

SZKOŁA

ORGAN STOWARZYSZENIA CHRZEŚCIJAŃSKO-NARODOWEGO

:: :: NAUCZYCIELSIWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH :: ::

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA W OGÓLNOŚCI,

A W SZCZEGÓLNOŚCI SZKOLNICTWU POWSZECHNEMU.

Redaguje: **Michał Siciński** ze współudziałem Komitetu redakcyjnego.

Redaktor odpowiedzialny: **Ludwika Rogowska**.

Adres Redakcji i Administr. Warszawa, Senatorska 19. Konto P.K.O. 10.185

IDA MARJA SCHÄTZEL (Lwów).

PSYCHOLOGJA EKSPERYMENTALNA A DZISIEJSZA SZKOŁA ¹⁾.

W artykule tym pragnę przedstawić:

1) Warunki, w jakich powstała psychologia eksperymentalna, teoretyczna i praktyczna czyli stosowana.

2) Znaczenie psychologii eksperymentalnej w odniesieniu do „dawnej” psychologii: — do psychologii ogólnej, normatywnej, systematycznej.

3) Pożytek z badań laboratoryjnych psychologii eksperymentalnej — dla wiedzy, — i dla celów **bezpośrednich życiowych**; — więc dla szkoły, — dla dziecka, dla człowieka dorosłego, jako pracownika zawodowego, — i w pracy społecznej, ekonomicznej.

4) Sposoby korzystania w **szkole** — w wychowaniu i przy nauczaniu — z wyników rozwoju psychologii eksperymentalnej, i z rezultatów badań psychologicznych, w **obecnych stosunkach**; to znaczy: przy braku, u nas, fachowego, specjalnego naukowego przygotowania nauczycielstwa do przeprowadzania psychologicznych badań laboratoryjnych nad dziećmi.

Ten punkt ostatni, czwarty, mojego referatu stanowi jego treść właściwą, jako temat do dyskusyj szkolnych rad pe-

¹⁾ Artykuł ten polecamy Koleżankom i Kolegom, przygotowującym się do egzaminu z Wyższ. Kursu Nauczycielskiego.

dagogicznych. Do niego skierowuje się wszystko, co obejmują trzy pierwsze punkty.

1) Psychologia Eksperymentalna poczęła rozwijać się w ostatnich dziesiątkach XIX stulecia.

Wówczas psychologia (nauka o duszy) czyli nauka o zjawiskach psychicznych, konstatowanych i badanych dotąd tylko na mocy obserwacji przedmiotowej i doświadczeń podmiotowych, przekształca się w wiedzę laboratoryjną, na wzór nauk przyrodniczych, fizykałnych. Jak tamte nauki, psychologia poczęła posługiwać się **przyrządami i aparatami**. Początkowo zapożyczała je nawet z laboratorjów tamtych nauk, przystosowując je do swoich celów.

Wkrótce sporządzały już same laboratorja psychologiczne przyrządy specjalne, ściśle przystosowane **do badań i pomiarów zjawisk psychicznych i psychofizycznych**, zatrzymując przytem metody badań używane przez nauki ściśle, — jak analizę i syntezę, — jak mierzenie i ważenie, — jak systematyczne cyfrowe obliczenia, — średnią arytmetyczną.

2) Tym sposobem, **oprócz** dotychczasowych doświadczeń psychologicznych podmiotowych, przeprowadzanych przez psychologów na nich samych, przez introspekcję, — i **oprócz** przedmiotowych obserwacji, stwierdzanych przez analogję ze zjawiskami psychicznymi podmiotowemi, zdobywa psychologia **nowe sprawdziany dla tez i teoryj swoich naukowych; zdobywa nowe środki badań ludzkiej psychiki, ludzkiej duszy; zdobywa doświadczenia eksperymentalne, laboratoryjne.**

Psychologja staje się wiedzą eksperymentalną.

3) Dziś przyrządy do badań psychologicznych zapełniają olbrzymie laboratorja. W konstrukcji swojej są one niepomierne delikatne i subtelne, a przytem i skomplikowane.

Badania, dokonywane przez uczonych, w laboratorjach, przy pomocy przyrządów, **na żywych ludzkich okazach**, były przeprowadzane początkowo jedynie tylko dla samej „czystej wiedzy“, dla jej postępu i rozwoju (Fechner, Weber, psychofizyka).

Jednostkami badanemi, **jako takiemi**, nie zajmuje się wcale psychologja, jako **czysta wiedza**. Dla niej każda nowa jednostka badana, to tylko **nowy okaz psychologiczny do badań: obiekt jeden więcej, potrzebny dla statystyki, dla otrzymania pewnej średniej arytmetycznej, dla stwierdzenia psychologicz-**

nej teorii naukowej, czy dla wygłoszenia nowej, albo też dla wykazania pewnej normy zjawisk psychologicznych.

W ten sposób przepływały przez laboratorja setki setek okazów psychologicznych, **obojętnych** dla badacza po dokonanych badaniach.

A same badania, sumiennie, dokładnie i umiejętnie dokonywane, ponawiane i stwierdzone, obliczane i porównywane, wykazywały pewne stałe teorie, jako wyniki badań; ustalały normy zjawisk psychologicznych, w sposób eksperymentalny.

Wykazywały np. z zakresu zjawisk psychofizycznych i psychofizjologicznych, jakie jest normalne pole widzenia człowieka dorosłego, a dziecka w pewnym wieku (perimetr), albo jaką jest siła mięśni (dynamometr), czy siła odporności na znużenie, u mężczyzny, u kobiety, u dziecka (ergograf), czy też, jaką jest normalna wrażliwość czuciowa (estesjometr); a z zakresu zjawisk ściśle psychicznych wykazywały badania normalną siłę i trwałość uwagi, czy pamięci, albo czas reakcji na podniecie odebraną, na podniecie odebrane, czy rozwój inteligencji umysłowej, czy też przejawy innych zjawisk natury ściśle psychologicznej.

Oprócz przyrządów laboratoryjnych, stosuje psychologja eksperymentalna „**testy**“ i **ankiety**, jako sposoby wybadywania.

Tak testy, jak ankiety, przedziwne nieraz rzeczy wykazują i stwierdzają z zakresu psychologii dzieci i ich utajonego życia wewnętrznego. Muszą być jednakowoż podobnie umiejętnie przeprowadzane, jak tamte badania, przy pomocy przyrządów.

W rezultacie badań nastąpił podział zjawisk psychicznych i psychofizycznych na **normalne**, **anormalne** i **nadnormalne**. A to w zależności od stopnia rozwoju wrażliwości, spostrzegawczości, zdolności kojarzenia i reagowania i innych uzdolnień, wykazywanych w laboratorjach psychologicznych. Co pociąga też za sobą klasyfikację ludzkich typów psychologicznych na: normalne, anormalne, nadnormalne.

Początkowo psychologja eksperymentalna była wiedzą tylko teoretyczną.

Jednakowoż naukowa ciekawość badaczy poczyna łączyć się z uczuciami humanitarnymi, altruistycznymi, czy filantropijnymi i **socjalnemi**, przy przejawach pewnych zagadnień psychologicznych.

Wywołują je dostrzegane anormalności psychologiczne, — jakoteż nieprawidłowości, czy nawet obniżania w rozwoju normalnym u dzieci, rozpoczynających uczęszczać do szkoły.

Skonstatowania takie zwróciły uwagę psychologów na konieczność **badania indywidualnych**: w celu, ażeby uchylać przyczyny jednostkowych anormalności, a istniejące uważać za chorobę psychiczną, i leczyć wedle dajnozy; ażeby przeciwdziałać przeciążeniu szkolnemu dzieci normalnych, wywołującemu stałe przemęczenie, i jego ciężkie następstwa; a uzdolnionym nadnormalnie, ażeby wytwarzać warunki, sprzyjające ich pełnemu rozwojowi maksymalnemu.

W laboratorjach psychologicznych wyjawia się dążność do **dopomagania** jednostkom, każdej z osobna, do rozwoju możliwie maksymalnego, w każdej z trzech grup psychologicznych.

Działalność tych psychologów jest jednocześnie badawczą, profilaktyczną, psychomedyczną, psychometryczną, i progresywną, rozwijającą.

Obok psychologii eksperymentalnej teoretycznej powstaje — tym sposobem — **psychologia eksperymentalna stosowana czyli praktyczna**.

Ten zwrot **epokowy** — w dziedzinie psychologii — nastąpił w pierwszym dziesiątku obecnego stulecia. Psychologia eksperymentalna stosowana staje odrazu na bardzo wysokim poziomie rozwoju.

Cele jej jasno występują.

Uwzględnia ona każdą odrębną indywidualność psychologiczną w skierowywaniu rezultatów badań do samych badanych, dla podtrzymania, a raczej dla podniesienia ich normy psychologicznej.

Wedle jej założenia badania psychologiczne mają dać w rezultacie **poznawanie** wewnętrznej istoty dziecka od chwil najwcześniejszego życia, we wszystkich jego fazach, aż do pełnego rozwoju fizycznego, fizjologicznego i psychicznego; t. j. **do chwili wyboru zawodu pracy**, do wieku 20 — 24 lat.

Jest w tem dążenie do rozciągnięcia nad człowiekiem niedorostłym **opieki psychologicznej**, obok istniejącej już opieki medyczno-higienicznej, pedagogicznej, dydaktycznej, społecznej.

Wszystkie siły i przysposobienia i skłonności **dotądnie** chce rozwijać psychologia eksperymentalna stosowana, ażeby **przez popieranie** rozwoju sił pozytywnych, ujarzmić, pokony-

wać, i anulować, przysposobienia wrodzone negatywne, czy też nabyte przez zły nawyk, a tamtym przeciwstawne.

W ten sposób usiłuje **oddziaływać** dodatnio na każdą jednostkę badaną: czem wpływa pośrednio na podniesienie poziomu **etyki społecznej**.

Żąda należytego zużytkowania sił wszystkich jednostkowych dodatnich, i wszystkich przysposobień i uzdolnień każdego osobnika — dziecka w szkole, dorosłego człowieka w zawodzie — przez wytwarzanie **odpowiednich warunków pracy, pomyślnych** dla każdej indywidualnej jednostki. Tym sposobem wpływa na **podniesienie ekonomiczne i życiowe**.

Żąda ekonomji sił ludzkich przez należyte zorganizowanie samej pracy i metod jej wykonywania, — a przy uwzględnianiu jednoczesnym **motywów osobistych**: u dziecka szczególnych **zainteresowań i zapotrzebowań wewnętrznych**, u dorosłych **wolności wyboru pracy zawodowej wedle zamiłowania**. Są to pełnowartościowe zasady i dążenia, obok doradczego pokierowania dla wychodzących z laboratorjów psychologicznych i psychofizycznych.

Psychologiczne poznawanie, — psychologiczna opieka, — i psychologiczna pomoc: — oto trzy hasła działania eksperymentalnej psychologii stosowanej i **psychologicznego wychowania**.

Tendencją najdaleszą psychologii stosowanej, ostateczną, a wypływającą ze wszystkich poprzednich, jest, **podniesienie ludzkiej rasy**, przez podniesienie **typu człowieka**, tak w kierunku fizycznym, jak etycznym, intelektualnym, społecznym, ideowym, psychicznym: przy pomocy sposobów laboratoryjnych, wpływów pedagogicznych bezpośrednich przez przykład i nauk, które sprzęgają się z psychologią eksperymentalną, w wysiłkach rozbudzenia w istocie ludzkiej **samopoczucia, samokrytyzmu, samopoznania**. (Pedagogja, etyka, socjologja, antropometria, psychjatrja, medycyna, higiena, religja i inne jeszcze gałęzie nauk współpracują).

Psychologja eksperymentalna praktyczna przeprowadza **badania psychologiczne i psychologiczne ćwiczenia**.

¹⁾ Uwzględnienie tych trzech postulatów w celach pedagogicznych i dydaktycznych czyni wychowanie — wychowaniem psychologicznym, w myśl tendencji współczesnych.

Badania. Badania dla zgruntowania i dla poznania psychiki badanego, stosuje tak długo, dokąd nie otrzyma pewnej stałej skali i jej kategorii, czyli dokąd nie otrzyma normy psychologicznej indywidualnej, która wykazuje psychologiczną przynależność jednostki badanej do pewnego typu psychologicznego.

Po ustaleniu normy, te same zabiegi, które były środkiem poznawania, stosowane są dalej, w miarę potrzeby, już jako ćwiczenia psychologiczne, dla psychicznego, czy psychofizycznego wyrobienia: (ćwiczenia przy pomocy dynamometru czy perimetru np.).

Laboratoryjne ćwiczenia psychologiczne różnią się zatem od badań właściwych, tem, iż nie są przeprowadzane w celu stwierdzenia pewnych właściwości i przysposobień psychicznych, czy psychofizycznych, ale dla ich **wygymnastykowania**.

Tu zaczyna się już **psychologiczne wychowanie laboratoryjne**.

Badania swoje zwraca psychologja eksperymentalna stosowana w dwóch kierunkach: **do dzieci i do dorosłych**. Co wywołało powstanie nowych gałęzi nauk.

Powstała „**Pedologja**“ czyli Wiedza o Dziecku; powstała Psychopedagogja i Pedagogika i Dydaktyka Eksperymentalna, w dziedzinie pracy psychologicznej nad dzieckiem.

Powstała **Psychotechnika**, obejmująca sposoby badań inteligencji, czyli „sprawności umysłu ludzkiego i jego uzdolnienia do różnego rodzaju pracy wytwórczej, by jaknajmniejszym wysiłkiem uzyskać maksymalny wynik — trudu rąk i myśli”.

(C. d n.).

JAN MAZUR (Warszawa).

PODSTAWY WYCHOWANIA W SZKOLE POLSKIEJ ¹⁾).

Problemat wychowawczy w szkole jeszcze przed wojną światową wysunął się na czoło zagadnień nie tylko szkolnych, lecz i ogólnospołecznych, kiedy już w roku 1905 na wielkim kongresie międzynarodowym w Medjolanie stał się wyłącznym tematem obrad i szerokich dyskusyj.

¹⁾ Jeden z wykładów na kursie świątecznym, urządzonym przez Oddział Stowarzyszenia naszego w Warszawie.

Ponieważ wówczas na Zachodzie chodziło o stronę moralną w wychowaniu, i dziś nie brak jeszcze takich, którzy pod mianem problemu wychowawczego w szkole rozumieją tylko stronę etyczną zagadnienia, a nie systematyczne i celowe oddziaływanie na wychowanka w kierunku jego zbliżenia jak najbardziej do ideału naszej epoki, przez wyrobienie w nim charakteru i osobowości, jako celu ogólnoludzkiego, oraz obywatelskie wychowanie w myśl wskazań ojczystych tradycji, jako celu narodowego.

Jeżeli więc przyjmiemy za zasadę, iż dydaktyczna strona łączy się nierozdzielnie z wychowawczą w szkole, musimy wtedy konsekwentnie dostosować i programy nauczania do tej zasady. W tak bowiem postawionym problemacie wychowawczym szkoły ortopedeytyka zdolności i skłonności wychowanka łącznie z umiejętnym wykorzystaniem danego środowiska i zaprawieniem go już na ławie szkolnej do należytego spełniania przyszłych obowiązków obywatelskich, — wymaga osobnego ujęcia tych zagadnień i związania ich organicznie z programem jak i samym ustrojem szkolnym.

Zagadnienie to za granicą stanowi obecnie podstawę reorganizacji ustrojów szkolnych w poszczególnych krajach, a strona psychotechniczna uzdolnień dziecka oraz biologiczny aspekt jego skłonności stanowią punkt wyjścia rewizji dotychczasowych systemów nauczania i wychowania w szkole.

Przeszczepiając nowoczesne idee w wychowaniu na grunt szkoły polskiej, należy się zapytać, w jakim stopniu można przekształcać dotychczasowe metody oddziaływania naszej szkoły, w jakim stopniu, opierając się o przekazane nam tradycje wiekopomnej Komisji Edukacji Narodowej, organizować należy od podstaw walory wychowawcze, zwłaszcza, że tak ważny czynnik wychowawczy, jakim jest rodzina i następnie samo społeczeństwo i jego poszczególne emanacje, jak kościół, samorząd i różne organizacje i inne korporatywnie działające zrzeszenia obywatelskie w różnych dziedzinach życia państwowego i prywatnego — usuwają się od współpracy z tą szkołą.

Zdając sobie sprawę z odmiennych właściwości naszej psychiki, które wymagają innej organizacji naszego wychowania, tę jedną ogólną podstawę przyjąć należy, jaka wynika z organizacji nauczania t. zw. wychowującego. Nie da się bowiem

realizować wychowania na terenie szkoły bez nauczania. Nauczanie jest jakby osią całej tej działalności. Już samo tworzenie programów nauczania wkracza w dziedzinę wychowania, gdy program nauczania, uwzględniając właściwości poszczególnych faz rozwojowych dziecka, oddziałuje nietylko na jego umysł, lecz także, i to w przeważający sposób, w początkowych jego okresach rozwoju, na jego serce, uczucia, skłonności. Nauczanie, które nie miałoby na celu rozwijania poza stroną intelektualną i struktury emocjonalnej, byłoby chybione, a nawet przyniosłoby szkodę w rozwoju dziecka. Poza atrofiją ogólną w sferze uczuciowej dziecka spowodowałoby stany patologiczne nietylko w systemie nerwowym, lecz także i w sferze emocjonalnej, w jego uczuciach i woli.

Jak wyrazem pewnego stopnia rozwoju umysłowego jest odpowiednie działanie i postępowanie w życiu i w twórczej pracy, — tak u samego źródła, u narodzin wszelkiej aktywności: przy wytwarzaniu się i zawiązywaniu się procesu myślowego dziecka i pierwszego chwytania niejako związku przyczynowego w wszechświecie oraz przy formowaniu się odpowiednich dyspozycji w sferze woli i chcenia — nauczanie poza rozwojem intelektu kładzie podwaliny pod wychowanie. Nauczanie już wtedy decyduje poniekąd o losie dziecka, gdyż odpowiednio otwiera mu sezamowe ścieżaje do skarbnicy wiedzy w całości, albo tylko w małej części udostępnia mu poznawanie wszechświata.

Wychowawcze znaczenie któregośkolwiek przedmiotu nauki szkolnej nie polega bezwzględnie tyle na jego treści, czy objętości, czy też większej, czy mniejszej jego przydatności w przyszłym życiu wychowanka, ile raczej na tej reakcji, jaką wywołuje jego studjum w duszy wychowanka w czasie nauki szkolnej. Stąd widzimy, iż nie można narzucać dziecku i szkole programu nauki, który według pojmowania dorosłych wywołuje pożądane reakcje i który nam się podoba, a w psychice dziecka działa wręcz przeciwnie i nie pokrywa się z odpowiednimi dyspozycjami jego faz rozwojowych, a często działa nawet zabójczo na jego system nerwowy i emocjonalny.

Zaznaczyć przytem należy, że różne przedmioty nauki szkolnej w rozmaity sposób oddziałują na umysłowość dziecka i zależnie od indywidualności jednostki odmienne wywołują reakcje. Granica ta jednak jest dość ściśle zakreślona i umy-

słowość dziecka, zwłaszcza w początkowych fazach jego rozwoju, kieruje się nie ku wielkiej rozpiętości przedmiotów, jak raczej do kilku tylko grup. Stąd zrozumiała jest pęd i tendencja do koordynowania i wiązania nauki szkolnej w pokrewne grupy przedmiotów, celem większego koncentrowania uwagi dziecka, łącząc w nauce o rzeczach nauki przyrodnicze z biologią, fizyką, chemią, geografją, w nauce o kulturze rodzimej i obcej: j. ojczysty, historję, sztukę, muzykę, śpiew, naukę zaś j. obcego podstawia się nauce j. ojczystego itd.

Cały duch nowoczesny, jaki owiewa szkolnictwo od połowy XIX wieku, a nawet od wystąpienia Rousseau'a, idzie po linii nawrotu do rzeczywistości i zgodności nauki z życiem i prawem biogenetycznym. Stąd jako pierwszy czynnik łączenia nauki z życiem wysuwa się naukę sprawności zmysłów, obserwację, ćwiczenie ręki, słuchu, wzroku i opiera się przedmioty nauki szkolnej na biologicznej podstawie, zwłaszcza kiedy coraz bardziej różniczkujące się warunki życia wymagają większej sprawności życiowej i adaptacji społecznej.

Ale wieki całe pracowały na tę powolną ewolucję. By uniknąć zarzutu „oderwania szkoły od życia“, „podtrzymywania sztucznego przedziału między wiedzą a pracą fizyczną“, włączono najpierw do programów naukę geometrii wykreślnej i rysunków technicznych, następnie dodano naukę wolnych rysunków i malarstwa łącznie z ornamentyką, wreszcie wprowadzono prace ręczne, bez żadnego znowu efektu społecznego i praktycznej korzyści, zamiast połączyć roboty ręczne z warsztatami i laboratorjami ze zróżniczkowanym materiałem obróbki, stosownie do ujawniających się zdolności i zamiłowań poszczególnych jednostek. Wszelki szablon jest tu zabójczy, gdyż właśnie ten dział nauki wprowadza się celem indywidualizowania i pogłębienia samoczynnej pracy ucznia, która już sama wychowuje, gdy uczeń, porównując swój rękoczyn, sam siebie ocenia i koryguje. Powodzenie zaś dodaje mu nowych sił i rozwija w nim dynamikę jego zdolności. Występująca tutaj w natężonym stopniu obserwacja, inwencja, inicjatywa rodzą twórczy wysiłek, a towarzyszące skłonności przykuwają umysł i uczucie dziecka do tej pracy, a rezultaty jej wspomagają i rozwijają wolę, która codzień się obiektywizuje i wzrasta na siłach. Czyż tutaj nie odbywa się wychowanie przez naukę przedmiotów szkolnych? I jeżeli nie brałibyśmy ściśle nadużywanego dzi-

siaj terminu „samowychowania”, to tutaj mielibyśmy klasyczny przykład tego rodzaju samokształcenia.

Toteż stąd bierze źródło zmiana dotychczasowych metod nauczania, a opierająca się na psychicznych prawach działalności, a nie na podsumowywaniu otrzymany wiadomości od ucznia, na bezdusznej reprodukcji. Oddziaływanie bowiem szkoły pod względem rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, socjologicznego, moralnego i fizycznego ma przecież za cel wzbogacenie struktury psychicznej dziecka, by nabyty materiał nauki stać się mógl własnością dziecka, a nie ciężarem jego młodym wieku, kiedy często nad siły, musi go wydawać z siebie, a wydawać powinien to, co się stało jego własnością, częścią jego „ja”. Jakże może szkoła żądać, by już nie w czasie uczęszczania do szkoły, ale w późniejszym życiu wychowawiec jej mógl korzystać z nabytej wiedzy szkolnej, jeżeli nie zżywał się z nią na ławie szkolnej, jeżeli ta nauka rozwijała jednostronnie jego umysł, a zabijała budzące się w nim i idące w innym kierunku zamięłowania i zainteresowania?

Dla podkreślenia podnieść należy, iż wychowawcza strona nauki polega nietylko na oddziaływaniu umysłowym u dziecka, ale także na systematycznym wpływaniu na jego stronę emocjonalną, na jego uczucia, skłonności i wolę. Przytem w grę wchodzi tutaj odmienna nasza właściwość psychiczna, która wymaga innych metod postępowania w szkole, niż u innych narodów. Bo oto przy nauce języka ojczystego używana z takim pożytkiem na Zachodzie metoda pogładowa i wyrazowe ujmowanie zjawisk języka okazała się u nas niewystarczająca. Już dziś widzimy po 9 latach słabe wyniki takiej nauki i łamiemy ręce nad skażeniem ojczystej mowy w wolnej ojczyźnie, kiedy ustały przecież wpływy językowe państw zaborczych. Metoda wyrazowa możliwa jest w Anglii, Francji, czy częściowo w Niemczech, lecz u nas nie wystarcza, bo j. polski jest dźwięcznym i każdy tu dźwięk musi być odpowiednio przez wymawianie ćwiczony. Podobnie rzecz się ma z metodą pogładową w innych przedmiotach nauki, kiedy ta metoda jest nadużywana, a nie traktowana jako pomocnicza metoda w przyzwyczajeniu młodzieży do wytwarzania *sui generis* przeżyć psychicznych. Wszelka bowiem metoda, nie wywołująca bodźców do twórczej pracy dziecka, a tylko popychająca go do mechanistycznego przyswajania sobie wyobrażanego i przedstawianego

przedmiotu nauki jest szkodliwa, zwłaszcza, że przy znanym nam przeroście wyobraźni, tamuje krytyczny osąd zachodzącego związku przyczynowego faktów i poznawanych rzeczy.

Tu też występuje bardzo delikatna kwestja posługiwania się podręcznikiem szkolnym. Zadawanie partyj z podręcznika ułatwia uczniowi zgubny nałóg „odkuwania” tych lekcji. A podręcznik ma tylko służyć jako pewnego rodzaju leksykalne ułatwienie pracy ucznia.

Jeżeli rzucimy tak wzrokiem retrospektywnie w czasy średniowiecza i wieki następne, to musimy skonstatować, iż przedmioty nauki szkolnej nie wychowywały młodzieży w całości kształcie jej psychiki, a powodując hyperintelektualizację, szły w kierunku kontemplacyjności, uciekając się do pojęć i wyobrażeń eschatologicznych, by nie zerwać łączności z współczesną kulturą obyczajową.

Pomijamy już szablonowe kształcenie owych czasów, niewzględnianie indywidualizacji, tłumienie i grzebanie w przeciętności wybitnych jednostek, stanowy ustrój szkoły, rozdzielający nieprzebytą przepaścią dzieci jednego i tego samego narodu, gdyż obchodzi nas tutaj organizacja nauki, oparta na podstawie biologicznej, taka organizacja, która w swym ustroju samym wychowuje i rozwija dziecko w harmonijnem i współmierzonym kształceniu wszystkich jego właściwości psychiki. Szkoła nowoczesna przy realizowaniu programu nauczania oddziałuje wychowawczo, chociażby nie prowadziła osobnych zabiegów pedagogicznych poza nauką szkolną.

Ale i dzisiaj szkoła może postępować odwrotnie, może demoralizować dziecko, zamiast go wychowywać, zamiast potęgować w nim nabyte przyzwyczajenia do estetyki, pilności i autorytetu. Jeżeli bowiem zadaną pracę nauczyciel nie ocenia kategorjami dziecka, jeżeli sam nauczyciel nie przywiązuje do niej tak wielkiego znaczenia, z jakim do niej dziecko się odnosi jakże może żądać, by dziecko to czyniło, kiedy sam je do tego przyzwyczał, nie wykonując sam tego, co przykazywał na lekcji. Następuje nieporozumienie i rozbieżność. Dziecko widząc, iż nauczyciel nie dotrzymuje zapowiedzi, lub pomija skontrolowanie zadanej pracy, tej pracy, do której ono tak się przygotowało i w którą włożyło całą swoją duszę, dziecko zaczyna się inaczej zapatrywać na swoje obowiązki, urywa się systematyczny porządek w pracy, dziecko zaczyna naukę ba-

gatelizować i w razie niepowodzeń do niej się zniechęcać, tak, że potem zaczyna się czytać nie pod wpływem wrodzonych skłonności do poznawania i wzrastającego zadowolenia, wynikającego z osiągniętych pomysłnych rezultatów, ale pod wpływem musu i w atmosferze strachu, pod groźbą złych stopni i innych kar szkolnych.

A przecież dziecko nie może wbrew panującym skłonnościom w danej jego fazie rozwojowej mieć się pracy, czy nawet interesującej go kiedyindziej zabawy. Wychowawcze działanie szkoły w zaprawieniu dziecka do systematycznej pracy, do potęgowania się jego woli, kształcenia się jego uczuć o wiele dalej prowadzi, niż osobne wychowywanie w organizacjach szkolnych, samorządach i różnych kółkach współpracy szkolnej, gdyż decyduje o przyszłym losie dziecka. Dziecko, które nauczyło się pracy, nabyło niejako nałogu pracy, okaże w przyszłym życiu większe zrozumienie w dziedzinie pracy obywatelskiej i większe odczucie zasad moralnych i etycznych.

(C. d. n.).

STANISŁAW JANKOWSKI (Lwów).

O NAUCZANIU HISTORJI.

(Ciąg dalszy).

1) **Od czego zacząć.** Wiadomą jest rzeczą, że nowa lekcja musi być nawiązana do odpowiedniego materiału już poznanego, względnie takiego, które dzieci dobrze znają, a na jego podłożu rzecz nowa będzie należycie zrozumiana i silniej utrwalona. — Nazwijmy nawiązanie nastrojem lub dokładniej **wprowadzeniem dziecka w odpowiedni nastrój.** — Przypomnijmy sobie bajki, które nam w młodości naszej opowiadały piastunki. Było to przy kominku lub piecu, wieczorem najczęściej, dzieci przytulone do niani wsłuchiwały się w okropne bajki o czarownicach lub zbójcach. — Nastrój był wtedy ogromny, to też i bajka pozostała w umyśle do późnych czasów, mimo to, że nie odpytywano potem jej treści. Tak też i w szkole być powinno. Chcąc mówić np. o Tatarach, najsluszniej będzie związać tę nową lekcję z ostatnią wojną europejską, która tyle nieszczęść na ludność sprowadziła. — Ucieczki do lasów, spalone sioła, zabrane dobytki, mieszkania w norach lub rowach polnych. To będzie

odpowiedni nastrój. Mówiąc o rozwoju miast w wiekach średnich, należy to czynić na podwórzu klasztorne, na ulicy starej części miasta lub w braku takich środków otoczyć dzieci rysunkami i ilustracjami starych grodów średniowiecznych murów, baszt, zwodzonych mostów, ciasnych uliczek i t. p. W ten sposób wytwarzać należy dobrze przygotowane podłoże, na którym najsilniej wbije się w pamięć lekcja nowa.

Są kartonowe wydawnictwa starych zamków, krakowskich kościołów i baszt, kupić, wyciąć, skleić i model doskonały jest gotowy. — Czy to trudne dla nauczyciela, skoro to same robią dzieci?

2) Jak podać rzecz nową. Potem następuje opowiadanie lekcji nowej, o czem mówiliśmy przy dykcji, ilustrowane przez nauczyciela na tablicy lub objaśnione przygotowanymi rycinami. Rzecz nową podajemy zwięźle, krótko, unikając zamazania głównej linii lekcji szczegółami drugorzędniemi. — Z tych faktów nowych powinny dzieci same wysnuwać wnioski — porównać fakta przeszłe z czasami obecnymi i **z faktów poznanych wyciągnąć naukę dla siebie.** Tutaj kilka stosownych pytań postawionych ze strony nauczyciela naprowadzi dzieci do poznania stosunków dzisiejszych i porównania ich z analogicznymi faktami z przeszłości. Np. mówiąc o krzyżackich zakusach na ziemi polskie, o fałszywym przez nich przedstawianiu na zachodzie istotnego stanu rzeczy w Polsce ówczesnej, musi się rzucić dzieciom pytanie do analogicznych czasów dzisiejszych. Jak się Niemcy obecnie zachowują wobec sprawy Górnego Śląska, Gdańska, Poznańskiego i t. p.? Jak nas Niemcy przedstawiają dzisiaj na zachodzie? Dlaczego żądają rewizji zachodnich granic Polski? i t. p. **Tak postępować należy przy każdej lekcji, gdzie się tylko analogję da przeprowadzić.**

3) Jak lekcję utrwalić w pamięci dzieci. Częściowo utrwalimy lekcję pytaniami, potem należy odczytać im odpowiedni ustęp z jakiegoś dziełka, następnie można pewne momenty zilustrować kredą na tablicy, wreszcie wymyśleć im odpowiednią grę, lub zabawę historyczną w czasie przerwy i polecić odczytanie książeczki, broszurki lub czegoś w tym rodzaju, użyzonego im z biblioteczki szkolnej.

A teraz nowe zagadnienie. Czy są w szkołach takie biblioteki? Czy nauczyciele myślą o kompletowaniu takich właśnie dziełek? Jeżeli na te pytania niema odpowiedzi, to

należy przystąpić bezzwłocznie do zakładania takich bibliotek, które ułatwią nauczycielowi w znacznym stopniu nauczanie historii.

4) Jakich użyć do lekcji pomocy naukowych. Pytanie to rozwiązują niektórzy nauczyciele z zadziwiającą pomysłowością. Ogół nauczycieli jest jednak, co z przykrością stwierdzić należy, dosyć obojętny pod tym względem.

Ciągle oczekuje się od władz szkolnych nadesłania obrazów, rycin i t. p., samemu nie robi się nic. Prawda, pozostaje mapa. **Mapa do historii, to pomoc leżąca na ostatnim planie.** Często i ten jedyny środek, który jako pomoc znalazł się w szkole bez osobistej zasługi nauczyciela, jest ignorowany. Zdarzają się także nauczyciele zakuci scholastycy, którzy mówią: „Jak ja mam dzieciom wskazać na mapie Poznań, Gniezno, Kraków, kiedy dzieci jeszcze mapy nie znają, bo my dopiero z niemi przerobiliśmy powiat?” Taka odpowiedź przesądza już z góry dydaktyczny talent nauczyciela.—Każdego takiego zakutego scholastyka zapytać należy, dlaczego nie przygotował sobie rycin i obrazków, tych pomocy znaczenia pierwszorzędnego. Znałem małych chłopców, którzy zbierali każdy gwóźdź, sznureczek, sprzączkę, rzemyk, bo każda z tych rzeczy zawsze przydała się im na coś. Chowali te przedmioty i z nich robili łuki, dzidy — zbroje i t. p. Takim powinien być nauczyciel. Zbierać powinien i ryciny i obrazki i broszurki i t. p. i gromadzić to z tym celem, że każda rzecz jako pokaz w szkole zawsze się przyda.

Pierwiastek patryjotyczny. Przez naukę historii wyrabiamy charakter obywatelski, a jedną z cech charakteru obywatelskiego jest poczucie patryjotyzmu. Dobry obywatel państwa i dobry patryjota, oto typ jaki wytworzyć należy z dziecka przez pracę szkolną wogóle, a **przez naukę historii w szczególności.**

Wychodząc z tego założenia nie wolno mi pominąć przy nauce historii żadnej sposobności, aby nie dotknąć pierwiastka patryjotycznego, więcej powiem, dążyć należy do tego, aby na każdym fakcie historycznym ten pierwiastek patryjotyczny podkreślić. Czy to będzie Kazimierz Wielki, jako dobry gospodarz w kraju, czy królowa Jadwiga, ofiarowująca swe klejnoty na Akademię Krakowską, czy Stanisław Żółkiewski, składający swą głowę siwą w obronie ojczyzny, czy Stefan Czarniecki, walczący z wrogami w obronie Polski bez szemrania, mimo, iż inni

otrzymywali za to pochwały i nagrody, czy wreszcie chłop Głowacki lub szewc Kiliński, opuszczający swoje ognisko domowe dla walki z wrogiem, czy chłop Drzymała, walczący o swą ziemię z pruskim zaborcą. Każda lekcja powinna dać tyle sposobności, aby z niej wydobyć patryjotyczny moment i zaakcentować go kilku pytaniami postawionymi pod rozwagę dzieci. Jednak nie należy im, jak to się często dzieje, narzucać gotowej odpowiedzi (są pytania tak ze strony nauczyciela budowane, w których dziecko znajduje już gotową odpowiedź), a raczej wyczekać, aż dzieci rozważą, pomyślą i same odpowiedź podadzą. Zbyt często zapomina się w szkole o tym momencie patryjotycznym, który właściwie ma być tym ostatnim sukcesem osiągniętym z nauki. Widziałem lekcje historii, przygotowane według recepty, to znaczy, było nawiązanie, nowa lekcja i utrwalenie, czy jak kto chce nazywać zebranie w całość. Były nazwiska w tej lekcji, rodowody i daty i... na tem koniec, ale nie było pierwiastka patryjotycznego chociaż temat „Krzyżacy” doskonale do tego się nadawał. Uważam taką lekcję za chybiącą — praca nauczyciela była nieskończona, pozostała luka.

W pewnej szkole, gdzie nauczycielka historii bardzo zwracała uwagę na pierwiastek patryjotyczny, zaaranżowała po lekcjach zabawę na podwórzu szkolnym. Było to utrwalenie lekcji na temat: „Najazdy szwedzkie i obrona Częstochowy”. Rozumie się wybrano wśród chłopców ks. Kordeckiego i króla Karola Gustawa i przystąpiono do organizowania napadu i obrony, ale wynikła trudność, bo okazało się, że nikt z chłopców nie chciał być Szwedem, a nawet i Karol Gustaw po chwili namysłu złożył koronę królewską w ręce nauczycieli. Czego to dowodem? Oto drobny przykład poczucia patryjotycznego, budzącego się wśród dzieci. To objaw dodatni, bardzo pocieszający. Czy zrozumieli i odczuli lekcję? Bezwątpienia tak. Wracając do tego, co powiedzieliśmy o budzeniu poczucia patryjotycznego, musimy sobie dobrze uprzytomnić, że podając uczniom fakty historyczne musimy poddać wykłady nasze szczegółowej analizie.

Rewizja podawanych dzieciom faktów historycznych.

Zwrócono mi raz w sferach nauczycielskich uwagę na obraz (zdaje się Gersona) do nauki historii, znajdujący się dzisiaj w każdej niemal szkole, a przedstawiający króla Kazimierza Wielkiego, który ręką wskazuje na klęczącą grupę obna-

zonych chłopów jakoby pobitych do krwi przez swoich panów? Czy obraz ten ma się znajdować w szkole?

Fakt może historyczny pobicia gdzieś kiedyś chłopów do krwi przez chlebowców jest momentem niestosownym do podawania go do wiadomości dzieciom. Z punktu widzenia ludzkiego jest to fakt przykry i bolesny i nie należy go utrwalać w umysłach dzieci. Zresztą czy tylko w Polsce znęcano się czasem nad drugimi, czy historia np. Anglii nie wykazały identycznych przykładów, a przecież tam nikomu na myśl nie przyszłoby, aby te rzeczy ogłaszać w szkole przez wieszanie tendencyjnych obrazów. Dziecko u nas patrzy na ten obraz przez siedem lat i widzi: chłopci bici, kto pobił? jakiś pan, magnat, może panowie zawsze bili chłopca? A dzisiejszy pan, (gdzie oni są w tem dawnym znaczeniu?) także pewnie bije chłopca. Stąd wniosek: „panowie biją chłopów, a ponieważ każdy pan chodzi w czarnym surducie, więc każdy kto ma czarny surdut bije chłopca“. A więc nauczyciel, ksiądz, urzędnik i t. d. czy to prawda? Pocóż zatem przez szkołę szerzyć nienawiść w jednej warstwie społeczeństwa przeciwko drugiej?

Widziałem raz na wsi chłopca, gospodarza bogatego jak się znęcał nad drugim chłopem robotnikiem — czy to także nie należałoby utrwalić w obrazie i dać reprodukcję do szkoły? Niech sprawiedliwości stanie się zadość. Nie, tak nam wychowawcom robić nie wolno — a więc schowajmy do szafy tamten obrazek. I to nazywam właśnie rewizją tych wiadomości, które dzieciom podajemy. Nauczyciel nie może być bezkrytycznym szerzycielem pewnych wiadomości, lecz **na to co mówi i pokazuje w szkole musi baczną zwracać uwagę**. Sami nasłuchaliśmy się w szkole wiadomości podawanych nam kiedyś bezkrytycznie i dalej te wiadomości jako nauczyciele obecnie szerzymy. Czy dobrze robimy? Słyszeliśmy dawniej takie np. historyczne twierdzenie „możni panowie uciskali lud, szlachta uciskała biednych, szlachta zgubiła Polskę i t. p.“. Czy nauczyciel ma to podawać bezkrytycznie dalej? Bez należytego oświetlenia nie wolno nam tych rzeczy mówić, bo siał będziemy nienawiść w młode dusze — a czy to ma być celem pedagogicznym szkoły powszechnej, a celem nauki historii w szczególności? Należy przyjąć i to do wiadomości, że nie tylko niektórzy panowie bogaci wyzyskiwali biednych, ale to samo robili czasem i bogaci kupcy po miastach, a nawet zamoż-

niejsi włościanie wyzyskiwali biedniejszych od siebie — dlaczegoż to skrupiło się na całej szlachcie i wszystkich panach? A inni gdzie są? Czy nie było tak samo w tej wzorowej Anglii, we Włoszech, czy o rycerzach rabusiach w Niemczech mamy zapomnieć? Takie były czasy. Tak też należy te bezkrytyczne dotychczas uwagi oświecać, aby dziecko w szkole nie miało żadnej wątpliwości, aby nie został znak pytania w umyśle, któryby się z czasem mógł zmienić na całkiem fałszywy wykrzyknik. „Szlachta zgubiła Polskę“. Czy to prawda? To Henryk Dąbrowski z chłopskich synów tworzył legjony we Włoszech nie ze szlacheckich, a w r. 1831 nie szlachta porwała się do walki w obronie Polski, a w r. 1863 kto tułał się po lasach, nie szlachcice, podczas, gdy niektórzy chłopci ich zdradzali przed wrogim rządem. To przez 600 z górą lat nie szlachta walczyła przeważnie w obronie granic Rzeczypospolitej? Czy Szela to także szlachcic? Polskę zgubiła niezgoda i buta pewnych magnatów, zawiść partyjna czy też zarozumiałość dumnych niekarnych jednostek. Nie można całego odłamów społeczeństwa potępiać za czyny jednostek i tak należy fakta dzieciom wyjaśniać, aby usunąć wszelakie wątpliwości.

Wyjaśnianie w szkole kwestji tak zwanej pańszczyzny pozostawia bardzo wiele do życzenia. Czy ta pańszczyzna była w swoim czasie bardzo dokuczliwą, czy rujnowała chłopca, czy mógł przepijać ojcowiznę i pędzić potem żebracze życie, czy sprzedawał ziemię, aby emigrować za ocean? Te pytania niech sobie postawi nauczycielstwo przed wyjaśnieniem sprawy pańszczyzny, a równocześnie trzeba wiedzieć i to, że ogromne obszary ziemskie dawnej Rzeczypospolitej stały niejednokrotnie pustką, że te obszary dostawały się w ręce ludzi zasłużonych dla ojczyzny, a ci kolonizowali je. Chłop przyszedł, dostał ziemi kawałek i chatę do użytku, a za to robił parę dni w tygodniu swemu panu. Pan za niego płacił podatki i na wojnie nadstawiał karku, a chłop spokojnie pracował i nie znał ani głodu ani podatków, ani też kłopotów finansowych. Że z czasem stosunki popsuły się tu i ówdzie to jeszcze nie dowód, aby wszystkich właścicieli ziemskich generalnie potępiać, bo czyż nie byli między nimi tacy, którzy uwłaszczali włościan dobrowolnie, bez przymusu. Tak trzeba dzieciom sprawę pańszczyzny przedstawić. (Patrz Program Oddział III A punkt 14, strona 5).

Nie wolno nam w szkole podnosić wad królów, czy boha-

terów narodu i, opierając się na jednym fakcie z pewnego punktu widzenia złym, zbyt pochopnie charakteryzować postać np.: O Mieszku II mówi się niewiele, a pieczętuje się go brzydkim przydomkiem „gnuśny”. Tymczasem był to król gruntownie wykształcony, mężny — nie mógł podolać wielu wrogom równocześnie plądrujących rubieżę Polski. **Nieszczęścia kraju przyprawiły go o utratę rozumu.**

Bolesław Śmiały ma dwa oblicza w szkole powszechnej, jedno — śmiały jest i dzielny, a drugie — morderca. Tymczasem jest to król bardzo dzielny jako wódz i organizator; zdobywa z powrotem to samo, co miał Bolesław Chrobry, tylko swych zwycięstw nie umie wyzyskać. Zbrodnia pozbawia go miru i korony, **lecz umiera jako pokutnik w klasztorze.**

Warneńczyk dzielna, piękna, młodzieńcza postać — nie potępiać złamania przysięgi, lecz podnieść posłuszeństwo Ojcu św. — **poświęcenie się za świat chrześcijański.**

Korybut Wiśniowiecki nieprzygotowany do władania państwem — podnieść zasługi jego ojca księcia Jeremiego oraz miłość synowską i bogobojność samego króla Michała Korybuta.

Stanisław Poniatowski nie zły i bezwolny król, ale władający państwem w czasach rozprzężenia, nie mogący ukroczyć swawoli i warcholstwa bardzo już w narodzie zakorzenionego. Sam wysoce wykształcony, estetyk popiera naukę i sztuki, **stawi Polskę wśród pierwszych narodów cywilizowanych.**

Tych kilka przykładów niechaj rzuci światło na sposób traktowania lekcji historii i podawania w niej faktów historycznych, należycie oświetlonych.

(C. d. n.).

ANDRZEJ SZWAJ (Sarny).

O WYCHOWANIU SIŁY WOLI W DZIECKU.

Każdy z nas miał możność obserwowania we własnym życiu, że często rozpoczynamy dzień z pięknymi zamiarami dokonania wielu rzeczy, gdy jednak wieczorem zdamy sobie sprawę z minionego dnia, widzimy z przykrością, że wiele naszych zamiarów spełzło na niczem, lub też się spełniły nie tak, jak tego pragnęliśmy. Jaka to przyczyna nie pozwoliła nam wykonać naszych planów? Jest nią, bezwątpienia, brak siły woli, stanowczości.

Dlaczego w urzędach, przedsiębiorstwach tak mało twórczej pracy, inicjatywy, za to jest opuszczanie rąk przy pierwszych niepowodzeniach?

Czemu wśród powodzi doskonałych projektów, rzucanych tak hojnie przez prasę, przez każde zebranie, zjazd — tak mało widać prawdziwej roboty?

Winę tego ponosi w dużej mierze złe wychowanie, które uczyło deklamacji pięknych haseł, a nie przyuczało do czynu.

Szkoła dzisiejsza musi te braki naprawić, musi przede wszystkim ćwiczyć wolę dziecka.

Dziecko wyrabia siłę woli wówczas, gdy z pilnością spełnia swoje obowiązki. Nauka od dziecka zdolnego nie wymaga takiego wysiłku, jak od ucznia mniej zdolnego. Uczeń mniej zdolny więcej pracuje, wyrabia w sobie pilność i wytrwałość, uczy się pokonywać opory, łamać przeszkody. Uczeń zdolny może się łatwo rozleniwzić, przyzwyczajając się bowiem do tego, że małym wysiłkiem utrzymuje się na poziomie klasy. W starszych klasach, gdzie wymagania rosną, zdolny uczeń może łatwo zostać w tyle za mniej zdolnymi, choć pilniejszymi kolegami. Oczywiście sama pilność bez zdolności niewiele przyniesie, ale zdolności bez wytrwałej pracy, bez stanowczości w działaniu zmarnują się bez pożytku. W tych warunkach wysuwa się zagadnienie, jak dostosować nauczanie i wychowanie do indywidualnych potrzeb dziecka, a łącznie z tem — w jaki sposób odnaleźć w szkole dzieci uzdolnione i jak określić ogólny poziom ich zdolności.

O pomyłkę tu bardzo łatwo. Zewnętrzne objawy, dajmy na to szybkie lub powolne dawanie odpowiedzi przez dziecko, wcale może nie odpowiadać większej lub mniejszej inteligencji. Zupełne rozwiązanie tych zagadnień nastąpić może jeszcze nieprędko.

Mając na celu rozwijanie siły woli i pilności u dziecka, należy krytycznie odnieść się do dzisiejszych metod w nauczaniu.

Zbytne ułatwianie, uprzyjemnianie nauki nie sprzyja kształceniu samodzielnego wysiłku. Śluszenie zauważyła pewna autorka, że dla dzieci „nie mogę“ bardzo często jest synonimem „nie chce mi się“. Radość osiągnięcia po rzetelnej pracy, po „przysiedzeniu fałd“, dla takiego dziecka jest nieznaną, a wskutek tego, że nieznaną to i niepożądaną. Dlatego to szkoła mniej nawet powinna cenić same wiadomości, jak sposób, w jaki dziecko je zdobyło. Postąpi wówczas jak ojciec, który mniej dbać będzie o to, ile swemu synowi zostawi gotówki, ale go nauczy, jak samodzielnie może się jej w życiu dorabiać.

SPRAWY SAMOKSZTAŁCENIOWE.

Min. W. R. i O. P. o doksztalcaniu nauczycieli. O doksztalcaniu nauczycieli mówił dn. 3 I przez „Radjo“ przedstawiciel Min. W. R. i O. P. p. Wł. Radwan. Nauczycielstwo szkół powsz. dokonało wielkiego wysiłku, zdobywając wymagane kwalifikacje drogą kursów, samokszalcania, zdawania egzaminów. W dniu 1 grudnia 1926 r. wśród 63800 nauczycieli

szkół powsz. 78% miało pełne kwalifikacje, 9% czasowe, t. j. z warunkiem złożenia egzaminu uzupełniającego i tylko 13% zatrudnionych nie posiadało kwalifikacji. Jest to ogromny postęp w stosunku do niedawnej przeszłości. Ministerstwo organizowało szereg kursów wakacyjnych kwalifikacyjnych i w 1927 r. je zakończy, jest to bowiem ostatni rok, w którym można składać egzaminy kwalifikacyjne¹⁾. Pierwszy okres przygotowania nauczycieli się zamyka. Odtąd nowi kandydaci kończyć będą seminarja, bądź roczne kursy nauczycielskie dla maturzystów, a Min. W. R. i O. P. dążyć będzie do podniesienia wykształcenia nauczycieli. Zostanie zapewne przyjęta zasada, że ogólne kwalifikacje będą dostateczne do nauczania w zakresie 4 kl. szkoły powszechnej, natomiast w trzech wyższych wymagać się będzie od nauczycieli egzaminu z Wyższego Kursu Nauczycielskiego. Takich nauczycieli potrzeba będzie około 12500. Obecnie w ciągu roku P. Wyższy Kurs Nauczycieli (roczny dla urlopowanych, dwuletni wieczorowy dla nauczycieli w większych miastach) kończy około 1200 osób. W ten sposób przez 10 lat uzyskanoby odpowiedni zastęp nauczycieli dla 5-ej, 6-ej, 7-ej klasy szk. powsz. Min. W. R. i O. P. nie może powiększyć liczby urlopów płatnych, dąży jednak do najdalej idących ułatwień dla samouków, którzy w charakterze eksternów chcą składać egzamin z P. Wyższ. Kursu Naucz. W nowo opracowanym regulaminie i statucie P. Wyższ. Kursu Naucz. będzie uwzględnione rozłożenie egzaminu na grupy, z których każdą będzie można składać oddzielnie w dowolnym porządku (np. grupy z egz. humanist.): 1) pedagogiczne przedmioty, 2) język polski i literatura, 3) historia). Kursy wakacyjne ministerjalne będą pomocą w pracy samokształceniowej, a niezależnie od tego typu Min. W. R. i O. P. organizować będzie kursy praktyczne: ogrodnictwa, pszczelarstwa, spółdzielczości, pożarnictwa.

„Polskie Radio” zapowiada na każdy poniedziałek o godz. 17 m. 30 informacyjne konferencje z cyklu „Pedagogika”.

¹⁾ Odnosi się to do nauczycieli, niemających egz. dojrzał., przeważnie b. zabor. rosyjskiego.

MYŚLI.

Niechaj pracownik nie żali się cichy,
Gdy ziarno myśli wciąż rzucając świeże,
W oklaskach tłumu i błyskotkach pychy
Za trud swój głośniejsz zapłaty nie bierze.

A. Asnyk.

Ciągle, a sumienne spełnianie drobnych obowiązków wymaga nie mniej wysiłków, aniżeli czyny bohaterskie.

J. J. Rousseau.

W każdej sferze pracy w życiu codziennem znajdzie się sposobność do okazania ducha albo rycerskiego, albo niewolniczego, ducha godności ludzkiej, albo upadku ludzkiego.

St. Szczepanowski.

Nie może być żywotnem żadne stowarzyszenie, które w swoim programie nie obejmuje dwóch wyrazów: Ojczyzna i Ludzkość; skoro bowiem kto skreśli pierwszy wyraz, to wyznaczy cel bez środka, a wykreślający drugi wyraz zorganizuje środek bez celu.

St. Worcell.

Obywatele!

Upadających mocarstw byłem świadkiem
Nie siarka niszczy je, ani sałetra,
Ale niezgoda...

Juljusz Słowacki. — „Beniowski“.

BIBLIOGRAFJA.

Dynowska M. — W Betlejemskiej szopce — legendy z rys. A. Gramatyki-Ostrowskiej. — Wyd. M. Arcta. Cena zł. 3.20.

Or-Ot. — O Jasiu Sowizdrzale i gęsi... czarodziejska bajka z 8 rys. kol. A. Gawińskiego. M. Arct. Cena zł. 3.

Buyno-Arctowa M. — Słoneczko — powieść. Wyd. M. Arcta. — Cena zł. 4.

Grabowski Jan. — Jagusia Machajówna — rys. A. Gramatyki-Ostrowskiej. Baśń. Zł. 6.

Stefanja Baczyńska. — Wacek i sześć jego siostrzyczek — ilustr. barwne St. Zalewskiego. Opowiad. wiersz. dla dzieci. — „Nasza Księgarnia“, 1927 r.

M. Gerson - Dąbrowska. — „Choinka“ — wzory robót ręcznych, opartych o autentyczne motywy ludowe. M. Arct. — Zł. 0.80 gr.

J. I. Kraszewski: Bajbuza — powieści histor., wyd. popularne skrócone. M. Arct.

Ewa Szelburg: Najszczęśliwsza z siostr — baśń kolendowa w 3 odsłonach. — „Nasza Księgarnia“, 1927 r.

Peter Sandiford — prof. uniwersytetu w Toronto. — Szkolnictwo angielskie. Przekł. Wł. Gumplowicz, uzupełnił wizyt, J. Hellmann — wyd. z zapomogi Komisji Pedagogicznej M. W. R. i O. P. Nr. 6 Bibl. Dz. Ped. str. 193. — nakł. „Naszej Księgarni“ — r. 1927.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

Wśród czasopism nauczycielskich od czasu do czasu ukazają się piśmka najmłodszych koleżanek i kolegów, którzy dopiero za rok — za dwa staną z nami do wspólnej pracy — piśmka młodzieży seminarjalnej. Niektóre z nich wpadają i do naszej skrzynki redakcyjnej. Ileż zapału i ufności we własne siły bije z tych kartek, zawierających utwory słuchaczy IV, V kursu, ba, nawet III-go. Opisy życia szkolnego, prac w kółkach samokształceniowych, sodalicjach, w harcérstwie, samorządzie, wspomnienia z wycieczek i uroczystości, artykuły pedagogiczne, sprawozdania z lekcji próbnych, a obok tego utwory literackie, wiersze i wiele innych.

Każde z tych piśemek zachowuje swą odrębną indywidualność, jakąś odmienną fizjognomję duchową. Można by powiedzieć, że odzwierciedlają w sobie to, co się nazywa duchem szkoły.

Oto np. „**Seminarjum**“, wydawane przez słuchaczki semin. żeńsk. w Inowrocławiu, z okładką, ozdobioną fotografią pięknego budynku szkolnego — pełne jest obserwacji nad działalnością ze szkoły ćwiczeń, dobrego humoru. Poważniejszym tonem brzmi „**Pobudka**“ słuchaczek żeńsk. semin. w Radzyminie. Zagadnienia społeczne, praca nad własnym charakterem, dbałość o wysoką kulturę duszy kobiecej zbliża to piśmko do „**Echa Wirowskiego**“, które na swej stronie tytułowej nosi wizerunek Matki Boskiej Niepokalanie Poczętej. Wychodzą tu prace słuchaczek seminarjów S. S. Niepokalanek z Wirowa i Maciejowa.

Z wielką energją biorą się do rzeczy, ci, którzy się legitymują przed czytelnikami „**My młodzi**“. Tu młodzież męska z p. semin. im. Wł. Dzieduszyckiego w Sokalu oświadcza: „Chcemy, aby pismo nasze było tą radośną, jasną, silną podniętą, która rozbudzi twórcze i bujne życie, tak wśród naszej gromady, jak też i u tych z pośród nas, którzy stoją już na powierzonych im stanowiskach“.

Macie po wielekroć razy rację — młodzi Koledzy i Koleżanki — w waszych rękach znajdują się niedługo gromady polskich dzieci, które prowadzić będziecie ku jasnej przyszłości, czego Wam Redakcja „Szkoly“ serdecznie życzy.

KRONIKA.

Walny Zjazd Stow. naucz. szk. wydz. na Pomorzu odbył się dn. 5 stycznia w Toruniu. Referent p. Prabucki dowodził, że zakres wykształcenia w szkole wydziałowej odpowiada 6 klasom gimn. Uchwały Zjazdu domagają się utrzymania i rozszerzenia szkół wydziałowych, zreformowania programów, uregulowania egzaminów wstępnych i końcowych, przyznania praw absolwentom.

Uniwersytet Ludowy T. C. L. w Grudziądzu objął wykłady z zakresu literatury, nauk społecznych, historii, medycyny, techniki. Zaczęły się od listopada, a przeciągną się do marca. Na prelekcje dr. Bartha o doktry-

nach socjalnych, prof. Zwierzyńskiego i prof. Bigo o literaturze, dr. May'a o higienie, ks. Łęgi o prahistorji i innych przybywa tłumnie publiczność, wśród której znajdują się profesorowie, wojskowi, uczniowie i robotnicy.

Dwudziestolecie Tow. Opieki nad Zabytkami Przeszłości. Kto w Warszawie znajdzie się na rynku Starego Miasta i ujrzy pięknie utrzymaną kamienicę Baryczków, musi sobie przypomnieć, że to dzięki Tow. Opieki nad Zabytkami Przeszłości, powstałemu w 1906 r. została ocalona ta czcigodna pamiątka Starej Warszawy. Jeśli nad wejściem powiewa biało czerwona chorągiew, to znak, że stare mieszczańskie komnaty o belkowanych pułapach goszczą jedną z pięknych wystaw. Raz będą to wizerunki królów polskich, kiedyindziej portrety pięknych pań z 18-go stulecia, to znów stara polska porcelana, to tkaniny wschodnie, które tak chętnie rozwieszano na modrzewiowych ścianach dworów. Wystawa architektoniczna, urządzona w 1915 r., wraz z Kołem Architektów, dała początek cennemu wydawnictwu materiałów architektonicznych, które ukazywały się w zeszytach p. tyt.: „Wieś i miasteczko“. Wiele tych zabytków przeszłości zniszczono dawniej, więcej jeszcze obróciła w gruzy ostatnia wojna. Co się dało ratować od zagłady, ratowało Tow. Opieki nad Zabytkami Przeszłości. Konserwacja budynków dziś należy do Rządu. Pozostała nadal praca oświatowo-propagandowa, bo wrogiem pamiątek bywa nietylko czas, lecz i ludzka bezmyślność, pozatem rozwija się nadal praca naukowa, tak cenna dla historyka i każdego, komu zarówno droga przeszłość, jak i rozwój kultury polskiej.

Wykłady pedagogiczne przez Radio. W lutym odbędzie się dalszy ciąg wykładów pedagogicznych przez radio, przeznaczonych przedewszystkiem dla nauczycielstwa, a zorganizowanych staraniem Ministerstwa W. R. i O. P. Wykłady odbywać się będą w poniedziałki o g. 17.30. Program odczytów od 31 stycznia następujący: 31 stycznia: dr. Tadeusz Kupczyński. Szkolnictwo według konstytucji marcowej. 7 lutego: p. Stanisław Dobrowolski, Stosunek społeczeństwa do szkoły. 14 lutego: prof. dr. Józefa Joteyko. Typy inteligencji. 21 lutego: p. Zofja Żukiewiczowa. Dziecko w wieku przedszkolnym. 26 lutego: Tadeusz Klimowicz. Organizacja i znaczenie badań psychologicznych w szkolnictwie.

Konkurs „Orlego Lotu“. „Orli Lot“, miesięcznik, organ Związku Kół Krajoznawczych Młodzieży, zamieszczający prawie wyłącznie prace i materiały krajoznawcze, zebrane przez młodzież, ogłasza na rok 1927 kilka konkursów dla młodzieży:

- 1) na zebranie materiałów do zamków drewnianych przy drzwiach.
- 2) na zebranie fotografii zabytków przyrody, znajdujących się na pewnym terenie (powiatu, województwa),
- 3) na wypełnienie jednego zeszytu pracami krajoznawczymi,
- 4) na opis wycieczki odbytej pieszo lub łodzią.

Nagrody od 25 zł. — 150 zł. wyznaczyły:

Rada Główna Polskiego Tow. Krajoznawczego. Oddziały P. T. Kr. w Krakowie, Lublinie, Łodzi, Poznaniu, Państwowa Komisja Ochrony Przyrody.

W r. 1926. I nagrodę: 150 zł. otrzymało Koło Krajoznawcze uczniów Seminarjum w Tomaszowie Mazowieckim.

II. nagrodę: 100 zł. Koło Krajoznawcze uczniów Gimnazjum w Bochni.

Adres Redakcji „Orlego Lotu”: Kraków, Krowoderska 74, II p. — L. Węgrzynowicz.

Muzeum Pedagogiczne¹⁾. Przy seminarjum nauczycielskim w Auville zostało założone okręgowe muzeum pedagogiczne, które zajęło 2 sale szkolne.

Muzeum podzielone jest na sekcje, odpowiadające głównym przedmiotom, wykładanym w szkole powszechnej. W każdym dziale zebrano większość książek, znajdujących się obecnie w handlu księgarskim (podręczniki, zbiory zadań, wypisy) i tak zwane pomoce szkolne (różnorodne próbki, aparaty, obrazki, afisze, pocztówki, katalogi ilustrowane).

Chodziło tu nie tyle o stworzenie idealnego typu muzeum, ile o zgrupowanie różnorodnych materiałów, ażeby zwiedzający mogli zorientować się co do rodzaju, ilości, ceny i pochodzenia przedmiotów, które mogą być umieszczane w poszczególnych muzeach szkolnych, zależnie od potrzeb ich i okoliczności.

Muzeum to obejmuje mianowicie: materiały do ćwiczeń obserwacyjnych, zbiór produktów nieobrobionych i obrobionych, używanych przy nauce pogładowej, najprostsze przyrządy do doświadczeń fizycznych i chemicznych, wykonane przez nauczycieli i uczniów, zbiory minerałów i skał, zarówno zakupione, jak i zebrane przez dzieci, broszury, tyżące się ziół leczniczych, tablice przyrodnicze, apteczki szkolne i t. d. Wszystkie przedmioty zaopatrzone są w etykiety, na których wskazano ich pochodzenie i cenę.

Jedna z sal jest poświęcona wyłącznie tablicom ściennym i dekoracji szkolnej.

Sprawozdanie i wykresy graficzne z doświadczeń psycho-pedagogicznych, dokonanych w szkole doświadczalnej, znajdują tu również należne miejsce. Wykazy frekwencji, zdolności zawodowych, wizyt lekarskich, kooperatyw szkolnych, posegregowane wycinki z pism pedagogicznych, dokumenty, nadsyłane przez personel danego okręgu: obserwacje osobiste, doświadczenia, zeszyty, tematy wypracowań, rysunki — wszystko się gromadzi. Muzeum bowiem powinno stać się prawdziwą kooperatywą szkolną i rodzajem okręgowego biura wzajemnych informacji. (N. G.).

¹⁾ „R vue pédagogique” Nr. 7. 1925.