prawodawstwa. Granice wieku ulegają rozszerzeniu, a prawodawstwo japońskie mówi o rozciągnięciu opieki społecznej na wszystkie jednostki wychowalne bez względu na lata. *Stosunki pomiędzy młodzieżą a dorosłymi, a współczesny kryzys kultury*. Niezadowoleni z obecnego stanu kultury uczeni i działacze, socjologzy i pedagogzy w dążeniu do zastąpienia rozdartej rzeczywistości jednością kulturalną — zwracają się w swych oczekiwaniach ku narastającemu pokoleniu. „Każdemu wiekowi właściwa jest pewna forma życia. każda reprezentuje inny światopogląd”. Należy pojąć istotę stosunków pomiędzy starem a nowym pokoleniem, gdyż stają się one problemem w czasie przełomu kultury, a zatem i wszelkie teorie pedagogiczne czerpią swe soki z zatargów i sprzeczności. Historia wy-

chowania potwierdza ścisłą łączność pedagogiki z socjologią. — *Znaczenie wspólnoty wychowania*. Pedagogika społeczna ujmując związek, zachodzący pomiędzy wychowaniem a społeczeństwem, Spółnota oddziaływała wychowawczo i naodwrot — wychowanie w jednolitym kierunku stowarzysza, stwarza wspólnotę. „Wychowanie jest funkcją wspólnoty, wspólnota warunkiem wychowania”. K. F. Sturm uważa wspólnotę wychowania za konieczny środek wyłączenia dziecka z pod zewnętrznego przymusu i ukształtowania świadomego członka społeczeństwa, jakim się stanie przez poznanie wartości wspólnoty dzięki osobistym przeżyciom. *Kształcąca siła wrodzonego poczucia natury*. Z powodu teorii Kerschensteinera, w myśl której wykształcenie (Bildung—stawanie się) można określić jako urzeczywistnienie siebie na miarę możliwości kulturalnych, autor rozważa znaczenie przyrodzonych skłonności i pobudek w procesie stawania się człowieka, twierdząc, że dojrzałość osiąga nie tylko dzięki dobrom kulturalnym. Kultura ma swe źródło w życiodajnych siłach przyrody i jest zjawiskiem wtórnym. — *Nauka Kerschensteinera o wykształceniu*: recenzja ostatniej pracy „Theorie der Bildung”. — *O kształceniu charakteru*. Poza pracami teoretycznymi szereg artykułów o charakterze informacyjnym: *Stan obecny pedagogiki leczniczej*, *Rozbudowa szkolnictwa japońskiego*, *Odgłosy święta Pestalozzie'go ze Szwajcarii*.

DIE ARBEITSCHULE (Szkoła Pracy), miesięcznik Niemieckiego Związku czynnego wychowania, Lipsk, styczeń 1928 r., zes. 1.

Gerdes F., *Znaczenie ogrodu przy szkole pracy na wsi*. Szkoła pracy traktuje ogród szkolny przede wszystkim jako środek wychowawczy, przy szkole wiejskiej zwłaszcza, winien stać się ogniskiem pracy. Znaczenie jako pomocy przy nauce botaniki i biologii schodzi na plan dalszy. Dwuklasowa szkoła wiejska w jednolitym środowisku drobnych i średnich rolników stanowi doskonały obiekt dla szkoły pracy, czynnego zbiorowego nauczania.

„Jednolita, zamknięta w sobie kultura takiej wsi zachęca do próby, aby szkołę uczynić w myśl Gaudiga „kawałkiem życia kulturalnego wewnątrz całokształtu kultury”. Ogród szkolny nie powinien być stacją doświadczalną nadzwyczajnych roślin lecz *wzorem normalnej gospodarki*. Skrupulatnie zestawiane w oddzielnej pozycji dochody, przeznaczone na dalszy rozwój ogrodu, należą do wspólnoty szkolnej. Porównanie dochodów z gospodarką w ogrodzie i z dochodami przeciętnego gospodarza poucza poglądowo dzieci i rodziców. Ogród przy szkole powinien właściwie nosić nazwę „ogrodu wsi”, w którym wszyscy biorą udział, uczą się i współpracują. W ten sposób wytworzy się naturalny łącznik pomiędzy szkołą a domem i urzeczywistni udział domu w szkole, będący, jak dotychczas w postaci wieczorów szkolnych, częścią frazeologią. Ogrody szkolne, oparte na powyższych zasadach, przybiorą indywidualny charakter i każda wieś wytworzy swój typ ogrodu i szkoły. Autor artykułu uczynił ogród przy swojej szkole ośrodkiem pracy szkolnej i to tem łatwiej, że zbiorowe nauczanie w dwuklasowej szkole przewiduje podział na ruchome grupy, zależnie od okoliczności. Pracy w ogrodzie towarzyszy pogawędka, doraźne ćwiczenie, obliczanie czy wymierzanie. W dalszym ciągu następuje sprawozdanie poparte ożywioną dyskusją, wynikłą z jednakowych przeżyć i doświadczeń całej grupy. Jedno z dzieci przytacza szereg chłopskich prawideł i zabobonów co do czasu zasiewów i t. p. Dla dalszej pracy tworzą się duże grupy, z których młodsza wypisuje przysłowia, a starsza pisze wypracowanie o pochodzeniu zabobonów. W części historycznej omówiono obyczaje pogańskie, w językoznawczej — utwór literacki o osobliwościach ludu alpejskiego, o pochodzeniu wyrazów, jak: śać i t. d. W zakończeniu przedpołudnia młodszy pod kierunkiem starszych zbudowali wagę do nasion. Powyższy układ zajęć wskazuje na nieprzymusową łączność pracy w ogrodzie z właściwą nauką, przy czem podział na przedmioty w dawnym znaczeniu byłby niemożliwy. Sposób zaś przeprowadzenia dowodzi, że zbiorowość w nauczaniu nie jest sztucznym przykazaniem dydaktycznym, lecz wypływa z powiązania różnych robót. Ugrupowanie w końcu roku szkolnego materiału z dziennika zajęć według poszczególnych przedmiotów wykaże raczej przybytek, aniżeli ubytek w stosunku do wymagań oficjalnego programu.

chowania potwierdza ścisłą łączność pedagogiki z socjologią. — *Znaczenie wspólnoty wychowania*. Pedagogika społeczna ujmując związek, zachodzący pomiędzy wychowaniem a społeczeństwem, Spółnota oddziaływa wychowawczo i naodwrot — wychowanie w jednolitym kierunku stowarzysza, stwarza społeczność. „Wychowanie jest funkcją wspólnoty, wspólnota warunkiem wychowania”. K. F. Sturm uważa społeczność wychowania za konieczny środek wyłączenia dziecka z pod zewnętrznego przymusu i ukształtowania świadomego członka społeczeństwa, jakim się stanie przez poznanie wartości wspólnoty dzięki osobistym przeżyciom. *Kształcąca siła wrodzonego poczucia natury*. Z powodu teorii Kerschensteinera, w myśl której wykształcenie (Bildung—stawanie się) można określić jako urzeczywistnienie siebie na miarę możliwości kulturalnych, autor rozważa znaczenie przyrodzonych skłonności i pobudek w procesie stawania się człowieka, twierdząc, że dojrzałość osiąga nie tylko dzięki dobrom kulturalnym. Kultura ma swe źródło w życiodajnych siłach przyrody i jest zjawiskiem wtórnym. — *Nauka Kerschensteinera o wykształceniu*: recenzja ostatniej pracy „Theorie der Bildung”. — *O kształceniu charakteru*. Poza pracami teoretycznymi szereg artykułów o charakterze informacyjnym: *Stan obecny pedagogiki leczniczej*, *Rozbudowa szkolnictwa japońskiego*, *Odgłosy święta Pestalozzie'go ze Szwajcarii*.

DIE ARBEITSCHULE (Szkoła Pracy), miesięcznik Niemieckiego Związku czynnego wychowania, Lipsk, styczeń 1928 r., zes. 1.

Gerdes F., *Znaczenie ogrodu przy szkole pracy na wsi*. Szkoła pracy traktuje ogród szkolny przede wszystkim jako środek wychowawczy, przy szkole wiejskiej zwłaszcza, winien stać się ogniskiem pracy. Znaczenie jako pomocy przy nauce botaniki i biologii schodzi na plan dalszy. Dwuklasowa szkoła wiejska w jednolitym środowisku drobnych i średnich rolników stanowi doskonały obiekt dla szkoły pracy, czynnego zbiorowego nauczania.

„Jednolita, zamknięta w sobie kultura takiej wsi zachęca do próby, aby szkołę uczynić w myśl Gaudiga „kawałkiem życia kulturalnego wewnątrz całokształtu kultury”. Ogród szkolny nie powinien być stacją doświadczalną nadzwyczajnych roślin lecz *wzorem normalnej gospodarki*. Skrupulatnie zestawiane w oddzielnej pozycji dochody, przeznaczone na dalszy rozwój ogrodu, należą do wspólnoty szkolnej. Porównanie dochodów z gospodarką w ogrodzie i z dochodami przeciętnego gospodarza poucza poglądowo dzieci i rodziców. Ogród przy szkole powinien właściwie nosić nazwę „ogrodu wsi”, w którym wszyscy biorą udział, uczą się i współpracują. W ten sposób wytworzy się naturalny łącznik pomiędzy szkołą a domem i urzeczywistni udział domu w szkole, będący, jak dotychczas w postaci wieczorów szkolnych, częścią frazeologią. Ogrody szkolne, oparte na powyższych zasadach, przybiorą indywidualny charakter i każda wieś wytworzy swój typ ogrodu i szkoły. Autor artykułu uczynił ogród przy swojej szkole ośrodkiem pracy szkolnej i to tem łatwiej, że zbiorowe nauczanie w dwuklasowej szkole przewiduje podział na ruchome grupy, zależnie od okoliczności. Pracy w ogrodzie towarzyszy pogawędka, doraźne ćwiczenie, obliczanie czy wymierzanie. W dalszym ciągu następuje sprawozdanie poparte ożywioną dyskusją, wynikłą z jednakowych przeżyć i doświadczeń całej grupy. Jedno z dzieci przytacza szereg chłopskich prawideł i zabobonów co do czasu zasiewów i t. p. Dla dalszej pracy tworzą się duże grupy, z których młodsza wypisuje przysłowia, a starsza pisze wypracowanie o pochodzeniu zabobonów. W części historycznej omówiono obyczaje pogańskie, w językoznawczej — utwór literacki o osobliwościach ludu alpejskiego, o pochodzeniu wyrazów, jak: siac i t. d. W zakończeniu przedpołudnia młodszy pod kierunkiem starszych zbudowali wagę do nasion. Powyższy układ zajęć wskazuje na nieprzymusową łączność pracy w ogrodzie z właściwą nauką, przy czem podział na przedmioty w dawnym znaczeniu byłby niemożliwy. Sposób zaś przeprowadzenia dowodzi, że zbiorowość w nauczaniu nie jest sztucznym przykazaniem dydaktycznym, lecz wypływa z powiązania różnych robót. Ugrupowanie w końcu roku szkolnego materiału z dziennika zajęć według poszczególnych przedmiotów wykaże raczej przybytek, aniżeli ubytek w stosunku do wymagań oficjalnego programu.

Największy nacisk kładzie nauczyciel na wielorakie możliwości „płynnego” ugrupowania dzieci, a to dzięki przeniesieniu ośrodka pracy poza mury szkolne. Niżej uorganizowana szkoła pozbędzie się w ten sposób plagi stałego i niezmiennego podziału na oddzielne grupy, który nie wiadomo nawet na czym oprzeć należy. „Płynne” ugrupowanie dzieci stanowi jedyną wyższość nad szkołą wyżej zorganizowaną, w której zmienny podział byłby technicznie nie do przeprowadzenia — twierdzi autor.

NEUE BAHNEN (Nowe Tory), miesięcznik ilustrowany, poświęcony wychowaniu i nauczaniu, Lipsk, zes. 1, 2, styczeń, luty, 1928 r.

Wiechman H., *O prawie do wychowania*. Czy powinno się wychowywać, wdzierać się i zmieniać prawa rozwoju indywidualnego? Czy wychowanie urabiając naturę na kulturę, nie wypacza, nie staje się właściwie zaprzeczeniem samego siebie? W wyniku jednostronnego podejścia do zagadnienia kultury z punktu widzenia obrony interesów „dziecka” otrzymuje się pozornie silne napięcie przeciwieństwa pomiędzy kulturą a naturą, w istocie nieistniejące. Kultura bowiem stanowi przyrodzoną dziedzinę człowieka, jako uzewnętrznienie natury za pośrednictwem ducha ludzkiego.

Eckart W., *Zagadnienie wykształcenia w obecnym czasie*. Oficjalny program dla szkół ludowych Bawarii zaznacza przedewszystkiem zadania wychowawcze, a jako środek a zarazem i cel wyróżnia szkolenie i kształcenie. Szkolenie rozwija siły fizyczne i duchowe. Rezultatem będzie rozbudzony, samodzielny, sprawny życiowo człowiek. Kształcenie prowadzi do przyswojenia dorobku wiedzy, urabia odpowiedzialnego, świadomego swych dążeń człowieka. „Wykształcenie” w programie szkoły ludowej jest znamiennym czasem, uznaniem zmierzchu burżuazji, zapowiedzią ludowładztwa.

Na razie panuje chaos, brak organizacji, prawo wielkiej liczby zamiast wartości. „Siły ludowe są bez tradycji. Właściwe posłannictwo szkoły ludowej winno polegać na utorowaniu drogi do wewnętrznego, lepszego ja, do ukształtowania samych siebie”. „Sztuką czytania i pisania nie ma co się tak bardzo szkoła ludowa utrudzać... Uczą tego dziś w każdej rodzinie”... ironizuje autor na temat mechanicznego traktowania nauczania. Prawdziwą sztuką zaś będzie urzeczywistnienie wartości ducha ludzkiego, wykształcenie niejako od wewnątrz, jako trwała podstawa przyszłości. — *Wehnert B. Dr., Nagroda*. Krytyczny rozbiór poglądów etycznych. Zdaniem autora nagroda nie jest celem lecz wynikiem postępów ludzkich, produktem pobocznym. — *Odenbach K.* *Relatywizacja psychologii*. — *Hecker W.*, *Oznaczenie stanu rozwoju moralnego i praca nad kształceniem przyszłej obyczajowej osobowości*. I. *Metody psychologiczne badania stanu rozwoju i swoistej postaci obyczajnego życia u dzieci i młodzieży*. Cz. II ma przynieść ogólne wyniki badań, poparte przykładami i opisem doświadczeń. — *Jacoby H.*, *Stosunek państwa i kościoła w nowej Rosji*. — W dziale praktyki szkolnej znajdujemy prace z dziedziny nauczania historii. *Kuroze R.*, *O możliwości pracy ręcznej przy tematach historycznych*. — *Kettel R.*, *Radio i pismo jako pośrednicy historycznego przeżycia*. — *W Steiger*, *Pochodzenie nazw*, pełna uroku dziedzina dla małych badaczy języka. Narówni z innemi zajęciami krajoznawczemi przeprowadzono racjonalne badanie języka ojczystego. Dzieci bacznie uważały, łapiąc gdzie się dało wyrażenia zwykłe i „mocne”, zbierały nazwy ulic, miejscowe nazwiska i t. d. Nauczycielowi chodziło o wykazanie życiowej strony mowy w ujęciu historycznem. Dzieci robią ciekawe uwagi, np. że „rzecz sama stała się inna ale nazwa została”. Np. „pióro” przestało być piórem. Analizując znaczenie nazwisk, odtworzyły historię swych rodzin. Każde nazwisko zostało obdarzone odpowiednim obrazkiem: Bach (strumyk) narysował chatkę nad strumykiem, „Polak” mapę Polski, Siegfried — walkę ze smokiem. Komplet obrazków został rozklasyfikowany według rodzaju nazwiska, zawód, stanowisko, miejsce zamieszkania, pochodzenie innej narodowości... Swoiste to muzeum, wysłane do innej części kraju, wywołało ożywioną wymianę w materji pochodzenia nazwisk i dało impuls do pracy w tym samym kierunku — *Müller F.*, *Cwiczenia językowe na przysłowia*. — *Wiktor F.*, *Rachunek elementarny zgodny z naturą*.

Kronika.

KRZYWDA DZIECKA.

Polski Komitet Pomocy dzieciom, z inicjatywy przewodniczącej działu propagandowego tej Instytucji, urządził dwie konferencje przy licznych udziałach przedstawicieli sfer wychowawczych. Zaczęto od bolącej sprawy przestępczości u dzieci i młodocianych.

Pomiędzy 1921 — 1923 było w Polsce 108.177 przestępstw karalnych, w tem 4399 dzieci stanęło przed sądem. W 1926 — 2.380 popełniło wykroczenie przeciw obowiązującemu prawom, a sądy stosowały do nich karę więzienia, lub odsyłały je do zakładów poprawczych. Jeżeli zważymy jednak, że we wszystkich zakładach jakie na ten cel posiadamy, może się pomieścić zaledwie 1300 dzieci i młodocianych, okaże się, że ani państwo, ani siły społeczne, nie rozporządzają dostatecznym aparatem ani środkami do ograniczenia tej klęski.

Tem mniej jeszcze posiadamy środków zapobiegawczych. Statystyka mieszkaniowa poucza nas o warunkach, w jakich żyje większość naszej ludności w warstwie rzemieślniczej. Wiemy, że około 100.000 rodzin tłoczy się w ciasnych i dusznych izbach w stolicy, a w tej atmosferze rodzą się dzieci, przynosząc już ze sobą na świat zadatki chorób, braków i niedomagań psychicznych, potęgujących się następnie wadliwym wychowaniem. Ta sama sytuacja jest w miastach i miasteczkach prowincjonalnych, a bynajmniej nie lepsza na wsi, gdzie w ciasnych i dusznych izbach szkolnych hoduje się gruźlica, a mieszkania po większej części urągają wszelkim przepisom higienicznym.

Nie posiadamy statystyki tak zróżnicowanej, aby mogła określić, ile przestępstw u dzieci wynika z różnorodnych typów niedorozwoju fizycznego i psychicznego. Zagranicą stwierdzono, że z pomiędzy tych dzieci i młodocianych, którymi zajmują się sądy dla nieletnich, 55% jest osobników dziedzicznie obciążonych lub moralnie zwyrodniałych. Alkoholizm u rodziców, a nawet już i wśród dzieci rozpowszechniony, choroby weneryczne odziedziczone, są tu momentem usposabiającym. Dzieci popełniające przestępstwa, należałoby więc przede wszystkim leczyć, a nie karać.

W jaki sposób jest w Polsce zabezpieczona opieka nad dziećmi bezdomnymi, opuszczonymi i sierotami? W 1919 r. wyszło rozporządzenie Naczelnika państwa mające unormować tę sprawę. Komisja Kodyfikacyjna opracowała Ustawę, która miała być przedstawiona Sejmowi do zatwierdzenia. Tymczasem z powodu, że Skarb nie znalazł środków na jej wykonanie, nie została ona wniesiona na plenum.

O dzieciach, nie mających zatargów z kodeksem karnym, o mniej lub więcej normalnych i masowo w przytułkach wychowywanych, a także i o tych, co zmuszone są w zaraniu życia ciężko pracować, mówiono na drugiej konferencji.

Przed świadomością żywo poruszonych słuchaczy, rozwinął się cały ogrom krzywdy, tem boleśniej, że dotyczącej istot słabych i bezbronych. Więc najprzód mówiono o dzieciach niby uprzywilejowanych, bo mających rodzinę dbającą, w tym czy innym stopniu o ich potrzeby. O tem, jak są one wychowywane, mówią nam zapiski dwóch istniejących w Warszawie Poradni pedagogicznych. Matki przyprowadzają tam dzieci, z którymi nie mogą sobie poradzić; skarżą się, że one kłamią, kradną, są zuchwale i nieposłuszne. Po ścisłym przeprowadzeniu badania, funkcjonariuszka Poradni przekonytuje się, że w równym, a często wyższym stopniu zachodzi tu wina matki, która nie daje dobrego przykładu, nie jest zdolna docenić przyrodzonych szlachetniejszych popędów, krępuje każdy odruch samodzielności, żywszej radości życia. Czy jednorazowa a nawet wielokrotna porada poskutkuje, czy zmieni ciasnotę pojęć i poruszy duszę zaskorupiałą w nędzy i w ciężkiej pracy?

Podobne niezrozumienie psychiki dziecka widzimy w zakładach dobroczynnych. Okrutne działania wojenne napędziły do nich tłum istot pokrzywdzonych i wykołejonych, sierot, bezdomnych. Zakłady są dwojakie: zakonne i świeckie. W pierwszych z nich panuje rygor i porządek, dzieci są wymusztrowane, posłuszne i ciche, wynagradzane „za grzeczność” różnemi medalami na błękitnych wstążkach.

Czy wnika kto jednak w to, jaka krzywda dzieje się ich młodocianym duszom, czy zdaje sobie z tego sprawę, jakim hałasem dla społeczeństwa będą bierne, pozbawione twórczej inicjatywy, istoty?

Niewiele lepiej bywa w zakładach świeckich. Jakże rzadko znaleźć można wychowawcę, któryby razem z dzieckiem czuł, cieszył się jego radością, smucił jego smutkiem, a śledził bacznie postępy rozwijającej się duszy. I tu „wychowawczynie“ wtedy jest zadowolona, gdy pousadza dzieci na ławeczkach, koło ściany, aby broń Boże nie zadętały froterowanej podłogi, chluby zakładu. Nie bawią się piłką, bo mogą stłuc szybę, nie biegają, bo wtedy hałasują, a spokój to rzecz najcenniejsza, bo najmniej przyczyniająca kłopotu. Nie mają nawet imion. Nie woła na nie nikt Maniu lub Stasiu, jak to niegdyś czyniono „w domu“, wywołuje się je po nazwisku. Nie lepiej oddziałują wychowawczo szkoła. To instytucja oficjalna, wypełniająca nauczaniem szereg godzin, czy nauczyciele, jednak wnika głębiej w warunki, w jakich przebywają dzieci po za szkołą, jakie wpływy na nie działają w środowisku rodzinnym? Pewnym objawem myśli i trąski rozbudzającej w tym kierunku jest petycja, jaką wniosły nasze zrzeszenia nauczycielskie do władz miejskich, uzasadniając konieczność zakładania placówek oświaty pozaszkolnej i przedszkolnej w postaci: żłobków, punktów odżywczych, boisk sportowych, świetlic dla uczącej się młodzieży, domów ludowych. Czy ta inicjatywa będzie dla braku środków pogrzebaną, jak się to już stało z Ustawą? Niewiadomo.

Jesteśmy tak na wielu punktach zacołani, że prawo nie tierze u nas w opiekę pracy małoletnich i nie rozacza nad nią kontroli. Dzieją się więc, w tym zakresie, niesłychane nadużycia, będące prawdziwą hańbą społeczną. Jedną z przyczyn jest tu wprost niesłychana pauperyzacja ludności. Rodzice wypychają dzieci do zarobkowej roboty, załedwie od ziemi odrosną. Sytuację tę wyzyskują znów pracodawcy. Tak zwane „terminowanie“ w rzemiosłach jest najczęściej bezpłatne, dziecko spełnia najniższe posługi za lichą strawę, przytem nie osiąga żadnej kwalifikacji. W fabrykach dzieci pracują nieraz po 12 godzin, zatrudniają je tam masowo dla potanienia produkcji, dostają bowiem $\frac{1}{3}$ zapłaty dorosłego robotnika.

Mówiono jeszcze o jednym typie parjasów społecznych, jakimi są w Polsce dzieci nieślubne. Nasze Izby prawodawcze nie stanęły tu na wysokości zadania i nie postarały się o zmianę paragrafu kodeksu prawa cywilnego, dzielącego dzieci na prawe i nieprawe. Pży ustalaniu zaś regulaminu Kas Chorych zgodzono się na to, aby one nie przychodziły z pomocą matkom nieślubnym a takich w samej Łodzi jest około 8.000.

W konferencjach brał udział: Przewodniczący Ał. Lednicki, dr. Łuniewski, sędzia Rapaport, sędzia Mogilnicki, dr. Babicki, p. Wawrzynowski, dr. Korczak, panie: Boguszevska, Hannowa, Krahelska i Grzegorzewska.

J. W. Kosmowska.

Spis rzeczy w Nr. 3-im. 1. W sprawie konkursu Pracy Szkolnej na temat: Lekcja w oddz. połączonych. 2. Dr. J. Szmydtówna. O charakterze. 3 G. Żółtkowska. O roli języka ojczystego przy nauce jęz. obcego met. bezposr. 4. J. Zawirska. Szkoła eksperymentalna w Hamburgu (dokończ.). 5. Dr. J. Mirski. Echa Locarneskie. 6. Kubiński. Pory roku w programie nauki. 7. ODGŁOSY: a) Pałę słów o konfer. rej., b) Regionalizm, c) O wystawach szkolnych. 8. Przegląd czasopism niemieckich A. Ł. 9. Kronika. Krzywda dziecka — J. Kosmowska.

Z POWODU BRAKU MIEJSCA ODPOWIEDZI REDAKCJI ZAŁATWIONE BĘDĄ LISTOWNIE.

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

Wydawca w Imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **ROMAN TOMCZAK.**

Odbito w drukarni „Robotnika“, Warecka 7.