

RUCH PEDAGOGICZNY

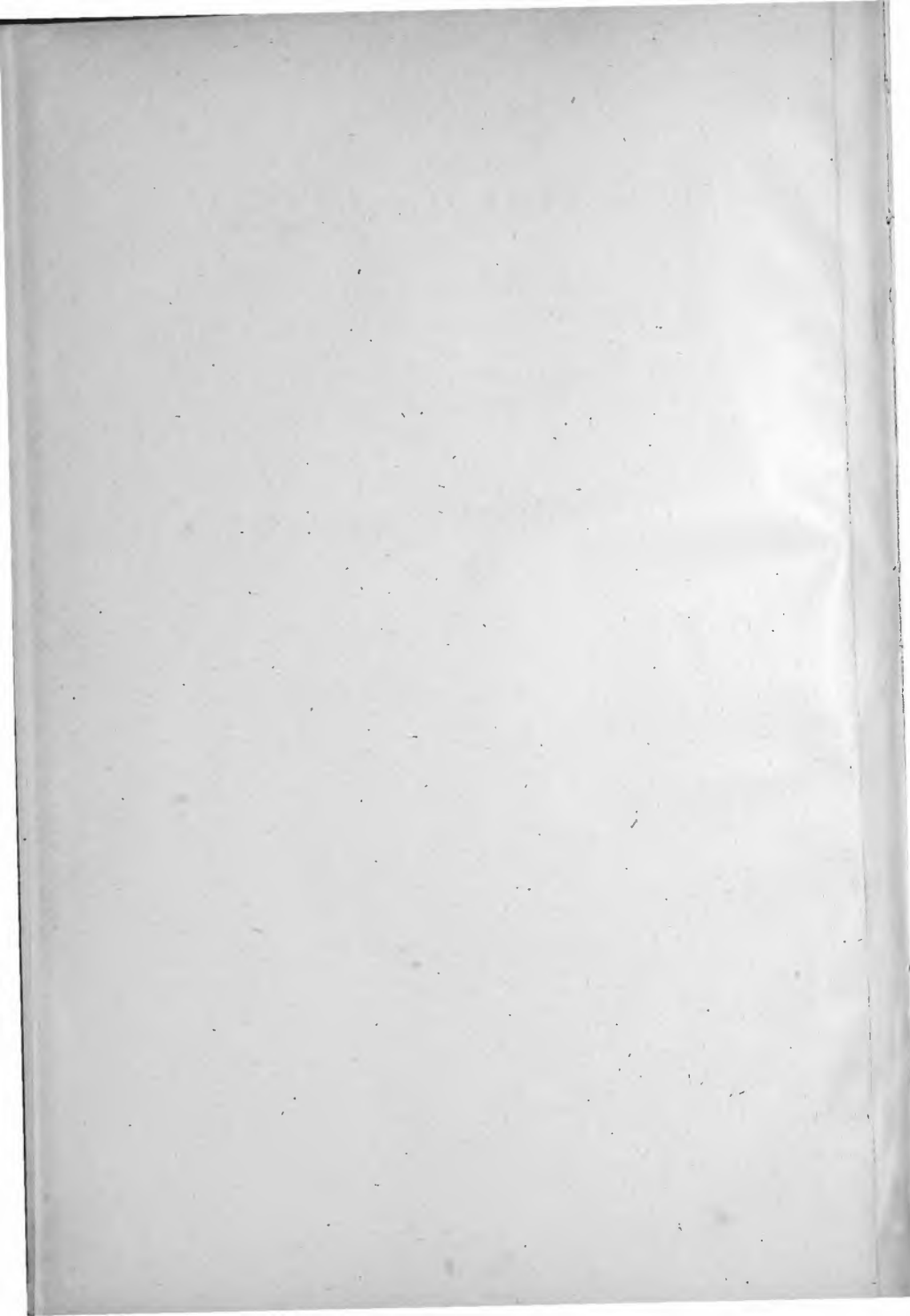
MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY
NOWYM PRĄDOM W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

POD REDAKCJĄ
DR HENRYK ROWIDA

ROCZNIK XVIII
1931.

KRAKÓW 1931.
Nakładem Związku Nauczycielstwa Polskiego.



SPIS RZECZY:

I. Artykuły i rozprawy.

	Str.
M. Orłow. Szkoła twórcza Sokratesa	1,49,97,145
Michał Friedländer. Praca młodzieży w szko- le i w domu	14,70,118,158
Dr René Aberdam. Rola rodziców w tworzeniu nowej szkoły	32
Feliks Korniszewski. Z zagadnień rozwoju in- teligencji dziecka	60,103
Dr Mirosław Sekreta. Funkcjonalizm dydak- tyczny	120
Ludwik Bandura. Film jako pomoc naukowa	125
Albin Jakiel. Kształcenie nauczycieli szkół po- wszechnych i średnich	168,208
Dr S. Stendig. Z kongresu wychowania rodzinnego	173
S. Somorowski. II-gi Kongres Pedagogiczny Zw. Nauczycielstwa Polskiego	177
Dr S. Stendig. Współczesna rodzina wielkomiej- ska w świetle socjologii wychowania	194,263
Prof. Dr W. Mak. O Akademjach Pedagogicznych w Prusiech	222
K. Stattlerówna. Zjazd Nauczycieli W. K. N. w Warszawie	225
Dr Zdzisław Kaczmarek. Szkolnictwo wiedeń- skie	241

	Str.
Dr Mirosław Sekreta. W sprawie aktualizacji nauczania literatury	275
Zet. Dwa Kongresy	280
Dr G. Jampoler. O autorytecie nauczyciela	289,321
St. Nowaczyk. O nowy typ podręcznika do nauczania historii	293,330
Edmund Semil. I-szy Słowiański Kongres Pedagogiczny w Warszawie	297
Paulin Chomicz. O cel wychowania	303
S. W. II-gi Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego	305
J. W. Na peryferjach szkoły powszechnej	309
H. Radomska-Strzemecka. Studja rozwojowe definicji dziecięcej i ich najważniejsze korelacje	335,370
Henryk Rowid. Dusza klasy szkolnej (Uczeń i nauczyciel)	353,385
Dr Mirosław Sekreta. Pedagogiczne paradoksy	358
J. Wł. D. Refleksje pedagogiczne na czasie	368
H. R. Psychologia dziecka we filmie	374
Albin Jakiel. O reformie kształcenia nauczycieli w Hiszpanji	398
B. K. Pierwsza Konferencja socjologów polskich	405

II. Literatura pedagogiczna.

(Oceny i sprawozdania).

Dr Marja Grzegorzewska. Psychologja niewidomych (Dr Wł. Sterling)	39
Stefanja Ciesielska - Borkowska. Język francuski. Zarys metodyczno-dydaktyczny (M. Friedländer)	42
S. Klebanowski. Zasady kierowania szkołą. (H. Rowid)	82
Dr Władysław Sterling. Dziecko moralnie upośledzone. (Dr Jan Kuchta)	86
Rocznik Pedagogiczny (M. Friedländer)	88

	Str.
Rocznik Wołyński pod red. Jakóba Hoffmana (Wiktor Ormicki)	89
Z. Gąsiorowski. Szkoła na Polesiu. (B. K.)	90
J. St. Bystroń. Szkoła i społeczeństwo (Władysław Wolert)	128
J. Giovanni Gentile. Preliminari allo Studio del fanciullo. (Dr A. Brossowa)	176
Dr O. Pfister. Psychanaliza na usługach wychowania. Tł. Dr J. Mirski (Dr L. Langholz)	138
Dr Rudolf Taubenszlag. Samorząd uczniowski w świetle opinii różnorodnych grup młodzieży szkolnej. (Jan Hulewicz)	140
G. Lombardo-Radice. Accanto ai Maestri. (Dr A. Brossowa)	180
Stanisław Kot. Źródła do dziejów wychowania (W. Bobkowska)	183
Stefan Baley. Psychologja wieku dojrzewania (M. Friedländer)	188
B. I. E. L'Education en Pologne (El)	228
I. O. D. Wybrane zagadnienia oświatowe. (Jan Hulewicz)	231
Pol. T-wo Hist. Pamiętnik V-go Powsz. Zjazdu Historyków Polskich (Stanisław Nowaczyk)	235
J. St. Mill. Autobiografja. Przeł. M. Szerer. (Jan Hulewicz)	283
Rocznik Wołyński pod red. J. Hoffmana (Wiktor Ormicki)	285
Władysław Tatarkiewicz. Historia filozofji. (rj.)	313
Adolf Ferrière. Ecole sur mesure à la mesure du maître. (Dr R. Aberdam)	341
Manfred Kridl. Literatura polska wieku XIX-go (Jan Hulewicz)	343
H. Grotowska i H. Radlińska. Książka o życiu i pracy. (Helena Witkowska)	346
W. Fronemann. Lesende Jugend (M. Friedländer)	348

	Str.
Dr A. Simonie. Kindergartenpädagogik. (M. Friedländer)	348
J. Jakóbiec i St. Leonhard. Dorf und Stadt. (Zet)	350
S. Studencki. Psychodiagnostyka dzieci umysłowo upośledzonych metodą Roschacha. — O typie psychofizycznym Polaka (Dr J. Wachtel)	375
Prof. Dr E. Piasecki. Zarys teorii wychowania fizycznego (Wł. S.)	410
Dr O. Nikodym. Dydaktyka matematyki czystej w zakresie gimnazjum wyższego (Dr St. Skrzyszewski)	411
Jakób Wojciechowski. Zyciorys własny robotnika. (M. Friedländer)	415
Seif u. Zíbaki. Selbsterziehung des Charakters (Dr Leon Langholz)	417
Braun — Krüger — Rauch. Das freie Unterrichtsgespräch. (M. Friedländer)	420
Przegląd czasopism	47,95,383
Zapiski bibliograficzne	95,143,192,240,288,318,351,384,424

III. Kronika pedagogiczna.

Ankieta S. P. M. L. N. W.	44
Warunki przyjęcia do Państw. Inst. Naucz.	46
Prof. Bovet o szkolnictwie polskiem	93
Monografia o wychowaniu w Polsce	93
V. Ogólnopolski Zjazd geografów w Gdyni	94
Stow. Rodz. przy szkołach	94
Centr. Inst. Wych. i Naucz. w Berlinie	94
Ankieta w sprawie egzaminów	142
Kształcenie nauczycieli szkół śred. w Genewie	142
Utworzenie Inst. bad. ped. w Australji	143
Międzynarod. Biuro Wych. w Genewie	191
Kursy Wak. dla Kwalif. Naucz. Szkół Powsz.	238
Wak. Kursy Ped. w Genewie	239,422

	Str.
Kongres kolonialny pracowników w szkolnictwie	239
Kursy Wak. w Marburgu	239
O egzaminie praktycznym	240
Prof. Piaget o szkolnictwie polskim	287
Instytut Pedagogiczny w Katowicach	350
Kurs Wak. dla naucz. rysunku	382
Konferencje w sprawie wychowania międzynarodowego w Genewie	383
Światowy Związek Kształcenia Dorosłych	423

IV. Współpracownicy „Ruchu Pedagogicznego“ w roku 1931.

Dr Aberdam Renée	32,341
Bandura Ludwik	125
Dr Bobkowska Wanda	183
Dr Brossowa Anna	136,180
Chomicz Paulin	303
Dr Friedländer Michał	14,42,70,88,118,158,188,347,348
Dr Hulewicz Jan	140,231,283,343
Dr Jampoler Gustaw	289,321
J. R.	313
Dr Kaczmarek Zdzisław	241
Korniszewski Feliks	60,103
K. B.	90,405
Dr Kuchta Jan	86
Dr Langholz Leon	138,417
Dr Mak Wilhelm	222
Nowaczyk Stanisław	235,293,330
Orłow M.	1,49,97,145
Dr Ormicki Wiktor	89,285
Radomska-Strzemecka H.	335,370
Dr Rowid Henryk	82,353,385
Dr Sekreta Mirosław	120,358
Semil Edmund	297

VIII

	Str.
Dr Skrzyszewski Stanisław	411
Somorowski S.	177,305
Stattlerówna K.	225
Dr Stendig S.	173,194,263
Dr Sterling Władysław	39
S. Wł.	410
Dr Wachtel Jakób	309,375
Witkowska Helena	346
Wolert Władysław	128

RUCH PEDAGOGICZNY

CHASOPISMO POŚWIECONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIAZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECH.

Naczelny Redaktor: **DR HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

M. ORŁOW.

„Szkoła twórcza Sokratesa“.

Treść: Metoda. Ja wiem, że nic nie wiem. Poznaj samego siebie. Selekcja, obserwacja pośrednia zjawisk społecznych, dialog, heurtyka, brak definicji pojęcia, tok indukcyjny.

I. Metoda.

Nie możemy się wyzbyć wrażenia, pisze H. Maier, że Sokrates jest tej miary wielkim człowiekiem, który żył nie tylko dla swego narodu, nie tylko dla wieków całych, lecz którego wartość i znaczenie będzie istnieć tak długo, jak długo istnieć będzie ludzkość. A jednakowoż postać historycznego Sokratesa jest dla nas otwartym problemem, jest zagadnieniem, którego rozwiązanie zdaje się być beznadziejne. Jeżeli chcemy być szczerzy, to musimy przyznać, że wobec tej wielkiej zagadki, wobec niezmierzonego historycznego wpływu Sokratesa, wobec wszechświatowej wielkości tego cudownego człowieka stoimy dziś więcej bezradni, niż kiedykolwiekbądź. Nie bacząc na niezmierzoną literaturę o Sokratesie, nie możemy powiedzieć, kim był Sokrates. Był to filozof? moralista? metafizyk? sceptyk? a może był to reformator? prorok? filozof popularny? pedagog? ¹⁾ Nie wiemy.

Przyczynę tego smutnego stanu wiedzy o Sokratesie widzi się zazwyczaj w tem, że Sokrates nie pozostawił po sobie żadnych dzieł naukowych, ponieważ nic nie pisał. Posiadamy o nim dzieła wychowanków jego, Ksenofonta i Platona.

¹⁾ Heinrich Maier: „Sokrates, sein Werk und seine geschichtliche Stellung“ Tübingen 1913. Podobny stan wiedzy o Sokratesie stwierdza również B. Daniec: „Sokrates w świetle starożytnej i nowoczesnej nauki“ — „Przegląd Filozoficzny“ r. 1928, zesz. 3.

Lecz Ksenofontowi zarzuca krytyka naukowa, że nie zawsze dokładnie, do głębi rozumiał Sokratesa, a Platon przypisał Sokratesowi również swoje własne myśli. Nie wiemy, co należy przypisać uczniom Sokratesa, a co Sokratesowi. Nikt z autorów, jak mówi Döring, którzy pisali prace o Sokratesie, nie odnalazł obiektywnej metody, zapomocą której można ustalić to, co w dziełach Ksenofonta i Platona niezaprzeczenie należy do Sokratesa. ¹⁾ Chodzi więc o to, aby taką obiektywną metodę odnaleźć. Proponuję metodę następującą.

1) Na podstawie źródeł możemy ustalić, że Sokrates był nauczycielem a raczej wychowawcą młodzieży, a jednocześnie głosił, że wie, że nic nie wie i że inni Ateńczycy również nic nie wiedzą, jakkolwiek myślą, że coś wiedzą. Jeżeli wychowawca twierdzi, że ani on, ani wogóle nikt nie wie, co jest dobre a co jest złe, to aby wychowanie było możliwe, musi wiedzieć wychowanek. Wychowywać możemy albo od zewnątrz, albo od wewnątrz. Od zewnątrz wychowuje szkoła tradycyjna. Jak wykazuje sama nazwa tej szkoły, narzuca się tutaj młodzieży tradycje, a więc tradycyjny sposób myślenia i postępowania. Wychowawca tutaj wie, jak należy myśleć i postępować, aby żyć w zgodzie z tradycją, wychowanek tego nie wie, stąd konieczność wychowania, które powstaje z wiedzy nauczyciela i z niewiedzy wychowanka.

Całkiem odmiennie przedstawia się sprawa, kiedy wychowawca ma świadomość swojej niewiedzy oraz niewiedzy starszego pokolenia. Wychowywać w tym wypadku można tylko od wewnątrz. Dziecko, przychodząc na świat, przynosi w duszy swojej zawiązki wyobrażeń i pojęć, które mu są niezbędne, aby żyć w społeczeństwie i dla społeczeństwa. Wychowanie tutaj musi stać się z konieczności, wyrażając się słowami Trentowskiego, umiejętnością, wiodącą bustwo młode w człowieku do dojrzałości, ze snu do jawu, z krain wątplych nadziei czyli możliwości do krain rzeczywistości.... umiejętnością naszego ubóstwienia, naszej unji z Bogiem... skupienia w sobie całego człowieczeństwa lub jednym wyrazem, umiejętnością przewracającą człowieka z jego in potentia w jego in actu.²⁾ Kiedy wychowawca wie, że nic nie wie, wtedy jedynym źródłem wiedzy jest dusza wychowanka, jedynym celem wychowania jest pobudzenie wychowanka do poznania samego siebie. Zrozumieć historycznego Sokratesa to znaczy przede wszystkim odkryć, zapomocą jakich metod wychowania, jakich zabiegów wychowawczych młodzieńiec pozna samego siebie, przetworzy się ze swego

¹⁾ A. Döring: „Die Lehre des Sokrates als soziales Reformsystem“.

²⁾ St. Kot: „Historja wychowania“.

in potentia w swe in actu. Czyli, innemi słowami, zrozumieć Sokratesa to znaczy wyprowadzić system wychowawczy z tego jednego pojęcia, a mianowicie z pojęcia niewiedzy. Nie będzie to oczywiście system szkoły tradycyjnej lecz szkoły twórczej. Będzie to system wychowawczy, pokrewny tym systemom, które później propagowali Rousseau, Pestalozzi, Trentowski, Dewey.¹⁾ Już Schleiermacher pisał, że, aby odkryć historycznego Sokratesa, należy odpowiedzieć na pytanie, kim musiał być Sokrates, jeżeli osobistość jego spowodowała filozofję Platona? Wobec stanu źródeł ten punkt widzenia jest słuszny. Pytanie jednakowoż, zdaniem mojem, należy ująć inaczej, a mianowicie: Kim musiał być Sokrates, jeżeli uważał, że zawód jego jest zawodem akuszerza, a co dziś nazwalibyśmy zawodem wychowawcy szkoły twórczej. Ten ostatni stosuje takie metody, zapomocą których wychowanek uświadamia sobie to, co tkwi w jego duszy, czyli poznaje samego siebie. Odkryć historycznego Sokratesa to znaczy odkryć metody szkoły twórczej.

2) Wychowawca zarówno szkoły tradycyjnej jak i szkoły twórczej musi być wzorem dla swych wychowanków. Ksenofont stale podkreśla, że Sokrates był wzorem dla swych wychowanków, a i na podstawie dzieł Platona możemy wnioskować, że o to chodziło Sokratesowi. Wychowawca szkoły tradycyjnej jest wzorem dla swych wychowanków, o ile postępowanie jego jest zgodne z tradycją. Wychowawca tej szkoły swoim postępowaniem wskazuje młodzieży, jak ta winna zachowywać się w tej czy innej sytuacji życiowej, aby być w zgodzie z tradycją. Odmienne przedstawia się ta sprawa dla wychowawcy, który wie, że nic nie wie. Nie wiedząc, co jest dobre, a co jest złe, nie może swoim postępowaniem wskazywać młodzieży, jak ta winna postępować w życiu publicznem i prywatnem. Wychowawca szkoły tradycyjnej, będąc wzorem dla swych wychowanków, narzuca im zakreple wzory postępowania obywatelskiego. Wychowawca szkoły twórczej nie uznaje tych zakrepleń form. Na skutek przecieży zdolności twórczych, które rozwija w młodzieży, postępowanie ludzkie musi ulegać ustawicznej i wiecznej zmianie, wyrażając coraz lepiej, coraz dokładniej istotę duszy człowieka. Stąd jedynym celem szkoły twórczej jest poznanie samego siebie. Wychowawca więc szkoły twórczej, chcąc być wzorem dla swych wychowanków, musi postępować zawsze i wszędzie tak, jak winien postępować człowiek, który dąży do poznania samego siebie. Metody, które stosuje ten wychowawca, oraz jego sposób życia muszą się nawzajem uzupełniać, wyjaśniać, zlewać harmonijnie. Odkryć więc historycznego Sokratesa to znaczy

¹⁾ H. Rowid: „Szkoła twórcza”. —

nietylko odpowiedzieć na pytanie, które metody musiał on stosować, lecz również, jaki musiał prowadzić sposób życia, jeżeli obrał sobie za wód wychowawcy. Sposób życia Sokratesa jest nam lepiej znany, niż jego metody wychowania, i dlatego może być dobrym sprawdzianem przy ustalaniu samych metod.

3) Powyżej opisana metoda, która usiłuje wyprowadzić system wychowawczy z niewiedzy, jest metodą pedagogiczną i psychologiczną. Istnieje jeszcze metoda socjologiczna. Polega metoda ta na ogólnie w nauce przyjętem twierdzeniu, że wszelka praktyka szkolna musi wypływać z potrzeb społeczeństwa, wśród którego się odbywa. Szkoła nie istnieje w oderwaniu od społeczeństwa, lecz zawsze w związku z niem. W epoce Peryklesa Sokrates swobodnie nauczał. Perykles mu nie przeszkadzał, raczej popierał.¹⁾ Sokrates cieszył się wtedy powszechnym szacunkiem.²⁾ Odczuwał widocznie Perykles, jak również i ci, którzy z nim szli, że działalność pedagogiczna Sokratesa jest pożyteczna, odpowiada potrzebom społeczeństwa. Jakież jest rys zasadniczy tej państwowości ateńskiej, w związku z którą rozwijał Sokrates swą działalność wychowawczą? Najlepiej chyba określił ten rys ówczesny historyk Tucydides, kiedy powiedział: Ateny według nazwy są demokracją, w rzeczywistości jednoladztwem najlepszego obywatela. Perykles ostatecznie obalił arystokrację, ustalił rządy demokracji. Okazało się jednakowoż, że demokracja nie dorosła do zadania rządzenia państwem. Perykles z konieczności stał się rzeczywistością, demokracja nazwą, formą bez treści. Lecz nie może być trwałym ustrój, w którym forma polityczna nie odpowiada treści psychicznej obywateli. Po śmierci Peryklesa Ateny szybkim krokiem zbliżają się do upadku. Zadanie więc, które wtedy stało na ostrzu noża wobec państwowości ateńskiej, polegało na tem, aby demokracja przestała być nazwą i poczęła stawać się rzeczywistością. I to zadanie musiało być punktem wyjścia działalności pedagogicznej wychowawcy, który odczuwa rzeczywistość społeczną. Przenieśmy się myślą do Aten ówczesnych i spróbujmy odpowiedzieć sobie na pytanie, jak wychowywalibyśmy młodzież ateńską, aby demokracja poczęła stawać się rzeczywistością, aby potrafiła rzeczywiście realizować w życiu wolność i równość, które głosił Perykles. Odpowiedź na to pytanie, odczuć system wychowawczy Sokratesa jest dziś, może, łatwiej, niż kiedykolwiekbądź: mamy bowiem ustrój polityczny, jakkolwiek odmienny, to jednakowoż w rysie zasadniczym podobny. System wychowawczy Sokratesa jest dziś tak samo aktualny, żywy, pełen najgłęb-

¹⁾ Ksenofonta: Memor. I-2.

²⁾ Platona: „Obrona Sokratesa” „Uczta”.

szej treści, jakim był niegdyś przed przeszło dwoma tysiącami lat! Odkryć historycznego Sokratesa — to znaczy odpowiedzieć na pytanie, jakim musiał być system wychowawczy, który powstał w Atenach w epoce Peryklesa? Jeżeli metoda nasza jest prawidłowa, to system wychowawczy, który powstałby jako odpowiedź na powyższe pytanie, musi całkowicie pokrywać się z systemem, który wyprowadzimy metodą pedagogiczną i psychologiczną z pojęcia niewiedzy.

4) Szybko biegnie, zmienia się życie polityczne i społeczne Aten w epoce, w której żył Sokrates. Upada demokracja, której przywódcą był Perykles. Następują rządy oligarchów, ale wkrótce upadają. Znów dochodzi do władzy demokracja, lecz demokracja ta jest już usposobiona reakcyjnie. System wychowawczy, który powstał w epoce Peryklesa, obecnie, za rządów oligarchów i reakcyjnej demokracji, musiał stanąć w sprzeczności z poglądami, zamierzeniami ludzi, stojących u steru władzy. Rzeczywiście oligarchowie zabraniają Sokratesowi nauczać młodzież. Reakcyjnie usposobiona demokracja skazuje go na śmierć. Odkryć historycznego Sokratesa, to znaczy odpowiedzieć na pytanie, jaki to musiał być system wychowawczy, jeżeli oligarchja i reakcyjna demokracja bezwzględnie go zwalczały?

O ile drogą spekulacji umysłowej, odpowiadając na wyżej wskazane pytania, uda nam się skonstruować pewien system wychowawczy, to z wielkiem prawdopodobieństwem możemy przypisać go historycznemu Sokratesowi. To prawdopodobieństwo stanie się tem więcej przekonywujące, o ile wszystkie rozdziały naszego systemu, potrafimy uzasadnić, cytując odpowiednie miejsca ze źródeł.

II. Ja wiem, że nic nie wiem.

Chajrefon, będąc w Delfach, zapytał Pytji, czy istnieje człowiek mądrzejszy od Sokratesa. Pytja odpowiedziała, że najmądrzejszy jest Sokrates. Dowiedziawszy się o tem, Sokrates był wielce zdumiony, przecież on zawsze głosił, że nic nie wie. Zwrócił się wtedy Sokrates do ludzi, którzy w swoim mniemaniu oraz w mniemaniu ogółu uchodzili za mądrych i badał ich. Poszedł do polityków, poetów i rzemieślników. Okazało się, że tylko rzemieślnicy wiedzieli rzeczy, których Sokrates nie wiedział i tem byli mądrzejsi od niego. Rzemieślnicy posiadali dokładne pojęcia, ale tylko te, które odnosiły się do ich zawodu. Wszyscy inni nic nie wiedzieli, lecz myśleli, że coś wiedzą. A czy to nie jest głupota i to ta najpaskudniejsza, mówi Sokrates, myśleć, że się wie to, czego człowiek nie wie. Sokrates również nic nie wiedział i tem się tylko różnił od swoich współobywateli, że zdawał sobie dokładnie sprawę ze swojej niewiedzy.

Sokrates jest najmądrzejszy ponieważ zdaje sobie z tego sprawę.¹⁾ Pospolite mniemania ludzkie, zwykły był mówić Sokrates, — jak podaje Platon, to błaga wszystko i, jeżeli ktoś na nie dobrze nie zważa, nadzwyczaj łatwo wprowadzając człowieka w błąd. Szerokie koła ani mądrym człowieka nie robią, ani głupim, ot robią, co im się trafi... mówią, co im ślina na język przyniesie. Zgromadzenie ludowe wykazuje również niewiedzę i niemoc. Składa się z ogrodników, stolarzy, chłopów i kupców, których jedynym celem jest tanio kupić i drogo sprzedać.²⁾ Retor, który przekonywa i nakłania zgromadzenie ludowe, nie wie, co jest dobre, a co jest złe. Zgromadzenie także tego nie wie.³⁾ Jestem, mówi Sokrates o sobie w „Theaetecie” mało biegły w mądrości, nie mogę pochwalić się żadnem odkryciem własnem, bóg nie pozwala mi, abym sam coś stworzył.

Oto rzeczywiście, zdawałoby się, tragiczna sytuacja wychowawcy, który ma głęboką świadomość swojej własnej niewiedzy oraz głupoty swoich współobywateli. Bo jakżeż wychowywać młodzież, jeżeli nikt nic nie wie?... Jeżeli szkoła istnieć może, to dlatego, że nauczyciele posiadają wiedzę, której uczniowie nie posiadają. Sokrates wiedzy nie posiadał, a jednakowoż nic innego nie robił, jak tylko nauczał. Na pytanie, dlaczego osobiście nie zajmuje się sprawami państwa, odpowiedział, że w większym stopniu przyjmuje bezpośredni udział w sprawach państwowych, przygotowując wielu dzielnych ludzi do tej pracy, niż, o ile zajmowałby się temi sprawami osobiście. Mówił zawsze, że sztuka rządzenia państwem jest najtrudniejsza, jest królową sztuk, jest najpiękniejszym celem dążności ludzkich. Wymaga od człowieka, który jej się chce oddać, największych wysiłków myśli i woli. Od młodzieńca, który dąży do tego, aby w przyszłości stanąć na czele państwa, wychowawca winien wymagać więcej, niż od innych.⁴⁾ Zabiegał o to, aby właśnie tacy młodzi ludzie stawali się jego uczniami.⁵⁾ Alcybiades, jako uczeń Sokratesa, przygotowywał się do działalności politycznej. Rozpoczął raz pewnego dyskusję z samym Peryklosem na temat prawa. Okazało się, że jest bieglejším w dyskusji nawet od Peryklesa. Postanowił wtedy ubiegać się o to, aby stanąć na czele ludu.⁶⁾ Sokrates jednakowoż uważał, że Alcybiades ma tyle braków, że winien dbać o swoje własne niedostatki a nie sprawami Aten się zajmować.⁷⁾ Przygotowywał więc Sokrates, podkreślamy to z naciskiem, ludzi do praktycznej działalności społecznej i politycznej. Nie chodziło mu o przygotowanie młodzieży do działalności na polu gospodarczem. Jak widzieliśmy wyżej, stwierdził

¹⁾ Platona „Obrona Sokratesa”. ²⁾ Ksenof.: Memor. III-2.

³⁾ Platona „Fajdros”. ⁴⁾ Memor.: II-1. ⁵⁾ Memor.: IV-2.

⁶⁾ Memor.: I-2. ⁷⁾ Platona: „Uczta”.

Sokrates, że rzemieślnicy dobrze pojmują swoją pracę zawodową. Przygotowując przyszłych działaczy społecznych i politycznych, jak to podkreśla stale Ksenofont, nie podawał Sokrates nigdy swoim wychowankom t. zw. wiedzy fachowej. Odsyłał ich do odpowiednich nauczycieli, polecając pilną pracę.¹⁾ Wychowawczym celem Sokratesa było to, co nazywamy dziś kształceniem woli obywatelskiej i moralnej. Ten, kto z Sokratesem często obcował, rozumiał, że w rozmowach, które prowadził z uczniami, kryją się skarby dzielności, wszystko to, na co zważać winien człowiek, który chce być dzielny.²⁾ Omawiał Sokrates takie pojęcia, jak sprawiedliwość i niesprawiedliwość, zbożność i bezbożność, szlachetność i nieszlachetność, męstwo i tchórzostwo, sztuka rządzenia państwem i inne.³⁾

Kiedy mamy na celu urabianie woli obywatelskiej, wtedy zapomocą metody wykładowej oraz podręcznika uzasadniamy wobec młodzieży ten czy inny sposób postępowania. Jest to, tak zwana, nauka obywatelska oraz nauka moralności. Wychowawca, który głosi, że nic nie wie, nie będzie stosował metody wykładowej, ponieważ nie wie, co jest dobre, a co jest złe. Wychowawca taki nie napisze również podręcznika oraz nie poleci żadnego. Sokrates, jak wiadomo, nie pozostawił po sobie żadnych prac naukowych. Kształcenie woli obywatelskiej w szkole tradycyjnej greckiej, podobnie jak to czyniły i dziś w naszych szkołach, opierano na utworach wielkich poetów. Wychowawca, który ma świadomość swojej niewiedzy, nie poleci młodzieży do zapamiętania i naśladowania obrazów bogów i bohaterów narodowych, zawartych w utworach poetyckich, ponieważ nie potrafi dokonać wyboru lektury.⁴⁾ Wychowawca, który wie, że nic nie wie, nie uczyni podstawą nauczania ani dedukcji ani analogji. Dedukcja wyprowadza wnioski szczegółowe z pojęć ogólnych. Rozumując zaś przez analogję, porównujemy pojęcie nam znane z mniej znanem. Ponieważ w Atenach nikt nic nie wiedział i Sokrates również nic, nie można było przeto oprzeć wychowania obywatelskiego na wnioskach dedukcyjnych i analogicznych.

Tok dedukcyjny, analogja, wykład nauczyciela i podręcznik, żywe wzory postępowania obywatelskiego, oraz

1) Memor.: III-5, IV-7. 2) Platona: „Uczta”. 3) Memor.: IV-2, I-1.

4) Tylko ten, kto już wie, co jest dobre, a co jest złe, może czytać z korzyścią dla siebie utwory poetyckie. Memor. I-6. Dajmy pokój pieśniom i wierszom. Dyskusje o utworach poetyckich to zupełnie jak zabawy przy kieliszku w gorszych towarzystwach mieszczańskich, ludzi, którzy nie potrafią nic dać z siebie, mówić własnym głosem i własnymi myślami. Platona, Protagoras. Rabsodowie, umieją napamięć Homera i są największymi prostakami. Memor. IV-2. Platon, kiedy został uczniem Sokratesa, spalił, podobno, swoje utwory poetyckie.

wzory, zawarte w mitach i poezji, a więc tradycyjny sposób myślenia i postępowania, pamiętanie i naśladownictwo — są to środki, zapomocą których urabia szkoła tradycyjna wolę obywatelską. Wszystko to musiał Sokrates odrzucić z chwilą, w której uświadomił sobie niewiedzę własną oraz starszego pokolenia. Nikt nie wątpi, że Sokrates był człowiekiem wykształconym, że opanował całkowitą wiedzę współczesną. Lecz nie wiedział Sokrates tego, co jest najważniejsze. Nie wiedział, co to jest sprawiedliwość, dobro, piękno, zubożność. Nie wiedział więc tego, co rozwijał w młodzieży. Nie mają wartości ani utwory poetyckie, ani filozofja naturalna, ani technika przemysłowa, jeżeli ludzie nie wiedzą, jak winien człowiek postępować w stosunku do człowieka, jak winien domem i państwem rządzić. Podstawą wszelkiego wychowania musi być kształcenie woli moralnej. Lecz jakżeż można kształcić tę wolę, jeżeli nauczyciel ma świadomość swojej niewiedzy oraz głupoty swoich współobywateli? Musimy pamiętać, że Sokrates, jak i my obecnie, żył w t. zw. epoce przejściowej, kiedy dawne formy życia upadły, a nowe się jeszcze nie skryształizowały. Nie wytworzyła się jeszcze w świadomości ogółu ani idea, program nowego życia, tembardziej oczywiście nie dostosowane było do tego programu postępowanie obywateli. Ateny, stolica niewielkiej Attyki, stały się stolicą wielkiego związku morskiego. Po raz pierwszy w historii świata głosi Perykles hasła wolności i równości. Przeciwny jednakowoż Ateńczyk nie wiedział, jak rządzić tem wielkiem państwem, jak postępować w życiu prywatnem i publicznem, aby rzeczywiście, a nie w słowach tylko, zaistniała wolność i równość. Postępowanie tradycyjne, nawykowe, wobec całkiem odmiennych warunków życia państwowego, przynosiło teraz raczej szkodę, niż pożytek. Tradycja upada. Rozpętały się niższe instynkty, żądze cielesne, chęć użycia. Żądza pieniędzy spowodowała wojnę peloponeską, szczególnie wyprawę sycylijską.¹⁾ Rozpętała się ostra walka klas. Szerzy się komunizm. Hellada pławi się we krwi bratniej i upada. Nie było winą Sokratesa, pisze Zeller, że żył w epoce, w której całkowicie załamała się i zbankrutowała moralność tradycyjna, oparta na religji.²⁾ Szkoła tradycyjna musiała upaść, bo starsze pokolenie nie mogło dać nic młodzieży prócz rozpasanania żądz.³⁾

¹⁾ Arystofanesa: „Gromiwoja”.

²⁾ Zeller: „Die Philosophie der Griechen”.

³⁾ Remarque: „Na Zachodzie bez zmian” opisuje, jak odbija się w duszy młodzieży taki okres całkowitego załamania się tradycyjnych poglądów. „Wierzyliśmy im (Kantorkom-profesorom naszym), ale pierw-

Wyobraźmy sobie, że stoimy wobec młodzieży, którą musimy wychowywać, nie mając żadnych obiektywnych środków ku temu, nie posiadamy nic, co moglibyśmy tej młodzieży narzucić. Stoimy wobec duszy młodzieńca, огоło-
ceni ze wszelkiej tradycyjnej wiedzy moralnej. W takiej chwili tragicznej musi błysnąć w świadomości wychowawcy myśl, która wywróci cały system wychowawczy szkoły tradycyjnej. Jeżeli niepodobna wychowywać od zewnątrz, to czy nie można wyjść od wewnątrz, z duszy wychowanka. Może człowiek, przychodząc na świat, wie, jak należy postępować, aby jednostka i gatunek mogły istnieć. Zadaniem wychowawcy byłoby wtedy dopomóc wychowankowi uświadomić sobie tę wiedzę, która w nim tkwi, czyli poznać samego siebie.¹⁾ Wychowawca, który głosi, że nic nie wie, musi konsekwentnie głosić również: poznaj samego siebie.

szy ogień huraganowy ukazał nam naszą omyłkę i pod nim runął pogląd, którego nas nauczili... Widocznie wszystko było sklamane i puste... Ateńska młodzież w podobnej chwili była szczęśliwsza, niż młodzież nam współczesna, ponieważ odczuł i zrozumiał ją Sokrates.

¹⁾ Psychologia pedagogiczna daje dowody tego, że Sokrates dobrze wyczuł treść duszy wychowanka, opierając wychowanie na poznaniu samego siebie. Dusza ludzka nie jest niezapisaną tablicą, jak uczył Locke. Przeciwnie. System nerwowy i dusza ludzka, pisze James, jest niczem innym jak maszyną, która przyjmuje i reaguje uczuciowo na te wrażenia, które są niezbędne dla utrzymania jednostki i gatunku przy życiu. Zwierzęta i dzieci przystosowują się w ten sposób bezpośrednio do przedmiotów je otaczających. Ludzie, stojący na wyższym stopniu rozwoju umysłowego, dostosowują się na tej samej podstawie do rzeczy odległych w przestrzeni i czasie przy pomocy jednakowoż złożonych i ścisłych sposobów myślenia. O te sposoby myślenia właśnie chodzić musiało Sokratesowi, ponieważ przygotowywał młodzież do kierownictwa sprawami państwa. (W. James: „Nauczynia osnowy psychologii”). Podobnie przedstawia system nerwowy i zależną od niego duszę ludzką Claparède: („Psychologia dziecka i pedagogika eksperym.”). Jest to jakoby maszyna, która posiada wiele kraników. Kraniki otwiera się tylko, wtedy, kiedy organizm styka się z przedmiotem, mającym jakąś wartość z punktu widzenia utrzymania jednostki czy gatunku przy życiu. Reakcja ta ma przedewszystkiem charakter uczuciowy, jest nią zainteresowanie. Colwin i Bagley: („Psychologia postępowania”) głoszą, że wszelkie instynkty, niezbędne człowiekowi w jego walce o byt, są mu wrodzone. Są to instynkty przystosowania, indywidualistyczne, płciowy i rodzicielski, społeczne i religijne. Z tego punktu widzenia, człowiek, który uświadomi sobie tkwiące w nim instynkty czyli pozna samego siebie, będzie wiedział, jak należy postępować, aby jednostka i społeczeństwo mogły istnieć i rozwijać się, pozna, co jest dobre, a co jest złe. Dewey: („Szkoła i dziecko”) głosi również, że dziecko nie należy wychowywać od zewnątrz — powinno się ono rozwijać od wewnątrz.

III. Poznaj samego siebie.

Eutydem był to młodzieniec, który zbierał i studjował utwory sławnych poetów i sofistów, aby wystąpić w przyszłości jako mówca i działacz społeczny.¹⁾ Był jeszcze zbyt młody i nie miał prawa wstępu na zgromadzenia ludu. Przypatrzył więc się ukryty w jakimś warsztacie temu, co się tam dzieje. Był samoukiem. Nie chciał nikomu zawdzięczać swej wiedzy. Sokrates dążył do tego, aby Eutydem został jego uczniem. Razu pewnego wybrał się ze swoimi uczniami do warsztatu, gdzie zwykle przebywał Eutydem i przemówił w te słowa: Jest to naiwne myśleć, że sztuka rządzenia państwem, która jest najtrudniejszą ze wszystkich sztuk, przychodzi ludziom sama przez się. Kto się chce nauczyć grać na kitarze, czy na flecie, czy jakiej innej sztuki, ten idzie do najlepszych fachowców i wszystko robi tak, jak ci mu każą. Tylko ci, którzy chcą zostać mówcami i politykami, wyobrażają sobie, że mogą to osiągnąć bez odpowiedniego przygotowania i ćwiczenia... Eutydem przysłuchiwał się uważnie, jakkolwiek udawał, że nie słucha. Sokrates, przygotowawszy w ten sposób grunt, wybrał się do Eutydem i rozpoczął z nim rozmowę: — Czy to prawda, zapytał Sokrates, żeś podobno zebrał wiele dzieł ludzi, którzy uchodzą za uczonych. — Tak, Sokratesie, robię to nadal, aby ten zbiór uzupełnić. — Szanuję cię za to, że więcej cenisz skarby mądrości niż złoto i srebro, widocznie jesteś zdania, że złoto i srebro wcale nie robią człowieka lepszym, natomiast nauki mędrców, o ile je posiadziemy, przynoszą nam cnotę. Eutydem, zaznacza Ksenofont, wielce się ucieszył, ponieważ mniemał, że Sokrates zgadza się z nim, iż właśnie tą drogą można zdobyć mądrość. Zapytuje się następnie Sokrates, w jakim celu Eutydem zbiera utwory mędrców, może chce zostać lekarzem, budowniczym, geometrą... Eutydem do tego nie dąży. A może dąży do tej doskonałości, która niezbędna jest, aby zostać mężem stanu, gospodarzem państwa, która uprawnia do zajęcia stanowisk kierowniczych, która daje możliwość człowiekowi być pożytecznym innym? Właśnie do tego dąży Eutydem. Przepiękna doskonałość, mówi Sokrates i największa ze sztuk, do jakiej dążyć można, jest to sztuka królów i dlatego nazywa się sztuką królewską. Ale czy zastanowiłeś się nad tem, Eutydemie, czy możliwe jest tutaj coś zdziałać, nie będąc sprawiedliwym? Eutydem zgadza się, że bez sprawiedliwości nie można być dobrym obywatelem, mówi, że zna się na sprawiedliwości. Czy sprawiedliwi, pyta Sokrates, mają swoje określone czynności, jak na przykład cieśle swoje. Ja znam sposoby wyrażania się sprawiedliwych, odpowiada Eutydem, który widocznie nie rozumie Sokratesa, Więc cieśle mogą wykazać nam swoje czynności, czy w taki

¹⁾ Memor.: IV-2.

sam sposób mogą to uczynić i sprawiedliwi? Eutydem odpowiada na to, że sposoby wyrażania się sprawiedliwych są mu znane, a jeszcze w większym stopniu niesprawiedliwych, gdyż to spotyka się w życiu na każdym kroku. Następnie pisze Sokrates na piasku litery D i A, są to początkowe litery wyrazów greckich, które oznaczają sprawiedliwość i niesprawiedliwość. Rozpoczyna się dialog na temat, co to jest sprawiedliwość, a co niesprawiedliwość. Sokrates: Spotyka się wśród ludzi kłamstwo, gdzie to zapiszemy? Eutydem: Jako niesprawiedliwość. Sokrates: Spotyka się wśród ludzi oszukaństwo, gdzie to zapiszemy? Eutydem: Jako niesprawiedliwość... Sokrates: W czasie wojny stosujemy względem naszych wrogów gwałt i kłamstwo, będzie to również niesprawiedliwość? Eutydem: nie. Należy więc ograniczyć zakres pojęcia. Podobne więc czynności, jak kłamstwo, gwałt są niesprawiedliwe względem swoich i nie są takimi w stosunku do wrogów. Sokrates: Ale oto wyobraź sobie, chore dziecko nie chce pić lekarstwa, ojciec podaje mu je jako zwykłą potrawę i tem ratuje zdrowie dziecka. Gdzie zapiszemy takie oszukaństwo?... Albo zgębiony na duchu twój przyjaciel jest bliski samobójstwa, potajemnie lub siłą odbierasz mu miecz, będzie to niesprawiedliwość? Eutydem: Nie. Należy więc zakres pojęcia ograniczyć po raz drugi. Wyżej wskazane czynności są niesprawiedliwe, o ile dopuszczono się ich względem swoich w zamiarze szkodenia im. Dyskusja toczy się dalej. Eutydem jest zrozpaczony, ponieważ widzi, że nie wie, co to jest sprawiedliwość. Widzi, że cała jego praca dotychczasowa nad sobą na nic się nie zdała. Co gorsza, nie widzi innej drogi, innego sposobu zdobycia wiedzy. Wtedy pyta go Sokrates: byłeś ty w Delfach? widziałeś, co jest napisane na świątyni? Byłem, powiada, widziałem: poznaj samego siebie. Dyskusja się kończy, jakkolwiek pojęcie sprawiedliwości nie zostało określone.

Sens dialogu jest jasny. Pojęcie sprawiedliwości znajduje się w duszy ludzkiej. Prawdziwej wiedzy nie zdobywa się drogą czytania utworów poetyckich i filozoficznych, lecz drogą poznania samego siebie. Eutydem nie zna się na sprawiedliwości, ponieważ zna tylko sposoby wyrażania się sprawiedliwych, nie poznał samego siebie i nie postępuje zgodnie z samym sobą. Eutydem stał się pilnym uczniem Sokratesa i jako taki uczył się poznać samego siebie. Tak bowiem ujmował swoje zadanie życiowe Sokrates. Zawód mój, mówi Sokrates w Theaetecie, podobny jest do zawodu akuszerza, stosuję go tylko do mężczyzn a nie do kobiet, stosuję do duszy, a nie do ciała. Czynie to dlatego, iż bóg uczynił moim obowiązkiem pomagać innym przy porodzie, nie pozwalając mi, abym sam coś stworzył. Stał pochodzi, iż jestem tak mało biegły w mądrości i nie mogę pochwalić się żadnem odkryciem własnem.

Ci jednak, którzy rozmawiają ze mną, pomimo, iż na początku bardzo mało wiedzą, gdy jednak nawiedzają mnie częściej, robią wielkie postępy, które wprawiają ich w podziw. Widocznem jest, iż nie nauczyli się oni niczego ode mnie, lecz że znaleźli w sobie tę masę pięknych wiadomości, których stali się panami. Ja przyczynilem się tylko do porodu tych wiadomości.

IV. Selekcja, obserwacja pośrednia zjawisk społecznych, dialog, heureka, brak definicji pojęcia, tok indukcyjny.

Demokracja w epoce, w której żył Sokrates okazała się niezdolna do rządzenia sprawami wielkiego państwa morskiego. Uprawa demokracja wyzysk w stosunku do sprzymierzeńców, w sądach panuje nieprawda. Nie dało się to odczuć tak silnie, dopóki żył Perykles. Po jego śmierci dochodzą do władzy ludzie, pozbawieni wszelkiej wartości moralnej, jak Kleon, Alcybiades. Jasnem było, że demokracja niezdolna jest do realizacji programu, który był niezbędny, aby Ateny i Hellada istnieć i rozwijać się mogły. Koniecznością życiową było wtedy utrwalić instytucje demokratyczne na podstawie sprawiedliwości, w myśl idei Arystydesa, tworzyć federację państw — miast greckich. ¹⁾ Stąd koniecznością wprost palącą chwili było wychować ludzi, którzy potrafiliby pogodzić pałające nawzajem do siebie nienawiścią warstwy społeczne, demokrację i arystokrację, oraz stale walczące między sobą państwa — miasta greckie. Tych idei o charakterze społecznym i politycznym, tego programu, który, będąc realizowany, powiązałby węzłami przyjaźni, pracy solidarnej i twórczej społeczność grecką, szukał Sokrates w duszy człowieka. Poznaj samego siebie, a ucieleśnią się w życiu prywatnem i publicznem szczytne hasła, wypowiedziane przez przywódców demokracji, lecz niestety niezrealizowane.

Stało się wtedy koniecznością życiową dobrać odpowiednio uzdolnioną młodzież i wychować ją tak, aby potrafiła rozróżniać, co jest dobre, a co złe. Nie wychowywał Sokrates dziatwy, lecz młodzież, a to dlatego, że zainteresowania społeczne czyli instynkt społeczny budzą się dopiero w duszy młodzieńca. Nie wszyscy jednakowoż młodzieńcy posiadają wrodzone zainteresowania społeczne w jednakowym stopniu. Należało uczynić to, co nazywamy dziś doбором psychologicznym, a więc wybrać z pośród młodzieży ateńskiej tych, którzy wybitnie zdradzają ten wrodzony instynkt społeczny i potrafią go sobie uświadomić. Musiało chodzić, jednym słowem Sokratesowi o wybitnie uzdolnionych społeczników.

¹⁾ Beloch: „Griechische Geschichte“, t. I.

Szkoła twórcza musi być szkołą na miarę indywidualnych zainteresowań i uzdolnień młodzieży.¹⁾ Takim właśnie uzdolnionym społecznikiem był, jak widzieliśmy, Eutydem. Ksenofont pisze, że Sokrates nie przyjmował wszystkich do grona swych wychowanków. Dobierał ludzi zdolnych. Tylko ten mógł zostać jego wychowankiem, kto szybko orjentował się w tem, o co pytał, utrzymywał w pamięci to, co on nauczał; potrafił iść za biegiem myśli Sokratesa; wykazywał popęd do przyswajania sobie tej wiedzy, która niezbędna jest, aby dobrze domem i państwem rządzić oraz wogóle do postępowania z ludźmi i w ludzkim środowisku. Wyrażał Sokrates przytem przekonanie, że tylko tacy młodzi ludzie, o ile będą odpowiednio wychowani, potrafią przynieść szczęście nie tylko sobie, swojemu ludowi, lecz również innym ludziom i państwu²⁾

Pedagog, który dokonywuje selekcji młodzieży według zainteresowań i uzdolnień, musi jednakowo uzdolnionym pod względem jakościowym grupom młodzieży stworzyć odpowiednie środowisko. Dusza ludzka rozwija się w związku ze środowiskiem, z otoczeniem. Młodzieniec, posiadający uzdolnienia i zainteresowania do muzyki, rozwija się w związku z muzyką; kto zaś posiada zainteresowania konstrukcyjne rozwinięte się w związku z konstrukcjami technicznymi. Sokrates dobierał sobie młodzież, posiadającą uzdolnienia i zainteresowania społeczne. Rzecz jasna, że taka młodzież rozwinąć się może czyli uświadomić sobie tkwiący w niej instynkt społeczny w związku z życiem społeczeństwa i państwa. Przedmiotem więc nauczania tej młodzieży musiały być stosunki człowieka do człowieka, do grup społecznych, do państwa, czyli zagadnienia społeczne i moralne. Jak wiemy już, omawiał Sokrates ze swoimi wychowankami takie pojęcia, jak sprawiedliwość i niesprawiedliwość, zubożność i bezbożność, szlachetność i nieszlachetność, męstwo i tchórzostwo, państwo, sztuka rządzenia państwem i inne, a więc zagadnienia społeczne.

Punktem wyjścia takiego nauczania nie mogą być obserwacje, czyli bezpośrednia obserwacja, ponieważ stosunków ludzkich, społeczeństwa, państwa nie możemy bezpośrednio pokazać młodzieży. Zjawiska te możemy podać młodzieży jako wyobrażenia. Nawiązywał Sokrates zawsze do uprzednich wiadomości, do uprzedniej działalności wychowanka. Z Eutydem mówił o jego zamierzeniach, planach na przyszłość, z rzemieślnikiem o rzemiośle, ze śpiewakiem o poezji.³⁾ Ten sposób nauczania nazywamy obserwacją pośrednią. Sokrates, mówi Ksenofont, nawiązywał zawsze do rzeczy ogólnie znanych, gdyż uważał, że ten sposób prowa-

¹⁾ Claparède: „Szkoła na miarę”. ²⁾ Memor.: IV-1.

³⁾ Platona: „Jjon”.

dzenia dyskusji jest najpewniejszy.¹⁾ Gdyby kto chciał, opowiada Alcybiades w „Uczcie“ Platona, przysłuchać się rozmowom Sokratesa, wydałyby mu się śmieszne na pierwszy rzut oka. Mówi o ościach objuczonych, o jakichś kowalach, szewcach, garbarzach i wydaje się, że on zawsze jedno i to samo mówi w ten sam sposób, tak że każdy, kto go nie zna i nie uważa, musi się śmiać z tego. Ale kiedy kto do wnętrza tych słów zagłębnie, kiedy kto wejdzie w nie naprawdę, zobaczy, że tylko w takich słowach jest jakiś sens, a potem się przekona, że tam w nich są skarby dzielności, znajdzie tam wszystko, na co uważać powinien człowiek, który chce być doskonały.²⁾ (D. n.)

MICHAŁ FRIEDLANDER.

Praca młodzieży w szkole i w domu.

Treść: 1. Dydaktyczny cel szkoły. — 2. Stosunek ucznia do pracy. — 3. Szkoła wobec pracy młodzieży szkolnej. — 4. Praca szkolna a domowa. — 5. Zakres pracy domowej ucznia.

1.

Praca młodzieży w szkole i w domu.

„Czynność ducha rośnie jedynie własnym ruchem“.

Bronisław Trentowski

Żywy ruch reformatorski, który charakteryzuje ostatnie trzy dziesiątki lat w dziedzinie pedagogiki, dąży obecnie do zesumowania poczynionych doświadczeń i sentetycznego ujęcia wyników, do jakich doszedł. W przeprowadzanej robocie bilansowej daje się jednak zauważyć jeden poważny błąd, którego dopuściła się pedagogika, a w szczególności dydaktyka, błąd, który copędzej trzeba będzie poprawić:

¹⁾ Memor.: IV-6.

²⁾ Już Schleiermacher nie rozumiał, jak genialny Platon w przeciagu tylu lat mógł ufać słowom. Myślał, że, jeżeli słowo istnieje, to musi koniecznie posiadać jakąś treść poza językową i tej treści szukał. Wprost przeciwnie, Sokrates nie chciał dać oszukać się słowom, które wtedy, na skutek szybkiej ewolucji społecznej, traciły swoją treść. To niebezpieczeństwo istnieje również i obecnie. Żyjemy, pisze I. Zaremba, w ogniu nieustannych przemian społecznych, stąd konieczność nieustannego dostosowania szkoły do rzeczywistości. W przeciwnym razie grozi nam niebezpieczeństwo, że używać będziemy w szkole słów, nie mających już odpowiednika w rzeczywistości społecznej. („Głos Naucz.“ r. 1930, Nr 13.).

oto, zajmując się gorąco nauczycielem i metodami nauczania w szkole, za mało zajęła się samym uczniem i jego pracą, uczeniem się.

Centralnym problemem teorii pedagogicznej był do niedawna nauczyciel. Przez udoskonalenie metod nauczania oraz podniesienie poziomu wykształcenia samego nauczyciela spodziewano się wpłynąć na ducha szkoły i na wyniki pracy młodzieży szkolnej. Polityka szkolna wszystkich krajów kulturalnych nastawiała się więc na kształcenie nauczycielstwa i na próby z nowymi i odnawianymi metodami pracy w szkole. Mimo hasła aktywności dziecka, podnoszonego przez psychologię pedagogiczną, przeceniono problem nauczyciela, a zaniedbano problem uczenia. Zapomniano widocznie, że nauczaniu nauczyciela musi odpowiadać uczenie się ze strony ucznia, przeoczono, że nauczanie i uczenie się — to, mimo swej wewnętrznej łączności, dwa odrębne problemy, wymagające specjalnego i odrębnego rozpatrzenia. Słusznie pisze pani Parkhurst: „Cała nasza szkolna maszyna była starannie budowana z punktu widzenia, nie uczenia, lecz nauczyciela... Wówczas dopiero, gdy uczenie się rozpatrywane będzie z punktu widzenia uczącego się, młodzież nasza opuszczać będzie szkoły, posiadając rzeczywiste wykształcenie“.¹⁾

Podnoszą się stopniowo coraz liczniejsze głosy, zwracające uwagę teoretyków i praktyków ruchu reformatorskiego na niedostateczne wyniki nauczania, których przyczyn należałoby szukać poza nauczycielem, poza metodami, poza programem i poza organizacją szkolną: w samym uczniu. Zrozumiała to przedewszystkiem praktycznie nastawiona pedagogika amerykańska, podnosząc jako hasło naczelne aktywizację nauczania. Rozumie ona przez to pojęcie oparcie wszelkiego kształcenia na pracy samokształceniowej ucznia, wypływającej z jego własnej inicjatywy, przeprowadzanej własnymi siłami, opartej etycznie na poczuciu pełnej odpowiedzialności za własne słowa i działanie. „Najskuteczniejszym sposobem nauczania jest wywoływanie samouctwa“ stwierdza Amerykanin E. N. Henderson.²⁾ Myśl bynajmniej nie nowa. Wypowiada ją Trentowski w „Chowannie“ w słowach: „Nikt nas właściwie oświecić nie zdoła, wyjąwszy samych siebie“, a Stanisław Szczepanowski uważa, że: „podstawą całego wykształcenia jest wykształcenie życiowe i autody-

¹⁾ Helen Parkhurst Wykształcenie wedle Planu Daltonskiego, wyd. „Książnica-Atlas“, 1928, str. 108/109.

²⁾ E. N. Henderson „The Principles of Education“ cyt. u Stevensiona „Metoda projektów w nauczaniu“, „Książnica-Atlas“, 1930 str. 15.

daktyzm, a zadaniem szkoły jest nie zagwoździć umysł, ale przeciwnie, przysposobić go, aby był otwarty, potrafił patrzeć na życie własnymi oczyma i uczyć się z życia...." Myśl ta, propagowana przez pedagogikę amerykańską i niemiecką (Gaudig), wkracza coraz silniej na teren szkoły. Nie wystarczy już, by nauczyciel umiał budzić zainteresowanie uczniów i najdoskonalszemi metodami szkoły twórczej doprowadzać ich do pewnych prawd, wytyczonych jako cele nauczania; chodzi o to, by uczeń nauczył się pracować także bez nauczyciela, by nauczyciel umiał się stać uczniowi zbędnym. „Nauczyciel, który jest niezbędnym dla swoich uczniów, jest wielkiem niebezpieczeństwem dla rozwijającego się ducha; stać się zbędnym, zbytecznym, musi być najpoważniejszym celem nauczyciela, który chce kształcić samodzielne umysły”.¹⁾ Ale będzie to tylko wtedy możliwym, jeśli uczeń wpierw zrozumie, jak należy pracować, jeśli wpierw się nauczy, jak się ma uczyć. R. Rusk stwierdza całkiem słusznie: „Uczyć, jak należy się uczyć, będzie jednym z głównych zadań nauczyciela w przyszłości, a jeśli ma zajść jakiś głęboki przewrót w dziedzinie nauczania, to będzie to w tym właśnie dziale pracy i studjów przyszłego nauczyciela”.²⁾

Jest więc stał widocznym, że zaprawianie młodzieży do samouctwa staje się dzisiaj jednym z najważniejszych postulatów współczesnej pedagogiki, a najpoważniejsi pedagogowie uznają za pierwszorzędne zadanie współczesnej szkoły: nauczyć ucznia organizacji i techniki pracy.³⁾

Dopiero włączenie tego zadania do obowiązków szkoły stworzyć z niej zdoła miejsce samodzielnej, aktywnej, twórczej pracy młodzieży pod rozumnym kierownictwem nauczyciela; dopiero ta samorzutna działalność ucznia nadaje szkole cechę właściwej szkoły twórczej. Uczeń staje się, jak mówi Gaudig, persona agens w dzie-

¹⁾ Hugo Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit Quelle und Meyer, Leipzig, 1922, 2. Aufl. I. Band.

²⁾ R. Rusk Pedagogika Eksperymentalna, Książnica-Atlas, 1926, str. 286.

³⁾ Podkreśla to dosadnie Bogdan Nawroczyński w ostatnim swem dziele „Zasady Nauczania” (Książnica-Atlas, 1930), zwłaszcza w rozdz. V. „Nauczanie i uczenie się”, określając nasze szkolnictwo, jako cierpiące na „przerost nauczania i niedorozwój uczenia się” (241). Podobnie wypowiada się Paul Ficker w swem dziele „Didaktik der Neuen Schule”, (nakł. A. W. Zickfeldt, Osterwiecka H.), poświęcając wiele uwagi wskazówkom dla samodzielnego Huczenia się w części III. zatytułowanej: Einschulung auf freie Schölarbeit”.

dzinie pracy szkolnej, jego swobodna twórcza praca staje się celem wszelkich wpływów wychowawczych, rozwój jego osobowości staje się naczelnym celem szkoły. „Ideal osobowości powinien być najgłębszym sensem wszystkich czynności dydaktycznych“ powiada Nawroczyński.¹⁾

2.

Stosunek ucznia do pracy.

„Szkoła powinna być drogą dziecka ku sobie samemu, nie do dogmatów, celów i programów...”
Wilhelm Paulsen.

Na czym polega kształcenie osobowości ucznia?

Przysłowiem jest już owo porównanie nauczyciela do ogrodnika pielęgnującego roślinę. Jest ono jednak wiele mówiącem; jest w niem odpowiedź na postawione wyżej pytanie. Jak roślina w zarodku swoim posiada ukryte właściwości, charakteryzujące i warunkujące jej rozwój, tak i człowiek posiada w sobie takie same właściwości wrodzone, które psychologia strukturalna ujmuje jako pewne całości, zespoły elementów czyli tzw. układy spoiste lub struktury. Jak na rozwój rośliny działają prócz tych wrodzonych właściwości warunki zewnętrzne (ziemia, atmosfera, światło i ciepło, zabiegi ogrodnika), tak na rozwój dziecka działają warunki zewnętrzne jego życia, które przyczyniają się bądź to do doskonalenia właściwości wrodzonych, bądźto do nabywania nowych. Koffka²⁾ nazywa ów pierwszy proces wzrostem czyli dojrzewaniem (Wachstum oder Reifen), ów drugi zaś uczeniem się (Lernen). Dojrzewanie jest wedle niego zależne od odziedziczonych, wrodzonych właściwości indywidualnych, uczenie się zaś polega na zdobywaniu coraz nowych właściwości, czyli struktur. Oba procesy przyczyniają się do stałego rozszerzania treści świadomości, do powstawania coraz nowych struktur duchowych, składających się razem na ogólną strukturę danego osobnika. Słusz-

¹⁾ Nie możemy się tu wdawać w omówienie pojęcia osobowości. Zaznaczamy jedynie, że określamy ją za Nawroczyńskim jako „harmonijną a zarazem indywidualną strukturę duchową jednostki ludzkiej“, jako „najwyższą i najpełniejszą ze wszystkich idealnych struktur“. Zresztą odsyłamy do dzieła Nawroczyńskiego „Zasady Nauczania“ str. 128—138 i i. oraz do znanego dzieła Gandiga, cytowanego wyżej „Die Schule im Dienste der verdenden Persönlichkeit“.

²⁾ K. Koffka: Die Grundlagen der psychischen Entwicklung 2. nakł. Zickfeldt, Osterwieck, 1925, rozdział „Reifen und Lernen“ str. 28 i Por. dokładniej o znaczeniu tych pojęć: L. Dymek: Psychologia postaci jako podstawa nowoczesnej pedagogiki w „Roczniku Pedagogicznym“ serja II. Tom III. 1928. Henryk Rowid: Monografie dzieci w świetle psychologii strukturalnej. „Ruch Pedagogiczny“ 1929.

nie więc można za Kerschensteinerem nazwać procesu kształcenia się „dorabianiem się struktur duchowych”. W określeniu tem podkreślony jest wyraźnie pierwiastek samoczynności; albowiem tylko samodzielna, z głębi własnej istoty wychodząca praca, nazwać można dorabianiem się. Kształcenie osobowości polega więc w swej istocie na ciągłym samokształceniu.¹⁾

A nauczyciel? On jest tym ogrodnikiem, pielęgnującym roślinkę: dostarcza możliwości rozwoju właściwościom wrodzonym, oraz ułatwia nabywanie i udoskonalenie nowych.

Kształcenie osobowości, czyli stawianie się sobą, jak to nazywa Rowid, odbywa się więc wprawdzie pod kierownictwem nauczyciela, polegającym na celowym prowadzeniu i rozumnym przynusie, ale wymaga przede wszystkim poważnego wysiłku i wytrwałej pracy samej jednostki.

Praca ta ma na celu nie tyle wyniki zewnętrzne, jak wyuczenie się pewnego zapasu wiadomości, wykonanie pewnych wypracowań czy innych robót, ile przedewszystkiem wyniki wewnętrzne, polegające na jej wpływie na rozwój cielesny, umysłowy i moralny, słowem na rozwój i dojrzewanie młodej indywidualności ucznia.

Od czegoż ten wpływ zależy? Jaką ma być ta praca, by korzystny wpływ wywarła? Nie każda przecież praca ma wartość kształcącą, o jaką nam właśnie chodzi. Pedagogika eksperymentalna udziela na te pytania odpowiedzi, że tylko ta praca ma pozytywny wpływ na osobowość pracującego, która jest wykonywaną z zainteresowaniem i zgodnie z wolą osiągnięcia pożądanego wyniku. Chodzi więc o odpowiednie u stosunkowanie się wobec wykonywanej pracy. Obojętność i niechęć wobec pracy wpływa ujemnie na jakość wyników wewnętrznych, powodując znaczne osłabienie ich wartości. Jasnem jest więc, że praca młodzieży wpływać musi z pozytywnego do niej stosunku.²⁾ Oto główna zasada szkoły twórczej, czyli szkoły

¹⁾ Samokształcenie nie jest równoznacznem ze samouctwem. Pierwsze odnosi się do całej osobowości i obejmuje nabywanie nowych struktur tak drogą uczenia się, jak i innymi środkami; drugie obejmuje jedynie nabywanie i doskonalenie umiejętności i wiadomości. — Por. art. w nr. 2/1930 „Muzeum”: Dr. M. Wachowski: „Z badań nad samokształceniem młodzieży”.

²⁾ Por. rozwiązania prof. B. Nawroczyńskiego w jego rozprawie: „Główna zasada tzw. Szkoły Pracy” w zbiorze rozpraw pt.: „Swoboda i przymus w wychowaniu”, Nasza Księgarnia. 1929.

czynnej; oto najważniejsze zagadnienie w całym splocie zagadnień, jaki przedstawia dzisiejsze wychowanie i nauczanie. Jest to jednak także ważne zagadnienie społeczne. Słusznie podkreśla Nawroczyński, „oschły, niechętny stosunek do pracy w ogromnych masach pracowników dorosłych“ w czasach powojennych, powodujący obniżenie się ilości i jakości pracy. Istotną przyczyną złego „jest głęboko ukryta w strukturze moralnej człowieka współczesnego, któremu poczyna brakować z wewnątrz płynącej pobudki do pracy“. Lekarstwo widzi N. w urabianiu głębokiego stosunku do pracy od wczesnego dzieciństwa.

Jakżć więc powinien być ten głęboki stosunek, czem powinien się odznaczać?

1. Najważniejszym postulatem pozytywnego ustosunkowania się ucznia wobec pracy musi być postulat samodzielności. Uczeń powinien w granicach możliwości polegać na sobie samym. Od niego samego powinna wychodzić pobudka, on sam powinien umieć zakreslić cel swej pracy, on sam ma zebrać potrzebne środki i pomoce, rozwiązać plan, wykonać etap za etapem, połączyć poszczególne części itd. Oczywiście samodzielność ta będzie wzrastać w miarę nabywania umiejętności pracy z klasy do klasy, ze stopnia na stopień. Im dalej, tym mniej będzie mu potrzeba pomocy zewnętrznej. Rozwój samodzielności w uczeniu rozpocznie się od wzbudzenia aktywności, t. j. samego czynnego działania, choć wedle wskazówek, pod pewnym naciskiem z zewnątrz, by dojść stopniowo do spontanicznego działania, a więc wpływającego z własnej istoty młodego pracownika, doprowadzającego go do samodzielnego ustosunkowania się do wszystkich pierwiastków i etapów pracy.¹⁾

2. Drugim ważnym postulatem odnośnie do stosunku ucznia do pracy jest postulat przystosowania pracy i w treści i w formie do indywidualności młodego pracownika, t. j. do charakterystycznych cech jego życia umysłowego (np. przewaga wyobraźni), uczuciowego (np. przewagi afektów i nastrojów w pewnej epoce) i wolowego (np. małej wytrwałości). Stąd różne rodzaje pracy dla różnych stopni rozwoju, ale, o ile możliwości częstokroć i dla różnych grup młodzieży na tym samym stopniu (np. dziewcząt i chłopców), a nawet poszczególnych jednostek. Wtedy bowiem postawa ucznia wobec jego pracy może przybrać pożądaną cechę osobistego zaintere-

¹⁾ Por. Otto Scheibner: Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer und pädagogischer Erfassung w książce zbiorowej, wyd. przez Gaudiga „Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis“, Breslau, 1924.

sowania. Praca stanie się tem owocniejsza, im głębiej będzie wypływać z tego zainteresowania, z rozbudzonej potrzeby, z zaniłowania do niej, ze zrozumienia jej wartości. Ale i jeszcze coś. Praca, dostosowana do indywidualności pracownika, uwzględnia oczywiście jego uzdolnienia, nie nastęrcza mu więc zbyt wielu trudności w jej wykonaniu. „Trochę trudności, powiada Binet”,¹⁾ jest dobrą rzeczą; ale zbyt wielkie trudności odbierają ochotę i zainteresowanie materiałem naukowym, uczeń traci swój kosztowny czas, a nadto przyzwyczajają się do powierzchowności w pracy“. Trzeba by jeszcze dodać, że zbyt wielkie trudności w pracy zniechęcają ucznia częstokroć tak dalece, że traci wogóle ufność w swoje siły, co jest pierwszym krokiem do fałszywego, pesymistycznego ustosunkowania się wobec świata. Przeciwnie, powodzenie w pracy dodaje śmiałości w dalszych poczynaniach, budzi inicjatywę, kształci energję, tworzy optymizm życiowy. Postawa ucznia wobec jego pracy powinna być optymistyczna. Oto ważny pierwiastek irracjonalny, odgrywający decydującą, możnaby powiedzieć, rolę w stosunku człowieka do wszelkiej jego działalności. (Teorja Adlera).

3. Dalszym postulatem odpowiedniego stosunku młodzieży do pracy jest postulat ekonomji pracy. Uczeń powinien nauczyć się tyle tylko zużywać energii i sił, ile właśnie potrzeba koniecznie na osiągnięcie danego wyniku pracy. Uczeń powinien czasem dojść do umiejętności natężenia uwagi tylko tam, gdzie tego koniecznie potrzeba, a zwolnienia napięcia tam, kiedy go sytuacja nie wymaga; powinien nauczyć się rozdzielać uwagę i skupiać ją, wysilać się intensywnie i miarkować wysiłki, w czas przerywać pracę i racjonalnie odpoczywać itd. Z ekonomją pracy łączy się więc najściślej higjena pracy, do której należy młodzież konsekwentnie wychowywać.

4. W każdej pracy mamy do czynienia z pewnym materiałem. Praca powinna więc być przystosowana do swoistych cech danego materiału. Uczeń powinien więc czasem dojść do zrozumienia tego, że pewien rodzaj pracy nadaje się tylko przy opracowaniu jednego, a nie nadaje się przy opracowaniu innego materiału, i do umiejętności odpowiedniego doboru techniki, środków i pomocy w danej pracy nad danym materiałem.²⁾

¹⁾ Alfred Binet: Nowoczesne pojęcia o dzieciach, Nasza Księgarnia, 1929.

²⁾ Scheibner rozróżnia w swej rozprawie: a) pracę nad przedmiotem lub zjawiskiem fizycznym (Arbeit am anschaulichen Gegenstande), b) nad słownie ujętym materiałem (A. am sprachlich gefassten G.), c) nad myślowo ujętym m. (am

5. Dalszym postulatem jest życiowe nastawienie wobec pracy. Praca młodzieży powinna być związana w pewnej mierze z rzeczywistością pozaszkolną, opierając się na zagadnieniach życiowych, operując materiałem branyn z życia i obracając się we formach życiowych. Taki stosunek młodzieży do pracy ma ułatwić jej stopniową asymilację do świata dorosłych, w którym ma przecież brać nie tylko bierny, lecz przede wszystkim czynny udział, co zależy od poprzedniego już odpowiedniego przygotowania do tego zadania.

6. A wreszcie w świadomości celu swej pracy, powinien uczeń odnosić się do niej z pełną powagą twórcy, odpowiedzialnego za swój twór przed samym sobą i przed światem.

Dalecy jesteście w szkole współczesnej, nawet w tzw. nowej szkole od całkowitego przeprowadzenia wszystkich tych postulatów.

Organizacja szkoły dotychczasowej, polegająca na systemie klasowym, nie odpowiada w zupełności psychice dziecka i nie może przyczynić się wcale do pożądanego pozytywnego ustosunkowania się młodzieży wobec pracy szkolnej. Rozbicie bowiem pracy na krótkie okresy 45-minutowe, poświęcone w ciągu jednego przedpołudnia, każdy innemu przedmiotowi, nie może chyba działać pobudzająco na ucznia. Mechaniczne przerywanie pracy musi działać rozpraszająco na jego umysł, tłumiąc na jego inicjatywę i myśl twórczą, osłabiająco na jego zainteresowanie. Jakże różną jest praca nauczyciela i uczniów! Nauczyciel obraca się przez szereg godzin w dziedzinie swoich specjalnych zainteresowań, uczeń zaś musi poświęcać swoją uwagę w ciągu tego samego czasu różnym dziedzinom, a co gorsza, zaledwie rozpoczął intensywnie pracować, już mu dzwonek tę pracę przerywa. System ten jest jedną z poważnych przyczyn powierzchowności w pracy naszej młodzieży, która i tak pod wpływem współczesnego tempa życiowego nie grzeszy zbyt niemiernym skupieniem duchowym i dokładnością postępowania. Zmiana systemu klasowego na system laboratoryjny czy inny, idący w kierunku indywidualizacji pracy, wydaje się niektórym pedagogom jedynym radykalnym wyjściem ze sytuacji.¹⁾ Nim to jednak nastąpi, musimy liczyć się z istniejącym systemem klasowym, i w jego ramach dążyć do poprawy organizacji i wydajności pracy uczniowskiej.

gedanklichen G.) i d) nad twórczym ujęciem materiału (am darzustellenden Gegenstände).

¹⁾ Zdaniem pani Heleny Parkhurst należy gruntownie zerwać z dotychczasowym systemem pracy szkolnej, jako jedną z głównych przyczyn niedostatecznych wyników nauczania i wychowania szkolnego. System

Szkola wobec pracy młodzieży szkolnej.

„Najlepszy nauczyciel nie włoży w biernego ucznia ani wiedzy, ani rozwoju umysłowego, ani wykształcenia... O wynikach nauczania rozstrzyga przedewszystkiem uczenie się ucznia”.

Bogdan Nawroczyński.

Szkola musi wziąć na siebie ważne zadanie w *wychowa-*
wania do pracy. Obejmuje ono:

a) wytworzenie poprzednio scharakteryzowanego pozy-
tywnego stosunku młodego pokolenia do pracy.

b) wprowadzenie w technikę i ekonomję pracy.

Zadanie to rozwiązać może szkoła przez odpowiednią
organizację całej pracy szkolnej, a więc zmianę
obecnego systemu klasowego, oraz przez od-
powiednią na to zadanie skierowaną pracę na-
uczyciela. Nasze rozważania odnoszą się do tej osta-
tniej.

Spełnienie pierwszej części zadania (a) uwa-
runkowane jest całą atmosferą szkolną i codziennem po-
stępowaniem nauczyciela-wychowawcy. Wchodzi tu w
grę tyle czynników irracjonalnej natury, że trudno kon-
kretnie przytoczyć środki, jakie nauczycielowi i szkole sto-
ją tu do dyspozycji. Ogólnie tylko można powiedzieć, że
należy tu budzenie ochoty do pracy przez odpowied-
nie wyzyskiwanie momentu zainteresowania, dostarczanie
pobudek myślowych przez stawianie zagadnień,
natężanie woli przez wyznaczanie celów, uświada-
mianie czynionych postępów, a temsamem zachę-
canie do dalszych wysiłków, kształcenie takich dy-
spozycyj psychicznych, jak pilność, czystość, sumien-
ność, cierpliwość, punktualność, uczciwość, poczucie odpo-
wiedzialności, zaufanie we własne siły, gotowość do pomocy
wzajemnej itp.

Spełnienie drugiej części zadania (b) zależy
już od pewnych konkretnie dających się określić sposobów
postępowania nauczyciela. Ma on udzielić młodzieży wy-

daltoński jest radykalną zmianą tego systemu. Z nauczania przenosi się
tu punkt ciężkości na uczenie się, z pracy nauczyciela na pracę ucznia,
mogącą się odbywać swobodnie i indywidualnie. Por. Helen Park-
hurst „Wykształcenie wedle Planu Daltońskiego”,
Książnica-Atlas, 1928; również: B. Nawroczyński „System Dal-
toński” w książce „Swoboda i przymus w wychowaniu”, Nasza Księ-
garnia, 1929. — Interesujący, ale nie zupełnie konsekwentnie przemyślany
projekt zerwania ze systemem klasowym, a stworzenia na jego miejsce
„szkoly na miarę” podaje Karol Koniński w książce „Szkoła na
miarę”, Książnica-Atlas, 1929.

rażnych wskazówek, jak ma się uczyć, jak ma pracować. Wskazówki te powinny objąć tak szkolną, jak i domową dziedzinę pracy młodzieży; powinny uwzględnić tak pracę nad zdobywaniem wiadomości, jak i umiejętności; powinny objąć tak pracę pamięciową, jak i ćwiczącą, utrwalającą, przygotowawczą, swobodnie twórczą; powinny wreszcie uwzględnić wszystkie etapy toku pracy, od powzięcia pomysłu, poprzez ułożenie planu, przygotowanie materiału i środków, wykonanie poszczególnych, części, ich złożenie i uzgodnienie, aż do krytycznego zbadania osiągniętego wyniku i samokorektury.

Wszystkie te wskazania, dawane przez nauczyciela, muszą się oczywiście oprzeć o wyniki badań psychologii doświadczalnej, o obserwacje nauczyciela, mające na celu poznanie indywidualnych cech poszczególnych uczniów oraz o doświadczenia, poczynione w praktyce.

W jaki sposób ma nauczyciel udzielać wskazówek młodzieży? Przedewszystkiem działa przykład samego nauczyciela. Jeśli on sam rozkłada pracę swą z klasą systematycznie i dokładnie, jeśli lekcje przeprowadza dokładnie, spokojnie i w skupieniu, jeśli środki i pomoce naukowe są zawsze skrupulatnie do lekcji przygotowane, jeśli poprawa zadań jest dokładna i indywidualizująca uczniów, itd. — to takie postępowanie działa nader silnie na dzieci i starszą młodzież.

Od samego początku nauczania szkolnego potrzebne są różnego rodzaju konkretne wskazania. A więc nauczyciel pokazuje uczniom, jak należy nad pewnym materiałem pracować; pokazuje sposób szukania słówek lub objaśnień do tekstu, interpretacji tektury, obserwacji rośliny lub zwierzęcia, przeprowadzenia eksperymentu fizykalnego itp. Tu należą objaśnienia, jak obserwować przedmiot lub zjawisko fizyczne lub psychiczne, jak następnie przedstawić to, co się widziało lub zauważyło zapomocą słowa, pisma, rysunku, plastyki itp., jak się ogląda, opisuje i wczuwa w obraz, jak się czyta mapę, jak się używa słownika, encyklopedji, leksykonu, jak się tworzy plan wypracowania, jak się najlepiej uczy na pamięć, jak się przeprowadza powtórzenia przekrojowe lub syntetyczne z jakiejś całości materiału, jak się analizuje wiersz, jak się obchodzi z instrumentami fizykalnymi, mierniczemi itp. Nie trzeba chyba dodawać, że nie będą to wyjaśnienia i wskazania tylko teoretyczne, lecz, że będą one przedewszystkiem praktyczne, pogładowe; że nie ograniczy się nauczyciel do jednorazowego ich udzielenia, lecz, że je będzie tak długo powtarzał praktycznie, aż się zmechanizują i staną się nawykami w pracy młodzieży. Młodzież pójdzie początkowo za przykładem i wskazaniami nauczyciela prawem naśladownictwa, z czasem

zaś rozpocznie samodzielnie próby i doświadczenia.¹⁾

Niektórzy dydaktycy zalecają nawet specjalne godziny pogadanek nauczyciela z uczniami na temat toku i sposobu wspólnie przeprowadzonej pracy. Pogadanki takie mogą przynieść poważną korzyść, uprzyatniając uczniom różne sposoby ich własnej pracy i możliwości jej ułatwienia drogą lepszej organizacji. Tak np. może nauczyciel poświęcić jedną lekcję na omówienie tematu: „Jak się uczyć wiersza na pamięć?“, a innym razem: „Jak tworzyć plan wypracowania pisemnego?“ albo: „Jak korzystać ze słownika?“ albo: „Jak korzystać ze źródeł przy układaniu referatu?“ itd. Takie refleksje nad tokiem różnego rodzaju pracy mają wprowadzić swoje cienie: osłabiają bowiem bezwzględnie świadomość, bezpośredniość, z jaką dziecko odnosi się do swej działalności, nad którą nie wiele się zastanawia; z drugiej jednak strony przynoszą widoczną korzyść i wzbudzają zainteresowanie dla samego procesu pracy.

Inne wskazania nauczyciela odnoszą się będą do sposobów utrwalania i ćwiczenia zdobytych wiadomości i umiejętności, a w dalszym ciągu do stosowania ich w pokrewnych dziedzinach i okolicznościach. Swobodna umiejętność stosowania tego, co się w pracy zdobyło, jest zasadniczym warunkiem oryginalnej twórczości. Do tego więc stopnia opanowania techniki pracy mamy doprowadzić naszego ucznia.

Oczywiście, wskazania nauczyciela niejednokrotnie muszą przybrać charakter indywidualnych porad dla poszczególnych uczniów. Nie wszystkie dzieci są jednego typu, nie wszystkie mogą pracować takimi samymi sposobami. Jedne dzieci np. należą do typu wzrokowców, którzy uczą się najlepiej metodą poglądową, a więc z tekstu, obrazu, obserwacji; drugie znów należą do typu słuchowców, uczących się najowocniej, gdy się im podaje wiadomości żywym słowem i gdy mogą głośno odczytywać teksty; inne dzieci uczą się najekonomiczniej, robiąc stałe notatki dla utrwalenia materiału, zwłaszcza dat, nazw, dyspozycyjnej treści itp.; jedni uczniowie ufni są aż za dużo w swe zdolności i wiadomości — tych trzeba nauczyć samokrytyki; inni znów nie mają wiary w siebie, tych trzeba zachęcać, dodawać im otuchy, wykazywać postępy, by przeciwdziałać możliwości wytworzenia się stałego poczucia mniejszej wartości itd. Wskazania więc nauczyciela, muszą być oparte na znajomości psychiki swych wychowanków, uwzględniające, o ile możliwości ich

¹⁾ Interesujące rozważania i przykłady w tym kierunku znaleźć można u Scheidnera w cytowanej już rozprawie „Der Arbeitsvorgang.“

indywidualność, oraz liczące się z odnośnym stopniem rozwoju umysłowego. Taka indywidualizacja wskazań przeciwdziałać będzie wytworzeniu się doktryny i szablonu, największych szkodników w każdej twórczej pracy, przyczyniając się zarazem do budzenia w wychowankach zmysłu dla pracy i woli do pracy.

Znakomitą sposobność do udzielania pożytecznych wskazówek do pracy domowej młodzieży ma nauczyciel przy zadawaniu prac i zadań domowych. Zadawanie uważane jest dotychczas za rzecz małej wagi, odsuwaną zwykle na koniec lekcji szkolnej, zbywaną w najogólniejszej formie. Słusznie zwraca uwagę Nawroczyński, że „zadawanie jest czemś, co się lekceważy. Nie stało się ono jeszcze dla nas problematem dydaktycznym“. A jest ono przecież czynnością i trudną i odpowiedzialną i mogącą mieć ogromne znaczenie dla organizacji pracy ucznia. Plan Daltonski jest w samej rzeczy niczem innym, jak rozumem, planowem, dokładnem zadawaniem, organizującym i ułatwiającem pracę ucznia. I przy zwykłym klasowym systemie nauczania może zadawanie tę swoją rolę spełniać. Należy więc zmienić jego miejsce w lekcji szkolnej: przenieść z samego końca lekcji nieco bliżej, na jakie 10 minut przed jej zakończeniem, np. po przerobieniu z klasą „nowego materiału“, a przed rekapitulacją, zwykle kończącą lekcję. W każdym razie musi nauczyciel zarezerwować sobie dla zadawania tyle czasu na lekcji, by wystarczył do podyktowania uczniom całego zadania wraz z krótkimi wskazówkami. Takie dyktowanie tego, co się zadaje, powinno odbywać się na wszystkich stopniach nauczania, od najniższego do najwyższego, o ile tylko się coś zadaje. Dyktuje się zadanie w kilku punktach w kolejności, w jakiej mają być wykonane w domu i to tem szczegółowiej, im niższy jest stopień nauczania, wraz z odnośnemi wskazówkami. Przekonałem się dowodnie w ciągu kilku lat takiego zadawania, że jest ono niezmiernie korzystne dla organizacji pracy szkolnej i domowej naszej młodzieży.

Zupełnie praktycznem wdrażaniem młodzieży w odpowiednie sposoby pracy okazuje się zalecane przez wielu pedagogów „uczenie się pod kierunkiem“, nazywane w Ameryce „silent“ lub „supervised study“ albo „directed learning“. Polega ono na zadaniu klasie czy grupom w klasie zadania, które uczniowie wykonują odrazu w klasie, każdy dla siebie na swem miejscu, pod dyskretnym dozorem i umiętnem kierownictwem nauczyciela, idącego od jednego do drugiego dla kontroli postępu w pracy. W niektórych zakładach amerykańskich, przeprowadzono nawet podział lekcji w ten sposób, że około 20 minut poświęca się na właściwą ustną lekcję, 20 minut na uczenie się pod kierunkiem, a 5 minut na zadawanie. Jest to nie-

zmiernie łatwe do przeprowadzenia, jeśli się ma raz w tygodniu 2 godziny swego przedmiotu w jednym dniu, poświęcając wtedy jedną całą godzinę na taką pracę pod kierunkiem. Daje ona najwięcej sposobności do zaobserwowania, jak pracują poszczególni uczniowie, i do udzielania praktycznych, indywidualnych wskazań.¹⁾

Oto różne sposoby nauczania młodzieży szkolnej, jak ma pracować. Sumienny i twórczy nauczyciel znajdzie niejedną jeszcze inny. Chodzi o to, by się tem zagadnieniem szkoła zajęła poważnie i dokładnie. „Bez wdrożenia w technikę pracy niemożliwe jest twórcze nauczanie w szkole („albowiem pracy uczy się tylko przez pracę“).²⁾ Trzeba jednak także o tem pamiętać, że, jak podkreśla Scheibner, prawdziwe wychowanie do pracy polega nietylko na wyszkoleniu w technice pracy, lecz przedewszystkiem na zaszczerpieniu prawdziwego uczuciowego ustosunkowania się do pracy, na wykształceniu woli do pracy, dyspozycji do pracy i siły do pracy.³⁾

To wychowanie do pracy rozpoczyna się z pierwszym dniem szkolnym dziecka, które wyrrywamy z jego naturalnego środowiska życiowego w rodzinie i przenosimy w nowe, sztuczne środowisko, którego główną treścią jest przecież praca. „Śluszna jest rzeczą — powiada W. Wetekamp — już w pierwszych latach nauki kłaść podwaliny pod przyzwyczajenia do pracy; w ten sposób można później z tem większą szybkością przyswoić uczniom wiedzę...“⁴⁾

Z dnia na dzień, z miesiąca na miesiąc, z roku na rok zyskuje uczeń umiejętność i sztukę pracowania, coraz bardziej skomplikowane sposoby techniki pracy stają mu się dostępne, coraz głębszym i bliższym staje się jego stosunek wewnętrzny do pracy, jako wyrazu jego własnej osobowości, jako treści życia, jako czynnika kształcącego, aż do tej

¹⁾ Należy stwierdzić, że ta i jej podobne metody, używane w szkołach amerykańskich, mają na oku przedewszystkiem popieranie rozwoju indywidualnego ucznia, jego samouctwa. Ten charakter noszą także podręczniki amerykańskie różnego rodzaju, zawierające po każdym rozdziale pytania tak ułożone; by doprowadzić czytelnika jego własnym wysiłkiem do pewnych wiadomości względnie ich zastosowania. Coraz silniej nastawia się szkoła amerykańska na samodzielną pracę, na uczenie się ucznia. Por. art. S. Schwarza „Die Schülerpersönlichkeit im „Unterricht der amerikanischen Schule“ w czasop. „Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Bildung“, 1930, Nr. 7.

²⁾ Paul Ficker: Didaktik der Neuen Schule, str. 289.

³⁾ Otto Scheibner: Der Arbeitsvorgang... str. 42.

⁴⁾ W. Wetekamp: Samodzielność i radość twórcza w nauce i wychowaniu. Przeł. J. Mirski, Książnica-Atlas, 1925.

wielkiej chwili, kiedy uświadomi sobie, że ostatecznym najwyższym, najświętszym celem wszelkiej pracy — jest on sam.

4.

Praca szkolna a domowa.

„Jedynym wielkim, najwyższym celem wykształcenia jest nauczyć posługiwać się swym nmysłem w taki sposób, aby przez cały ciąg życia z pożytkiem go używać”. E. C. Moore.

Praca młodzieży nad materiałem szkolnym odbywa się w dwojakim środowisku: w szkole i w domu. Oba te rodzaje pracy tworzą jedną nierozzerwalną całość i służą jednemu celowi: dorabianiu się własnej struktury duchowej, czyli osobowości. W szczególności służy praca młodzieży w szkole i w domu następującym zadaniom:

1. rozwijaniu przyrodzonych uzdolnień i sił twórczych,
2. nabywaniu pożytecznych w życiu umiejętności fizycznych i umysłowych,
3. stopniowemu wzbogacaniu świadomości nową treścią przez nabywanie niezbędnych w społeczeństwie kulturalnym wiadomości,
4. wytwarzaniu pewnych uznanych za pożądane właściwości charakteru.

Mimo wspólności ogólnego celu i poszczególnych, podporządkowanych mu zadań, różnią się oba rodzaje pracy młodzieży w swojej istocie.

I. A. Praca szkolna ucznia odbywa się w atmosferze zbiorowości. Uczeń jest tu bowiem członkiem zespołu klasowego lub jakiejś jego grupy i współpracuje z innymi członkami swej grupy względnie klasy. Zwykle bowiem jest to praca nad jednym tematem, praca zbiorowa. Tylko od czasu do czasu pracuje tu uczeń także jako jednostka, np. przy zadaniu szkolnem, przy rysunkach, pracach ręcznych itp. Ale i wtedy działa nań specyficzna atmosfera zbiorowości. Ze strony grupy klasowej wpływają nań różne pobudki do pracy. Döring¹⁾ stwierdza na podstawie swych badań nad psychologią klasy, że atmosfera pracy w klasie, wytwarzająca się dzięki lepszym uczniom, udziela się także przeciętnym i słabym. Wspólne opracowywanie zagadnień, wspólne dochodzenie do wniosków, nadto moment współzawodnictwa, działają pobudzająco w tym kierunku. Tym sugestyjnym wpływom zbiorowości ulegają, jak się zdaje, dziewczęta w wyższej mierze, aniżeli chłopcy. U dziewcz-

¹⁾ W. O. Döring: Psychologie der Schulklasse, Osterwieck, nakł. Zickfeldt, 1927, na str. 142/3 oraz: B. Nawrockiński: Uczeń i klasa (Zagadnienia Pedagogiczne związane

czął odgrywa też większą rolę moment ambicji, dążenie do lepszej cenzury, będące niejednokrotnie bodźcem do usilnej pracy w szkole, jak i w domu. Oczywiście bardzo ważnym jest wpływ nauczyciela, dla którego często dziedziną usilnie pracują, by zasłużyć na jego uznanie.¹⁾ Tak sama sugestia zbiorowości, jak i moment współzawodnictwa, jak wreszcie wpływ nauczyciela składają się na wytworzenie się specyficznego środowiska dla pracy szkolnej młodzieży, działającego bezwątpienia na ustosunkowanie się do tej pracy w inny sposób, niż to bywa w domu.

Liczni badacze starali się dojść do pewnych konkretnych wyników co do istoty pracy szkolnej.²⁾ Są one jednak tak różnorodne, że trudno przyjąć te lub owe z nich za pewne. Niektórzy z badaczy wskazują na to, że jakoś pracy szkolnej młodzieży lepsza jest pod pewnemi względami aniżeli domowa. Tak np. zagadnienia rozumowe rozwiązuje młodzież pono łatwiej i lepiej w klasie, niż w domu. Podobno i praca pamięciowa łatwiej odbywa się w klasie. Jak zdołałem sam stwierdzić, odbywa się budzenie i kształcenie wyobraźni bezwzględnie lepiej w zbiorowej nauce szkolnej.

Praca szkolna odbywa się jednak zwykle w pewnych warunkach nienaturalnych. Przedewszystkiem całe środowisko szkolne jest po większej części sztuczne, mało zbliżone do środowiska życiowego, w którym przyjdzie uczniom pracować w przyszłości, jako dorosłym.

Szkola jest „jakby z natury zamknięta w sobie, odgrodzona od reszty życia, nacechowana powagą i spokojem świątyni nauki, gromadząca dzieci w t. zw. klasach, uporzędkowanych wedle wieku i stopnia wiedzy, sadowiąca je a raczej unieruchamiająca w odpowiednio skonstruowanych ławkach, by uzyskać w ten sposób niezbędny dla nauki spokój i uwagę czyli t. zw. karność, utrzymująca tę czysto zewnętrzną karność zapomocą ustalonego mechanizmu środków dyscyplinarnych, udzielająca (!) dzieciom nauki, uważanej przez nią w związku z uprawnieniami za cel główny a sztukę jej udzielania za najważniejszą umiejętność nauczycieli, normującą jednak tę „sztukę” zapomocą ścisłych t. zw. reguł metodycznych...³⁾

z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej). Wyd. Min. WR. i OP. Warszawa, 1923.

¹⁾ Por. „Nauczyciel i uczenica” — mój art. w „Muzeum” 1930, str. 227—237.

²⁾ Zestawienie tych badań w pracy: Henrich Drexler: „Die Qualitat der Schul- und Hausarbeit” w czasopiśmie „Die Arbeitsschule”. 1925, str. 497 i in.

³⁾ J. Mirski: Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy w „Ruchu Pedagogicznym” 1930, Nr 8 i 9.

Z powodu takich sztucznych warunków pracy w szkole występuje częstokroć różnica w zainteresowaniach ucznia, rozbudzanych w inny sposób w szkole, w inny zaś w domu, względnie wogóle poza szkołą. Często tensam przedmiot, który w szkole nie wywołuje zainteresowania, cieszy się żywym umiłowaniem ucznia w jego zajęciach pozaszkolnych. Np. przyroda może go w szkole nużyć i nudzić, w domu zaś zajmuje się tensam uczeń zielnikami, akwarjum, terrarium, książkami przyrodniczymi itp.¹⁾ Do tych warunków nienaturalnych zaliczyć należy także rytm pracy szkolnej. Jest to rytm narzucony przez nauczyciela, względnie dzwonek szkolny, niemiłosiernie przecinający pracę rozpoczętą i zmuszający do zajęcia się natychmiast inną pracą, w danej chwili niezawsze odpowiadającą. Uczeń więc musi rezygnować ze swego osobistego rytmu pracy na rzecz tego narzuconego — pracuje więc rytmem nienaturalnym.

II. Praca domowa odbywa się w warunkach zgoła innych.

Przy pracy domowej uczeń pozostawiony jest sam sobie. Nie jest tu już owym członkiem społeczności klasowej, lecz tylko sobą. Tu łatwiej może ulec swoim pędom wewnętrznym, nastrojom, zachciankom, trudniej mu się tu skupić na swej pracy, trudniej przezwyciężyć niechęć, obojętność, świadomość przymusu i obowiązku, występujące w domu z większą zwykle siłą niż w szkole. Tu potrzebny jest jednym słowem poważny wysiłek woli, na które wprawdzie nie każde dziecko od razu potrafi się zdobyć, który jednak przystosowany do sił i uzdolnień dziecka, działa nader korzystnie tak na jego umysłowość, jak i na jego charakter. Samodzielność w pracy umysłowej, normalny przymus korzystania z własnych sił jest najwartościowszym rysem pracy domowej młodzieży.

Praca domowa ma więc pierwszorzędne znaczenie dla indywidualnego ustosunkowania się ucznia wobec życia i świata, dla jego samodzielnego twórczego działania. Przeprowadzane nad jakością pracy domowej badania wykazują w wielu wypadkach wybitną jej wyższość nad szkołą tam, gdzie chodzi o prace, mające charakter subiektywny, indywidualny. Tak np. zaznaczają pedagodzy hamburscy Jensen i Lamszus, że zadania na tematy, wzięte z przeżyć osobistych młodzieży, wypadają w domu o wiele lepiej, aniżeli w szkole. Tosamo

¹⁾ Zw. metoda projektów, starająca się stworzyć naturalne podłoże dla uczenia się szkolnego przez wciąganie w zakres nauki zjawisk i zagadnień życiowych, jest jedną z licznych prób wiązania pracy szkolnej z życiem. Por. Stevenson: Metoda Projektów, Książnica-Atlas, 1930. —

odnosi się do rysunków samodzielnych, modeli itp. Wszelka czynność wybitnie twórcza, wymagająca własnego pomysłu i skupienia, jest właściwą dziedziną pracy domowej.

Ponieważ praca domowa ugruntowana jest przede wszystkim na samodzielności ucznia, przeto jest ona specjalnie wartościowa na tym stopniu nauczania, kiedy jest już dostatecznie rozwinięta zapomocą poprzednich ćwiczeń w pracy szkolnej, a więc na stopniu średnim i wyższym.

Praca domowa jako jednostkowa pozwala w całej pełni rozwinąć się charakterystycznym dla naszej jednostki sposobom pracy. Wolna od przymusu, może tu jednostka pracować wedle swej woli. Tworzące się nawyki mają poważne znaczenie dla przyszłej pracy zawodowej. Jedne dzieci pracują spokojnie, inne wpadają w gorączkowe podniecenie; jedne pracują szybko, inne powoli; jedne dokładnie, inne powierzchownie; jedne z zapałem, drugie obojętnie... To, co się niweluje do pewnej granicy w pracy szkolnej pod przymusem zewnętrznym rytmu szkolnego, współzawodnictwa, dozoru nauczyciela, to okazuje się swobodnie w pracy domowej. Chodzi oczywiście o to, by dziecko nabrało takich nawyków i nastawień, które pożądane są w jego późniejszej pracy. Szkoła zbyt daleko już stoi od pracy domowej, mogąc wpływać na nią tylko pośrednio. Tu rozpoczyna się zadanie domu wobec pracy młodzieży, zadanie równie trudne i równie odpowiedzialne jak zadanie szkoły.

Praca domowa ma następnie wybitne znaczenie dla wprowadzenia dziecka w rzeczywistość życiową. Przecież ta praca odbywa się, w odróżnieniu od pracy szkolnej, w środowisku naturalnem, wśród warunków, wytworzonych przez samo życie. Wymaga więc ona od dziecka pewnego samodzielnego ustosunkowania się do tych warunków przy swojej pracy, będącej dlań obowiązkiem takim samym, jak praca zawodowa dorosłych. Gaudig¹⁾ zaznacza: „Praca domowa ma charakter pracy w okolicznościach prawdziwie życiowych i dlatego jest wybitnie zbliżoną do rzeczywistości codziennej. Uczeń, który w domu czyta książkę, aby zanalizować jej treść, albo który opracowuje jakieś źródła historyczne, albo przeżywa jakieś poezje, albo ogląda obrazy, albo z okien swego mieszkania czyni obserwacje, albo majstruje przy jakimś modelu, albo opisuje swe myśli w dzienniku, albo wreszcie urabia figurki z plastyliny „td., ten uczeń pracuje wprawdzie dla szkoły, ale czyni to wśród zewnętrznych warunków, odpowiadających tym, wśród jakich będzie pracował, kształcąc się potem

¹⁾ „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“. Tom I, str. 94.

sam poza szkołą. W swobodnej zaś pracy domowej odsłania się przed nami najbardziej z pod wpływu szkoły wyzwolona praca, niezmiernie ważna dla kultury twórczego działania jednostki."

Nie należy też lekceważyć wybitnego znaczenia wychowawczego pracy domowej. Praca ta wychowuje w kierunku poczucia obowiązku, pilności, systematyczności, punktualności i dokładności, przyczyniając się w ten sposób do intensywnego kształcenia dziedziny woli. Porządnie przygotowane lekcje, dokładnie i starannie wypracowane zadania domowe, prace dobrowolne wszelkiego rodzaju — są znakomitą próbą w ocenie tej strony charakteru dziecka i miernikiem owocności zabiegów wychowawczych domu i szkoły.

III. Jak z powyższego pobieżnego zestawienia wynika, praca szkolna i praca domowa różnią się znacznie w swej istocie. Dla harmonijnego rozwoju indywidualności dziecka, dla odpowiedniego nastawienia go tak w kierunku pracy jednostkowej, jak i zbiorowej, obie są równo są potrzebne. Dążenia więc do usunięcia pracy domowej z dziedziny pracy ucznia i ograniczenia jej do pracy w szkole są tak długo nierealne i ze stanowiska rozumnej pedagogiki szkodliwe, jak długo w szkole nie mamy do dyspozycji odpowiedniego wymiaru czasu na pracę jednostkową obok pracy grupowej.¹⁾ „Praca pod kierunkiem“, System Daltonski itp. oto próby przeniesienia pracy jednostkowej z domu do szkoły. Może kiedyś próby te będą mogły faktycznie doprowadzić do znacznego ograniczenia pracy młodzieży w domu dla szkoły, zupełnie jej znieść nie będą w stanie; przynajmniej dla prac dobrowolnych pozostanie miejsce poza szkołą. W naturze ludzkiej leży potrzeba czasowego oddzielania się od grupy społecznej, potrzeba samotności dla czynności twórczej. Ta przyrodzona potrzeba czasowej samotności i pracy samotnej jest i w młodym człowieku, w uczniu i uczenicy. Szkoła winna się z tą potrzebą liczyć.

Nie możemy więc zrezygnować z pracy domowej młodzieży szkolnej. Nauka szkolna powinna być źródłem wskazań, pouczeń, i pobudek, zbiorowego wysiłku i wspólnych badań pod kierunkiem nauczyciela. Nauka

¹⁾ Zastrzeżenie to należy mieć na uwadze w ciągu dalszych rozważań niniejszej rozprawy. Oznacza ono, że przy obecnym systemie nauczania szkolnego, będącym głównie nauczaniem zbiorowym, pozostawiającym za mało sposobności do nauczania i uczenia się indywidualnego w szkole, uważam naukę domową ucznia, jako indywidualną formę uczenia się, za konieczną.

domowa ma, nawiązując do nauki szkolnej, być dziedziną osobnego wysiłku jednostki w kierunku pogłębiania, opanowania, utrwalenia i przetwarzania umiejętności i wiadomości, zdobywanych w szkole. Ta część pracy jest więc rozstrzygająca, możnaby powiedzieć, dla wyników nauczania szkolnego. „O wynikach nauczania rozstrzyga przedewszystkiem uczenie się ucznia“ powiada Nawroczyński; uzupełnijmy to zdanie: uczenie się ucznia w domu.

Przypatrzmy się więc w dalszych naszych rozważaniach tej właśnie dziedzinie.

(C. d. n.)

DR RENÉE ABERDAM.

Rola rodziców w tworzeniu nowej szkoły.

Z pośród szkół, które miałam sposobność zwiedzić w Niemczech, najciekawszą, najgodniejszą uwagi wydaje mi się szkoła w Stuttgarcie: „Schule am Kräherwald“. Zaledwie przybyłam do stolicy Wirtembergji, zwrócono mi uwagę na tę niezwykłą, dotąd tak mało znaną szkołę, której kierownikiem jest Fryderyk Schieker, wychowawcą o prawdziwie twórczych zdolnościach. Opisy były tak entuzjastyczne że, mimo iż pochodziły od rodziców dzieci tam uczęszczających — źródło zatem wiarygodne — byłam raczej sceptycznie nastrojona, gdy udałam się do szkoły.

Sliczny, biały gmach, wśród zieleni, na skraju lasu — 20 minut od śródmieścia, — duże piękne słońcem zalane sale, pogodne, uśmiechnięte twarze dziecinne, nachylone nad pracą przy białych stolikach, lub przysłuchujące się melodyjnie czytanej bajce nowoczesnej, — oto pierwsze wrażenia.

Uderzyła mnie niezwykła swoboda ruchów dzieci, ich pewność siebie. Obecność obcych nie krępuje ich zupełnie. Całe ich zainteresowanie skupia się na pracy. Rysują, malują. Zapytane, z dumą odpowiadają: „Ilustracje do Robinsona, którego nam czytano“. Podniecona przez opisy egzotycznych krajów wyobraźnia ich wyłania ciekawe obrazy o pięknych kontrastach barwnych, nieraz bardzo oryginalnie wykonane. W rysunkach uderza wyraźna tendencja do stylizacji, do karykatury, odnajdujemy w nich pewne cechy nowoczesnego ekspresjonizmu.

Cały ranek obserwowałam dzieci przy nauce, przy pracy, podczas obiadu — szkoła ma charakter internatu dziennego — przy grze. Następnie p. Schieker objaśnił mi cele i dążności swej szkoły. Rozmowa z p. Sch., wrażenia osobiste i opowiadania rodziców, pozwoliły mi wyrobić sobie zdanie o charakterze i wartości tej szkoły.

Historja jej powstania i rozwoju należy do najciekawszych, najbardziej zdumiewających.

Fryderyk Schieker zaczął swą karierę pedagogiczną w jednej z państwowych szkół ludowych w Stuttgarcie w r. 1921. Rezultaty jego pracy wychowawczej — podkreślam wychowawczej, gdyż Schieker dbał przede wszystkim o rozwój moralny i duchowy dzieci, pobudzał ich siły twórcze — były tego rodzaju, że gdy miały przejść do szkoły średniej, rodzice urządzili zebranie, celem porozumienia się z nim, czy nie możnaby dzieci nadal zostawić u niego, by następnie zdawały egzamin uzupełniający. Znamienny ten krok rodziców był tylko wstępem do dalszych pertraktacyj. Władze szkolne odmówiły zezwolenia. Rodzice podjęli walkę i z niestrudzoną energją usuwali trudności z drogi. Zawiązało się koło, rodziców, które uchwaliło budowę własnego budynku szkolnego. Schieker odradzał, obawiał się, że inicjatywa spali na panewce, szczególnie ze względu na ogólne położenie gospodarcze.

Wbrew obawom zapal i wytrwałość rodziców okazały się silniejsze od wszelkich przeszkód. W ciągu krótkiego czasu zebrali sumę 90.000 marek (blisko 200.000 zł) na budowę gmachu szkolnego. Datki wpływały w granicach od 10.000 do 5 marek. Bezrobotni i miljonerzy przyczyniali się w miarę możliwości i środków. Kto nie miał pieniędzy, ofiarował swą pomoc roboczą. Tak budowano katedry średniowieczne. Ten sam duch ofiarności, skupienia ożywiał tych ludzi nowoczesnych, którzy budowali szkołę. I stał się piękny gmach w lesie stutgarckim „Kräherwald“ w roku 1925. Dzięki ściśłemu współdziałaniu architekta z pedagogiem i z artystą gmach odpowiada zarówno wymogom praktycznym szkoły nowoczesnej, jak i estetycznym.

Szkoła jest koedukacyjna (140 dzieci), na razie ma 7 klas, w przyszłym roku będzie miała 8. Program jej obejmuje także obce języki. Ułatwienie dla tych, którzy chcą przejść do szkół średnich.

Ciekawa jest sytuacja prawna, która powstała dla szkoły. Nie należy zapomnieć o tem, że mimo własnego budynku, wystawionego ze środków prywatnych, nie przestała ona być szkołą państwową. Jak określić stosunek prawny szkoły, w której nauczyciele są opłacani przez państwo, która jednak wywalczyła sobie szereg przywilejów, jak koedukacja, system internatu, program dynamiczny. Jedyna rzecz, do której jest zobowiązana: dzieci przy końcu ósmego roku szkolnego muszą posiadać ten sam zakres wiadomości, co uczniowie innych szkół tego samego typu.

Inicjatywa i energia rodziców dokonały istnej rewolucji, zrobiły wyłom w tradycjach szkoły państwowej. I na tem właśnie polega praktyczna doniosłość szkoły Schieker'a,

że urzeczywistnia ona formę, która umożliwia rozwiązanie tego niezmiernie trudnego problemu: wprowadzenie nowego, twórczego ducha do szkoły państwowej w obrębie tradycyjnych form. Już słyszę uwagi: „Tak, czy nasz biedny kraj też może sobie pozwolić na budowę gmachów, na wyposażenie ich w nowoczesne urządzenia, w pomoce naukowe itd. W odpowiedzi przytoczę słowa Schiekera:

„Cieszę się, że dzieci moje przebywają na świeżym powietrzu, na słońcu, że mają higieniczne warunki nauki, jestem zadowolony, że mogą cały dzień przebywać razem, gdyż to rozwija ich zmysł społeczny, ale gdy uczyłem w szkole powszechnej w ciemnym, wilgotnym pokoju, osiągałem wyniki nie gorsze, niż teraz. Pewnego razu, zmuszony wyjechać na kongres pedagogiczny do Berlina, poruczyłem opiekę nad moimi klasami najstarszym dzieciom. Równocześnie zawiadomilem władze, że mogą każdej chwili zwiedzić szkołę. Pozostałem 8 dni w Berlinie. Dzieci wywiązały się wzorowo z zadania“.

Kto naprawdę rozumie istotę nowego wychowania, nie wątpił chyba nigdy, że warunki materialne nie są istotnym czynnikiem. Gdy te warunki sprzyjają, praca wychowawcza jest ułatwiona, ale duch, atmosfera szkoły są niezależne od nich. Niezmiernie ważną rolę odgrywają twórcze zdolności nauczyciela, lecz i one nie są niezbędne. Prawdziwe przywiązanie do dzieci, dużo dobrej woli, intensywna praca nad sobą dla wydobycia ze siebie najlepszych sił również prowadzą do celu. Ponieważ kwestja indywidualności nauczyciela wydaje mi się bardzo ważną — niewątpliwie mają słuszość ci, którzy twierdzą, że nawet gdyby wszyscy, którzy mają prawdziwe powołanie, nauczali, nie starczy twórczych pedagogów dla wszystkich szkół — nie od rzeczy będzie opowiedzieć jak atmosfera szkoły stutgarckiej przekształciła miernego nauczyciela, przyzwyczajonego do metod tradycyjnych w znakomitego wychowawcę. Szkoła potrzebowała nauczyciela. Jako instytucja państwowa nie ma prawa wyboru, przysłano jej człowieka obojętnego dla problemów nowego wychowania, pedanta przywiązanego do starych metod. Po krótkim już czasie duch szkoły zaczął nań działać. Starał się w nauczaniu dostosowywać do zainteresowań dzieci. Miał dużo dobrej woli i pragnął szczerze wejść w bliższy kontakt z dziećmi, ale jakoś nie szło. Starania jego rozbiły się o bierność dzieci, nie potrafił ich zainteresować, porwać. Wkońcu udał się do Schiekera i wyznał mu swe trudności. P. Sch. zwołał dzieci. Zdumione patrzyły wokół siebie, o co też może chodzić. P. Sch. czekał. Po dłuższem, trochę zakłopotanem milczeniu jedno z dzieci zapytało „Czy chodzi może o kartkę, która dziś wisiała na ścianie?“ Objaśnione, że nie, zamilkło, ale inne, ośmielone, powiedziało wręcz „Przy-

puszczam, o co chodzi, o pana N." P. Sch. potwierdził. Dzieci, żywo poruszone, zaczynają wypowiadać swe myśli.

„Domyślam się, że to dlatego, ponieważ zachowujemy się inaczej u Pana, Panie Schieker, niż u Pana N.

„Tak, teraz dopiero zdaje sobie sprawę z tego“.

„Zastanawiałam się ostatnimi czasy nad tem, dlaczego jesteśmy inne wobec Pana N., niż wobec Pana, ale nie mogłam sobie tego wytłumaczyć“.

„Pan N. jest może za dobry, o wiele pobłażliwszy niż Pan“.

„W gruncie rzeczy to jest niesłuszne, niewłaściwe, że wobec Pana jesteśmy inne, niż wobec Pana N.“

Teraz dopiero p. Sch. zareagował „Byłoby mi to bardzo nie mile, gdybym miał przyjąć, że w rzeczywistości jesteście inne, niż u mnie się wydajecie“.

Dzieci protestują: „Nie, nie, tylko, że u Pana łatwiej nam być takimi“.

Teraz p. Sch. uważa chwilę tę odpowiednią, by N. wypowiedział swoje zdanie. N. jednak powiada: „Nie mógłbym tego, co miałem do powiedzenia lepiej wyrazić, niż dzieci to uczyniły“. Wówczas p. Sch. zwraca się do dzieci i bardzo poważny, powiada im: „Wiedziecie, że zawsze biorę Waszą stronę, gdy Wam się krzywdą dzieje, jeśliby jednak krzywda od Was pochodziła, stanę po stronie skrzywdzonego. „Zwrócę się przeciw Wam“. Dzieciom objawiła się nagle siła solidarności, solidarności dorosłych, skierowana przeciw nim.

P. Sch.: „Gdybyście unyślnie — i bez powodu — unie możliwili p. N. nauczanie, stanąłbym po jego stronie, i przestał Was uczyć“.

Wrażenie tych słów, spotęgowane spontanicznem oświadczeniem drugiego nauczyciela: „To samo byłbym ja uczynił“, — wywołało takie napięcie psychiczne, że p. Sch. szybko dodał: „Wiem, że nie byłoby do tego doszło“. Po odejściu N. p. Sch. powiedział jeszcze: „Widzicie przecież, jak bardzo on się stara wyjść ze swej szkoły i wejść w naszą“. Jedna z dziewczynek żywo odrzekła: „Tak zauważyłam, że czasem długo zastanawia się nad tem, jakby nam naukę uczynić przyjemną, jakby nam przedstawić rzeczy z ich pięknej i interesującej strony“.

Pod wrażeniem niezwyklego dla nich przeżycia, silnie wzruszone apelem do ich poczucia sprawiedliwości, dzieci prześcigają się odtąd w chęci ułatwienia i umilenia nauczycielowi N. swego zadania. N. nabiera zaufania do siebie, spokój i pogoda wewnętrzna wracają. Czerpiąc swe energie w najgłębszych pokładach swej duszy, staje na wyżynie zadania. Dziś jest wytrawnym pedagogiem, bardzo cenionym przez Schiekera.

„Skola zmieniła mnie, wzbogaciła mnie wewnątrznie“, powiedział mi, „pragnę jaknajprędzej wrócić do mej dawnej szkoły, by tam zaprowadzić nowe metody wychowania“.

Przebieg posiedzenia, charakterystyczny dla metod Schiekera, pozwala wglądać w pracę wychowawczą tego odważnego i prawdziwie twórczego pedagoga. Obchodząc się z dziećmi jak z dorosłymi, odwołując się do ich dobrej woli, rozwija w nich zmysł sprawiedliwości, budzi poczucie odpowiedzialności i obowiązku.

* * *

Istnieje typ dzieci, którego wychowanie, dostosowanie do atmosfery szkolnej sprawia wielkie trudności. Chodzi o dzieci z tych najbiedniejszych, najędźnierzych warstw proletariatu, które nie znają życia rodzinnego, często zupełnie pozbawione ogniska domowego, zaniedbane, opuszczone, wiodą najsmutniejszy żywot. Dzieci te, skłonne do buntu, nienawistne, bywają czasem elementem groźnym dla szkoły. Im większy kontrast między otoczeniem, z którego wyszły i nowem, w które wchodzi, tem silniej objawiają się ich tendencje destruktywne. Rzecz jasna, że szkoła o wysokim poziomie kulturalnym podnieca ich złe instynkty.

P. Sch., do którego szkoły uczęszczają dzieci wszystkich warstw, często musiał się zajmować tym problemem. Przytoczę wypadek, który również charakteryzuje śmiałość jego metod. Do szkoły jego chodził chłopak, który ze szczególnem upodobaniem brukał i niszczył wszystko. Pewnego razu, dzieci skarżą się, że nie można używać ustępu, tak jest zanieczyszczony. P. Sch. domyśla się, kto temu winien, powiada jednak: „Dzieci, wy teraz tu zostaniecie, a ja pójdę miejsce to wyczyścić“. Dzieci protestują, krzyczą, każde chce go wyręczyć w tej pracy (znamienne dla ducha tej szkoły, że pierwsza zgłosiła się 9-cio letnia córka wybitnego i najbogatszego obywatela stutgarckiego).

Chłopak, głęboko dotknięty tem, co widział i słyszał, zdał sobie nagle sprawę ze swego postępowania i przestrzegając odtąd tak bezwzględnej czystości, że służył za wzór. Inny wychowawca byłby publicznie zawstydził chłopaka, lub conajmniej pokusił się doprowadzić go do tego, by sam się przyznał przed klasą, czem by go moralnie stracił. P. Sch. niezwykłym swym gestem ocalił chłopca. Co za autorytet moralny musi się posiadać, by bezkarnie stępsować tak śmiałe metody!

P. Sch. dąży nie do osiągnięcia równomiernego poziomu umysłowego wszystkich uczniów jednej klasy, lecz do wyrównania różnic poziomu przez rozwój indywidualnych zdolności każdego dziecka. Tak zwani słabi uczniowie mają czasem niezwykle zdolności artystyczne, lub inne. Doświadczenie uczy, że dziecko, któremu dano możność ekspansji

psychicznej w kierunku jego właściwych uzdolnień, ma potem żywe zainteresowanie dla innych dziedzin nauki i pracy i wykazuje, nieraz w krótkim czasie, dobry postęp ogólny. Zdarza się, że taki uczeń prześciga nawet najzdolniejszych swych rówieśników. Może uczucie szczęścia, radości, jakiego doznaje, tworząc, wyrażając swą istotę, jest tak intensywne, że we wszystkich dziedzinach szuka teraz tego zadowolenia, które daje praca i spełniony obowiązek.

Szczególnie ważne i owocne okazało się zastosowanie tych zasad u dzieci psychopatycznych. Możliwość psychicznej ekspansji twórcza praca, świadomość, że dzięki spełnionemu obowiązkowi jest równoważycielem członkiem społeczności w obrębie szkoły tak dodatnio wpływają na dziecko, że w przeciągu krótkiego czasu upodabnia się do dzieci normalnych. Tylko w wypadkach wyjątkowych, graniczących z chorobą umysłową, jak to miało miejsce u 9-cioletniego H., Schieker ucieka się do metod terapii psychoanalitycznej i psychologii indywidualnej. Małego H. przyprowadzono do szkoły w bardzo nędznym stanie fizycznym — miał newrozę żołądka, nie przyjmował jedła, nie trawił, — i w bardzo niepokojącym stanie psychicznym. Szkoła, do której przedtem uczęszczał, orzekła, że jest niezdolny do nauki. Zapytany, dlaczego się nie uczył, stale odpowiadał, że „szkoła mu kradła czas”. Uderzyło to p. Sch. Z początku nie zachęcał chłopca do żadnej pracy, zostawił mu zupełną swobodę. Pewnego razu mały zainteresował się aparatem fotograficznym. Schieker porucił mu natychmiast nadzór nad nim. To był pierwszy krok. Po krótkim czasie chłopak z własnej inicjatywy zabrał się do pracy. Okazało się, że jest niezwykle uzdolniony, twórczy w pewnych dziedzinach. (Teraz dopiero rozumie się słowa dziecka, że „szkoła mu kradła czas”. Nie dała mu ona możliwości wyrażenia swej istoty, stłumiła, co było w nim najcenniejszego). Praca twórcza wyzwoliła w nim wszystkie siły duchowe, krag jego zainteresowań rozszerzał się coraz bardziej. Po kilku miesiącach prześcignął wszystkich swoich rówieśników, był pierwszym w klasie. Pozostały jednak jeszcze pewne objawy niepokojące. Od czasu do czasu wybuchy złości podobne do ataków szału, manja prześladowcza itd. Schieker zastosował psychoanalizę. Wydobywszy na jaw powody stłumień, leczył go metodą psychologii indywidualnej. H. wyzdrowiał zupełnie. (Ojciec, radca ministerjalny, odtąd z zapałem służy celom szkoły). Zastanowienia godnym jest, że te same metody terapii psychicznej, stosowane przed przyprowadzeniem dziecka do szkoły, były bezskuteczne. Dowodzi to, że praca idąca po linii zainteresowań dziecka jest warunkiem podstawowym jego równowagi psychicznej.

Schieker uważa rozwój zmysłu społecznego za jedno z najdonioślejszych zadań wychowawczych. Dzieci uczęszczające do jego szkoły należą do wszystkich warstw społecznych. P. Sch. świadomie reguluje ich napływ tak, aby wszystkie warstwy były równomiernie uwzględnione. Nie chce służyć ani kapitałowi, ani proletariatowi, chce służyć „dziecku”. Organizacja finansowa oparta na zasadzie wyrównania różnic społecznych. Dzieci bogate płacą pełną takse (12 marek miesięcznie i markę dziennie za obiad) mniej zamożne wedle środków, biedne nic.

Współżycie i współpraca w szkole są tak intensywne, że w naturalny sposób wyłania się uczucie solidarności, współodpowiedzialności i sympatii. Smutek lub radość jednego znajdują żywy odgłos u wszystkich. Fakty przytoczone przez Schiekera dobitnie świadczą o wyrobionym zmysle społecznym dzieci, o ich poczuciu solidarności. Niewątpliwie charakter napół internatowy szkoły przyczynia się do rozwoju instynktu społecznego. Już sam fakt, że dzieci proletariuszy i milionerów zasiadają do tego samego stołu i jadają wspólnie obiad — bardzo pożywny, ale skromny, — zaciera różnice socjalne i zmienia nastawienie psychologiczne. Zbiorowa praca w warsztacie uświadamia dzieci o zawisłości jednostki od społeczeństwa itd.

Wyniki osiągnięte przez p. Sch. tłumaczą się może tem, że metody swe opiera na głębokiej znajomości psychiki dziecka. A znajomość tę zawdzięcza przedewszystkiem niestrudzonej obserwacji. Władze określają szkołę jego jako doświadczalną („Versuchsschule”), on sprzeciwia się temu określeniu i zaznacza wyraźnie, że nadano je tylko ze względów zewnętrznych, technicznych, ponieważ tworzy ona wraz z stutgarską „Versuchsschule” organizacyjną całość. Schieker nie robi doświadczeń, nie ma zaufania do metod rewolucyjnych. Studjuje psychikę dziecka i do niej się dostosowuje. Podłożem jego metod jest obserwacja.

Każda klasa tej szkoły posiada swoje, odrębne życie, wytwarza atmosferę dla niej charakterystyczną. Schieker potrafił pobudzić dzieci do indywidualnego życia, wypełnionego inną treścią, niż życie psychiczne nauczyciela. W nowych szkołach często się zdarza, że silna indywidualność nauczyciela, staje się ośrodkiem zainteresowania dzieci, że biernie przyjmują jego treść duchową. Dla Schiekera rola nauczyciela polega nie na tem, by światopogląd swój zaszczerpił dzieciom, lecz by je pobudzał do samodzielnego przeżywania świata. Rozwijając zmysły dzieci, ich zdolność obserwacyjną, pobudzić ich ciekawość tak, by świat ująć mogły we właściwy im sposób, oto hasło szkoły Schiekera. W tym celu odbywa się nauka, praca, gry. Otwiera się szeroko wrota duszy dziecięcej dla twórczego ujęcia świata.

Szkoła Schiekera, wypełniając tradycyjne ramy szkolne państwowej nową treścią duchową, wskazuje drogę przyszłości. Szkoła dzisiejsza straciła kontakt z życiem. Dynamizm współczesny, rytm naszej kultury wymagają twórczej atmosfery szkół. Szkoła ma przygotować do życia, nie tylko do zawodu. Słusznie żąda p. Sch. usunięcia mechanicznej specjalizacji. Zadaniem szkoły jest odkryć, rozwinąć indywidualne zdolności dziecka. Wydobywając, kształcąc jedyne, jednorazowe uzdolnienie każdego, będzie ona zarazem najlepszym przygotowaniem do zawodu, przez specjalizację najbardziej wartościowej w jednostce funkcji społecznej. Prawdziwa wiedza, jak wszelka zresztą wartość duchowa, musi korzeniami swymi sięgać do jaźni człowieka, musi życie jego wzbogacić, potęgować. „Martwa wiedza nigdy nie będzie siłą moralną”. Szkoła ma kształcić (*bilden*), słowo to ujęte w najgłębszym, pierwotnym znaczeniu. Siły żywotne dziecka domagają się czynnego udziału w stawianiu się świata, należy je do tego przygotować, rozwinąć jego siły kształtujące, wyłonić jego istotę duchową. Naród, społeczeństwo — są to dziś pojęcia, które straciły swą głęboką treść, powiada Schieker, — by ją odzyskały, muszą stać się siłami twórczymi i działającymi w człowieku, a przezeń w świecie.

Paryż, w listopadzie 1930.

Recenzje.

Dr *Marja Grzegorzewska*. **Psychologia niewidomych.** (Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Tom I. Skład główny w księgarniach S. A, Książnica-Atlas, Warszawa).

Jako Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego ukazał się I. tom zakrojonego na szeroką miarę dzieła *Marji Grzegorzewskiej* — dyrektorki Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej — jedynej placówki w Polsce — a jednej z trzech na całym świecie, kształcącej nauczycieli, wychowawców dla rozmaitych kategorii dzieci anormalnych (głuchoniemych, niewidomych, upośledzonych umysłowo i upośledzonych moralnie) — instytucji, która jednocześnie stała się warsztatem prac naukowych w tej dziedzinie. Pierwszy tom dzieła tego, które powstało z żywego zainteresowania autorki działem niewidomych, poświęcony jest czuciom, postrzeżeniom i wyobrażeniom u niewidomych — a więc działowi o zasadniczym znaczeniu w całokształcie życia psychicznego. Następny tom poświęcony będzie pamięci, wyobraźni, asocjacji, inteligencji, myśleniu, pojęciom, uczuciom, woli, charakterowi, osobowości, zachowaniu się niewidomych w życiu oraz t. zw. głuchociemnym t. j. isto-

tom, które natura pozbawiła wzroku i słuchu. Już w pierwszym tomie okazała się konieczność przeniknięcia do niektórych działów psychologii normalnej w celu zdobycia ogólniejszych podstaw dla psychologii ślepoty. Ponieważ jednak przy dzisiejszym stanie nauki okazało się niemożliwe wyjaśnienie strukturalne całkowitej psychologii niewidomych, pozostawało więc do przeprowadzenia tylko ogólne ujęcie psychologii z tego punktu widzenia i bliższe określenie niektórych, najbardziej charakterystycznych struktur psychicznych u niewidomych. Termin „niewidomy” przyjęła autorka wbrew utartemu zwyczajowi zamiast terminu „ociemniały”, nadając pierwszemu z nich znaczenie szersze, ponieważ ociemniałym jest osobnik, który niegdyś był widzącym, a następnie wzrok utracił, niewidomym zaś jest zarówno ten, który wzrok utracił, jak ten, który nigdy nie widział.

We wstępie podniesione zostało znaczenie fundamentalnej pracy Diderota, który poraz pierwszy wykazał możliwość systematycznego kształcenia niewidomych, Valentina Haüy'a, który założył pierwszą na świecie szkołę dla niewidomych oraz Louis Braille'a — twórcy udoskonalonego pisma punktowego, które otwiera niewidomym szerokie drogi kształcenia się a przez to i przystosowalności społecznej. Tu również wskazane zostały drogi poznania osobowości niewidomych (t. zw. psychologia postaci oraz introspekcja wyszkolonych pod względem psychologicznym niewidomych). W rozdziale pierwszym omawia autorka zmysły skórne niewidomych. analizując dotyk i ucisk, ciepło i zimno, próg przestrzenny i próg uciskowy u niewidomych, fizjologiczne i psychiczne warunki progu przestrzennego, wpływ ćwiczenia na próg Webera, charakter postaciowego progu przestrzennego, t. zw. zmysł lokalizacji dotykowej, zmysły termiczne oraz sprawę rzekomego odróżniania barw u niewidomych za pomocą dotyku. W rozdziale drugim znajdujemy omówienie innych zmysłów u niewidomych: zmysłu mięśniowego, zmysłu statycznego, słuchu, węchu, smaku oraz niezmiernie ciekawe uwagi o t. zw. „zmysle przeszkód” niewidomych i jego strukturze psychicznej. Rozdział trzeci rozwija teorię wikarjatu czyli zastępstwa zmysłów u niewidomych, podnosząc sprawę struktury wikarjatu oraz przyczyny niższości sensorycznej niektórych niewidomych. W rozdziale czwartym znajdujemy analizę percepcji dotykowej u niewidomych i jej rozmaitych teorii, postaciowego ujmowania form przestrzennych za pomocą dotyku, czytania z pomocą alfabetu Braille'a oraz iluzji dotykowo-mięśniowych u niewidomych. Rozdział piąty omawia wyobrażenia u niewidomych — a więc wyobrażenia wzrokowe, surogaty wyobrażeń u niewidomych, wyobrażenia przestrzeni u niewidomych, znaczenie wrażeń słuchowych dla wyobrażenia przestrzeni, orjentowanie się niewidomych w przestrzeni oraz wyobrażenie czasu. Rozdział ostatni wreszcie zajmuje się niewidomymi, którzy przewidzieli po operacji, oraz strukturą psychiczną niewidomych od urodzenia.

Dzieło Grzegorzewskiej jest nie tylko pierwszym w piśmiennictwie wszechświatowym opracowaniem monograficznym psychologii niewidomych, opierającym się na głębokim znawstwie dawniejszych i najnowszych źródeł naukowych, ale równocześnie pracą nawiąskroś indywidualną, wnoszącą do całego szeregu rozpatrywanych zagadnień pierwiastki twórcze i odkrywcz. Tak np. całkowicie nowem jest w dziele tem ujęcie t. zw. zmysłu przeszkód u niewidomych, który według badań autorki stanowi zespół czuciowy jakościowo specyficzny, składający się z czterech głównych członów: 1) z członu czuciowego, powstającego ua tle specyficznych bodźców dotykowo-słuchowych, wywołanych obecnością przeszkody t. zn. z wrażeń ściśle ze sobą zespolonych w czasie, 2) z członu intelektualnego, polegającego na zrozumieniu grożącego niebezpieczeństwa, 3) z członu emocjonalnego w postaci niepokoju lub obawy wobec grożącego niebezpieczeństwa oraz 4) z reakcji ruchowej, mającej na celu uniknięcie niepożądanego zetknięcia. W ujęciu tem zmysł przeszkód ograniczony jest do tych percepcyj, które pozwalają niewidomemu na odczuwanie z oddali obecności przedmiotów, zaś sama akcja ma na celu samoobronę osobnika.

Następnie, odrzucając dotychczasowe koncepcje t. zw. wika-rjatu zmysłów u niewidomych, redukuje autorka stronę fizjologiczną zmysłów do pobudliwości, która nie podlega działaniu wprawu w ciągu życia indywidualnego, przynajmniej natomiast zdolność do rozwoju osobniczego procesowi różniczkowania i percepcowania. Według teorii tej rolę zastępczą odgrywają tu całości strukturalne, a nie pojedyncze człony, najdalej przeto idąca kompensacja nieobecnego wzroku odbywa się na podstawie strukturalnego połączenia dotyku z jednym przynajmniej zmysłem dalekonośnym, głównie słuchem a także i powonieniem, a nie na podstawie udoskonalenia poszczególnych czynności psychicznych (uwaga, pamięć, kojarzenie i t. p.). Również i wobec nowoczesnych teorii o percepcji dotykowej u niewidomych zajmuje autorka odrębne stanowisko, twierdząc, że rozwijają się, kształcą i doskonalą nie czucia, lecz percepcje i struktury dotykowe i że na tem właśnie polega wyższość dotykowa niewidomych szukających w dotyku wskazań poznawczych. Niepospolitą wartość dzieła tego, które powinno zainteresować nie tylko psychologów i pedagogów, ale i lekarzy — zwłaszcza psychiatrów, neurologów i okulistów, podnosi jeszcze imponujące opanowanie olbrzymiego materiału oraz nieskazitelna jasność i przejrzystość, z jaką wyłożone zostały zagadnienia niejednokrotnie sporne i bardzo złożone. O ile mi wiadomo, w przygotowaniu znajduje się przekład niemiecki pierwszego tomu, to też niewątpliwie jest, że po wykończeniu tomu drugiego, całość stanie się trwałym dobytkiem nauki nie tylko polskiej ale i międzynarodowej.

Dr Wł. Sterling.

Stefania Ciesielska - Borkowska. Język Francuski. Zarys metodyczno-dydaktyczny, Książnica-Atlas, Lwów Warszawa, 1930, str. 316, zł. 16

W dziedzinie neofilologii ostatnie dopiero lata przyniosły u nas pewne ożywienie. Jest rzeczą pocieszającą, że ożywienie to wyszło od samego nauczycielstwa, objawiając się w r. 1929. nader interesującymi obradami pierwszego Zjazdu Neofilologicznego w Warszawie, następnie założeniem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego i własnego organu „Neofilologa”, wreszcie szeregiem prac, ogłoszonych w czasach ostatnich na łamach tego pisma i innych. Także władze zajęły się ostatnio wcale energicznie i szczerze neofilologią, należy się więc spodziewać, że poziom nauczania języków nowożytnych w naszej szkole stopniowo zacznie się podnosić.

W kierunku tym szczególnie ważne są wydawnictwa, wytyczające praktyce neofilologicznej drogę, jaką powinna kroczyć, by dojść do pożądaných rezultatów. Takim wydawnictwem, jest także książka Dr Ciesielskiej-Borkowskiej p. t. „Język Francuski”.

Słusznie zaznacza autorka w przedmowie, że w dziedzinie metodyki jakiegokolwiek przedmiotu wybitną rolę odgrywa osobowość danego nauczyciela i danych uczniów. Z tego stanowiska należy też ocenić poglądy metodyczne jakiegoś autora. Nie daje on i nie chce dać recept czy dogmatów metodycznych, lecz pragnie jedynie pobudzić do myślenia, do samokrytycyzmu, do samodzielnego poszukiwania odpowiednich dróg pracy. Tylko z takiego punktu widzenia oceniać winniśmy dzieła metodyczne, a w tym wypadku i książkę niniejszą.

Treść książki obejmuje uwagi wstępne na temat ogólnych problemów nauczania języków nowożytnych, rozważania nad naukową metodą bezpośrednią, zagadnienie fonetyczne, zagadnienie leksykalne, konwersację francuską, zagadnienie gramatyczne, naukę o języku, lekturę francuską, metodykę literatury, naukę o kulturze francuskiej, uwagi o roli języka polskiego w nauczaniu języka francuskiego, wypracowania piśmienne, technikę nauczania, koncentrację i korelację języka francuskiego z innymi przedmiotami, uwagi o Dalton-Planie i uczeniu się pod kierunkiem, wreszcie obszerną bibliografię wedle poszczególnych dziedzin i zagadnień.

Książka jest nastawiona nawskróś nowocześnie. To jest najważniejsza jej cecha i zaleta. Postulat twórczej pracy nauczyciela, aktywizacja pracy uczniowskiej, zbliżenie do życia i współczesności, uwzględnienie w szerokim zakresie kultury obcej, podkreślanie swobody metodycznej, koncentracja z innymi przedmiotami nauczania itp. — wszystko to są hasła współczesnej pedagogiki i dydaktyki, zastosowane rozumnie do dziedziny nauczania języków.

Chciałbym z szeregu omówionych przez autorkę zagadnień poruszyć kilka, jak mi się zdaje, szczególnie ważnych. Oto w pierwszym rzędzie ciągle sporne jeszcze zagadnienie wychowawczego znaczenia języków nowożytnych. Może za przesadnie określa autorka cel wychowawczy jako „najwyższy i syntetyczny cel nauki języków obcych“; przyznać jednak należy, że dotychczas nie doceniano wartości wychowawczych tego przedmiotu nauczania i temsamem wychowawczego znaczenia nauczyciela-neofilologa. Ujęcie tego zagadnienia przez autorkę w tym kierunku, że jednym z naczelných celów neofilologii szkolnej jest wychowanie humanistyczne, kształtujące umysł, uczucia i wolę młodzieży, przyczynić się może do zmiany zakorzenionych fałszywych poglądów na ten przedmiot tak w sferach szkolnych jak i wśród szerszego społeczeństwa.

Oto w dalszym ciągu zagadnienie, dotychczas zaniedbywane: uczeń a materiał nauczania. Wysuwa tu autorka postulat ogólnie znany („ale tak mało przestrzegany“:) indywidualizowania uczniów jako grup i jako jednostek, podkreśla postulat aktywności ucznia w każdej dziedzinie, domaga się nauczania młodzieży, jak się uczyć w domu samodzielnie, zaleca popieranie twórczości młodzieży.

Oto dalej nawskróś współczesne zagadnienie nauki o kulturze, określonej przez autorkę jako „korony usiłowań i pracy nauczyciela i uczniów“, jako „reakcji przeciw praktycznemu charakterowi języków żywych i bezplanowości lektury“, jako „idealnej części nauki“, jako wreszcie ważnego środka wychowawczego w duchu „idei federacji intelektualnej narodów cywilizowanych“. Słusznie stawia autorka maksymalny program tej nauki o kulturze, uważając, że nie chodzi tu o ilość wiadomości, lecz o odpowiedni ich dobór i jakość. „Lepiej roztoczyć jak najszerszy program i jakąś przynajmniej część jego wykonać, niż poruszać się niewolniczo w obrębie małych zamierzeń“.

Autorka nie pomija zagadnień codziennej praktyki szkolnej, nie lekceważy drobnostek, wie bowiem znakomicie z doświadczenia, jak ważne są owe drobnostki dla rezultatów pracy. Czy to chodzi o poprawianie zadań przez nauczyciela i uczniów, czy o pomoce naukowe, czy o kwestję podręczników i dobór ustępów, czy o przykłady nauki fonetyki, czy o dobór lektury, referaty, dyskusje itp. — dla wszystkich tych rzeczy znajdujemy praktyczne wskazówki.

Chętnie widzielibyśmy szersze opracowanie zagadnienia Dalton-Planu w nauce języka obcego, pożądany byłby rozdział specjalny o nauczycielu-neofilologu, skupiający poroz-

rzucane na ten temat w innych rozdziałach uwagi i odpowiednio uzupełniony, oraz skorowidz rzeczowy. Nie wchodzi tu w ocenę specjalnych zagadnień metodyki francuskiej, pozostawiając ją fachowcom-romanistom.¹⁾ Chciałabym niniejszą recenzją podkreślić właśnie znaczenie tej książki dla każdego neofilologa, chcącego poinformować się w sposób przystępny i interesujący o współczesnych poglądach w tej gałęzi wiedzy. Książka pani Ciesielskiej-Borkowskiej jest cennym nabytkiem dla polskiej myśli neofilologicznej.

M. Friedländer.

Kronika pedagogiczna.

Odezwa Sekcji Polskiej Międz. Ligi Now. Wych. do Nauczycielstwa.

Sekcja Polska M. L. N. W., będąca federacją zrzeszeń pedagogiczno-naukowych na terenie Rzpłtej Polskiej, ma na celu propagowanie nowoczesnych idei pedagogicznych przez Międzynarodową Ligę Nowego Wychowania oraz ułatwianie współpracy nauczycielstwa i wychowawców różnego typu szkół i różnych stopni wychowania. Jednocześnie Sekcja Polska służy jako łącznik między polskim światem pedagogicznym, a międzynarodową centralą, która żywo interesuje się sprawami szkolnictwa odrodzonej Polski. Numer specjalny „New Era”, oficjalnego organu Zarządu Głównego M. L. N. W., poświęcony szkolnictwu polskiemu, odsłonił przed oczami pedagogów zagranicznych szereg twórczych poczyniń naszego szkolnictwa.

Wobec tego Sekcja Polska postawiła sobie za zadanie zobrazowanie całokształtu polskiej nowoczesnej działalności pedagogicznej dla przedstawienia zagranicą i pragnie ułatwić wymianę doświadczeń w kraju. Szereg twórczych i niezmiernie cennych poczyniń pozostaje w ukryciu — ujawnione zaś będą stanowiły wartościowy materiał dla dalszego rozwoju polskiej myśli pedagogicznej.

W celu zgromadzenia odpowiednich danych Sekcja Polska M. L. N. W. uprasza wszystkich pedagogów, zainteresowanych nowym wychowaniem, i starających się je urzeczywistnić, o wzięcie udziału w ankiecie i o zgłaszanie nawet najskromniejszych swych doświadczeń w tej dziedzinie. Wyniki ankiety będą podane do wiadomości Kongresu Pedagogicznego Wszechsłowiańskiego, który odbędzie się w lipcu 1931 r. Z konieczności ograniczyliśmy się do wyszczególnienia w ankiecie pytań, dotyczących pracy wychowawczo-dydaktycznej. Bardzo jednak ważnym dla ogarnięcia całokształtu zagadnienia jest zorientowanie się w warunkach lokalnych, w jakich odbywa się praca szkoły, oraz podanie szerszej charakterystyki typu szkoły.

¹⁾ Ukazała się obszerna recenzja pióra prof. Czernego w czasopiśmie „Neofilolog” Nr. 4/1930.

Nie wątpliwy, iż wezwanie nasze nie przebrzmi bez echa. Odpowiedzi należy nadsyłać do dnia 15 lutego 1391 r. na ręce p. Jadwigi Michałowskiej, przewodniczącej Sekcji Polskiej M. L. N. W. Warszawy, Hoża 74.

UWAGA:

a. Odpowiedzi na kwestjonariusz należy podać na osobnym arkuszu, oznaczając je odpowiednio do numeracji pytań.

b. Pożądane są odpowiedzi na wszystkie pytania, można jednak ograniczyć się do kwestyj najbardziej interesujących odpowiadającego.

ANKIETA.

1. Miejscowość (charakterystyka środowiska)...

2. Szkoła (typ szkoły)...

I. METODY PRACY (Czy stosuje się własne pomysły, metody pracy i oddziaływania wychowawczego, ewentualnie inne: Dalton, Metodę Projektów (zamierzeń) Decroly, Winnetke).

W jakim zakresie (klasy, przedmioty)... Jak dawno szkoła czyni próby nowych metod pracy i wychowania...

Jakie osiągnęła rezultaty (dokładnie scharakteryzować wyniki zarówno dodatnie jak ujemne) poziom wiedzy rozbudzone zainteresowania do pracy i nauki, rozwój umysłowy, uspołecznienie dziatwy i młodzieży.

Stosunek dziatwy i rodziców do systemu pracy

System zadawania prac piśmiennych (domowych i klasowych)

Ilość i rozmiar

Czy istnieją biblioteki w poszczególnych klasach; jakie braki w księgozbiorze i w literaturze szkoła odczuwa

Czy istnieje współdziałanie szkoły z bibliotekami i z jakimi

System oceny pracy uczniów i klasyfikowania (czy stawia się ocenę za każdą odpowiedź... za każdą pracę piśmienną).

II. METODY WYCHOWAWCZE. Jak zorganizowana jest praca wychowawcza szkoły. Oddziaływanie nauczyciela i grona nauczycielskiego na ucznia i klasę....

Czy w szkole istnieje koedukacja

Jakie w związku z tem napotyka się trudności

Udział młodzieży w wychowywaniu

Czy istnieje samorząd uczniowski (jaki)

Organizacje młodzieży: współdzielnie uczniowskie.... kółka naukowe (jakie) harcerstwo Czerwony Krzyż Młodzieży ..., inne organizacje uczniowskie

Współzycie szkoły z innymi szkołami: korespondencja międzyszkolna, wymiana zbiorów, wycieczki itp.

Współdziałanie szkoły z organizacjami międzynarodowymi młodzieży: korespondencja międzynarodowa, udział w konkursach i t.p.

Czy młodzież wydaje pismo uczniowskie....

Udział młodzieży i wychowawców w organizacji uroczystości szkolnych.... Charakter tych uroczystości....

Jak są organizowane zajęcia pozaszkolne (wycieczki, warsztaty, świetlica, drużyny harcerskie, przysposobienie wojskowe i t. d.) ...

Na czym polega wychowanie estetyczne (muzyka, śpiew, przedstawienia szkolne, dramatyzacja).

O ile w szkole uwzględniany jest regionalizm.

Jakie trudności wychowawcze napotkała szkoła i jak je pokonywała.

III. WSPÓŁDZIAŁANIE DOMU I SZKOŁY. Forma i zakres współdziałania. Organizacje rodzicielskie.

Rodzaj zebrań z rodzicami (informacyjne, samokształceniowe)....

IV. WSPÓŁDZIAŁANIE SZKOŁY Z INSTYTUCJAMI OPIEKI SPOŁECZNEJ NAD DZIEĆMI ORAZ ORGANIZACJAMI SPOŁECZNYMI I KULTURALNYMI (kółka rolnicze, domy ludowe, teatr ludowy, straż pożarna i t. p.).

V. Jaki stosunek utrzymuje szkoła z byłymi wychowankami....

Redakcja Ruchu Pedagogicznego zwraca się do Sz. Czytelników z uprzejmą prośbą, by jak najusilniej poparli akcję Zarządu Sekcji Pol. M. L. N. W. przez nadesłanie obiektywnych i dokładnych odpowiedzi na powyższą ankietę.

Warunki przyjęcia do Państwowego Instytutu Nauczycielskiego.

Ministerstwo WR. i OP. ogłosiło konkurs na urlopy płatne dla kandydatów na 1 rok P. I. N. w Warszawie w roku szkolnym 1931/32 na podstawie następujących warunków:

1) O przyjęcie mogą się ubiegać kierownicy (czki) i stali (le) nauczyciele (ki) publicznych szkół powszechnych, szkół ćwiczeń przy seminarjach nauczycielskich i szkół specjalnych, którzy (re) najpóźniej w roku 1928 ukończyli (ly) wyższy kurs nauczycielski lub inne analogiczne studja. 2) Przy przyjmowaniu będą przedewszystkiem uwzględnione osoby, które wykazały szczególne zainteresowanie i uzdolnienie pedagogiczne oraz zamiłowanie do pracy o charakterze społecznym na terenie szkoły (zrozumienie wpływu czynników socjologicznych w poznaniu dziecka, współpraca szkoły z domem itd. 3) Kandydaci winni posiadać znajomość jednego z języków obcych (angielskiego, francuskiego lub niemieckiego) w stopniu, umożliwiającym im korzystanie z literatury naukowej. 4) Pierwszeństwo będą mieli kandydaci, którzy nie ukończyli 35 lat życia. 5) podanie o przyjęcie na I. rok studjów należy wnieść drogą służbową do Ministerstwa WR. i OP. w terminie od dnia 1 marca 1931 r. i zaopatrzyć w następujące załączniki: a) dokładny życiorys, w którym należy pomieścić szczegółowe sprawozdanie z dotychczasowej pracy wychowawczej, dydaktycznej i społecznej; i dołączyć referat na temat dokonanych przez petenta spostrzeżeń z życia dzieci na podstawie dotychczasowej praktyki; b) świadectwa szkolne i egzaminacyjne oraz inne dowody wykonanych prac i odbytych studjów, np. zaświadczenia z udziału w kursach wakacyjnych; c) odpis wykazu stanu służby; d) wykaz przerobionej lektury; e) deklarację (wzór deklaracji podany jest w Dzienniku Urz. Ministerstwa WR. i OP. Nr. 5 z r. 1930 oraz w „Głosie Nauczycielskim” Nr. 20—21 z dn. 15. V. 1930 r.). 6) O ostatecznem przyjęciu do Instytutu rozstrzygnie kolokwjum wstępne, które odbędzie się z końcem roku

szkolnego 1930/31. Przy kolokwium tem winni kandydaci wykazać znajomość anatomji i fizjologii człowieka w zakresie podręcznika Sosnowskiego lub Wyhowskiego oraz ogólną znajomość najnowszych kierunków wychowania i nauczania, np. na podstawie przestudjowania dwu poniższych książek:

1) Nawroczyński. Swoboda i przymus w wychowaniu. Warszawa. Nasza Księgarnia. 2) a) Ziemnowicz. Problemy wychowania współczesnego. Warszawa. Towarzystwo Wydawnicze lub b) Rowid. Szkoła twórcza. Kraków. Gebethner i Wolff.

Jeżeli z dotychczasowych studjów kandydata nie wynika w sposób niewątpliwy, iż opanował on dostatecznie język obcy, sprawdzona będzie przy egzaminie jego możność posługiwania się literaturą w języku obcym.

7) Kandydaci, dopuszczeni do egzaminu wstępnego, poddani będą na miejscu badaniu lekarskiemu dla stwierdzenia, czy stan zdrowia umożliwia im studia.

8) Nauczyciele, przyjęci do Instytutu, otrzymują płatny urlop na pierwszy rok studjów, t. j. na rok szkolny 1931/32, na warunkach, określonych w deklaracji. Zależnie od wyników pracy w pierwszym roku studjów urlop zostanie przedłużony na następny rok szkolny. Liczba miejsc będzie ograniczona (prawdopodobnie do 30 osób), wobec tego będą mogli być przyjęci istotnie tylko wybitni nauczyciele.

Nowe czasopisma.

„Neofilolog”, czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Rocznik I. za r. 1930. Nakł. P. T. N., Skł. Gł. Książnica-Atlas, stron 298, zł 10.— Redakcja i Administracja: Warszawa, ul. Filtrów 1. 69, prenumerata roczna, będąca zarazem składką członkowską za przynależność do P. T. N., zł 10.— płatna także w kwartalnych ratach po zł 2.50 — Zgłoszenia do Zarządu Głównego pod powyższym adresem oraz do Kół na prowincji.

Po roku istnienia kwartalnika „Neofilolog” można już stwierdzić: powstało i istnieje czasopismo fachowe o pokroju prawdziwie europejskim, o poziomie wysokim, żywe i interesujące, skupiające wokół siebie zwyczaj 500 prenumeratorów, a przynajmniej trzy razy tyle czytelników, z którymi związane jest silne i wspólne dążenie do podniesienia poziomu polskiej szkoły.

Dobrze się stało, że Redakcja czasopisma (Dr. J. Piątek i H. Nieniewska) położyła nacisk na utrzymanie ścisłego kontaktu z życiem współczesnym i z praktyką szkolną. Nauczycielstwo bowiem, zainteresowane przedewszystkiem zagadnieniami codzienności szkolnej, szuka w swoim czasopiśmie nie tylko pobudok czysto myślowych, teoretycznych, lecz także praktycznych pomysłów i wskazań, któreby mu ułatwiły codzienną pracę. A tych nie szczędzi mu „Neofilolog” tak w artykułach, jak i licznych sprawozdaniach z czasopiśmi, i książek, notatkach i specjalnym dziale „Z praktyki dla praktyki”. Z artykułów wymienimy dla przykładu: J. Jakóbca „Nauczanie języków obcych w systemie daltońskim” oraz tegoż autora interesujące rozważa-

nia „Stosunek lektury podstawowej do uzupełniającej, E. Semila: doświadczenia z jego pracy w Krzemieńcu pt. „Nauka języków obcych w systemie daltońskim“, M. Friedländera obszerna rozprawa „Zakres nauki o kulturze w nauczaniu języka niemieckiego“, St. Ciesielskiej-Borkowskiej oryginalnie ujęte myśli o „Wartości wychowawczej nauki języków nowożytnych“, M. Deszcza ciekawe uwagi o „Znaczeniu teatru szkolnego w nauczaniu języka francuskiego“, St. Bazińskiego rozprawa „U podstaw nauczania języków obcych“, wraz z artykułami dyskusyjnymi na ten temat A. Wrabecówny, i J. Ippoldta. Bardzo cenny jest zwiezły, ale pełen myśli artykuł Z. Lempickiego „Drogi i cele współczesnej stylistyki, całkiem specjalny i dlatego tem ciekawszy dla praktyka A. Kleczkowskiego „Rodzaj rzeczowników w języku niemieckim“ i inne. Trudno je wszystkie wymienić.

Liczne, a szczegółowe sprawozdania z książek i czasopism angielskich, francuskich i niemieckich pozwalają orjentować się we współczesnej myśli neofilologicznej zagranicą, bibliografia niejedną daje wskazówkę.

W wykazie współpracowników i prenumeratorów „Neofilologa“ zauważamy przedstawicieli wszystkich grup naszego nauczycielstwa, wszystkich stopni i rodzajów szkół. Jest to objaw nader dodatni, świadczący o wzroście zainteresowań naukowych wśród nauczycielstwa, jednoczącego się na jednym gruncie naturalnym, na gruncie czystej wiedzy.

Prenumerata roczna . . .	10— zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . .	8— zł.	Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek
Cena oddzielnego zeszytu . .	1'50 „	Główny L. 29, II. piętro.

Półroczna 6— zł.; kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

Cgłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł.
 $\frac{1}{8}$ strony 30 zł, $\frac{1}{16}$ strony 17 zł; 3-krotnie o 5%, 6-krotnie o 10%, 10-krotnie o 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych:
Władysław Sieńko.

Redaktor odpowiedzialny: **Henryk Schlenker.**

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. Telefon Nr. 133-60.

Drukarnia Gablankowskiego, Kraków Sławkowska 6, tel. 14465.

RUCH PEDAGOGICZNY

CHASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECH.

Naczelny Redaktor: **DR HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

M. ORŁOW.

„Szkoła twórcza Sokratesa“.

(Ciąg dalszy).

W swem postępowaniu dialektycznem, pisze Arystoteles w „Politeji“, Sokrates zwykł był tylko pytać, nie odpowiadać, ponieważ uznawał, że on nic nie wie. Jak widzieliśmy, w rozmowie z Eudydemem, Sokrates tylko pytał, odpowiadał Eudydem. I w tem się kryje cała głębia różnicy pomiędzy nami, wychowawcami szkoły tradycyjnej, a Sokratesem. My, prowadząc z młodzieżą pogadanki treści moralnej, narzucamy jej pewne wzory, pewne pojęcia, wzięte czy to z utworów wielkich poetów, czy z historii, konstytucji, religii i stąd wyprowadzamy drogą analogii czy dedukcji wnioski szczegółowe, dotyczące postępowania obywatelskiego. Sokrates nie uznawał tego sposobu wychowania, ponieważ wierzył, że dusza człowieka jest tak zorganizowana, iż człowiek zawsze znajdzie w niej odpowiedź na pytanie, które postępowanie w danej sytuacji życiowej jest sprawiedliwe, a które niesprawiedliwe, które zbożne, a które bezbożne. Wychowawca winien tylko przyczynić się do porodu tych wiadomości, winien więc pytać, a nie odpowiadać. Punkt ciężkości tutaj przenosi się z nauczyciela na ucznia. Pojęcie sprawiedliwości znajduje się w duszy ucznia, on określa, które postępowania ludzkie zgadzają się z tem jego wrodzonym pojęciem sprawiedliwości, a które nie. Materiał, który podaje nauczyciel wychowankowi, musi mu być dobrze znany. Niema tutaj miejsca na werbalizm, każdy wyraz, który mówi wychowawca, musi mieć dla wychowanka ściśle określoną treść.¹⁾

¹⁾ Język, pisze prof. Szober, nie jest doskonałym narzędziem porozumiewania się. Jak często się zdarza, że nawet najpospolitsze wyrazy, mające, zdawałoby się, zupełnie określoną treść konkretną w świadomości

Oto przyczyna, dla której nawiązywał Sokrates do najwykleszych i najprostszych zjawisk życiowych, używał mowy potocznej, unikał wszelkiej retoryki. Z rzemieślnikiem mówił o rzemiośle, ze śpiewakiem o poezji, czyli nawiązywał Sokrates do uprzedniej działalności wychowanka. Ponieważ treść pozajęzykowa wyrazu musi być ściśle dla wychowawcy i wychowanka ustalona, ponieważ celem dyskusji jest poznanie samego siebie, czyli uświadomienie sobie pojęcia tkwiącego w duszy, przeto jedyną formą nauczania musiał być dialog. Nie mogły to być pogadanki z całą klasą, jak to się robi w szkole tradycyjnej.

Jakkolwiek Sokrates dobierał materiał naukowy dobrze znany wychowankowi, jakkolwiek mówił językiem prostym, to jednakowoż wychowanek dawał mu często odpowiedź, z którą Sokrates nie zgadzał się. Prowadził długie i trudne dyskusje, które porównywał do mąk porodu. Dusza ludzka uświadamia sobie swoją treść wewnętrzną w związku z otoczeniem. Czynny ludzkie, które omawiał Sokrates, a więc życie nasze społeczne i polityczne nie jest niestety wyrazem, odzwierciedleniem pojęć, zawartych w duszy wychowanka, ponieważ nie jest doskonałe. Nic więc dziwnego, że w związku z tem życiem konkretnym wychowanek tylko z wielkim trudem mógł poznawać samego siebie, jak z trudem poznałby odbicie swej twarzy w marnym lustrze. Jak widzieliśmy, Eutydem nie nazwał ani jednej czynności ludzkiej, którą byłaby bezwzględnie sprawiedliwa. Kłamstwo jest niesprawiedliwością, lecz, kiedy kłamie ojciec, aby ratować chore dziecko, to taka czynność jest sprawiedliwa, raczej usprawiedliwiona. W życiu nie wybieramy pomiędzy absolutnie dobrem i absolutnie złem. Musimy jednakowoż nauczyć się w labiryncie życia doczesnego odróżniać to, co możliwe dokładnie wyraża

rozmaitych ludzi mają odmienne znaczenie! Dusza ludzka nie odbija w sobie z obiektywną dokładnością wszystkiego, co się do niej środka od zewnątrz precyzyjnie, lecz zbiera tylko te barwy i tony, które sama w sobie nosi. St. Szober „Zarys językoznawstwa ogólnego“ zes. 1. Chodziło Sokratesowi o to, aby za pośrednictwem wyrazów wychowanek uświadomił sobie te własne barwy i tony. Historyk materializmu F. Lange zarzuca Sokratesowi, że dał się oszukać słowom. Myślał, że, jeśli słowo istnieje, to musi koniecznie posiadać jakąś treść pozajęzykową i tej treści szukał. Wprost przeciwnie, Sokrates nie chciał dać oszukać się słowom, które wtedy, na skutek nadzwyczaj szybkiej ewolucji społecznej, zatracają swoją treść. To niebezpieczeństwo istnieje również i obecnie. Żyjemy, pisze J. Zaremba, w ogniu nieustannych przemian społecznych, stąd konieczność nieustannego dostosowywania szkoły do rzeczywistości. W przeciwnym razie grozi nam niebezpieczeństwo, że używać będziemy w szkole słów, nie mających już odpowiednika w rzeczywistości społecznej. („Głos Naucz.“ r. 1930. Nr 13).

wrodzone pojęcie sprawiedliwości. Musimy nauczyć się odnaleźć dla każdorazowej sytuacji życiowej czyn usprawiedliwiony, czyli słuszny.¹⁾ Sokrates, jak widzieliśmy, nazwał szereg czynów ludzkich. Eutydem określał: to jest sprawiedliwe, to nie. Kiedy się mylił, Sokrates stosował *heureze*. Sokrates nie mu nie narzucał, Eutydem sam się namyślał, jakoby rozróżniał z samym sobą. Na skutek tej rozmowy dawał ostatecznie zawsze trafną odpowiedź. Myślenie więc jest tutaj rozmową duszy samej z sobą. Metoda *heurstyczna*, prowadzona w formie dialogu, jest tą metodą, która pobudza do takiego myślenia. Stąd widzimy, że pojęcie sprawiedliwości, orzeczenie sądu (jest sprawiedliwe, nie jest sprawiedliwe) czerpał Eutydem z samego siebie.

Jeżeli w człowieku jest dusza, która mówi mu: to jest dobre, a to jest złe, to dlaczego życie ludzkie jest niedoskonałe? Widocznie na nasze postępowanie ma wpływ nie tylko wrodzone pojęcie sprawiedliwości, lecz jeszcze jakiś inny czynnik, który to postępowanie, że tak się wyrażę, wykrzywia. W duszy człowieka, mówi Sokrates, jest coś boskiego i coś niskiego²⁾ Coś niskiego to żądze cielesne.

Jakież pozna Eutydem duszę swoją, jak poda definicję sprawiedliwości? Dusza ludzka jest ukryta w ciele i niewidoczna. Nazewnątrż w czynach ludzkich znajdują sobie wyraz raczej żądze cielesne, niż ta dusza. Droga myślenia, przy pomocy dialogu i *heurezy*, wychowanek z trudem odnajduje czyny słuszną, i nie znajduje sprawiedliwych. W tych warunkach definicja wrodzonego pojęcia sprawiedliwości jest niemożliwa. Pojęcie to znajduje się w głębinach duszy Eutydemu i właściwie nazewnątrż się nie wyraża. Dlaczego więc pyta o to Sokrates Eutydemu i w jakich warunkach odpowiedź byłaby możliwa? Dusza jest energią, która w czyn się zamienia, która się objawia nazewnątrż jako postępowanie. Wyobraźmy sobie, że wszystkie czyny Eutydemu są wyrazem tego czegoś boskiego i niema ani jednego czynu, który byłby wyrazem tego czegoś niskiego. Czyli wyobraźmy sobie, że, wyrażając się językiem religii, Eutydem jest wolny od grzechu. Postępowanie jego jest adekwatne do jego duszy. Tylko w tych warun-

¹⁾ Czyn usprawiedliwiony możemy inaczej nazwać czynem słusznym. W. Tatarkiewicz „O bezwzględności dobra” nazywa ten czyn słusznym, który ze wszystkich czynów możliwych stwarza najwięcej dobra, (ewentualnie najmniej zła). Czynem słusznym, według Sokratesa, jest ten, który w danej sytuacji konkretnej możliwie najlepiej wyraża, duszę człowieka. O ile byłoby inaczej, dialog i *heureza* nie dałyby ani wychowanekowi ani wychowawcy żadnych pozytywnych rezultatów, jak to zobaczymy poniżej.

²⁾ Platona „Ejdros”.

kach, mając świadomość swych czynów, określi Eutydem to swoje wrodzone pojęcie sprawiedliwości, czyli pozna samego siebie.

Tutaj zostały wytknięte Eutydemowi jego przyszłe drogi życia, które muszą iść w dwóch kierunkach. Aby postępowanie jego było adekwatne do jego duszy, musi za wszelką cenę zwalczać swoje własne żądze cielesne, czyli pracować nad sobą. Lecz na tem nie koniec. Eutydem jest nierozzerwalnie związany ze społeczeństwem. Postępowanie jego jest zależne od postępowania innych ludzi. O ile inni ludzie pod wpływem swych żądz cielesnych, będą postępować źle, zmuszą i Eutydem do jakkolwiek słuszných, lecz wistocie swej niemoralnych czynów. Napadnie na jego ojczyznę wróg, będzie mordował i kłamał. Czyny słusne, lecz przecież nieadekwatne do jego duszy. Aby Eutydem mógł zawsze postępować zgodnie z wrodzonym mu pojęciem sprawiedliwości, musza zgodnie z tem pojęciem postępować wszyscy inni ludzie. Aby poznać samego siebie, musi Eutydem dążyć do opanowania własnych żądz; musi dążyć do tego, aby inni ludzie uczynili to samo, czyli musi pracować nad podniesieniem społeczeństwa na wyższy stopień doskonałości.

Eutydem nie jest wolny od grzechu, ludzie, którzy go otaczają, również nie, nie może więc podać definicji sprawiedliwości. Sokrates znajduje się w tem samym położeniu, co i Eutydem, dlatego on również tej definicji nie potrafi podać. Pytał więc Sokrates o to, czego sam nie wiedział, dlatego też mówił, że wie, że nic nie wie, że nie poznał jeszcze samego siebie i nigdy nieczyim nauczycielem nie był. Oto przyczyna, dla której dialogi Sokratesa przeżywają się zawsze, jakkolwiek definicja pojęcia nie została ustalona.

Jakież jest cel praktyczny tak pojętego wychowania? Jakież jest cel tych pytań definicyjnych, które nigdy nie kończą się definicją pojęcia? Chodziło Sokratesowi o to, aby wychowanek jego szedł przez całe życie swoje zawsze z pytaniem na ustach, co to jest sprawiedliwość, zło, dobro, piękno, aby potrafił zawsze w labiryncie życia odróżnić to, co jest najbliższe prawdy; aby przez całe życie swoje dążył do poznania samego siebie, czyli do definicji pojęcia, jako do ideału, którego ziszczenie przez pokolenia całe kryje się w nieskończoności.¹⁾ Poznać samego siebie

¹⁾ Rozpisanie żądz, czego skutkiem była wojna poloponeska, upadek gospodarczy Aten, podobnie jak wojna światowa i dzisiejszy kryzys gospodarczy powodują konieczność opanowania egoizmów ludzkich, opanowania życia na sumieniu człowieka. Stąd powstaje problem poznania samego siebie. Rozwija ten problem S. Zweig „Nowele Szalu”. „Wierzę”, pisze Zweig, „że tylko taki człowiek żyje naprawdę, który swój los

jednostka może tylko, pracując nad podniesieniem siebie i społeczeństwa na wyższy poziom doskonałości. Rozwój twórczych sił jednostki, dobro i rozwój społeczności to jedno i to samo. Jednostka oddaje tutaj bez zastrzeżeń, do ostatnich granic wszystkie swoje czyny, wszystkie swoje reakcje cielesne czyli ciało swoje społeczeństwu i otrzymuje w zamian za to definicję pojęcia czyli własną swoją duszę. Tylko człowiek, wyrażał przekonanie Sokrates, który poznał samego siebie, potrafi przynieść szczęście sobie, swojemu domowi, społeczeństwu i państwu.¹⁾

Jak widzieliśmy podał Sokrates Eutydemowi cały szereg postępowań ludzkich, które ten ostatni określał jak sprawiedliwe czy niesprawiedliwe. Tok więc dialogu jest indukcyjny.

V. Moralność to wiedza. Na podstawie tego, co powiedzieliśmy wyżej, widoczne jest, że przedmiot poznania i sposoby poznania tego przedmiotu, a więc teoria poznania są całkiem odmienne w szkole tradycyjnej i twórczej. W szkole tradycyjnej przedmiotem poznania są zjawiska świata zewnętrznego, dlatego punktem wyjścia tej szkoły są spostrzeżenia i wyobrażenia, które następnie przeobrażają się na pojęcia.²⁾ Przedmiotem zaś poznania w szkole twórczej jest dusza ludzka, a więc istota wszechrzeczny, substancja. Jedyną więc nauką, którą się tutaj opracowuje jest metafizyka. Postrzeżenia i wyobrażenia nie prze-

przeżywa jako tajemnicę... Rozgorzej... we własnej głębi — ujrzysz głębie świata a Tajemnica drogę ci rozprości".

Sokrates nazywał czyny ludzkie. Eutydem odpowiadając: tak lub nie. Nie potrafiłby jednakowoż ani wychowanek ani wychowawca uzasadnić słownie, dlaczego tak, czy dlaczego nie, nie posiadają bowiem definicji słownej pojęcia moralnego. Przygotowywał Sokrates Eutydem do zajęcia kierowniczego stanowiska w państwie. O ile Eutydem to stanowisko osiągnie, będzie wiedział, jak każdorazowo postąpić winien, aby być w zgodzie z samym sobą, lecz nie będzie mógł uzasadnić słownie swego postępowania. Program polityczny Eutydem jest odwiecznie wypisany w duszy jego, wyraża się jako reakcja duchowa, dostosowana do każdorazowej konkretnej sytuacji życiowej i nie transponuje się na słowa. Przeżywałby więc Eutydem swój los jako Tajemnicę. Sokrates na pytanie, dlaczego postępuje tak a nie inaczej, odpowiadał zwykle: tak chce bóg, który zamieszkał we mnie.

¹⁾ Memor. IV-2.

²⁾ L. Jeleńska „Metodyka pierwszych lat nauczania” z tego punktu widzenia metoda wyświetlająca, jak ją określa Jeleńska, jest tylko ulepszoną metodą pouczającą, obydwie bowiem te metody zwracają wychowanka, obliczając do świata zjawisk. Metoda wyświetlająca pogłębia zdolność spostrzegania i kombinacji, może przyczynić się do szybszego, jeszcze rozwoju twórczości w dziedzinie technicznej, nie podniesie jednak społeczeństwa na wyższy stopień doskonałości moralnej.

rabia się tutaj na pojęcie, ponieważ pojęcie jest człowiekowi wrodzone. Wyobrażenie jest tutaj tylko bodźcem, na który dusza reaguje wrodzonym pojęciem. Poznanie w szkole tradycyjnej odbywa się od zewnątrz, w szkole twórczej od wewnątrz. Ponieważ każda rzecz w świecie zewnętrznym ma swoją nazwę, przeto proces poznania w szkole tradycyjnej odbywa się zapomocą słów. Określać duszę zapomocą słów nie możemy. Jest niewidoczna. Zawarta jest w ciele ludzkim w stanie in potentia. Zapomocą których kształtów, form-przejawiać się będzie, wprowadzona będąc w stan in actu, tego przejrzyć, a więc i nazwać niepodobna słowem. A jednakowoż istnieje. Wydaje sądy moralne o czynach ludzkich. O ile błądzi wychowanek, to zawsze dialog i heureza sprostują błąd. Wydawać jednakowoż sąd o czynach ludzkich, to nie znaczy jeszcze dokonać poznania swej duszy. Młodzieniec, który posiada talent do malarstwa, czyli inaczej instynkt estetyczny, będzie, zwłaszcza pod kierunkiem nauczyciela, wydawał trafne sądy estetyczne o obrazach tego czy innego artysty-malarza, nie pozna jednakowoż jeszcze przez to charakteru i treści swych wrodzonych zdolności, o ile sam nie weźmie się do pracy i nie będzie malował. Dopiero pracując pendzlem, dobierając możliwie adekwatne reakcje ruchowe do powstających w jego duszy wyobrażeń twórczych, pozna, czem jest. Poznawać więc będzie siebie jako artystę-malarza stopniowo, przetwarzając zapomocą czynu swoje in potentia na swoje in actu. Nie słowa, lecz czyn, ruch jest tutaj procesem poznania. Podobnie Eutydem przez czyn winien zdobywać wiedzę, a więc poznać samego siebie. Eutydem jest społecznikiem, przygotowuje się do zajęcia wyższego stanowiska w państwie. A sztuka rządzenia państwem, mówi Sokrates, jest najpiękniejsza lecz i najtrudniejsza ze sztuk, jest królową sztuk. Instynktowi społecznemu, który posiada, odpowiada pojęcie sprawiedliwości. Bez sprawiedliwości nie może istnieć społeczność. Pozna Eutydem, co to jest sprawiedliwość, o ile będzie postępował sprawiedliwie, czyli, jak mówiliśmy wyżej, o ile jego postępowanie będzie adekwatne do jego duszy. Dialog i heureza zrobiły go wrażliwym na to, co jest sprawiedliwe, a co nie, rozbudziły jego wyobraźnię tak, że w świadomości jego będą, odpowiednio do każdorazowej sytuacji życiowej, powstawać wyobrażenia ruchów, które należy wykonać, aby być bliżej swej duszy. Lecz dopiero, wyrażając te wyobrażenia przez czyn, poznawać będzie samego siebie. Postępować adekwatnie do duszy czyli moralnie, to znaczy poznawać swoją duszę, a więc moralność to wiedza. Metafizyka Sokratesa nie pisze się piórem i atramentem, lecz czynami ludzkimi. Metafizyka ta jest ruchem, który wypływa z rdzenia, istoty duszy człowieka,

ureczywistnia się w życiu prywatnem i publicznem jako postępowanie. Szkoła Sokratesa jest szkołą pracy. Źródła, jak zobaczymy zaraz, jednogłośnie i wyraźnie na to wskazują.

Słów Sokrates nie uznawał. Przygotowywał do życia czynnego¹⁾ w społeczeństwie i państwie. W życiu zaś praktycznem ważne są nie słowa, lecz czyny.²⁾ Wszelką cnotę zdobywa się przez czyn. Zapytano Sokratesa, opowiada Ksenofont, czy męstwo jest to wrodzony dar natury, czy jest to coś, czego się można nauczyć? Na to Sokrates: jakkolwiek męstwo jest to rzecz wrodzona, jeden ją posiada w większym stopniu, inny w mniejszym, to zawsze przez ćwiczenie i naukę można wiele zyskać. Bo, oczywista, Lacedemończycy nie odważą się walczyć, mając lekkie tarcze i łuki.³⁾ Kawalerzyści śmiało walczą z koni, ponieważ umieją jeździć.⁴⁾ Przyglądając się znów, jak młoda akrobatka śmiało skoczyła na miejsce, w które powtykane były stojące miecze, Sokrates powiedział, czyż należy jeszcze wątpić, że męstwa można się nauczyć.⁵⁾ Kawalerzyści mężnie walczą z koni, ponieważ przez częste powtarzanie czynności nabyli dokładne wyobrażenia ruchu własnego ciała, niezbędne do walki z koni. Podobnie przez ćwiczenia stała się mężna akrobatka. Lacedemończycy natomiast nie ćwiczyli w walce zapomocą lekkich tarcz i łuków, nie będą więc postępować mężnie, otrzymawszy taką broń. Kiedy Sokrates badał poetów, polityków i rzemieślników, to okazało się, że tylko rzemieślnicy posiadali dokładne pojęcia, ale tylko te, które dotyczyły ich pracy zawodowej, a które zdobyli przez czyn. I tylko od nich mógł się Sokrates czegoś nauczyć. Bo przecież ktokolwiek się czegoś nauczył jest takim, jakim go dana umiejętność robi; kto się budownictwa nauczył, jest budowniczym; kto muzyki, jest muzykiem; ten, który się sprawiedliwości nauczył, jest sprawiedliwym.⁶⁾ Czy sprawiedliwi, pyta Sokrates Eutydema, mogą wykazać się swojemi czynnościami, jak cieśle swojemi? Eutydem nie rozumie i odpowiada: ja znam sposoby wyrażania się sprawiedliwych. Lecz jak nie nazwiemy cieśla tego, kto potrafi mówić o ciesielstwie, a nie potrafi wykonać pracy cieśli, tak nie nazwalibyśmy sprawiedliwym tego, kto potrafiłby mówić o sprawiedliwości, a nie postępował sprawiedliwie. Jeżeli się jedno mówi a drugie czyni, to jest to dzieciństwo i takie sobie gada-

¹⁾ Memor IV-5.

²⁾ Memor IV-4.

³⁾ Memor III-9.

⁴⁾ Platona „Protagoras“.

⁵⁾ Ksenofonta „Uczta“.

⁶⁾ Platona „Gorgiasz“.

nie.¹⁾ Sprawiedliwość to może tyle, co być sprawiedliwym²⁾ Ważne są nie słowa, lecz czyny głosił również wierny uczeń Sokratesa, Antistenes. Na pytanie, jak powstaje cnota, na skutek nauki, czy ćwiczenia? Odpowiadano w jego szkole, że właśnie najlepszą nauką jest ćwiczenie. Kto tą drogą osiągnął cnotę, jest mędrce. Wszyscy inni to głupcy.³⁾ Podobnie stawia w ścisły związek poznanie i ruch Platon, według niego myślenie jest właściwie ruchem.⁴⁾ Mądrość i moralność, pisze Ksenofont, nigdy nie oddzielał on jedno od drugiego; utrzymywał, że kto wie, co jest piękne i dobre, ten w życiu zwraca się do tego, kto zaś wie, co jest nieszlachetne, ten unika tego i tak są obydwa w jednej osobie mądry i moralny.

Dziwnie to brzmi dla nas, wychowawców szkoły tradycyjnej, że mądry i moralny jest to jedno i to samo. Nie zdajemy bowiem sobie sprawy z tego, że świadomość ludzka, którą urabia szkoła tradycyjna jest odmienna od tej, którą urabia szkoła twórcza. Dla wychowawców tradycyjnych mądrym jest ten wychowanek, który pamięta, ewentualnie potrafi uzasadnić przepisy moralne, które narzuca mu szkoła. Często zdarza się, że taki właśnie mądry wychowanek postępuje całkiem niemoralnie. Wtedy mówimy, że świadomie postępuje źle, to znaczy, że pamięta i rozumie, lecz nie chce się do tych przepisów dostosować. Mądry i moralny dla nas to są różne rzeczy. Całkiem odmiennie przedstawia się ta sprawa w szkole twórczej. Szkoła ta nie narzuca nic, absolutnie nie wychowankowi. Świadomość więc tutaj nie polega na pamięci. Świadomością tutaj jest świadomość wrodzonego pojęcia moralnego. Taka świadomość, jak wskazywaliśmy wyżej, powstaje na skutek dostosowania reakcyj ruchowych do tego pojęcia. Mądry to ten, który ma świadomość pojęcia wrodzonego, ale ta świadomość powstaje wtedy tylko, kiedy się postępuje zgodnie z tem pojęciem, a więc pojęcia mądry nie można oddzielić tutaj od pojęcia moralny.⁵⁾

VI. Panowanie nad sobą. Poznawanie samego siebie, jak widzieliśmy, jest postępowaniem, dostosowującym się do własnej duszy, do tego czegoś boskiego. Lecz na postępowanie nasze wpływają również żądze cielesne, to coś niskiego. Chodzi o to, aby ten czynny proces poznawa-

¹⁾ Platona „Kriton“.

²⁾ Platona „Gorgiasz“.

³⁾ Zeller op. cit.

⁴⁾ Zeller op. cit.

⁵⁾ Stało się utartem zdaniem zarzucać Sokratesowi bezkrytyczny intelektualizm za to, że głosił: moralność to wiedza. Ci, którzy to głoszą, dają się oszukać słowom, nadają bowiem takim wyrazom, jak wiedza, moralność itd. tę treść pozajęzykową, która powstaje pod wpływem szkoły tradycyjnej. Interpretować Sokratesa jak i uczniów jego należy w świetle metod szkoły twórczej.

nia nie był mącony, lub całkiem przerwany przez żądze cielesne, ten czynnik irracjonalny, jak to miało miejsce z Alcybiadesem, uczniem Sokratesa. Opanowany przez żądze cielesne, porzucił Sokratesa. Oddał się działalności politycznej, która okazała się szkodliwą dla państwa i dla niego. Po stronie fizjologicznej było to podporządkowaniem ośrodków mózgowych wyższych niższym. Stąd, jak zobaczymy, kładzie nadzwyczajny nacisk Sokrates na opanowanie instynktów niższych. Kto tego nie uczyni, nigdy nie utoruje sobie drogi do poznania samego siebie. Tych, którzy przygotowują się do zajęcia w przyszłości wyższych stanowisk w państwie, mówi Sokrates, należy przede wszystkim pobudzić do pracy nad sobą. Zaczynać należy od powstrzymywania się od obżarstwa, opilstwa, przestrzegając umiarkowanie w jedzeniu i piciu. Należy zwalczać w sobie ospałość, żądze rozkoszy miłosnych.¹⁾ Należy ćwiczyć się w wytrzymałości na mrozy i upały.²⁾ Należy poskramiać dążenia do wszelkich rozkoszy cielesnych, oraz do zdobywania pieniędzy.³⁾ Tylko ci, którzy ćwiczą się w tem opanowaniu ciała są silni na ciełe i duszy, stają się dobrymi gospodarzami, dobroczyńcami swych przyjaciół, dobrymi obywatelami.⁴⁾ Tylko takiego można wybrać dowódcą armji w czasie wojny, tylko takiemu człowiekowi, w razie zbliżającej się śmierci, można powierzyć swoje dzieci, majątek.⁵⁾ Natomiast nie tak nie przeszkadza człowiekowi w spełnieniu swych obowiązków, jak żądze cielesne. Wychowanków swoich przygotowywał Sokrates do czynnego życia w społeczeństwie, dlatego najusilniej podkreślał im konieczność hartowania ciała oraz ograniczania swych potrzeb. Wolność jest pięknem i szczytnem dobrem tak dobrze dla jednostki, jak i dla państwa. Wolność tę uzyskać można tylko przez opanowanie żądz cielesnych. Tylko temu, komu udało się opanować samego siebie, danem jest rozumić to, co jest dobre, dzielić wszystko według rodzajów, w słowie i czynie przedkładać dobro, złego natomiast unikać. Samoopanowanie jest źródłem największego zadowolenia.⁶⁾ Ten jest najbliżej boskości, kto ma potrzeb tak mało, jak tylko jest to możliwe.⁷⁾ Lecz aby ostatecznie opanować ciało należy pracować nad tem z wielkiem napięciem i w pocie czoła, zanim to samoopanowanie stanie się przyzwyczajeniem, nałogiem.⁸⁾ Jak nie można bez odpowiedniego ćwiczenia rozwinąć i uzdolnić ciało, tak również i duszę.⁹⁾ Lecz tylko w taki sposób człowiek nauczy się panować nad sobą, a jest to najpiękniejsze i najlepsze,

¹⁾ Memor. II-1.

²⁾ Memor. I-2.

³⁾ Memor. I-5.

⁴⁾ Memor. I-1.

⁵⁾ Memor. I-5.

⁶⁾ Memor. IV-5.

⁷⁾ Memor. I-6.

⁸⁾ Memor. II-1.

⁹⁾ Memor. I-5.

co człowiek zdobyć może.¹⁾ W każdym z nas dwie jakieś mieszkają istoty, władczyni i przewodniczki, za które idziemy w tę lub inną stronę. Jedna z nich wrodzona: to pragnienie rozkoszy, obżarstwa, opilstwa, rozkoszy miłosnych; druga to nabyty rozsądek, który się do tego zwraca, co najlepsze. Władza rozsądku, który argumentami prowadzi do tego, co najlepsze i panuje, to władza nad sobą, a pierwiastek pragnienia, który bezmyślnie ciągnie nas do rozkoszy i opanowuje to buta.²⁾ Toć i wojny i rozruchy i bitwy z nikądinąd nie pochodzą tylko z ciała, z jego żądz. Przecież we wszystkich naszych wojnach chodzi o zdobycie pieniędzy, a pieniądze musimy zdobywać dla ciała i jak niewolnicy dogadzać mu jesteśmy zmuszeni.³⁾

VII. Gimnastyka. Pestalozzi wskazywał na to, że posuwanie się od rzeczy najłatwiejszych przy pomocy bezwzględnie dokładnych ćwiczeń wyrabia w dzieciach nadzwyczajną siłę duchową. Kto, jak Sokrates, przygotowuje młodzież do czynnego życia w społeczeństwie, ten musi zastosować takie stosunkowo łatwe ćwiczenia, zapomocą których przyzwyczajają się wychowanek do podporządkowania ciała duszy. Ćwiczenia te muszą być bezwzględnie dokładne. Dokładność ruchu polega na należytem odwzorowaniu jego obrazu danego w świadomości t. zn. ruchu wyobrażonego przez ruch rzeczywisty. Gimnastyka, sport, roboty ręczne, są właśnie takim ćwiczeniem. W czasie lekcji gimnastyki, na dany przez nauczyciela znak, powstaje w świadomości wychowanika wyobrażenie danego ruchu, które natychmiast wykonuje. Jest to więc ćwiczenie, mające na celu przyzwyczajając wychowanika do podporządkowania ciała pewnym wyobrażeniom. Jeżeli zważymy, że wychowanek szkoły twórczej w przyszłości działalności społecznej nie będzie posiadał wzorów do naśladowania i że będzie zmuszony zawsze urzeczywistniać

¹⁾ Memor. I-2.

²⁾ Platona „Fajdros”. Podobnie ujmuję tę rzecz W. Hugo, kiedy mówi, że w duszy człowieka żyją obok siebie Gomora i Termopile. Gomorę przedstawił w postaci archidyakona, Termopile — młodej cyganki „Dzwonnik katedry Notre Dame w Paryżu”. Czem jest cyganka W. Hugo, tem jest Anielka B. Prusa „Anielka”, tem jest Bezmian. bezymiannyj ustaw Żeromskiego „Uroda życia”. Lecz pod wpływem czego staje się człowiek Bezmianem, a wtedy nie buta, nie żądze cielesne. nie egoizm gospodańczy, nie walka klas, lecz bezymiannyj ustaw czyli pojęcie Sokratesa kieruje społecznością? Nad rozwiązaniem tego wielkiego problemu w przeciągu całego życia pracował L. Tolstoj, lecz rozwiązać tego nie potrafił. Dał niejasny obraz Karatajewa „Wojna i pokój”. Czem jest Karatajew Tolstoja, tem jest zwarty system pedagogiczny Sokratesa, będąc zastosowany, wychowa Bezmiana, spowoduje urodę życia.

³⁾ Platona „Fedon”.

w czynie te wyobrażenia, które będzie uważał za dobre, to zrozumiemy, że gimnastyka w szkole twórczej staje się niezbędnym przedmiotem nauczania. Gimnastyka jest przygotowaniem, wstępem do czynnej moralności. Jeżeli samopanowanie ma na celu zabezpieczenie ośrodków mózgowych wyższych przed atakiem od strony ośrodków niższych, to gimnastyka ma na celu połączenie zapomocą dróg kojarzeniowych ośrodków sensorycznych z motorycznymi. Kto przygotowuje młodzież do czynnego życia w społeczeństwie, ten musi nadać wychowaniu charakter sensoryczno-motoryczny. Stąd jasne jest, że Sokrates musiał kłaść wielki nacisk na naukę gimnastyki. Z pomocą gimnastyki, mówi Sokrates, dusza poskramia gwałtem aż do bólu, żądze, gniew, obawę.¹⁾ Zauważył Sokrates, że jeden z jego wychowanków, człowiek młody, lecz słabo rozwinięty fizycznie, zaniedbał gimnastykę. Dlaczego zaniedbujesz gimnastykę, przemówił do niego Sokrates. Czyż nie widzisz, że człowiek, który ćwiczy ciało jest zdrowy i silny i powodzi mu się w życiu lepiej, niż temu, kto zaniedbuje gimnastykę. Tylko ten, kto uprawia gimnastykę, jest zdrowy i silny, potrafi mężnie ratować swe życie na polu bitwy, być pożytecznym swym bliskim, ojczyźnie, do starości zachować piękno i siłę. Ale nawet i tam, gdzie, zdawałoby się ciało najmniej znaczyć, a więc w dziedzinie myślenia zachodzą wielkie niedomagania, jeżeli ciało nie jest zdrowe. Zaniedbanie ciała powoduje brak pamięci, obawę, ogólne niezadowolenie, utratę rozumu, zanik nabytych wiadomości.²⁾ Stąd widzimy, że Platon i Ksenofont zgodnie świadczą, jak wielki kładł nacisk Sokrates na naukę gimnastyki. U Ksenofonta znajdujemy wzmiankę, że Sokrates uważał taniec za jeden z pożytecznych środków wychowania i sam postanowił ćwiczyć się w tańcu.³⁾ O ile figury tańca są ściśle określone, o ile taniec nie odbywa się pod wpływem bodźców o charakterze seksualnym, nie różni się niczem właściwie od gimnastyki.

¹⁾ Platona „Fedon“.

²⁾ Memor. III.—12.

³⁾ Ksenofonta „Uczta“. T. Zieliński, „Religia starożytnej Grecji“. Któż z nas, pisze prof. Zieliński, potrafi pojąć do głębi te tak ważne słowa Platona: „trzeba by młodzież naszą nie tylko dobrze tańczyła — trzeba by tańczyła rzeczy dobre“. Nam, aby domyśleć się ich sensu, potrzebna jest analogja z dziedziny słowa: „nie tylko dobrze mówić, ale i mówić rzeczy dobre“. W szkołach naszych, jak pisze Dewey „Szkoła i dziecko“ wieje wiatr słów tylko. Nic więc dziwnego, że szuka się rozwiązania tej zagadki, porównując znaczenie wychowawcze tańca z mówieniem. Można pięknie mówić, a źle czynić. Już Pestalozzi wskazywał na to, że wiadomości, bez zręczności, a więc werbalizm prowadzą do nieprawdy i moralnego zepsucia.

Kto pojmuję metafizykę jako ruch, dla tego propedeutyką tak pojętej metafizyki muszą stać się panowanie nad sobą i gimnastyka.

D. n.

FELIKS KORNISZEWSKI.

Z zagadnień rozwoju inteligencji dziecka.

Przyczynek do psychologii inteligencji ¹⁾.

IV.

Rozwój inteligencji.

A. Geneza inteligencji intuicyjnej.

1. Warunki rozwoju zdolności intuicyjnych.
2. Trzy kolejne fazy umysłowego rozwoju.
3. Opis fazy przejściowej na przykładzie zachowania się człowieka pierwotnego.

B. Geneza inteligencji pojęciowej.

1. Warunki rozwoju logicznego myślenia.
2. Przyczyny rozbieżności, zachodzącej między inteligencją intuicyjną a inteligencją pojęciową u dzieci oraz ludzi pierwotnych.

C. Streszczenie.

Skoro już porozumieliśmy się co do tego, czym jest inteligencja oraz jakie są dwa główne jej rodzaje, możemy teraz całkiem spokojnie, bez obawy narażenia się na nieporozumienia, przystąpić do omówienia ważniejszych zagadnień, dotyczących się ściśle sprawy rozwoju inteligencji. Niektóre z pośród tych zagadnień zostały już częściowo poruszone w poprzednim rozdziale, a to w związku z przeprowadzaną analizą wyników, jakie dały dzieci, zaliczone w naszych badaniach do drugiego stadium. Obecnie zagadnienia te rozpatrzmy w sposób systematyczny i dokładny. Zadaniem niniejszego rozdziału będzie: opisać mechanizm powstania i rozwoju inteligencji; wskazać źródła inteligencji intuicyjnej oraz inteligencji pojęciowej; omówić oddzielnie czynniki, powodujące wytworzenie się oraz rozwój inteligencji intuicyjnej a oddzielnie czynniki, wpływające na rozwój inteligencji pojęciowej; wreszcie określić bliżej związek, jaki zachodzi między rozwojem jednej inteligencji a rozwojem drugiej.

¹⁾ Jest to ciąg dalszy rozprawy F. Korniszewskiego o rozwoju inteligencji dziecka. Zob. *Ruch Pedagogiczny* Nr. 9 i 10 (listopad, grudzień 1930).*)

*) SPROSTOWANIE.

W Nrze 10-tym należy sprostować:

na str. 448, wiersz 25 od góry zamiast nakazów zewnętrznych — powinno być: *wewnętrznych*; na str. 448, wiersz 26 od góry zamiast nakaz zewnętrzny powinno być: *wewnętrzny*. — Ostatnie dwa zdania na str. 451 i 452 należy przestawić.

Rozpocznijmy od nawiązania do głównych wyników, jakie otrzymaliśmy przy pomocy eksperymentów z poziomem wody, pływaniem i tonięciem.

Pamiętamy zapewne dobrze, że te dzieci, które zostały przez nas zaliczone do drugiego stadium, orjentowały się doskonale bądź w tem, który z dwu różnych pod względem ciężaru i objętości przedmiotów spowoduje wyższe podniesienie się poziomu wody w szklance, bądź też w tem, który z pośród kilku różnych przedmiotów utrzyma się na powierzchni wody, a który zatonie, — ale pamiętamy również i to, że mimo tego ich orjentowania się pierwsze dzieci nie potrafiły uzasadnić tego, dlaczego jeden z dwu przedmiotów włożonych do szklanki z wodą wypycha wodę bardziej aniżeli drugi przedmiot, a drugie dzieci nie potrafiły znów wyjaśnić tego, dlaczego jeden przedmiot pływa, a dlaczego inny tonie. Dzieci te twierdziły zgodnie, że będzie tak a tak (i miały pod tym względem całkowitą rację!), ale żadne z nich nie umiało powiedzieć bez błędu, dlaczego to będzie właśnie tak a nie inaczej.

Tak na przykład, jedna dziewczynka twierdziła, że korek będzie pływał a pluskiewka pójdzie na dno. A zatem twierdzenia jej były zupełnie poprawne. Ale jak uzasadniała ta dziewczynka swoje twierdzenia? Oto na zapytanie, dlaczego korek będzie pływał, odpowiadała: „*bo jest ciężki*“(!), — a na zapytanie, dlaczego pluskiewka pójdzie na dno, odpowiadała: „*bo jest lekka*“(!). W obydwu wypadkach twierdziła przeto poprawnie, mimo że w obydwu wypadkach uzasadniała błędnie.

Inna znów dziewczynka utrzymywała, że woda podniesie się więcej wtedy, kiedy do szklanki włożymy kartofel a nie wtedy, kiedy włożymy do niej muterkę żelazną (znacznie mniejszą od tego kartofla ale zato cięższą od niego), — ale na pytanie, dlaczego będzie tak a nie inaczej, odpowiadała: „*bo kartofel jest cięższy*“, choć rzecz się miała odwrotnie. A zatem i ta dziewczynka twierdziła poprawnie, mimo że uzasadniała swoje twierdzenie błędnie.

Obie dziewczynki trafnie przewidywały, chociaż obie błędnie wyjaśniały. I jedna i druga nie myliła się, że będzie tak a tak, chociaż żadna nie umiała poprawnie powiedzieć, dlaczego będzie tak a tak. Przewidywania tych dziewczynek świadczą dobitnie o ich praktycznem orjentowaniu się w mechanizmie takich zjawisk fizycznych, jak: pływanie, tonięcie lub przesuwanie się poziomu wody w naczyniu, — natomiast wyjaśnienia ich najwyraźniej dowodzą, że żadna z nich nie zdawała sobie świadomie sprawy z tego, co jest istotną przyczyną wystąpienia określonego zjawiska. Pierwsza nie wiedziała, co stanowi o tem, że jedno ciało pływa a inne tonie, — druga znów nie wiedziała, jaka cecha przedmiotu włożonego do naczy-

nia z wodą decyduje o tem, że poziom wody w naczyniu przesuwają się w górę. Obie dziewczynki miały trafne wyuczucia, lecz żadna z nich nie posiadała jasnych i zrozumiałych przekonań, albowiem ani pierwsza ani druga nie posługiwała się w sposób ścisły słowami: „duży“, „mały“, „ciężki“ i „lekki“, jak również żadna z nich nie orientowała się świadomie w tem, jaki związek logiczny zachodzi między znaczeniami powyższych wyrazów. Obie dziewczynki, z jednej strony, dały dowód posiadania inteligencji intuicyjnej w odniesieniu do wspomnianych zjawisk fizycznych, a z drugiej znów strony wykazały wobec tych zjawisk zupełny brak inteligencji pojęciowej.

Taka rozbieżność między jednym rodzajem inteligencji a drugim jej rodzajem występuje u wszystkich dzieci, które zostały zaliczone do drugiego stadium. Wszystkie dzieci z drugiego stadium trafnie przewidują określone zjawiska fizyczne, choć żadne z nich nie potrafi dać poprawnego wyjaśnienia tych zjawisk. Wszystkie posiadają trafne intuicje w odniesieniu do pewnego zakresu rzeczywistości fizycznej, a mętne pojęcia. Można by powiedzieć, choć powiedzenie to będzie wyglądać paradoksalnie, że dzieci, należące do drugiego stadium, znają istotną przyczynę zachodzącego zjawiska, ale w sposób nieświadomy. Dzieci te „wiedzą“ dobrze, co stanowi właściwą podstawę występowania określonego zjawiska, lecz „wiedza“ ta jest jeszcze u nich ukryta w głębi psychiki. Nigdy jeszcze „wiedza“ ta nie przebywała u nich w sferze świadomości i dlatego to charakter jej nie jest pojęciowy, ale raczej, powiedzielibyśmy, że intuicyjny.

Piaget zakłada, że siedliskiem wiedzy tego rodzaju są głębsze warstwy psychiki dziecka, warstwy „motoryczne“. Warstwy te wykształcają się stopniowo, w miarę tego, jak dziecko coraz więcej i coraz częściej wykonywa różne czynności, jak coraz więcej eksperymentuje, słowem, w miarę tego, jak coraz bardziej wzbogaca zasób swoich prywatnych doświadczeń. Im szersze posiada dziecko doświadczenie, tem więcej rozwiniętą i lepiej rozbudowaną posiada „płaszczynę motoryczną“ swej psychiki, tem więcej posiada „wiedzy“ ukrytej, podświadomej, tem więcej trafnych intuicji.

Uświadomienie sobie tej „wiedzy“, która spoczywa w płaszczyźnie podświadomej (motorycznej) psychiki dziecka, jest ważnym krokiem naprzód w rozwoju jego inteligencji. Jest ono równoznaczne ze wzbogaceniem się jego świadomości, z wytworzeniem się nowych pojęć, które będą mu od tej chwili bardzo pomocne przy ujmowaniu, interpretowaniu i wyjaśnianiu nowych zjawisk.

Przejsie od niesprecyzowanych wyczuć i intuicji do

jasnych sądów i pojęć dokonało się u dzieci, które opuściły stadium drugie a wstąpiły w stadium trzecie.

A. Geneza inteligencji intuicyjnej.

Przypuszczenie, jakoby psychika dziecka zawierała dwie płaszczyzny, świadomą i podświadomą, które rozwijają się względnie niezależnie od siebie, jest, według mego zdania, pomysłem bardzo szczęśliwym, pomysłem zupełnie jeszcze niewyzyskany w współczesnej psychologii. Być może, że właściwym powodem niewyzyskania przez psychologów tego pomysłu jest niedokładne opracowanie przez Piaget'a hipotezy o dwu warstwach psychicznych¹⁾ oraz zbyt jednostronne jej przez tego autora sformułowanie.

O jednostronności tego ujęcia świadczyć może już choćby to, przy pomocy jakiego przymiotnika określa genewski psycholog tę głębszą, podświadomą warstwę psychiki dziecka. Nazywając ją płaszczyzną motoryczną (*le plan moteur*) wyraźnie podkreśla, że, według jego mniemania, jedynym istotnym źródłem wytworzenia się tej płaszczyzny w psychice dziecka są różnorakie czynności, jakie ono codziennie, przy różnych okazjach, wykonywa, że zasadniczym i koniecznym warunkiem dalszego jej rozwijania się i doskonalenia jest ciągle zwiększanie się doświadczenia dziecka drogą praktycznego działania, przejawiającego się normalnie na zewnątrz w różnych jego czynnościach motorycznych, w różnych jego ruchach. Zdaniem Piaget'a, tylko w taki sposób zdobywane doświadczenie może stanowić podstawę dla późniejszego wytworzenia się w psychice dziecka „wiedzy” podświadomej, będącej źródłem różnych jego intuicji.

Tak zdaje się twierdzić Piaget. Tymczasem trudno na to się zgodzić, gdyż tak nie jest. Ujęcie to grzeszy mocno swoją krańcowością. Przedewszystkiem: nie tylko dziecko

¹⁾ Koncepcja ta zrodziła się w umyśle Piaget'a przy omawianiu wyników znanych już nam z części I niniejszej pracy eksperymentów fizycznych, których pierwotnym i zasadniczym bodajże celem było wykryć to, jaką ewolucję przechodzi kategoria przyczynowości w psychice dziecka, w miarę zwiększania się jego wieku. Sprawa dwu warstw psychicznych dziecka została poruszona przez Piaget'a jedynie okolicznościowo, przy omawianiu wyników wspomnianych eksperymentów, i dlatego została zaledwie dotknięta. Istnieją tylko luźne wzmianki na ten temat w książce Piaget'a p. t.: „La causalité physique chez l'enfant” (l. cit.) — str. 192, 196, 197, 215 — oraz w króciutkim jego artykule p. t.: „La naissance de l'intelligence chez l'enfant”. Pour l'Ère Nouvelle, VI, 1927, zes. 26.

Pomysł wysunięcia hipotezy o istnieniu dwu warstw psychicznych dziecka zrodził się u Piaget'a, zdaje się, że pod wpływem myśli zawartych w niemieckiej pracy z roku 1923 p. t.: *Naive Physik. Theoretische und experimentelle Untersuchungen über die Fähigkeit zu intelligentem Handeln*. Leipzig, Barth. Autorami tej pracy są O. Lipmann i H. Bogen.

zdobywa zczasem doświadczenie i rozwija swoje zdolności intuicyjne, lecz to samo czyni również i człowiek dorosły. To raz. A następnie: wzbogacać swoje doświadczenie, rozwijać swoje zdolności intuicyjne można w różny sposób. Nietylko przez wykonywanie czynności motorycznych, jak to zdaje się utrzymywać Piaget, ale i przez wykonywanie czynności ściśle myślowych.

Wiadomo powszechnie, że nietylko ci, którzy są czynni w życiu, nietylko praktycy potrafią postępować inteligentnie bez jasnego zdawania sobie sprawy z motywów swego postępowania, nie wiedząc dobrze, dlaczego takie a takie posunięcia należy uważać w danym wypadku jako najbardziej zgodne z ich prywatnemi, czysto osobistemi interesami jako najbardziej dostosowane do obiektywnych aktualnych warunków zewnętrznych. Nietylko praktycy potrafią działać bez namysłu a skutecznie. To samo potrafią również i teoretycy; nawet ci z pośród nich, którzy zajmują się sprawami ściśle i wyłącznie abstrakcyjnemi. Szczęśliwe pomysły, trafne, choć niedające się rozumowo uzasadnić intuicje posiadać może i matematyk, i historyk, i psycholog, i inny jeszcze naukowiec. Naturalnie, każdy w swojej dziedzinie. Podstawą trafnych intuicji, występujących u matematyka, są, mówiąc najkrócej, jego dotychczasowe studia nad różnemi gałęziami wiedzy matematycznej; podstawą zjawiania się trafnych pomysłów w głowie historyka są znów jego dotychczasowe prace nad badaniem różnych źródeł historycznych, jak również przeczytane przez niego różne dzieła z zakresu historii i t. d. Krótko mówiąc, płaszczyzna podświadoma, ta, która stanowi źródło wszelkich intuicji, rozwija się u teoretyków nie wskutek wykonywania przez nich czynności motorycznych, ale wskutek wykonywania przez nich różnych czynności myślowych, wskutek gromadzenia mimowolnego różnych wiadomości, czy to przy przeprowadzaniu odpowiedniej lektury, czy też przy przeprowadzaniu jakichś rozmów, czy też wreszcie przy uprawianiu jakichś naukowych dyskusji. A zatem w tym wypadku o wytwarzaniu się i rozwijaniu się płaszczyzny motorycznej stanowczo nie może być mowy. Należałoby raczej powiedzieć, że u podstawy pozytywtecznej twórczości teoretyków-naukowców leży płaszczyzna intuicyjna ich umysłowości, mieszcząca w sobie całe ich dotychczasowe doświadczenie teoretyczne.

Z tego, cośmy przed chwilą powiedzieli, wyraźnie widać, że stanowisko Piaget'a w sprawie charakteru płaszczyzny głębszej, podświadomej jest zbyt jednostronne, zbyt ciasne, aby można było dłużej przy niem pozostawać. Chcąc być w zgodzie z faktami, trzeba koniecznie to stanowisko rozszerzyć. Pozbawiając hipotezę Piaget'a, dotyczącą dwu warstw psychicznych, tej jednostronności, o której mówiliśmy wyżej oraz nadając jej sformułowanie więcej ścisłe i wyczerpujące, niż miała dotychczas, równocześnie zwiększamy znacznie zakres jej stosowalności, czynimy ją w psychologii bardziej płodną, bardziej użyteczną. Przekonamy się, że zmodyfikowanie tej hipotezy pozwoli nam dość gruntownie wniknąć i dość dokładnie rozpatrzyć zagadnienia rozwoju inteligencji, umożliwi nam ściśle rozgraniczenie dwu zasadniczych rodzajów inteligencji oraz należyte zrozumienie genezy każdego z nich, a co najważniejsza, to to, że pozwoli dostrzec do właściwych źródeł wszelkich intuicji.

1. *Warunki rozwoju zdolności intuicyjnych.*

Nietylko dziecko posiada dwie odrębne płaszczyzny psychiczne: jedną głębszą, podświadomą — nazwijmy ją płaszczyzną intuicyjną, i drugą wierzchnią, świadomą, którą znów możemy nazwać płaszczyzną pojęciową. Te same płaszczyzny można wyróżnić także i w psychice dorosłego. Płaszczyzna głębsza, podświadoma, stanowi podstawę dla inteligencji intuicyjnej. Płaszczyzna, wierzchnia, świadoma, stanowi podstawę dla inteligencji pojęciowej. Doskonaleniu się płaszczyzny podświadomej towarzyszy rozwój inteligencji intuicyjnej, a doskonaleniu się płaszczyzny świadomej — rozwój inteligencji pojęciowej.

Obecnie zajmiemy się sprawą doskonalenia się płaszczyzny głębszej, intuicyjnej, przyczem starać się będziemy omówić rzecz w sposób możliwie zwięzły i zarazem możliwie dokładny.

Każdy człowiek, tak dziecko jak i dorosły, ustawicznie doświadcza, a to dlatego, że pozostaje w częstym kontakcie ze światem zewnętrznym: martwym i żywym. Kontakt ten miewa charakter sensomotoryczny lub intelektualny. Jednostka, która czuwa i przytem jest przytomna, doświadcza ciągle, bez przerwy. Jednostka taka doświadcza zatem wtedy, kiedy wykonywa jakieś czynności ruchowe, kiedy zachowuje się w sposób dla innych widoczny, na przykład gdy się bawi lub gdy pracuje oraz wtedy, gdy zachowuje pozorną bezczynność a właściwie kogoś lub coś obserwuje, o czymś myśli, coś sobie przypomina a choć i tego nie czyni, to jednak mimowoli coś słyszy, wi-

dzi, odczuwa... Wszystkie wymienione przed chwilą czynności nie przemijają bez pozostawienia w psychice jednostki pewnych śladów, które, narastając na siebie powoli, w miarę powtarzania się i uzupełniania dawniejszego doświadczenia, stopniowo coraz bardziej się pogłębiają, coraz bardziej korygują.

Człowiek gromadzi doświadczenie przy mniejszym lub większym udziale świadomości, albo też bez udziału świadomości: automatycznie. Przy udziale świadomości — wtedy, gdy dokonywa samodzielnych spostrzeżeń, gdy przysłuchuje się rozmowie osób starszych poto, aby móc w przyszłości wykorzystać ich doświadczenie, gdy zdobywa wiadomości przez czytanie różnych książek, gdy uprawia studia nad różnymi gałęziami wiedzy, gdy przeprowadza jakieś doświadczenia z myślą o jakimś celu, gdy czyni jakiekolwiek próby, krótko mówiąc, gdy rozumuje, stawia hipotezy, kontroluje je i sprawdza. Bez czynnego udziału świadomości gromadzimy doświadczenie wówczas, gdy poddani jesteśmy w sposób bierny wpływom oddziaływujących na nas warunków zewnętrznych, gdy czynimy jakieś praktyczne posunięcia bez większego namysłu i nie osiągamy pożądanego celu, gdy spotyka nas jakiś zawód, jakieś nieszczęście, gdy wykonywamy czynności sensomotoryczne w sposób zupełnie mechaniczny, bezmyślny, nie stawiając sobie przy ich wykonywaniu żadnych zagadnień (ani teoretycznych ani praktycznych) oraz nie próbując tych zagadnień samodzielnie rozwiązywać.

Zarówno pierwszy rodzaj doświadczenia jak i drugi jego rodzaj wpływa dodatnio na rozwój płaszczyzny intuicyjnej naszej psychiki.

Czynności praktyczne, którym nie towarzyszyło świadome myślenie, nie rozwijają wprawdzie w nas zdolności do pojęciowego, dyskursywnego ujmowania pewnej określonej rzeczywistości, lecz zato pozostawiają w naszym umyśle takie ślady, które pozwalają nam praktycznie przystosowywać się do tej rzeczywistości, pozwalają inteligentnie wobec niej postępować, pozwalają intuicyjnie stwierdzać, że np. taka a taka czynność w takim a takim wypadku może doprowadzić do takiego a takiego celu, zaś taka a taka jest zupełnie niewskazana i niecelowa. Doświadczenie praktyczne typu sensorycznego lub sensomotorycznego pozwala nam zająć poprawne stanowisko (w sposób negatywny a niekiedy również i w sposób pozytywny), lecz nie daje nam jeszcze dostatecznej podstawy do ścisłego i rzeczowego uzasadnienia zajętego stanowiska.

Rzeczowo uzasadniać potrafimy tylko wówczas, kiedy rozporządzamy dostatecznym zapasem doświadczenia zdobytego w drodze refleksyjnego myślenia, kiedy posia-

damy jasne pojęcia, wyraźne sądy (szczegółowe i ogólne) oraz ścisłe wiadomości. Z chwilą, gdy takie pojęcia, sądy i wiadomości zostaną zapomniane, gdy przejdą ze świadomości do podświadomości, z tą chwilą przestają również służyć za podstawę do ścisłego uzasadniania naszych twierdzeń, wchodzą w skład doświadczenia, wypełniającego płaszczyznę intuicyjną. W takich razach, choć nie potrafimy już z tych pojęć, sądów i wiadomości robić użytku dla uzasadniania swego stanowiska, to jednak na ich podstawie potrafimy trafnie wyczuć, że takie a takie ujęcie rzeczy jest mylne, taki a taki sąd jest błędny a znów taki a taki jest nieco bliżej prawdy.

A zatem, streszczając się, możemy powiedzieć, że doświadczenie, które zdobywamy zczasem wskutek wielokrotnego stykania się fizycznego i intelektualnego ze światem zewnętrznym, bywa magazynowane w podświadomych (intuicyjnych) warstwach naszej psychiki i to w dwojaki sposób: 1) przy czynnym udziale świadomości, za pośrednictwem intelektu lub 2) bez udziału świadomego i ścisłego myślenia, po torach sensomotorycznych. Zarówno pierwsze doświadczenie (a więc to, które najprzód znalazło się w płaszczyźnie pojęciowej a dopiero potem przeszło do podświadomości), jak i drugie (a więc to, które zostało zdobyte w sposób sensomotoryczny) mieści się w płaszczyźnie intuicyjnej, stanowiąc właściwe źródło wszelkich naszych nieprzemyślanych a jednak celowych posunięć praktycznych, wszelkich trafnych choć nieuzasadnionych przekonań, wszelkich irracjonalnych odczuć. Mówiąc krótko a wyczerpująco, powiemy, że doświadczenie zawarte w płaszczyźnie intuicyjnej stanowi istotną podstawę wszelkich impulsów wewnętrznych, impulsów natury motorycznej i natury intelektualnej. Impulsy wewnętrzne natury motorycznej pozwalają nam niejako automatycznie przystosowywać się w życiu praktycznym do obiektywnych warunków zewnętrznych, umożliwiają nam skuteczne działanie. Impulsy wewnętrzne natury intelektualnej pozwalają znów wydawać trafne orzeczenia, zgodne z rzeczywistością sądów, powodują trafne przewidywania, trafne intuicje.

Zdobywanie oraz rejestrowanie w podświadomych warstwach psychicznych jakiegoś nowego doświadczenia jest równoznaczne z wytwarzaniem się u nas jakichś nowych zdolności intuicyjnych. Zakres oraz charakter nagromadzonego doświadczenia warunkuje zakres oraz charakter wytworzonych intuicji. Nie należy sądzić, jakoby zdo-

bywane przez nas doświadczenie posiadało charakter sztywny. Wcale nie! Intuicje, wynikające z nagromadzonego doświadczenia, przekraczają wyraźnie ramy tego doświadczenia. Mają one swoje zastosowanie nie tylko do takich przypadków i sytuacji, z którymi się miało już kiedyś do czynienia, ale i do takich także, które są jedynie podobne do dawnych (już spotykanych) albo też całkiem nawet się od nich różnią, są zupełnie nowe, jednakże takie, że dałyby się wywieść i zrozumieć z kilku razem z pośród przypadków dawnych, już spotykanych. Znaczenie zdobywanego doświadczenia polega zatem zawsze na wytworzeniu się w naszej psychice takich zdolności, które posiadają znacznie szersze zastosowanie od tego, które jest określone treścią zdobytego doświadczenia.

Wpływ uprzedniego doświadczenia na wytworzenie się pewnych mniej lub więcej ogólnych zdolności występuje nie tylko w sferze intelektualnej ale i w sferze motorycznej. Przykładem może być tutaj ten, kto uczy się jeździć na rowerze, albo ten, kto uczy się grać na jakimś instrumencie muzycznym n. p. na fortepianie, albo ten, kto uczy się czytać. Ktoś uczył się jazdy na rowerze, próbując swoich sił tylko na równym gruncie i nauczył się wkońcu jeździć poprawnie po równym gruncie. Ale nie tylko, — on potrafi również jechać poraz pierwszy i po gruncie nierównym. Doświadczenie motoryczne, jakie zdobył, jeżdżąc po równinach, stworzyło u niego podstawę, umożliwiającą mu przewyżczenie nowych trudności motorycznych, dotychczas niespotykanych. Ktoś grał na fortepianie w swoim życiu X utworów muzycznych, tak a tak skomponowanych, i zdobył wskutek tego taką wprawę (takie doświadczenie motoryczne) w grze na fortepianie, że potrafi zagrać jakiś nowy utwór, nigdy jeszcze przez siebie niespotykany. Ktoś nauczył się czytać po polsku, gdyż stykał się z tylu a tylu wyrazami, tyle a tyle razy. To dało mu takie doświadczenie, że potrafi teraz czytać automatycznie i wyrazy bez sensu i wyrazy łacińskie. Nigdy ich jeszcze w życiu nie spotykał, a jednak potrafi je odrazu przeczytać. A więc nawet doświadczenie motoryczne i zdolności motoryczne nie są tak sztywne, jak by się mogło zdawać na pierwszy rzut oka. Między doświadczeniem motorycznym a doświadczeniem intelektualnym można dostrzec dość wyraźne nawet analogie, jeśli się zwróci dobrze uwagę na to, jaki wpływ wywiera pierwszy rodzaj doświadczenia na kształtowanie się zdolności motorycznych a jaki wpływ wywiera drugi rodzaj doświadczenia na kształtowanie się zdolności intuicyjnych.

Doświadczenie bywa różne. Może mieć ono znaczenie mniej lub więcej ogólne, a może mieć również znaczenie bardzo specjalne. Może dotyczyć wyłącznie sfery intelektual-

nej naszej psychiki albo też może dotyczyć raczej sfery motorycznej. Nasze stykanie się ze światem zewnętrznym pozostawia ślady w wyższych warstwach psychiki (w płaszczyźnie pojęciowej lub w płaszczyźnie intuicyjnej) oraz w niższych jej warstwach (w płaszczyźnie sensomotorycznej). Doświadczenie o charakterze intelektualnym wywiera wpływ na rozwój inteligencji (pojęciowej lub intuicyjnej), a doświadczenie sensomotoryczne raczej na rozwój sprawności motorycznych, choć nie wyłącznie. Doświadczenie to znajduje zazwyczaj równocześnie pewien oddźwięk w sferze intelektualnej. Kto praktycznie opanował sztukę czytania, jazdy na rowerze lub grę na fortepianie, ten posiada również (oprócz pewnych określonych sprawności motorycznych) pewną świadomą lub intuicyjną orientację odnośnie do sprawy czytania, jazdy na rowerze oraz gry na fortepianie. A przecież wszelkie orientowanie się (świadome lub intuicyjne) świadczy o tem, że się posiada pewną inteligencję (pojęciową lub intuicyjną). Kto dużo czytał, ten intuicyjnie wyczuwa, że to a to można przeczytać w takim a takim czasie, a tego a tego nie można; taki a taki druk da się odczytać z takiej a takiej odległości a nie da się odczytać z takiej a takiej i t. d. Kto dużo jeździł na rowerze, ten nie tylko posiada pewną określoną sprawność motoryczną, lecz również wykazuje pewną inteligencję w odniesieniu do sytuacji, związanych ze sprawą jazdy na rowerze: umie na przykład przewidzieć, czy pan X dojedzie do miejscowości Y w czasie Z; potrafi rozstrzygnąć trafnie zagadnienie — jechać czy nie jechać tam a tam w takich a takich warunkach i t. d.

Możnaby powiedzieć, że efektem wszelkiego gruntowniejszego doświadczenia, jakie zdobywamy w życiu, jest pewna „wiedza” potencjalna, mieszcząca się w płaszczyźnie intuicyjnej naszego umysłu i stanowiąca właściwe źródło wszelkich umiejętnych posunięć praktycznych, skutecznych działań, trafnych decyzji, szczęśliwych pomysłów, nieomylnych przewidywań, trafnych intuicji. Ilość oraz charakter tej „wiedzy” pozostaje w ścisłej zależności z ilością oraz jakością nagromadzonego doświadczenia. Zdobycie zatem odpowiedniego doświadczenia jest równoznaczne ze zwiększeniem się w naszym umyśle zasobu „wiedzy” potencjalnej, jest równoznaczne z rozszerzeniem się pola zastosowalności naszej inteligencji intuicyjnej. Zarejestrowanie w psychice dostatecznej ilości nowych doświadczeń stanowi pierwszy zasadniczy warunek wytworzenia się nowych zdolności intuicyjnych.

(D. n.).

Praca młodzieży w szkole i w domu.

5.

Zakres pracy domowej ucznia.

Szkola wkracza w dom rodzicielski przez zadawanie prac domowych. Przez to, że po pracy szkolnej następuje praca domowa, a praca domowa łączy się potem z pracą szkolną, tworzy się łańcuch; wynik kształcenia umysłu dziecka zależy przeważnie od sposobu, w jaki łączą się ogniwa tego łańcucha... Jest więc zrozumiałe, jak doniosłego jest znaczenia atmosfera w jakiej odbywa się praca domowa ucznia.

Hugo Gaudig.

Materiał, uzyskany w nauce szkolnej, ma praca domowa ucznia utrwalić w jego umyśle w ten sposób, by uczeń nabył biegłości w dowolnem rozporządzaniu nim w razie potrzeby. Ze względu na sposób pracy nad materiałem naukowym można rozróżnić następujące rodzaje:

- a) pracę utrwalającą przez pamięciowe opanowanie materiału,
- b) pracę ćwicząco-utrwalającą,
- c) pracę przygotowawczą,
- d) pracę swobodnie twórczą.¹⁾

ad a) Praca pamięciowo-utrwalająca.

Praca utrwalająca przez pamięciowe opanowanie pewnego materiału naukowego jest czynnością umysłową, polegającą na działaniu pamięci odtwórczej, a więc, pozwalającą na dosłowne przyswojenie sobie danego materiału. Praca taka odpowiada przedewszystkiem strukturze duchowej wieku lat 10—13. Pamięć odgrywa wtedy w życiu umysłowym dziecka rolę dominującą, a umysł jest tak świeży i łaknący, że łatwo i ochoczo przyswaja sobie wtedy wszelkie wiadomości. Memorowanie czyli uczenie się na pamięć jest w tym okresie pracą zwykle lubianą

¹⁾ Friedr. Günther rozróżnia w swej rozprawie: „Die Gestaltung der Hausarbeit der Schüler” w czasop. „Monatschrift f. d. höhere Schulen” 1930: Gedächtnisarbeit, Einübung und Befestigung, Vorbereitende Einarbeitung in den Unterrichtsstoff, Freischaffende Arbeit. Ficker (j. w.) rozróżnia: Arbeit im Dienste des Behaltens, Übung von Fertigkeiten, Anwendende Arbeit. —

przez dzieci. Szkoła powinna dlatego na niższym stopniu nauczania wydatni czynić użytek z takiej dyspozycji umysłowej i ćwiczyć pracę pamięciową racjonalnie i ekonomicznie tak ze względu na sam materiał naukowy, jak i na konieczność ćwiczenia i doskonalenia samej pamięci. Na stopniach wyższych zaniedbuje szkoła dzisiejsza pracę pamięciową, uważając ją za zbytek starej szkoły encyklopedyczno-werbalistycznej. Zaniedbuje zupełnie niesłusznie. Nie wrócimy już do zadawania całych stron jakiegoś podręcznika, szeregu reguł, bezliku werbalistycznych definicji i twierdzeń i kilometrowych poematów dosłownie na pamięć; ale z korzyścią używać możemy pracy pamięciowej na wszystkich stopniach nauczania przy uczeniu się wierszy w języku ojczystym i obcych, zwrotów, słów i form gramatycznych itp. Utrwalanie pamięciowe pewnych wiadomości i ćwiczenie pamięci okazuje się w praktyce czynnikiem nader korzystnym dla całego rozwoju umysłowego.¹⁾

Zadawanie na pamięć powinno być jednak w szkole połączone ze wskazówkami nauczyciela, jak się najracjonalniej uczyć na pamięć. Pedagogika eksperymentalna doszła drogą obserwacji i doświadczeń do ustalenia pewnych sposobów uczenia się na pamięć, odpowiadających pewnym typom uczniów. Jedni uczą się najekonomiczniej, tj. z najmniejszym nakładem energii i czasu, jeśli dzielą sobie pewną całość, którą mają opanować dosłownie na pamięć, na małe części i wyuczają się ich przez kilkakrotne powtarzanie każdej z osobna, czyli używają metody częściowej (Teillerner); inni uczą się, powtarzając całość tak długo, aż ją opanowują, używają więc metody całościowej (Ganzlerner); inni wreszcie uczą się wprawdzie całością, części jednakowoż, które jeszcze nie są dobrze opanowane, wyuczają się osobno, włączając je następnie w całości, używają więc metody mieszanej (Lerner des gemischten Typus). Jest zdaniem nauczyciela drogą obserwacji, a u starszych uczniów drogą ich własnej introspekcji, dojść do ustalenia powyższych typów i udzielenia poszczególnym uczniom odpowiednich wskazówek co do najodpowiedniejszej metody.²⁾

Znacznie ułatwia oczywiście pracę pamięciową dokładne zrozumienie danego tekstu, zainteresowanie dlań, oraz wentualnie, np. przy wierszach, występujący moment uczuciowy. Nauczyciel powinien te momenty uwzględnić przy opracowaniu materiału w klasie, ułatwiając w ten sposób pracę pamięciową.

¹⁾ E. Meumann: *Ökonomie und Technik des Gedächtnisses*, 2. Aufl. Leipzig, 1912.

²⁾ M. Lobsien: *Die Lernweisen der Schüler*, Leipzig 1917.

Głównym opanowaniem pamięciowe danego materiału nastąpić może dopiero po szeregu powtórzeń. Liczne badania w tym kierunku (Ebbinghaus'a i.) doprowadziły do ustalenia zasady, że powtórzenia muszą być odpowiednio rozmieszczone w czasie, aby były skuteczne. 1) Psycholog Jost stwierdza np., że 2 powtórzenia dziennie przez 6 dni, a te są lepsze, aniżeli 4 powtórzenia dziennie przez 12 dni, a te znowu lepsze, aniżeli 8 powtórzeń dziennie przez 3 dni. Przyczyna tego faktu leży prawdopodobnie w tem, że w przeciągu dłuższej przerwy między jednym powtórzeniem a drugim silniej utrwalają się w pamięci skojarzenia między poszczególnymi wyobrażeniami; jeśli natomiast powtórzenia są skupione w krótkim stosunkowo okresie czasu, to skojarzenia są zbyt świeże, by mogły się głębiej utrwalić. Najekonomiczniejszą więc metodą utrwalania pamięciowego będzie rozłożenie pracy na dłuższy okres czasu, oszczędzamy bowiem wtedy energii i czasu na większą ilość powtórzeń a zyskujemy gruntowniejsze opanowanie materiału.

Wypływa stąd ważna i stale aktualna dla naszej młodzieży zasada, by nie odkładała lekcyj, zwłaszcza pamięciowej jej części, do wykonania dopiero na przeddzień wyznaczonego terminu, lecz by nauczyła się rozkładać sobie taką pracę na szereg dni. Niestety, młodzież częstokroć lekceważy sobie pracę pamięciową, uważając rozumowe opanowanie za wystarczające. Temu pogładowi przytakuja nie raz i niektórzy nauczyciele, nie doceniający właśnie materialnie i formalnie kształcącej wartości pracy pamięciowej. Stąd owo ogólnie dziś zauważane powierzchowne przyswajanie sobie przez młodzież wiadomości „połebkach“, stąd ów stale powtarzany zarzut braku gruntowności w dzisiejszej nauce szkolnej.

Praca pamięciowa powinna więc znaleźć poważne zastosowanie w szkole, której zadaniem jest ułatwienie jej przez wskazówki, oparte na wynikach badań i doświadczeń, oraz przez przeprowadzenie pracy pamięciowej od czasu do czasu na lekcjach samych bądźto metodą cząstkową, bądź całościową, bądźto mieszaną. Przyzwyczajając młodzież, od stopnia niższego poczynawszy, do racjonalnej pracy pamięciowej, nie natrafimy już na stopniu wyższym na znaną dziś niechęć młodzieży do uczenia się na pamięć i nauczymy ją pracować sumiennie i gruntownie. Obok innych środków może się to przyczynić do zmiany dzisiejszego powierzchownego ustosunkowania się młodzieży wobec pracy umysłowej.

ad b) Praca ćwicząco-utrwalająca.

Utrwalaniu materiału naukowego w umyśle służą oczywiście prócz memorowania w znacznie szerszej mierze różnego rodzaju ćwiczenia.

W ćwiczeniach tych chodzi o utrwalenie materiału drogą rozumowego, możnaby powiedzieć, twórczego ujmowania go. Jest to ta forma pracy umysłowej, którą na miejsce dawnej pracy czysto pamięciowej, reprodukującej, uprawianej w szkole uczącej (Lernschule), postawiła teoria „szkoły twórczej“, czyli szkoły pracy (Arbeitsschule), a którą powoli wprowadzają wszystkie szkoły. Utrwalanie materiału naukowego, zdobytego pod kierunkiem nauczyciela lub zupełnie własnym wysiłkiem w szkole lub w domu — następuje tu przez opracowanie go z innego stanowiska lub w innej formie. Tu należą wszelkiego rodzaju parafrazy tekstu, trawestycje, porównania, syntetyczne ujęcia, analizy, przekroje podłużne i poprzeczne, dramatyzacja, zamiana poezji na prozę, przedstawienie treści we własnym ujęciu w piśmie, ilustracja opisu itd. itd. Przy opracowaniu materiału w taki sposób następuje w umyśle przypominanie sobie przyswojonych wiadomości nie w tym porządku, w jakim zostały one przyswojone, lecz przez łączenie poszczególnych zagadnień, tematów, motywów, które uczeń musi własną pracą myślową kojarzyć ze sobą, wyszukując zachodzące między nimi związki, podobieństwa, różnice itp.

Częstokroć występują nieporozumienia między szkołą a domem na tle sposobu utrwalania materiału naukowego. Rodzice skarżą się nieraz wobec nauczyciela: mój syn w domu znakomicie umiał lekcję, sam go przepytalem; w szkole natomiast nauczyciel nie jest z jego odpowiedzi zadowolony i daje mu złe stopnie. Nauczyciel stwierdza, że uczeń w szkole faktycznie nie daje dobrych odpowiedzi. Przyczyna nieporozumienia leży w tem, że w tym wypadku rodzice uważają czysto pamięciowe opanowanie materiału, ujawniające się w umiejętności mniej lub więcej dosłownej reprodukcji za umienie lekcji, podczas gdy nauczycielowi chodzi o umiejętność samodzielnego, swobodnego rozporządzania przyswojonymi wiadomościami. Rodzice powinni zwoła rozumieć, a szkoła obowiązana jest im to wyjaśnić, że dydaktyka współczesna zarzuciła werbalistyczne i encyklopedyczne traktowanie nauki szkolnej, wymagając natomiast samodzielnego myślowego wysiłku około pogłębienia zdobytych wiadomości, oraz umiejętności posługiwania się nimi w razie potrzeby i że jedynie pamięciowe opanowanie materiału rozwojowi tej ważnej umiejętności bynajmniej nie sprzyja. Chodzi o to by przez ćwiczenie i utrwalanie przyswojonych wiado-

mości nabył uczeń pewien zapas elastycznej widzy, zapomocą którego byłby w stanie w dalszym ciągu zdobywać samodzielnie coraz nowe wiadomości, rozszerzać swe horyzonty, wykonywać prace. Gaudig nazywa ten zapas wiedzy „arbeitendes Wissen“, wiedzą pracującą, wiedzą obrotową. Jeden z współpracowników Gaudiga, Platen wyjaśnia: „Wiedza pracująca jest wielostronną, lecz nie encyklopedyczną. Składa się ona z materiału, który dał się zdobyć, nad którym trzeba było pracować celem wzmożenia energii potencjalnej, zapomocą którego można zdobyć nową wiedzę. Jest to więc materiał, zawierający w sobie coś typowego, istotnego... Wiedza pracująca przyczynia się do poznania, jest twórczą, czynną“.¹⁾

W pracy ćwiczącej i utrwalającej wybitną rolę odgrywają ćwiczenia pisemne, przyczyniające się do głębszego wnिकnięcia i gruntowniejszego przyswojenia sobie materiału naukowego. Konieczność intensywniejszego skupienia uwagi i dokładniejszego rozpatrzenia materiału, służącego za podłoże tematu pisemnego opracowania, bardzo korzystnie wpływają na przyzwyczajenie ucznia do gruntowności i dokładności w pracy. Tu znów przesadziła nieco nowa szkoła w swem dążeniu zwolnienia ucznia od przesadnie w dawnej szkole uprawianej pisaniny. Praca pisemna, utrzymana w rozumnych granicach, może ustosunkowaniu się ucznia wobec pracy umysłowej wyjść tylko na korzyść. Należałoby np. przyzwyczajając do tego, by uczeń za pierwszą czynność przy swej pracy domowej do lekcji szkolnych uważał pisemne utrwalenie toku danej lekcji w szkole, o ile to już w szkole nie nastąpiło. Przy takim bowiem pisemnem reprodukowaniu przeżycia lekcyjnego, przypominają się znakomicie poruszone na lekcji zagadnienia lub wiadomości uzyskane w klasie, wątpliwości, wynikłe w dyskusji itp. Bardzo ważną pracą pisemną, niedocenianą jeszcze niestety i przez nauczycieli i przez młodzież jest praca nad poprawą zadań szkolnych. Pracę tę powinien, zdaniem mojem, na stopniu średnim i wyższym, przeprowadzić uczeń samodzielnie w domu, oczywiście, o ile został przez nauczyciela wprowadzony do niej odpowiednio na niższym stopniu w szkole. Samopoprawa jest jednym z ważnych środków utrwalenia wiadomości, należy więc jej wydatnie używać. Zadań szkolnych na stopniu średnim i wyższym niema znów tak wiele, by poprawa ich w domu, i to dokładna, uzasadniona poprawa, miała być

¹⁾ Paul Platen „Arbeitendes Wissen im Unterrichte“, w dziele zbiorowem p. t. „Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis“, wyd. przez H. Gaudiga z ramienia „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“, nakł. F. Hirt, Breslau 1924.

uważaną za niepotrzebne, jak twierdzą niektórzy, obarczanie młodzieży. W szkole powinni uczniowie otrzymać ogólne wskazówki co do popełnionych błędów oraz sposobu poprawy w kierunku merytorycznym i technicznym, poczem powinni umieć na tej podstawie samodzielnie przeprowadzić poprawę w domu przy pomocy odnośnych pomocy naukowych, jak podręczników, gramatyki, słownika itp. Tak ujęta poprawa staje się pracą wybitnie ćwiczącą, utrwalającą, twórczą. Oznacza ona oczywiście pewne obciążenie ucznia, a w szczególnym stopniu nauczyciela, który zobowiązany jest taką poprawę znów przeglądać i poprawiać; ale ma ona swoją wielką wartość dydaktyczną i wychowawczą i dlatego należy ją tak przeprowadzać, kosztem ilości zadań szkolnych lub innych jeszcze prac, normalnie zadawanych.

Należałoby tu wreszcie wspomnieć o pewnych środkach, używanych dziś w niektórych nowych szkołach, jako środkach utrwalających. Należy tu np. modne w ostatnich czasach z powodu fałszywie rozumianego hasła „szkoły pracy“, ilustrowanie ćwiczeń, zwłaszcza obcojęzycznych, robienie różnych prac ręcznych na temat czytanych ustępów itp. Widziałem np. na naszych wystawach szkolnych, zeszyty polskie, niemieckie i francuskie w których ćwiczenia, słówka, odmiany itp., ilustrowane były przez uczniów obrazkami i rysunkami, pięknie wykonanymi farbami, tuszem, ołówkiem. Wygląda to bardzo efektownie! Ale musiałem zadać sobie pytanie: czy nakład czasu i wysiłku tych uczniów stoi w godziwym stosunku do wartości kształcącej wykonanej pracy? Dla niewielu tylko praca ta zapewne stanowić mogła miłą, nadobowiązkowe zajęcie, większość odczuwać ją musiała jako znaczne, a — przynajmniej — niepotrzebne obciążenie. Prace takie powinny być wyłącznie dobrowolne, a i wtedy należałoby rozważyć, czy dla zrozumienia i utrwalenia np. wyrazu „der Fuchs“ musi być wymalowany lis przy tym wyrazie w zeszytach, lub czy koniecznie bajkę o „Czerwonym Kapturku“ musi się ilustrować własnymi obrazkami, mając tyle znakomitych do niej ilustracji. Nie zapoznają oczywiście wartości takiej pracy dla rozwoju wyobraźni, jakoteż jej wartości, jako czynnika kształcącego, ale występują stanowczo przeciw przesadnemu, niemal że szablonowemu stosowaniu tych metod, które odpowiednie w jednej szkole, w odpowiednich warunkach, u danego nauczyciela, zupełnie nie są na miejscu gdzieindziej, wśród innych warunków i dlatego więcej przynoszą szkody, niż korzyści. Praca na pokaz ze szkodą dla dzieci nie jest chyba celem nauczyciela.

c) Praca przygotowawcza.

Przygotowawcza praca domowa występuje na stopniu niższym tylko wyjątkowo. Za mało jeszcze samodzielności u młodzieży. Zwolna jednak musimy ją do takiego rodzaju pracy przygotowywać. Na podstawie udzielanych ogólnych wskazówek powinni najpierw zdolniejsi uczniowie, potem i przeciętni i słabsi próbować w domu samodzielnie przygotowywać nowe lekcje, jeszcze nie opracowywane w szkole. W pewnych przedmiotach będzie to prędzej możliwe, w innych później. W każdym razie ten rodzaj pracy staje się ważnym działem pracy domowej na stopniu średnim, a przeważa wogóle w pracy na stopniu wyższym. Wymaga on oczywiście więcej samodzielności, aniżeli praca ćwicząca i utrwalająca wiadomości, już przedtem przyswojone pod kierunkiem nauczyciela. Praca przygotowawcza zadawana bywa albo całej klasie, albo poszczególnym grupom, albo jednostkom przy uwzględnieniu ich zainteresowań i zdolności. Dadzą się w ten sposób opracować obszerniejsze tematy, oświetlane ze specjalnego stanowiska przez opracowania poszczególnych uczniów. Prace jednostkowe składają się w ten sposób na pewien ogólny obraz danego zagadnienia. Oczywiście, że praca przygotowawcza powinna być tak stosowana przez nauczyciela, by młodzież nie odczuwała zbyt trudności, do których jeszcze nie dorosła. To gotowe ją zniechęci i znuży. Odpowiednie przygotowanie techniki pracy, odpowiednie wskazówki rzeczowe i odpowiednio dostosowany do indywidualności uczniów materiał są ważnym warunkiem owocności tego rodzaju pracy ucznia.

d) Praca swobodnie twórcza.

Od pracy przygotowawczej krok już tylko do pracy dobrowolnej i swobodnej. Mianem tem określamy pracę wybraną przez samego ucznia w celu uzupełnienia lub pogłębienia materiału szkolnego stosownie do własnego zainteresowania. Wartość jej leży w dobrowolności i samodzielności wykonania. Możliwą jest ona na wszystkich stopniach nauczania w różnych oczywiście rozmiarach i różnym nasileniu. Ze wszystkich rodzajów pracy uczniowskiej jest ten rodzaj pracy — zdaniem poważnych pedagogów współczesnych — najwartościowszym. Jest to bowiem praca prawdziwie twórcza, nie nakazana, a wypływająca z wrodzonego popędu do samodzielnego tworzenia. Rozbudzenie tego drzemającego w młodym człowieku pędu, skierowanie go w odpowiednie łożysko i utrzymywanie go w odpowiednich granicach, zapomocą odpowiednio podawanego materiału, należy do ważnych zadań szkoły i domu. Swobodnie twórczą pracę należy na wszystkich stopniach we wszystkich jej przejawach otaczać jak najpieczołowitszą

opieką, jako objaw samoczynnego, ku samodzielnej twórczości dążącego ducha." ¹⁾

W kołach pedagogicznych podniesiono kwestję, czy wobec tak wielkiej wartości pracy dobrowolnej nie należałoby oprzeć nauczania wyłącznie lub w przeważnej części na tym rodzaju pracy młodzieży. Znany pedagog-reformator niemiecki Bertold Otto oparł naukę w swej słynnej szkole w Berlinie-Lichterfelde na zasadzie pracy dobrowolnej, stwierdzając, że daje ona znakomite rezultaty. Należy jednak pamiętać o tem, że do szkoły B. Otta, jako prywatnej i eksperymentalnej, uczęszczają przeważnie dzieci inteligentne, rozbudzone, wychowujące się w atmosferze domowej, sprzyjającej rozwojowi zainteresowań i uzdolnień tych dzieci.

W szkole przeciętnej mamy poważny odsetek dzieci, które z atmosfery domowej nie przynoszą zainteresowań umysłowych i zapалу do pracy, tak, że oparcie szkoły wyłącznie na systemie pracy dobrowolnej t. j. nie zadawanej wydaje się jeśli nie wręcz niemożliwym, to przynajmniej niezwykle trudnem. Natomiast może tu praca dobrowolna młodzieży odegrać ważną rolę, jako uzupełnienie i pogłębienie pracy obowiązkowej. Będą więc nader pożądane dobrowolne referaty, lektury, rysunki, własne próby literackie, prace ręczne itp. Przy dzisiejszej sztywności naszych programów szkolnych jest możność wykorzystania ochoty młodzieńczej dla prac dobrowolnych czasami dość ograniczona (należy przecież przebrać wyznaczony program materiału). Mimo to należałoby od czasu do czasu, przy pewnem ograniczeniu materiału obowiązkowego, zwłaszcza z podręczników, pozwolić na pracę wedle zainteresowań młodzieży. Takie czasowe zwolnienie od przymusu (takim bowiem zawsze jest obowiązek odrabiania codziennych obowiązków szkolnych) działa pobudzająco na umysł i kształcąc na charakter młodzieży, przyjmującej wtedy na siebie dobrowolnie pewne prace i zobowiązującej się je w pewnym terminie wykonać: w miejsce nakazu i przymusu zewnętrznego — wchodzi wtedy nakaz i przymus wewnętrzny.

¹⁾ Fr. Günther: „Die Gestaltung der Hausarbeit der Schüler“ w czasop. „Monatsschrift f. höhere Schulen“ nr. 4/1930.

Technika i warunki pracy domowej.

„Ekonomia sił jest zupełnie w takim samym stopniu problematem dla pedagogii, jak dla mechaniki“.

Edgar Swift.

Mówi się dzisiaj wiele o racjonalnej organizacji pracy w przemyśle, handlu, urzędach itd. Naukowa organizacja pracy staje się, i słusznie, hasłem dnia. Chodzi przecież o „wyścig pracy“ w powstającym „świecie pracy“. Godzi się więc zaczynać tę organizację od pracy dziecka i młodzieży. Obserwując bowiem sposób pracy młodzieży szkolnej w szkole i w domu, musimy dojść do smutnego wniosku, że pracuje ona wielce niezaradnie i marnotrawi wskutek tego wiele sił, energii, czasu i materiału.

W jednym z popularnych artykułów spotykamy taki opis pracy uczniowskiej, bynajmniej nie skarykaturowany: ¹⁾ „Najpierw uczeń przysuwa sobie pod nos tekst, po chwili odsuwa, biorąc słownik — przewraca, znajduje, szuka pióra, wstaje, przysuwa kałamarz, przerzuca kajet, wyciąga bibułę, coś tam na bibule gryzmoli, odsuwa drugą książkę, rozkłada kajet etc. Szuka pióra, przysuwa atrament, potem mu brak kartki „na brudno“, niema gumy, ołówek się zламаł, niema scyzoryka i t. d.“ Same to drobnostki, można by na to powiedzieć. Prawda, ale jakże ważne są te drobnostki dla wyniku pracy! Jakże inaczejby się ona odbywała, gdyby wszystkie potrzebne przy pracy utensylja ułożone były w jednym miejscu pod ręką, np. w szufladce stolika, przy którym uczeń stale pracuje, gdyby uczeń przywykł do pewnego systematycznego rozkładania ich przy pracy, trzymając np. zeszyt przed sobą, po prawej kładąc bruljon, ołówek, gumę, bibułę, po lewej książki potrzebne do pracy, przed siebie stawiając kałamarz, obok którego leżą 2 ręczki z nowymi piórami itd. Uważając na te wszystkie drobnostki, przyzwyczajając ucznia w szkole i w domu do zważania na nie, niezmiernie ułatwiamy mu pracę. Co więcej jednak; przy tej pracy zyskane nawyki i nastawienia przenoszą się i na inne dziedziny postępowania dziecka. Jeśli zaczniemy od kałamarza, atramentu, pióra, ołówka, zeszytu, pisma, rysunku itp., to z czasem z pewnością dojdziemy do tego, że ta młodzież potrafi na wyższym stopniu dokładnie ująć myśl czytanego dzieła, starannie wykonać referat, sumiennie zebrać i opracować źródła jakiegokolwiek naukowej pracy, precyzyjnie sporządzić aparat radiowy,

¹⁾ W. Kopezewski: Organizacja pracy domowej ucznia. „Wiek Szkolny“ 4/29.

umiejętnie załatwić sprawunki w jakimś urzędzie itd. Nie wolno nam zaniedbywać tzw. drobnostek! I ze stanowiska wychowawczego i z dydaktycznego, mają one doniosłe znaczenie. Dziecko wkrótce samo pojmie korzyści płynące z przestrzegania pewnych technicznych szczegółów pracy, zacznie samodzielnie poszukiwać innych jeszcze sposobów usprawnienia pracy i jako dorosły potrafi je zastosować w swoich zajęciach zawodowych, przyczyniając się do ogólnego, tak nam bardzo potrzebnego usprawnienia pracy we wszystkich dziedzinach pracy społecznej.

Szkola zapewnia dziecku mocą swego przeznaczenia i przystosowanych doń urządzeń możliwie dogodne warunki do nauki. W domu sprawa ta komplikuje się bądźto z powodu nieodpowiednich warunków życiowych, materialnych, bądźto z powodu niezrozumienia, panującego jeszcze u większości rodziców dla pracy dziecka. Ze względu na wykazaną w poprzednich wywodach doniosłość pracy domowej w całokształcie pracy młodzieży szkolnej, musimy uważać za obowiązek szkoły uświadomić rodziców i młodzież o konieczności stworzenia jak najdogodniejszych warunków tej pracy.

Rozważmy je więc nieco szczegółowiej.

1. Przedewszystkiem powinno mieć dziecko zapewniiony spokój i wygodę. Własny kąt ze stoliczkiem i ewentualnie szafeczką, czy etażerką jest prawem ucznia i uczennicy. Stałość miejsca odgrywa w organizacji pracy dość poważną rolę, trzeba ją więc dziecku zapewnić.

2. A dalej: spokój w otoczeniu podczas pracy dziecka nad zadaniami szkolnymi. Pamiętać jednak należy, że nie jest bynajmniej korzystnem pozostawianie dzieci samych w osobnym pokoju z nakazem: teraz masz spokój, ucz się! Niejednokrotnie taka samotność skłania dziecko do pofolgowania skłonności do marzeń (występująca zwykle w wieku przełomowym u dziewcząt, jakoteż i u chłopców), do załatwienia rozlicznych innych spraw, niewiele mających wspólnego z nauką itp. Najlepszą atmosferę do pracy stwarza się, pozostawiając dziecko w pokoju, gdzie przebywa jeszcze ktoś, który sam pracuje, zachowując przytem zupełny spokój. A więc ojciec przy swoim biurku, matka z robótką lub książką w ręce, starszy brat lub siostra przy swem cichem zajęciu, obok w „swym kącie“ dziecko przy swej pracy, pod nieznaczny dozorem starszych.

3. Tak samo koniecznym, a może nawet konieczniejszym, jak spokój zewnętrzny, jest spokój wewnętrzny, który należy dziecku zapewnić. Rodzice powinni zdala trzymać od dziecka, nawet doroslejszych, codzienne troski i kłopoty, co do których dziecko w niczem nie potrafi poradzić ani pomóc. Pocóż więc daremnnie martwić dziecko, które przecież ma swoje liczne obowiązki i własne zmartwienia,

wydające się dorosłym zwykle blahemi, ale jakże głęboko wnika ją one w jego serce! Byłoby niesprawiedliwością kazać dziecku dźwigać ciężar podwójny: trosk własnych i trosk dorosłego otoczenia. Pogoda ducha jest najlepszym bodźcem i czynnikiem intensywnej pracy. Dużo oczywiście znaczą zachęta i uznanie ze strony starszych. Świadomość dobrze wykonanego zadania działa podniecająco na dalszą pracę. Nic tak nie sprzyja powodzeniu, jak samo powodzenie.

4. Ważnym warunkiem owocnej pracy jest jej planowe i celowe rozłożenie. Jest obowiązkiem szkoły i domu wskazywać młodzieży na pożytek układania sobie planu pracy i konsekwentnego przeprowadzenia go. Dlatego nauczyciel powinien wymagać od ucznia podawania dokładnego planu każdego nadającego się do tego wypracowania, każdego opisu, opowiadania, referatu itp., by przyzwyczaić go do rozsądnego układu pracy. Powinien wskazywać mu na korzyść rozkładania sobie pracy na dni i godziny oraz jej regularność. Wiemy dobrze, jak nieregularnie nasza młodzież pracuje, jak zabiera się do swych zadań zwykle w ostatniej dopiero chwili, na czym cierpi oczywiście gruntowność pracy. Im lepsze rozłożenie pracy, tem dogodniejsze są warunki dla pogłębienia materiału, dla pracy ćwiczącej i utrwalającej. W powierzchownej pracy, będącej przede wszystkim skutkiem nieodpowiedniego jej rozłożenia, należy upatrywać jednej z ważnych przyczyn niepracowania czy przeciążenia. Powierzchnowa bowiem praca zmusza do ciągłego wracania do rzeczy dawniejszych, nienależycie pamięciowo i rozumowo opanowanych, a więc niejasnych i nieutrwalonych w umyśle, co oczywiście utrudnia zarazem przyswajanie sobie coraz przybywającego nowego materiału naukowego. Im gruntowniejsza nauka na stopniu niższym, tem łatwiejsza na stopniu wyższym. Jeśli młodzież z natury rzeczy, z racji swej niedojrzałości umysłu i charakteru nie potrafi tego rozumieć, to powinni to przecież rozumieć nauczyciele w szkole oraz rodzice w domu i uczyć młodzież planowej, regularnej, temsamem gruntownej pracy, a nie pobłażać lenistwu, pocieszając się, że dziecko z tego wyrośnie i potem zacznie pracować należycie. Chcemy mieć sumiennie pracujące społeczeństwo dorosłych, baczmy więc, byśmy dzieci do takiej pracy przyzwyczaili! Nie mogę się tu powstrzymać od uwagi, że należałoby wyznaczyć w szkołach dla niższego stopnia najlepszych fachowców-dydaktyków, a nie nauczycieli, nauczających danego przedmiotu, jako pobocznego i traktujących go częstokroć dość po macoszemu. Największy nacisk pod każdym względem, i dydaktycznym i wychowawczym, należy położyć właśnie na stopień niższy, na młodzież do 14—15 roku życia. Z tego bowiem okresu

wynosi młodzież wszystkie swoje nawyki, a więc także ustosunkowanie się wobec pracy fizycznej i umysłowej.

5. W związku z postulatami rozłożenia i regularności pracy domowej pozostaje kwestja doboru godzin pracy i przerw, jakie należy czynić. Na podstawie licznych badań można stwierdzić u człowieka w ciągu doby pewien odpływ i przyływ energii fizycznej i psychicznej, czyli rytm energii.¹⁾ Stwierdzono, że energia fizyczna zwykle jest najniższa wczesnym rankiem między drugą a czwartą rano, poczem następuje stopniowy przyrost, osiąga swój maksimum około południa; po południu znów opada, by zacząć wzrastać około godziny trzeciej i rość stopniowo do wieczora. Rytm energii psychicznej niezupełnie się z tem zgadza, gdyż przedpołudniem wprawdzie wzrasta ona zgodnie z fizyczną, zaraz po południu jednak znacznie opada, utrzymując się na minimum mniej więcej do godz. piątej. Teraz dopiero znów wzrasta, utrzymując się w napięciu do wieczora, poczem ku północy się obniża. Wynikałaby stąd praktyczna wskazówka, że dla nauki okazuje się najodpowiedniejszą porą przedpołudnie albowiem pora popołudniowa między piątą a ósmą wieczorem. Jeżeli więc przedpołudnie zajmuje szkoła, to nauka domowa powinna odbywać się normalnie późnem popołudniem, podczas gdy czas popołudniowy powinien służyć dla wypoczynku fizycznego i umysłowego. Naturalnie, u poszczególnych jednostek dadzą się zauważyć indywidualne wahania w rytmie energii tak, że u nich należy porę pracy przystosować indywidualnie.

6. Równie ważne dla energii fizycznej i psychicznej, jak pory dnia, okazują się także pory roku, wogóle wpływy atmosferyczne.²⁾ Że wszelka wydajność pracy umysłowej zależy od stanu fizycznego,³⁾ a więc od zdrowia organizmu, od odpowiedniego odżywienia i wystarczającego snu, nie potrzebuje chyba specjalnie wywodzić. Jest to rzecz ogólnie znana, zbyt mało jednak jeszcze uwzględniana w pracy młodzieży, tak w szkole, jak i w domu.

7. Podczas samej pracy umysłowej daje się zauważyć rów-

¹⁾ R. Rusk: *Pedagogika Eksperymentalna*, rozdz. XIV. „Warunki pracy umysłowej” str. 307 i n.

²⁾ Por. A. Kosteletzky: „Beobachtungen über den Einfluss der Witterung auf die Leistungsfähigkeit der Schulkinder” w książce Steiskala „*Pedagogische Versuchsarbeit in Österreich*” I. Teil, „*Lehrerbücherei*”, str. 95—180. — Wein 1922.

³⁾ Por. J. Provin *Beziehungen zwischen dem körperlichen Befund und der geistigen Leistungsfähigkeit der Schüler*” w tym samym tomiku.

niez przyływ i odpływ energii, czyli rytm pracy. Zwykle, gdy zabieramy się do interesującej nas pracy, istnieje tzw. napęd początkowy, charakteryzujący się uczuciem zainteresowania, podniecenia, ochoty. Podczas dalszej pracy odczuwamy pewne napięcie umysłowe, wysiłek, po pewnym zaś czasie występują początki zmęczenia. Wtedy jest czas na przerwę. Ma ona na celu wyrównanie tego ubytku sił duchowych, który nastąpił skutkiem pracy. Po przerwie czujemy znów przyływ sił i ochoty. Gdy praca zbliża się ku wyznaczonemu celowi, zjawia się napęd końcowy, objawiający się wzmożeniem wysiłku, by pracę zakończyć.¹⁾ Szkoła zorganizowała kwestję przerw dość szablonowo, nie uwzględniając różnic wieku młodzieży. W domu dadzą się przerwy bardziej indywidualizować. U dzieci młodszych należy przerwać pracę po godzinie lub półtorej na jakie 30 minut, u starszych po tym samym czasie na jakie 15 minut, przy dłuższej pracy oczywiście na dłużej. Zbyt długie przerwy są nie tylko niepotrzebne, ale i szkodliwe, albowiem niweczą dyspozycję do pracy, rozprasza ją uwagę i osłabiają zainteresowanie. Na ponowne włożenie się do pracy zużywa potem dziecko nieproporcjonalnie dużo czasu. Przerwy nie powinny też służyć oddawaniu się innemu zajęciu umysłowemu, np. czytaniu książki, gdyż wtedy zmęczenie nie ustępuje w całości i przyływu energii albo niema zupełnie, albo też następuje on tylko w niedostatecznej mierze.

D. n.

Recenzje

S. Klebanowski. **Zasady kierowania szkołą**. Nakł. „Naszej Księgarni” Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Warszawa 1930.

W polskiej literaturze pedagogicznej zagadnieniu — „jak kierować szkołą” — stosunkowo niewiele dotąd poświęcono uwagi. Problemem tym zajmowali się między innymi Dr J. Jarosz (Zadania dydaktyczne dyrektora gimnazjum — praca ogłoszona w wydawnictwach Sekcji Szkolnictwa Średniego Min. W.R. i O.P. w r. 1921), Fr. Michejda (Obowiązki dydaktyczne dyrektora), K. Bzowski (Regulamin dla dyrektorów) — prace ogłoszone w publikacji zbiorowej „Z aktualnych zagadnień szkolnictwa średniego”. Pamiętnik I i II Konferencji dyrektorów szkół średnich na terenie Okr. Szkol. Łódzkiego 1925 r. Wspomniani autorzy ujmują — jak wynika z tytułów ich prac — problem kierownictwa szkołą głównie

¹⁾ R. Rusk: *Pedagogika Eksperymentalna*, rozdz. XIV. „Warunki pracy umysłowej”, Książnica-Atlas 1926.

z punktu widzenia potrzeb i zadań szkoły średniej ogólnokształcącej, praca zaś S. Klebanowskiego, podana w tytule uwzględnia przede wszystkim stosunki i potrzeby szkoły powszechnej — i stąd też stanowi pożądaną i ważną przyczynę w dziedzinie naszej literatury pedagogicznej.

Autor omawia zagadnienie kierownictwa szkołą w czterech rozdziałach swej niewielkiej książki i poddaje analizie psychologicznej samą osobowość kierownika i jego ważniejsze funkcje, wynikające z potrzeb całokształtu życia szkolnego. Punktem wyjścia w rozważaniach autora jest praca nauczycielska kierownika szkoły (Rozdz. I). Ten sposób podejścia do problemu należy uznać za nader trafny i zgodny ze stosunkami realnymi, ponieważ nauczyciel z chwilą objęcia funkcji kierowniczej w szkole nie przestaje być równocześnie nauczycielem. Jego działalność wychowawczo-dydaktyczna wywierać może bezpośredni wpływ sugestywny na kolegów-współpracowników, o ile oczywiście sam jest jednostką wybitniej uzdolnioną w swym zawodzie. Jego obowiązkowość i punktualność, zamiłowanie i zapał, ujawnione w całej jego działalności, wyższy poziom jego kultury pedagogicznej i towarzyskiej uczynią nieraz zbytecznymi słowa i polecenia skierowane do nauczycieli.

W rozdziale II-gim, najobszerniejszym w tej książce, podaje autor szczegółowe wskazania i rady, dotyczące kierowania pracą nauczycieli. Kierownik powinien objąć całokształt życia w szkole, musi też ująć jasno cel, do którego zmierza w całej swej działalności, a którym jest ciągłe doskonalenie i podnoszenie szkoły na wyższy poziom pod względem wychowawczym i naukowym, winien sobie uświadomić środki urzeczywistnienia tego celu i umiejętnie je stosować. Urzeczywistnienie celu zależy przede wszystkim od osobowości nauczycieli pracujących w danej szkole i dlatego autor słusznie podkreśla konieczność poznania ich zalet i braków, ich uzdolnienia pedagogicznego, ich zainteresowań naukowych, artystycznych, czy społecznych, poziom ich kultury pedagogicznej i towarzyskiej. Poznanie to ułatwi kierownikowi odpowiednie ustosunkowanie się do swych współpracowników, umiejętne wyzyskanie ich zdolności i zamiłowań, a temsamem ułożenie najbardziej odpowiedniego podziału pracy w gronie. W związku z tem zastanawia się autor nad rolą kierownika w pobudzaniu nauczycieli do dalszego kształcenia i samokształcenia.

W dążeniu do podnoszenia szkoły na coraz wyższy poziom musi też kierownik dbać o nawiązanie życzliwych i przyjaznych stosunków między domem a szkołą, między rodzicami a gronem nauczycielskim, tu-

dzień o zdobycie sobie należytej powagi i wpływu wśród tych czynników w gminie, które przyczyniają się do zapewnienia szkole potrzebnych środków materialnych.

Bardzo cenne wskazania autora odnoszą się do sprawy kierowania obradami Rady Pedagogicznej pod względem ich treści i ducha, pod względem techniki przewodniczenia — do czuwania na skrupulatnem wykonywaniem uchwał Rady, do sposobu hospitowania i dzielenia się swemi spostrzeżeniami podczas hospitacji w formie taktownej i z całą życzliwością. Autor zwraca wreszcie uwagę na konieczność poznania dzieci w poszczególnych oddziałach i roztoczenia nad nimi troskliwej opieki. Kierownik powinien sobie jasno uświadomić stan i poziom każdej klasy pod względem wychowawczo-naukowym.

Zkolei rozpatruje autor obowiązki kierownika w związku z administrowaniem majątkiem szkolnym, przyczem udziela rad w sprawie prowadzenia kancelarii szkolnej. Rozdział ostatni poświęca omówieniu stosunku kierownika do władz szkolnych. W zakończeniu streszcza autor jeszcze raz swe poglądy, dotyczące roli i obowiązków kierownika szkoły.

Autor zastrzega się wprowadzić, że nie rości sobie pretensji do wyczerpania przedmiotu, mimo to jednak podnieść należy, że niektóre zagadnienia związane z funkcją kierownika szkoły wymagają bardziej pogłębionej i wszechstronnej analizy. Przedewszystkiem funkcja kierownika szkoły winna być rozpatrywana na podłożu konkretnego środowiska socjalnego, gospodarczego i kulturalnego; od środowiska bowiem w dużej mierze zależy wybór środków i sposobów, zmierzających do urzeczywistnienia celu, jaki przyświeca szkole w działalności wychowawczej i kulturalnej. Dlatego też pożądane byłoby omówienie w sposób przykładowy struktury jakiegoś konkretnego środowiska, najlepiej autorowi znanego, n. p. czy to środowiska rolniczego, fabrycznego, górniczego, czy wielkomiejskiego i t. p., i rozpatrzenie działalności kierownika w warunkach rzeczywistych.

Interesujące byłoby również wyjaśnienie i oświeślenie procesu stopniowego przekształcenia środowiska, kulturalnie nisko stojącego na poziomie wyższy pod względem życia gospodarczego, higienicznego, etycznego, intelektualnego i politycznego grupy — i o ile proces ten pozostaje w związku z działalnością kierownika i wogóle całej szkoły w danej miejscowości. Sądzę, że i pod tym względem możnaby zdobyć materiał faktyczny na podstawie dotychczasowej pracy kulturalnej nauczycielstwa, zwłaszcza w środowiskach wiejskich. Sprawa to nader ważna, ponieważ podnoszenie i doskonalenie środowiska jest istotnem zadaniem szkoły powszechnej.

Stosunek kierownika do nauczycieli i do przedstawicieli władz szkolnych — do inspektora, względnie do wiżytoratora — na ogół trafnie przez autora ujęty, wymaga jednak bardziej wnikliwej analizy pojęcia autorytetu. W znaczeniu dzisiejszem, w związku z coraz głębiej sięgającym procesem demokratyzacji autorytet znajduje swe uzasadnienie przede wszystkim w kompetencji, jaką reprezentuje dana osoba w dziedzinie wiedzy i umiejętności fachowej, w poziomie kultury społeczno-etycznej. Autorytet pojmujemy dziś raczej jako służbę idei, pociągającej za sobą wzmożenie obowiązków, aniżeli jako przywilej, wynikający z posiadania mniejszej lub większej władzy. Zdajemy sobie wobec tego sprawę, że autorytet opiera się na walorach wewnętrznych, istotnych danej jednostki, a nie na czynnikach zewnętrznych, nieraz nawet zupełnie przypadkowych. Jedną z istotnych cech prawdziwego autorytetu jest też prostota, ujawniana w postępowaniu ze współpracownikami, którzy zazwyczaj nie mają niższych kwalifikacji zawodowych, niż kierownik czy inspektor.

Kierownik pojmujący w tym duchu autorytet nie będzie sobie uważał za ujmę, że i on nieraz korzysta z doświadczeń nauczycieli o dużej inicjatywie, pomysłowości i o wybitnych zdolnościach pedagogicznych — i z całą prostotą do tego się przyzna. Takie nastawienie, umożliwiające wzajemne oddziaływanie i korzystanie z doświadczeń i wiedzy kolegów, przyczyni się tylko do utrwalenia autorytetu kierownika w gronie, opartego na trwałej podstawie życzliwości i przyjaźni. Ostatecznym celem, jaki nam tu przyświecać winien, jest autonomia, t. zn. by każdy nauczyciel sam miał wyrobione poczucie obowiązkowości i odpowiedzialności i by najwyższą dlań władzą było jego własne sumienie pedagogiczne, jak najbardziej wrażliwe i subtelne.

Zastanawiając się nad stosunkiem kierownika do nauczycieli, zwłaszcza wtedy gdy ma im udzielić rad, uwag czy pouczeń, sądzimy, że należałoby tu podkreślić potrzebę odpowiedniego różnicowania.

W stosunku do nauczycieli starszych, sumiennych, doświadczonych praktyków, kierownik powinien się odnosić z dość dużą wstrzeźliwością w udzielaniu im uwag, czy pouczeń. Może najwdzięczniejszą tu rolę jego będzie przeciwdziałanie zapomocą odpowiednich środków, by nauczyciel starszy nie popadł w rutynę i zmechanizowanie. Podobna wstrzeźliwość wskazana jest w stosunku do nauczycieli młodszych w służbie, ale wyrobionych pod względem pedagogicznym, dydaktycznym i mających pełne kwalifikacje zawodowe. Natomiast wdzięczne zadanie ma kierownik — sam zdolny i wykształcony pedagog — w szkoleniu prak-

tycznem nauczyciela początkującego i niedoświadczonego, któremu jednak też nie narzuca swych poglądów, ale drogą argumentacji i dyskusji stara się go przekonać o ich słuszności i celowości.

Rozważania autora na temat dalszego kształcenia i samokształcenia nauczycieli winny być uzupełnione uwagami bardziej konkretnymi. Należałoby podkreślić konieczność przygotowania na posiedzenie Rady Pedagogicznej sprawozdań z książek i czasopism o charakterze naukowym, czy też referatów na temat ważniejszych objawów i zagadnień, jakie wysuwa życie szkolne. Referaty takie po należytem przedyskutowaniu mogłyby się stać przedmiotem obrad na szerszym terenie, n. p. na konferencjach rejonowych czy powiatowych. Pomimo wspomnianych niedociągnięć książka Klebanowskiego zasługuje w pełnej mierze na przeczytanie i przemyślenie i zarówno kierownicy szkół, jak i nauczyciele prawdziwą z niej odniosą korzyść. Zastosowanie się do uwag i wskazań autora przyczyni się niezawodnie do podniesienia sprawności w funkcjonowaniu szkoły, do zapewnienia harmonii w gronie nauczycielskiem, do wytworzenia w życiu szkolnem zdrowej i wysokiej atmosfery duchowej.

H. Rowid.

Dr Władysław Sterling. „Dziecko moralnie upośledzone“ Biblioteka Pedagogiki Leczniczej pod red. Dr M. Grzegorzewskiej Nr. 12. Warszawa 1929.

Praca Dra Władysława Sterlinga o „dziecku moralnie upośledzonym“ wypełnia dotkliwie lukę w naszym piśmiennictwie pedagogicznem. Krótko i jędrnie ale nader rzeczowo i głęboko ujął w niej autor dwojakie zagadnienie: z jednej strony pokusił się o charakterystykę psychologiczną „dziecka moralnie upośledzonego“ i podał próby typologii tego rodzaju wychowanków, z drugiej starał się zwrócić uwagę na pewne nowe poczynania wychowawcze w odniesieniu do nich i ich kształcenia moralnego.

W przeciwieństwie do normalnego dziecka, u którego zaszczepione mu elementarne pojęcia moralne mogą być zawsze pobudzane z zewnątrz i powołane do życia, (która to zdolność jest cechą ściśle wrodzoną), i które jest zdolne do „altruistycznego odczuwania“ — dziecko moralnie upośledzone jest w tym kierunku od wczesnego dzieciństwa wybitnie upośledzone przez naturę.

Jeśli chodzi o typy dzieci moralnie upośledzonych, wyróżnia Dr Wł. Sterling w swej pracy dwie ich zasadnicze kategorie:

- a) typ czynny i
- b) typ bierny.

Typ dziecka pierwszej kategorii, dziecko nadmiernie pobudliwe, gwałtowne, niekoleżeńskie, cechuje

w pierwszej mierze okrucieństwo, jedna z najbardziej charakterystycznych cech upośledzenia moralnego, dalej pęd dla kłamstwa, i to szczególnie wyrafinowanego bo potwarczości pseudologicznej, lenistwo i skłonność do życia pasożytniczego.

Dziecko typu drugiego ma z pierwszym wiele punktów stycznych. Jest jednak bardziej obojętne, mniej impulsywne, mniej skłonne do złośliwych psot, czy udręczeń. Zło, jakie takie dzieci przynoszą jest raczej natury negatywnej, przez niewypełnianie tego, co spełnione być powinno. Otoczeniu przynoszą takie dzieci wielką krzywdę, gdyż będąc krańcowymi egoistami cenią raczej wygodę i spokój.

Gdy chodzi o źródła upośledzenia moralnego dziecka, autor zwraca słusznie uwagę, że głównie doszukiwaćby się go należało w dziedzinie uczuć.

Omawia w związku z tem metody badania uczuć moralnych, (str. 11.) Jakkolwiek docenia wagę testów afektywnych przy tego rodzaju badaniach, a więc metodę wartościowania etycznego Chaparède'a, testów afektywnych Decroly'ego, próby sprawiedliwego podziału Alfeji Descoeudres, oraz biometrii moralnej Declairfayta, (u nas Jaroszyński) podkreśla, że dla sprawy rozpoznania niedorozwoju moralnego nie mają one znaczenia rozstrzygającego i nie zastąpią nigdy dokładnej obserwacji i znajomości całokształtu życia dziecka, które jedynie w tym wypadku o „rozpoznaniu“ decydują.

Trafne są uwagi autora o psychologicznym mechanizmie moralnego upośledzenia wrodzonego i nabytego.

Dalszy los dzieci, dotkniętych niedorozwojem moralnym, kreśli autor w czarnych barwach, zaznaczając, że o ile chodzi o niedorozwój moralny tzw. typu czynnego, nadzieje nasze co do przyszłości takiego dziecka i wyników pomyślnych oddziaływań wychowawczych są naogół niewielkie. Wszystkie środki wychowawcze, które stosujemy zazwyczaj u dzieci normalnych okazują się tutaj zawodne z powodu niewrażliwości takiego dziecka na napomnienia, pochwały, nagany, kary. Co do typu biernego sprawa przedstawia się o wiele lepiej, ale i tu potrzeba specjalnych metod pracy.

W ostatniej części książeczki omawia też autor nowsze środki wychowawczo-lecznicze, skuteczne w walce z upośledzeniem moralnem, szczególnie nacisk kładąc na próby angielskiego badacza Burt'a, oraz wiedeńskiego psychologa Witaska. Burt radzi kultywować u takiego dziecka instynkty szlachetne, wpływające hamująco na instynkty steniczne, te zaś ostatnie powściągać, skierowując je na właściwą drogę. Witasek wpadł na genialny pomysł stosowania w odniesieniu do dzieci moralnie upośledzonych

„sugestyj uczuciowych“. Ciekawy także jest pomysł „stworzenia specjalnej kliniki psychologicznej“ dla dzieci moralnie upośledzonych ze skłonnościami przestępczemi przez Dra Healy'ego z r. 1909 w Ameryce poraz pierwszy zrealizowany.

Pomysł ten zdobył sobie wielką popularność i dziś istnieje już kilka takich klinik w większych miastach; istnieją również „kliniki wędrowne“ tego rodzaju. Nawiasowo dodam, że omówienie znaczenia tej nowej instytucji poświęcił wyczerpującą pracę Harold H. Anderson: „Les cliniques psychologiques pour l'enfance aux Etats-Unis et L'oeuvre du Dr. Healy. Préface de Edouard Claparède. 1929.

Nadmienić muszę w końcu chociażby w słowach kilku, że użyteczną okazała się także „idea patronażu rodzinnego“ (patronage familial), drogą stworzenia sztucznego gniazda rodzinnego, oparta na doświadczeniu, że wpływ środowiska obcego na wrodzone defekty sfery moralnej dziecka jest niekiedy daleko bardziej pomyślny, aniżeli najbardziej nawet pogodna i życzliwa atmosfera domu rodzinnego.

Praca Dra W. Sterlinga podaje bardzo wiele materiału faktycznego, chociaż w formie bardzo skondensowanej, autor bowiem dążył do tego, by wszystkie istotne problemy z zagadnieniem związane omówić. To też czytelnik z jej przeczytania odniesie prawdziwą i głęboką korzyść; z jednej strony jest to bowiem pierwsza polska syntetyczna praca z tej dziedziny, z drugiej autor z wielką, właściwą sobie sumiennością i gruntownością opracował zagadnienia, którego omówienia się podjął.

Praca Dra Sterlinga o „dziecku moralnie upośledzonym“ to poważny przyczynek do naszej literatury pedagogicznej, podobnie jak i druga jego praca pt. „Dziecko umysłowo upośledzone“. Warszawa, 1929.

Dr Jan Kuchta.

Rocznik Pedagogiczny Tom IV. część II., str. 81—381. Nakładem Komisji Wydawniczej Rocznika Pedagogicznego. Warszawa 1930 r.

Ukazała się część II. czwartego tomu Rocznika Pedagogicznego, zawierająca kronikę za lata 1926—1928 oraz Bibliografię za lata 1926 i 1927.

W kronice znajdujemy w ujęciu I. Skowronkówny i A. Staszkiewiczówny: „Sprawy oświaty i szkolnictwa w Sejmie i w Senacie“; spis wszystkich rozporządzeń i ustaw z dziedziny szkolnictwa; spis Pedagogicznych Instytucyj Naukowych; jako nowość przegląd wykładów i zajęć uniwersyteckich poszczególnych uniwersytetów za ostatnie pięciolecie; Zjazdy w sprawach wychowania, nauczania i szkolnictwa; Zrzeszenia Nauczycieli; Instytucje prowadzące lub wspomagające szkoły; Organizacje młodzieży szkolnej; Opieka nad Dziećmi i Młodzieżą; Pamięci Zmarłych.

W Kronice Światowej z lat 1926—1929: Ogólny pogląd na Międzynarodowy ruch pedagogiczny; Zjazdy Międzynarodowe.

Bibliografia w szeregu przejrzystości ułożonych działów obejmuje (w opracowaniu M. Rychterówny): czasopisma i książki za lata 1926 i 1927 (3368 pozycji) wraz ze spisem alfabetycznym rzeczy i nazwisk.

Skorowidz rzeczowy i nazwisk do całego Rocznika oraz streszczenia poszczególnych działów w języku francuskim i angielskim kończą dzieło.

Rocznik jest bez wątpienia dziełem mrówczej wprost pracy kilku jednostek i podaje materiał pierwszorzędny dla badacza szkolnictwa w Polsce. A jednak odczuwa się pewien brak: brak syntetycznego przeglądu aktualnych zagadnień szkolnictwa polskiego wogóle i jego poszczególnych działów w szczególności. Należałoby sobie życzyć, by najbliższy rocznik przyniósł jako główny dział: „Aktualne problemy szkolnictwa i oświaty w Polsce” w opracowaniu najwybitniejszych znawców tych zagadnień, poczynawszy od organizacji szkolnej aż do oświaty ludowej i samokształcenia.

Co do części II. mamy zastrzeżenie odnośnie do nierównomierności okresów, ujętych przez poszczególne działy. Dla czego Kronika polska obejmuje okres 1926—1928, Kronika Światowa czas 1926—1929, Bibliografia natomiast lata 1926 i 1927? Rozumiemy dążność do uzupełnienia tych działów Rocznika, ale uważamy za racjonalniejsze uzupełnienie równomierne wszystkich działów za jeden i ten sam okres. Najbliższy rocznik powinien uzupełnić wszystkie działy do roku 1930 włącznie, tak, by następne miały pracę sprawozdawczą tylko za rok ubiegły.

I jeszcze jedno. Czyby w Bibliografii nie byłby racjonalny podział na czasopisma i wydawnictwa książkowe?

M. Friedländer.

Rocznik Wołyński, wydany staraniem Wołyńskiego Zarządu Okręgowego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Tom. I. pod redakcją *Jakóba Hoffmana*. Równe, nakład Wołyńskiego Zarządu Okręgowego Z. P. N. S. P. 1930 162 str.

„Nauczycielstwo Województwa Wołyńskiego doszło do przekonania, że chcąc pracować na tej połaci ziemi musi się z nią lepiej zapoznać”. Wyrazem dążności do pogłębienia owego poznania, do rozszerzenia swego horyzontu intelektualnego jest ogłoszony „Rocznik”. Związek Wołyński ma wszelkie prawo do dumy z tytułu podjęcia tak nietylko pożytecznego, ale i potrzebnego wydawnictwa. — Rozglądając się po naszej literaturze naukowej, dostrzeżemy z łatwością brak regionalnych opracowań. — Jestto luka zabijająca możliwość rozwoju naszej wiedzy o Polsce. W każdej niemal dziedzinie posiadamy dzieła o charakterze ogólnym.

nym lub przeglądowym, cierpimy zaś i to dotkliwie wskutek braku znajomości szczegółów.

W omawianym Roczniku znajdujemy rozprawy regionalne, prace, nawiązujące do ciśniejszej „Ojczyzny“ i to jest postępem ogromnym. Nie negujemy bynajmniej znaczenia prac generalnych, wydobywających zasadnicze podobieństwa i kontrasty, niemniej jednak jesteśmy zdania, że wartość ich zwielokrotni się z chwilą, gdy będzie je można oprzeć na zdrowym fundamencie znajomości szczegółów.

I. tom Rocznika zawiera wcale bogatą treść. Otwiera go studjum Smoleńskiego („z geografii fizycznej Wołynia“), rzucające nader interesujące światło na morfogenezę krajobrazu wołyńskiego. Roślinności Wołynia poświęcono dwie rozprawy:

Koczwarą M. przedstawia geobotaniczne stosunki całego Wołynia, podczas gdy J. Panek zajął się opracowaniem roślinności okolic Równego.

Prawie połowa tomu poświęcona jest człowiekowi. Ormicki W. daje zarys ważniejszych regionów geograficzno-gospodarczych na Wołyniu, B. Kostecki opowiada o budownictwie wiejskim. Obrzędy i wierzenia ludowe z okresu Świąt Bożego Narodzenia stanowią temat rozprawy N. Dymnycza. Również do zakresu etnografii zaliczyć trzeba pięknie ilustrowane studjum J. Hoffmana o pisankach wołyńskich. Bogatą w treść jest rozprawa A. Bobkowskiego o zwyczajach spadkowych i o składzie wołyńskiej rodziny włościańskiej.

Ze szczególną satysfakcją podkreślamy tu fakt, że inicjatywa do podjęcia tak ważnej pracy — jak gromadzenie materiałów do poznania bliższej okolicy — wyszła z kół Z. P. N. S. P. W ten sposób Wołyński Zarząd Okręgowy, który znalazł i pieniądze na publikację (w dzisiejszych czasach) zrobił bodajże pierwszy poważny krok w kierunku prawdziwego regionalizmu.

„Rocznik Wołyński“ zasługuje na jaknajdalej idące poparcie.

Popierać zaś — to znaczy kupować!

Nb. Jedyną „ciemną“ stronę Rocznika jest dołączona do niego mapa. Byłoby pożądanem, aby w przyszłości i tej stronie wydawnictwa poświęcić więcej uwagi.

Wiktor Ormicki.

Ż. Gąsiorowski, Kuraktor Okręgu Szkolnego Poleskiego: **Szkola na Polesiu na fcie stanu i potrzeb szkolnictwa Rzeczypospolitej**, Brześć n/B., 1930, nakł. Poleskiej Rady Wojewódzkiej, str. 69.

Jest to bodaj pierwsza u nas tego rodzaju publikacja. Po słowie wstępnym i omówieniu ogólnem ciężkich warunków, w jakich rozwija się szkolnictwo na Polesiu, przechodzi autor do szczegółowego rozstrząsania następujących zagadnień, ujętych w osobne rozdziały: I. Administracja szkolna, II. Szkolnictwo powszechne, III. Szkolnictwo średnie ogólnie-

kształcące, IV. Szkolnictwo zawodowe, V. Oświata powszechna, VI. Wydatki na oświatę, VII. Znaczenie oświaty powszechnej.

Mówiąc o warunkach pracy przedstawicieli administracji szkolnej, autor przedstawia niezmiernie ciekawe zestawienia z warunkami tej pracy w innych połaciach kraju. Dowiadujemy się więc np., że o ile na jeden inspektorat wypada powierzchni wizytacyjnej w Okr. Szk. Pomorskim 820 klm., 71 szkół i 156 naucz., w Warszawskim — 1650 klm., 107 szkół i 288 nauczycieli, w kuratorjum poleskiem mamy 4.200 klm. kw., 107 szkół i 192 nauczycieli. „Warunków życia na Kresach” — pisze dalej autor — nie zmienimy przecie z roku na rok, byłoby więc do rozważenia, czy pracownikom administracji państwowej i nauczycielstwu nie przyznać pewnej kompensaty wzamian za uciążliwe warunki pracy, pewnych ułatwień i jakiegoś wyrównania, które daby możliwość racjonalnego spędzenia urlopów, wyjrzenia na świat szerszy itp. Dłuższe np. o tydzień urlopy, jeden w roku rodzinny bezpłatny przejazd kolejami, ulgi w uzdrowiskach i sanatorjach, doliczanie jednego roku do wysługi emerytalnej na każde 5—6 lat... nie wymagałyby nawet obciążenia budżetu, byłyby zaś dla pracownika państwowego zachętą, związałyby go z terenem pracy, urabiały w nim poczucie pewności, poczucie, że oto stoi za nim Państwo i otacza go swą możliwą opieką“... Jest to głos, który czynniki miarodajne powinny wziąć stanowczo pod rozwagę. Jeśli Kresy nie mają być stracone dla Państwa, należy im poświęcić więcej uwagi, niż to się robiło dotychczas.

W rozdziale o szkolnictwie powszechnem znajdujemy niezmiernie interesujące dane, dotyczące rozwoju szkolnictwa powszechnego, zapotrzebowania sił nauczycielskich w związku ze wzrostem liczby dzieci. Tablica statystyczna i wykresy oraz zestawienia z innemi województwami czynią rzecz, interesującą nie tylko nauczycielstwo Polesia. I nie tylko nauczycielstwo, ale każdego, kto sprawami oświaty i szkolnictwa się zajmuje. Tak więc widzimy, że o ile w roku szkoln. 1921-22 w woj. wschodnich uczęszczało do szkół 28,9 proc. dzieci, w r. 1928-29 — 80 proc.; o ile w roku szkoln. 1913-14 na terenie, obejmującym dzisiejszy okręg szkolny polski, było 795 nauczycieli i 45,000 dzieci, uczęszczających do szkół, — w roku szkoln. 1929-30 było 2010 nauczycieli i 110,000 dzieci. Począwszy od roku 1929-30 liczba etatów będzie stale wzrastała o kilkaset rocznie, np. w roku 1930-31 wyniesie 2.674, w r. 1933-34 — 3.660, by dojść w r. 1939-40 do liczby 4.670. Taki się przedstawia zapotrzebowanie nauczycieli wobec napływu dziatwy. Niestety jednak, wniosek kuratorjum o przyznanie w r. szkoln. 1930-31 330 nowych etatów Ministerstwo Oświaty uwzględniło to zaledwie w 50 proc. Sprawa budowy szkół nie przedstawia

się lepiej. „Gdybyśmy chcieli w r. szk. bieżącym pomieścić wszystkie szkoły we własnych budynkach, to należałoby pobudować — pisze autor — w r. 1929-30 — 1.135 izb, w r. 1930-31 — 447 izb itd.” Tymczasem w okresie od 1921 do 1930 r. pobudowano zaledwie 105 szkół o 244 izbach, a w budowie znajdują się 23 szkoły o 123 izbach. Mówiąc dalej o kształceniu nauczycielstwa, podnosi autor konieczność utworzenia w Brześciu n-B. Wyższego Kursu Nauczycielskiego. „Warunki do zorganizowania kursu typu geograficzno-przyrodniczego Brześć obecnie już w dużej mierze posiada. Istniejące w gimnazjum państwowym ognisko metodyczne z biologii oraz centralna pracownia przyrodnicza ułatwiłyby znakomicie organizację kursu. Uczelnia taka miałaby znaczenie nie tylko dla szkolnictwa. Na obszary poleskie nie docierają już bezpośrednio wpływy kulturalne Warszawy, Wilna i Lwowa. Brześć zatem musi sam z siebie wytworzyć promieniejący na cały obszar poleski ośrodek kulturalny. A możliwe to będzie wówczas, gdy skupi sporą liczbę instytucyj, jak największą liczbę wysokowształconego, gruntownie do zawodu przygotowanego nauczycielstwa”.

Systematyczne dane, dotyczące szkolnictwa średniego ogólnokształcącego i zawodowego wykazują, że o ile liczba młodzieży, uczęszczającej do szkół ogólnokształcących maleje, o tyle zwiększa się w szkołach zawodowych. Koniecznością jest zorganizowanie pewnej liczby szkół zawodowych różnego typu dla dziewcząt, kończących szkoły powszechne.

Z rozdziału, poświęconego oświacie powszechnej dowiadujemy się, że przy kuratorjum itnieje oddział oświaty pozaszkolnej z fachowym kierownikiem na czele. Jeżeli zagadnienie oświaty pozaszkolnej jest ważne na terenie Rzeczypospolitej, to stokroć ważniejsze jest na Kresach. Pod tym względem kuratorjum poleskie pozostaje daleko w tyle np. za Wołyniem. Wątpimy, by obecny kierownik był w stanie podołać trudnemu zadaniu. Stopień naukowy nie czyni jeszcze człowieka fachowcem w dziedzinie oświaty powszechnej. Można być bardzo solidnym człowiekiem, doskonałym bibliotekarzem, dobrym historykiem, ale słabym oświatowcem. Z tego punktu widzenia nie podzielimy optymizmu autora omawianej publikacji, jeśli chodzi o oświatę pozaszkolną na Polesiu.

W ostatnim rozdziale autor mówi o znaczeniu oświaty powszechnej.

Całość pracy, sposób jej ujęcia, przedstawienie potrzeb szkolnictwa na Polesiu na tle stanu i potrzeb szkolnictwa Rzeczypospolitej czyni rzecz zajmującą i bardzo wartościową. Powinna się znaleźć w bibliotece każdego Ogniska.

Kronika pedagogiczna.

Prof. Piotr Bovet o szkolnictwie polskim.

Musimy podkreślić z uznaniem propagandową akcję naszego Ministerstwa Oświaty. Znajomość szkolnictwa polskiego szerzy się przez wydawnictwa w językach obcych, oraz przez zapraszanie wybitnych pedagogów zagranicznych do Polski. Ostatnio na zaproszenie Ministerstwa bawił w Polsce P. Bovet, profesor uniwersytetu genewskiego i dyrektor uniwersyteckiego Instytutu Pedagogicznego im. Rousseau'a.

W dniu 7 stycznia 1931, na zebraniu bibliograficznym profesorów Instytutu i pracowników Międzynarodowego Biura Wychowania, po referacie p. Jakiela o ruchu kooperatywnym, p. Bovet podnosił nadzwyczajny rozwój kooperatyw szkolnych w Polsce, wykazując, że szkoła polska, to szkoła społeczna, i że ta właśnie cecha jest największą wartością szkoły nowej i najlepiej przygotowuje do życia. Omówił następnie zasady organizacyjne samorządu szkolnego w Polsce; podkreślił, że w Polsce już w XVIII w. Komisja Edukacji Narodowej wprowadzała samorząd szkolny, wprawdzie w innej nieco formie. Samorząd szkolny w Polsce ma podstawy czysto rodzime, ma ciągłość historyczną i przybrał charakter o wiele szerszy, niż samorząd szkolny w innych krajach.

W następnym dniu P. Bovet poświęcił godzinę wykładu w uniwersytecie na omówienie szkolnictwa polskiego. Zajął się szczególnie układem programów naszych szkół powszechnych i średnich, podkreślając znakomitą koncentrację i momenty regionalistyczne; oryginalną rzeczą w naszych programach są podstawy dydaktyczne i wychowawcze; następnie mówił P. Bovet o rozwoju szkoły twórczej w Polsce, gdzie najnowsze prądy są bardzo dobrze znane i pomysłowo stosowane. Obecni na wykładzie słuchacze, reprezentujący 34 narodowości z zainteresowaniem śledzili wywody prof. B. o szkolnictwie polskim.

P. Bovet nie ograniczył się do tego tylko, ale urządził jeszcze „Wieczór Polski” poświęcony Polsce i śp. Pieczyńskiej. W „Wieczorze” wzięła udział P. min. Sokalowa. P. Gounelle odczytała szereg listów śp. Pieczyńskiej, w których autorka opisuje swoje wrażenia z Polski; listy te wyjdą wkrótce w druku.

Monografia o „Wychowaniu w Polsce”.

W tych dniach ukazało się dzieło o szkolnictwie polskim, wydane przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie. Dzieło wyszło dzięki staraniom Ministerstwa; składa się z szeregu artykułów polskich pedagogów. Konstrukcja dzieła bardzo dobra, zapoznaje z całokształtem rozwoju szkolnictwa w ostatnich latach. Wykazuje olbrzymi wysiłek i postęp nadzwyczajny w szkolnictwie polskim; monografia ujęta nie w formie statystyki, ale interesujących i barwnych artykułów przedstawia cenne dzieło dla pedagogów zagranicznych, a równocześnie zapozna świat pedagogiczny ze stanem naszego szkolnictwa. Musimy z uznaniem podkreślić pracę tego rodzaju, która wykazuje aktywność i twórczość naszych sfer wychowawczych; prace należałoby kontynuować. Omówieniem monografii zajmniemy się później.

V. Ogólnopolski Zjazd Nauczycieli Geografii w Gdyni.

„Zarząd Główny Zrzeszenia Polskich Nauczycieli Geografii w Poznaniu organizuje w dniach 11–25 maja br. V. Ogólnopolski Zjazd Nauczycieli Geografii w Gdyni. Przedmiotem obrad będą aktualne zagadnienia geograficzno-dydaktyczne oraz kwestje naukowe odnoszące się bezpośrednio do naszego Morza i Pomorza. Zjazd ten budzi nie tylko silne zainteresowanie naukowe lecz i polityczne, ponieważ w tym samym czasie urządzają niemieccy geografowie zjazd w Gdańsku, nie pozbawiony cech politycznych. Przeto zjazd nasz ma być odpowiedzią na powtarzające się od niedawna ataki geografów niemieckich na całość granic. Szczegółowy program zjazdu zostanie członkom rozesłany, wglądnie wkrótce opublikowany”.

Stowarzyszenia rodzicielskie przy szkołach.

Taki był temat grudniowego odczytu Dr K. Velemińskiego w Pedagogicznej Jednocie w Pradze. Omówił rozwiązywanie tego problemu społecznego przez Anglosasów, skupiających już dziś w organizacjach szkolnych rodzicielskich półtora miliona członków, potem wskazał na Polskę, która ze wszystkich Słowian wykazuje najsilniejszy ruch na tem polu.

Z referatu Dra Walemińskiego wyjmijmy jedno ze zdań syntetycznych: „Sprawna działalność rodzicielskich stowarzyszeń (Komitetów) wytwarza atmosferę szkole życzliwą, podnieca ofiarność rodzicielską, zwiększa zainteresowanie się rodziców pracą szkolną, podnosi zaufanie do nauczyciela. daje sposobność wybrania odpowiednich ludzi do wspierania szkoły, bywa często dla rodziców pewnem memento, jak urządzić środowisko domowo-rodzinne, aby nie przeciwdziałało szkole i może w ruch wprawić dla dobra szkoły i rodziny nieznane dotychczas siły. Zależy przedewszystkiem od nauczycieli, jak sobie urobą rodzicielskie zjednoczenie”.

Wskazał, że w Ameryce nie lękają się nauczyciele nawet obecności osób postronnych w klasie podczas nauczania. Wykazał przykładem, że rodzice poprawiają swój pogląd na szkołę, porównując szkołę ze swej młodości z dzisiejszą i stają się z nauczycielem naprawdę współwzowawcami. Zresztą „w demokratycznym ustroju nie można i nie należy rodziców trzymać zdala od szkoły”. Przez współpracę wesprze się wzajemnie i dom i szkoła.

Centralny Instytut Wychowania i Nauczania w Berlinie (*Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin W 35, Postdamer Strasse 120*) organizuje, podobnie jak w ub. latach i w roku 1931, w czasie ferij „Tydzień studjów pedagogicznych” dla cudzoziemców. Kursy te, mające na celu zaznajomienie pedagogów i nauczycieli innych krajów z pracą niemiecką w dziedzinie szkolnictwa, trwają 2–3 tygodni i odbywają się w różnych miejscowościach. W b. r. odbędą się kursy, poświęcone następującym zagadnieniom i ćwiczeniom.

I. „Nowa organizacja kształcenia nauczycieli w Prusiech” we Frankfurcie nad Odrą, w Altonie i w Kilonji (od 1 do 14 lipca) pod kierunkiem prof. Haasa. W związku z wykładami odbędzie się zwiedzanie szkół ćwiczeń Akademii Pedagogicznych.

II. *Kurs informacyjny muzyczno-pedagogiczny* w Berlinie od 22 czerwca do 4 lipca, oraz kurs praktyczny dla nauczycieli muzyki w Frankfurcie n/O od 6 do 26 lipca.

III. *Kurs robót ręcznych* oraz kurs artystyczno-rysunkowy w Berlinie od 29 czerwca do 11 lipca. — Nadto odbędzie się kurs gimnastyczny w Loheland od 1—14 lipca i w Düsseldorfie od 20 lipca do 1 sierpnia. Osobny kurs poświęcony będzie problemom pedagogiki ogólnej w Berlinie od 6—19 sierpnia. Opłata za każdy kurs wynosi od 30 do 60 marek niem. Zgłoszenia przyjmuje i informacyj udziela Centralny Inst. Wych. i Naucz. pod adresem wskazanym w nagłówku.

Przegląd czasopism.

„Ogniwo“. Wyszedł numer styczniowy r. b. miesięcznika „Ogniwo“, organu Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich. Numer obecnie ukazuje się w nowej estetycznej szacie.

Na treść numeru złożyły się ciekawe artykuły Wandy Pechnikówny o polonistyce w szkole średniej, p. Drzewieckiego o charakterystycznych objawach szkoły w dziedzinie stosunku nauczyciela do dziecka i do szkoły i wiele innych artykułów, omawiających żywo zagadnienia wychowawcze, oraz sprawozdania z próby realizacji nowego szkolnictwa w Polsce i w Niemczech, które niezawodnie zainteresują nie tylko ogół nauczycielski, lecz także szerokie warstwy rodziców. Poza tem numer zawiera sprawozdania z pedagogicznej prasy polskiej, francuskiej i niemieckiej, dające obraz pracy pedagogicznej również i na terenie międzynarodowym.

Wiedza i Życie., miesięcznik poświęcony popularyzacji wiedzy oraz samokształceniu. Wydawnictwo Związku Pol. Naucz. Szk. Powsz., Warszawa, (Marszałkowska 123). Wychodzi od 6 lat pod redakcją J. Jędrzejewicza. Zeszyt I. za styczeń 1931, ukazał się w zwiększonej objętości i w nowej, estetycznej szacie, i zawiera artykuły i rozprawy: Nauki humanistyczne, (Tad. Zieliński).. — O teatrze średniowiecznym, (K. Husarski). — O lodzie na lądach polarnych, (A. B. Dobrowolski). — Fryderyk Szopen, (F. Szymanowski). — August Cieszkowski, (Dr A. Minkowska). — Wystawa higieniczna w Dreźnie, (F. Turynowa) i inne. Bogata kronika i sprawozdania z książek zamykają zeszyt.

Zapiski bibliograficzne.

Rocznik Pedagogiczny. Serja II. Tom IV. Cz. II. Nakładem Komisji wydawniczej Rocznika Ped. Skł. Gł. Książnica-Atlas. Warszawa 1930.

Prof. Dr Eugeniusz Piasecki. Zarys teorii wychowania fizycznego.

Cz. I. ogólna, Cz. II szczegółowa. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Lwów 1931.

Dr Oskar Pfister. Psychanaliza na usługach wychowania. Przełożył *Dr Józef Mirski.* Książnica-Atlas Lwów-Warszawa 1931.

Ignacy Chrzanowski. Historia literatury Niepodległej Polski (Z wypisami) Wyd. X. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1930.

Jadwida Makosińska. Etnografia Polski w nauczaniu geografji. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1931.

M. Przybylska. Mapki konturowe w nauce geografji. Książnica-Atlas 1931.

Adolf Klar. Historia jako problem wychowawczy. Brody 1930.

Lucjan M. Freytag. Wiara, wiedza i miłość jako główne elementy prawa stworzenia. Skł. gl. Księgarnia Kuncewicz i Hojmana. Warszawa 1930.

Dr L. Żamenhof. Język międzynarodowy Esperanto. Wyd. IV. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa 1930.

Karol Hlawicka. Solfeż polski Cz. VI. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1930.

Prenumerata roczna . . .	10'— zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . .	8'— zł.		Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek
Cena oddzielnego zeszytu	1'50 „		Główny L. 29, II. piętro.
Półroczna 6'— zł.,			kwartalna 3'50 zł.
Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.			

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł.
 $\frac{1}{8}$ strony 30 zł, $\frac{1}{16}$ strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych:
Władysław Sienko.

Redaktor odpowiedzialny: **Henryk Schlenker.**

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. Telefon Nr. 133-60.

Drukarnia Gablankowskiego, Kraków Sławkowska 6, tel. 14465.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO

ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelny Redaktor: **DR HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

M. ORŁOW.

„Szkoła twórcza Sokratesa“.

(Dokończenie).

VIII. Przyjaźń.

Eutydem, jak przypominamy sobie, aby poznać samego siebie, winien nie tylko opanować siebie, lecz winien również pracować nad podniesieniem społeczeństwa na wyższy szczebel doskonałości. Praca ta winna trwać tak długo, aż ludzkość cała zostanie powiązana węzłami przyjaźni.

Sokrates, jak podaje Ksenofont, wyrażał przekonanie, że, jeśli wychowankowie jego pójdą za jego wskazówkami, to na przeciąg całego życia staną się dobrymi przyjaciółmi, zachowają przyjaźń również i dla niego.¹⁾ Rzeczywiście już po śmierci Sokratesa, mówi Fedon, że wspominać Sokratesa, to dla niego rzecz najmiłsza ze wszystkich. Czy istnieje większa przyjemność, mówi Sokrates, jak świadomość tego, że człowiek staje się coraz lepszym i coraz lepszymi czyni swoich przyjaciół.²⁾ Wszystkie zabiegi i osobiste i państwowe należy skierować na to, żeby sprawiedliwość zamieszkała i rozumne panowanie na sobą, gdzie ma mieszkąć szczęście; ustawicznie dbać o to, a nie pozwalać na rozpisanie żądz: to nieuleczalne zło i życie godne złościć. Toż ani innemu człowiekowi miły nie będzie ktoś taki, ani bogu, bo do wspólności niezdolny. A z kim wspólności niema, z tym i przyjaźni nie będzie. Niebo i ziemię i bogów, i ludzi wspólność utrzymuje w związku i przyjaźni i rozum i sprawiedliwość.³⁾ Natura skłania człowieka tak do brzozy, jak i do przyjaźni.

¹⁾ Memor. I. - 2.

²⁾ Memor. I. - 6.

³⁾ Platona „Gorgiasz“.

Ludzie źli nigdy nie będą dobrymi przyjaciółmi. Jeżeli bowiem ci ludzie określają jedne i te same rzeczy jako piękne i przyjemne, wtedy walczą o te rzeczy między sobą, jeżeli natomiast są odmiennego zdania, wtedy się kłócą.¹⁾ A jeżeli jeden tak myśli, a drugi nie, tacy dwaj nigdy się nie zgodzą na wspólne zasady działania; koniecznie będzie jeden drugim gardził, widząc, jak się tamten decyduje.²⁾

Zastanówmy się teraz nad tem, jaka jest treść znaczeniowa tego wyrazu przyjaźń, rozpatrywana pod kątem widzenia systemu wychowawczego Sokratesa.

Jak przypominamy sobie, podał Sokrates Eutydemowi szereg czynów ludzkich do oceny. Eutydem często się mylił. Stosował wtedy Sokrates heurezę i zawsze wychowanek i wychowawca zgadzali się na jedno. Widocznie wrodzone pojęcie sprawiedliwości jest jedno i to samo u Eutydemasa i Sokratesa. W ciele Eutydemasa zamieszkała dusza, o ile on z nią roznawia, daje mu identycznie te same odpowiedzi, jakie daje Sokratesowi jego dusza. Te dwie dusze więc są sobie równe. Sokrates następnie prowadzi dialog z innym wychowankiem i okazuje się to samo. A przecież uczy nas matematyka, że dwie wielkości równe trzeciej są sobie równe. I oto stoi wychowawca wśród wychowanków i poprzez powłokę cielesną przyglądają się nawzajem duszom swoim i widzą zdumieni, że to są wielkości równe. Ale dusza jest energją, która w czyn się zamienia. Na nic dialog i heureza, o ile czynem nie zmanifestują wychowankowie tej równości i jedności swej substancji duchowej. Reakcje ich ruchowe muszą być dokładnem odbiciem ich duszy. Muszą być prawidłowe, nie macone przez wpływ żądz cielesnych. Człowiek winien dążyć do tego, mówi Platon, aby jego reakcje duchowe były tak w prawidłowości swej niezmiennie, jak ruchy gwiazd. Panowanie nad sobą i gimnastyka są to przedmioty nauczania, które przygotowują, jak widzieliśmy, do tak pojętej woli obywatelskiej. Ponieważ dusze ludzkie są jednakowe i równe, w jednakowy i równy sposób wyrażane nazewnątrż, przeto pomiędzy Sokratesem a jego wychowankami, jak również wychowankami pomiędzy sobą niema żadnej właściwie różnicy. Ci ludzie stopniowo łączą się, stapiają się, zlewają się w jedno. Mówimy: ja i ty. Tutaj zanika ty, pozostaje ja. Sokrates nigdy nie nazywał swych wychowanków uczniami, zawsze przyjaciółmi. Nie pobierał za naukę pieniędzy, bo czyż można pobierać pieniądze od samego siebie? Pod wpływem tego systemu wychowawczego powstana tacy ludzie, jak Bezmian Żeromskiego. Bezmian — bez imienia, bez nazwy, bo jakąż można dać nazwę temu, kto zatracił cechy specyficzne, wpływające z żądz cie-

¹⁾ Memor. II.—6.

²⁾ Platono „Kriton“.

lesnych, stał się pojęciem człowieka? Sokrates i jego uczniowie winni mieć jedno imię, bo jak można nadawać różne nazwy wielkościom równym? Platon wszystkie swoje myśli przypisał Sokratesowi, bo przecież jedna i ta sama substancja duchowa przemawia ustami Platona i Sokratesa. Oto system wychowawczy, pod wpływem którego miała powstać przyjaźń pomiędzy ludźmi, wspólnota duchowa.¹⁾ Nauczał Sokrates swoich i obcych.²⁾

Kiedy tradycyjna moralność, która była niczem innym, jak narzędziem władzy arystokracji, ostatecznie załamała się, wtedy głosili sofisci, że niema obowiązującej wszystkich moralności. Miara wszystkich rzeczy jest człowiek. Prawdą jest to, co się komuś wydaje prawdą. Dialog i heureza była to metoda, zapomocą której wykazywał Sokrates wszystkim, którzy chcieli i potrafili się jej poddać, że tak nie jest. Człowiek, przychodząc na świat, przynosi z sobą duszę, obowiązującą wszystkich i jednakową dla wszystkich prawdę. Dialog i heureza jest metoda, na skutek której etyka staje się nauką.

Na skutek zastosowania dialogu i heurezy powstawał ten słoneczny optymizm, ta wiara w człowieka i światłą przyszłość ludzkości, którą przepełniona jest postać Sokratesa, entuzjazu wśród jego wychowanków. Bo cóż może spowodować większą radość człowieka, jeśli nie świadomość tego, że, nie bacząc na całą niedoskonałość życia ludzkiego, istnieje w człowieku wieczne źródło prawdy? Nic więc dziwnego, że po zamordowaniu Sokratesa uczniowie jego z takim wprost nadludzkim wysiłkiem szukają urzeczywistnienia jego zamierzeń, jakkolwiek już na innych drogach.

Spróbujmy przedstawić sobie ten ostateczny cel, do osiągnięcia którego dąży szkoła twórcza. Jest nim, jak wiemy, definicja pojęcia moralnego. Eutydem nie może podać tej definicji, ponieważ ani on, ani inni ludzie nie opanowali swoich żądz cielesnych, a przez to ludzie krzywdzą się nawzajem. I nie stoi tutaj na przeszkodzie ten, którego krzywdzą: o ile pracuje nad sobą, nie splami duszy swojej. Lecz prawdziwem nieszczęściem dla siebie i dla innych są ci, którzy krzywdzą. Popelniają, gwałt, zmuszają innych do przeciwstawienia się temu, a więc również do gwałtu, dlatego krzywdy drugich, mówi Sokrates, należy wystrzegać się więcej, niżli krzywdy własnej³⁾ Lecz wyobraźmy sobie, że nastąpiła taka szczęśliwa chwila na świecie, że nikt nikogo nie krzywdzi. Skrzy-

¹⁾ Po wojnie światowej powstaje również dążenie do tworzenia takiej wspólnoty duchowej. Liga narodów, związek sowietów, faszyzm, etatyzm, spółdzielczość, scalanie ruchu zawodowego, gminy szkolne — są to różne drogi osiągnięcia tego celu.

²⁾ Ksenofonta „Obrona Sokratesa”.

³⁾ Platona „Gorgiasz”.

dłami przyjaźni objęta została ludzkość cała. Wszystkie reakcje cielesne człowieka wyrażają tylko jedno: duszę człowieka; są do tej duszy adekwatne. To znaczy, że reakcje cielesne, czyli ciało zaczyna się i kończy się tam, gdzie zaczyna i kończy się dusza. Powstają więc dwa pojęcia: ciała i duszy, identyczne co do zakresu i treści, a więc muszą się złąć. Dwa te pojęcia zlewają się w jedno, czyli ciało staje się duchem. Ponieważ wszyscy ludzie jednocześnie dochodzą do tego stanu najwyższej doskonałości, przeto ludzkość cała jednocześnie zrzuca z siebie powłokę cielesną. Dusze łączą się w jedno. Cel szkoły twórczej został osiągnięty. Unja z Bogiem, wyrażając się słowami Trentowskiego, stała się faktem dokonany. Ten stan rzeczy jest tą definicją sprawiedliwości, o którą pytał Sokrates Eutydem. Ale i teraz tej definicji nie określiliby Eutydem zapomocą słów. Sokrates podał mu do oceny czynu ludzkie. Eutydem odpowiadał: jest sprawiedliwe, nie jest sprawiedliwe. Teraz właśnie nastąpiłaby chwila, kiedy wszystkie reakcje duchowe, które podałby mu Sokrates, Eutydem określiłby jako absolutnie sprawiedliwe. Pomiedzy podmiotem a orzeczeniem postawiłby znak równania. Podmiot stałby się orzeczeniem, ciało duchem. I to jest zmartwychwstanie — ostateczny cel szkoły twórczej. Tylko metody tej szkoły mogą przynieść to zmartwychwstanie jednostce i ludzkości¹⁾. Przekroczyliśmy granicę, jesteśmy po tamtej stronie

¹⁾ Nie możemy zapomocą słów opisać tego stanu rzeczy. Lepiej, może, potrafi to wyrazić muzyka. Jest wielkie podobieństwo pomiędzy muzyką, a naszą metafizyką. Metafizyka jest ruchem, który wypływa z istoty duszy człowieka, nie transponuje się na słowa, urzeczywistnia się w życiu prywatnym i publicznym jako postępowanie. Muzyka jest również ruchem, nie transponuje się na słowa i, jak uczył Schopenhauer, wypływa z istoty duszy artysty (I. Reiss „Problem treści w muzyce“). Różnica polega na tem, że czem są dźwięki w muzyce, tem są czynu ludzkie w metafizyce. Beethoven, dla którego wzorem był Sokrates, ideałem republika platońska, i który cierpiał straszliwie, ponieważ musiał żyć w świecie tak nędznym, wśród ludzi tak egoistycznych, odtworzył tę definicję pojęcia moralnego w IX. symfonji. Jest to hymn, pisze Reiss, na cześć wszechmiłości bratniej. Ludzkość wyciąga ramiona i w upojeniu szczęścia łączy się w bratniej miłości. Nad życiem człowieka rozciąga się promienna aureola radości (I. Reiss „IX. symfonia Beethowena“). Ewolucja historyczna jest ruchem, który wypływa nieestety z żądz cielesnych. Jest krzywdą i wyzyskiem. Jedna warstwa społeczna wyzyskuje drugą, jeden naród krzywdzi drugi. Rozumiał to Sokrates. Platon (K. Forlender „Istoria filozofji“). Tuceydes (Wipper „Lekcje po historii Grecji“), naukowo pod nazwą materializmu historycznego opisał K. Marks. Kiedy życie jest tak nędzne i ludzie tak egoistyczni, wtedy dusza ludzka przeciwstawia temu nieprawidłowemu ruchowi ewolucji społecznej prawidłowy ruch muzyki. W tem szuka

życia. Nie zatrzymujmy się tutaj myślą zbyt długo, ponieważ cała energia myśli i woli Sokratesa jest zwrócona nie na to, co jest po tamtej, lecz na to, co jest po tej stronie. Bóg Sokratesa mieszka w człowieku. Religja Sokratesa jest po tej stronie. Osiągnięcie definicji pojęcia kryje się w nieskończoności. Udziałem naszym tutaj na ziemi jest wieczne dążenie, wieczne zmartwychwstawanie w rodzaju ludzkim. Umarł Sokrates, lecz pozostał Platon. A przecież istota duszy Sokratesa jest ta sama co i Platona, więc Sokrates żyje, jakkolwiek umarł cielesnie. Przez dobre uczynki człowiek żyje wiecznie w rodzaju ludzkim.

Oto droga życia, którą wskazał Sokrates demokracji ateńskiej. Perykles głosił wielkie hasła wolności i równości: nadał państwu ramy organizacyjne, odpowiednie do tych haseł. Ramy te pozostały puste, niema bowiem wolności i równości tam, gdzie panują żądze cielesne, chęć zysku, prywatą, egoizm. Perykles dążył do tego, aby Ateny stały się stolicą Hellady, a sprzymierzeńcy czekali tylko chwili, aby wyzwoić się z pod jarzma wyzyskującej ich demokracji. Demokracja była tylko nazwą, formą bez treści. Wtedy Sokrates stał się wychowawcą młodzieży, wskazał jej drogę, którą iść należy, aby demokracja rzeczywiście zapanowała na świecie. I czyż możemy wątpić, że, o ile Ateńczycy poszliby tą drogą, uzyskaliby wolność i równość, Ateny stałyby się nie tylko stolicą Hellady, lecz ludzkości całej po wieczne czasy. Nie poszli i zginęli.

IX. Ironja.

Jak naturalną konsekwencją zastosowania metod szkoły twórczej jest przyjaźń, tak również naturalną konsekwencją tych metod jest ironja. W szkole tradycyjnej narzuca się wychowankowi jak również i wychowawcy pewne wzory postępowania i myślenia. O ile wychowanek nie chce, czy nie może dostosować się do tych wzorów, wzbudza to w wychowawcy gniew czy pogardę, co się zewnętrznie wyraża w takich środkach wychowawczych, jak kara cielesna, ośła ławka, usunięcie ze szkoły, złe noty i t. p. Inaczej się rzecz przedstawia w szkole twórczej. Tutaj wychowanek sam określa cel, do którego dąży. Nic mu się nie narzuca z zew-

zapomnienia i ukojenia. Lecz z chwilą, kiedy, pod wpływem metod szkoły twórczej, ewolucja społeczna stałaby się ruchem, wpływającym z duszy ludzkiej, a więc prawidłowym, harmonijnym, wtedy muzyka stałaby się zbyt cenną. POCO w muzyce odtwarzać pojęcie, jeżeli samo życie społeczne staje się wyrazem tego pojęcia. Matematyka unicestwia muzykę. W systemie wychowawczym Sokratesa nie znajdujemy muzyki.

natrz. Lecz kiedy człowiek głosi, że stawia sobie pewien cel, że nieprzymuszony przez nikogo dąży do realizacji tego celu, a postępowanie jego w tym czy innym wypadku jest sprzeczne z tem, co głosi, wtedy na ustach widza zjawia się uśmiech ironiczny, padają słowa ironiczne. Sokrates do-
brze wiedział, że Eutydem przygotowuje się do tego, aby w przyszłości stanąć na czele ludu. Wiedziony jednakowoż złe zrozumianą ambicją, nie chciał zostać niczym uczniem. Zauważył razu pewnego Sokrates, że Eutydem znajduje się niedaleko, korzystając ze sposobności, w te słowa przemówił do swych wychowanków. Wyobraźcie sobie, że ktoś ubiega się o posadę lekarza i tak zacznie swoje przemówienie: Ateńczycy, u nikogo nie nauczyłem się sztuki lekarskiej, zróbcie mnie swoim lekarzem, abym mógł wypróbować na was moje wiadomości. Wywołało to ogólny śmiech. Eutydem zrozumiał swój błąd i został uczniem Sokratesa. Nasilenie ironji może być mniejsze lub większe. O ile Sokrates widział, że wychowanek jest wrażliwy, chętnie nawraca na drogę prawdy, stosował ironję łagodnie. Natomiast w stosunku do ludzi krnąbrnych, jakim był n. p. Alcybiades, ironja przy-
bierała charakter bardzo ostry.

Ironja jest karą naturalną w szkole twórczej, stosuje się ją poto, aby uzgodnić postępowanie wychowanka z nim samym, ciało z duchem.

Ironja zwykle występuje wtedy, kiedy reakcje cielesne człowieka znajdują się w sprzeczności z jego duszą. Stąd wypływa stosunek ironiczny wychowawcy szkoły twórczej do życia starszego pokolenia¹⁾. Życie to jest niedoskonałe dlatego, że nie jest wyrazem duszy człowieka, raczej żądz cielesnych. Na skutek tej niedoskonałości życia starszego pokolenia, musi powstać szkoła twórcza. Sokrates skonstatował, że Ateńczycy to głupcy najpaskudniejsi, myślą, że coś wiedzą, kiedy nic nie wiedzą. Tacy ludzie oczywiście nie potrafia wychować swych dzieci, dlatego też Sokrates stał się wychowawcą młodzieży. Stąd widzimy, że pojęcia: naród głupców i szkoła twórcza odnoszą się do siebie, jak przyczyna do skutku. Tak ujął swój stosunek do starszego pokolenia Sokrates, bo tak przemówił na sądzie: Jeśli mnie

¹⁾ Kto potrafi wejrzeć w duszę swoją i duszę młodzieży i pod tym kątem widzenia przygląda się życiu ludzi dorosłych, ten do tego życia będzie odnosić się ironicznie. Rousseau, twórca „Emila” z jakąż ironją, sarkazmem i goryczą opisuje życie współczesnych mu Francuzów. W tem należy dopatrywać się również źródła ironji do starszego pokolenia w nowelach B. Prusa: „Grzechy dzieciństwa”, „Anielka”, „Antek”. Rozkrywa B. Prus piękną duszę dziecka i na tem tle, w sposób ironiczny, mniejściami sarkastyczny, rysuje obraz życia starszego pokolenia. Tutaj, bowiem występując nadzwyczaj jasno to, czem mógłby być człowiek, mając wrodzone tak wielkie wartości, a czem się stał niestety.

skażecie, to nie łatwo znajdziecie drugiego takiego, któryby tak, śmiech powiedzieć, jak bąk z ręki boga puszczoney, siadał miastu na kark, ono niby koń wielki i rasowy, ale gnuśniej i potrzebuje jakiegoś zadła, żeby go budziło: czemuś takim z ręki boga jestem ja, który was ciągle budzę i nakłaniam i zawsze besztam każdego, a o swoje sprawy zgola nie dbam i spokojnie patrzę na mój dom w zaniechaniu i to już od tylu lat, a ciągle jestem waszem dobrem zajęty.

Kto odczuwa w sobie wieczną prawdę, której na imię sprawiedliwość, kto o tę prawdę walczy w przeciągu całego życia, temu własny jego naród, rozpatrywany pod kątem widzenia tej prawdy, wyda się narodem głupców. A wtedy beszta i poniewiera i kasa, jak bąk z ręki boga posłany, nie w imię własnych interesów, lecz tej prawdy. To besztanie wypływa nie z nienawiści, lecz z miłości, nie z pogardy, lecz szacunku dla człowieka. Nazywając Ateńczyków głupcami, Sokrates jakoby mówił im: wejrzyj w siebie, człowieku, czym jesteś, a czym miałbyś być i powinienes być, mając tak piękną duszę. Niestety Aten, Hellady, ludzkości całej było to, że nie zrozumieli wtedy Ateńczycy Sokratesa. Obrażali się na niego, a później skazali go na śmierć.

A jednakowoż Ateny w sławnej epoce Peryklesa były szczytem i wieńcem rzeczy ludzkich ¹⁾. Złamała się wtedy i opadła skorupa tradycyjnej moralności. Wyrażając się słowami Żeromskiego, człowiek stał się nagi. Jedni upadli tak nisko. Inni natomiast wejrzeni w siebie i odnaleźli w sobie źródło wiecznej prawdy i weszli już na drogę realizacji najszczytniejszych haseł ludzkich. Na czele tych szedł Sokrates. Perykles stworzył ramy dla demokracji, Sokrates rozpoczął pracę nad stworzeniem obrazu do tych ram. Inikt nigdy nie był bliżej prawdy, jak ten naród głupców.

FELIKS KORNISZEWSKI.

Z zagadnień rozwoju inteligencji dziecka.

Przyczynek do psychologii inteligencji.

(Ciąg dalszy).

Drugim, niemniej ważnym warunkiem rozwoju zdolności intuicyjnych jest to, aby nagromadzone doświadczenie zostało w należyty sposób zarejestrowane i aby zostało należycie uporządkowane. Sprawa ta uzależniona jest w znacznym stopniu od wrodzonych właściwości psychicznych jednostki, zdobywającej doświad-

¹⁾ E. Freeman: „Instytucje polityczne Greków, Rzymian i Germanów”.

czenie. Jednostka, która przychodzi na świat z psychiką obciążoną dziedzicznie, nie potrafi zdobyć odpowiedniego doświadczenia, nie potrafi również tego doświadczenia należyście uporządkować, ani też nie potrafi robić z niego w przyszłości odpowiedniego użytku. Jednostka natomiast, która przynosi z sobą na świat dodatnie zadatki rozwojowe,¹⁾ taka łatwo zdobywa szerokie doświadczenie, łatwo chwytą je utrwała, dobrze organizuje to doświadczenie i segreguje oraz potrafi robić z niego, rzecz całkiem naturalna, właściwy użytek. Pierwsza jednostka nie wykształca u siebie w należytej mierze płaszczyzny intuicyjnej, nie zdobywa w dostatecznym stopniu „wiedzy” potencjalnej, stanowiącej naturalne źródło trafnych intuicji, choćby nawet stykała się z pewną dziedziną rzeczywistości dość często i w sposób dość wielostronny. Druga — odwrotnie — wszystko łatwiej osiąga, choćby nawet znacznie mniej miała okazji do stykania się z tą dziedziną rzeczywistości i choćby nawet znacznie mniej miała z nią do czynienia, aniżeli ta pierwsza. Chociaż mniej posiada poza sobą własnego osobistego doświadczenia, to jednak potrafi je lepiej wyzyskać, niż pierwsza — a to dzięki temu, że posiada pewne wrodzone właściwości psychiczne, sprzyjające rozwojowi inteligencji.

Sposób ujęcia i wykorzystania własnego doświadczenia jest dziełem wrodzonych dyspozycji psychicznych. Im więcej posiadamy danych wrodzonych na rozwój inteligencji, tem łatwiej gromadzimy doświadczenie, tem szybciej zdobywamy „wiedzę” potencjalną, tem lepiej i trwalej potrafimy ją lokować w głębszych warstwach psychiki, tem więcej rozwijamy swoje zdolności intuicyjne.

Dwa są zatem warunki, których spełnienie jest niezbędne dla wytworzenia się zdolności intuicyjnych.

Najprzód trzeba przynieść ze sobą na świat pewne możliwości rozwojowe, trzeba odziedziczyć pewne dodatnie właściwości intelektualne, pewne zawiązki inteligencji mającej się wytworzyć dopiero w przyszłości (=warunki wewnętrzne), a następnie — trzeba zetknąć się z rzeczywistością zewnętrzną fizyczną i społeczną, trzeba zdobyć odpowiednie doświadczenie (= warunki zewnętrzne). Współdziałanie albo, jakby powiedział Stern, konwergencja

¹⁾ Inteligencja, tak, jak wszelka inna zresztą dyspozycja psychiczna, rozwijać się może jedynie w tych ramach, jakie zostały jej wyznaczone przez dziedziczność. Istnieją różne możliwości rozwojowe u różnych ludzi. Stern nazywa je zawiązkami (Anlagen) na przyszłe, mające się dopiero rozwinąć właściwe dyspozycje psychiczne (Eigenschaften). Na to, aby się mogła wytworzyć jakaś zdolność, trzeba, według Sterna, aby istniały i współdziałały dwa rodzaje czynników: wewnętrzne wrodzone (możliwości rozwojowe, zawiązki, dyspozycje, Anlagen) i zewnętrzne odpowiednie środowisko (fizyczne i społeczne).

dwojakiego rodzaju czynników (wewnętrznych i zewnętrznych) stanowi właściwe źródło wszelkich zdolności intuicyjnych.

Działanie czynników zewnętrznych i wynikające stąd doświadczenie stanowi najbliższą, bezpośrednią przyczynę posiadanych intuicji. Nieco dalszą już, lecz nieodzowną ich przyczyną są warunki wewnętrzne, a więc pewne wrodzone zadatki intelektualne (Anlagen). Bez nich niemożliwą rzeczą byłoby zdobyć jakiekolwiek doświadczenie.

Odpowiednie zarejestrowanie, odpowiednie uporządkowanie, a co za tem idzie, i odpowiednie wyzyskanie w przyszłości zdobytego doświadczenia jest wyłącznie uzależnione od tego, jaką posiadamy, powiedzmy swobodnie, wrodzoną inteligencję.

Możnaby zatem powiedzieć, że źródłem posiadanych intuicji jest doświadczenie, jakie zdobyliśmy w naszym dotychczasowym życiu i jakie zarejestrowaliśmy w głębi psychiki w płaszczyźnie podświadomej. Warunkiem zaś nagromadzenia tego doświadczenia i należącego jego uporządkowania są: 1-o nasze wrodzone zdolności, odziedziczone przez nas zawiązki inteligencji oraz 2-o różnorakie wpływy (bodźce) świata zewnętrznego, zarówno fizycznego jak i socjalnego.

Jakość zdobytego doświadczenia stanowi o tem, jaki charakter posiadają nasze intuicje.

Tak na przykład: jeśli czyjeś doświadczenie posiada charakter wyobrażeniowy, to takie doświadczenie stanowić może źródło trafnych intuicji w zakresie czynności, wymagających dla swego wykonania zdolności należącego wyobrażania sobie określonych przedmiotów lub sytuacji; jeśli natomiast na czyjeś doświadczenie składać się będą różnorakie przeżycia, jakich doznawał kiedyś osobiście, stykając się wielokrotnie z różnymi ludźmi na gruncie towarzyskim (przeżycia, których wprawdzie nie pamięta w danej chwili, lecz które przebywają u niego w podświadomości, gdyż zostały jakoś tam zarejestrowane w płaszczyźnie intuicyjnej jego psychiki), to takie doświadczenie stanowić może źródło trafnych intuicji odnośnie do takich na przykład zagadnień, jak: czy można w takim a takim wypadku, w takiej a takiej sytuacji towarzyskiej zrobić to a to, czy nie można? albo: jak należy postąpić w takim a takim wypadku wobec takiej a takiej, tak a tak zachowującej się osoby? i t. p.

Doświadczenie o charakterze motorycznym leży u podstawy zdolności motorycznych (impulsy motoryczne); doświadczenie o charakterze intelektualnym lecz takie, które przebywa w podświadomości, stanowi źródło zdolności intuicyjnych, zdolności do wydawania trafnych

sądów bez umiejętności ścisłego ich uzasadnienia (impulsy intelektualne, intuicje); doświadczenie o charakterze wyobrażeniowym stanowi podstawę dla zdolności wyobrażeniowych (impulsy albo intuicje wyobrażeniowe).

Każdy niezły artysta malarz posiada szerokie doświadczenie w zakresie wyobrażeń spostrzegawczych. Doświadczenie to zdobywa bardzo łatwo już od wczesnych chwil swego życia a to dzięki temu, że posiada specjalne wrodzone zdolności, takie, jak: zdolność do wyraźnego spostrzegania przedmiotów, zdolność do łatwego i zarazem wiernego rejestrowania oraz długotrwałego przechowywania „w pamięci” obrazów wzrokowych tych przedmiotów, zdolność do widzenia i łatwego ujmowania przedmiotów (z istoty swej trójnatury jako bryły trójwymiarowych) w płaszczyźnie dwuwymiarowej, i t. d. Te wrodzone specjalne zdolności umożliwiają malarzowi nagromadzenie szerokiego doświadczenia spostrzegawczego, to zaś doświadczenie tłumaczy już dobrze, dlaczego malarz potrafi malować lub rysować przedmioty z pamięci a jednak zgodnie z rzeczywistością¹⁾.

Między genezą zdolności malarskich a genezą inteligencji intuicyjnej istnieją wyraźne podobieństwa obok równocześnie występujących znacznych różnic. Doświadczenie malarza ma charakter nie myślowy, lecz wyobrażeniowy (wzrokowy) i dlatego stanowić może podstawę dla intuicji nie myślowych lecz wyobrażeniowych, takich intuicji, które umożliwiają wiernie odwzorowywanie w obrazie rysowanym lub malowanym rzeczywistości przedmiotowej. Doświadczenie praktyka, dającego sobie dobrze radę w życiu, składa się z szeregu zaobserwowanych faktów i należycie zarejestrowanych w głębi psychiki faktów, takich, które są wyrazem jakichś związków przyczynowych, bądź takich, które same wchodzą ze sobą w takie związki. Odpowiednikiem psychicznym tego rodzaju faktów są przekonania, sądy. A zatem: doświadczenie, na któreby się złożyły takie fakty, miałoby charakter wyraźnie intelektualny, stanowiłoby przeto źródło intuicji myślowych, przekonaniowych. Jednostka, posiadająca gruntowne doświadczenie życiowe, znalazłszy się w nowej sytuacji, umie na podstawie intuicji wydawać poprawne sądy w odniesieniu do faktów nowych, jeszcze dotąd nie spotkanych, ale takich, które należą do tej samej kategorii faktów, do jakiej należą fakty, wchodzące w skład posiadanego przez tę jednostkę doświadczenia.

¹⁾ Myśli, które wypowiedziałem na temat genezy zdolności malarskich, znalazły także swoje potwierdzenie w wynurzeniach introspekcyjnych artysty malarza, p. Eugeniusza Kazimirowskiego.

Zakres zdobytego doświadczenia wyznacza ściśle granice przejawiania się zdolności intuicyjnych. Jeśli doświadczenie jest różnorodne i wszechstronne, to różnorodne i wszechstronne są również intuicje. Doświadczenie, zaczerpnięte tylko z pewnej ograniczonej sfery rzeczywistości, stanowić może podstawę dla intuicji, mających wprawdzie zastosowanie w różnych nowych sytuacjach, ale tylko w takich sytuacjach, które zaliczyć można do tej właśnie ograniczonej sfery rzeczywistości, do tego tylko a nie żadnego innego jej typu. Doświadczenie dzieci, zaliczonych przez nas do drugiego stadium, odnosi się tylko do zjawisk: pływania, tonięcia lub przesuwania się poziomu wody w naczyniu. Doświadczenie to jest bardzo specjalne, wyraźnie jednostronne (albowiem składa się z zaobserwowanych i umieszczonych w świadomości lub podświadomości poszczególnych przypadków (faktów) pływania, tonięcia lub przesuwania się wody) i dlatego też stanowić ono może podstawę dla intuicji tak samo jednostronnych.

Ktoby jednak w zakresie różnorodnych zjawisk świata zewnętrznego posiadał takie doświadczenie i taką „wiedzę”, jaką posiadają dzieci z drugiego stadium w zakresie zjawisk przesuwania się poziomu wody, pływania i tonięcia, ten z pewnością potrafiłby zachować się w różnych sytuacjach życiowych w sposób najzupełniej dorównany do każdorazowych konkretnych wymagań, ten potrafiłby poprawnie przewidywać, do czego spostrzegać a przypominałby sobie zawsze tylko to, co trzeba.

Że nasze dotychczasowe doświadczenie, że wiedza, jaką rozporządzamy w danej chwili, decyduje w dużym stopniu o tem, co i jak spostrzegamy, co i jak myślimy w danych okolicznościach, — że wogóle cała zawartość naszej świadomości i podświadomości wywiera głęboki wpływ na sposób naszego reagowania w teoretycznem myśleniu i praktycznem działaniu, to zdaje się nie podlegać żadnej wątpliwości. Zupełnie śmiało można powiedzieć, że wszystkie fakty psychiczne, że każdy proces intelektualny, jaki zachodzi w naszym umyśle, stanowi rezultat, wypadkową dwojakiego rodzaju czynników: a mianowicie — czynników zewnętrznych, a więc jakichś aktualnych bodźców, fizycznych lub społecznych, oraz czynników a powtórę — wewnętrznych, a więc tego, co wypełnia naszą psychikę, co jest dorobkiem naszego prywatnego dotychczasowego doświadczenia. Każdy z nas spostrzega poprzez to, co dotychczas spostrzegał; wydaje sądy poprzez dotychczas wydawane sądy; myśli poprzez to, co i jak dotychczas myślał. Prawda ta wyrażona jest krótko w znanym aforyzmie psychologicznym: „Widzimy to, co wiemy”. On ne voit que

ce que l'on sait, pisze Toulouse¹⁾). Znaczy to, że jakoś naszych spostrzeżeń, sądów, rozumowań pozostaje w ścisłym związku przyczynowym z ilością oraz jakością naszych dotychczasowych doświadczeń (spostrzeżeń, sądów, rozumowań, działań). Posiadanie takiego a takiego doświadczenia wpływa w taki a taki sposób na kierunek naszego myślenia, na charakter naszych procesów intelektualnych, na całe nasze postępowanie.

Ktoby posiadał bardzo wszechstronne i bardzo różnorodne doświadczenie, o tym możnaby powiedzieć śmiało, że posiada również szeroką i wszechstronną inteligencję intuicyjną. Jednostka, która cechuje inteligencją intuicyjną, poprawnie przewiduje, choć nie umie wyjaśniać; poprawnie twierdzi, choć nie umie uzasadniać; ma rację, choć nie potrafi dowieść rozumowo słuszności swego stanowiska; skutecznie działa, choć nie potrafi ściśle rozumować. Jednostka taka zachowuje się inteligentnie w różnych sytuacjach, bo nie brak jej trafnych wyczuć, bo nie brak jej prawidłowych i pożytecznych, choć irracjonalnych, impulsów wewnętrznych (impulsów motorycznych, intelektualnych i mieszanych).

Irracjonalne nakazy wewnętrzne, trafne intuicje posiadać może każdy, kto tylko posiada odpowiednie doświadczenie, zdeponowane należycie w płaszczyźnie intuicyjnej (podświadomej) swej umysłowości. Dla praktycznych celów życia codziennego wiedza świadoma nie jest niezbędna. Dla własnego praktycznego użytku wystarczy w zupełności wiedza podświadoma, schematyczna. Zamiast ścisłych pojęć często wystarczy mieć schematy, byleby tylko schematy te były poprawne. Takie poprawne schematy posiada każdy, u kogo dobrze sformowana jest płaszczyzna intuicyjna jego psychiki, kto dość zmagazynował różnorodnych doświadczeń i należycie je posegregował, kto posiada „wiedzę” potencjalną (ukrytą w podświadomości), słowem, kto posiada zdolności intuicyjne.

¹⁾ Zob. Dr Toulouse, Comment former un esprit: Librairie Hachette. Str. 39. — Ilustracją dla tego aforyzmu może być fakt, podany przez Dewey'a (op. cit., str. 155). Mowa tam o zachowaniu się kilku Indian, którzy znaleźli się w jakimś dużym mieście po raz pierwszy w życiu. Indianie ci podobno nie zwracali uwagi na żadne najnowsze nawet urządzenia techniczne tego miasta; nic ich nie interesowało i nie dziwiło. Oniemieli ze zdziwienia dopiero wówczas, kiedy spostrzegli robotników, wchodzących na słupy telefoniczne. Spostrzegli to, co było związane z ich żywotnymi potrzebami, co mogło ich zainteresować, co mogło być ujęte w ramach ich prywatnego dotychczasowego doświadczenia.

2. Trzy kolejne fazy umysłowego rozwoju.

O schematach można mówić w dwojakiem znaczeniu: w znaczeniu intuicyjnym i w znaczeniu pojęciowym. Schemat w znaczeniu intuicyjnym może być najzupełniej poprawny, tymczasem ten sam schemat w znaczeniu pojęciowym może być niejasny, niewyraźny a niekiedy nawet widocznie błędny. Każdy schemat obok tego, że jest pewną tendencją intelektualną (intuicją), posiada równocześnie pewną treść znaczeniową. Nie trzeba mieszać jednego rozumienia schematu z drugim jego rozumieniem. Jako intuicja, jako pewna określona tendencja intelektualna, a zatem, jako proces natychmiastowego automatycznego zachowania się, spostrzegania, wydawania sądów schemat może mieć charakter bardzo wyraźny, zdecydowany, pewny. Ten sam jednakże schemat jako treść znaczeniowa, to znaczy, jako pewien fakt świadomości, może być niedość różniczkowany, niewyraźny, mętny, nieścisły.¹⁾

O możliwości posiadania schematów poprawnych intuicyjnie a błędnych, pojęciowo świadczyć mogą chyba najlepiej klasyczne rozumowania Zenona z Elei, rozumowania, które tyle kłopotu sprawiły starożytnym filozofom a które i teraz jeszcze, jak to miałem możność przekonać się wielokrotnie, są nie do obalenia dla większości z pośród ludzi współczesnych, nawet wykształconych.

Wiadomo z historii filozofii, że Zenon z Elei dowodził w swoim czasie, że nie istnieje zjawisko ruchu — istnieje natomiast tylko wieczny spoczynek. Żaden przedmiot — zdaniem Zenona — nigdy nie był naprawdę, nie jest i nie będzie w ruchu, bo każdy był, jest i zawsze będzie w spoczynku. Nam się tylko niekiedy wydaje, że jakiś tam przedmiot porusza się. Ruch to tylko proste złudzenie, którego doznajemy wskutek niedoskonałości naszych zmysłów. Każdy przedmiot poruszający się jest w gruncie rzeczy w spoczynku. A to dlatego, że przecież: być w spoczynku, to tyle, co zajmować jedno tylko miejsce w przestrzeni a każdy przedmiot w każdym momencie swego ruchu zajmuje nie więcej tylko jedno miejsce w przestrzeni. W czasie trwania ruchu niema ani jednego takiego momentu, w którymby poruszający się przedmiot zajmował więcej, niż jedno jedyne miejsce w przestrzeni. A zatem przedmiot ten

¹⁾ Por. co pisze w tej sprawie Albert Burloud: „Il ne faut pas confondre en effet la détermination implicite du schème avec la détermination explicite de l'idée ou du concept. Le schème est à la fois une tendance et une notion: comme tendance, comme procédé automatique d'action ou de perception, il peut être très précis et très sûr; comme notion, c'est-à-dire comme fait de conscience, insuffisamment différencié et confus“.

(La pensée conceptuelle. Essai de psychologie générale. Paris, Alcan, 1927, str. 153).

jest ciągle w spoczynku, skoro w każdym momencie swego ruchu zajmuje tylko jedno miejsce w przestrzeni, a nigdy nie zajmuje dwóch miejsc. Strzała wypuszczona z łuku jest w spoczynku, bo w każdym momencie swego ruchu zajmuje jakieś jedno miejsce w przestrzeni. Dwóch miejsc równocześnie nigdy ona nie może zajmować, a zatem stale jest w spoczynku.

Nikt z nas z pewnością nie zgodzi się na to, że każdy z kursujących codziennie pociągów jest stale w spoczynku, albo na to, że ten, który tańczy, nie wykonywa żadnych ruchów, tak, jak żaden prawdopodobnie ze starożytnych filozofujących filozofów nie sądził, aby mu nie nie groziło wtedy, gdy nieprzyjaciel wypuszcza strzały w jego stronę. A jednak, mimo wszystko, starożytny filozof stał bezradny wobec paradoksu Zenona, nie mogąc wykryć w nim myślowego błędu, a niejeden z nas nie potrafi znów podać ścisłej i poprawnej definicji ruchu oraz takiej definicji spoczynku. Każdy z nas intuicyjnie rozumie, co znaczy poruszać się a co spoczywać, ale mało kto zdaje sobie sprawę całkiem jasno i świadomie (pojęciowo) z tego, na czym polega zjawisko ruchu a na czym zjawisko spoczynku. Każdy trafnie wyczuwa, opierając się na swoim dotychczasowym doświadczeniu, choć jasno rzeczy nie pojmuje. Schematy ruchu i spoczynku posiada zupełnie poprawne a pojęcia ruchu i spoczynku całkiem mętne, niewyraźne a niekiedy nawet błędne. Intuicyjnie wie, co znaczy być w ruchu lub być w spoczynku a pojęciowo nie wie.

Schematy mogą być więcej lub mniej wydoskonalone, prawidłowe lub nieprawidłowe, poprawne lub błędne. Źródłem schematów poprawnych jest doświadczenie nagromadzone w dostatecznej ilości i odpowiedniej jakości w płaszczyźnie intuicyjnej naszej psychiki, źródłem zaś schematów błędnych jest doświadczenie niekompletne. Kto miał niezłe okazje do zdobycia doświadczenia i posiada wrodzone zdolności do należytego rejestrowania i porządkowania własnych prywatnych doświadczeń, ten łatwo dochodzi również do posiadania poprawnych schematów.

Pojęcia wypełniają wierzchnie warstwy psychiczne, warstwy świadome. Warstwy te wymagają dla swego normalnego i prawidłowego rozwoju specjalnych warunków zewnętrznych.¹⁾ Dopóki brak tych warunków, dopóty nie może być mowy o możliwości wytwarzania się nowych pojęć lub wydoskonalania pojęć starych, już posiadanych.

¹⁾ O warunkach tych dokładniej mówić będziemy dopiero w drugiej części niniejszego rozdziału.

Inne są zatem źródła inteligencji intuicyjnej a inne inteligencji pojęciowej. Nic też dziwnego, że postępy w zakresie naszych zdolności intuicyjnych, w zakresie naszych schematów często nie idą w parze z postęпами w zakresie posiadanych pojęć, w zakresie zdolności do ścisłego logicznego myślenia.

W rozwoju psychiki dziecka najprzód występują schematy nieprawidłowe¹⁾ (wskutek posiadania niedostatecznego doświadczenia), którym towarzyszą zazwyczaj także błędne pojęcia (wskutek niedoskonałości dziecięcego myślenia). Potem, z chwilą zdobycia odpowiedniego doświadczenia, zjawiają się schematy poprawne, obok których mogą równocześnie występować mętne, nieściśle a często nawet błędne pojęcia, zupełnie niezgodne z odpowiadającymi im schematami. Wreszcie formują się także i poprawne pojęcia.

Uświadomienie sobie poprawnych schematów, dyskursywne ich ujęcie możliwe jest dopiero wówczas, kiedy zaistnieją odpowiednie po temu warunki, takie, które wywierają wpływ pozytywny na rozwój naszego świadomego myślenia, które sprzyjają doskonaleniu się płaszczyzny pojęciowej, które rozwijają naszą inteligencję pojęciową.

Widzimy zatem, że poprawne schematy i wynikające z nich trafne intuicje są wcześniejsze rozwojowo, aniżeli ścisłe i poprawne pojęcia. Wszelka myśl — pisze Burloud — posuwa się w kierunku od niewyraźnego do wyraźnego, to znaczy, że zaczyna się od tego, co jest tylko schematem, pewnem poczuciem, pewną intuicją a kończy się na tem, co jest już pojęciem²⁾. Ewolucję tę możnaby ująć krótko w trzech następujących punktach:

I schemat niedoskonały (błędny)
i pojęcie nieściśle (błędne)
→
II schemat poprawny
i pojęcie nieściśle (błędne)
→
III Poprawny schemat
i popraw. pojęcie.

Oto trzy najważniejsze etapy, przez które kolejno przechodzi umysł ludzki w swym rozwoju. Kto posiada jeszcze doświadczenie niedostateczne i jednostronne, temu właściwe są schematy niedoskonałe, niewyraźne, błędne. Jest to pierwsza faza umysłowego rozwoju, przejawiająca się w ubóstwie pomysłów, przypomnień,

¹⁾ Jeśli chodzi o odwzorowywanie przedmiotów świata zewnętrznego, to tutaj również występują wczesnie schematy wyobrażeniowe, aniżeli właściwe wyobrażenia, dostosowane do odpowiadających im przedmiotów fizycznych. Po szczegóły mogę odesłać czytelnika do następujących prac: I. Stefan Szuman, *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*. Warszawa, 1927 (Książnica Atlas). II. G.-H. Luquet, *Le dessin enfantin*. Paris, Alcan, 1927. III. G.-H. Luquet, *Le réalisme intellectuel dans l'art primitif*. Journal de psychologie norm. et path., XXIV, 1927, zesz. 9 i 10.

²⁾ La pensée conceptuelle (l. cit.), str. 154.

w ubóstwie przypuszczeń, hipotez, słowem, w braku inteligencji intuicyjnej.

Kto posiada dostateczny zasób doświadczenia dobrze zarejestrowanego i zorganizowanego w głębi psychiki, tego umysł zawiera schematy poprawne, stanowiące podstawę trafnych intuicji¹⁾. Jest to druga faza umysłowego rozwoju, w której pojawia się już inteligencja intuicyjna.

Kto doświadczenie swoje, zlokalizowane w płaszczyźnie intuicyjnej, potrafi wciągnąć w sferę świadomości; kto potrafi ująć w sposób dyskursywny posiadane schematy, ten posiada zdolność operowania ścisłymi pojęciami, ten myśli w sposób obiektywny, ten posiada inteligencję pojęciową. Jest to trzeci i zarazem ostatni etap intelektualnego rozwoju jednostki.²⁾

Okres poprawnych schematów odpowiada drugiej fazie psychicznego rozwoju, w której pojawia się już inteligencja intuicyjna a w której brak jest jeszcze inteligencji pojęciowej. Na tym właśnie stopniu pozostają wszystkie dzieci, któreśmy zaliczyli w naszych doświadczeniach do drugiego stadium, naturalnie, tylko w odniesieniu do tej kategorii zjawisk, o którą w każdym poszczególnym doświadczeniu chodziło. Na tym stopniu pozostaje również i ten, kto potrafi zręcznie posługiwać się różnymi wyrazami, mimo, że nie zna dokładnie ich znaczeń (naturalnie, znowu tylko w odniesieniu do tych a nie innych wyrazów). Na tym stopniu rozwoju znajdują się również i te jednostki, które przy zetknięciu się z fizycznym światem rzeczy i zjawisk potrafią zachować się inteligentnie, które potrafią w życiu praktycznym postępować zgodnie z naturą rzeczy i naturą celu (sachgerecht und zielgerecht),³⁾ mimo, że

¹⁾ Mówiąc jedynie o najważniejszych etapach ogólnej ewolucji myślowej, pomijam całkowicie sprawę rozwoju samych intuicji. Tymczasem w obrębie samych intuicji należałoby wyróżnić co najmniej trzy stopnie rozwojowe. Zaczętkiem intuicji byłby tylko poziom niepokój intelektualny. Drugi stopień stanowiłaby intuicja o charakterze negatywnym: „wiem, że nie to i nie tak, ale nie wiem jeszcze, co i jak”. Najwyższy stopień stanowiłaby intuicja o charakterze pozytywnym: „wiem, że to a to i tak a tak, choć nie wiem, dlaczego to a to i dlaczego tak a tak”.

²⁾ Trzeba zaznaczyć, że w miarę stopniowego powiększania się zasobu naszych pojęć, coraz łatwiej przyswajamy sobie również nowe doświadczenia w sposób świadomy, racjonalny. Kto posiada dobrze rozwiniętą inteligencję pojęciową, ten od razu dochodzi do nowych poprawnych pojęć, nie przechodząc zupełnie przez stadium intuicyjne, stadium schematów.

³⁾ O. Lipmann u. H. Bogen, Naive Physik. Theoretische und experimentelle Untersuchungen über die Fähigkeit zu intelligentem Handeln. Leipzig, Barth, 1923. Str. 1.

nie zdają sobie jasno sprawy z rządzących tu prawidłowości fizycznych, mimo, że nie posiadają w odniesieniu do tych zjawisk, z którymi się stykają wyraźnej i ścisłej wiedzy fizycznej, tylko wiedzę schematyczną, podświadomą. Istnienie tego rodzaju wiedzy stwierdza zupełnie wyraźnie Lipmann, mówiąc, że „*intelligentes Handeln setzt physikalische Kenntnisse voraus, die natürlich nicht als solche, nicht explicite bewusst zu sein brauchen*“.¹⁾

U podstawy poprawnego przewidywania wymienionych zjawisk fizycznych, poprawnego posługiwania się mową oraz u podstawy działania „zgodnego z naturą rzeczy i naturą celu” leży wiedza potencjalna, zdobyta na drodze stopniowego zwiększania się zasobu naszych prywatnych doświadczeń. I tak: zanim dziecko osiągnęło zdolność poprawnego przewidywania zjawiska podnoszenia się poziomu wody, pływania lub tonięcia, musiało przedtem wielokrotnie stykać się z wielu tego rodzaju konkretnymi zjawiskami. Zanim zdołaliśmy praktycznie (intuicyjnie) opanować język ojczysty, musieliśmy przedtem często spotykać się przy różnych okazjach z poszczególnymi zwrotami, z poszczególnymi wyrazami. Zanim zdobędziemy zdolność celowego wykonywania różnych czynności, musimy przedtem zetknąć się bezpośrednio z rzeczywistością zewnętrzną, musimy wiele doświadczyć.

Źródłem wszelkich intuicji są uprzednie jakieś doświadczenia. Doświadczenie zdobywamy ciągle, i to w różny sposób. Najłatwiej jednak i najczęściej w życiu codziennym, przez praktyczne działanie. Bo też działanie, ma swoją immanentną logikę. „Il y a une logique immanente de l'action” — mówi Burloud²⁾. Wykonywując czynności praktyczne, zdążając do różnych celów, najskuteczniej i najpewniej kształcimy swoje zdolności intuicyjne.

3. Opis fazy przejściowej na przykładzie zachowania się człowieka pierwotnego.

Że zajmowanie postawy czynnej wobec rzeczywistości zewnętrznej wywiera głęboki wpływ na rozwój niższych warstw psychiki i wywołuje w nich zmiany, będące podstawą przyszłego przejawienia się inteligencji intuicyjnej, o tem świadczyć może najlepiej zachowanie się człowieka pierwotnego.

Umysłowość człowieka pierwotnego jest uderzająco podobna do umysłowości dziecka, należącego do drugiego sta-

¹⁾ Ibidem, str. 4.

²⁾ La pensée conceptuelle (l. cit.), str. 187.

djum, a więc do tego dziecka, które poprawnie przewiduje a źle wyjaśnia. Zachowanie się ludów dzikich następcza wiele okazji do konstataowania tych samych zjawisk, które występowały u dzieci z drugiego stadjum. I tu i tam intuicje dominują wyraźnie nad pojęciami. Pierwsze nie zawodzi, drugie mylą. Prace znakomitego socjologa francuskiego Lévy-Bruhl'a¹⁾ dostarczają nam bardzo licznych dowodów na to, że rozbieżność między inteligencją intuicyjną a inteligencją pojęciową występuje znacznie wyraźniej u człowieka pierwotnego, aniżeli u dzieci, zaliczonych przez nas do drugiego stadjum. Dlatego też warto pozostać nieco dłużej przy analizie zachowania się ludzi pierwotnych.

Myślenie człowieka pierwotnego jest, według słów Lévy-Bruhl'a, przedlogiczne (*prélogique*), podobne do myślenia kilkuletniego dziecka. Myślenie to pozostaje w jaskrawem przeciwieństwie z codziennem jego postępowaniem wobec ciągle następczających się praktycznych zadań i wymagań życia. Dzikie zachowuje się inteligentnie tylko wtedy, kiedy działa, kiedy zaspakaja różnorakie potrzeby życia codziennego. Natomiast wtedy, kiedy rozumuje inteligencja jego wykazuje grube braki.²⁾

Wiadomo, że człowiek pierwotny umie sprytnie podchodzić zwierzęta, umie sporządzać i nastawiać doskonałe sieci, umie stwarzać i użytkować różne narzędzia. Wszystko to świadczy dobitnie o tem, że potrafi on postępować planowo, że potrafi snuć trafne przewidywania, że działa zgodnie z tem, jak przewiduje.³⁾

Ale czy to jego postępowanie jest wynikiem jakiegoś ściśłego myślenia? Czy wogóle człowiek dziki uznaje fizyczne

¹⁾ Mam tu na myśli trzy obszernie dzieła L. Lévy-Bruhl'a, a mianowicie: I. *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures* (Paris, Alcan, 1912); II. *La mentalité primitive* (Paris, Alcan, 1922) oraz III. *L'âme primitive* (Paris, Alcan, 1927). Zwięzłe streszczenie pierwszych dwóch dzieł Lévy-Bruhl'a znajdzie czytelnik w książce Ch. Blondel'a p. t.: *La mentalité primitive* (Paris, Stock, 1926).

²⁾ Warto zapoznać się z dyskusją, jaka rozwinęła się na ten temat na lamach genewskich *Archives de psychologie* w roku 1927. Myślę o dwu artykułach polemicznych: I. Jean Larguier des Bancels, *Prélogique et civilisés*, II. Adrien Naville, *La contradiction et l'esprit humain*.

³⁾ „Des primitifs qui ne prennent aucun intérêt apparent aux liaisons causales les plus évidentes, savent fort bien les utiliser pour se procurer ce qui leur est indispensable, par exemple de la nourriture, ou tel ou tel engin. En fait, il n'existe guère de société si basse où l'on n'ait trouvé quelque invention, quelque procédé d'industrie ou d'art, quelque fabrication à admirer: pirogues, poteries, paniers, tissus, ornements, etc... L'Australien saura tailler le boomerang... Le Mélanésien trouvera pour se piéger à poissons les dispositions les plus ingénieuses, etc.”

(L. Lévy-Bruhl, *La mentalité primitive*, I. cit., str. 517).

następstwo zdarzeń? Bynajmniej! On trafnie przewiduje i skutecznie działa nie na podstawie wyrozumowania, lecz na podstawie intuicji. On wie, że będzie tak a tak, chociaż nie umie powiedzieć, dlaczego to będzie tak a tak. Przewiduje, lecz nie wyjaśnia. Zasada fizycznego determinizmu ma u niego swoje zastosowanie, ale tylko wtedy, gdy mu chodzi o praktyczne zaspakajanie podstawowych potrzeb życiowych. Człowiek pierwotny zna tę zasadę, ale tylko wtedy, kiedy działa a nie wtedy, gdy myśli. Uznaje ją praktycznie, lecz nie uznaje jej pojęciowo.

Świadomość dzikiego obejmuje całkiem inny świat, niż ten, który da się dostrzec przy pomocy zmysłów.³⁾ W świecie tym niema miejsca na naturalne następstwa zdarzeń. Przeciwnie, w świecie tym panuje przyczynowość mistyczna (la causalité mystique), jak najdalej będąca od przyczynowości fizycznej. Ludzie pierwotni nie dostrzegają nawet najprostszych i najbardziej oczywistych związków przyczynowych, jakie zachodzą pomiędzy zjawiskami nawet najbardziej im bliskimi. Nazbyt często natomiast wierzą niezachwianie w takie następstwa, które nigdy się jeszcze nie sprawdziły i nigdy nie sprawdzą.

Doświadczenie, zdobywane przez ludzi pierwotnych, nie dociera do ich świadomości. „Leur mentalité est imperméable à l'expérience”, pisze Lévy-Bruhl.¹⁾ Doświadczenie, jakim rozporządzają wskutek tego, że musieli samodzielnie zdobywać pożywienie, wogóle radzić sobie w życiu, ma dla nich doniosłość praktyczną, nie mając równocześnie żadnego znaczenia teoretycznego.²⁾ Istotnie, dla dzikiego rozumującego nic nie jest naturalne, przeciwnie, dla niego wszystko ma swoją przyczynę ukrytą, nie dającą się ani zobaczyć, ani dotknąć. Dla dzikiego działającego determinizm fizyczny zachowuje w całej pełni swą moc obowiązującą.

Okazuje się, że chociaż doświadczenie życiowe nie ma dostępu do świadomości ludzi pierwotnych, to jednak nie

¹⁾ Krótką lecz trafną charakterystykę umysłowości człowieka pierwotnego skreśla nam L. Brunschwig w jednym rozdziale swego kapitalnego dzieła: „L'expérience humaine et la causalité physique” (Paris, Alcan, 1922).

²⁾ Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures. Paris, Alcan, 1912. Str. 75.

³⁾ Bardzo ładnie wypowiada tę samą myśl Piaget w pracy p.t.: Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1924. Str. 268: „L'expérience — pisze genewski psycholog — ne le détrompe que sur des points très spéciaux de technique (culture, chasse ou fabrication), mais sans que cette prise de contact momentanée et partielle avec les faits ne rejaillisse en rien sur l'orientation de la pensée”.

pozostaje ono bez wpływu na głębsze warstwy ich psychiki. Doświadczenie to sprawia, że inny wygląd posiada płaszczyzna intuicyjna ich psychiki, a zupełnie inny ich płaszczyzna pojęciowa. Człowiek pierwotny chociaż myśli kategoriami kilkuletniego dziecka, to jednak w zetknięciu się z rzeczywistością zewnętrzną działa i postępuje tak, jak normalny dorosły.¹⁾ Sfera życia świadomego zdaje się nie mieć u niego nic wspólnego ze sferą jego praktycznego postępowania.

Psychika człowieka pierwotnego jednoczy zatem w sobie jaskrawe przeciwieństwa. Między jego myśleniem a działaniem zachodzi wcale niedwuznaczna sprzeczność. Człowiek pierwotny potrafi doskonale unikać niebezpieczeństw, chronić się przed napadami wroga i dzikich zwierząt, potrafi zabezpieczać się skutecznie przed zimnem i deszczem, potrafi zdobywać pożywienie i zaopatrywać się w potrzebną broń i odzież, a nie potrafi zupełnie rozwiązywać myślowo nawet bardzo prostych i bardzo łatwych zagadnień, a nie potrafi dać rozsądnej odpowiedzi nawet na bardzo proste pytanie typu: „dlaczego?”. Przypatrując się temu, jak człowiek pierwotny zaspakaja swoje codzienne potrzeby, jak radzi sobie w życiu, trzeba stwierdzić, że jest on sprytny, chytry, przebiegły, czasem ostrożny i przewidujący — słowem — inteligentny. Jeśli natomiast dobrze przypatrzymy się temu, jak człowiek pierwotny myśli, jak rozumuje, jakie sobie stawia do rozwiązania zagadnienia, jak wyjaśnia różne zjawiska i jak motywuje swoje praktyczne posunięcia, to wtedy dochodzimy do wręcz odmiennego wniosku, a mianowicie: konstatujemy, że jest tępy, ograniczony, słowem — nieinteligentny.

Krótko mówiąc, człowiek pierwotny potrafi działać, lecz nie potrafi myśleć. Dzikie ciągle przystosowuje się do różnorakich, mniej lub więcej nowych zadań i warunków życia, ale nie myślowo, tylko praktycznie; nie przy pomocy inteligencji pojęciowej, tylko przy pomocy inteligencji intuicyjnej; nie przy pomocy ścisłego rozumowania, tylko raczej przy pomocy intuicji. Jego myślenie nie ułatwia mu w niczym jego działania. Można by nawet powiedzieć, że u niego myślenie stanowi często przeszkodę dla skutecznego działania.

¹⁾ Stwierdza to dobitnie Ch. Blondel, gdy mówi, że „l'activité sensori-motrice des primitifs est toute semblable à la notre“... (La mentalité primitive, str. 45).

²⁾ Zagadnienie to ciekawie oświeciła C. Bouglé w książce p. t.: „Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs“ (Paris, Colin, 1922). Zob. rozdział VIII, Les origines de la technique positive. Str. 157 — 177.

Odwrotnie rzecz ma się u ludzi cywilizowanych. Ci w myśleniu swoim znajdują częściej pomoc, aniżeli przeszkodę.

Porównując dzikich z cywilizowanymi, nie dostrzegamy żadnych istotnych różnic, jakie zachodzą pomiędzy właściwościami sensomotorycznymi jednych a takimi właściwościami drugich.¹⁾ Rzecz ulega zasadniczej zmianie dopiero wtedy, gdy się pominie sferę sensomotoryczną ich psychiki a spróbuje wniknąć w sferę świadomego myślenia jednych i drugich. Dopiero tutaj występują między nimi wyraźne różnice.

W życiu praktycznem dzicy zachowują się podobnie, jak cywilizowani. Praktyczna postawa dzikich wobec rzeczywistości zewnętrznej jest podobna do tej postawy, jaką posiadają również cywilizowani. Ale inaczej ujmują i tłumaczą tę samą rzeczywistość jedni a zupełnie inaczej ujmują ją i tłumaczą drudzy.¹⁾ W postępowaniu praktycznem występuje pewna inteligencja, zarówno u jednych jak i u drugich. W myśleniu inteligencja ujawnia się tylko u drugich i to: nie u wszystkich i nie w każdym poszczególnym wypadku.

Dziki bardzo często potrafi postępować w życiu „zgodnie z naturą rzeczy i naturą celu“, ale prawie nigdy nie potrafi „zgodnie z naturą rzeczy i naturą celu“ myśleć i rozumować. Chcąc zaspokoić własne potrzeby życiowe, dziki potrafi zachowywać się zupełnie celowo, potrafi skutecznie działać, lecz ani to jego zachowanie, ani też to działanie nie jest u niego następstwem świadomego myślenia. Dość częste są wypadki, kiedy postępowanie człowieka pierwotnego jest wyraźnie inteligentne, lecz nigdy się nie zdarza, aby było inteligentne jego myślenie. Obok pewnej inteligencji intuicyjnej występuje u niego zupełny brak inteligencji pojęciowej. (D. n.).

¹⁾ Tego rodzaju fakty świadczyć mogą o tem, że nasze zdolności sensomotoryczne są zupełnie niezależne w swym rozwoju od zdolności ściśle myślowych. Tego samego zdania jest również Blondel, czego dowodem może być następujący cytat zaczerpnięty ze wspomnianej przed chwilą jego książki: „Si... l'activité sensori-motrice se sert de la conscience comme d'une voie de passage où elle se perfectionne en s'éclairant, elle est néanmoins indépendante de la vie proprement mentale et peut s'exercer sans elle. Or dès que nous entrons dans la vie mentale, dès que nous considérons chez les primitifs non plus leur activité sensori-motrice, mais la manière dont ils se représentent le monde au sein duquel ils la déploient, ils cessent radicalement de nous ressembler“. (str. 45). — Podkreślenia moje.

Praca młodzieży w szkole i w domu.

(Ciąg dalszy).

8. Starano się na podstawie doświadczeń ustalić pewien wymiar czasu dla pracy domowej młodzieży na różnym stopniu nauczania w różnym wieku, przyjmując odpowiednio korzystne warunki zewnętrzne, przeciętne zdolności, normalny materiał naukowy i umiejętność organizacji pracy. Oczywiście stopień, w jakim każdy z tych czynników w indywidualnym przypadku odbiega od normy in plus czy in minus, wpływa na zmianę ustalonych wymiarów. Przyjmuje się np., że w trzecim roku nauczania, tj. u nas w trzeciej kl. szk. powsz. dziecko nie powinno pracować w domu dłużej niż 40 minut dziennie, w czwartym i piątym roku nie więcej niż godzinę, w szóstym i siódmym roku nauczania nie więcej niż 1—1½ godziny, w latach następnych: w czwartej i piątej klasie szk. średniej około 1½ do 2 godzin dziennie, w wyższych 2—3 godzin. Praca ponad tę miarę powoduje przemęczenie, które, częściej się powtarzając, stać się może niebezpiecznym dla stanu zdrowotnego, doprowadzając czasami do wyraźnego stanu chorobowego, zwanego przeciążeniem umysłowym.

9. Poważną przeszkodą dla ciągłości, planowości i regularności pracy domowej stają się niejednokrotnie pozaszkolne zajęcia popołudniowe młodzieży, które przerywają popołudnie, a temsamem pracę dla szkoły. Zajęcia te, do których należą lekcje nadobowiązkowe języków, muzyki itp., powinny być, wedle możliwości, tak ułożone, by nie rozrywały popołudnia. Często przyczyniają się te zajęcia pozaszkolne, zwłaszcza u dzieci mniej zdolnych, lub mających luki w materiale naukowym, do zbyt obciążenia i stawiania zbyt wygórowanych wymagań wobec sił i energii dziecka. W takim wypadku koniecznym jest zwolnić takie dzieci od zajęć pozaszkolnych, choćby one były same w sobie pożyteczne.

10. Dalszą przeszkodą dla poważnego ustosunkowania się młodzieży do obowiązkowej pracy domowej jest przesadne zainteresowanie sportem, cechujące dzisiaj młodzież. Za wiele czyni się dziś dla ciała, a stanowczo za mało dla umysłu, jeszcze mniej dla ducha. Sport i zabawy, uprawiane nad miarę, wywołują zmęczenie, przeszkadzające skupieniu, i spokojowi w pracy umysłowej. Są też szkodliwe pod względem zdrowotnym. Anglia i Ameryka, owe klasyczne kraje sportu, wcieliły go w rozkład zajęć dla uczniów (mieszkających przeważnie w internatach), wyznaczając im odpowiednią porę i trwanie. U nas uprawia się sport jeszcze zbyt swobodnie, bezplanowo i prze-

sadnie tak, że odciąga on młodzież od pracy umysłowej i wpływa niejednokrotnie na jej jakość.

11. Również częstą dzisiaj i ważną przeszkodę, odrywającą młodzież od regularnej, skupionej pracy, jest udział młodzieży w życiu towarzyskim i rozrywkach wielkomiejskich. Dorośli dają młodzieży aż nazbyt często zły przykład w tym kierunku, sami niezbyt sumiennie spełniając swe prace i „używając życia“, a nadto, nie rozumiejąc szkodliwości takiego postępowania, wciągają jeszcze młodzież. Młodzież szkolna nie powinna zasadniczo brać udziału w zebraniach i rozrywkach towarzyskich osób starszych, z wyjątkiem zebrań w domu rodzinnym lub ściśle dobranym kole prywatnym. Ale i w zebraniach takich nie powinna ona uczestniczyć zbyt często. W każdym razie należy dzieciom zapewnić zupełny spokój do pracy i spoczynku i nie wciągać jej niepotrzebnie między dorosłych. Przy dzisiejszych sposobach i zwyczajach życia towarzyskiego, nacechowanych zbyt swobodą w obcowaniu płci, lekkim traktowaniem etyki jednostkowej i społecznej, powierzchownością poglądów na zagadnienia życiowe, lekceważeniem wiedzy i ducha, a podkreśleniem materji i użycia, udział młodzieży jest poważnym niebezpieczeństwem tak dla jej rozwoju umysłowego, jak i dla jej charakteru i światopoglądu.

12. Młodzież dąży dzisiaj do własnych zrzeszeń i własnych rozrywek we własnym kole, we własnych organizacjach, bądźto na terenie szkolnym, bądźto pozaszkolnym. Jest to dziedzina, w której rozwija się także jej praca umysłowa, tem wartościowsza, że wpływająca tu zupełnie z inicjatywy i zainteresowania samej młodzieży. Niektórzy pedagogowie uważają jednak organizacje młodzieży w większości wypadków za szkodliwe dla regularnej pracy szkolnej i domowej młodzieży, jako odciągające ją od tej pracy powodujące pewne zubożenie dla szkoły i jej życia.¹⁾ Wszelkie zakazy jednak nałożenia do organizacji nie są w stanie osłabić tego pędu młodzieży do zrzeszania się. Chodzi tylko o odpowiednie ustosunkowanie się dorosłych do organizacji młodzieży, polegające na pewnego rodzaju opiece i subtelny dozorze, poręczającym pozytywną ich działalność.

13. Nie zapominajmy także o tempie życia współczesnego, huczącego silną falą poprzez ulice wielkomiejskie, rozedrganego światłem tysięcy reklam, nęcącego obrazem

¹⁾ Frieda Kundt: Zur Überlastung und Interessenssplitterung der Schülerinnen w „Montetsschrift f. höh. Schulen“ Nr. 4/1930.

i dźwiękiem jazzu i kin, rozlegającego się falami radja po całym świecie, siłą przepotężnej techniki urzeczywistniającego najśmielsze marzenia... Tempo to musi przecież odciążyć się na ustosunkowaniu się młodzieży wobec życia i pracy. Może nie razi ono młodzieży, wyrastającej w tych stoczniach. Może nie razi ono młodzieży, tak, jak razi nas dorosłych, przywykłych do powolnego tempa lat przedwojennych, ale bez wątpienia wpływa ono na jej system nerwowy, a więc i na jej pracę, na jej tempo i na jej jakość. Pośpiech, brak skupienia i powierzchowność w pracy naszej młodzieży zaczynają być objawem nader niepokojącym, na który zwrócić powinni uwagę i rodzice i nauczyciele, i z którym trzeba rozpocząć energiczną, a konsekwentną walkę. Do środków, któreby w tej walce mogły odgrywać ważną rolę, zaliczyć należy z jednej strony przeprowadzenie postulatu syntezy zacji względnie koncentracji w programach nauczania szkolnego, w jego metodach oraz dziennym rozkładzie pracy szkolnej, z drugiej zaś strony celowe, konsekwentne i powszechne pouczanie młodzieży o sposobach sumiennego i racjonalnego uczenia się. D. n.

DR M. SEKRETA.

Funkcjonalizm dydaktyczny.

Próba ustalenia pojęcia.

Naczelną troską pedagogiki, podobnie jak każdej nauki, która, wyzwoliwszy się z powijaków spekulacji filozoficznej o własnych siłach kroczyć zamierza, jest dążenie do ugruntowania teoretycznych podstaw i zaznaczenia odrębności od nauk pokrewnych. Teoretyczne podstawy osiąga nauka przez: określenie terenu pracy, ustalenie metod badawczych i wytworzenie własnego słownictwa, terminologii. Bez spełnienia tych trzech warunków, żadnej dziedziny myślenia scjentyficznego nie przysługuje tytuł nauki i naukowości.

Niniejsze rozważania są próbą wzbogacenia słownictwa pedagogicznego o termin w nagłówku podany. Potrzeba wprowadzenia terminu wydaje się rzeczą niezaprzeczalną¹⁾, natomiast uzasadnienie jego celowości i trafności pozostaje narazie kwestją otwartą do swobodnej dyskusji.

Zagadnienie, które proponuję określić mianem funkcjonalizmu, pozostaje w logicznym i genetycznym

¹⁾ B. Nawroczyński w ostatniej swej pracy (Zasady nauczania. Wa. 1930) używa określenia „nauczanie kształtująco-wychowujące”. Określenie to ze względu na swą wieloznaczność, nie będzie wygodne w używaniu, mniej się więc nadaje na termin techniczny.

związku z problemami dydaktycznego materializmu i formalizmu. Dlatego od nich rozpocząć wypada.

Materializmem dydaktycznym nazywamy — jak wiadomo — teorię i praktykę pedagogiczną, wedle której jedynym celem nauczania jest udzielenie wiadomości i przyswojenie materiału nauczania. Cały zasób wartości, będących wytworem wiekowego doświadczenia, zawartych w zwyczajach, wierzeniach, normach prawnych, urządzeniach społecznych, płodach badawczego umysłu i poetyckiego natężenia, a utrwalonych w mowie bądź piśmie, należało wszczepić w świadomość młodszej generacji. Wiedza pokolenia ustępującego, zamieniona na szereg odpowiednio dobranych wiadomości, zamknięta w pewną całość klasyfikacyjną, przybrała postać gotowych formuł, ustalonych pojęć, zakrzepłych definicji. Centralnym punktem urządzeń szkolnych był ów spetryfikowany materiał naukowy i drogi jego przyswojenia. Drogi nader proste: wykładanie, asymilacja, memorowanie, reprodukcja. Następstwa takiego proceduru znane powszechnie; nadmierne poszanowanie słowa, bezduszna rutyna, bałwochwalczy kult autorytetu, werbalizm, bezpłodna wielowiedza, martwa erudycja.

Z krytyką wystąpiła dopiero filozofia epoki humanizmu i oświecenia (Montaigne, Locke), a środki zaradcze wysunęli Komeński, Rousseau, Pestalozzi. Jednostronny rozrost przedmiotów intelektualnych (sciencias, linguas) Komeński usiłował zrównoważyć przez popieranie t. zw. umiejętności (artès) t. j. robót ręcznych, rysunków, malowania. Lekarstwo okazało się jednak niezbyt skuteczne. Niewłaściwie ustalono bowiem stosunek starych wiadomości do nowych wiadomości, jak to za naszych dopiero czasów wykazano (Montessori, Decroly, Dewey, Gaudig). Przerost wiadomości słownych powściągnąć można nie samym wprowadzeniem umiejętności do programu szkolnego, ale przez zastosowanie typu pracy, panującego w tych nowych przedmiotach, do nauczania wszystkich innych przedmiotów. Materializm siłą tradycji pokutował w nauczaniu aż do końca XVIII. w., a nawet początków ubiegłego stulecia.

Nowy sposób podejścia do nauczania i nowy pogląd na jego istotę i znaczenie wysunął wiek XIX., stworzywszy teorię dydaktycznego formalizmu. Korzenie nowej tej koncepcji tkwią w krytycznej filozofii Kanta, oraz w atomistycznej psychologii Herbart'a.

Kant wyróżnia w procesie poznania dwa czynniki: materję i formę. Poznanie powstaje na podstawie uporządkowania materiału wyobrażeń przy pomocy form oglądu (przestrzeń i czas) i form rozsądku (kategorje). Forma jest pierwiastkiem czynnym, porządkującym, materja czemś bier-

nem, chaotycznym. Rozróżnienie to przeniesiono następnie do teorii nauczania, wyróżniając cele materialne i formalne.

Podstawowe założenie psychologii Herbart'a wyrażają trzy tezy: 1. umysł ludzki jest zbiorem dyspozycji, połączonych na zasadzie praw kojarzenia — asocjacionizm; 2. dyspozycje psychiczne są związkami faktów psychicznych, mechanicznymi agregatami elementów prostych — atomizm; 3. rozum jest podstawową „władzą ducha“, a uczucia, akty woli są pochodną procesów myślowych — racjonalizm.

Wniosek, jaki z tych przesłanek wysunął dydaktyczny formalizm, brzmi następująco: jeśli umysł ludzki jest sumatywnym zbiorem skojarzonych dyspozycji, to ćwiczenia jednej pociągają wprawę innej dyspozycji, niezależnie od materiału. Ogólną kulturę umysłu osiągnąć można przez studjowanie jakiegos jednego, byle odpowiednio dobranego przedmiotu.¹⁾ Ogólne takie wykształcenie umysłu najlepiej osiągnąć można przez uprawę matematyki i filologii klasycznej. Konsekwencją tego jest neohumanizm i nadmierny rozrost gimnazjów, których „podstawą wychowawczą“ były języki starożytne.

Doktryna ta, zapanowawszy w praktyce wychowawczej XIX. w., tak długo cieszyła się uznaniem, dopóki nie poddano rewizji podstawowego jej aksjomatu o przenoszeniu wprawy. Zaufanie, jakim ją ślepo darzono, podważyły przeprowadzone przez różnych badaczy doświadczenia laboratoryjne, które wykazały nieznaczna stosunkowo zdolność przenoszenia się nabytej wprawy na dziedzinę pokrewne (dla ławoryzowanych nauk językowych wynosi ona tylko 0.3 proc., a zupełnie już nie stwierdzono istnienia jakiegos ogólnej zdolności, rozwijanej na skutek ćwiczeń specjalnych.²⁾ Ostatecznie sprawę ustalił Thorndike, sformuławszy t. zw. teorię wspólnych składników. W świetle jej okazało się, że zmiana jednej funkcji zmienia inną, tylko o ile w obydwu funkcjach są czynne wspólne składniki; jeśli wystąpiła wprawa we funkcji niećwiczonej, znaczy to, że jej składniki uległy wyćwiczeniu w funkcji ćwiczonej; jednakowoż brak przeniesienia wprawy bynajmniej jeszcze nie świadczy o nieistnieniu wspólnych składników.

W ten sposób odpadło jedno z psychologicznych założeń formalizmu: wiara w przenoszenie wprawy. Pozostało jeszcze drugie: wiara w istnienie „władz duszy“. Coprawda

¹⁾ Dowcipnie i obrazowo wyraził się o tem B. Nawroczyński: „Z władzami psychicznymi można się obchodzić jak z nożem: wystarczy wyostrzyć go na jednej oselce, a będzie krajał wszystko“. Op. cit. s. 68.

²⁾ Obszerniej o tem mówi R. Rusk Pedagog. Eksper. Wa. 1926 s. 384 nn. Inne wyrażenie wyników Thorndike'a znaleźć można u M. Ziemonowicza. Problemy wychowania współcz. Kraków 1927, str. 115.

teoria wspólnych składników obaliła przekonanie o istnieniu niezależnych dyspozycji psychicznych, ale pozostała przy mniemaniu, iż umysł ludzki jest sumatywnem ich połączeniem. Dyspozycje dadzą się rozłożyć na składniki prostsze, atomy życia psychicznego łączą się w dyspozycje, które drogą skojarzenia tworzą jedność umysłu.

Ten dogmat obaliła dopiero najnowsza psychologia strukturalna. Umysł nie jest sumatywnem połączeniem procesów elementarnych, przeżycia psychiczne są całościami, posiadającymi cechy, których nie posiadają ich elementy. Tworzą one struktury, kompleksy, układy spoiste. Nie można tedy mówić o jakichś określonych władzach, umysł ludzki obejmuje pewną ilość ogólnych całkiem tendencji do reagowania na pewnego rodzaju sytuacje. Wobec tego zmienić się musi pogląd na istotę nauczania. Kształcenie nie może polegać na wdrażaniu pewnych wiadomości, ani na ćwiczeniu określonych władz, lecz istotą kształcenia jest rozwój funkcjonalny, tak iż wobec pewnych sytuacji życiowych następują określone reakcje. Wyniki nauczania nie zależą od ćwiczenia poszczególnych dyspozycji, ale od tego, czy wychowanek jako całość stał się uformowaną, ukształtowaną osobowością.

Pozostawiając na uboczu określenie wprowadzonego w tej chwili pojęcia osobowości,¹⁾ która, wedle współczesnej refleksji pedagogicznej, jest ostatecznym celem nauczania i wychowania, zająć się wypada dokładnem sprecyzowaniem dzisiejszego pojmowania istoty kształcenia, od tego bowiem zależy celowość terminu postawionego na czele.

Przedewszystkiem zwrócić należy uwagę na tkwiący w kształceniu pierwiastek aktywizmu. Moment ten przeoczały wszystkie dawniejsze teorie pedagogiczne, kładły raczej na jakość materiału i sposób jego podania, stawały ucznia w pozycji nawskroś biernej, pasywnej. Stąd wszystkie dotychczasowe systemy dydaktyczne konstruowane były wyłącznie od strony programu i nauczyciela.²⁾ Umysł dziecka był czemś w rodzaju naczynia, które można wypełnić dowolną treścią, oczywiście w ilości nieprzekraczającej jego pojemności, albo bryłą gliny, z której dowolnie lepić można garnczek polewany, albo posąg Diskobola. Tymczasem kształcenie jest procesem czynnym, stanem aktywnym, samorzną funkcją umysłu,

³⁾ Analizę pojęcia osobowości w duchu krytycznego personalizmu Sterna podalem w rozprawie „Przesłanki filozoficzne...” *Ruch Pedag.* 1929 Nr. 10. i odtbitka.

²⁾ Wyjątkowe z tego względu stanowisko zajmuje w naszej literaturze cytowany już kilkakrotnie prof. B. Nawroczyński. *Zasady nauczania* Wa. 1930 s. 139—221 i 353—381. Por. G. Kerschensteiner. *Theorie der Bildung.* Lipsk 1928.

spontaniczną reakcją wychowanka na oddziaływanie wychowawcze. Kształcenie polega na zespoleniu wewnętrznego życia wychowanka z kulturą duchową społeczności otaczającej. Na kulturę duchową składają się pewne wartościowe dobra kulturalne (język, obyczaje, wierzenia, normy prawne, twory nauki, sztuki itp.), które drogą oddziaływania wychowawczego przekształcają się w dobra kształcące. Kształcenie jest tedy subiektywnym przeżywaniem obiektywnych dóbr kulturalnych, zamienionych na dobra kształcące, przez wyzolenie tkwiącej w nich mocy wychowawczej. Drogą przeżywania następuje dorabianie się własnej struktury osobniczej na tle struktur zewnętrznych.

Drugi moment, jaki pedagogika współczesna podkreśla w procesie kształcenia, jest jego dynamizm. Kształcenie, i jego produkt wykształcenie, nie jest wielkością stałą, jest czynnością ciągłą, nie kończy się nigdy. Obok pobudzenia wychowanka do czynnego przeżywania wartości już istniejących, zmierza nauczanie do usprawnienia wychowanka do wytworzenia wartości nowych. Umysł raz rozbudzony nie poprzestaje na zaspokojeniu potrzeby wartości poznawczych, spontaniczna czynność umysłu przemienia się w dążenie dalszego tworzenia obiektywnych dóbr kulturalnych drogą własnej inicjatywy w pracy twórczej. W konsekwencji tego wszystkie zabiegi dydaktyczne winny liczyć się z dynamicznym charakterem procesu kształcenia, co osiągnąć można, odwołując się w nauczaniu do instynktu konstrukcyjnego¹⁾, który jest wyrazem samorządnej ruchliwości psychicznej, płynącej z pobudek tkwiących w zainteresowaniach wewnętrznych.

Odwoływanie się do samorządnych tendencji rozwojowych wychowanka, znane pod nazwą spontaneizmu, jest trzecim momentem procesu kształcenia i nauczania. Proces kształcenia jest czynnością samorządną, wynika z wrodzonych skłonności (instynkty, zainteresowania, głód wiedzy), nauczanie jest tylko pobudzaniem ich do samorozwoju (Selbstentfaltung) krystalizacji, zewnętrznej obiektywizacji.

Jako istotne tedy momenty nowoczesnej koncepcji kształcenia podkreślam: aktywizm, dynamizm, spontaneizm.

Momenty te doskonale są znane nowoczesnym kierunkom wychowania. Różnorodne odcienie szkoły pracy zgodnie zalecają swobodne poruszanie się dziecka w obrębie

¹⁾ O instynkcie konstrukcyjnym p. E. Thorndike, *Psychologie d. Erzieh.* Jena 1922. S. 10—45.

szkolnej sytuacji, podnosząc je do godności *persona agens* wychowania ¹⁾, dają dziecku możność samemu obcować ze swem dziełem, skoncentrować się i w tej koncentracji wewnętrznie dojrzewać, kształtować duchową i moralną osobowość. ²⁾ Nie inaczej powiada łacińska odmiana szkoły pracy, zwana *szkołą czynną* (*école active*). Dziecko, jest z natury czynne, wystarczy tylko pobudzić wrodzoną mu aktywność i śledzić spontaniczny jej przebieg, podtrzymywać i potęgować wrodzony rozpęd twórczy (*spontanéité créatrice*) ³⁾ Na podobnem stanowisku stoi też niemiecka t. zw. *Kunstpädagogik*, która dąży do wydobycia, uwolnienia drzemających w dziecku sił twórczych, ułatwiając mu wyrażenie zewnętrznie środkami jego przeżyć wewnętrznych. ⁴⁾ Na naszym terenie zbliżone hasła głosi H. Rowid, twórca polskiej koncepcji szkoły pracy, szkoły twórczej oraz J. Ostrowski, oparty o metodę Decroly'ego i K. Koniniski, zbliżony raczej do Claparède'a z pewnem nawiązaniem do tradycji M. J. Hubego, dyrektora Korpusu Kadetów (1781).

Jako ostateczny wynik dotychczasowych rozważań wysuwa się wniosek: ponieważ kształcenie jest procesem czynnym, opiera się na spontanicznej aktywności umysłu i odwołuje do wrodzonych tendencji rozwojowych, a jego produkt, wykształcenie, zmierza do wyrażenia się w czynie twórczym, najtrafniej momenty te określić można mianem dydaktycznego funkcjonalizmu.

LUDWIK BANDURA.

Film jako pomoc naukowa.

W szkole dzisiejszej dążymy do tego, by dziecku naukę ułatwić, uprzyjemnić i zbliżyć do życia. Nauka przyrody nie zadowala się już obrazami i zasuszonemi w herbarjach roślinami, ale przenosi się z klasy do ogródka, w przestrzeń pól i lasów. Również nauczanie geografii więcej aniżeli dawniej posługuje się wycieczkami. Ale i same roboty ręczne stają się środkiem, służącym do lepszego zrozumienia materiału naukowego; dzieci wykonują nie tylko przybory użyteczne,

¹⁾ G. Gaudig *Die Schule im Dienste der werden. Persönlichkeit* Lipsk. 1922 I. s. 43. 10—45.

²⁾ P. Bergemann *über Erziehung u. Unterricht in. Montessori-Schule. Neue Erziehung* 1925.

³⁾ A. Ferrière *L'active spontanée chez l'enfant* Genewa 1922

⁴⁾ H. Höfken, *Vom Expressionismus des Kindes im Schulleben* str. 14.

ale wprawę nabytą na lekcjach slōjdu wykorzystują i na lekcjach języka polskiego, i historii, a nawet matematyki.

W ostatniem stuleciu przybył nam nowy środek poglądowy: — film. Dużo narzekań było i jest na kino, jako siedzibę demoralizacji. Nie tu miejsce wnikać w słuszność czy niesłuszność tych żalów. Stwierdzić jednak trzeba, że film posiada pierwszorzędne walory dydaktyczne. Małeńka taśma celuloidowa rzuca na ekran krajobrazy egzotyczne, tajniki przyrody, dostrzegalne tylko pod mikroskopem, odległe czasy minionych wieków i dzięki ruchliwości obrazów daje złudzenie rzeczywistości, złudzenie prawdziwych przeżyć. Film podbił świat, przyjęły go masy, jest więc środkiem daleko lepszym aniżeli skioptykony i martwe przeżroczka.

Czy film może być pomocą naukową? Przyszyczailiśmy się do tego, że daje nam rozrywkę. Jednak czynniki kulturalne zainteresowały się tem odkryciem i stworzyły cały szereg filmów naukowych: czy to krajoznawczych, czy technologicznych, czy przyrodniczych, które jako dodatki wyświetla się przed każdym seansem rozrywkowym w kinie. Istnieją nawet filmy ilustrujące takie dziedziny jak teorię psychoanalityczną Freuda. W ten sposób staje się kino środkiem kształcącym dla najszerzych mas. Koła akademickie również uznają walory poglądowe filmu. Skorzystały z tego niektóre uniwersytety, wyświetlając dla swych słuchaczy filmy, które korzystnie wpłynąć mogą na przebieg studjów (zwłaszcza na medycynie).

Nasuwa się więc pytanie, czy szkoły w równej mierze mogą korzystać z tego odkrycia. Wiele szkół zagranicą, i w Polsce również, wprowadziło tę pomoc. Kinem jako środkiem dydaktycznym zainteresowała się nawet Liga Narodów, pod której egidą powstał Międzynarodowy Instytut Filmu Wychowawczego w Rzymie, wydający swój własny organ, drukowany w kilku językach europejskich (po francusku, włosku, niemiecku, angielsku, hiszpańsku), poświęcony badaniom filmu z punktu widzenia wychowawczego i dydaktycznego.

Film jest niewątpliwie jedną z najlepszych pomocy naukowych. O ile nauka szkolna winna być jak najwięcej zbliżona do życia, to film użyty jako pomoc oddaje najlepsze usługi. Wycieczki geograficzne, przyrodnicze, historyczne mogą się odbywać tylko na małej przestrzeni. Bez względu na to, co sami zobaczymy, co przemierzamy własnymi stopami, co namacalnie stanie przed naszymi oczyma w całej swej okazałości, ma większą wartość. Jednak nie wszędzie można z dziećmi pojechać, nie starczy ni czasu, ni pieniędzy, by pokazać im całą Polskę w pełnej krasie, nie mówiąc już o innych krajach i częściach świata. Film o Wilnie, oglądany swego czasu przez dzieci, więcej je zbliżył do tego miasta aniżeli by to zwykła lekcja była w stanie uczynić. Nie

możemy też sięgnąć w czasy przeszłe. A jednak takie filmy jak „Ben Hur“, „Quo vadis“ dały nam wspaniały obraz świata rzymskiego. Nie chcę przez to powiedzieć, aby te filmy miały oglądać dzieci, ale gdy kino jako pomoc szkolna się więcej rozpowszechni, to z pewnością znajdą się również piękne filmy, dostosowane już do programów szkolnych.

Przy oglądaniu seansów filmowych dla dzieci zauważyłem, że najczęściej były one pewnym dodatkiem do nauki. Lekcje szkolne szły swoim torem, film również swoim. Nie było żadnych więzów, łączących ściśle naukę, objętą programem z filmem. Jest to spowodowane trudnością czysto techniczną. Nie każdy film można w danej chwili obejrzeć, czy nawet wypożyczyć. W rzadkich wypadkach było można film zużytkować jako ilustrację lekcji. Jest to może winą wadliwej administracji. Filmy wypożyczają przedsiębiorcy prywatni, brak pewnej centralizacji, któraby szła na rękę szkołom; nie zawsze też ma nauczyciel odpowiedni wpływ na wyświetlenie filmu. Szkoły, które posiadają własne kino, na palcach można naliczyć. Praktykuje się w miastach, że prowadzi się dzieci na pewne seanse do kina, ale tam spada zadanie nauczyciela tylko do roli dozorczy. Byłoby pożądané, żeby na miejscu mógł udzielić pewnych wyjaśnień.

Ciekawie i bardzo korzystnie posługiwał się filmem jako pomocą naukową kierownik szkoły powszechnej przy rue Etienne Marcel w Paryżu, p. Collette. Przez 7 lat uczył przy pomocy kina i ma pod tym względem bogate doświadczenia. Profesor Angé nazywa go apostołem filmu naukowego. Mogłoby się wydawać, że przy oglądaniu filmu dziecko biernie poddaje się wrażeniom, tymczasem Collette doprowadził i przy pomocy tego środka do czynnej współpracy między nauczycielem a uczniem. Najlepiej niech to konkretny przykład wyjaśni. Lekcja o przeżuwachach. Nauczyciel omawia z dziećmi charakterystyczne cechy przeżuwaczy. Następnie nakręca film. Wyjaśnia tu i owdzie, gdzie zachodzi potrzeba. Miejscami zatrzymuje filmy, by pewne zjawiska dokładnie omówić i lepiej zanalizować. Zwraca uwagę na sposób żucia; szczególną przeżuwaczy jest ruchoma nietylko w kierunku prostopadłym, ale i obocznym. Podczas wyświetlania filmu stawia pytania. Nie wyświetla od razu całości, ale gdy film nie wystarcza, przerywa seans, rysuje na tablicy części żołądka, użębienie (dzieci rysują również w resztytach), pokazuje odpowiednie okazy. Taka lekcja jest naprawdę ciekawa, a film w ten sposób użyty wiele korzyści przynosi dzieciom.

Wprowadzenie filmu do szkoły należy rozpatrzyć i z punktu widzenia higieny szkolnej. Utrzymuje się przesąd, że film szkodzi oczom. Międzynarodowy Instytut Filmu Wychowawczego w Rzymie postanowił wyświetlić tę kwestję. Rozpisano ankietę celem zbadania problemu: kino a zmęcze-

nie. Materiału wpłynęło bardzo wiele, nie jest on też jeszcze całkowicie zbadany. Z samych Włoch wpłynęło 25.000 odpowiedzi, z których wynika, że 56,14 proc. wogóle nie odczuwa zmęczenia oczu przy oglądaniu filmu, 28,62 proc. odczuwa zmęczenie, 4,41 proc. odczuwa tylko w pewnych wypadkach, 10,83 proc. odpowiedzi nie można było uwzględnić. Po opracowaniu tej olbrzymiej ankiety zamierza Międzynarodowy Instytut Filmu Wychowawczego wydać specjalną monografię, poświęconą temu zagadnieniu. Problemem tym zajęli się też lekarze okuliści. Profesorowie Angelucci z Neapolu, Gross z Budapesztu i Lapersonne z Paryża stwierdzają, że 1-godzinny, a nawet 2-godzinny seans nie mogą szkodzić oczom, szkodę wyrządzają tylko filmy zużyte. Dr Bishop Harman z Londynu twierdzi, że na zmęczenie oka wpływa jaskrawe oświetlenie, drganie obrazów przy filmach zużytych, zbyt szybkie nakręcanie filmu, częsta akomodacja oka i długość seansu. Według jego zdania seans dla dzieci winien normalnie trwać godzinę.

Recenzje

J. St. Bystron „**Szkola i Społeczeństwo**”. Nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Skład główny w księgarniach S. A. Książnica-Atlas. Warszawa—Lwów 1930, str. XVIII + 476.

Szkola jest funkcją życia społecznego. Można więc rozpatrywać jej mechanizm jako instytucji społecznej. Badanie może być historyczne albo socjologiczne. Zainteresowanie historyczne zwraca uwagę na rozwój instytucji w związku z grupą społeczną, jest zlokalizowane w czasie i przestrzeni. Rozpatrując szkołę z tego punktu widzenia otrzymany historię wychowania i oświaty.¹⁾ Będzie to pole badań dla historyka lub pedagoga. (por. np. „Historię wychowania” prof. St. Kota). Wszelako przejawy życia szkoły jako instytucji społecznej możemy rozpatrywać także na wielu płaszczyznach jednocześnie i zestawiać je z różnych okresów czasu, o ile oczywiście są produktem tych samych warunków. Takie stanowisko socjologiczne zajął prof. Jan St. Bystron w swej najnowszej pracy „Szkola i społeczeństwo”.

Dzieło prof. Bystronia składa się z dwóch części. Pierwsza obejmuje selekcje społeczne uczniów, byłych uczniów i nauczycieli. Część druga traktuje o selekcjach biologicznych grupy szkolnej. Szkoła jako funkcja mechanizmu społecznego przeprowadza selekcje jednostek na podstawie różnych zasad zależnych od stanu wiedzy w danym czasie. Na

¹⁾ Francuz przez „éducation” rozumie i *savoir-vivre* i *culture intellectuelle*, podobnież Anglik wychowanie i wykształcenie określa jednym słowem „education”.

ten stan wiedzy wpływa oczywiście ideologia grupy społecznej rządzącej. A ta ideologia pozostaje w ścisłym związku z warunkami, w jakich się grupa znajduje. Armia powołana jest do obrony grupy, ale selekcja militarna przyczynia się w dużym stopniu do zmniejszenia wartości grupy. Sparta upadła, ponieważ brakło jej mężczyzn z grupy rządzącej. Natomiast szkoła przeprowadza selekcję w celu zwiększenia aktywności mechanizmu społecznego, ale dąży do tego przez zwiększenie (podniesienie) wartości grupy. Takie właśnie sformułowanie wartości szkoły, jako instytucji społecznej, stanowi nie przewodnią w badaniu prof. Bystronia. Szkoła jest jednym z najważniejszych czynników współdziałających w tworzeniu elity społecznej. Teorię elit rozwinął socjolog Pareto, przyczyni wskazuje, że są dwie elity: rządząca (*elette di governo*) i nie rządząca (*elette non di governo*). I tę rolę aparatu selekcyjnego spełnia szkoła wyższa czy średnia ogólnokształcąca. Do elity należą wyższe stany z tytułu dziedziczności i ludzie zamożni ze względu na poziom życia, ale społeczna podstawa funkcjonowania obydwu tych warstw jest uwarunkowana odpowiednią skalą majątności. Skala owa ma tendencję do zwiększania się, a między dziedziczeniem majątności a więc utrwaleniem względnie zabezpieczeniem poziomu stopy życiowej i wartościowaniem selekcji da się ustalić ścisły związek.

Szkoła jest narzędziem selekcji społecznej, ale na polu selekcji biologicznej działa raczej kontraselekcyjnie, jak pisał prof. Bystron. Szkoła wytwarza elitę społeczną, ale wywyższenie socjalne działa obniżającą na wzrost potomstwa. Analizę prowadzi autor za pomocą metody statystyczno-demograficznej, przytacza więc dane cyfrowe, że płodność wieśniaków jest większa, niż mieszkańców miast, że im wyższe wykształcenie, tem mniejsza płodność, że wykształcenie opóźnia wiek zawarcia małżeństw, — co wpływa na zmniejszenie urodzeń i skróca okres trwania generacji; kobiety z wyższym wykształceniem są mało płodne; że wogóle inteligenci dają niskie cyfry płodności, przyczem celibat stanu nauczycielskiego pogarsza sytuację selekcji biologicznej.

Szkoła wpływa na selekcję urodzin, ale również wpływa i na selekcję żywotności, tj. nie tylko na społecznie uwarunkowaną nierównomierność szans fizycznej i psychicznej aktywności (Bystron). Co się tyczy żywotności, to ilość chorób zwiększa się z latami nauki, środowisko szkolne działa niekorzystnie na rozwój fizyczny, wogóle wpływają szkodliwie na zdrowie niekorzystne warunki zewnętrzne życia szkolnego, jakoteż organizacji nauczania (przeciążenie, praca książkowa, kary, ideologia szkolna); zauważa się również szkodliwe skutki życia zbiorowego przez wpływ alkoholizmu, seksualizmu itp. Wpływy szkodliwe, zmniejszające żywotność, szkoła stara się paraliżować, prowadząc akcję zdrowotną;

wychowania fizycznego, opieki lekarskiej, szkoły leczące, dożywianie itp.

Metoda statystyczna w badaniach socjologicznych, oprócz niewątpliwych zalet, ma także i swoje niedogodności. Cyfry mają znaczenie z uwzględnieniem środowiska i warunków, dopiero bowiem wtedy rezultat będzie uprawnial do wniosku, zwłaszcza jeśli badanie oparte jest na materiale wielopłaszczyznowym. Miałbym pewne zastrzeżenia co do niektórych dat statystycznych podawanych przez prof. Bystronia, oraz co do metody. Np. prof. Bystron pisze: „nawet, jeżeli uwzględniemy daleko większą śmiertelność niemowląt u warstw niższych, która obniża ich przyrost naturalny, to i tak związek płodności ze stanem socjalnym nie może ulegać wątpliwości... ponieważ klasy wyższe uzupełniają się drogą selekcji szkolnej, przeto zdaje się nie ulegać wątpliwości, że szkoła, umożliwiając jednostkom przechodzenie ku wyższym warstwom społecznym, tem samem zmniejsza ich widoki na wydanie liczego potomstwa. Wywyższenie socjalne idzie tu w parze z ograniczeniem biologicznem; szkoła działa więc kontraselektorycznie“. Twierdzenie to oparł autor na materiale statystycznym z Anglii i Walji za r. 1911, podającym ilość potomstwa przypadającego na poszczególne warstwy społeczne. Z tablicy przytoczonej przez prof. Bystronia wynika, że od warunków społeczno-materiałnych zależna jest liczba urodzeń; pozostaje ona w odwrotnym stosunku do pozycji społecznej. Ale można zauważyć, że od warunków społeczno-materiałnych zależy też i liczba zgonów. Niceforo¹⁾ przytacza statystyki z różnych czasów i krajów, i z liczb tych jest widoczne, że śmiertelność znajduje się w stosunku prostym do zamożności; i to nie tylko śmiertelność niemowląt, ale i dorosłych. Szkoła, działając selekcyjnie, pomnaża grupę elity, której jedną z cech jest zmniejszenie liczby urodzin, a więc ilościowe ograniczenie biologiczne. Wynikałoby, że selekcja biologiczna szkoły paraliżuje selekcję społeczną. Ale wskutek mniejszej liczby zgonów i lepszej sytuacji życiowej zwiększa się żywotność elity tak, że zmniejsza liczby płodności może zostać skompensowana. Zauważamy zresztą zjawisko w przyrodzie, że im osobnik jest bardziej zróżnicowany i wyżej stoi na szczeblu rozwojowym, tem mniejsza odznacza się płodnością na korzyść cech jakościowych. Z badań Nicefora wynika, że z zamożnością podnosi się wzrost, zwiększa waga ciała, wysokość czoła, obwód głowy, co zresztą zauważa prof. Bystron w innym miejscu swej książki (§ 132). Wulffen podkreśla, że wśród dzieci proletariatu bardzo jest rozpowszechniony lek-

¹⁾ Alfr. Niceforo, *Lo studio scientifico della miseria*, 1904; *Les classes pauvres*, Paris 1905.

ki stopień niedorozwoju umysłowego¹⁾). Wrodzone predyspozycje i warunki obniżają żywotność osobniczą i grupową proletariatu. To są przyczyny także wpływające na trwałość i cyrkulację elity w sensie jej stabilizacji.

Opierając się na skuteczniejszych przez antropologów niemieckich pomiarach czterech tysięcy dzieci obojga płci w Norhausen, prof. Bystron wnioskuje, że uczniowie o większej głowie dają zawsze lepsze wyniki szkolne. Ale tego rodzaju wnioski z pomiarów przyjmować należy zawsze z pewną ostrożnością. Pomiaru są teraz modne, zwłaszcza masowe; nauka jest pod wpływem pewnych poglądów, które mogą nie być w bezpośredniej korelacji z rzeczywistością, są tylko ideowym (naukowym) wyrazem stosunków społeczno-gospodarczych. Oto inne znów badania nad uczniami szkół powszechnych i średnich wykazały, że uczniowie mało uzdolnieni, wykazują nie tylko mniejsze pomiary głowy, ale też są i mniejszego wzrostu, w ogóle są upośledzeni fizycznie. Wskazywać to może na niedobre warunki materialne rodziców, na wiejskie odżywianie dzieci, małą opiekę. Zresztą sam autor zwraca uwagę na zależność postępu intelektualnego od stanu społeczno-materialnego, omawiając selekcje wewnętrzne uczniów (§§ 90-91). Bezpośredniego ścisłego stosunku zależności między pojemnością czaszki a zdolnościami duchowymi i rozwojem kulturalnym, nie zdołano dowieść. Prof. Bystron przytacza cyfry różnych pomiarów, z których wynika, że w szkołach „zespół coraz to wyższych klas przesuwa się na niekorzyść krótkogłowych“, którzy są jakoby mniej zdolni. Ale co począć z faktem, że w Europie długogłowcy zostali wyparci przez krótkogłowych? I co począć z faktem, że Eskimosi wykazują pojemność czaszki zarówno średnią, jak wielkości minimalne i maksymalne znacznie wyższe niż np. Polacy i Czesi. Czy możemy powiedzieć, że Polacy są obdarzeni mniejszymi zdolnościami duchowymi niż Eskimosi, ponieważ mają mniejsze czaszki? Goring, lekarz angielskiego więzienia, przeprowadził badania nad 4000 osób. Otrzymał wynik prawdziwie paradoksalny, mianowicie, że studenci z Oxfordu mają formy głowy takie same jak przestępcy, studenci zaś szkoccy mają cyfry obwodu głowy jednakowe z przestępcami. Zdaje się, że orzecznictwo oparte na wskaźnikach (w tym wypadku głowy) bywa niekiedy, jeśli nie często, zawodne. Zupełnie więc słusznie pisze prof. Bystron (przy innej okazji), że samo stwierdzenie korelacji pomiędzy np. kształtem czaszki, a postępami w szkole nie może nam wystarczyć“. (Str. 158).

Jednogatunkowość dat statystycznych może jednostronnie a nawet fałszywie oświeć zagadnienie ile, że często w nauce bywa, że stwierdzenie faktu może mieć

¹⁾ Wulffen, Das Kind, Berlin 1913.

charakter wnioskowania, nawet wbrew chęci. Niewątpliwie np., że są specjalne choroby wieku szkolnego, ale istotne znaczenie może mieć dopiero statystyka, która wykaże nam stan zdrowia dzieci przed wstąpieniem do szkoły, w czasie trwania nauki i po jej skończeniu. W dwudziestu miejskich szkołach Berlina tylko 44 proc. dzieci było zdrowych przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Według badań dr. Th. D. Woda na 20 milj. dzieci w szkołach amerykańskich tylko 5 milj. jest zdrowych. Przyczem 96 proc. dzieci ma próchnicę, 30 proc. cierpi na obrzmienie gruczołów chłonnych, 25 proc. jest niedożywionych, pół miliona dzieci chorych na serce. Są to choroby mające poważny wpływ na zdrowie, a więc i na żywotność organizmu. I są one więcej zależne od sytuacji społecznej, niż od konstytucji fizycznej. Szkoła może sprzyjać nasileniu tych chorób, ale może również wpływać profilaktycznie, może także dążyć do ich leczenia. Analiza statystyki poboru wojskowego wskazuje nam, że zdrowotność się zmniejsza, ale czy nato wpływa szkoła czy też wzrastająca industrializacja, której szkoła jest tylko funkcją? Robotnicy fabryczni dają najmniejszy procent całkowicie zdalnych do służby wojskowej. Dane statystyczno-demograficzne na terenie szkoły muszą uwzględniać warunki społeczne, uwzględniać środowisko, z którego pochodzą dany, tam właśnie dane statystyczne nabierają szczególnej wartości. Badanie pozwala wnioskować, diagnozować.

Statystyka wymaga podobnej ostrożności jak testy inteligencji. Psychotechnik niemiecki Poppelreuter przedstawił kilku osobom inteligentnym listę właściwości wymaganych przez pewien zawód, i zapytał się, o jaki to zawód chodzi. Wszystkie osoby wymieniały różne zawody z wyższej hierarchii społecznej; ktoś wymienił „Kunsthändlera”, a ktoś inny nawet ministra oświaty. A tymczasem chodziło o ... zawód krawca męskiego, któremu psychotechnicy postawili tak wysokie wymagania.

Należy być również ostrożnym z indeksami inteligencji, na których podstawie badacze amerykańscy stwierdzają, że Włosi stoją niżej od murzynów¹⁾, a Polacy i Belgijczycy stoją na samym końcu pod względem uzdolnień. Włosi, i Słowianie stanowią wielkie niebezpieczeństwo dla Anglosasów na terenie Stanów Zjednoczonych. Zwłaszcza Włosi systematycznie wypierają rdzennych Amerykanów pochodze-

¹⁾ Przeczą temu inne badania na innym terytorjum, nieamerykańskim. Aczkolwiek „zdarzają się murzyni, którzy co do poziomu intelektualnego przewyższają młodych Niemców”, to badania Pyle'a dokonane w południowej Afryce nad dziećmi europejskimi, murzyńskimi i hinduskiemi stwierdzają, że „dzieci czarne we wszystkich klasach wieku dawały wyniki niższe od europejczyków o 50%, zaś 25% niższe od Hindusów, następnie stwierdzono daleko wolniejsze tempo myślenia”. (Dystroń, Str. 148).

nia anglo-saskiego i germańskiego. Niebezpieczeństwo wloskie zwalcza się w Stanach różnemi sposobami. Odnosna literatura pełna jest niezmiernie ciekawego materjału w tej kwestji. Wcale bym się nie zdziwił, jeżeliby noty inteligencji tak niskie, które Włosi otrzymują od uczonych amerykańskich płynęły poprostu z ducha czasu. Wygląda to na herezję naukową, ale tylko pozornie. W historii poglądów naukowych znane są wypadki podobne. Przed laty bodaj trzydziestu powstała we Francji literatura naukowa, medyczna, uzasadniająca pożytek płynący z picia alkoholu. Wzmoczenie konsumpcji wina leżało w interesie właścicieli winnic, a więc, była to sprawa i gospodarstwa narodowego. Wytworzyła się atmosfera, zbiorowa sugestia, taki był duch czasu. Lekarze dowodzili i bona fide. Bardzo ciekawe wnioski natury socjologicznej nasuwa prohibicja. Ostrożnie wnioskujący Louis J. Dublin powiada, że nie można jeszcze stwierdzić, czy nie wywołane przez zatrucia alkoholowe!). A włoski socjolog Ferrero wykazuje (Illustration, 1929), że prohibicję wprowadzono w Stanach w interesie przemysłu samochodowego. Obecnie jesteśmy świadkami czegoś podobnego w Polsce. W interesie cukierników prowadzona jest na szeroką skalę propaganda konsumpcji cukru. Wciągnięci są już i lekarze. Czytałem w piśmie lekarskiem (bodaj w publikacji Pogotowia Ratunkowego w Warszawie), że cukier jest znakomitym środkiem profilaktycznym przy grypie; kiedy człowiek przeziębiony, dobrze jest zjeść parę razy na dzień kostkę cukru. Jest już nastawienie, wytworzył się klimat, i niedaleko jest do badań na temat niezwyklej użyteczności cukru przy wielu chorobach. U podłoża wielu badań leży interes gospodarczy, a co więcej, interes ów wpływa na kierunek tych badań z czego niezawsze uczeni zdają sobie sprawę.

„Nie wiem czy trzeba jeść dużo, czy mało; dużo czy mało pracować, robić wysiłki fizyczne czy nie, pić alkohol, czy go nie pić itd. Próżno nawoływać do zachowywania przepisów higieny, gdy najstarsze osobniki spotykamy częstokroć wśród ludzi bynajmniej nie prowadzących higienicznego żywota i nieraz nadmiernie przez całe życie pracujących, np. wśród wielkich uczonych“ (Jan Dembowski). Wygląda to na paradoks, ale przecie warto się zastanowić nad tą uwagą wypowiedzianą przez biologa. Podobnego typu uwagi nasuwają się nieraz przy czytaniu dzieła prof. Bystronia.

Mam zastrzeżenia co do zespołów statystycznych traktowanych w oderwaniu bez uwzględnienia milieu, jak również mam wątpliwości co do tych partyj w rozważaniach

¹⁾ L. I. Dublin, Heath and Weatsa N. Y. 1928.

autora, gdzie próbuje on postawić zagadnienie za pomocą jednopłaszczyznowego ujęcia statystycznego.

Oczywiście jest to nieunikniony los badacza, który wkra-
cza na nowy mało zbadany teren. Ale trzeba oddać spra-
wiedliwość autorowi, który w przedmowie sam wyjaśnia:
„książka jest pisana pośpiesznie, poszczególne jej części są
opracowane nierównomiernie... Nie chodzi o gromadzenie
szcze-gółów... lecz o wskazanie na mechanizm socjalny
instytucji...”. Zasluga jest wielką prof. Bystronia, że
postawił sprawę w sposób nowy. W naukowej literaturze
polskiej nie mamy monografii socjologicznej o szkole¹⁾;
a bodaj i w literaturze obcej brak opracowań w tym zakre-
sie poświęconych szkole i w podobny sposób napisanych.

Naturalnie trudność poważną przedstawiało zebranie ma-
terjałów, w wielu wypadkach badacz musi rezygnować ze
ściśłości, bo brak dostatecznych danych; wystarcza zaledwie
tyle, aby stwierdzić, że istnieje zagadnienie, które wymaga
zbadania. To też tam, gdzie autor rozporządza dostateczną
ilością materiału porównawczego, raz po raz wskazuje na
niezwykle ciekawe zagadnienia, które nasuwają się przy
analizie socjologicznej. Widzimy przesuwający się przed na-
szymi oczyma społeczny mechanizm szkoły.

W pierwszej części dzieła autor omawia selekcje spo-
łeczne dokonywane przez szkołę. Omawia tu różne gra-
nice selekcji¹⁾ jej czynniki i warunki, selekcje wewnętrzne
oraz analizuje zespoły szkolne ze względu na wiek, wyzna-
nie, pochodzenie socjalne, terytorjalne, i skład antropolo-
giczny zespołów uczniowskich. Badając byłych uczniów,
prof. Bystron rozważa elitę społeczną (szkoły tworzące elitę,
analiza zespołów elity, dynamika elity), ugrupowania zawo-
dowe, przegrupowania osadnicze, asymilację przez szkołę,
przebudowę szkolnictwa w związku z przegrupowaniem.
Poddaje także badaniu grupę nauczycieli, rozważając jej
selekcje, granice i czynniki tej selekcji, analizuje zespoły
nauczycieli i omawia selekcje wewnętrzne.

Niezmiernie interesujące są badania, z których widzimy,
że podobny mechanizm socjalny niezależnie od czasu i te-
renu daje na polu szkolnictwa te same rezultaty. Przy lek-
turze książki prof. Bystronia występuje wyrażnie — fakt,
że szkoła jest wielkim aparatem selekcyjnym. Szkoła —
to nie tylko instytucja, która w myśl zasad demokracji niesie
oświatę dla wszystkich; szkoła to także, a może przedewszy-
stkiem aparat selekcyjonujący dla potrzeb hierarchii spo-

¹⁾ Poza pracami Znanieckiego i Chałasińskiego, którzy inaczej temat traktują.

²⁾ Omawiając wyrównywanie szans materialnych (§ 20), pisze autor o stypendjach, któremu to tematowi poświęcił osobne studjum, drukowane w r. ub. w „Ruchu Prawniczym, Ekonomicznym i Socjologicznym” (Poznań).

lecznej. Nauka, oświata, którą daje szkoła staje się kryterjum społecznem. Przebija to nawet z najbardziej demokratycznego sformułowania zadań szkoły powszechnej w St. Zjedn. Amer. Półn. „Funkcja szkoły elementarnej — czytamy tam — polega na stwarzaniu takich warunków wychowawczych, aby (przy udziale innych instytucji społecznych) dzieci w szkole elementarnej musiały nabyć tych przyzwyczajęń, umiejętności, wiadomości, ideałów i przekonań, które powinny się stać wspólną własnością wszystkich, aby każdy obywatel mógł być wydajnym członkiem społeczeństwa postępowego i demokratycznego, zdolnym do utrzymania się i pokierowania sobą, usprawnionym i skłonny do zbiorowego wysiłku, a jeśli można, umiejącym kierować innymi na odpowiedzialnych stanowiskach, wymagających uzdolnień administracyjnych“.

Już elementarna szkoła staje się, jeśli można, aparatem selekcyjnym. Charakterystyczne, że z tej roli, jaką szkoła spełnia w charakterze aparatu selekcji społecznej tworzącej elitę, nie zawsze zdają sobie jasno sprawę pedagodzy, nawet wybitni¹⁾.

Otóż szkoła z natury swej jest instytucją selekcyjną, wytwarzającą elitę. Niezwykle ciekawy i jakże obfity materiał zebrany przez prof. Bystronia przedstawia nam mechanizm społeczny szkoły. Widać, że w różnych środowiskach cywilizacyjnych szkoła spełnia tę samą funkcję socjalną. Związek szkolnictwa zwłaszcza średniego z interesami klasowymi warstwy rządzącej jest niezaprzeczony. Jakże znamienne jest stanowisko „Les Compagnons“, którzy, przemysławszy zagadnienie w okopach francuskich, wystąpili w r. 1918 z hasłem demokratyzacji szkolnictwa i selekcji młodzieży według uzdolnień w celu wytworzenia nowej elity w społeczeństwie. To też specjalnego znaczenia nabiera to, co mówi prof. Bystron o dostosowaniu szkoły do potrzeb społecznych, jeśli się zwłaszcza zwróci uwagę, że np. Polska ma dwa razy więcej gimnazjów niż Francja, i że co najmniej około 5—6 tysięcy studentów odpada rocznie od studjów uniwersyteckich, tworząc element zdeklasowany. Materiał badawczy, którym operuje prof. Bystron, wynikające z niego wnioski i stwierdzenia interesują nie tylko socjo-

¹⁾ Bogdan Nawroczyński występuje jako gorący zwolennik doboru pedagogicznego w szkołach średnich „gimnazja, o ile mają być istotnie gimnazjami, nigdy nie mogą stać się otworem dla wszystkich. One są przeznaczone tylko dla wybranych... Po zaprowadzeniu doboru pedagogicznego szkolnictwo stałoby się celowo urządzonym aparatem segregującym młodzież... Idea doboru pedagogicznego wyrasta na podłożu pewnych tendencji społecznych, pewnych ideałów... (Uczeń i klasa, Warszawa 1923) Choć ogólne wykształcenie średnie jest przeznaczone nie dla wszystkich, lecz dla niektórych, to jednak nie dąży ono świadomie, przynajmniej za naszych czasów, do zespалania inteligencji w zwartą grupę“. (Zasady nauczania, 1930). Wyrażna niekonsekwencja.

loga z naukowego punktu widzenia. Są one niezaprzeczenie cenne dla pedagoga i polityka społecznego. Każda bowiem reforma szkolnictwa jest związana z przebudową społeczną: jest jej wynikiem, a także i często wpływa na tę przebudowę. „Nie chodzi w tych zmianach — pisze Bystron — tylko o sztyl, o terminy, o nauczanie treści dogadzających temu czy innemu ustrojowi, lecz przede wszystkim o rolę społeczną szkoły, jako uwarstwienia społecznego. Celowi temu służyć ma zarówno na wielką skalę zakrojona faszystowska reforma szkolna, jak też reforma bułgarska, mająca służyć ustaleniu społeczeństwa agrarnego, jak wreszcie głęboko sięgająca w życie całego społeczeństwa rosyjskiego bolszewicka reforma, mająca ustalić ustrój komunistyczny. Aby tę łączność pomiędzy zagadnieniami ustroju społecznego a szkołą stwierdzić, nie trzeba jednak sięgać do jaskrawych przykładów historycznych; wystarczy spojrzeć nieco głębiej na walkę o t. zw. „szkołę jednolitą“ w centralnej Europie (wraz z Polską), aby zauważyć, że poza namiętnościami politycznymi i obroną interesów zawodowych tych czy innych grup nauczycielskich wyłania się wyraźnie zagadnienie przyszłego ustroju społecznego. Obrona tradycyjnych form szkoły czy walka o nową szkołę jest tylko jedną z postaci walki o przyszłe społeczeństwo“.

Jakiegokolwiek możnaby książce postawić zarzuty, jest ona bezsprzecznie oryginalna, ujęcie zagadnienia jest nowe i znacznie rozszerza temat socjologii wychowania, o której w 1908 rozpoczął wykłady prof. amerykański Suzzalo, a po wojnie W. R. Smith.

Kto przeczytał tom pierwszy, z niecierpliwością będzie oczekiwał — następnych. Książka prof. Bystronia jest zjawiskiem znamionem dla naszych czasów.

Władysław Wolert.

Z włoskiej literatury pedagogicznej.

I. Giovanni Gentile: Preliminari allo Studio del fanciullo. Appunti. Terza edizione. Milano, Fratelli Treves, Editori 1929.

Znany uczony włoski prof. uniwersytetu i b. minister oświaty, obecny prezes Instytutu kultury włoskiej, Giovanni Gentile jest autorem cennych znanych dzieł filozoficznych i pedagogicznych. W pracy p. t. wymienionym w nagłówku podał szereg cennych uwag z dziedziny psychologii dziecka. Jest to trzecie wydanie wykładów, które autor wygłosił przed kilku laty w szkole pedagogicznej w Rzymie jako wstęp do nauki o dziecku.

Dziecko jest symbolem stawania się („divenire“). Lecz nie tylko dziecko — i człowiek nie może uchodzić za istotę skończoną; jest o tyle człowiekiem, o ile staje się człowiekiem; jest w ciągłym stanie przetwarzania się duchowo-

wego, doskonalenia się, podobnie jak doskonali się nauczyciel, ucząc się ciągle i nauczając, jak uczony, artysta, filozof, który rozwija się stale w pewnym kierunku. Dziecko jest zapowiedzią nowego rozwoju życia duchowego („eter na promessa”). Podstawą takiego ujęcia problemu jest wiara w lepsze jutro dzięki wysiłkom przyszłych pokoleń. Gentile przypomina Hektora, który wyraża wobec syna swego Astianaxa nadzieję nie tylko ojca, lecz nadzieję całej ludzkości, wszystkich ludzi dorosłych wobec dorastających.

Wychowanie — to świadomy proces duchowy, który autor określa jako „azione inter-spirituale... onde uno spirito promuove lo svolgimento d'un altro spirito”. Jest to stosunek wychowawcy do wychowanka, działanie wychowawcy na dziecko w pewnym kierunku.

Gentile rozróżnia trzy pojęcia dzieciństwa. Jedno „wieczne” (eterno) istniejące w każdym okresie życia, które w sobie zawsze odnaleźć możemy. Drugie to pojęcie dziecka „marjonetki” stworzonego wedle zasad psychologii pedagogicznej 19 wieku, które w pewnym okresie ma zacząć mówić, myśleć, bawić się, powtarzając w swym rozwoju psychicznym drogę ludzkości od stanu tak zwanego barbarzyństwa do obecnego stanu kultury; trzecie wreszcie dziecko realne, żyjące wśród nas w rodzinie, istota żywa, potrzebująca opieki, którą kochamy, o którą się troszczymy, która odbiega nieraz od „typu dziecka w rejestrze pedologów”. Studjujemy dziecko realne, poznajemy je dzięki owemu wiecznemu dziecku, które w nas żyje. Wychowawcami jesteśmy wtedy, kiedy poznajemy i odczuwamy indywidualność wychowanka. Żyjemy i rozwijamy się wraz z nim przy stałym oddziaływaniu wzajemnym, w którym wychowawca ma przewagę. A więc wychowanie to — wedle określenia Gentilego — „zespoleenie procesu duchowego jednostek”, a punktem wyjścia zasada „poznaj samego siebie” i w czasie poznawania dziecka.

Prof. Gentile widzi w dziecku artystę, marzyciela, ożywającego swe otoczenie, swoiście patrzącego na świat. Nie odczuwa jeszcze wokół siebie żadnej granicy, tworzy sobie swój świat, świat fantastyczny, któremu dorosły zarzuca brak doświadczenia, jednostronność. Zajęcia dziecka mają cel w sobie, podobnie jak praca artysty. Sztuka i zabawa nie mają teleologicznego charakteru, podczas gdy pracę ludzką określa Gentile jako „system celów” podporządkowanych jednemu najwyższemu celowi życia ludzkiego. A jednak i zabawę dziecka można mimo danej różnicy psychologicznej uważać poniekąd za pracę, innego rodzaju oczywiście, niż pracę dorosłych. Przejawia się i w zabawie dziecka wysiłek w kierunku naśladowania, budowania, niszczenia. Taką jest i forma przejawów ducha w dziejach ludz-

kości, w których rozróżniamy epoki konstruktywne oraz dekadencji, rozkładu.

Na drodze swego rozwoju duchowego staje się dziecko z „fantasty” osobą „czynną” w świecie realnym. Obudziło się ze snu wskutek ciągłego, nieraz szorstkiego kontaktu z rzeczywistością. Wchodzi zarazem i w świat moralny, świat, w którym panuje wolność i celowość. Na dalszym szczeblu rozwoju tworzy się, raczej ujawnia wola. Zależnie od celu, do jakiego dąży, określamy ją jako dobrą lub złą. Jako energia moralna jest zawsze dobrą. Wola jest wysiłkiem i zdobyczą zarazem (sforzo conquista). Wyśilek ten, z początku egocentryczny zmienia kierunek wmiarę uświadomienia społecznego jednostki. Społeczność tworzy jakby system sfer koncentrycznych dookoła naszej osoby. W miarę naszego rozwoju staje się żywotna w nas samych. Dookoła dziecka tworzy się też świat społeczny, świat moralny, które pojmują dzięki swej samorodnej twórczości duchowej (per la spontanea creazione dell suo spirito). Tak to zawiera indywidualność dziecka już w sobie samej granice i prawo własnego rozwoju (quell'individualita stessa contiene il limite e la legge nel proprio seno).

Dr A. Brossowa.

Dr Oskar Pfister. Psychanaliza na usługach wychowania. Przełożył Dr Józef Mirski. Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa 1931.

Po książce Greena¹⁾ — książka Pfistera. To już nie przypadek ale symptom, ale oznaka, że psychanaliza w Polsce zyskuje coraz większy teren w dziedzinie wychowania, coraz bogatsze pole w praktyce wychowawczej. Nie jest też grą kaprysu przypadkowego, że właśnie prawdziwa wiedza o wychowaniu i odczucie silniejsze jej potrzeby wywołania się wraz z rozrostem psychanalizy. Psychanaliza staje się wiedzą o ludzkim „ja”, o strukturze człowieka, o etycznym uszlachetnianiu jednostki i masy, staje się powoli środkiem poznania duszy ludzkiej, a wreszcie nieodzownym narzędziem nie tylko korygującem czynności człowieka ale pomocnym w nowych planach i przedsięwzięciach. Ze zdobyczy psychanalizy czerpią korzyści już nie tylko lekarze, ale księża i nauczyciele. Organem znamiennym dla współpracy psychanalizy z wychowaniem staje się „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik”.²⁾

Książka Pfistera jest dziełem duszpasterza i nauczyciela, który umiejętnie, z taktem i dystynkcją kulturalną potra-

¹⁾ „Psychanaliza w szkole”.

²⁾ Wychodzi we Wiedniu.

fił wyzyskać zagadnienia i metody psychanalizy w pracy wychowawczej.¹⁾ Dzięki działalności Pfistera jako wychowawcy i tonowi zasadniczemu, który panuje w jego rozprawie, została złagodzona dynamika zagadnień drażliwych wywołujących tak bogatą i gwałtowną dyskusję, freudyzm znikł pod sutanną księdza, namietności ustąpiły miejsce chwilowym niedomaganiom, które napewno usunie spokojna, mądra pogadanka z łagodnym i cierpliwym doradcą. Ale doradca jest też konsekwentny, jest naukowo wyszkolony, a przytem nie można mu zarzucić zawilości i trudnego ujmowania sprawy. Książka jego — to trzy rozdziały o prostych, bezpośrednich ale zaciiekawiających tytułach. „Dlaczego wychowawca powinien zająć się pedagogiką psychoanalityczną?” pyta autor w rozdziale pierwszym. Dlatego — odpowiadają refleksje autora i jego wiedza — bo psychanaliza nie tylko usuwa szkodliwe procesy w duszy jednostki, nie tylko tę duszę leczy, ale uleczoną oddaje dalszej aktywniej pracy w atmosferze czystej, wywołuje nowe siły i nowe konstelacje zamiarów i pomysłów jednostki, dlatego też — pozwalamy sobie dodać — bo psychanaliza, odkrywając niejedną gorzką prawdę, odślaniając niejednokrotnie najczystsza rzeczywistość, wymazała w duszy złudzenia i błędy i oczyściła pole dla prawd istotnych, dla życia istotnego. Brak złudzeń usunie też tragiczne rozczarowania.

Ale poza tą naczelną sferą psychanaliza ma zastosowanie w codziennem szarem napozór, a tak bogatem w utajeniu życiu szkolnem; co więcej we wszystkich przedmiotach nauki szkolnej, w postawie każdorazowej ucznia wobec nauczyciela może ujawnić się potrzeba wychowania analitycznego. Zbyt dużo jest tych przypadków, zbyt za ciekawe, należy je znaleźć w książce Pfistera, a wtedy inaczej przemówią do czytelnika aniżeli z notatki sprawozdawczej.

Ale oto rozdział drugi, zdawałby się trudny, uteoretyzowany. — „Naukowe uzasadnienie oraz postulat wychowania analitycznego” — gdzie tam. Oto zagadnienia, które w pierwotnej nauce Freuda miały charakter zawikły, nabierają tu dziwnej, wprost oczywistej jasności. Laik nawet może znaleźć wyjaśnienie, co to znaczy: wyparcie i przedstawienia stłumione, co to jest fiksacja, regresja, przeniebierzenie, jakie są cechy infantylizmu, jak sfera somatyczna i psychiczna ingerują w działalności treści podświadomych, jak występuje i jaki ma przebieg sublimacja i desublimacja. Ale a propos sublimacji — tu się ujął autor w kapłańskiej dostojności²⁾, bo sublimacja we-

¹⁾ Por. tegoż autora: „Die psychanalytische Methode“ 1924.

²⁾ Pfister jest pastorem.

dług Pfistera nie dotyczy tylko przemiany popędu niższego na popęd tego samego rodzaju, lecz złagodzony, ale dotyczy wyzwalań się się sił nowych, nowych dążeń i to przede wszystkim moralnych, czyli inaczej sublimacja nie zmienia popędu człowieka, ale zmienia człowieka całego, wyzwala go całego, odradza go i daje mu środki celem umiejętnego poprowadzenia nawy życia.

Takie ustosunkowanie się wobec sublimacji narzuca już postulaty praktyce wychowania psychanalytycznego. (Rozdział III.) i wychowanie czyni istotnym celem psychanalizy. Analiza każdej jednostki zawierająca w sobie implícite pewne akty wychowawcze musi być prosta i trzeźwa, gruntowna i ostrożna, przeprowadzająca analizę na innej osobie musi odbyć proces autoedukacji.

Ostatnie ustępy o „Zarzutach przeciwników” i „Korzyściach” wychowywania psychanalytycznego” tchną subtelną propagandą.

Książka ma też syntezę znamion dla osoby autora: „Zdrowy religijny pogląd na świat i ufność w Boga wspiera w sposób nader zbawienny usiłowania analityka”. Nie jest to bynajmniej doktryna, ale psychologicznie uzasadniony postulat i rozumienie katartycznej roli religii i wiary. Zresztą wszystkie wywody autora grupują się harmonijnie dookoła tego zagadnienia.

Przez wnikliwie i umiejętnie podane zagadnienia w książce Pfistera psychanaliza uczyni może krok naprzód w polskiej refleksji pedagogicznej; literatura psychanalytyczna w Polsce nie jest wprawdzie bogata ale artykuły o psychanalizie w czasopiśmie i przekłady odpowiednich książek¹⁾ usuwają ów chłód tradycyjny i przełamują obojętność.

Książka Pfistera jest zapowiedzią nowej fazy. Tłumaczenie dobre, germanizmy macą niekiedy wyrazistość i jasność wykładu.

Dr Leon Langholz.

Dr Rudolf Taubenszlag. Samorząd uczniowski w świetle opinii różnorodnych grup młodzieży szkolnej. Skład Gł. Dom Książki Polskiej. Warszawa 1931.

Samorząd uczniowski stał się w przekonaniu współczesnej myśli pedagogicznej jednym z tych środków, za pomocą których obecne tendencje reformatorskie w zakresie szkolnictwa usiłują wlać nowe życie w ustrój tradycyjnej szkoły. Wierzy się dziś w to, że samorząd sta-

¹⁾ G. Coster: Psychoanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych.

nowi walny środek uspołecznienia wychowanków, że rozbudzając drzemiące w każdej jednostce popędy społeczne, stwarza dla nich najlepszą formę wyładowania, formę zbliżoną przynajmniej częściowo do rzeczywistych objawów życia socjalnego. Rozbudzenie aktywizmu, uspołecznienie, wzrost poczucia solidarności socjalnej — oto te najgłówniejsze momenty wychowawcze samorządu, akcentowane przez współczesną pedagogikę, która zresztą niesłusznie przypisuje sobie zasługę stworzenia tej koncepcji, faktycznie bardzo starej i w historii wychowania dawno już znanej.

Ujęcie tego zagadnienia od strony młodzieży, zagajenie dyskusji nad tą sprawą nie od strony społeczeństwa dorosłych lecz od strony wychowanków, stanowiące punkt wyjścia rozprawy Taubenszlaga, jest niewątpliwie pomysłem ciekawym i oryginalnym. Opierając się na dość dużym materiale ankietowym, usiłuje autor określić stanowisko młodzieży wobec zagadnień samorządu. I tu odrazu wyłania się kwestja, czy ankietą wśród uczniów może być jedynym środkiem i sposobem, zapomocą którego możnaby się pokusić o ustalenie tego problemu. Wydaje mi się bowiem, że ilość pracy włożonej w zestawienie statystyczne materiału ankietowego jest wysoce niewspółmierna z wynikami badań. Wyniki te są bowiem — skromnie mówiąc — minimalne: stwierdza autor, że „w grupach młodzieży młodszej, żeńskiej i żydowskiej znajdujemy więcej zwolenników samorządu uczniowskiego, uczniów czynnych oraz oceniających wyniki pracy samorządowej jako naogół zadowalające, niż w grupach młodzieży starszej, męskiej i polskiej” (str. 47). Ogół młodzieży ustosunkowuje się naogół pozytywnie wobec idei samorządu, choć jest krytycznym, podkreślając obawę wybijania się li tylko uczniów ruchliwych, przedsiębiorczych, rzutkich przy apatji większości, choć widzi błędy w odnoszeniu się nauczycielstwa do tego przejawu życia szkolnego i choć dostrzega szablonowość i formalizm w kształtach organizacyjnych samorządu. Te momenty oceny samorządu przez młodzież wydobyła rozprawa Taubenszlaga. Może zastosowanie rozleglejszych metod aniżeli ankietą dałoby bogatsze wyniki. A zresztą autor ogranicza się do skonstatowania faktów, do ich zarejestrowania, nie próbując zupełnie ich interpretacji. I z tego stanowiska rzecz biorąc, rozprawa Taubenszlaga stanowi raczej materiał dla badań nad samorządem niż analizę tego problemu. Materiał ów może należałoby dopiero oświetlić i pokusić się o wyjaśnienie, dlaczego i skąd płyną różnice w ustosunkowaniu się młodzieży wobec tego zagadnienia. Kryteria oceny socjologicznej i psychologicznej dostarczyłyby może tu klucza dla analizy. A wreszcie pozostaje jeszcze sposób podania wyników w rozprawie Taubenszlaga. Już w poprzednich rozprawach tegoż autora widoczna była tendencja

ujmowania rzeczy w formuły zbyt schematyczne, rozdrobnianie spraw na punkty, paragrafy i punkciki. Intencja — o ile wolno mi się domyślać — jest bardzo słuszną: chęć precyzyjnego i ścisłego formułowania wyników, ale w przeprowadzeniu daje to niezawsze rezultaty szczęśliwe. Czytelnik gubi się w owych arcyzawitych punktach i tak w ostatecznym wyniku sprawa zamiast się wyjaśniać, gmatwa się i zaciemnia. W poprzednich rozprawach autora widać było jeszcze pewien uniar w tej schematyzacji problemów, w omawianej rozprawie staje się to manierą. Przyczem owe szablonowe zestawienia, podziały i poddziały usiłują niekiedy sugerować czytelnika bogactwem tez, gdy faktycznie stoi za tem szczupłość spostrzeżeń, a w większym jeszcze stopniu przerost komunałów i ogólników. Mały zaś sięg rzeczywistych wyników pracy przy tak nadmiernej i zawiłej schematyzacji robi wrażenie silenia się na zewnętrzny efekt. I dlatego o ile sam pomysł rozprawy Taubenschlaga wydaje mi się oryginalny, o tyle jej charakter zewnętrzny, jej zawartość treściowa i sposób ujmowania zagadnienia są tego rodzaju, że rozprawa omawiana to raczej materiał dla analizy problemu samorządu uczniowskiego, niż próba samodzielnego rozwiązania tej kwestji.

Jan Hulewicz.

Kronika pedagogiczna.

Ankieta w sprawie egzaminów.

Liga Nowego Wychowania w Anglii zorganizowała Komitet Międzynarodowy, którego celem będzie zbadanie skutków egzaminów w szkolnictwie.

Komitet pragnie zebrać materiały pochodzące od profesorów, nauczycieli, rodziców, uczniów, itd. Pytania są następujące:

Co sądzi Pan(i) o roli egzaminów i ich wpływie w szkolnictwie publicznem?

Jakie są Pańskie propozycje dotyczące przekształcenia egzaminów istniejących aktualnie pod względem ich charakteru, administracji, liczby i wpływów. Odpowiedzi należy wysyłać: Examinations Enquete Committee, 11, Tavistock Square, London W. C. 1.

Kształcenie nauczycieli szkół średnich w Genewie.

Genewa stara się zrealizować w możliwie krótkim czasie konieczne postulaty kształcenia nauczycieli. W kantonie tym od szeregu już lat nauczyciele szkół powszechnych przygotowują się w Uniwersyteckim Instytucie Pedagogicznym. W tym roku Departament Oświaty wydał rozporządzenie, wedle którego kandydaci na nauczycieli szkół średnich

mają się przygotowywać razem z kandydatami na nauczycieli szkół powszechnych w Instytucie Uniwersyteckim im. J. J. Rousseau'a. Fakt ten musimy podkreślić jako wysoce właściwy i godny naśladowania. W następnym numerze podamy program kształcenia nauczycieli szkół średnich.

Utworzenie Instytutu badań pedagogicznych w Australji.

Ostatnio zorganizowano w Australji przy pomocy Fundacji Carnegiego (Stany Zjednoczone) Instytut badań pedagogicznych. Działalność Instytutu obejmie wszystkie kraje Federacji (Australian Commonwealth). Celem Instytutu jest wprowadzenie najnowszych metod dydaktycznych i badań psychologicznych do szkół. Zadaniem Instytutu będzie także udzielanie wszelkich informacji o szkolnictwie w Australji. Po informacje może zwracać się każda osoba, pracująca na polu pedagogicznym. Adres tej pożytecznej instytucji jest następujący: „Australian Council for Education Research, 145, Collins Street, Melbourne C. 1. Secr. Dr Cunningham”.

Prof. Piaget w Polsce.

W dniu 19 marca br. przyjechał do Polski prof. Piaget, dyrektor Międzynarodowego Biura Wychowania, wicedyrektor Instytutu J. J. Rousseau'a, znany dziś autor dzieł z zakresu psychologii dziecka. Prof. Piaget wygłosił szereg odczytów na kursie dyrektorów szkół średnich.

Zapiski bibliograficzne.

Ludwik Chmaj. Rozwój filozoficzny Kartezjusza. Nakł. Polskiej Akademii Umiejętności. Kraków 1930.

Stefan Balex. Psychologia wieku dojrzewania. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1931.

Société des Nations. Recueil pédagogique. Volume I. Genève 1930.
— Recueil pédagogique. Volume II. Genève 1931.

S. M. Studencki. Jak obserwować dzieci. Nakł. „Naszej Księgarni”. Zw. N. P. Warszawa 1931.

F. Pawłowski — A. Warczak. Arkusz obserwacyjny. Wskazówki. Tuchola 1930.

Michał Wajertznowski. Opieka Wychowawcza nad dziećmi upośledzonymi umysłowo. Nakł. Pol. Komitetu Opieki nad Dzieckiem. Warszawa 1931.

Dr I. Pannenkowa. Współpraca domu ze szkołą w Ameryce Półn. Książnica-Atlas 1931.

M. Poliszewski. Społeczna akcja oświatowo-wychowawcza. Nakład. T-wa Szkoły Ludowej. Kraków.

Wydawnictwo Instytutu Oświaty Dorosłych. Wybrane zagadnienia oświatowe. Warszawa 1931.

St. Chęczewska — M. Rörichowa. Wieczorem. — Czytania na II-gi stopień kursów dla dorosłych. Wyd. Instytutu Oświaty Dorosłych. Skład Gl. w I. O. D Warszawa 1931.

Stanisław Posner. Zbliża i Zdaleka. Książka dla młodzieży i wychowawców. Skład Gl. Księgarnia Robotnicza. Warszawa 1930.

Walerj Nowicki. Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. Włocławek 1931.

Cz. Pawłowski. Feodalizm jako typ untroju społecznego. Warszawa 1930 r.

Dr T. Manteuffel. Powstanie i organizacja miast średniowiecznych. Warszawa 1930.

— *Życie miejskie w wiekach średnich.* Warszawa 1930.

Anna Bross. Quelques rapports à Metternich sur Charles Albert de Savoie (1828—1831). Paris 1930 (*Extrait de la Revue historique*).

Rraca zbiorowa. Harcerstwo w szkole powszechnej. Warszawa 1931.

N. Bobieńska. Ćwiczenia w rysunku przestrzennym na terenie szkoły powszechnej i niższych klas giinnazjum. Nakł. „Naszej Księgarni“ Warszawa 1931.

Sprawozdanie Instytutu Poradni Zawodowej w Katowicach za r. 1930.

Prenumerata roczna . . . 10— zł.

Dla człon. Zw. P.N.S.P. . . 8— zł.

Cena oddzielnego zeszytu 1'50 „

Nabyć można w Administracji „Ruchu

Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek

Główny L. 29, II. piętro.

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł.

1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 5%, 6-krotnie o 10%, 10-krotnie

o 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sieńko.

Redaktor odpowiedzialny: **Henryk Schlenker.**

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. Telefon Nr. 133-60.

Drukarnia Gablankowskiego, Kraków Sławkowska 6, tel. 14465.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelný Redaktor: **DR HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

M. ORŁOW.

„Szkoła twórcza Sokratesa“.

(Dokończenie).¹⁾

X. Wychowawca szkoły twórczej.

A teraz zastanówmy się nad tem, jak winien postępować, oraz jakie cechy duszy musi posiadać człowiek, aby mógł pełnić obowiązki wychowawcy w szkole twórczej.

Już wyżej wskazywaliśmy na to, że wychowawca taki musi mieć świadomość swojej niewiedzy, oraz niewiedzy starszego pokolenia. O ile wiedziałby, jak należy żyć, jak należy postępować, to tę wiedzę podawałby swoim wychowankom. Nie byłaby to szkoła twórcza, która przygotowuje twórców nowego życia, lecz szkoła tradycyjna. Taką świadomość posiadał właśnie Sokrates. Głosił, że nie wie i nie może pochwalić się żadnym pomysłem własnym.

Nauczyciel, który wie, że nie wie, nie będzie służył wzorem dla swych wychowanków, w tem znaczeniu tego wyrazu, jak to robi nauczyciel szkoły tradycyjnej. Ten ostatni swoim postępowaniem wskazuje młodzieży, jak powinna postępować w tej czy innej sytuacji życiowej. Wychowawca szkoły twórczej nie wie, jak należy postępować. Wie natomiast wychowanek, o ile poznał samego siebie. Wychowawca więc szkoły twórczej będzie wzorem dla swych wychowanków, ale tylko wzorem człowieka, który dąży do poznania samego siebie. Wychowawca taki musi postępować wobec uczniów, jak również i w życiu prywatnem tak, jak winien postępować człowiek, który chce poznać samego siebie. Nie można, jak na to wskazywaliśmy wyżej, poznać sa-

¹⁾ Z powodu przeoczenia drukarni podano mylnie w Nrze poprzednim „dokończenie“ głęboko pomyślanej i interesującej rozprawy prof. Orłowa, które dajemy dopiero w tym zeszyście.

mego siebie, o ile człowiek nie opanował swych żądz cielesnych. Stąd jasne jest, że wychowawca szkoły twórczej musi być wzorem samoopanowania. Sokrates był właśnie takim wzorem do naśladownictwa dla swych wychowanków, rozumiał bowiem, jak potężnym środkiem wychowawczym jest przykład, jak silny jest w duszy młodzieży popęd do naśladownictwa. Sokrates, pisze Ksenofont, rozumiał, że panowanie nad sobą jest pożyteczne dla tego, kto chce zostać uczciwym człowiekiem. Dlatego dawał przedewszystkiem na samym sobie przyjaciółom swoim przykład panowania nad sobą, ograniczania swych potrzeb, dopiero później słownie polecał im tę cnotę.¹⁾ Postępował więc Sokrates tak, jak i inni nauczyciele, którzy najpierw samych siebie stawiają jako wzór swym uczniom, a później przemawiają do nich, nakładają czynić tak, jak oni. Sokrates właśnie był dla swych przyjaciół wzorem szlachetnego i cnotliwego męza i do tego wzoru nawiązywał najpiękniejsze przemówienia o cnotcie, o stosunkach ludzkich.²⁾ Nie przypuszczałem, opowiada Alcybiades, żebym miał kiedykolwiek spotkać człowieka z takim rozumem i z taką wolą potężną, kiedy w czasie wojny byliśmy odcieci, nikt nie potrafił znieść tak głód, jak on. Kiedy mróz schwycił taki, że to strach, kiedy się nikt z namiotu nie ruszał, on boso łatwiej chodził po lodzie, niż inni w butach. Kiedy armja uciekała z pod Deljon, on był w ciężkiej piechocie. Schodził z pola dopiero wtedy, kiedy wszystko poszło w rozsypkę... On nie jest podobny do nikogo z ludzi ani dawnych, ani dzisiejszych.³⁾ Ta ustawiczna praca nad opanowaniem żądz cielesnych spowodowała to, że, kiedy przyszło wypić kielich z trucizną, spokojnie i pogodnie poszedł na śmierć. Nie brała mnie litość, mówi Fedon, jako żem był przy śmierci człowieka bliskiego. Ten człowiek wydał mi się szczęśliwy, on skończył tak bez obawy żadnej, tak po męsku... i wszystkim nam, obecnym tutaj, jakoś tak było: raz się człowiek śmiał, a raz płakał...⁴⁾

Aby utorować drogę do poznania samego siebie, niezbędne jest nie tylko samoopanowanie, lecz również gimnastyka i taniec. Sokrates ćwiczył się w gimnastyce i w tańcu.⁵⁾

Jak winien odnosić się wychowawca szkoły twórczej do państwa, do praw i kultu państwowych, aby być wzorem dla swych wychowanków? Stosunek ten, jak widzieliśmy, musi być ironiczny. Nie będzie wychowawca taki popierał istniejącego stanu rzeczy, nie przyjmie ideologii żadnej z istniejących partij. Rzeczywistość ta bowiem nie powstała na

¹⁾ Memor. IV—5.

²⁾ Memor. I—2.

³⁾ Platona „Uczta“.

⁴⁾ Platona „Fedon“.

⁵⁾ Platona i Ksenofonta „Uczta“.

skutek poznania samego siebie tworzących ją polityków. W duszy człowieka jest coś boskiego i coś niskiego.¹⁾ Partje polityczne są raczej wyrazem tego czegoś niskiego, służą do zaspokajania żądz cielesnych, i nie są wyrazem tego czegoś — boskiego, nie są wyrazem pojęcia własnego ja. Zresztą, o ile wychowawca uznałby istniejący stan rzeczy za dobry, musiałby zaniechać prowadzenia szkoły twórczej. Pocóż bowiem kształcić twórców nowego życia, jeżeli istniejący stan rzeczy jest dobry? Sokrates badał samego siebie, uczył się poznawać samego siebie, więc mógłby prowadzić politykę, która byłaby wyrazem jego ja. Musiałby wtedy przeciwstawić się wszystkim. Byłoby to z krzywdą dla sprawy wychowania, ponieważ ludzie zabiliby go. Wiercie mi, obywatele, mówił Sokrates na sądzie, gdybym się był kiedyś zajął polityką, dawnobyłm być zginął i na nic się nie przydał ani wam, ani sobie... człowiek, który naprawdę walczy w obronie słuszności, a chce się choć czas jakiś ostać, musi koniecznie wieść żywot prywatny, a nie publiczny.²⁾ Inaczej przedstawi się sprawa wtedy, kiedy szkoła twórcza przygotowuje do działalności politycznej młodzież. Świadoma istoty duszy ludzkiej, związana węzłami przyjaźni, dojdzie kiedyś do władzy i wtedy znacznie organizować państwo i społeczeństwo na całkiem nowych podstawach. Sokrates był przekonany, że on jeden tylko zajmuje się naprawdę polityką, ponieważ on jeden tylko przygotowuje dzielnych polityków.³⁾ Lecz jakkolwiek wychowawca szkoły twórczej będzie się trzymał zdala od polityki, będzie wieść życie prywatne, to jednakowoż musi się jakoś ustosunkować do państwa i społeczeństwa. Nie będzie zwalczać tego państwa i społeczeństwa zapomocą jakiejs siły brutalnej. Przygotowuje twórców nowego życia, którzy się przeciwstawia istnjącemu porządkowi rzeczy nie przez walkę destrukcyjną, lecz przez postępowanie, zgodne z pojęciem moralnem, będą walczyć ze złem nie przez zło, lecz przez dobre uczynki. Nie mógł zwalczać w ten sposób państwa Sokrates jeszcze i dlatego, że materialem naukowym, który podawał młodzieży, były stosunki jednostki do rządu i naodwrot. O ile państwo rozpadłoby się, Sokrates nie miałby materiału do omawiania z młodzieżą, a młodzież punktu wyjścia dla swej przyszłej działalności politycznej. Pozostaje jeszcze, bierny opór w stosunku do rządu. Nie może jednakowoż uprawiać bierności wychowawca, który przygotowuje młodzież do czynnego życia. Jeżeli więc nie może wychowawca szkoły twórczej uznać istniejącego stanu rzeczy, nie może uprawiać polityki własnej, nie może stosować gwałtu, biernego oporu,

¹⁾ Platona „Fajdros“.

²⁾ Platona „Obrona Sokratesa“.

³⁾ Memor. I—6—I—5.

pozostaje mu tylko stosunek formalny do istniejącego stanu rzeczy. Polegać będzie ten stosunek na tem, że wychowawca podda się istniejącym prawom, jakkolwiek on i uczniowie jego będą mieli świadomość, że prawa te, rozporządzenia i wyroki nie są wyrazem sprawiedliwości. Zawsze przecież będą istnieć w państwie jakieś prawa, którym podporządkować się należy nauczyć wychowanków. Sokrates zawsze w czasie wojny i pokoju spełniał rozkazy władzy i w tem znaczeniu był wzorem dla swych wychowanków. Kiedy zapadł wyrok, skazujący Sokratesa na śmierć, poddał się, jakkolwiek wyrok był niesprawiedliwy i była możność ucieczki z więzienia. Sąd zebrał się na podstawie istniejącego prawa i formalnie wyrok był prawomocny.

Sokrates, jak widzieliśmy, dokonywał selekcji młodzieży, wybierał społeczników. Następnie podawał młodzieńcowi odpowiedni materiał naukowy drogą dialogu i heurezy. Jakkolwiek wszyscy jego wychowankowie byli to społecznicy, to jednakowoż każdemu należało podać materiał naukowy stosownie do jego uprzedniej działalności, zainteresowań. Odczuć bowiem samego siebie mógł jeden wychowanek w związku z jednemi wyobrażeniami, inny znów z innemi. Jeden wychowanek potrafił łatwiej odczuć, odpoznać jedno postępowanie jako niesprawiedliwe, inny znów inne. Wychowawca więc szkoły twórczej musi indywidualnie dla każdego poszczególnego ucznia dobierać materiał naukowy. Oto przyczyna, dlaczego Sokrates uczył bez podręcznika, odrzucił słowa pisane. Słowa pisane nie potrafią nic więcej, jak tylko przypomnieć człowiekowi, który rzecz samą zna, to, o czem pismo traktuje.¹⁾ Którą zaś rzecz wychowanek zna, a której nie zna, może stwierdzić wychowawca tylko, bezpośrednio obcując z wychowankiem, posługując się żywym słowem. Chodziło Sokratesowi o to, aby wychowanek, określając jedne czyny jako dobre, inne jako złe, nie przypominał sobie z zewnątrz, że znaków obcych jego istocie, lecz wszystko z własnego wnętrza, z siebie samego.²⁾ Nauczyciel więc szkoły twórczej, jak mówi Sokrates, musi wiedzieć, ile form dusza posiada, musi umieć segregować swych wychowanków wedle ich natury, musi wiedzieć, jaka mowa na jaką duszę i z jakiej przyczyny z konieczności działa, a na drugą zupełnie nie działa. Przy nadarzającej się sposobności musi się bystro zorientować, że oto mam takiego człowieka i taką naturę i wiedzieć, co mu należy powiedzieć, a co przemilczeć.³⁾ Czyli innemi słowy nauczyciel musi znać psychologję ogólną oraz posiadać intuicyjne odczucie tego, co się dzieje w duszy wychowanka. Pod tym względem Sokrates był mi-

¹⁾ Platona „Fajdros”.

²⁾ Platona „Fajdros”.

³⁾ Platona „Fajdros”.

strzem niezrównanym. Ja najwięcej podziwiałem, mówi Fedon, u niego to, jak on chętnie, jak życzliwie, jak sympatycznie podejmował myśli młodych ludzi, potem, jak on nadzwyczajnie bystro odczuwał, co się w nas działo na tle tych myśli, a w końcu, jak nas doskonale wyleczył i jakby rozsypanych w ucieczce i pobitych napowrót pod swoją komendę zwołał i zachęcił do tego, żeby w jego ślady dalej razem iść za biegiem myśli.¹⁾ Stąd widzimy, że Sokrates potrafił do głębi przejrzeć duszę swych wychowanków. Duszę innego człowieka poznajemy drogą analogii ze swoją własną. Sokrates musiał dobrze poznać siebie, jeżeli tak nadzwyczajnie rozumiał innych. Ta znajomość duszy własnej i duszy wychowanka dała mu możność prowadzenia dialogów. Omawiał Sokrates ze swoimi wychowankami najróżnorodniejsze sytuacje życiowe, rozstrzygano tutaj, co jest sprawiedliwe, a co niesprawiedliwe, co zbożne, a co bezbożne. O ile wychowanek się mylił, Sokrates natychmiast stosował heurrezę. Dlaczego Sokrates nigdy się nie mylił, dlaczego zawsze wiedział, co jest sprawiedliwe a co nie? Jedni ludzie postępują niesprawiedliwie i nie zdają sobie sprawy z tego, że tak postępują, dlatego istnieje wyzysk, wojny, rewolucje. Inni znów postępują niesprawiedliwie, lecz kiedy przyjrzą się temu, kogo krzywdzą, wtedy czują wyrzuty sumienia. Sokrates nie znał, co to są wyrzuty sumienia, ponieważ nigdy nikogo nie skrzywdził. Zapytano go, dlaczego nie przygotowuje się do obrony? Odpowiedział na to, że przez całe swoje życie przygotowywał się do obrony, ponieważ nigdy nikogo nie skrzywdził.²⁾ Wystarczyło bowiem Sokratesowi tylko wyobrazić sobie, że w tej czy innej sytuacji wykona ten czy inny czyn i natychmiast odczuwał, że będzie to niesprawiedliwe, o ile oczywiście czyn ten byłby rzeczywiście krzywdą bliźniego. A ponieważ posiadał wolę potężną, więc zawsze potrafił się powstrzymać od czynów niesprawiedliwych. Tę nadzwyczajną wrażliwość sumienia nazywał Sokrates dajmonion. Ten właśnie głos boski dawał mu możność orjentowania się w tem, kiedy uczeń błdzi, a kiedy jest w zgodzie z samym sobą. Kiedy widział, że błdzi, stosował heurrezę, dzięki czemu uzgadniał odpowiedzi ucznia z sobą i z nim samym. Istota bowiem duszy ludzkiej jest wszędzie jednakowa. To u mnie, mówi Sokrates, tak już od chłopięcych lat: głos jakiś się odzywa, jakieś bóstwo, jakiegoś ducha main w sobie, a ilekroć się zjawia, zawsze mi coś odradza, cokolwiekbym przedsiębrał, a nie doradza mi nigdy.³⁾ Zapadł wyrok śmierci na Sokratesa, jeden z uczniów zapytał go: Ale skąd my,

¹⁾ Platona „Fedon”.

²⁾ Ksenofonta „Obrona Sokratesa”.

³⁾ Platona „Obrona Sokratesa”.

Sokratesie, takiego dobrego czarodzieja weźmiemy, kiedy ty nas opuścisz? — Hellada jest duża, odpowiedział Sokrates, i są w niej gdzieś ludzie dzielni, a liczne są i barbarzyńców ludy, trzeba je wszystkie przetrząść i takiego czarodzieja szukać, ani pieniędzy nie szczędząc, ani trudów. A szukać powinniście i sami pomiędzy sobą. Może nawet i niełatwo potraficie znaleźć kogoś, ktoby to lepiej od was potrafił robić.¹⁾ Jakim więc winien być człowiek, aby mógł zostać wychowawcą szkoły twórczej? Musi uświadomić sobie istotę swej duszy, którą jest miłość. Kto kocha ludzi, będzie unikał więcej krzywdy własnej, niż cudzej. Każde postępowanie już, jako wyobrażenie, odczuje jako niesprawiedliwe, jeżeli rzeczywiście mogłoby skrzywdzić innego człowieka. Jeżeli taki człowiek potrafi przejrzeć duszę młodzieńca i obudzić w nim to odczucie prawdy i harmonii życia, stanie się wychowawcą młodzieży. Sokrates mówił, że zna się na miłości²⁾ i wychowaniu.³⁾ Takim był Sokrates, takim był i Pestalozzi, ten opiekun ubogich, wychowawca ludzkości, który czynił wszystko dla innych, nie dla siebie. Ta potęga miłości jest rzeczą wrodzoną. Można się bowiem, zależnie od indywidualnych uzdolnień, orjentować, jak należy sprawiedliwie postępować na stanowisku urzędnika tego czy innego resortu, ale orjentować się we wszystkich przejawach życia, odczuwać harmonję życia zawsze i wszędzie, jest rzeczą znacznie trudniejszą. Metody szkoły twórczej dopomagają do takiej wszechstronnej orientacji, dlatego też mówi Sokrates swym wychowankom, że najłatwiej odnajdą takiego dobrego czarodzieja wśród siebie.

XI. Szkoła niezawisła.

W r. 405 przed N. Chr. upadła w Atenach demokracja. Wprowadzono rządy oligarchiczne. Oligarchowie zabronili Sokratesowi nauczać młodzieży. Za niewykonanie rozkazu groziła kara śmierci, Sokrates jednakowoż rozkazu nie wykonał.⁴⁾

W r. 399 sąd wydał na Sokratesa wyrok śmierci. Podał się Sokrates wyrokowi i poszedł na śmierć, ponieważ zawsze głosił, że dzielność i sprawiedliwość to największe wartości człowieka i życie według praw i same prawa.⁵⁾ Postępując tak, w te słowa przemówił do sędziów: czy mnie wypuścicie, czy nie wypuścicie, ja nie będę postępował inaczej, na-

¹⁾ Platona „Fedon“.

²⁾ Platona „Uczta“.

³⁾ Ksenofonta „Obrona Sokratesa“.

⁴⁾ Memor. I—2, IV—4.

⁵⁾ Platona „Kriton“.

wet gdybym miał nie jeden, lecz sto razy umrzeć. Tak różkuje Bóg, dobrze sobie to pamiętajcie, a mnie się zdaje, że wy wogóle nie macie w państwie nic cenniejszego, niż ta moja służba boża.¹⁾ Pozostając w więzieniu, dalej nauczał młodzież aż do chwili śmierci.

Jak stąd widzimy, spełniał Sokrates rozkazy władzy, kiedy te odnosiły się do niego, jako obywatela, nie spełniał natomiast tych, które odnosiły się do jego działalności wychowawczej. Zarzucono Sokratesowi w czasie rozprawy sądowej, że nakazywał wychowankom swoim więcej słuchać jego, niż rodziców. Przyjął ten zarzut Sokrates, mówiąc, że rodzice nie znają się na wychowaniu, on się natomiast zna.²⁾

Zadaniem szkoły tradycyjnej jest przyswoić dzieciom i młodzieży tradycyjny sposób myślenia i postępowania. Rząd stoi zazwyczaj na straży tradycji, na straży istniejącego stanu rzeczy. Stąd staje się obowiązkiem tego rządu dbać o to, aby wychowawcy rzeczywiście przyswajali tę tradycję młodzieży. Szkoła tradycyjna musi być zawsze i wszędzie zależną od władz, stojących ponad nią.

Całkiem inaczej musi ułożyć się ten stosunek rządu i społeczeństwa do szkoły twórczej. Wychowawca tej szkoły nie narzuca młodzieży, niczego nie uczy. Rozwija tę młodzież od wewnątrz. Niema więc żadnej potrzeby rozstrząsać nad nim nadzór polityczny. Jedynym przedmiotem nauczania jest tutaj metafizyka, która jest wiecznym ruchem naprzód, wypływającym z duszy człowieka, wyrażającym się na zewnątrz jako postępowanie. Przez ten ruch dusza organizuje społeczeństwo i państwo na podobieństwo swoje, a więc boskie. Przez ten ustawiczny i wieczny ruch naprzód szkoła twórcza staje się negacją wszelkiej tradycji. Bóg mieszka w człowieku. W Sokratesie objawia się bezpośrednio jako dajmonion; w wychowankach jego — zapomocą metod szkoły twórczej. Życie społeczne nie jest adekwatne do tej boskości, jest niedoskonałe. Aby więc powstało Królestwo Boże na ziemi, niezbędny jest ten ustawiczny ruch naprzód, niezbędna jest ta wieczna ewolucja w kierunku do bóstwa, a więc do człowieka, do duszy jego. Źródłem i celem tego ruchu jest dusza ludzka, ruch ten wypływa z duszy człowieka i wraca do niej. W taki sposób zwalcza ten ruch niedoskonałość życia. Szkoła tradycyjna, która narzuca młodzieży istniejący sposób myślenia i postępowania, utrwała niedoskonałość życia. Szkoła twórcza tą niedoskonałość wiecznie zwalcza, dlatego też mówił Sokrates, że wyrzeczenie się zwyczajów i obyczajów ludzkich jest oznaką boskości.³⁾ Star-

¹⁾ Platona „Obrona Sokratesa”.

²⁾ Ksenofonta „Obrona Sokratesa”.

³⁾ Platona „Fajdros”.

sze pokolenie tutaj nie narzuca młodzieży. Przeciwnie młodzież przygotowuje się do tego, aby z siebie tworzyć nowe życie. Tości umyślnie, mówi Sokrates, do młodego Polosa, na to robinny sobie przyjaciół i synów, abyście, kiedy się kto z nas starszych pomyli, wy młodszy, przytem obecni, poprawiali nasze życie i w czynach i słowach.¹⁾ Tak uczy nas psychologja, właśnie okres wieku młodzieńczego jest okresem walki ze zwyczajami i obyczajami ludzkiemi, jest okresem krytyki, dążności do ideału. Na skutek radykalnych reform Peryklesa człowiek wyzwolił się z pęt tradycyjnych poglądów, ideałów, lecz nie stworzył nowych. Młodzież żyła bez ideału. Sokrates dopomógł jej odnaleźć ten ideał we własnej duszy. Odtąd wychowanek Sokratesa mógł tworzyć życie z siebie samego, z wnętrza ludzkiego. Opadły kajdany tradycji. Sokrates podniósł je. Skuł ciała, żądze cielesne, pozostawił wolną duszę. W tem ujęciu sprawa wychowania staje się służbą ludzką, a więc bożą; dialog i heureza — spowiedzią wobec samego siebie, a więc wobec Boga; postępowanie człowieka w stosunku do człowieka — praktyką religijną; wychowawca sługą duszy człowieka, a więc sługą bożym. Wola bóstwa nie narzuca się tutaj od zewnątrz, nie objawia się przez usta kapłanów i wieszczków, lecz objawia się od wewnątrz, z duszy człowieka. Pedagogika, religja, etyka, nauka obywatelska zlewają się tutaj w jedno.

Działalność ludzka, która powstaje pod wpływem szkoły twórczej jest przyjemna. Największe bowiem zadowolenie dają człowiekowi procesy twórcze, możność wyrażania samego siebie. Jest pożyteczna, ponieważ poznawać samego siebie to znaczy pracować nad podniesieniem społeczeństwa na wyższy stopień doskonałości. Jest piękna, ponieważ czyny ludzkie, ciała ludzkie dostosowują się tutaj do pojęcia, które się przez to ucieleśnia.

Teraz rozumiemy, dlaczego Sokrates spełniał zawsze rozkazy władzy, kiedy odnosiły się do niego jako obywatela i nigdy tych, które odnosiły się do niego, jako wychowawcy.

Nie posiada przecież społeczeństwo nic, co byłoby wyższe ponad duszę człowieka, ponad jego sumienie, które on budził.

Szkola twórcza musi być szkołą niezawisłą, inaczej nie może istnieć. Zniszcza ją ci, którzy stoją na gruncie tradycji, którą ta szkoła unicestwia.²⁾ Zgnębi tę szkołę partja poli-

¹⁾ Platona „Gorgiasz”. Konarski, tworząc swoje sejmiki szkolne, również dążył do tego, aby wykorzystać idealizm młodzieży w walce o lepszą przyszłość.

²⁾ Komisja Edukacji Narodowej wykazuje, jak namiętnie zwalczają się nawzajem tradycja i nowe prądy w dziedzinie wychowania. Całą działalność Komisji Eduk. Nar., pisze St. Kot, można określić, jako walkę z tradycyjnymi nawykami szlachty, z ciemnotą umysłową, bala-

tyczna. Każda bowiem partja polityczna występuje w obronie interesów pewnej grupy społecznej, kiedy szkoła twórcza broni jedynej wartości — duszy człowieka. Nie więc dziwnego, że ludzie zamordowali Sokratesa. Kto odwiecznie zabija Sokratesa, ten zabija duszę człowieka, jego sumienie¹⁾ w interesie żądz cielesnych tej czy innej grupy społecznej. Lecz żyje Sokrates i żyć będzie wiecznie, póki żyć będzie człowiek, ponieważ był sługą bożyn, sługą duszy człowieka.

XII. Katastrofa.

W r. 399 Aytos, Meletos i Lykon podali do sądu skargę, w której pisali: Zbrodnię popełnia Sokrates, bogów, których państwo uznaje, nie uznając, inne zaś nowe duchy wprowadzając, zbrodnię też popełnia, psując młodzież. Proponują oskarżyciele karę śmierci.

Sąd przysięgłych większością głosów uznał oskarżenie za słuszne. Sokrates, wtedy 70-letni starzec, został stracony.

muetwem pojęć, wstecznością poglądów, zacofaniem moralnem i umysłowem. St. Kot „Dzieje wychowania”, Tradycyjnie usposobione starsze pokolenie zrobiło wszystko, aby tą nową szkołę obalić. Skutek był ten sam jak i w Helladzie: upadek niepodległości państwa.

1) Ten, dokonywany przez starsze pokolenie mord na Sokratesie, opisuje J. Wassermann „Sprawa Mauryzjusza”. Prokurator sądu baron von Andergast skrzywdził żonę swoją, Mauryzjusza, która niewinnie siedzi w więzieniu. Syn prokuratora Etzel, szesnastoletni uczeń gimnazjalny, kiedy widzi niesprawiedliwość dusi się, ma wrażenie, jakby mu zapchano usta piaskiem. Chce stanąć w obronie Mauryzjusza, matki, ale w duszy jego przeciwstawia się temu obowiązek posłuszeństwa względem ojca. Szuka człowieka, któryby według swego sumienia, nie rozprawiając długo i szeroko, powiedział mu: tak albo nie. Ustaliwszy w taki sposób prawdę, będzie w zgodzie ze światem otaczającym i z samym sobą. Wychowawca jego Dr Raff, lubiany i szanowany przez młodzież, jest zwolennikiem nowych prądów w wychowaniu. Do niego zwraca się Etzel i przy jego sokratycznej pomocy decyduje się stanąć w obronie pokrzywdzonych. Ojciec zażądał dochodzenia dyscyplinarnego. Władze szkolne karne przeniosły Raffa do gimnazjum, jednego z prowincjonalnych miast hesskich, co było dla niego ciosem. złowieszczym zarówno duchowo jak i cielesnie. Zwalcza Andergast metodę sokratyczną, a jednocześnie mówi o sobie, że on, jak dzisiaj prawie każdy mężczyzna w wieku około lat pięćdziesięciu, jest złamany w swej idei życiowej. Kiedy zalamuje się idea tradycyjna, wtedy młodzież, aby móc żyć, aby ratować siebie, społeczeństwo, państwo, musi wydobyć z siebie samej ideję nowego życia i... szuka Sokratesa. Szkoła twórcza powstaje z potrzeb ducha młodzieży. Niestety nie rozumie tego starsze pokolenie dziś, jak nie rozumiało przed przeszło dwoma tysiącami lat. Dokądkolwiek pójdę, mówi Sokrates, młodzież będzie słuchała moich rozmów, lecz wygnają mnie ojcowie ich. Platona „Obrona Sokratesa”.

Powstaje pytanie: dlaczego Sokrates w epoce Peryklesa swobodnie nauczał, ciesząc się powszechnym szacunkiem: dlaczego, po upadku demokracji, oligarchowie zabraniają mu nauczać, a później reakcyjnie usposobiona demokracja skazuje go na śmierć?

Jeżeli zdamy sobie sprawę z tego, na czym polega istota szkół twórczej, a na czym szkoły tradycyjnej, jeżeli uświadomimy sobie następnie, w którym środowisku społecznym musi powstać szkoła twórcza, a w którym znów koniecznie musi istnieć szkoła tradycyjna, wtedy łatwo odpowiemy na powyższe pytanie.

Kiedy załamuje się tradycja na skutek tego, że nowe warstwy społeczne dochodzą do władzy, kiedy tworzą się, lecz jeszcze nie skryształizowały się nowe formy życia społecznego i państwowego, wtedy powstaje szkoła twórcza. Szkoła twórcza powołana jest przeciw do tego, aby wychowywać twórców nowego życia, które się właśnie tworzy na skutek emancypacji warstw upośledzonych. Taki właśnie moment dziejowy przeżywały Ateny w epoce Peryklesa. Ten wódz demokracji po raz pierwszy w historii świata głosił hasła wolności i równości i szedł śmiało ku nowym nieznanym jeszcze formom życia. Występował więc wrogo w stosunku do tradycji. Sokrates szedł z prądem czasu również ku nowym formom życia. Różnica pomiędzy nim a Peryklesem polegała na tem, że lepiej rozumiał naturę ludzką. Rozumiał, że nie da się ani stworzyć, ani utrzymać na dłuższą metę tych lepszych form życia, o ile nie urobi się odpowiednio duszy człowieka. Na skutek przecież braku wyrobienia tej duszy ludzkiej. Ateny, jak mówił Tucydides, były demokracją według nazwy, w rzeczywistości zaś dyktando przez jednego z najlepszych obywateli. Perykles, który przez całe swoje życie dążył do realizacji demokracji, stając się, na skutek braku wyrobienia demokracji, dyktando, stanął w sprzeczności z samym sobą. Demokracja była tylko nazwą, nie stała się rzeczywistością. Demokracja uprawia wyzysk w stosunku do państwa i sprzymierzeńców, co ostatecznie doprowadza ją do upadku. Sokrates dążył do tego, do czego dążył Perykles. Chodziło mu o to, aby demokracja stała się rzeczywistością. Opanowanie żądz cielesnych, a więc unicestwienie wyzysku oraz dostosowanie instytucji politycznych do istoty duszy ludzkiej było jedyną drogą realizacji idei Peryklesa. Chodziło o stworzenie form współżycia ludzkiego, które odpowiadałyby wszystkim Grekom, a przez to całej ludzkości. Sokrates przewidywał dobrze. Perykles upadł, upadła demokracja, na wieki całe pogrzebane zostały i wolność i równość. Perykles nie docenił działalności pedagogicznej Sokratesa. Nie zwalczał go, ponieważ jednakowo występował przeciwko tradycji, dążyli do realizacji nowych form życia.

Kiedy Sokratesa sądzono w Atenach, przyjaciele zaproponowali mu ucieczkę do Tessalii. Historyk Grecji, Beloch, mówi, że właśnie wtedy Tessalia budziła się do nowego życia. Wytworzyła się tutaj sytuacja społeczna i polityczna podobna do tej, którą przeżywały Ateny za Peryklesa. Mieszczanstwo toczy walkę ze szlachtą, staje w obronie chłopów, dąży do zniesienia pańszczyzny. Demokracja jest jednakowoż zbyt słabą, aby przeprowadzić te reformy. Likofron, podobnie jak Perykles, ogłasza się dyktatorem.

Podobny okres przeżywa Francja w epoce wielkiej rewolucji, a wtedy znów Rousseau i Pestalozzi głoszą hasła szkoły twórczej, hasła wychowania od wewnątrz.

W r. 1842, a więc w okresie nadchodzącej wiosny ludów, braterstwa ludzi i ludów, pisze Trentowski „Chowaninę”. Dla niego jak i dla Sokratesa wychowanie jest umiejętnością, wiodącą bóstwo młode w człowieku z krain wątplych nadziei czyli możliwości do krain rzeczywistości. Za czasów Sokratesa chodziło o realizację demokracji oraz federacji państw — miast greckich, za czasów Trentowskiego o realizację demokracji oraz związku republik europejskich.

Ujmując więc rzecz socjologicznie, możemy powiedzieć, że idea szkoły twórczej powstaje w epokach przejściowych. Powstaje wtedy, kiedy przeżywają się stare formy życia gospodarczego, społecznego, politycznego, kiedy załamuje się tradycja, kiedy nowe dochodzące do władzy warstwy społeczne przystępują do budowy nowego życia. Zupełnie odmiennie natomiast przedstawia się sytuacja polityczna, w której istnieje i istnieć musi szkoła tradycyjna, która stoi na straży istniejącego stanu rzeczy.

Z końcem wojny peloponeskiej upadła demokracja, powstaje oligarchia. Oligarchowie nie chcą wychowywać ludzi, którzy byłiby zdolni do tworzenia z siebie nowych form życia. Przeciwnie chodzi im o to, aby utrzymał się ten ustrój, który oni wprowadzili. Pocóż bowiem wydobywać z duszy ludzkiej jakieś pojęcia, na których podstawie budować życie polityczne i społeczne, kiedy idea oligarchów już została społeczeństwu narzucona. Zadaniem wychowania jest tutaj utrwalenie tego, co istnieje. Stąd jasne jest, że wychowanie, które dawał młodzieży Sokrates, przeciwstawiało się oligarchom. Po upadku oligarchji dochodzi do władzy demokracja. Lecz demokracja ta jest całkiem odmienna od tej, której przewodniczyli Efiltes, Perykles. Patrios politeja, konstytucja przodków, a więc powrót do form politycznych, istniejących dawniej, staje się celem ludzi, którzy stoją teraz na czele rządu. Anytos, który spowodował proces Sokratesa, jest przywódcą tych reakcjonistów. Jest to człowiek umiarkowany, szczerze oddany sprawie odrodzenia ojczyzny. Przeprowadza Anytos amnestję, na mocy której wszelkie urazy partyjne musiały być puszczone w niepamięć. Z jednym tylko człowie-

kiem nie mógł pogodzić się Anytos i jego przyjaciele polityczni. Tym człowiekiem był Sokrates. Ateny przegrały wojnę, wszystkie kolonie odpadły, życie gospodarcze zostało zrujnowane. Gdzie leży przyczyna złego, jaki jest środek ratunku, gdzie jest ten trwały grunt, na który się oprzeć należy, pracując nad odrodzeniem ojczyzny? Dążenie do ustawicznych zmian, reform politycznych — oto dla Anytosa przyczyna złego. Ta opoka, której trzymając się wytrwale, można pracować nad odrodzeniem państwa, są dawne formy rządów. Ideałem postępowania obywatelskiego są dawni dzielni mężowie. Zadaniem wychowania jest wskrzesić dawną moralność i dzielność. Poco rozprawiać o tem, co sprawiedliwe, mądre, zbożne, jeżeli w utworach wielkich poetów, mitach to wszystko jest powiedziane. Wychowawca, który na tem się nie opiera, który pobudza młodzież do wiecznej krytyki, usuwa grunt pod nogami młodzieży, a i Anytosa również. Anytos nigdy nie wskrzesi przeszłości, o ile Sokrates będzie wychowywał młodzież. Reakcja w dziedzinie polityki i szkoła twórcza są to pojęcia, które się nawzajem wykluczają. „Chmury” Arystofanesa wyrażają właśnie tę myśl. Już w r. 423 reakcyjnie usposobiony szlachcic, Strepsjades „starzec z ciężką i słabą pamięcią” wypowiada rozmaite głupstwa o szkole Sokratesa i ostatecznie podpada ją. Nie rozumiał oczywiście Anytos, że o ile nawet możliwy jest powrót do przeszłości, to te same warunki, to samo wychowanie musi po raz drugi spowodować te same opłakane skutki dla jego ojczyzny. Katastrofę szkoły twórczej przewidywał nie tylko Arystofanes, lecz również i Sokrates, bo w te słowa przemówił do Kalliklesa: uważam, że ja sam jeden oddaję się sztuce prawdziwej polityki i ja jedyny z pośród współczesnych uprawiam działalność społeczną... Będą mnie sądzili tak, jakby małe dzieci sądziły lekarza za to, że wycina i wypala i wycieńczy i dusi tak, że człowiek traci grunt pod nogami i strasznie gorzkie rzeczy wypić każe. Jak dzieci nie rozumieją lekarza, tak i dorośli nie rozumieją tych metod wychowawczych Sokratesa, na skutek których wychowanek z wielkim móżolem i trudem staje się dzielny i sprawiedliwym. A krzywdy drugich będzie się bał więcej, niż krzywdy własnej.¹⁾

Dziwnie wyglądał ten jedyny w historii ludzkości sąd nad Sokratesem. Oskarżono go o to, że nie uznaje bogów, których uznaje państwo. Ale przecież wszyscy widzieli, że Sokrates zawsze tyn bogom składał ofiary. Oskarżono go o to, że psuje młodzież. Ale przecież wszyscy władzieli, że Sokrates był niedoścignionym wzorem uczciwości, wstrzeźnliwości, prostoty, że zawsze w czasie wojny i pokoju spełniał rozkazy władzy, nie brał za naukę pieniędzy. Jak-

¹⁾ Platona „Gorgiasz”.

że taki człowiek mógł demoralizować innych? A jednakowoż z punktu widzenia Anytosa osądzono go słusznie. Nadano procesowi charakter sprawy religijnej nie dlatego, żeby go łatwiej pognębić w oczach religijnie usposobionych Ateńczyków, tylko dlatego, że, jak widzieliśmy, pedagogika i religia zlewają się u Sokratesa w jedną całość. Rzeczywiście Sokrates nie uznawał bogów, których uznaje państwo. Bóg żyje w człowieku, zapomocą metod szkoły twórczej człowiek uświadamia sobie Boga. Wprowadzał więc rzeczywiście Sokrates jakieś nowe, niezrozumiałe dla Anytosa, duchy. Obrona opierała się na tem, że Sokrates składał publicznie ofiary bogom. Lecz Sokrates, jak widzieliśmy, ze względów wychowawczych, tylko formalnie uznawał państwo przez partje polityczne rządzone tak, jak i kult państwowy, w istocie rzeczy i to państwo i ten kult zwalczał. Jeżeli dalej celem wychowania ma być, jak to się zwykle rozumie, dostosowanie młodzieży do istniejącego stanu rzeczy, to Sokrates z tego punktu widzenia rzeczywiście psuł młodzież. Osobiście Sokratesowi nie zarzucić nie było można i na tem oparła się obrona. Nie sądzono wtedy Sokratesa, lecz metody szkoły twórczej. Ateńczycy, powiedział Sokrates do Eutyfrona, nie bardzo się tem interesują, jeżeli kogoś mają za figurę nielada, byle tylko drugim swojej mądrości nie uczył. Jak widzą, że ktoś i drugih na swoją modłę urabia, gniewają się, czy to przez zazdrość, jak ty mówisz, czy przez coś innego.¹⁾ Sokrates czuł w sobie potęgę ducha, którą potrafił budzić w swych wychowankach, te siły duszy ludzkiej chciał wyzyskać dla przebudowy społecznej, na nich oprzeć postęp ludzkości. Anytos, jak i przeciętni Ateńczycy, tej potęgi ducha nie wyczuwali w sobie, i to ostatecznie spowodowało śmierć tego cudownego człowieka. Wyrok zapadł. Szkołę twórczą skazano na zagładę. Moc tego wyroku trwa do dnia dzisiejszego, nie stworzyła bowiem ludzkość takiej organizacji politycznej, której jedynym celem, jak tego chciał Sokrates, byłoby dążenie do realizacji definicji pojęcia moralnego.

¹⁾ Platona „Eutyfron”.

Praca młodzieży w szkole i w domu.

(Dokończenie).

7.

Szkola pracy jest szkołą samodzielnego dorabiania się wartości kształcących.

Georg Kerschensteiner.

Zagadnienie pomocy w pracy domowej.

Współczesna pedagogika jest w całości oparta na idei aktywności i samodzielności dziecka. Współczesne metody nauczania nastawione są przede wszystkim w tym właśnie kierunku. Zrozumiałem więc jest, że w zakresie pracy młodzieży tak w szkole, jak i w domu postulatsamodzielności stawiamy na pierwszym miejscu.

Pierwszym warunkiem pracy samodzielnej dziecka jest odpowiednie uzdolnienie. Jeżeli dziecko już od samych początków nauki szkolnej nie wykazuje samodzielności w pracy, to jest to objaw bezwątpienia, anormalny, którego przyczynę należy głębiej zbadać.

Drugim warunkiem samodzielności pracy dziecka jest odpowiedni sposób nauczania, zadawania i kontroli pracy domowej przez nauczycieli. Jeśli nauczyciel pracuje z młodzieżą w ten sposób, że pozwala jej na bierność wobec materiału nauczania; jeśli nie stara się wszelkimi do dyspozycji stojącymi mu środkami współczesnej dydaktyki rozbudzić zainteresowań dziecka, jako najlepszej drogi do zaktywizowania jego stosunku wobec pracy w szkole i w domu; jeśli zadawanie pracy domowej jest powierzchowne, szablonowe, nie połączone ze wskazówkami, jak się młodzież powinna zabierać do wykonania zadanej pracy domowej; jeśli wreszcie kontrola zadań domowych przez nauczyciela nie jest konsekwentną i zwracającą uwagę na samodzielne wykonywanie ich — to rozwój wrodzonego pędu do aktywności nie tylko nie doznaje żadnej rozumnej pobudki, ale przeciwnie — doznac musi osłabienia i zahamowania.

Trzecim wreszcie warunkiem jest popieranie samodzielności dziecka przy pracy domowej przez rodziców i otoczenie domowe. Dochozimy tu do ważnego zagadnienia pomocy w pracy domowej młodzieży szkolnej.

Co do udzielania pomocy domowej dzieciom są zdania pedagogów podzielone. Zwolennicy jej wskazują na to, że dzieciom potrzeba i w szkole i w domu kogoś, kto by przynajmniej w początkach pracy szkolnej tą pracą

kierował. Pomoc kierująca jest więc w pierwszych czterech—pięciu latach nauki szkolnej bardzo pożądana. Jest ona wedle tych poglądów potrzebna szczególnie dzieciom, które za mało mają wiary we własne siły, którym należy więc przy ich pierwszych samodzielnych próbach dodawać otuchy, by się z powodu zachodzących niepowodzeń zbyt łatwo nie zniechęcały. Przeciwnicy pomocy domowej chcieliby ją zupełnie wyłączyć, stoją bowiem na stanowisku samodzielnej pracy dziecka, którą szkoła powinna na tyle umieć przygotować i ułatwić, by praca w domu odbywała się bez obcej pomocy. Trzeba jednak stwierdzić, że stanowisko to jest doktrynerskie. Szkoła bowiem nie jest jeszcze na takim poziomie, by dzieci wynosiły z niej wszelkie potrzebne do pracy domowej wskazówki, a z drugiej strony młodzież, zwłaszcza młodsza, nie jest po większej części i nie może być na tyle dojrzała i naukowo tak dalece zainteresowana, by tych wskazówek nie potrzebowała i potrafiła pracować owoćnie zupełnie samodzielnie. Nie zapominajmy przytem, że mowa o przeciętnej masie młodzieży, wychodzącej dziś z domów szerokich warstw ludności i nie wynoszącej z nich wyższej kultury umysłu. Musimy więc dojść do wniosku, że mniej więcej do lat czternastu normalnie uzdolnione dzieci mogą, bez szkody dla swego rozwoju, w pewnej mierze otrzymywać w swej pracy domowej pomoc, ograniczając się do ogólnego kierowania, organizacji i kontroli pracy domowej.

Normalna pomoc domowa polega więc na wskazówkach dla wykonania zadań, na wskazaniu odpowiednich źródeł dla jakiegoś trudniejszego wypracowania, na udzieleniu objaśnień rzeczowych, na przeglądaniu zadań i zwracaniu uwagi na wyraźne błędy i przeoczenia, które dziecko powinno następnie samodzielnie poprawić, na odpytaniu lekcji pamięciowej, na wspólnem omówieniu zadanego ustępu itd.

Naczelnem przykazaniem pedagogicznem pozostaje oczywiście: nie pomagać dziecku w pracy domowej, jeśli ono bez zbytnej trudności potrafi swą pracę wykonać. Rezultatem bowiem nierozumnie udzielanej pomocy jest rozleniwienie myślowe, niezadarność i niesamodzielność w myśleniu i postępowaniu. Dalszem przykazaniem: czas, cierpliwość i spokój. Ktoś z pedagogów, nie pomnę już nazwiska, powiedział: „Tajemnicą wszelkiego wychowania jest: dosyć czasu musisz mieć dla dziecka; dużo czasu musisz mieć dla dziecka; mieć musisz dla dziecka więcej czasu, niż dla siebie”. Odnosi się to szczególnie do pomocy, udzielanej dziecku. Zachowanie spokoju i cierpliwości wobec dziecka jest warunkiem owocności pomocy i zaufania dziecka do dorosłego.

I jeszcze rzecz niezmiernie ważna: porozumienie domu ze szkołą w sprawie zakresu i sposobu pomocy domowej. Uważam za główną przyczynę wszelkich nieporozumień między obu czynnikami wychowawczemi to, że dom zbyt powierzchownie, albo wcale nie jest uświadomiony o programach i metodach pracy szkolnej; stąd wynika, że nie umie on częstokroć udzielić odpowiedniej pomocy, a nierzadko krzyżuje nawet wysiłki nauczyciela nierozumnie udzielanemi wskazówkami. Rodzice zbyt często zapominają, jaki to szmat czasu i jaka masa zmian dzieli szkołę dzisiejszą od ich szkoły, w której się uczyli i, pomagając dziecku, operują nierzadko wiadomościami, a zwłaszcza metodami zupełnie przestarzałemi, myląc dziecko w jego pracy i wbrew własnej woli, przeszkadzając w ten sposób szkole. Szkoła powinna więc w interesie utrzymania harmonii między pracą szkolną a domową swojej młodzieży, starać się o uświadomienie rodziców o poczynaniach, programach, metodach, wogóle o duchu dzisiejszej szkoły. Ważna to dziedzina tak ogólnie dziś głoszonej współpracy domu ze szkołą!

Niezawsze dziecku trzeba wyraźnej pomocy w nauce. Są dzieci, które od pierwszego dnia nauki szkolnej, albo przynajmniej od pewnego wieku same sobie dają radę. Czego im jednak potrzeba, to objawów zainteresowania dla ich pracy w szkole i w domu ze strony rodziców. Nie wystarczy tu samo zapytanie: co macie na jutro zadane? Raczej chodzi o przyjacielską rozmowę ojca lub matki ze synem lub córką na temat poruszanych w szkole zagadnień, motywów, szczegółów i tp. Dużoby na tem zyskał stosunek zaufania między rodzicami a dziećmi, gdyby się rodzice interesowali naprawdę dziedziną pracy dziecka, wytwarzając w ten sposób pewną wspólną dziedzinę zainteresowań i przeżyć. Rodzice powinni ze swem dzieckiem przeżywać powtórnie szkołę i młodzież — w takim zdaniu streściłbym najtrafniej może postulat udziału domu w pracy naukowej młodzieży szkolnej.

Pomoc udzielona dziecku w miarę jest dlań z pewnością korzystną: bądźto utrwała lub rozszerza zakres jego wiadomości czy umiejętności, bądźto upewnia go w rezultatach jego pracy i dodaje wiary w siebie. Wszelki jednak nadmiar pomocy wywołać może szkody, które są nieraz większe, niż przy braku wszelkiej pomocy. Chwilowo pojawia się może pewne pozorne, przez rodziców upragnione, wyniki we formie dodatniej noty z danego przedmiotu na „konferencji“ lub nawet na „świadectwie“, ale pozątem pomoc taka jest wybitnie szkodliwa dla dalszego rozwoju samodzielnego myślenia ucznia.

Są wypadki, gdzie pomoc domowa musi wyjść poza zakres normalny, jaki jej wyżej zakresiliśmy. Tu należy pomóc dla dziecka, które zaniedbało naukę szkolną z powodu choroby lub jakichś wypadków; pomoc ma tu na celu zastąpienie nauczyciela w odnośnych partjach materiału nauczania, przy których nie było ono w szkole. U dziecka leniwego pomoc ma na celu rozbudzenie sfery woli, by skłonić dziecko do inicjatywy, do żywszego procesu myślowego i do wytrwałości w pracy. U dziecka niezdolnego pomoc może polegać jedynie na szukaniu sposobów, zapomocą których dziecko to najprędzej i najgruntowniej mogłoby dojść do opanowania pewnego minimum wiadomości i umiejętności.¹⁾ Byłoby to jednak połączone z krzywdą dla rozwoju osobowości takiego dziecka, gdyby pomoc polegać miała na wyrabianiu mu zadań, na podawaniu mu gotowych rozwiązań i wiadomości, słowem na odbieraniu trudu myślowego. Niestety, zdarza się to aż nazbyt często!

Pomocy domowej udzielają prócz rodziców t. zw. korepetytorowie (korepetytorki) czyli nauczyciele domowi. Stanowią oni zagadnienie wcale poważne w całokształcie nauczania młodzieży i należy się tylko dziwić, że tak cicho o nich w literaturze pedagogicznej.

Mam wrażenie, że liczba dzieci, pobierających korepetycje, jest obecnie, mimo ostrego kryzysu ekonomicznego, znacznie większa, aniżeli w czasach przedwojennych. To zjawisko należy tłumaczyć prawdopodobnie tem, że do szkół powojennych weszły dzieci z najszerzych warstw ludności, nie mające z natury rzeczy w domu atmosfery, odpowiedniej dla normalnego rozwoju duchowego, żyjącej w ciężkich warunkach zewnętrznych (np. ciasnota mie-

¹⁾ Problem pomocy dla uczniów mniej niż przeciętnie uzdolnionych dalby się rozwiązać bez zbytniego obciążenia dla rodziców i niedogodności korepetycji przez stworzenie bardziej elastycznego programu nauczania i systemu organizacji szkoły. Szkoła wiedeńska rozwiązała ten problem przez utworzenie równoległych oddziałów każdej klasy (Klassenzug I. i II.), z których jeden przeznaczony jest dla uczniów normalnie uzdolnionych, a drugi dla słabszych z ograniczonym odpowiednio materiałem i powolniejszym tokiem nauki. A i w oddziale pierwszym istnieje swoboda wyboru planu z łaciną i bez łaciny, z językiem obcym i bez niego i t. d., zależnie od indywidualnych zdolności i zamiłowań. Elastyzacja więc i indywidualizacja w nauczaniu szkolnem przyczyniłaby się zarazem do rozwiązania zagadnienia pomocy domowej dla słabiej uzdolnionych, czyniąc ją prawie zupełnie zbędną. (Por. n. p. Haus Fischl „Sieben Jahre Schulreform in Oesterreich“, Wien 1926, Verlag f. Jugend u. Volk. str. 60 i nast.). Tu należy też przypomnieć t. zw. system Mannheimski, stworzony przez pedagoga niemieckiego Sickingera.

szkaniowa) i że wskutek tego dzieci te, zahamowane w normalnym rozwoju, nie mogą podolać wymaganiom stawianym przez szkołę, zwłaszcza na średnim i na wyższym stopniu w szkole średniej. Zapewne i ciężkie stosunki wojenne, oraz powojenne, wśród których owe dzieci wzrosły, podziałyły ujemnie na organizm i na umysłowość tego pokolenia. Pęd zaś do szkoły średniej, a raczej do uprawnień, z nią połączonych, wzniósł się dzisiaj do tego stopnia, że rodzice starają się wszelkim sposobem przepchać przez alembik szkolny dzieci nawet zupełnie niezdolne, niedorozwinięte, chore itp. Stąd owa zwiększona potrzeba korepetycji.

Z drugiej strony można stwierdzić większą, niż kiedykolwiek, liczbę osób, udzielających, lub gotowych do udzielania lekcji młodzieży szkolnej. I znów da się to wytłumaczyć ze współczesnych stosunków społecznych, znamionujących się przecież ogólną pauperyzacją warstw średnio zamożnych, warstw inteligencji. Nietylko więc młodzież studująca, tj. starsza młodzież szkół średnich i uniwersytecka, udziela dziś tych korepetycji, jak to dawniej bywało; bierze się dziś do niej bezrobotny inteligent wszelkiego fachu, samotne kobiety z bylejakim wykształceniem, by zarobić na utrzymaniu, urzędnik czy urzędniczka poza biurem, niedającym im pełnego utrzymania itp. Takie rozszerzenie kontyngentu korepetytorów nie pozostało bez wpływu na, że się tak wyrażę, „fachowość” korepetytorów dzisiejszych, a więc i na jakość udzielanej przez nich pomocy. Jest wśród nich za dużo „niefachowych”, biorących ten swój zawód lekko, nie czujących wcale ciężącej na nich odpowiedzialności za wychowanie i wykształcenie tych dzieci, z którymi odrabiają lekcje, byle je tylko odrobić i — zarobić.

Trzeba to jasno stwierdzić i uświadomić o tem także rodziców: korepetytor jest współwychowawcą i nauczycielem dziecka wraz ze szkołą i rodzicami; jest jednym z tych czynników, które wpływają na ukształtowanie się struktury duchowej wychowanka, jednym z tych żywych przykładów, które dziecko świadomie czy nieświadomie naśladuje. A jeśli tak jest, to człowiek ten winien posiadać pewne kwalifikacje do tej swojej działalności, to nie byle dyletant może się tego zadania podejmować, to nie byle kogo należy do takiej działalności dopuszczać. Należy być ostrożnym w doborze korepetytorów. Szkoła powinna domagać się, by rodzice porozumiewali się ze szkołą przy przyjmowaniu korepetytorów, jeśli mają być nimi uczniowie danego zakładu. Jeśli zaś są to osoby postronne, to obowiązkiem takich korepetytorów byłoby stałe porozumiewanie się z odnośnymi nauczycielami szkoły, z której mają uczniów, tak co do materiału naukowego, jaki co

do sposobu uczenia. Mają być oni przecież niejako pomocnikami nauczyciela i powinni kontynuować jego pracę nad danym dzieckiem, z którym mają pracować indywidualnie, ale w myśl zamierzeń i metod danego nauczyciela. W przeciwnym razie praca ich częstokroć przynosi szkodę. Najgorszym jest oczywiście, jeśli korepetytor poczyną używać jakichś własnych metod, krzyżując metody szkolne, albo wobec dziecka dyskredytuje szkołę, nastawiając je niechętnie wobec szkoły, a temsamem i wobec pracy w szkole i dla szkoły.¹⁾

Oczywiście dla pracy dziecka z korepetytorem miarodajne są wszystkie w ciągu poprzednich wywodów wysunięte postulaty. Najważniejszym z nich jest postulat samodzielności dziecka, przeciw któremu korepetycje najczęściej grzeszą. Jeśli, jak się to często zdarza, dziecko czeka z odrobieniem lekcji na korepetytora, bądźto, by od niego otrzymać wskazówki, bądźto, by on za nie zrobił zadania, które ono następnie ma przepisać, to jest to nie tylko bezowocne, lecz także w najwyższym stopniu szkodliwe. Dziecko w ten sposób prowadzone, traci resztki swej samodzielności, zatracą ufnosć w siebie, staje się bezradnem, nieśmiałym popychadłem.

8.

Problem przeciążenia.

„Non multa sed multum“!

Zagadnienie przeciążenia²⁾ występuje od da-

¹⁾ W wyższym stopniu oczywiście, niż korepetytor, który przychodzi tylko na godzinę, czy dwie dziennie celem przygotowania ucznia do szkoły, posiadanie swoistych kwalifikacyj odnosi się do nauczyciela domowego, zwanego u nas z cudzoziemską guwernerem, mającego za zadanie prowadzić całe wychowanie i naukę jakiegoś dziecka. Jest to zawód dla siebie, wymagający wybitnych zalet umysłu i charakteru, zawód mało dotychczas jako taki zbadany i naukowo znany. W Niemczech istnieją co do niego ustawowe przepisy („Bestimmungen für den Hausunterricht in Preussen“), a liczni autorowie zajmują się w ostatnich latach zagadnieniem nauczania domowego przez guwernerów. Z rozpraw tych warto wyróżnić studjum Gerharda Rochla p. t. „Der Hauslehrer“, ogłoszone w czasopiśmie „Die Neue Erziehung“ z r. 1929 Nr. 1, 2 i 3, ujmujące psychologię zawodową nauczyciela domowego nader ciekawie i głęboko. Żąda on tam odpowiedniego fachowego, akademickiego przygotowania do tego zawodu, jest jednak przeciwny oficjalnemu egzaminowi państwowemu, proponowanemu przez innych.

²⁾ W ścisłym tego słowa znaczeniu oznacza przeciążenie po-wien stan ciała i umysłu, który zażnacza się wyraźnemi objawami

wna w związku ze sprawą pracy domowej ucznia. Skargi rodziców w tym kierunku nie ustają, a ostatnio doprowadziły we Francji, w Szwajcarii i w innych krajach do pewnych posunięć władz szkolnych, mających na celu ograniczenie pracy domowej młodzieży oraz jej ułatwienie.¹⁾

Nie jest to problem tak prosty, by dał się rozwiązać kilku rozporządzeniami władz. Wiąże się on tak z obecnym systemem szkolnym, jak i z pracą nauczyciela, z indywidualnością dziecka, z warunkami pracy domowej, z poglądami rodziców na cele pracy młodzieży, z tempem życia współczesnego.

Jak już zaznaczyliśmy wyżej, sztywny system klasowy w obecnej szkole, przeszkadza dostosowaniu pracy do indywidualnych uzdolnień poszczególnych uczniów, narzucając wszystkim ten sam materiał, który w tym samym czasie należy tak samo opracować i sobie przyswoić. Nie możemy się więc dziwić, że wielu uczniów o jednostronnym uzdolnieniu lub o słabszych uzdolnieniach nie może podołać wymaganiom, im stawianym, i że spędza nieproporcjonalnie dużo czasu na pracy dla szkoły, pracy częstokroć i zewnętrznie, i wewnętrznie, a więc dla rozwoju ich osobowości, mało owocnej.

Także programy szkolne przeładowane są jeszcze wielką ilością zupełnie niepotrzebnych wiadomości. Jest to skutek układania programów przez specjalistów pod kątem widzenia ich fachu, a bez współudziału pedagogów, którzyby ujęli programy pod kątem widzenia psychologii młodzieży i istotnego celu wszelkiego nauczania: rozwoju struktury duchowej ucznia. Młodzież niepotrzebnie zużywa dużo czasu na przyswajanie sobie wiadomości niepotrzebnych, siłą bezwładności przepisywanych w programach, jako konieczne, albo należących raczej do wykształcenia specjalnego.

Ważną przyczyną zbytniego obciążania młodzieży pracą jest dalej nieskoordynowanie pracy nauczycieli, z których każdy uczy i zadaje zwykle na własną rękę, nie oglądając się na drugiego. Wynika z tego taki stan, że aż nazbyt często nagromadza się młodzieży zbyt wielki materiał naukowy - naraz, co musi oczywiście u sumiennego ucznia spowodować pracę ponad normalną miarę, u mniej sumiennego zaś powierzchowne potraktowanie wszystkich zadanych prac szkolnych. Jest

chorobowemi i uniemożliwia wskutek tego normalną pracę fizyczną i umysłową. W potocznym znaczeniu używa się tego określenia odnośnie i do złejszego stanu „przepracowania”, jako skutku nadmiernych wysiłków w ciągu pewnego okresu czasu.

¹⁾ Odnośnie do Francji por. art. Dr Stefanji Ciesielskiej Borkowskiej „Niedomagania dzisiejszej szkoły średniej we Francji”, w Nrze 1/1930 „Muzeum”.

więc rzeczą konieczną organizacja zadawania w szkole. Polega ona przede wszystkim na rozumnym zadawaniu pracy domowej przez każdego poszczególnego nauczyciela oraz na porozumiewaniu się nauczycieli fachowców w każdym wypadku, kiedy zadawana przez któregoś z nich praca wymaga dłuższego wymiaru czasu i większego wysiłku, celem odpowiedniego zmniejszenia zadań z innych przedmiotów, albo wogóle, by normować codzienny wyniar pracy domowej. Praktyczne przeprowadzenie tego postulatu może być różne; czy się to odbywa we formie oficjalnych konferencji klasowych pod przewodnictwem wychowawcy klasowego, czy przez osobiste porozumienie nauczycieli między sobą, czy przez notatki w katalogu klasowym i t. d., jest rzeczą umowy i organizacji.

Nieodpowiednie metody nauczania, zwłaszcza takie, które nie wyzyskują momentu zainteresowania i żywoci młodzieńczej, przyczyniają się naturalnie również do przeciążenia o tyle, że utrudniają młodzieży przyswojenie obojętnego jej, częstokroć nudnego materiału naukowego, do którego wskutek właśnie tych metod młodzież nie potrafiła się ustosunkować pozytywnie.

Ale nie tylko w szkole należy szukać przyczyn zjawiska, zwanego przeciążeniem.

Leżą one we wielu wypadkach w samem dziecku. Zdarza się, że dziecko nie jest fizycznie odpowiednio do swego wieku szkolnego rozwinięte, co oczywiście odbija się także na jego sprawności duchowej. Takie dziecko, nie może podołać normalnym wymaganiom szkoły mimo swych poważnych wysiłków, prowadzących nieuchronnie do przemęczenia i przeciążenia, a zarazem do stałego obniżania się poziomu wiadomości i umiejętności. Wszelkie skargi na szkołę (przy obecnym jej systemie) są w takim wypadku zupełnie niesłuszne, a winę ponoszą rodzice, którzy zmuszają swe dzieci do pracy ponad siły. Szkoła nie może przystosować swych programów i swych wymagań do dzieci chorych, ani też, kierując się współczuciem, nie może z ich powodu obniżyć poziomu ogólnego. Tylko indywidualizacja, przeprowadzona w organizacji szkoły, mogłaby znaleźć wyjście z tej sytuacji. Jak długo jej nie ma, dzieci takie nie mogą wstępować do klas odpowiadających inn wiekiem, o ile nie są w stanie podołać ich programowi.

Zdarza się również często, że dziecku brak przeciętnych uzdolnień, potrzebnych w danym typie szkoły. Rodzice przeważnie nie chcą o tem wiedzieć ani słyszeć, że ich dziecko nie nadaje się do danego typu szkoły i trudno ich przekonać o konieczności zwrócenia go w inny kierunek, np. do szkół zawodowych, albo zwolnienia tempa

nauki, np. we formie powtórzenia klasy, jeśli jest uzasadniona nadzieja, że się to przyczyni do lepszych wyników pracy. Dla takiego dziecka praca staje się nieznosnym ciężarem. Winę jednak przeciążenia ponoszą rodzice, a nie szkoła.

Co tu szkoła zrobić może, i powinna, to gruntowna i sprawiedliwa selekcja, przeprowadzona na niższym stopniu. Jest ona potrzebna i w interesie samej szkoły i w interesie każdego poszczególnego ucznia. Psychologia eksperymentalna, a zwłaszcza psychotechnika, coraz silniej wkraczająca na teren szkoły, ułatwi zapewne w przyszłości selekcję dzieci wedle uzdolnień, a odpowiednie zmiany w ustroju szkolnym będą musiały uwzględnić postulat umożliwienia każdemu dziecku doboru odpowiedniego kierunku studjów.¹⁾

Do przeciążenia przyczyniają się jednak i czynniki postronne, na które szkoła mniej ma wpływ: warunki pracy domowej ucznia i warunki życia współczesnego. Mielisiny sposobność poruszyć te sprawy już poprzednio. Z naszych wywodów wynika jasno, że brak organizacji pracy domowej oraz nieodpowiednie warunki, w jakich się ona zwykle odbywa, powoduje marnotrawstwo czasu i sił młodzieży, a temsamem przyczyniają się do jej przeciążenia niepotrzebnymi, bezowocnymi wysiłkami. Te przyczynę przeciążenia usunąć mogą przede wszystkim sami rodzice. Szkoła może tu jedynie pośrednio działać, przez wyrabianie nawyków do zorganizowanej pracy i przez uświadamianie rodziców. Nie mniej da się zrobić przeciw wpływom życia współczesnego, odrywającego częstokroć swem tempem i hałaśliwością młodzież od spokojnej pracy i obciążającego ją róż-

¹⁾ Francuskie czasopismo „Revue Universitaire” przeprowadziło z końcem r. 1929 ankietę na temat przeciążenia. Odpowiedzi ogłoszone w zeszytach 6, 7, 8 i 9/1930 żądają silnej selekcji, wskazując na to, że w szkole zbyt wiele jest uczniów i uczenie, nie nadających się wogóle do danego poziomu. Albo ostrzejsza, sprawiedliwa selekcja, albo stałe obniżanie poziomu i wymagań — tak brzmi alternatywa, wobec której stoi szkoła dzisiejsza. Odpowiedzi podnoszą, że szkoła powinna od każdego ucznia i uczenicy żądać zaświadczenia sprawności fizycznej i umysłowej do studjów w zakresie programu i wymagań danego typu szkoły. „Dobór, oparty na egzaminie uzdolnień umysłowych i cielesnych, oto — jak się zdaje — środek na zło aktualne, nazywane przeciążeniem, falszywym obciążeniem i t. p.,”.

Czy jest to rzeczywiście jedyny środek, należy powątpiewać! Autorowie tego pomysłu wyobrażają sobie zbyt naiwnie rozwiązanie tego, jak zaznaczamy, skomplikowanego zagadnienia.

Ankietę o przeciążeniu rozpiisał z końcem r. 1929. „Przegląd Pe-

neni nowemi obowiązkami.¹⁾ Grają tu rolę najrozmaitsze względy i tendencje, nie pozwalające na spokojny tok pracy szkolnej i domowej.

Przyczyny więc przeciążenia, pojawiającego się w różnych okresach życia szkolnego młodzieży w różnych formach dadzą się usunąć przez pewne reformy w dziedzinie pracy szkolnej i współdziałanie szkoły i domu odnośnie do pracy domowej młodzieży. Należałoby tu więc: celowe i rożumne ograniczenie materiału nauczania, szczególnie przez usunięcie materiału martwego; koncentracja przedmiotów; wskazania odnośnie do techniki pracy; reforma w zadawaniu prac domowych; przystosowanie zadań do sił fizycznych i umysłowych dziecka; stałe porozumiewanie się z domem w sprawie warunków i sposobu pracy domowej każdego ucznia; uświadamianie rodziców o pracy szkolnej i domowej młodzieży.

Przeciążenie, o ile ono gdzieś występuje, należy uważać jako skutek zaniedbania problemu ucznia i jego pracy. Z chwilą, kiedy i teoria dydaktyczna i praktyka szkolna zajmą się na serjo tem zagadnieniem i kiedy praca ucznia, praca dziecka nad własną osobowością, stanie się, naprawdę ośrodkiem szkoły, z tą chwilą i przeciążenie przestanie z pewnością być zagadnieniem, niepokojącym szerokie warstwy społeczeństwa dorosłych, dbałego o zdrowie fizyczne i duchowe młodego pokolenia.

W przyszłym „świecie pracy“ praca dziecka musi zająć należne sobie stanowisko.

dagogiczny“, zyskując poważny materiał około 30.000 kart indywidualnych. Częściowe wyniki, dotyczące klas ósmych, ogłasza „P. P.“ w Nrze 1/1931 i 4/1931, zapowiadając szersze opracowanie materiału.

¹⁾ Por. moją pracę p. t. „Znaczenie środowiska w wychowaniu“ w „Ruchu Pedagogicznym“ 1928.

Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych i średnich.

(Państwa europejskie i niektóre pozaeuropejskie).

Kształcenie nauczycieli jest dzisiaj we wszystkich państwach problemem zasadniczym; łączy się ściśle z reformą szkolną ustrojową, programową i metodyczną. Reformę kształcenia nauczycieli przyspieszają w wysokim stopniu ostatnie zdobycze w dziedzinie psychologii i socjologii. W każdym niemal kraju pedagogowie wysuwają te kwestje na czoło zagadnień szkolnych; prawie we wszystkich czasopismach pedagogicznych poświęca się wiele miejsca temu zagadnieniu.

Już na wstępie nasuwa się pytanie, jakie jest przygotowanie nauczycieli w różnych krajach europejskich i pozaeuropejskich. Na to pytanie pragniemy dziś odpowiedzieć. Nie chodzi nam więc o rozpatrzenie argumentów, przemawiających za wyższem wykształceniem, ale raczej o fotograficzne przedstawienie stanu kształcenia nauczycieli wedle danych z grudnia 1930. Zależało nam specjalnie na pewności źródeł; to też oparliśmy się na materiałach znajdujących się w Międzynarodowem Biurze Wychowania w Genewie, a następnie odnieśliśmy się za pośrednictwem Biura do Ministerstw państw niżej wymienionych, które udzieliły nam cennych informacji. Nie wchodzimy w pracy tej w szczegóły organizacyjne zakładów kształcenia nauczycieli, ograniczyliśmy się tylko do podania rodzaju zakładów, w których kształcą się nauczyciele. Międzynarodowe Biuro Wychowania przygotowuje specjalną ankietę o kształceniu nauczycieli i prawdopodobnie w najbliższych miesiącach roześle kwestjonariusze do Ministerstw Oświaty.

Australja.

Australja Południowa. Nauczyciele szkół powszechnych przygotowują się w czteroletniej akademii pedagogicznej, która posiada wszystkie prawa szkół uniwersyteckich. Wstąpić do akademii mogą uczniowie, którzy ukończyli pełne gimnazjum. W akademii otrzymują uczniowie wykształcenie ogólne i zawodowe. Praktyczne ćwiczenia odbywają uczniowie we wzorowej szkole powszechnej. W akademii największy nacisk położono na psychologję i higienę. Bardzo często uczniowie akademii pedagogicznej uczęszczają na uniwersytet, gdzie otrzymują stopnie magistrów i doktorów. Po czterech latach nauki zdają egzamin końcowy, który ich uprawnia do nauczania w szkołach powszechnych. Na-

uczyciele szkół średnich kończą normalnie uniwersytet, a następnie odbywają jeszcze studia praktyczne jedno-względnie dwuletnie. Nadmienić musimy, że w Australji ustrój jednolity szkolnictwa jest w pełni zrealizowany.

Australja Zachodnia. Nauczyciele szkół powszechnych przygotowują akademje pedagogiczne. Przyjmuje się tylko uczniów, którzy są imatrikulowani na uniwersytecie i którzy zdobyli na uniwersytecie pewne wykształcenie ogólne, oraz którzy odbyli jednoroczną praktykę i wykazali w czasie tej praktyki pewne uzdolnienia pedagogiczne. Czas studjów w akademji jest różny i zależy od poprzednich nauk. Posiadacze dyplomów uniwersyteckich pozostają tylko rok w akademji. Zasadniczo akademja przygotowuje nauczycieli szkół średnich i powszechnych; kandydat na nauczyciela szkoły powszechnej czy średniej, może otrzymać posadę na podstawie dyplomu akademji. Wyjątkowo nauczyciele języków nowożytnych, matematyki, przyrody mogą cały okres studjów spędzić wyłącznie w uniwersytecie, a następnie tylko pewien czas w akademji. W zasadzie kandydaci na nauczycieli muszą studjować równocześnie w uniwersytecie i akademji. W kraju tym ustrój jednolity szkolnictwa jest zrealizowany w swej najczystszej formie.

Nowa Walja Południowa. Nauczyciele wszystkich kategorii szkół, przygotowują się w akademji pedagogicznej. Warunki przyjęcia takie same, jakie obowiązuja na uniwersytecie. Akademja jest czteroletnia, lecz czas studjów zależy od stopnia szkoły, w której kandydat chce uczyć. W czasie studjów kandydaci otrzymują miesięcznie 50 wzgl. 80 dol., oraz książki i przybory w naturze. Warunkiem przyjęcia na uniwersytet jest ukończenie 6-o letniej szkoły powszechnej i 5-o let. gimnazjum.

Nowa Zelandja.

W Nowej Zelandji nauczyciele szkół powszechnych i średnich kształcą się razem w akademjach pedagogicznych, otrzymują wykształcenie jednakowe. Akademja dzieli się na cztery sekcje; przyjęcie do Sekcji zależy od posiadanych studjów. Do Sekcji „A”, o sześciu latach nauki przyjmuje się kandydatów, którzy ukończyli szkołę powszechną, niższą szkołę średnią, dwa lata wyższej szkoły średniej, oraz odbyli praktykę w przedszkolach. Sekcja „B”, przyjmuje kandydatów, którzy zdali egzamin dojrzałości w gimnazjum. Sekcja „C”, kształci w ciągu jednego roku kandydatów, którzy ukończyli uniwersytet i posiadają tytuł doktora lub magistra. Sekcja „D”, jest przeznaczona dla nauczycieli czynnych szkół powszechnych i średnich, którzy co pewien czas dokształcają się w akademji.

Afryka.

Afryka Południowa. Uczniowie, którzy pragną się poświęcić zawodowi nauczycielskiemu, kończą 6-o letnią szkołę powszechną, następnie gimnazjum; po zdaniu egzaminu dojrzałości wpisują się do akademii pedagogicznej. Kandydaci na nauczycieli niższych klas szkół powszechnych, uczą się w akademii dwa lata, kandydaci na nauczycieli wyższych klas szkół pow. pozostają w akademii trzy lata. Nauczyciele szkół średnich kończą normalnie uniwersytet, a następnie roczny kurs pedagogiczno-praktyczny, jeśli chcą uczyć w niższych klasach, zaś dwuletni kurs, jeśli pragną uczyć w wyższych klasach. Kursy te są zorganizowane częściowo w uniwersytecie, częściowo w gimnazjum uniwersyteckiem, które spełnia rolę szkoły ćwiczeń. Szkolnictwo zorganizowane wedle istotnych zasad jednolitego ustroju.

Egipt. Dotychczas istniały w Egipcie trzy rodzaje seminarjów: elementarne, średnie i wyższe. Seminarjum elementarne niższe, trzyletnie, przyjmuje uczniów po ukończeniu niższej i wyższej szkoły powszechnej; przygotowuje ono nauczycieli niższych wiejskich szkół powszechnych; seminarjum średnie przyjmowało po ukończeniu szkoły powszechnej i niższej szkoły średniej; było trzyletnie i przygotowywało nauczycieli miejskich szkół powszechnych; do seminarjum wyższego można było wstąpić po maturze gimnazjalnej albo po ukończeniu seminarjum średniego. Seminarjum wyższe czteroletnie uprawniało do nauczania w szkołach powszechnych i średnich. W ostatnich latach rząd egipski przyszedł do przekonania, że pod względem przygotowania nauczycieli pozostaje w tyle i wobec tego przystąpił do gruntownej reformy. Przyszli nauczyciele będą się kształcić w akademjach pedagogicznych.

W Kolonjach francuskich, belgijskich, portugalskich wymaga się tych samych dyplomów, jakie są przepisane we Francji, Belgji, Portugalji. Zakłady kształcenia nauczycieli są oparte na tych samych zasadach, na jakich są zorganizowane we Francji, Belgji i Portugalji.

Ameryka.

Argentyna. W Argentynie nauczyciele wszystkich stopni kształcą się w seminarjum nauczycielskiem, które dzieli się na niższe i wyższe. Do seminarjum przyjmuje się po ukończeniu 8-o klasowej szkoły powszechnej. Program niższego seminarjum czteroletniego jest bardzo zbliżony do programu gimnazjum. Uczniowie, którzy kończą czteroletnie seminarjum, mają prawo nauczania w szkole powszechnej; po ośmiu latach praktyki mogą ubiegać się o kierownictwo szkoły pow. Absolwenci seminarjum niższego i wyższego (trzyletniego) otrzymują patenty na nauczycieli szkół

średnich i niższych seminarjów. W uniwersytetach istnieją sekcje pedagogiczne trzy względnie czteroletnie; patent sekcji pedagogicznej jest równoznaczny z patentem seminarjum wyższego: Sekcje pedagogiczne dzielą się na dwie grupy: humanistyczną i przyrodniczą; podobnie dzieli się seminarjum wyższe. Do seminarjum wyższego wstępuje się po ukończeniu seminarjum niższego, zaś do sekcji pedagogicznej po ukończeniu gimnazjum. Po pięciu latach praktyki w szkole średniej nauczyciel otrzymuje tytuł profesora szkoły średniej.

Brazylja. Nauczyciele kształcą się w seminarjum nauczycielskiem, do którego wstępują po ukończeniu 5-o letniej szkoły powszechnej i dwuletniej szkole uzupełniającej, a zatem w 14 r. życia. Ilość klas w seminarjum jest różna, zależnie od okręgów. Seminarjum pierwszego stopnia ma 4 wzgl. 5 klas; różni się tem od drugiego stopnia, że program jest bardziej uproszczony, egzaminy znacznie łatwiejsze; seminarjum drugiego stopnia przyjmuje też po szkole uzupełniającej, jest pięcioletnie, o programach szkolnych bardziej rozszerzonych. Seminarja pierwszego stopnia przygotowują nauczycieli do szkół powszechnych wiejskich, zaś seminarja drugiego stopnia nauczycieli szkół powszechnych miejskich; nauczyciele wyższych szkół powszechnych muszą jeszcze ukończyć „Curso Seriado“. W ostatnich klasach seminarjum kandydaci otrzymują wykształcenie zawodowe; w każdym seminarjum znajduje się szkoła ćwiczeń albo szkoła doświadczalna. W praktyce jednak nauczyciel wyższej szkoły powszechnej, czy szkoły powszechnej miejskiej zaczyna karierę od pracy w szkole wiejskiej. Ażeby być wybrany na kandydata na nauczyciela szkoły średniej, absolwenci gimnazjum i liceum muszą zdawać egzaminy konkursowe, podczas gdy najlepsi uczniowie seminarjum są uwolnieni od tych egzaminów. Ostatnio wprowadzono trzyletni Instytut pedagogiczny, w celach eksperymentalnych.

Kosta-Rika. Uczniowie po ukończeniu 6-o letniej szkoły powszechnej wstępują do 6-o letniego seminarjum nauczycielskiego. Program trzech niższych klas jest identyczny prawie z programem liceum i gimnazjum. Przygotowanie zawodowe otrzymują uczniowie począwszy od czwartej klasy, gdzie obok kształcenia ogólnego, przeprowadza się ćwiczenia praktyczne. Po ukończeniu seminarjum nauczyciele otrzymują dyplomy kwalifikacyjne. W seminarjum znajdują się też szkoły ćwiczeń; nauczyciele szkół średnich kształcą się zagranicą, ponieważ kraj ten posiada tylko fakultet prawniczy i farmaceutyczny.

Ekwador. Ostatnio nauczyciele kształcili się w sześcioletnich seminarjach, do których przyjmowano po szóstej klasie szkoły powszechnej; obecnie przystąpiono do zupełnej reorganizacji i przyszli nauczyciele będą się kształcili w In-

stytutach pedagogicznych, do których będzie się przyjmowało absolwentów gimnazjów.

G watemala. Nauczyciele przygotowują się w seminarjach nauczycielskich, do których wstępuje młodzież po ukończeniu siedmioklasowej szkoły powszechnej. Seminarja dzieli się na dwa typy: „Escuelas de Preceptores”, dwuletnie, przygotowujące nauczycieli wiejskich szkół powszechnych, oraz „Escuelas Normales”, czteroletnie, przygotowujących nauczycieli miejskich szkół powszechnych. Obecnie organizuje się „Escuela Normal Superior”, mająca na celu przygotowanie nauczycieli szkół średnich; wstęp mają absolwenci „Escuelas Normales”; nauka trwa dwa lata.

Haiti. Kandydaci na nauczycieli wstępują do dwuletnich instytutów pedagogicznych po ukończeniu gimnazjum.

Meksyk. Seminarja nauczycielskie przyjmują młodzież po ukończeniu 6-o letniej szkoły powszechnej. Są one 6-o letnie. Uczniowie, którzy ukończyli szkołę średnią wstępują na czwarty rok i pozostają w seminarjum trzy lata. Do szkoły średniej przyjmuje się po 6-o klasowej szkole powszechnej; szkoła średnia jest 4-o letnia, jednak w uniwersytecie są jeszcze dwuletnie kursy przygotowawcze, w rodzaju wyższego gimnazjum. W każdym seminarjum znajdują się szkoły ćwiczeń. Nauczyciele szkół średnich muszą na-przód ukończyć seminarjum, następnie uczyć kilka lat w szkole powszechnej i ukończyć czteroletnią sekcję pedagogiczną w uniwersytecie.

Paragwaj. Istnieją trzy rodzaje seminarjów: elementarne, wyższe, profesorskie. Warunkiem przyjęcia do tych seminarjów, jest ukończenie 14 r. życia, oraz szkoły powszechnej. Seminarjum dla nauczycieli szkół powszechnych jest dwuletnie, dla nauczycieli niższych klas szkół średnich czteroletnie; ażeby otrzymać tytuł profesora szkoły średniej, trzeba ukończyć seminarjum siednioletnie. Seminarja dwuletnie będą zlikwidowane w najkrótszym czasie. Nauka psychologii jest najlepiej postawiona w seminarjum 7-mioletnim. Organizacja szkolnictwa nosi cechy jednolitego ustroju szkolnego.

Urugwaj. Przygotowanie nauczycieli w tym kraju posiada charakter wykształcenia wyższego. Uczniowie po ukończeniu 6-u klas szkoły powszechnej, wstępują do gimnazjum, a po maturze do czteroletniej akademji pedagogicznej. Po złożeniu egzaminu dyplomowego, biorą jeszcze przed nominacją udział w egzaminach konkursowych. Absolwenci prywatnych instytutów pedagogicznych, są obowiązani złożyć egzamin państwowy, a następnie pod nadzorem władz państwowych odbyć dwuletnią praktykę. Nauczyciele szkół średnich kończą zwyczajnie studja uniwersyteckie.

(Dok. nast.)

S. STENDIG.

Z kongresu wychowania rodzinnego.

(4-me Congrès International d'Education Familiale á Liège).

Od jakich 30 lat zgórą pracuje Belgja na polu wychowania intensywnie. Belgja nie jest krajem, który tworzy filozofję pedagogiki lub teorię pedagogiki, lecz krajem, gdzie społeczeństwo wychowuje praktycznie, krajem, gdzie pracują nad nowem wychowaniem doświadczalnie. Podobnie jak w Austrii, i tu jesteśmy świadkami, usiłowań i reform pedagogicznych, a jeśli Austria opiekuje się dzieckiem nie w mniejszej mierze jak Belgja, to różnica leży w ustosunkowaniu się do zagadnień wychowania rodzinnego, inaczej pojętego i inaczej traktowanego w Belgji. Oba kraje łączy jednak wspólna zasada: *l'école pour la vie et parla vie*. Wygłosił ją Belgijszyk Dr Decroly, twórca znanej metody ośrodków zainteresowań w nauce. Decroly jest też poniekąd symbolem odrodzonej pedagogiki na terenie belgijskim. Za nim podąża Austria, za nim postępuje Sickinger w Niemczech. Takim symbolem, a raczej filarem belgijskiej pedagogiki jest Paweł de Vuyst, twórca szeroko dziś rozgąszczonych *tz. Lig Wychowania Rodzinnego*. De Vuyst jeszcze w większym stopniu i szerszym zakresie wpłynął na odnowienie tradycji pierwszego wychowania w rodzinie, niż to zdołał uczynić Ovid Decroly w swojej specjalności. De Vuyst bowiem nie tylko stworzył wspomniane ligi ale jest do dnia dzisiejszego ich duszą.

Ligi te istnieją we wszystkich krajach kulturalnych od 25 lat. Ojczyzną ich jest Belgja; tu też odbył się I-szy kongres wychowania rodzinnego w r. 1905, w Leodjum (Liège). Już w rok potem zjechało się ponownie z całego prawie świata w Milano i wówczas uchwalono zbierać się co cztery lata. Kongres III-ci odbył się tedy w r. 1910, w Brukseli. Po przerwie, spowodowanej wojną światową zebrały się wszystkie ligi rodzinnego wychowania po raz czwarty w Belgji, w Leodjum, obradując w dniach od 3 do 7 sierpnia 1930 r. Belgja mogła tym razem obchodzić święto 25-lecia pracy Ligi.¹⁾

Polskę reprezentowali na kongresie: M. Sobański, prezes polskiej Komisji Wychowania Rodzinnego i sprawozdawca Ligi, M. A. Iwański z polskiej ambasady w Pa-

¹⁾ Comptes Rendus des Assemblées générales et des séances des sections publiés de Jean Gessler, Louvain, M. Ista 1930 s. 6. 10, 27. Sobański brał bardzo żywy udział, zabierał kilka razy głos i wygłosił przemówienie, p. s. 99, 94 i 99. — Comptes Rendus podaje przebieg kongresu, stanowiąc podstawę naszego sprawozdania z omawianego kongresu wychowania rodzinnego.

ryżu, J. Michałowska, wizytatorka ministerjalna, Kar-
czewska, Lempicka¹⁾, I. Szumlakowska i Z. Jan-
kowska²⁾).

Kongres objął całokształt wychowania rodzinnego w 5-ciu sekcjach. Duszą sekcji I-szej — obserwacji naukowej dziecka, był znakomity pedagog i znany teoretyk psychologii dzieci anormalnych Dr Decroly. Sekcja II-ga zajmowała się sprawami ogólnemi wychowania rodzinnego, III-cia wychowaniem dziecka w wieku przedszkolnym, IV-ta wychowaniem dziecka w wieku szkolnym i po ukończeniu szkoły, a V-ta popularyzowaniem wychowania rodzinnego za pomocą instytucyj opiekuńczych i społecznych, muzeów i międzynarodowego instytutu wychowania rodzinnego³⁾.

Właściwa praca odbywała się w komisjach, z których każda miała oznaczone tematy do omówienia. W komisji I-szej rozpatrywano zagadnienia: metod nauczania, fizjologii i psychologii dziecka, podręcznika pedagogiki rodzinnej, przygotowania młodzieży do małżeństwa i metod wychowania rodzinnego dzieci anormalnych. II-ga komisja względnie sekcja (section) zajmowała się sprawami praktycznych metod obrony interesów i praw rodziny, skutecznych metod wychowania religijnego (referował między innymi Devuyst, stały członek zarządu związku lig, twórca lig), zagadnieniem autorytetu w wychowaniu rodzinnem i metodami jego rozwoju, kwestją metod rozwoju „bon sens”, inicjatywy i woli oraz kształcenia się charakteru i wogóle umoralnienia. Ponadto omawiała I. Szumlakowska problem racjonalizacji wychowania dziecięcego, który dodatkowo oświecił Devuyst, a jako zagadnienie siódme poruszono i dokładnie przedstawiono sprawę znaczenia otoczenia wiejskiego i miejskiego dla wychowania rodzinnego ze stanowiska wpływu, korzyści i szkód. W tej sekcji pracowano bardzo intensywnie i zapoznano się z wychowaniem rodzinnem niektórych państw europejskich i pozaeuropejskich. W sekcji III-ciej omówiono znaczenie początkowego (pierwszego) wychowania, sprawę higieny, wychowania fizycznego, kształcenia zmysłów, refleksji, uwagi, obserwacji, genety przyzwyczajzeń i nawyków i ich wpły-

¹⁾ J. Lempicka wygłosiła referat, podany w całości w: *Rapports généraux et particuliers* na str. 43 I-go zes. (La connaissance de l'enfant... Remarques sur la façon de tenir le journal des enfants).

²⁾ Powagę i rozmiary kongresu znamionuje fakt, że kongres obeszło około 40 państw europejskich i pozaeuropejskich. Brakowało tylko Rosji z Europy.

³⁾ Pracę we wszystkich 5-ciu sekcjach przedstawia pięć zeszytów wspomnianych: *Rapports généraux et particuliers*, z których korzystaliśmy do niniejszego sprawozdania.

wu na kształtowanie się charakteru, poprawę błędów postępowania, przyczyn wewnętrznych i zewnętrznych nieposłuszeństwa u dzieci i wpływu pierwszych impresyj na kształtowanie się poznania i świadomości. W sekcji tej każdy przedstawiciel przemawiał w swoim języku, a to po francusku, angielsku i po niemiecku (dwa referaty). IV-ta sekcja rozpatrywała sprawę współpracy rodziny ze szkołą (Hafa po niem.), sprawę przygotowania młodzieży do misji wychowawczej w rodzinie, zagadnienie nauczania pedagogiki rodzinnej. Poza tem poruszono kwestję wychowywania w okresie dojrzewania, kwestję uprzejmości i respektu, altruizmu i sposobów przygotowania młodzieży, a Z. Jankowska wyłożyła szczegółowo znaczenie i metody wychowania zmysłu rodzinnego i społecznego. Wiele zastanawiano się nad sposobami spędzania czasu wolnego w rodzinie, wyrażając życzenie, że konserwacja rodziny leży szczególnie w interesie wychowania rodzinnego zarówno przed, jak w czasie i po ukończeniu szkoły. Sekcja V-ta i ostatnia miała na oku przede wszystkim rozbudowę i popularyzację istniejących lig. Omawiała tedy aktywność, metody pracy i rozprzestrzenienie, podnosząc między innymi instytucjami rozmaitych krajów, centralny związek zrzeszeń rodzicielskich w Polsce wraz z jego „katechizmem wychowawczym dla rodziców”, liczącym 25 ważnych punktów. Podano też sposoby popularyzacji wychowania rodzinnego przez dzieła o dziecięctwie, dzieła społeczne itp. Wyrażono życzenie opracowania zwięzłej biblijografji i zbioru dokumentów, dotyczących wychowania rodzinnego w specjalnych muzeach pedagogiki rodzinnej, podnosząc konieczność zakładania coraz nowych narodowych i międzynarodowych instytutów pedagogiki rodzinnej na wzór Children's museum of Boston. P. de Vuyst uzasadniał to rzeczowo, powołując się ciągle na zasadę, stanowiącą pracę lig i kongresu, że rekonstrukcja rodziny jest dziś szczególnie ważnym postulatem międzynarodowym, gdyż nadal wszystkie prawie społeczeństwa kulturalne opierają byt swój na rodzinie. Sekcja piąta zakończyła swe obrady oświeceniem zagadnienia założenia międzynarodowego instytutu pedagogiki rodzinnej.

Oto problemy wychowania rodzinnego, które poruszono i omówiono na czwartym kongresie w Leodjum. Trudno je w treściwem sprawozdaniu bliżej przedstawić. Ogrom pracy rzeczowo prowadzonej i na bardzo wysokim stopniu postawione dyskusje i rozważania zasadnicze, duża ilość poważnych referatów w kwestjach podstawowych, wygłoszonych przez wybitnych znawców tych zagadnień, w trzech językach kongresu (francuski, angielski i niemiecki), wykazują, że obrady stały na wysokim poziomie

i dlatego uważamy lekturę tych referatów za wskazaną, gdyż poruszają nie tylko zagadnienia wychowania rodzinnego, ale też problemy wychowania szkolnego w ogóle. Bardzo pouczającym jest oficjalne czasopismo związku zrzeszeń lig „L'Education Familiale” (Bruxelles, 67, rue de l'Orme), które ogniskuje w sobie całą teoretyczną pracę. Zasluguje ono nie tylko na omówienia w naszych fachowych pismach, ale też na czytanie, szczególnie w szkołach powstających.

Sceptycy mogliby uważać niektóre uchwały za nierealne, niektórym mogą się wydawać postulaty takie, jak szkoły dla matek, wychowania wychowawców, muzeów dla dzieci i rodziców, międzynarodowych instytutów wychowania rodzinnego, zakładania klinik medyczno-psycho-pedagogicznych, zakładania szkół przygotowujących do małżeństwa, pedagogiki rodzinnej jako odrębnej wiedzy z odrębnymi podręcznikami nauczanej w szkołach i na kursach, tzn. „puericulture”, rozmaitych poradni itp. — niepotrzebne zupełnie, jeśli jednak się przestudjuje dokładnie sprawozdania szczegółowe, zawarte na 384 stronach druku, dojdzie się do przekonania, że cała ta praca jest zjawiskiem kulturalnym o niezmiernem znaczeniu, pracą nie tylko pedagogiczną o trwałej wartości, ale też i pracą społeczną o wielkim zasięgu.

Trudno nam tu wchodzić w motywy całej pracy — omówimy to w specjalnej rozprawie — podkreślić tylko zamierzamy, że duch jaki panował na kongresie otoczony był aureolą dziecka i zanikającej rodziny. W imię dziecka wolał też kongres w uniesieniu „Vive l'Enfant”; dla dobra dziecka wolał też „Elever les enfants” i dla niego walczył kongres o prawa rodziny i wychowania rodzinnego. Rodzina bowiem jest jak to trafnie wyraził F. Leplay komórką społeczną, ma misję macierzyńską i nie przestała być podstawową w funkcji wychowania. W imię dziecka wolał też kongres „Vous aurez sauvé des enfants pour le grand bien de la famille et de la société”. Istotnie wszystkie postulaty kongresu dają się zgrupować dookoła tych dwóch ośrodków dziecka i rodziny, a one znów służąc mają wspólnemu zadaniu, mianowicie edukacji dziecka w rodzinie. W tym celu żąda kongres racjonalizacji wychowania rodzinnego, w tym celu radzi, by rodzice utrzymywali stały kontakt z rozwojem wiedzy o wychowaniu.

Z postulatów poruszonych winny prawie wszystkie znaleźć u nas silniejsze niż dotąd poparcie i szersze niż dotąd zastosowanie.

II-gi Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego

Wydział Pedagogiczny cały bież. rok szkolny poświęcił w głównej mierze pracom przygotowawczym do II-go Kongresu Pedagogicznego, który będzie uzewnętrznieniem dalszego ciągu prac Wydziału nad podstawowem zagadnieniami szkolnictwa polskiego.

I-szy Kongres Pedagogiczny, zorganizowany w Poznaniu podczas P. Wyst. Kraj. był uzewnętrznieniem prac Wydziału nad zagadnieniem celu, jaki sobie szkoła polska stawia w stosunku do swoich wychowanków, oraz nad określeniem funkcji społecznej szkoły. Kongres II-gi ma się zająć programem, organizacją i metodami wychowania i nauczania, albowiem bez ich racjonalnego opracowania i przystosowania do naszych warunków, realizacja celów jest niemożliwa. Prace przygotowawcze prowadzone są obecnie w taki sam sposób, jak i do kongresu poprzedniego, a polegają one na tem, że wszystkie zagadnienia, które mają być przedmiotem obrad kongresu, są obecnie tematem obrad posiedzeń komisyjnych i plenarnych Wydziału i pójdą na kongres możliwie gruntownie opracowane. Posiedzenia Wydziału odbywają się bardzo często — czasem nawet dwa razy na miesiąc. Ta metoda przygotowania kongresu nie zawiedzie nas sądzimy i obecnie, jak nie zawiodła poprzednio, gwarantując sprawność i treściwość obrad kongresowych.

Program kongresu jest b. obfity, bo obejmuje 8—9 referatów plenarnych i około 20 refer. komisyjnych w dziesięciu komisjach. Czas trwania kongresu — 5 dni. Miejsce obrad — Wilno. Termin — od 4-go do 8-go lipca b.r.

Zdaniem organizatorów kongresu, największe szkody w pracy szkolnej u nas są spowodowane brakiem porozumienia w najbardziej zasadniczych sprawach, do których należy zaliczyć:

- 1) brak należytego zrozumienia i uświadomienia sobie, co z ogólnych celów wychowania i nauczania może i powinno być zrealizowane na danym stopniu nauczania szkolnego; a szczególnie brak szczegółowego określenia cech charakteru i umysłu, do których wykształcenia zarówno w wychowaniu jak i nauczaniu dążyć należy;

- 2) brak uświadomienia sobie roli, jaką w pracy szkolnej przy realizacji celów kształcenia moralnego i intelektualnego odegrać mogą poszczególne przedmioty nauczania, jako materiał rzeczowy i nieoddzielanie tego co sprawia ten materiał rzeczowy, od tego, co zależy od metody nauczania, organizacji pracy i organizacji całego życia szkolnego, czego dowodem jaskrawym jest przypisanie nauce o Polsce współczesnej tej roli wychowawczej, którą spełnić

może tylko długotrwałe świadome organizowanie życia szkolnego w taki sposób, aby ono mogło wychować obywatela, a raczej nawet, jeśli chodzi o szkołę powszechną, wytworzyć tylko pewne dyspozycje w kierunku wychowania obywatelskiego;

3) nieuświadamianie sobie w codziennej pracy szkolnej tych możliwości, które zależne są od rozwoju umysłowego młodzieży i stąd płynąca duża przesada w określaniu rezultatów pracy, rzekomo możliwych do osiągnięcia na różnych stopniach pracy szkolnej oraz przecenianie zasobu sił, którymi dziecko rozporządza;

4) nieuświadamianie sobie przyszłych potrzeb życiowych jednostek wychowawczych i częste identyfikowanie ich z naszymi bieżącymi potrzebami nauczycielskimi w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania.

Dlatego też kongres ten nie będzie jeszcze poświęcony zagadnieniom szczegółowym, a ma ustalić przedewszystkiem te właśnie rzeczy podstawowe. Wystarczy zresztą przytoczyć tytuły referatów plenarnych, aby czytelników „Ruchu” w intencjach organizatorów kongresu zorientować.

Referaty plenarne:

1) Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w ciągu dziejów na tle polskiej myśli filozoficznej i rozwoju stosunków społecznych.

2) Cele i zadania wychowania i nauczania w związku z postulatami kongresu poznańskiego.

3) Stan i wyniki nowoczesnych badań psychologicznych w zastosowaniu do potrzeb wychowania i nauczania szkolnego.

4) Podstawowe metody wychowania i ogólne zasady organizacji wychowania w szkole ogólnokształcącej.

5) Naczelne zasady dydaktyczne i organizacja nauczania w szkole ogólnokształcącej.

6) Rola poszczególnych przedmiotów nauczania jako środków, umożliwiających osiągnięcie celów wychowawczych: indywidualnych, społecznych i państwowych.

7) Społeczno-państwowe zadania wychowawcze nauki o Polsce współczesnej.

8) Stan rzeczy i potrzeby w dziedzinie czytelnictwa młodzieży.

9) Projekt reformy ustroju szkolnictwa średniego w Polsce.

Narazie przewidziane są następujące komisje: organizacji wychowania, psychologiczna, pierwszych czterech lat nauczania, humanistyczna, matematyczna, geograficzno-przyrodnicza, nauki o Polsce współczesnej, przedmiotów artystyczno-technicznych, wychowania fizycznego, czytelnictwa młodzieży, organizacji szkolnictwa.

Program prac komisyjnych obejmuje dla komisyj przedmiotowych dyskusję nad referatami plenarnymi, względnie ich częściami, pozostającymi w związku z danym przedmiotem nauczania oraz referaty komisyjne na temat programu i wytycznych metod nauczania danego przedmiotu w szkole powszechnej i średniej ogólnokształcącej. Natomiast komisje: organizacji wychowania, czytelnictwa młodzieży — mają programy, poza dyskusją nad referatami plenarnymi, nieco odmienne.

A więc na komisji organizacji wychowania będą wygłoszone referaty następujące:

1) Rola wychowawcza organizacji młodzieży na terenie szkolnym.

2) Organizacja opieki społecznej nad młodzieżą szkolną na terenie szkoły i poza szkołą.

Na komisji psychologicznej:

1) Opieka psychologiczna nad młodzieżą w szkole.

2) Opieka psychologiczna nad młodzieżą, opuszczającą szkołę.

3) Zagadnienie dziecka trudnego w szkole.

Na komisji czytelnictwa młodzieży:

1) Formy organizacyjne opieki nad twórczością literacką młodzieży.

2) Metoda prowadzenia bibliotek i czytelni dla młodzieży.

W pracach przygotowawczych duży nacisk kładzie się na konieczność podkreślenia w referatach związku poszczególnych zagadnień z całością pracy szkolnej, jak również ścisłego ustalania związku pomiędzy treścią różnych przedmiotów nauczania w danej klasie. Przewidziane na kongresie wspólne posiedzenie referentów i prezydów poszczególnych komisyj dla uzgodnienia wniosków komisyj przed zgłoszeniem ich na plenum pozwoli uniknąć tak częstych nieporozumień i niezgodności w postulatach nauczycieli różnych przedmiotów i zmusi ich do wzajemnego uzgodnienia treści. Osobna komisja pierwszych czterech lat nauczania — uchroni przed zbyt wczesnem rozbijaniem wysiłków nauczycieli w pierwszych latach nauczania i położy podwaliny pod pracę pozostałych komisyj.

Rozesłanie w porę przed kongresem też poszczególnych referatów pozwoli na staranne przygotowanie się do dyskusji kongresowych przedstawicieli ośrodków związkowej pracy pedagogicznej i zapewni możliwie wszechstronne opracowanie zagadnień. Na obrady komisyjne przeznaczone będą dwa dni.

Obrady będą się odbywały głównie przed południem — popołudnia zostaną poświęcone na wycieczki po Wilnie i do uroczych jego okolic.

Szczegóły organizacyjne w miarę postępu prac przygotowawczych będą komunikowane ogniskom za pośrednictwem „Głosu“ lub w oddzielnych okólnikach.

S. Somorowski.

DR ANNA BROSSOWA.

Z włoskiej literatury pedagogicznej.

II.

Giuseppe Lombardo-Radice: *Accanto ai Maestri. Nuovi Saggi di propaganda Pedagogica* p. 383. (Biblioteca di filosofia e pedagogia) II. ed. Torino-Milano.

Współpracownikiem Gentilego w urzędywistnieniu reformy szkolnej, jego przyjacielem i uczniem¹⁾ jest prof. Giuseppe Lombardo-Radice, b. generalny dyrektor szkół elementarnych. Z licznych jego prac jak: „Dal mio Archivio didattico“, „La Milizia del Ideale“, „Linguaggio grafico dei fanciulli i t. d., na szczególne wyróżnienie zasługuje książka pod tytułem „Accanto ai maestri“ (U boku nauczycieli).

Książka „Accanto ai maestri“ zawiera szereg odczytów z różnych dziedzin życia pedagogicznego, przede wszystkim zaś wiele miejsca poświęca włoskiej reformie szkolnej, reformie wychowania i nauczania, jej założeniom teoretycznym i celom. Program reformy szkolnej omawia szczegółowo inne dzieło prof. Lombardo-Radice p. t. „La Riforma della scuola elementare. — Vita nuova della scuola del popolo“. (Reforma szkoły powszechnej. — Nowe życie w szkole ludowej).

Reforma szkolna Gentilego, nawiązując częściowo do reformy Benedetto Croce, również ministra-filozofa z okresu przed wojną światową, odnosi się do organizacji szkolnictwa, przeprowadza klasyfikację szkół wedle typów, rozdziela klasy zbyt liczne, rozwiązuje zaś takie, do których uczęszcza tylko kilku uczniów, jako zbyt kosztowne, (np. na prowincji). przeprowadza zmianę dotychczasowych przepisów egzaminacyjnych i programów. Reforma ta dąży przede wszystkim do wznowienia ducha szkoły, do wychowania i nauczania w myśl współczesnych zasad pedagogicznych. Lombardo-Radice poświęca też w swej książce p. t. „Accanto ai maestri“ szereg artykułów nowej szkole i nowemu nauczycielowi. Doświadczony pedagog i teoretyk nie wierzy w nagłe zaimprovizowane przemiany w dziedzinie wychowania. Wskazuje na to, że nauczyciele są ośrodkiem życia szkoły, a reforma będzie żywotna, jeśli nauczyciele ją ożywią. Nauczyciel ma czuwać nad ciąglem wznowieniem swojej energii, nad swoim rozwojem. Wszak wzbudzić zainteresowanie u drugich oznacza podzielić się własnym zainteresowaniem, udzielić wiadomości zaczerpniętych ze świeżych źródeł. Nauczyciel ma pomóc dziecku w spontanicznym rozwoju, sam ma być wolnym, nie krępowanym w stosowaniu własnych metod dydaktycznych.

Jako wytyczne we włoskiej reformie szkolnej pod względem nauczania uważać można: powrót do literatury ludowej i do ewangelji. Prof. Lombardo-Radice głosi też hasło poznania kultury ludowej, wskazuje na siłę żywotną i twórczą ludu prostego objawiającą się w pieśniach ludowych i w sztuce ludowej. Szkoła ma zaznajamiać młodzież z różnymi przejawami życia w poszczególnych częściach kraju ojczystego; autor wysuwa też hasło regionalizmu w nauczaniu.

Pogłębienie studiów regionalnych, dokładne poznanie dialektów, zwyczajów ludowych, sztuki ludowej przyczynia się do głębszego poznania różnych stron życia narodowego i bogactwa form kultury narodowej. Min. Gentile podobnie jak prof. Benedetto Croce nawiązuje do kultury narodowej, do światopoglądów włoskich filozofów jak Vico i Spaventa, do pisarzy jak Gioberti.

Lombardo-Radice podkreśla, że reforma szkolna nie ma nic wspólnego z „polityką” dnia, stoi ponad partjami. „La scuola e metapolitica” powiada autor w pracy swej „La riforma della scuola elementare”. (p. XXII. „Essa è al disopra dei partiti e delle fazioni”. (ib. p. 375). W dziele zaś „Accanto ai maestri” czytamy: Reforma Gentilego żąda, jak sądzi, również najwyższej niezależności od polityki lub ściślej jeszcze od partji, bez względu na to jaka by była u władzy. Szkoła radosna, która żyje poza i ponad stronnictwami. („La riforma Gentile richiede io credo, altresì massima indipendenza dalla politica o meglio dai partiti, qualunque di essi sia al potere. Scuola di serenità, che vive al di fuori e al di sopra delle fazioni”. (p. 275).

Oprócz szkół powszechnych uwzględnia reforma Gentilego szkoły zawodowe ponadto przedszkola i szkoły dla wychowawczyń. („Scuole di metodo per l'educazione materna”). Lombardo-Radice nawołuje do inicjatywy prywatnej w dziedzinie zakładania szkół różnego typu.

W sprawie reformy szkół uniwersyteckich poleca Lombardo-Radice zróżnicowanie uniwersytetów pod względem studiów względnie przedmiotów nauczania. Różne studia winne zająć pierwsze miejsca w poszczególnych uniwersytetach, zależnie od warunków miejscowych np. w Katanji i Syrakuzach mogą przeważać studia archeologiczne, w Palermo historia sztuki; wulkanologja u stóp Etny i Wezuwjusza oceanografja w Messynie. Ponadto wskazuje na istniejące uniwersytety regionalne w Bari i Cagliari.

Lombardo-Radice jest zwolennikiem decentralizacji w organizacji szkolnictwa oraz autonomji w nauczaniu. Nauczycielom szkół powszechnych i średnich daje ważne wskazówki metodyczne, m. i. zaleca po wsiach nawiązać naukę języka literackiego do dialektu dzieci. Zaleca baczenie czuwać nad lekturą szczególnie w szkołach średnich. Specjalna

komisja pod jego przewodnictwem poczęła też usuwać nieodpowiednie książki szkolne. Praca nad reformą szkolną obliczoną jest na lat dziesiątki.

Jako inspektor zwiedzał Lombardo-Radice wiele szkół w różnych częściach Włoch szczególnie we Włoszech środkowych i południowych. Były to przeważnie szkoły wiejskie, w których gdzieś tam znalazł się taki pedagog, jak nauczyciel Barone, który swą wiejską szkółkę w Kalabrii zamienił na laboratorium artystyczne. Z wizytacji tych ogłosił Lombardo-Radice w omawianem dziele kilka sprawozdań. (Frammenti di una gita pedagogica).

Lombardo-Radice zaznajamia nas też z historją włoskiego ruchu pedagogicznego przed wojną i po wojnie. Przed wojną było nieliczne towarzystwo grupujące się około czasopisma „Nuovi Doveri” (Nowe obowiązki) które dążyło do reformy szkolnej niezależnej od żadnej partji politycznej, jako początku odrodzenia ogólnego. („non subordinato ai partiti”). Działo ono w duchu tak wybitnych ludzi jak Salvemini Croce, Gentile. Po wojnie w maju 1919 roku nowe czasopismo „Educazione nazionale” szerzy dawne ideały które głosiły przed wojną „Nuovi Doveri”, obecnie niejako wskrzeszone pod nową nazwą. W 1919 roku powstaje też związek „Fascio di educazione nazionale”, — Związek wychowania narodowego, który wedle określenia Lombardo-Radice nie był Związkiem Faszystów lecz Związkiem Włochów.¹⁾

Miał on za cel zorganizowanie poszczególnych grup czynnych dla szkoły, (Gruppi d'azione per la scuola”), niosąc jej wsparcie i pomoc. Gentile po objęciu ministerstwa popierał owe grupy. Wysiłek wartościowych jednostek o różnych kierunkach politycznych, w sprawie wychowania skoncentrował się w jednym kierunku dążącym do przeprowadzenia reformy szkolnej. Wiara Lombarda-Radice nie była płonna. Owoce tej pracy są widoczne i uznane nie tylko przez włoskich lecz i wybitnych zagranicznych pedagogów.

W książce swej „Accanto ai maestri” podaje autor charakterystykę działalności niektórych włoskich pedagogów. Obok Marii Montessori wspomina o poświęcającej pracy małżonków Franchetti, (Leopold i Alicja Franchetti-Halgarten), którzy w Kalabrii stworzyli przytulki dla dzieci i szkoły dla wieśniaków.

¹⁾ Sam się tak określa w dziele „Accanto ai maestri” str. 473, w uwadze na str. 449 czytamy: „I fatti.. ci hanno distaccati nella politica da quello pure é il nostro maestro in ciò che concerne la scuola — Gentile (1925)”.

²⁾ „Il nostro Fascio di Educazione Nazionale é almeno per noi della Rivista Educazione Nazionale, ne fascista ne filofascista, ma italiano; non nazionalista, ma nazionale; un Fascio insomma di Italiani... op. cit. p. 448.

Na zakończenie wspomnieć jeszcze należy, że w tej tak urozmaiconej co do treści książce kreśli Lombardo-Radice obraz szkoły idealnej. Daje wizję nowej szkoły przypominającą poniekąd „Radosną szkołę” Karin Michaelis. Obraz ten nosi tytuł „Conosco una scuola”. Ta idealna szkoła Lombarda-Radice położona w miejscowości Castelmuro stała się niejako centrum życia na wsi. Wycieczki, dobrze zorganizowane tworzą główne źródło nauki. Zorganizowane koncerty szkolne przyczyniają się do utworzenia znacznego funduszu wycieczkowego. Kary w tej szkole są bardzo rzadko stosowane. Oto spis niektórych. Wykluczenie z wycieczki, wykluczenie z wypożyczania książek na pewien okres czasu, wykluczenie z wieczorków szkolnych urządzanych dla rodzin, wykluczenie z udziału w przygotowaniach do eksperymentów naukowych. W dziedzinie klasyfikacji notują profesorowie w pierwszym kwartale tylko uczniów czynnych, zasługujących na pochwałę, co do innych zaznaczają, że ich jeszcze nie można ocenić, a ocenę wyda się w drugim kwartale. W drugim kwartale egzaminuje się nieklasyfikowanych nawet w obecności osoby z ich rodziny, która zostaje zaproszoną do szkoły. W czasie rekreacji przebywają profesorowie z uczniami w ogrodzie lub w wielkiej altanie rozmawiając swobodnie, o różnych sprawach — lecz nie o zadaniach szkolnych. — Ten temat bowiem jest zakazany. Rozmawia się o tem co nowego zaszło, o sobie i rodzinie, o projektach wycieczek i t. p. W tych rozmowach często nawiązuje się lub wzmacnia przyjaźń między uczniem i nauczycielem. Dopiero na zakończenie przyznaje się autor, że zwiedził tę szkołę we śnie.

Dzielo Lombarda-Radice ówiane jest duchem idealizmu i pogodnej wiary w przyszłość.

Recenzje.

Źródła do dziejów wychowania. (Wybór). W dodatku Album ilustracji do historii wychowania. Część I. Odpoczątku w. XVIII do początku w. XX. Wybrał i objaśnił Stanisław Kot. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa, str. VIII. + 423; rycin 87.

Druga część Źródeł do historii wychowania uzupełnia wydawnictwa pomocnicze dla nauki historii wychowania w zakładach kształcących nauczycieli szkół średnich i powszechnych do przyszłego ich zawodu. Dwa tomy Źródeł wraz z Historją czy Dziejami wychowania prof. Kota dają całość jednolitą, tak że czuje się, iż wyszły z pod jednej ręki, że tworzył je, grupował i porządkował nie przypadek lecz dobrze przemyślana intencja autora

i wydawcy. Ta jasna koncepcja, polegająca na odrzuceniu całego balastu dat i nazwisk, ciekawego dla naukowca, ale bezpłodnego dla studjującej młodzieży, a wysunięciu natomiast i podkreśleniu tych momentów w dziejach i źródłach, które pozwalają występować na plan pierwszy rysom znamionym dla społecznego i kulturalnego oblicza danej epoki i tłumaczą wyrastanie na tym podłożu idei i koncepcyj wychowawczych, przebija się w całym układzie i jako całość daje szkole polskiej bardzo cenne wydawnictwo w dziedzinie nauk humanistycznych, ciekawe i przydatne nie tylko dla nauczycieli historii wychowania i przyszłego wychowawcy, ale również dla psychologa i socjologa, dla historyka i polonisty, wogóle dla każdego, kto zjawiska kulturalne obecnej doby ujmuje genetycznie i kogo zajmuje warunkowość ich powstawania i ich rozwoju.

Cechą znamioną tego wydawnictwa jest należyte uwzględnienie polskiej myśli i praktyki wychowawczej i uprzywilejowanie studjującym takich jej pomników i źródeł, o których dotąd niewiele wiadomo, które trudno było wydobywać nawet z największych naszych bibliotek czy zbiorów muzealnych. Są w Źródłach, rzecz naturalna, i łatwiej dostępne materiały (Kitowicz Ustawy K. E. N.), konieczne dla ujęcia całego obrazu danej epoki, czy też dla podmalowania tła i należytego uwypuklenia znamionnych jej rysów, znaczących nową myśl i postępek.

Część II Źródeł obejmuje okres dziejów wychowania od Konarskiego do wojny światowej. Materiał źródłowy ugrupowany jest około czterech okresów: Wychowanie w Polsce za Sasów i reformy Konarskiego; Oświecenie i w ramach jego prace Komisji Edukacji Narodowej; Rozkwit teorii pedagogicznej na początku w. XIX i wysiłki pedagogiczne na ziemiach polskich; Wychowanie nowoczesne.

Na wstępie prof. Kot wskazuje na trudności, jakie nastęrczał dobór i układ źródeł krótkiej stosunkowo epoki, bo obejmującej niecałych 200 lat, w której jednak „rozwinęły się teorie i poglądy do dziś żywe, stanowiące podwalinę naszej wiedzy pedagogicznej i praktycznego wykształcenia pedagogicznego”. Wyjaśnia też, iż ze względu na ten charakter źródeł, kształcących „nie tylko teoretycznie ale i praktycznie”, wybór poszedł po innej nieco drodze niż w części I. Pominięto w zupełności niektóre wybitne dzieła, które nie dały się ścieśnić do ram wypisów, a powinny być czytane i studjowane w całości (np. Piramowicza Powinności nauczyciela). W wyborze przyjęto zasadę, iż „więcej pożytku przynosi głębsze i dokładniejsze przestudjowanie pewnych okresów, promieniających twórczością ideową, aniżeli zaznajamianie się, w niedostatecznych zresztą urywkach, z wszystkimi objawami pedagogicznej myśli dwóch ostatnich wieków”. Na korzyść obfitszego ich przedstawienia

poniemięto „niejedno z ciekawych skądinąd zjawisk (np. Spencera)“.

Wybór historyczny ogarnia źródła żyjących nawet autorów, jak Dewey'a i Förstera, ze względu „że do historii zaliczyć należy te prądy i kierunki, które wyrosły na podstawie stosunków, potrzeb społecznych, zarysowanych wyraźnie w poprzednim już pokoleniu i wówczas już zostały teoretycznie sformułowane“. Nadmierna ich obfitość z jednej, a konieczność ograniczenia materiału z drugiej strony spowodowały, że ze zbioru zniknąć musiał niejeden wybrany, przygotowany a nawet już złożony ustęp (Diesterweg, Spencer, Binet, Montessori), którego zbyt fragmentaryczne podanie utrudniałoby należyte jego zrozumienie.

Tętem dla pięknego rozwoju polskiej myśli pedagogicznej w w. XVIII są wyjątki z Pamiętników Kitowicza, zapatrzonego bezkrytycznie a nawet z pewnem upodobaniem w metody wychowawcze szkół jezuickich i pijarskich, z drugiej zaś strony kontrastowe ujęcie tych czasów w Stanie oświecenia w Polsce za czasów Augusta III. Kolłataja, patrzącego krytycznie oczami racjonalisty i reformatora na tendencje wychowawcze szkół zakonnych. Na tem podłożu wyraźnie rysuje się plan reformistyczny Konańskiego w trzech wyjątkach z *Ordinationes Visit. Apost.*, charakteryzujących jego dążności do przekształcenia dusz młodego pokolenia magnatów polskich w Collegium Nobilium, do dostarczenia szkole polskiej najważniejszego czynnika jej reformy — nauczyciela-wychowawcy, nauka i wychowaniem przygotowanego do odpowiedzialnego swego zawodu, wreszcie do wytknięcia dróg wychowaniu narodowemu i obywatelskiemu.

Oświecenie zaprezentuje najwybitniejsze dzieło literatury zachodniej: Emil Russa, w starannie dobranych i dość obszernych wyjątkach, których myśli przewodnie ujął wydawca w tytuły. Filantropinizm, poniemięty w tekstach, ilustrują w Albumie rycin dobitnie, niekiedy pocieszenie niedzioryty Chodowieckiego w liczbie 18, wyjęte przeważnie z *Elementarwerk* Basedowa. Inne prądy wychowawcze charakterystyczne dla oświecenia, jak racjonalizm, utilitaryzm, dążności encyklopedystów, fizjokratów i inne, tak wyraźnie przejawiają się w ideologii polskiej literatury pedagogicznej zgrupowanej około Komisji Edukacyjnej, że dadzą się z niej wysnuć jako znamienne dla samej epoki. W tej grupie źródeł, uwzględnionych najobszerniej w zbiorze, znajdziemy Katechizm rycerski, Uniwersał K. E. N. z października r. 1773, wyjątek z Listów Bielińskiego i Projektu organizacji szkolnictwa Popławskiego, pełne śmiałych myśli Przepisy dla szkół parafjalnych Massalskiego, obronę i uzasadnienie programu szkolnego K. E. N. w Uwagach Piramowicza, jego Mowę

w Towarzystwie do ksiąg elementarnych z r. 1782, trzy rozdziały Ustaw K. E. N., List Doświadczyńskiego Adama Czartoryskiego w sprawie edukacji córek, O edukacji Staszica, wreszcie Uniwersał K. E. N. z r. 1792 zachęcający młodzież do błagania Boga o odwrócenie nieszczęść i klęsk od ojczyzny naszej. Cenny zbiorek, który pozwoli śledzić nie tylko ideologię duchowych twórców K. E. N., ale także fazy rozwoju polskiej pracy oświatowej i załamanie się jej, spowodowane wypadkami politycznymi. Wybranie z wydawnictw Kukulskiego i Lewickiego najcenniejszych i najbardziej pouczających źródeł i umieszczenie ich w zbiorze spowoduje zapewne niejednego nauczyciela do włączenia ich lektury w program kursu, co dotychczas najczęściej pomijano, mimo że wydawnictwa te znajdują się tu i ówdzie w bibliotekach szkolnych. Z szczególni też uznaniem należy podnieść dokonanie wyboru z tekstu Ustaw K. E. N. i umieszczenie ich w Źródłach. Wyeliminowanie drobiazgowego nieraz ustawodawstwa o mniejszej wartości historycznej usunie trudności w czerpaniu z nich poglądów na kierunek ideowy Komisji Edukacyjnej, przyczyni się też niewątpliwie do tego, że młodzież z większym zrozumieniem sięgnie do Ustaw, a temsamem łatwiej wyrobi w sobie przekonanie o ich ważności i wartości. Większe ograniczenie wyjątków nie zastąpiłoby lektury całości.

Rozkwit teorii pedagogicznej w pierwszej połowie w. XIX. znalazł swój wyraz w obszernie potraktowanych wypisach w Pestalozzi'ego (szkoła elementarna), Froebła (przedszkole) i Herbata (szkoła średnia). Obszerne ustępy z Gertrudy pozwalają wnikać w intencje i założenia społeczne, pedagogiczne i dydaktyczne Pestalozzi'ego; sprawozdanie Jeziorowskiego oświeśla realizację tych idei w szkole w Burgdorf i daje mądre i poważne poglądy tego polskiego pedagoga na wartość ich i użyteczność dla polskich szkół elementarnych; pamiętniki ucznia Pestalozzi'ego Ramsauera pozwalają spojrzeć czytelnikowi za kulisy pracy szkolnej, traktowanej jako wypróbowywanie nieskrystalizowanych jeszcze założeń metodycznych i ujrzeć karykaturalny nieco portret sławnego pedagoga, zacierającego głębokiem umiłowaniem i życzliwością dla młodzieży niejedno zresztą dziwactwo swej metody. Wyjątki z dzieła Froebła *Die Menschenerziehung* poza filozoficzno-mistycznym rozumowaniem, zadziwiają swoją aktualnością tak w poglądach na psychiczny rozwój dziecka jak i na znaczenie wychowawcze samorządnej czynności dziecka, są też dowodem, jak zdrowe postulaty pedagogiczne (domaganie się boisk, wypowiedania się dziecka modelem i inną pracą rączną, stwarzanie pracy grupowej i t. d.) potrzebują dziesięć lat, zanim doczekają się urzeczywistnienia. Wyjątki z Wykładów

pedagogicznych w zarysie Herbarta, oświetlają najbardziej charakterystyczne jego poglądy na kwestję zainteresowań, aktualne po dziś dzień.

Uzupełnieniem, ilustrującym dążności epoki do oświecenia powszechnego, jest szereg rycin, przedstawiających tłumny napływ młodzieży do szkółki elementarnej i praktyki metodyczne stosowane w szkołkach wzajemnego nauczania w Anglii przez Bella i Lankastra. Wpływ ich na polską praktykę nauczania elementarnego wykazuje ilustracja wyjęta z Wykładu sposobu wzajemnego uczenia Józefa Lipińskiego.

Z polskiej niwy pedagogicznej tego okresu znów mamy cienie i blaski: z jednej strony we wspomnieniach kasztelanica Biesiekińskiego smutny obrazek zupełnego zaniedbania wychowania młodego pokolenia, świadczący o tem, jak dążności oświatowe Komisji Edukacyjnej nawet w wysokich sferach ziemiańskich nie znajdowały oddźwięku, z drugiej strony wysiłki myśli i czynu jednostek i polskiego rządu, aby utrzymać tradycję K. E. N. i przez szkołę ratować kulturę polską od zagłady. Świadczą o nich źródła polskiej ideologii wychowawczej ilustrujące prace Wilna, Warszawy i Poznania, a więc fragmenty z Krzemieńca, z naukowej działalności Jędrzeja Śniadeckiego, zeznania filomaty Jeżowskiego, próbka wysiłków Księstwa Warszawskiego nad oświatą ludową w Wolskiego Przepisach dla nauczycieli, kilka myśli Tańskiej o wychowaniu dziewcząt, wreszcie kilka kart z Chowańny Trentowskiego i autobiografia Estkowskiego. Czy tego za wiele? Chyba trudnoby było ująć choćby jedną kartkę z tych „policzniców”, świadczących o naszym dorobku w dziedzinie wychowawczej. Są nam drogie i często trudniej dostępne niż dzieła obce lub ich przekłady. Dlatego też jeszcze raz podkreślamy z uznaniem uprzywilejowane stanowisko polskiej literatury pedagogicznej w Źródłach.

W okresie wychowania nowoczesnego obok James'a, Dewey'a Föerstera i Durkheima widnieje Szczepanowski i Dawid. Na kilkudziesięciu stronach znajdziemy tu zasadniczy materiał dla nowoczesnej psychologii, socjologii i pedagogii. Dla historyka szczególnie miłe są karty z Durkheima, wykazujące ważkimi argumentami doniosłość rozważań historycznych dla zdobycia kultury pedagogicznej i zrozumienia dzisiejszego stanu rzeczy w dziedzinie wychowawczej. Kończy godnie Źródła głęboko ujęty przez Dawida problem osobowości nauczyciela w jego odczycie O duży nauczyciela.

Album ilustracyj zastępuje, jak już powyżej wskazano, niejednokrotnie źródła piśmienne, dla których brakło miejsca w zbiorze. Niektóre ilustracje są wprost rewelacyjne i mówią same za siebie, tak np. plan szkoły

nauczycieliów parafjalnych ze zbiorów Stanisława Augusta, odsłaniający nam szeroko zakrojone zamiary oświatowe ujęte w najwłaściwszym punkcie, bo w trosce o dobrego nauczyciela. Ilustracje z podręczników szkolnych dla nauki miernictwa i trygonometrii z lat 1751 i 1760 stosowanych w szkołach zakonnych pouczają, że współzawodnictwo szkół pijarskich i jezuickich po reformie Konarskiego przyczyniło się do rozwoju nauk matematycznych i postępowego metodycznego ich ujęcia. Niemniej cenny materiał dydaktyczny stanowią obrazki z życia i pracy szkolnej minioniej doby i czasów nowszych, jak również szereg portretów osobistości, wslawionych w dziedzinie wychowawczej. I tutaj, podobnie jak w źródłach starszych, przewidują polskie pamiątki przeszłości.

Wielką wartość Źródeł oceni najlepiej ten, kto spróbuje wziąć je za podstawę nauczania, a w *Dziejach* lub w *Historji* wychowania będzie tylko szukał uzupełnienia i syntetycznego ujęcia prądów pewnych epok. Trudno wyobrazić sobie, aby mógł się obejść bez nich nauczyciel historii wychowania. Wyzyskane należycie, postawią naukę historii wychowania niechybnie na wysokim poziomie i pozwolą pedagogowi z większą pewnością wysnuwać z dziejów wnioski dla chwili obecnej.

W. Bobkowska.

Stefan Baley. Psychologia wieku dojrzewania, Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna Nr. 5. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1931, str. 264 zł. 11.

Psychologia młodzieży wykazuje w ostatnich latach w literaturze pedagogicznej świata kulturalnego poważny rozkwit. Szereg wybitnych uczonych zajął się tą dziedziną, szczególną uwagę poświęcając wiekowi dojrzewania jako okresowi wybitnie przełomowemu, a dla psychologa najmniej dotychczas jasnemu. Za psychologią poszła i pedagogika szukająca podstaw dla zastosowania najodpowiedniejszych temu wiekowi środków pedagogicznych i dydaktycznych. Zainteresowanie tą dziedziną ogarnęło dziś najszerze warstwy nauczycielstwa i sfer rodzicielskich.

Psychologiczna literatura polska nie wiele wykazuje nowszych prac z tej dziedziny. Kilka broszur i rozpraw oraz przygodnych artykułów — oto prawie wszystko. Dopiero ostatnie lata przynoszą początki zbierania materiałów do badań, gromadzonych w uniwersyteckich pracowniach psychologicznych, szczególnie w Krakowie, Poznaniu i Warszawie. Książka prof. uniwersyteckiego Stefana Baley'a wypełnia więc poważną lukę w polskim piśmiennictwie fachowym.

Ma ona wedle słów autora w przedmowie wprowadzić pokrótce w odnośne zagadnienia, dając zarazem przegląd

rezultatów dotychczas osiągniętych i pobudzając czytelników do dalszego studjum i ewentualnych własnych dociekań.

Autor dzieli cały okres dojrzewania, idąc za innymi autorami, na trzy okresy, które nazywa: przedpokwitaniem (praepubertas), pokwitaniem (pubertas) i wiekiem młodzieńczym (adolescentia). Z tym podziałem można się zgodzić, uważam jednak za bardziej odpowiednie i duchowi języka odpowiadające nazwy: wiek przełomowy, wiek dojrzewania i wiek młodzieńczy, które to nazwy zupełnie wyraźnie oddają charakterystyczną cechę danego okresu.

Część pierwszą książki stanowi „Charakterystyka dzieciństwa w jego końcowej fazie”. Wychodzi bowiem autor ze słusznego stanowiska, że okresu dojrzewania nie można rozpatrywać w oderwaniu od poprzedniej epoki dzieciństwa i że rozumienie tej epoki jest warunkiem zrozumienia psychiki dziecka w okresie następnym. Rozważa więc autor w tej części niektóre zjawiska psychiczne końcowej fazy dzieciństwa, (zatrzymując się może za długo nad zjawiskiem ejdetyzmu), charakteryzuje funkcje myślowe, wrażeni i zmysłowe oraz sferę uczuć i woli dziecka.

Część druga książki obejmuje właściwą jej treść. Opiera się ona na znanych dziełach Ch. Bühlerowej, O. Tumlirza, W. Hoffmanna, E. Sprangera i innych oraz materiałach i badaniach z Zakładu Psychologii Wychowawczej Uniw. Warsz., zestawiając przejrzyście otrzymane rezultaty.

W rozdziale o źródłach psychologii okresu dojrzewania podkreśla autor znaczenie dzienników młodzieży jako ważnego źródła do jej poznania, ponadto samej szkoły, a dalej sądów dla nieletnich, harcerstwa, listów, pamiętników i autobiografji z lat późniejszych oraz twórczości literackiej młodzieży. Na drugim planie stoi metoda ankiety i behaviorystyczne metody obserwowania postępowania młodzieży w różnych sytuacjach. Zalicza tu autor także zadania szkolne i testy, często jednak zawodzące, gdy chodzi o ujmowanie psychiki jako całości.

Po rozdziałach o rozwoju fizycznym w okresie dojrzewania i o rozwoju sprawności ruchowej (w luźnej tylko łączności z tematem książki) rozważa autor psychiczne dojrzewanie płciowe, przytaczając obszerniej poglądy szkoły Freudowskiej na tę dziedzinę, zbyt pobieżnie jednak na trzech zaledwie stronach omawiając właściwe objawy popędu płciowego, tak ważne przecież dla tego okresu. W dalszych rozdziałach, a zwłaszcza w rozdziale o uwielbieniu czyli „adoracji”, wspomina autor jeszcze o tych objawach, ale tylko przygodnie i niewystarczająco. Jest to poważna luka w książce; trzeba ją w następnych opracowaniach wypełnić.

W obszerniej zato opracowanym rozdziale o „uwieleniu” (wyraz zupełnie odpowiedni, zbędną jest więc definicja wyrazem „adoracja”) dochodzi autor do wniosku, że owo charakterystyczne zjawisko tego okresu nie musi być związane z płciowością, lecz „jest częścią psychicznej struktury aseksualnego psychicznego zrębu...” (109). Jest to wniosek niewystarczająco ugruntowany, a rozróżnianie Erosu i Sexusu wedle Sprangera niewyraźnie ujęte. Obserwacja młodzieży raczej zdaje się przyznawać rację poglądom Sprangera, wedle którego i erotyka i seksualność wpływają ze sfery płciowej, chociaż w świadomości młodzieńczej ostro się początkowo rozgraniczają, by potem przecież spłynąć w jeden strumień potężnego uczucia o zabarwieniu płciowym.

Trafnie podane są cechy charakterystyczne sfery emocjonalnej w rozdziale „Ogólna charakterystyka życia uczuciowego”, „O niektórych zespołach uczuciowych”, „Odkrycie jaźni”, „Przyjaźń” i i. Autor nie rozstrzyga kwestji, czy w tym okresie występują jakieś nowe uczucia, których w poprzednich okresach nawet w zarodku nie było. Stwierdza tylko, że występują swoiste zespoły uczuciowe, ukazujące się jako coś dla tego okresu wybitnie charakterystycznego. Jako takie wymienia autor zespół depresyjny i zespół (poco wyrażenie „syndrom”?) samotności, ilustrując je szeregiem ciekawych zeznań młodzieży.

Ślusznie uznaje autor „odkrycie jaźni” za Sprangerem za centralne przeżycie okresu dojrzewania, trafnie też ocenia szereg zeznań młodzieńczych w tym kierunku. Nie wykazuje jednak ani w tym rozdziale ani w innych ścisłej łączności, zachodzącej między tem odkryciem własnej tworzącej się osobowości a nastawieniem młodocianego wobec osób i zjawisk otoczenia (konflikt generacji, pesymizm, negacja itd.). Można się oczywiście, pogłębiając książkę myślowo, tej łączności dorozumieć, pożądanemby jednak było wyraźniejsze postawienie i pogłębienie zagadnienia.

Bardzo ciekawie ujęte jest zagadnienie fantazji w okresie dojrzewania. Widać, że autor miał tu do dyspozycji poważny materiał doświadczalny, z którego może wyciągać pewne wnioski. Ostrożne natomiast są wywody w rozdziale o inteligencji w wieku dojrzewania, oparte na obcych badaniach i poglądach. Szkoda, że nie uwzględnił tu autor w szerszym zakresie materiałów ankietowych o stosunku młodzieży do przedmiotów nauczania szkolnego, ogłoszonych w różnych czasopismach naszych i obcych.

Stosunek do starszych, zwłaszcza rodziców i nauczycieli, omawia autor w rozdziale o przeżyciach społecznych, w następnych przedstawia pokrótce rozwój etyczny, przeżycia religijne, uczucia estetyczne. Wiek młodzieńczy szkicuje autor tylko, podkre-

ślając idealistyczne nastawienie psychiki młodzieńczej. Kończy książkę rozdział o typach dojrzewania, tłumaczący różnice w rozwoju psychicznym młodzieży różnej płci, sfer i pochodzenia. Następuje wreszcie wykaz autorów wymienionych w tekście i wykaz rzeczowy, dość jednak skromny. Przydałaby się bardzo obszerna bibliografia z notatkami o tem, co w danych dziełach znaleźć można. Miałaby ona na celu ułatwić dalsze samodzielne studjum czytelnika.

Książka na ogół cenna, dająca dużo materiału do przemyślenia i dużo pobudek do zainteresowania się omawianą dziedziną. Poważną jej zaletą jest wielka ilość przykładów, ilustrujących wywody autora, tak, że przy całej naukowości, jest ona zarazem interesującą i w czytaniu łatwą. Wskazań wychowawczych w niej niema. Autor wyraźnie zaznacza, że kwestje wychowawcze pozostawia do odrębnego opracowania, nie chcąc mieszać czystej psychologii z praktyczną. Nauczyciele wszelkich kategorii szkół oraz kandydaci na nauczycieli powinni co rychlej zaznajomić się z tą książką i postarać się o nabycie jej na stałe do podręcznej biblioteki. Skorzystają z niej też z pewnością sfery rodzicielskie.

M. Friedländer.

Kronika pedagogiczna.

Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie (B. I. E.) wydało nową serję publikacji, mających na celu budzenie ducha solidarności i kooperacji między narodami, zmierzających do rozpowszechnienia idei Ligi Narodów i do rozwoju współdziałania w różnych dziedzinach twórczości.

Zadaniom tym służy między innemi organizowanie kursów dla nauczycielsktwa w Genewie w okresie feryj. Podczas ostatnich feryj odbył się III-ci Kurs od 28 lipca do 2 sierpnia 1930 r., który jako główny temat postawił sobie zagadnienie: „Jak zaznajomić ogół z Ligą Narodów i rozwinąć ducha kooperacji międzynarodowej”. (Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale). Ostatnio ukazało się właśnie obszerniejsze sprawozdanie z tego kursu w formie książki. Publikacja obejmuje trzy rozdziały: pierwszy zaznajamia czytelnika z organizacją poszczególnych działów pracy Ligi Narodów; rozdział drugi poświęcony jest psychologii w zastosowaniu do wychowania międzynarodowego.

Prof. E. Chlaparède analizuje podstawy psychologiczne współpracy międzynarodowej, prof. J. Piaget rozpatruje rozwój ducha solidarności u dziecka i jego pojęcie sprawiedliwości. W rozdziale trzecim omawia prof. A. Ferrière związek między szkołą aktywną i pokojem, a prof. M. Mohrhenr rolę nauczania historii w przygotowaniu współpracy między narodami. Publikacja ta daje nader instruktywny przegląd zagadnień, omawianych na wspomnianym kursie, a tak dano-

słych dla wychowawców, którzy pracować pragną w duchu pokoju i solidarności narodów. Zagadnieniu temu poświęcona jest też publikacja dyrektora szkolnictwa średniego w Rumunii p. C. Kiritzescu, który analizuje główne zasady pedagogiki pokoju.

Bardzo ważną dla nauczycielstwa jest też publikacja M. Biura Wych. w Genewie, omawiająca metody wyboru książek dla bibliotek szkolnych (*Quelques Méthodes pour le choix des livres, des bibliothèques scolaires*). Zestawione są tu wyniki ankiety, przeprowadzonej w kilkunastu krajach celem zebrania pewnych informacji ciekawszych w sprawie motywów, jakimi się kierują w doborze książek w różnych krajach, jakie istnieją tam instytucje zajmujące się oceną książek dla bibliotek szkolnych. Na końcu podana bibliografia dotycząca tego zagadnienia.

Staraniem M. B. W. wyszła też ostatnio monografia poświęcona wychowaniu w Polsce (*L'Education en Pologne*). W jednym z najbliższych zeszytów *Ruchu Pedagogicznego* umieścimy obszerniejszą ocenę tego wydawnictwa.

Zapiski bibliograficzne.

Helena Radomska-Strażewska. Monografia testu definieji: Studium z zakresu logiki dzieci i młodzieży. Wyd. Nauk. T-wa Ped. Skł. Główny Książnica-Atlas Warszawa—Lwów 1931.

Stanisław Stunnencki. O typie psychologicznym Polaka. Przyczynki do charakterystyki typów antropologicznych wśród młodzieży polskiej. Wyd. Pozn. T-wa Psych. Poznań 1931.

Dr Tadeusz Bornholtz. Organizacja i technika pracy wychowawczej w szkole średniej. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1931.

Publication du Bureau International d'Éducation. L'Éducation en Pologne. Genève 1931.

Prenumerata roczna . . . 10[—] zł.

Dla człon. Zw. P.N.S.P. . . 8[—] zł.

Cena oddzielnego zeszytu 1⁵⁰ „

Nabyć można w Administracji „Ruchu

Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek

Główny L. 29, II. piętro.

Półroczna 6[—] zł., kwartalna 3⁵⁰ zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł.

1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 5%, 6-krotnie o 10%, 10-krotnie o 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Siefko.

Redaktor odpowiedzialny: **Henryk Schlenker.**

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. Telefon Nr. 133-60.

Drukarnia Gablankowskiego, Kraków Sławkowska 6, tel. 14465.

RUCH PEDAGOGICZNY

CHASOPISMO POŚWIECONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO

ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelny Redaktor: **DR HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

Dr S. STENDIG.

Współczesna rodzina wielkowiejska w świetle socjologii wychowania. (Studjum krytyczne).

I. Potrzeba wychowania rodzinnego.

Mówiąc o rodzinie współczesnej staje przed nami obraz rodziny, która stanowiła dawniej podstawę ustroju społecznego. Dziś obraz ten zmienił się, mimo, że rodzina nadal jest tego rozwoju podwaliną. Rodzina współczesna ulega bowiem poważnemu przeobrażeniu, przybiera odmienną strukturę, wpływającą na wychowanie rodzinne w silnym stopniu. Stan ten niepokoi pedagogów i to w miarę, jak rozkładowi rodziny wielkowiejskiej odpowiada powolny, lecz systematyczny zanik wychowania rodzinnego we wszystkich krajach kulturalnych. Fakt ten pobudził do myślenia jednostki i ciała zbiorowe, gdyż chodziło nie tylko o znalezienie przyczyn tego stanu, ale i o zarządzenie mu oraz zbadań podstawowego zagadnienia, czy rola wychowawcza rodziców jest istotnie nadal ważną, mimo istnienia sieci nowych szkół najrozmaitszego typu, nie tylko nauczających, ale przede wszystkim wychowujących. Wynikiem tych rozważań było przekonanie, oparte na rzeczowych wywodach socjologów wychowania, że wychowawcza rola rodziny jest nadal doniosłą, pomimo zmienionej struktury dzisiejszej rodziny i pomimo nowej szkoły.

Pod tym też kątem widzenia rzuciła zagranicą hasło „odrodzenia społeczeństwa przez rodzinę”, a propagatorem tego kierunku pracy pedagogicznej stał się Belgijczyk Paweł De Vuyst, twórca szeroko dziś rozgłoszonych „Lig Wychowania Rodzinnego” (Les Ligues

de l'Education Familiale¹⁾, które po raz czwarty obradowały w zeszłym roku na „Międzynarodowym Kongresie Wychowania Rodzinnego“ w Leodjum²⁾.

Kongres i tym razem oparł swe obrady w sprawie wychowania w rodzinie na głównej tezie, że rodzina jest

¹⁾ Odpowiednikiem Ligi Wychowania Rodzinnego był w Polsce t. zw. Sekretariat Polskiej Ligi Wychowania Rodzinnego, wcielony dziś do powstałej w r. 1924 ogólno krajowej instytucji „Zjednoczenia Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce“, stojącej również na stanowisku, iż wychowanie rodzinne jest kluczem do całego wychowania i że „w misji wychowawczej rodzina pozostać musi przy swej dawnej decydującej roli“.

²⁾ Kongres ten (4-me Congrès International d'Education Familiale) odbył się w Leodjum (Liège) w dniach 4—7 sierpnia 1930 r. i objął całokształt wychowania rodzinnego, dzieląc się na 5 sekcji: 1) obserwacji naukowej dzieciństwa (observation scientifique de l'enfance), 2) spraw ogólnych wychowania rodzinnego (Education familiale-Questions generales), 3) wychowania dziecka w wieku przedszkolnym (Education familiale avant l'age d'ecole), 4) wychowania podczas wieku szkolnego i po ukończeniu szkoły (education pendant et apres l'age d'ecole), 5) popularyzowania wychowania rodzinnego (zapomocia instytucji opiekuńczych, społecznych, muzeów i Międzynarodowego Instytutu Wychowania Rodzinnego (vulgarisation de l'education familiale, Institut international de pedagogie familiale). Przytaczamy na podstawie: Comptes Rendus des assemblees générales et des séances des sections, publiés de J. Gessler, Louvain, M. Ista, 1930 (sprawozdania z kongresu) kilka ważniejszych uchwał: 1) należy już w szkołach wychowywać młodzież na przyszłych rodziców, 2) należy młodzież przygotować do stanu małżeńskiego, gdyż „zawód“ rodziców wymaga specjalnego przygotowania, na podobieństwo zawodów innych, 3) należy pielegnować wychowanie religijne, 4) rodzice winni dążyć do ciągłego doskonalenia się i osiągnięcia osobistej wartości, działającej wychowawczo dodatnio, 5) współpraca rodziców i szkoły winna być organiczna, 6) należy w każdym kraju zakładać instytuty wychowania rodzinnego, 7) należy kłaść silny nacisk na wychowanie moralne, 8) należy rozbudzić zmysł rodzinny we wszystkich rodzinach i 9) należy sankcjonować nierozzerwalność małżeństwa ze względu na dzieci. Kongres ten, zwołany przez Ligę Międzynarodowego Wychowania Rodzinnego, działającą na terenie Belgii od 25 lat stał się placówką światową o wielkiem znaczeniu, mającą na oku jedynie dobro dziecka, jako „l'avenir des nations, l'humanité de demain“, jako „chef-d'oeuvre de la nature“ (por. str. 19 cyt. Comptes Rendus) i dobro rodziny, stojącej w służbie dziecka, na którego cześć wola: Vive l'Enfant! Elever les enfants, la formation de la generation de demain. Z postulatów wyżej naprowadzonych winny prawie wszystkie znaleźć i u nas silniejsze poparcie i szersze jak dotąd zastosowanie. O tem por. mój artykuł w Ruchu Ped., Nr. 4. 1931.

komórka organiczną, bez której niema cywilizacji, że rodzina nie przestała być kolebką wychowania, mimo że się przeobraża, bo nadal jest pierwszym a zarazem i głównym etapem wychowania, bo nadal jest „żywym i naturalnym ośrodkiem pierwszych poczynań wychowawczych, nie dających się niczem zastąpić, podobnie, jak światło słońca nie daje się zastąpić najlepszą nawet żarówką“¹⁾. Zdanie to podziela współczesna pedagogika, która utrzymuje, że szkoła, postawiona nawet wysoko pod względem pedagogicznym, nie może i dziś uwolnić domu od obowiązku wychowania, jakkolwiek przewyższa dom w zabiegach wychowawczych dzięki stosowaniu umiętnych metod pedagogicznych. Szkoła bowiem nie może rozpocząć nadbudowy, jeśli brak fundamentów, jeśli otrzymuje materiał zupełnie surowy.

Potrzebę pierwszego wychowania w rodzinie uzasadnia socjologia wychowania inaczej; twierdzi mianowicie, że chociaż dzisiejsza rodzina nie jest jak dawniej jedyną instytucją wychowawczą, to jednak zajmuje ona obok takich współwychowawców,²⁾ jak: grupa rówieśników, nauczyciel, szkoła i instytucje wychowania pośredniego: gazeta, książka, teatr, kino, radio, muzeum, zbiory itp. jedno z najważniejszych miejsc. W rodzinie otrzymuje mianowicie dziecko pierwsze wychowanie i to zasadnicze, bo opierające się po pierwsze na więzi biologicznej, stanowiącej w pierwszym okresie szczególnie silną podstawę stosunku wychowawczego, jaki zachodzi między rodzicami a dziećmi, po drugie na prawach i obowiązkach, jakie społeczeństwo nakłada na rodziców w dużej mierze za cenę ich funkcji wychowawczej³⁾. Dalszym argumentem, popierającym w niemałym stopniu potrzebę wychowania rodzinnego jest fakt, że dziecko pozostaje w domu rodzicielskim nie tylko przez cały prawie czas w okresie przedszkolnym,⁴⁾ ale wstąpiwszy nawet do szkoły, przebywa w niej około 1/3 czasu w stosunku rocznym, natomiast 2/3 spędza znowu w domu⁵⁾. Stąd wniosek, że wychowanie

1) Tews J.: Deutsche Erziehung in Haus und Schule A. III. N. u. G. 159, str. 24. 25. Rein W.: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, por. Familie und Familienerziehung.

2) Löwenberg J.: Geheime Miterzieher, Gutenberg Verl. Hamburg.

3) Znaniecki F.: Socjologia wychowania, tom I-szy, str. 90.

4) Katz D. u. R.: Die Erziehung im vorschulpflichtigen Alter.

5) Typowem. jest to zjawisko szczególnie w dużych miastach, obfitujących w szkoły dla t. zw. przychodzącej młodzieży. Koleje, tramwaje, autobusy dowożą zrana do tych szkół gromady młodzieży, aby ją zabrać natychmiast po ostatniej lekcji i zawieźć do domu, w którym głównie przebywa.

rodzinne ma nie tylko trwać w okresie przed-szkolnym, ale że obowiązek spełniania funkcji wychowawczej przez rodziców winien rozciągać się i na okres szkolny, gdyż dziecko nie może i nie powinno przez podany wyżej czas pozostawać bez opieki wychowawczej.

II. Obraz młodzieży jako skutek zaniedbania.

Widzimy więc, że nie wystarcza fizyczna opieka rodziców¹⁾ w pierwszych latach rozwoju dziecka, lecz chodzi również o trwały stosunek wychowawczy, który na długo i w okresie szkolnym nie może ustać ani osłabnąć, bo z chwilą, gdy rodzice nie spełniają należycie swych zobowiązań wobec dzieci, wówczas ulica zastąpi ognisko rodzinne, a rodzice popełnią pierwszy kardynalny błąd wychowawczy, narażając w dodatku dzieci swe na poważnie niebezpieczeństwa. Nastąpi to wówczas, gdy rodzice będą stosować wobec dzieci swych znikome normy wychowawcze, lub gdy ignorować będą swe potomstwo, puszczając je samopas i pozostawiając bez opieki i nadzoru, a czasem i bez pożywienia, na łasce „dobrych sąsiadów” lub sytych dzieci z pobliskiego podwórka. Słusznie twierdzi Prüfer,²⁾ że za błędy stąd wynikające rodzice odpowiadają w całej pełni. Zwalniając atoli rodziców z winy i odpowiedzialności za błędy, pochodzące z dziedzictwa lub otoczenia, autor ten uznaje za karygodne wprost, jeśli rodzice nie ustosunkowują się pozytywnie do swego obowiązku wychowawczego, czyli że nie chcą, ponieważ nastrocza im to trudności, których z egoizmu przemóc nie mogą, czyto, że nie umieją wychowywać z braku wszelkiego zrozumienia i przygotowania,³⁾ czy też wreszcie, że nie mogą tego uczynić wskutek zajęć zawodowych. W każdym z rzeczonych wypadków staje się rzecz jasna — wychowawcza rola rodziców wręcz negatywna i rychło ich funkcję wychowawczą

¹⁾ Niestety fizyczna opieka rodziców poczyną coraz bardziej zawodzić skutkiem rozrostu przemysłu, który pozbawia przez zatrudnienie kobiet reszce dzieci opieki macierzyńskiej.

²⁾ Prüfer J.: *Wie erziehen wir unsere Kinder?* Teubner 1929. A. III. s. 8.

³⁾ Brak zrozumienia i wszelkiego przygotowania dzisiejszych matek do sztuki i techniki wychowywania pochodzi stąd, że matki te, same wyrosły w domach, gdzie było mało dzieci, że często same nie odebrały od swych matek żadnego bezpośredniego wychowania, wreszcie, że nie mają na skutek zajęć i rozrywek czasu na własne wychowawcze doświadczenie.

Brakowi temu starają się zaradzić wielkomięskie t. zw. szkoły dla matek. Por. Lazarsfeld S.: *Technik der Erziehung*.

zajmuje środowisko inne, często przypadkowe, niepożądane, które szczególnie w wielkich miastach psuje nieletnie dzieci i powiększa rzesze młodocianych uliczników i przestępców, przyczyniając się w ten sposób do zanarchizowania elementu wychowywanego i stwarzając atmosferę zupełnej demoralizacji. Z tej to atmosfery wywodzi swój początek młodociana przestępczość, w takim środowisku obraca się opuszczona przez rodziców młodzież, którą opisuja: Lindsey, Redlich, Rühle i Mogilnicki¹⁾.

Tews²⁾ przeprowadził w szkołach berlińskich w 32 klasach szkół powszechnych ankietę wśród 1514 dzieci i otrzymał następujące dane: 140 uczniów było bez ojca, 37 bez matki, matki 114 uczniów pracowały stale poza domem, a 363 w domu — dla drobnych przedsięwzięć i sklepów, 337 dzieci jadło obiad dopiero wieczorem, a 658 kolację wraz z ojcem, 910 dzieci wychodziło z rodzicami raz w tygodniu na spacer i to tylko w niedzielę i w lecie, 239 dzieci korzystało, ucząc się do szkoły, z pomocy ojca, a 357 z pomocy matki. Inny badacz, Compayré³⁾ podaje znów cyfrę 9906 dzieci, które były w francuskich zakładach karnych, a z których 4543 było sierotami, 154 pochodziło od rodziców, którzy sami karani byli za rozmaite przestępstwa. Dane te są wymowniejsze, wykazują bowiem, że 80% dzieci nieletnich, umieszczonych w zakładach karnych pozostawało pod złym wpływem otoczenia. Również Rollet wykazał swą statystyką, że wśród dzieci karanych za różnego rodzaju przewinienia, mniejsze i większe, było: sierót 45 %, dzieci nieślubnych 11'25, dzieci karanych rodziców 13'25, a dzieci rozwiedzionych rodziców 16'25 %. Bardzo wymowne są dane, które przytacza wspomniany Lindsey, sędzia dla nieletnich w Denver. Dane te są daty prawie najświeższej; wszystko to miało i ma niemal, codziennie miejsce w wielkich ośrodkach cywilizowanych państw. Spytały zatem, dlaczego dziś obraz młodzieży przedstawia się

¹⁾ Lindsey B.: The revolt of modern youth. Aichhorn A.: Verwahrloste Jugend, Wien, Psychanal. V. 1929. Redlich E. u. Lazar E.: Kindliche Selbstmörder, Berlin, Springerv. Rühle Otto: Das verwahrloste Kind, Verl. „Am andern Ufer“, Dresden. Mogilnicki A.: Dziecko i przestępstwo, wyd. II. Warszawa 1925. Por. o stałym wzrastaniu przestępczości dzieci str. 26-32, o stanie rzeczy w Polsce s. 321-370, a o istniejącym międzynarodowym związku ochrony dzieci str. 370-381. Ponadto informuje o tem Krzymuski E.: Wiek młodzieńczy przed sądem karnym, Kraków 1916 i praca zbiorowa nad nieletnimi przestępcami, wydana przez W. Makowskiego w r. 1929 w Warszawie.

²⁾ Tews: op. cit. 27 i 28.

³⁾ Compayré G.: L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant, Paris, str. 299.

tak smutno? Zapytajmy, dlaczego poważny odsetek młodzieży nie odbiera wychowania? Zbadajmy, co ten odłam dzieci sprowadza na manowce? Pytania te stawiali sobie socjologowie, prawnicy i pedagogowie. Pierwsi znaleźli odpowiedź w zmienionych warunkach współczesnego życia, ostatni w szwankującym systemie wychowania rodzinnego i moralnego.¹⁾

III. Przyczyny duchowe braków wychowawczych.

Opisany stan ma swe głębokie przyczyny. Łączy się mianowicie z całokształtem dzisiejszych stosunków ekonomicznych i społecznych, z ogólnym obniżeniem poziomu życia moralnego w społeczeństwach nowoczesnych, z ogólnym zmaterializowaniem, z obniżeniem poczucia godności związku małżeńskiego i rozluźnieniem więzi rodzinnej, z częstym wypaczaniem zasad eugeniki przez rzeczników regulowanej populacji, z lekką lekturą, lekkimi obyczajami wielkiego miasta, w domu i na ulicy, z wielkomiejskimi rozrywkami, a ponadto z specyficznym nastawieniem do problemów wiary. Pewna bowiem religijność²⁾ zaczyna zastępować religię, pewien szczególny rodzaj pragmatyzmu zaczyna tworzyć zwykły utylitaryzm. Rodzi się etyka interesów. A ona i religijność do niej dostosowana, z dnia na dzień coraz bardziej przenikają z zachodu na wschód, z miasta dużego do małego, z warstw wyższych, inteligentnych do niższych, naśladowujących, od starszych do młodszych, z ojca na syna, działając wychowawczo ujemnie.

Na tym umysłowym stanie rodziny i społeczeństwa cierpi szczególnie wychowanie. A że rodzina jest siłą faktu nadal podstawową „komórką społeczną” (*cellule sociale*), jak to dobitnie podkreśla Leplay, więc cierpi na tem i ona, a z nią i wychowanie rodzinne, o którym wyraża się Baels, że jest „la formation de l'enfant”.

Taka atmosfera duchowa istotnie nie sprzyja wychowaniu. Dlaczego — zrozumieć łatwo, jeśli się weźmie pod uwa-

¹⁾ Szwankujące wychowanie moralne starają się ulepszyć „Ligi Wychowania Moralnego”, podobne co do ustroju i pracy pedagogicznej do wspomnianych lig wychowania rodzinnego. Ligi te zbierają się co cztery lata na „Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego”. W zeszłym roku odbył się piąty z rzędu kongres tych lig w Paryżu i obradował nad ulepszeniem i znalezieniem metod skutecznego wychowania moralnego, które moralny kryzys (por. De Vuyst: *La grave crise morale d'aujourd'hui*) silnie osłabił. ...

²⁾ Przez pojęcie: religijność rozumiemy za Müllerem-Freienfelssem (*Psychologie der Religion*, S.G. 805/6) pewne nastawienie do religii: *religiositas*.

gę, że w wychowaniu trzy potęgi — jak powiada Buisson¹⁾ — odgrywają dominującą rolę: religja, etyka i wiedza. Zgodne współdziałanie tych czynników ułatwia istotnie skuteczne wychowanie, toteż nie jest wskazane wyłączać z wychowania któryś z tych czynników, zwłaszcza religję, gdyż czas, na który przypada podstawowe wychowanie młodzieży jest zarazem i czasem, na który przypada początek tworzenia się pojęć moralnych, oraz czasem, w którym szybko postępuje rozwój fizyczny i umysłowy. A jeśli słusznie zakłada Westermarck już w młodym adeptcie społeczeństwa uczucia moralne, to w tem stadium skazane one są na podporę ze strony religji, udzielającej gotowych sankcyj moralnych, wspierających wychowanie tem skuteczniej.

Z tych to powodów oba te czynniki trudno w wychowaniu rozłączyć i dlatego ubytek jednego z nich odbija się ujemnie na procesie wychowania. Oba te czynniki doznały atoli obecnie dużego uszczerbku, toteż społeczeństwa, a z niemi rodziny oraz wychowanie rodzinne ucierpiały wychowawczo poważnie.

Lecz nietylko ubytek, ale nawet zmniejszenie się wpływu religji i etyki odbić się musiały ujemnie na współczesnem wychowaniu rodzinnem, co więcej próby odgraniczenia etyki od religji w działaniach wychowawczych²⁾ musiały zawieść, ponieważ w dziedzinie pedagogiki stosowanej nie można było tych dziedzin odgraniczyć, jakkolwiek są ze stanowiska naukowego rozgraniczalne.

¹⁾ Buisson F.: Religja, etyka, wiedza. Ich zatarg w wychowaniu współczesnem. Warszawa, w tłum. Krasnowolskiego, str. 65.

²⁾ Próby takie poczyniono. Por. C. Pritchard: Konfessionsloser Schulunterricht in Australien. Dokumente des Fortschritts. 1911.

M. F. Lichterberger: L'Education morale dans les écoles primaires.

E. Durkheim: L'Education morale, Paris, 1925.

A. Ettinger: Wychowanie moralne a ustrój społeczny, (w Pracy Nauczycielskiej, Warszawa, w pierwszych zeszytach 1929-30), propaguje zupełne usunięcie religji ze szkoły polskiej, wychodząc z założeń przestępczości młodocianej i dorosłej, która bynajmniej nie jest mniejsza w krajach, gdzie nauczają religji w szkołach. Jeśli natomiast Durkheim i inni, nie wyłączając Lig i Kongresów Międzynarodowego Wychowania Moralnego prapagują wychowanie moralne, (we Francji uczy się w szkole moralności, pozostawiając religję sferze rodzinnej), to nie jest to identyczne z usunięciem religji, lecz jest to raczej propagowanie wychowania moralnego pro se, bez względu na religijne wyznania tej czy owej społeczności. (por. cel. i założenia ligi wych. mor. w progr). W sowieckiej Rosji atoli religja została usunięta z wychowania ze względów programowych.

Nowsi myśliciele, których problem ten zajmuje, dochodzą do wyniku, że oba te czynniki, powinny dziś wspierać się wzajemnie w dziele wychowania młodzieży tem silniej, im większy zamach na nie gotują mechanizacja, urbanizacja i materializacja dzisiejszego życia — co odbija się na wychowaniu bezpośrednio i pośrednio. Ta materializacja odbija się ujemnie nie tylko na wychowaniu, jako procesie duchowym, ale też i na kulturze wogóle, jak dowiódł tego Spranger, toteż przeciwdziałanie temu złemu wpływowi stało się wymogiem chwili.

Pewne objawy zdają się istotnie temu przeciwdziałać.

Zauważamy bowiem w współczesnej wiedzy wyraźną skłonność do łączenia rozgraniczonych dziedzin religij i etyki.

Psychologia religij i badania nad genezą pojęć moralnych, oraz historia rozwoju obu tych potęg i ich wzajemnego stosunku w dziejach ludzkości, wykazała, że religja jest ową twierdzą wewnętrzną człowieka, stosunkiem jego do życia¹⁾, podstawą psychiczną, opartą na wewnętrznym doświadczeniu²⁾, powszechnym zjawiskiem, indywidualnem i społecznym, o wybitnem znaczeniu emocjonalnem³⁾ i głębokiej treści wychowawczej⁴⁾ i że etyka znajduje w religji doskonałą podporę⁵⁾, gdyż doskonale ją zużywa w sensie sankcji⁶⁾, jako jedynej autorytatywnej i skutecznej formy trwałej sankcji moralnej.

Jeśli wyjdziemy z tego stanowiska i zważymy, że współczesna kultura zanika⁷⁾ wespół z wychowaniem i na skutek braku jasno sformułowanego ideału etycznego, którego się właśnie szuka, jeśli zważymy, że współczesny człowiek, mechanizujący się z dnia na dzień dzięki silnemu rozwojowi techniki coraz bardziej, odczuwa coraz więcej potrzebę wewnętrznej podpory religijnej⁸⁾, dojdziemy do przekonania,

¹⁾ Henderson C. H.: What is to be educated (Nowe Wychowanie) tł. Moszczeńska str. 22.

²⁾ Müller-Freienfels o. c. 8 i 11, t. I; 99 t. II. i Malinowski B.: Wierzenia pierwotne i formy ustroju społecznego, Kraków, Akademia Umiejęt. 1915, str. 4, 48 i 183.

³⁾ Westermarck E.: The origin and development of moral ideas tł. Katscher, t. II. str. 469.

⁴⁾ Tews. o. c. 101, 104, 107 i zwrot na s. 15.

⁵⁾ Winternitz M.: Religion und Moral, Verl. d. deut. Ges. zur sittl. Erz., Prag i Westermarck. o. c. t. II. s. 579, oraz Malinowski, o. c. s. 254.

⁶⁾ Freienfels. o. c. t. I. s. 90 i Westermarck. o. c. t. II, str. 551.

⁷⁾ Balfour A. J.: Decadence - Essays speculative and political, London 1920 i Spengler O.: Der Untergang der Kultur im Abendlande.

⁸⁾ Prócz R. Euckena por. Balfoura: The Foundations of

że obniżenie się poziomu etycznego i religijnego, o którym wyżej mówiliśmy, musiało szczególnie na młodzież wychowawczo bardzo silnie podziałać, demoralizując nie tylko ją, ale i jej młodociane otoczenie, dzieci, korzystające jeszcze jako tako z więcej lub mniej skutecznego wychowania rodzinnego.

Ten stan depresji duchowej nie był jednak jedynym powodem rzeczzonego wyłomu, jaki powstał w systemie wychowawczym współczesnej rodziny. Łukę tę w wychowaniu rodzinnym spowodowały bowiem i materialne przyczyny, za które niezawsze rodzina może odpowiadać, bo niezawsze one są od niej zależne.

IV. Przyczyny materialne kryzysu wychowania w rodzinie.

Zanalizujmy z kolei jej nieduchową, jej materialną strukturę. I tu nie dzieje się dobrze. Rodzina bowiem przechodzi kryzys wewnętrzny, niezmiernie poważny. Czasy powojenne zaostriżyły kryzys ten szczególnie w wielkich miastach, spowodawszy i na tem polu lukę wychowawczą. Warunki ekonomiczne życia wielkomiejskiego zmniejszają bowiem z dnia na dzień wpływ wychowawczy rodziny, zmuszając ojca, nierzadko i matkę do pracy zarobkowej poza domem¹⁾. Stan ten wytwarza oczywiście sytuację, pozbawiającą dzieci rodziców oraz działania atmosfery rodzinnej, skutkiem czego ubywa wychowaniu rodzinnemu czynników, pedagogicznie wysoce wartościowych.

Dawniej dom rodzicielski był miejscem stałego pobytu całej rodziny, a częstokroć i warsztatem pracy rodziców, toteż niktode pokolenie miało dzięki temu w domu prawdziwą „szkołę charakteru” i właściwą „szkołę pracy”.

W domu urzeczywistniały się tedy, bezrefleksyjnie ideały i dążenia współczesnej pedagogiki: Deweya, Foerstera i Kerschensteinera²⁾.

Belief i Theism and Humanism, któremi rehabilituje teizm, postponowany przez szybki rozwój nauk empirycznych i technicznych, twierdzeniem: „beliefs include knowledge”; ponadto prąd irracjonalizmu i intuicjonizmu Bergsona, wreszcie Klugego: um sich zu vervollkommen ringen jetzt gerade die Menschen um die Gottheit; wreszcie kierunek współczesnej pedagogiki religijnej, reprezentowany przez: Deweya, Foerstera, Claparede'a i Saxby'ego.

¹⁾ Nawroczyński B.: Swoboda i przymus w wychowaniu, Warszawa, 1929. s. 119.

²⁾ Postulaty szkoły pracy i charakteru. Por. Dewey J.: School and child i tegoż autora: School and society, ponadto F. W. Foerster: Schule und Charakter, oraz podstawową pracę Kerschensteinera G.: Begriff der Arbeitsschule.

Dziś ten stan rzeczy zmienił się gruntownie, a to nie tylko na skutek społecznej, ale też i skutkiem ekonomicznej przebudowy nowoczesnych państw, w szczególności rodziny, na której one swój byt nadal opierają. Już powierzchowna obserwacja wykazuje te zmiany. Widzimy bowiem, że pracę ręczną, zastępuje praca fabryczna, że warsztat domowy przeniósł się do wielkich i wysokich hal maszynowych, widzimy, że wielki przemysł coraz bardziej wypiera dotychczasowy przemysł domowy, zajmując jego miejsce, widzimy, że wykwalifikowany robotnik usuwa z każdej prawie placówki robotnika niewykwalifikowanego, widzimy jak rękodzieło zwolna zamiera.

Na skutek tej przemiany musiały się miejsce pracy i miejsce warsztatu oddzielić, a bardzo często i poważnie oddalić od mieszkania pracującego ojca rodziny i skutkiem tego praca i cały jej przebieg usunęły się z przed oczu dziatwy, która przedtem w warsztacie domowym prawie dorastała, przypatrując się ciekawemu tokowi powstawania rozmaitych przedmiotów. Dziś niema już dziecko wglądu w ten proces stawiania się, bo wszystko przeniosło się do wysokich murów fabrycznych, dokąd ono niema dostępu. Założmy nawet, że dziecko ma sposobność przypatrywania się pracy ojca we fabryce, czy zobaczy fabrykację całego przedmiotu, jeżeli ojciec wyrabia tylko mechanicznie pewną i to określoną część składową, nie widząc przedmiotu, dla którego część stworzył? Jestże taka praca fabryczna, wysoce wyspecjalizowana, często monotonna, w stanie pobudzić impulsywny i żądny zmian umysł dziecka do konstruowania, któremu sprzyjało przypatrywanie się w warsztacie domowym ojca, procesowi przedstawiania rzeczy od początku do końca? Nie! Dziecko zajmuje przede wszystkim stawianie się całości, a że ta możliwość została mu dziś w wielkiem mieście odjęta, przeto ubył mu poważny czynnik wychowawczy, w pedagogice współczesnej szczególnie podkreślany. Ta luka wychowawcza spowodowała też pedagoga Deweya do rehabilitacji domowego warsztatu pracy w wychowaniu nieletniej dziatwy. Ale fakt ten wyłania nowe trudności pedagogiczne. Niepodobna bowiem, wobec silnego rozwoju techniki zanachronizować wychowania, przez cofnięcie się do rękodzieła pierwotnego, skoro można we fabryce pokazać dziatwie nie tylko genezę części składowych przedmiotów, ale i ich konstrukcję w całość. Nie bez racji przeto Błonskij prowadzi młodzież do fabryki, chcąc ją tam wychowywać. W fabryce znów trudno zrekonstruować pierwotną, naturalną formę kształcącej pracy.

Zniknięcie domowego warsztatu pracy w wielkiem mieście pociąga jednak za sobą dalszą wychowawczo ujemną konsekwencję. Ojciec bowiem niema dziś sposobności zużytk-

kowania syna we własnym warsztacie, dla pracy dla rodziny, bo warsztatu niema. Bardzo często przeto oddaje swe nieletnie dziecko na usługi osobiste lub biurowe do tego przedsiębiorstwa, w którym sam pracuje, ponieważ jako nieletnie, nie jest dopuszczane do innej pracy w fabryce. Dziecko jednak traci na tem, niema bowiem możliwości ani sposobności do wykwalifikowania się w jakiegokolwiek twórczej pracy, ponieważ nie pracuje ani w fabryce ani w warsztacie. Dawniej rzecz miała się inaczej. W domu nietylko żadna ustawa nie zabraniała dziecku pracy, lecz przeciwnie ojciec chętnie widział syna przy pracy, bo z jednej strony miał go stale na oku, a z drugiej, często mu wydatnie pomagał i na pracy się kształcił i wychowywał.

Lecz nie tylko na skutek tych zmian poniosła dziejsza dziatwa wychowawcze szkody. Do tego stanu rzeczy dołączają się bowiem i inne specyficzne wielkomiejskie stosunki, nie sprzyjające w zasadzie wychowaniu nieletniej dziatwy. Oto bowiem zaczyna w dużych miastach, zwłaszcza przemysłowych, coraz dotkliwiej brakować dwu dalszych czynników wychowawczych, które wychowaniu rodzinnemu sprzyjały, mianowicie: przyrody i jak to nazywa Nawroczyński¹⁾ — społeczności ludzkiej. Duże miasta wypędzają „przyrodę pierwotną” z dnia na dzień coraz bardziej. W ośrodkach przemysłowych prawie że nie znać przyrody, a jeśli gdzieś jest, to zakrył ją proch węglowy lub zasuszył pobliski komin fabryczny. A czy może kwiat wielkomiejski lub drzewo, wcisnięte między dwa podwórce fabryczne napętnić powietrze dużego miasta wonią, uzdrawiającą blade i opuszczone dziecko pracującej rodziny, jeśli swąd benzyny huczących aut i dym kominów fabryk i mieszkań, opalanych stale węglem skuteczniej to powietrze zanieczyszczają, aniżeli owe rzadko rozrzucone ogrody je oczyszczają? Czy jest „wielkomiejska” przyroda ową piękną przyrodą, o której się prawi dziecku w domu i w szkole?

Ileż to dzieci wielkich skupień i rojowisk ludzkich ośrodków przemysłowych nie widzi prawdziwej przyrody przez lata całe, bo albo ojciec pracujący w odległej dzielnicy sam mieszka w bezdrzewnej i bezkwiętnej okolicy, albo niema nigdy czasu i sposobności skorzystania ze swobodnych „weekendowych” wyjazdów za miasto. Z tą brakującą przyrodą łączy się też brak spokoju i słońca. Gorączkowe bowiem życie wielkomiejskie nie zna, co to spokój, suteryna zakopconej kamienicy, nie wie co to słońce! Toteż nie zadziwi nas obraz dzisiejszej młodzieży wielkiego miasta, jeśli sobie uprzytomnimy, że na wszelkie wpływy najwrażliwsze lata dziecięce, upływają na takich oto poważnych brakach niezbędnych czynników wychowawczo-zdrowotnych.

¹⁾ o. c. str. 118.

V. Przemiany społeczne w strukturze wielkomiejskiej rodziny.

Brakowi przyrody towarzyszy inne wielkomiejskie niedomaganie, rozluźniające rodzinę i rodzinne wychowanie.

Oto bowiem przestała współczesna wielkomiejska społeczność tworzyć grupy pierwotne, na podobieństwo zwartej rodziny. Przeciwnie społeczność ta tworzy grupy t. zw. wtórne, niesprzysługujące żadnej wewnętrznej spójności, społecznej ani rodzinnej.¹⁾ Zrozumiałem bowiem jest, że w grupie prenumeratorów pisma czy gazety, lub w grupie zawodowej czy dobroczynnej, albo w związku akcjonariuszy przedsiębiorstwa, lub związku politycznym względnie klubie obywatelskim itp., nie może być mowy o spójnej strukturze lub środowisku dla dziecka, którego ojciec, a często i matka do grup tych należą, rozluźniając tem samem własną rodzinę i opuszczając dom i dziecko na długie godziny. Stan taki dziecku nie dogadza; jemu są potrzebne grupy pierwotne, rodzinne, jemu jest potrzebna atmosfera zwartej, a przykładowej rodziny, w której szczerłość i miłość panują, a nie kurtuazja i wyszukana grzeczność „wielkomiejskich“ znajomych.

Odpowiednikiem tego stanu jest w dalszem następstwie fakt wzajemnego odciażania się wielkomiejskich rodzin. Rodzina umysłowo wyżej postawiona oddala się od rodziny, stojącej na niższym szczeblu kultury, rodzina zajmująca stanowisko społeczne wyższe, odsiaża się od takiejże, w hierarchii społecznej lub towarzyskiej niżej postawionej, jakkolwiek ona tej wyższej oddaje rozmaitego rodzaju usługi. Te wyższe rodziny zadawałają się tylko stosunkiem służbowym, zachodzącym między nimi a rodzinami, względnie członkami rodzin u nich pracującymi, uważając wszystkie te osoby za element pozarodzinny, niepożądany i usuwając je, mimo że dla nich pracują, w tej czy innej formie, tak lub inaczej służąc i mimo, że z ich usługi wielkie ciągną korzyści, poza nawias swego koła. I istotnie coraz rzadziej zasiada dziś do stołu rodzinnego zamożnego pracodawcy, pracownik czy terminator, pomocnik, czy praktykant, bona lub służąca. Natomiast coraz częściej widzi się objaw, już zgola nienaturalny, że właśnie na tych, których owe rodziny od siebie oddalają, rodziny te przenoszą całe prawie wychowanie swych dzieci, w celu ulżenia sobie lub w celu zyskania czasu na zajęcia „godniejsze“, lub rozrywki przyjemniejsze. Tego rodzaju wychowanie nie jest już w ścisłem tego słowa znaczeniu wychowaniem rodzinnem, bo nie zajmują się niem członkowie rodziny, lecz osoby pozarodzinne, które tem większy wpływ zyskują na dzieci, im

¹⁾ Cooley Ch. H.: Social Organisation, New-York, 1909.

wyłącznie się takimi dziećmi zajmują i im mniej rodzice wychowania tego doglądają lub wychowaniem tem kierują¹⁾. Fakt ten nie budziłby obaw, gdyby wychowaniem tem kierowały osoby, coprawda pozarodzinne, ale do tego powołane. Tak atoli nie jest, bo wcale nie mamy tych zawodowych wychowawców względnie wychowawczyń, o które tu chodzi. A że ten stan rzeczy nie zmienia się na lepsze, gdyż rodzice mają coraz mniej czasu, przeto należałoby w takich rodzinach oddać wychowanie nieletniej dlatwy przynajmniej wyszkolonym wychowawcom²⁾, a wyszkolonym dlatego, ponieważ do wychowania tak samo należy się sposobić, jak do każdego innego zawodu. Wychowanie bowiem jest niemałą sztuką, a ubytek w wychowaniu rodzinnem instynktu macierzyńskiego, będącego rodzicom poważnym drogowskazem w wychowaniu, musi zostać zrównoważony przez wychowanie metodyczne.

Dawniej problem ten nie istniał, dawna bowiem rodzina była bardzo liczna i dlatego stanowiła małe społeczeństwo wychowawcze. Dziś i ten stan rzeczy uległ poważnej zmianie. W wielkich miastach przyjął się bowiem system pięciuosobowej³⁾ rodziny, tj. system trojga dzieci, a w niektórych nawet krajach i stolicach świata, toruje sobie drogę system dwojga dzieci, co więcej coraz liczniejsze rodziny wielkomiejskie mają tylko jedynaków i w bardzo wielu wypadkach zakorzenia się system bezdzietności, a w końcu panoszy się bezżenność. Rozumiemy coprawda, że spowodowane to jest radykalną zmianą form życia wielkomiejskich ro-

¹⁾ Błąd ten polega na tem, że dzieci wychowywane przez bony, dochodzące, lokajów, pokojówki i służbę domową stałą, odbierają w końcu wychowanie, które Niemcy nazywają „Diensbotenerziehung”. Ze ono jest różnem jakościowo od wychowania w rodzinie przez rodzinę, dowodzić nie trzeba, że wreszcie zaniedbana przez rodziców dlatwa chętnie przystaje ze służbą i jej się zwierza i ulega, że ta służba dlatwie tej się „oddaje”, za cenę swego wpływu na nią, jest jasnem. Dzieje się to przeważnie w rodzinach mieszczańskich, które mogą sobie pozwolić na utrzymywanie rozmaitej służby domowej i które tem skrzętniej korzystają z opieki domowej, jaką nad ich dziećmi „roztacza” owa służba. Por. Te w s J.: Grossstadterziehung, II. Aufl. N. u. G. 327 i cyt. pracę tegoż autora, s. 51.

²⁾ mamy tu na myśli zarówno wychowawczynie domowe, które kierować winny takimi dziećmi w pierwszych trzech latach, jak też i wychowawczynie, wychowujące dzieci we wieku przedszkolnym, w przedszkolach, w sposób metodyczny, którym dzieci te należy z kolei powierzać.

³⁾ Jeszcze tylko po wsiach, w małym miasteczku lub mieście biednem, a mało kulturalnem spotyka się, przeważnie u ludzi biednych izby pełne dzicci, które we własnej gromadce na swój sposób się wychowują.

dzin i przekształceniem rodziny na skutek odmiennych warunków ekonomicznych i społecznych; nie zmienia to jednak faktu, że w rodzinach o dwu lub jednym dziecku wychowanie jest trudniejsze¹⁾. Co więcej stan ten nie sprzyja samym dzieciom, raz, że są samotne, bo opuszczone przez pracujące zawodowo matki i walczących o byt ojców, albo zaniedbane przez matki, nerwowe i niecierpliwe, względnie towarzysko się wyżywające, powtórę, że zaniedbują je same wychowawczynie, które poza okiem rodziców chętnie oddają się wszystkiemu innemu²⁾, a nie wziętemu na się obowiązki wychowania powierzonej im dźwiatwy. Wynikiem tego stanu rzeczy jest zupełny brak naturalnej atmosfery izby dziecięcej, gwarnej i wesołej i fakt, że dzieci zaczynają przedwcześnie żyć i myśleć sposobem starszych, których wokół widzą. Starzeją się więc przedwcześnie, mimo, że mają prawo wyżywać się własnym życiem i mimo, że obowiązkiem naszym jest — jak to klasycznie podkreśliła Ellen Key — dać się wyżyć dzieciom. Ta nienaturalna atmosfera oraz dorywcze zabiegi wychowawcze rodziców, zadawałających się często rozpieczęciem³⁾, miast prawdziwym wychowaniem, nie stwarza też warunków, w których dojrzewają dzieci (tzw. *udane*), ponieważ dzieci eugeniczne wymagają systemu wychowawczego ciągłego i systematycznego, a system ten tem skuteczniej rodzice przeprowadza, im bardziej do tego zadania będą się przykładali. Wypadek ten jednak po największej części niema dziś miejsca w dużym mieście, po pierwsze dlatego, że warunki temu nie sprzyjają, powtórę z winy samych rodziców, których właściwie niema w domu. A rodziców niema w domu niezawsze z przyczyn od nich niezależnych, ale często skutkiem przyzwyczajenia się do systemu spędzania wolnego czasu poza domem, nawet zdaleka od domu i to zarówno w święta jak i w tygodniu. Dotyczy to nie tylko rodziców zarobkujących, ale i nie zarobkujących, obie bowiem

¹⁾ Naogół panuje w izbie o dwu lub jednym dziecku to, co Niemcy nazywają *Verhättschelung*, *Verwöhnung*, *Verzärtelung*, a więc czynniki wychowawczo ujemne.

²⁾ Najczęściej pielęgnują swe własne stosunki „towarzyskie” i to w obecności swych wychowanków, na których to działa ujemnie i demoralizująco.

³⁾ *Die Stellung des Kindes in der Familie* von Dr. O. Knopf, por. str. 237 i n. w *Ztschr. f. Individualpsychologie*. Nr. 2 r. 1930.

⁴⁾ Przeciwnie życiorysy wielkich ludzi wykazują, że właśnie z biekiem jedenastem z rzędu, Holberg dwunastem, Schubert trzynastem, ducj, a obarczonych dziećmi rodziny ludzie tacy swój ród wywodzą. I tak pochodził Napoleon z rodziny, liczącej sześcioro dzieci, Cooper był dzieckiem Benjamin Franklin aż siedemnastem.

kategorię opanovała jakaś głębiej nietuzasadniona a wersja do domu, która tem szersze zatacza kręgi, im bardziej rodzice zadawalniają się oddaniem dzieci opiece służby, jak to ma miejsce w rodzinach mieszczańskich, zamożniejszych, albo opiece dziadostwa względnie starszego rodzeństwa, jak to się dzieje w rodzinie robotniczej. W obu atoli wypadkach przynosi to ze sobą wychowawcze szkody, stając się tem dotkliwsze, im więcej rodzin system ten stosuje.

I jakkolwiek rozumiemy, że podczas trwania obowiązkowej pracy zarobkowej ojciec czy matka nie mogą być w domu i siłą faktu, w tym czasie nie mogą zająć się swoimi dziećmi, tak trudno usprawiedliwić lekkie traktowanie swych obowiązków w czasie wolnym od pracy, a wręcz przeznaczonym na zajęcie się gospodarstwem i wychowaniem dzieci, jeśli weźmiemy pod rozwagę motywy, dla których skrócono i udogodniono czas trwania pracy i docenimy te udogodnienia jako wyrosłe na tle uznanych wymagań, dotyczących w równej mierze zaspokojenia potrzeb kulturalnych, jak potrzeby oddawania się wychowaniu dzieci i konserwacji domu rodzinnego.

Te trzy kardynalne potrzeby osobiste i zarazem społeczne, nie bywają atoli w nowoczesnej rodzinie w równej mierze zaspakajane. Ogólnie bowiem zdołała się wybić na pierwszy plan tylko potrzeba kulturalnego wyzycia się — kosztem systematycznego zaniku zrozumienia dla potrzeb wychowawczych i konserwacji domu rodzinnego. Na tym atoli stanie tracą nietylko rodziny same, ale przede wszystkim dzieci, oraz społeczeństwo, względnie państwo. Rodzinom bowiem ubywa ogniska domowego odawnej sile przyciągania, dzieciom wychowania rodzinnego, a państwu zwartej rodziny, jako podstawy jego struktury i środowiska uspołeczniającej się młodzieży. Braki, jak widzimy poważne, godne zastanowienia, tembardziej, że stan ten zaostrza istniejący międzynarodowy kryzys wychowawczy, idący ręką w rękę z światowym kryzysem współczesnej wielkomiejskiej rodziny i światowym kryzysem ekonomicznym¹⁾.

Jak długo to potrwa?

(D. n.).

¹⁾ Zdaje się, że ten ostatni, najcięższy kryzys, jest pierwszą i ważną przyczyną powojennego kryzysu światowego, który objął i życie duchowe.

Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych i średnich.

(Dokończenie).

Stany Zjednoczone. W Stanach Zjednoczonych istnieją aktualnie cztery sposoby kształcenia nauczycieli, mianowicie kształcenie to odbywa się w „normal schools”, w „teachers colleges”, w „colleges”, i w „universities”. Nauczyciele szkół powszechnych przygotowują się głównie w „normal schools” i „teachers colleges”, chociaż ostatnio liczne rzesze nauczycielskie kształcą się w „colleges” i uniwersytetach, gdzie zorganizowano specjalne sekcje dla nauczycieli szkół powszechnych. „Teachers Colleges” są czteroletnie i przyjmują po ukończonej szkole średniej; „normal schools” są dwu- i trzyletnie i też przyjmują tylko uczniów, którzy ukończyli szkołę średnią. Nauczyciele szkół wiejskich, po szkole średniej kończą dwuletnią „normal schools”; kolegia i uniwersytety nadają tytuły następujące: „bachelor's, master's, doctor's”. W ostatnich czasach jest silny prąd w Stanach Zjednoczonych, żądający kształcenia nauczycieli w akademiach pedagogicznych czteroletnich; uważa się ogólnie, że dwuletnie studjum po maturze zupełnie nie wystarcza dla nauczyciela szkół powszechnych. Nauczyciele przedszkoli i szkół zawodowych kształcą się w specjalnych sekcjach. Przy „teachers colleges” są zorganizowane przedszkola, szkoły powszechne i średnie, jako szkoły wzorowe. Nauczyciele szkół średnich kształcą się także w „normal schools”, „teachers colleges”, w „colleges” i uniwersytetach (w specjalnych sekcjach); wymaga się od nich tytułów naukowych.

Azja.

Indje. Przygotowanie nauczycieli szkół powszechnych jest bardzo niejednolite. Bardzo często nauczyciele ci posiadają tylko ogólne wykształcenie średnie, zdobyte w „Secondary Schools”; wyjątkowo tylko niektórzy po ukończeniu szkoły średniej kształcą się w Instytucie przez jeden rok; Instytut pedagogiczny dwuletni jako przedłużenie 7-letniej „Secondary Schools” jest złączony z uniwersytetem we wszystkich prowincjach i przygotowuje nauczycieli szkół średnich w kierunku fachowym; posiadacze dyplomów uniwersyteckich studjują tylko rok w Instytucie. Bardzo często mianuje się nauczycieli szkół powszechnych jako nauczycieli szkół średnich, jeśli odbyli kilka lat praktyki, wykazali wybitne uzdolnienia, oraz ukończyli Instytut pedagogiczny.

Japonja. W Japonji istnieją różne systemy kształcenia nauczycieli; dla każdego stopnia szkoły istnieją specjalne zakłady kształcenia nauczycieli. Zakłady te podlegają bezpośrednio Ministerstwu Oświaty. Seminarja nauczycielskie niższe przyjmują uczniów po ukończeniu wyższej szkoły powszechnej (8 kl.) i kształcą ich przez 5 lat. Maturzyści szkół średnich są przyjmowani na czwarty, w wyjątkowych wypadkach na piąty rok. Seminarjum elementarne przygotowuje nauczycieli szkół powszechnych, przedszkoli i niższych szkół przemysłowych. Przy każdym seminarjum zorganizowano szkołę ćwiczeń. Absolwenci seminarjum elementarnego mają prawo wstępu do seminarjum wyższego; do tegoż seminarjum mogą być przyjęci uczniowie szkoły średniej męskiej i żeńskiej, którzy kończą sześć klas szkoły powszechnej i pięcioletnią szkołę średnią. Oprócz seminarjów istnieją Instytuty, które przygotowują nauczycieli szkół średnich; nauka w Instytucie trwa dwa lata. Po ukończeniu Instytutu można kontynuować naukę na ostatnich kursach wyższego seminarjum. Nauczyciele szkół handlowych, technicznych, rolniczych otrzymują wykształcenie w specjalnych seminarjach trzyletnich, do których wstępuje się po ukończeniu szkoły średniej.

Arabja. Uczniowie po ukończeniu 8-letniej szkoły powszechnej, uczęszczają do czteroletniego gimnazjum, a następnie wpisują się do 2-letniego kolegium pedagogicznego; w kolegium najwięcej czasu poświęca się stronie praktycznej. W Arabji zaprowadzono ustrój jednolity.

Palestyna. Nauczyciele szkół powszechnych kształcą się w 5-letnich seminarjach, do których wstępuje się po 8-letniej szkole powszechnej. Nauczyciele szkół średnich muszą się wykazać pełnemi studjami uniwersyteckimi.

Persja. W Persji istnieją 4-letnie seminarja nauczycielskie, do których przyjmuje się kandydatów, którzy ukończyli sześć klas szkoły powszechnej i niższy trzyletni cykl szkoły średniej. Nauczyciele szkół średnich kształcą się w seminarjach wyższych, od 3-letnich, do których przyjmuje się po ukończeniu 6-letniego gimnazjum. Seminarjum wyższe jest związane z wydziałem humanistycznym i przyrodniczym. Seminarjum wyższe dzieli się na pięć sekcji: 1) historii i geografji, 2) literatury i filozofji, 3) fizyki i chemji, 4) nauk przyrodniczych, 5) matematyki. Po ukończeniu seminarjum wyższego nauczyciele odbywają praktykę w szkole średniej.

W kolonjach państw europejskich zakłady kształcenia nauczycieli są zorganizowane według przepisów, obowiązujących w tych państwach. (Patrz Europa).

EUROPA.

Belgja. Seminarja nauczycielskie są utrzymywane albo przez państwo, albo przez prowincje, albo też przez gminy.

Seminarja prywatne, pozostające pod nadzorem państwa są subwencjonowane. Warunkiem przyjęcia do seminarjum jest ukończenie 8-o letniej szkoły powszechnej. W każdym seminarjum jest 1-roczny kurs przygotowawczy. Ilość lat nauki bywa różna, zależnie od prowincji; okres kształcenia najkrótszy trwa trzy lata, najdłuższy sześć lat. Już po 3-letniej nauce w seminarjum mogą uczniowie wstąpić do specjalnego seminarjum 2-letniego, które przygotowuje nauczycieli do szkół średnich 3 względnie 4-letnich. W ciągu ostatnich dwu lat nauki w seminarjach poświęca się wiele czasu na przedmioty zawodowe; po ukończeniu i zdaniu egzaminów końcowych, otrzymuje się patent na nauczyciela. Osoby pragnące uczyć w liceum, kolegium lub ateneum muszą zdobyć tytuły „docteur ès lettres, ès sciences albo ès philosophie”. W ostatnich czasach wznaga się żądanie kształcenia nauczycieli w Instytutach pedagogicznych.

Bułgaria. Szkoły pedagogiczne są pięcioletnie. Warunkiem przyjęcia jest ukończenie 4-letniej szkoły powszechnej i 3-letniego gimnazjum, które jest obowiązujące dla wszystkich dzieci. Program pierwszych trzech klas gimnazjalnych jest identyczny z programem gimnazjum realnego. Dwa ostatnie lata poświęca się na przygotowanie zawodowe. Przy każdej szkole pedagogicznej zorganizowano wzorową szkołę powszechną; w niej odbywają praktykę uczniowie w ostatnim roku nauki. Osoby pragnące uczyć w progimnazjum, muszą po ukończeniu szkoły pedagogicznej albo gimnazjum uczęszczać na wyższe kursy pedagogiczne, trwające dwa lata. Ażeby być mianowanym nauczycielem w gimnazjum, należy ukończyć gimnazjum, następnie jeden z fakultetów uniwersytetu oraz odbyć jednoroczną praktykę.

Danja. Nauczyciel kształci się w instytucjach posiadających charakter wyższych szkół. Nauczyciele szkół powszechnych i średnich (istnieją trzy wzgl. czteroletnie szkoły średnie do których wstępuje się po 4 wzgl. 5 klasie szkoły powszechnej; po ukończeniu szkoły średniej można się wpisać do trzyletniego gimnazjum) kształcą się w akademii pedagogicznej; zapisywać się mogą do niej absolwenci gimnazjów, oraz absolwenci szkoły średniej, którzy ukończyli dodatkowo specjalne klasy realne; ci ostatni muszą przed wstąpieniem do akademii odbyć naukę na jednorocznym kursie przygotowawczym, który jest związany z akademią. Nauka w akademii bez kursu przygotowawczego trwa trzy lata dla tych, którzy poświęcają się szkolnictwu powszechnemu; ci zaś, którzy pragną uczyć w szkole średniej, mu-

szą jeszcze uczęszczać na wyższe kursy uzupełniające. Nauczycielem szkoły średniej można zostać po sześcioletnich conajmniej studiach uniwersyteckich i półrocznej praktyce.

Wolne miasto Gdańsk. Instytucje kształcące nauczycieli szkół powszechnych w Gdańsku nie istnieją; miasto wysyła swoich kandydatów do pruskich akademii pedagogicznych; w Gdańsku kończą oni gimnazja, a następnie pozostają dwa lata w pruskich akademjach. Istnieją natomiast w Gdańsku kursy wyższe, które przygotowują nauczycieli przedszkoli; na kursy przyjmuje się uczenie, które ukończyły liceum albo szkołę średnią (istnieją obok szkół średnich 9-o letnie gimnazja). Kursy te są jedno- i dwuroczne.

Hiszpanja. Do seminarjum nauczycielskiego dopuszcza się młodzież, która ukończyła 15 r. życia, 8 klas szkoły powszechnej oraz zdała egzamin wstępny. Uczniowie posiadający egzamin niższej szkoły średniej są uwolnieni od tego egzaminu. Nauka w seminarjum trwa cztery lata, program zawiera przedmioty ogólnokształcące i zawodowe. Szkoły powszechne 6-o klasowe (istnieją też szkoły powszechne 8-o i 9-o letnie) stanowią w seminarjach szkoły ćwiczeń, które tu się nazywają „szkołami obserwacyjnymi”. Po ukończeniu 4-letniego seminarjum, absolwenci otrzymują tytuł „Maestro de primera ensenanza”. Ażeby otrzymać posadę w szkole państwowej, absolwenci muszą zdać egzamin konkursowy; postępowanie to ułatwia władzom szkolnym wybór najlepszych kandydatów. Od nauczycieli szkół średnich wymaga się tytułu magistra lub doktora nauk humanistycznych, przyrodniczych lub filozoficznych. Przed uzyskaniem posady muszą się też poddać egzaminom konkursowym. Charakterystyczną jest w Madrycie instytucja, której celem jest przygotowanie nauczycieli seminarjów i inspektorów szkolnych. Nosi ona nazwę „Escuela de Estudios Superiores del Magisterio” wyższa szkoła nauk pedagogicznych. Ażeby być przyjętym, należy mieć tytuł nauczyciela szkoły powszechnej i zdać egzamin wstępny, który jest różny, zależnie od wybranej grupy przedmiotów. Słuchacze wyższej szkoły pedagogicznej pobierają przez trzy lata nauki teoretyczne, w czwartym zaś roku odbywają praktykę w szkołach publicznych i specjalnych; następnie muszą przedłożyć naukową pracę, poczem nadaje się im tytuł profesora seminarjum albo inspektora szkolnego. Nauczyciele szkół zawodowych przygotowują się w szkołach zawodowych, ażeby jednak otrzymać tytuł profesora szkoły zawodowej, muszą uzupełnić swoje studia w wyższych szkołach zawodowych w Madrycie.

Estonja. Nauczyciele przygotowują się w sekcji pedagogicznej gimnazjum. Po ukończeniu kursu dwuletniego można otrzymać posadę w przedszkolach, po kursie sze-

ścioletnim można nauczać w szkołach powszechnych. Do seminarjum, podobnie jak do gimnazjum wstępuje się po sześcioletniej szkole powszechnej. Gimnazjum jest pięcioletnie. Dla absolwentów gimnazjum zorganizowano dwuletnie „pedagogja”. Seminarjum 6-o letnie dzieli się na dwa cykle: dwuletni ogólnokształcący i czteroletni zawodowy; po ukończeniu seminarjum musi się jeszcze odbyć jednoroczną praktykę, która jest jednak płatna. Pedagogjum przygotowuje też nauczycieli szkół powszechnych i niższych zawodowych, a po otrzymaniu dyplomu obowiązują także jednoroczna praktyka. Nauczyciele szkół średnich muszą ukończyć czteroletnie studia uniwersyteckie na wydziale filozoficznym, następnie praktykować jeden rok w gimnazjum, a wkońcu zdać egzamin praktyczny i teoretyczny. Istnieje też sekcja rolnicza w gimnazjach, której celem jest przygotowanie nauczycieli niższych szkół rolniczych.

Finlandja. W Finlandji zorganizowano różne typy seminarjów nauczycielskich. Do seminarjów przyjmuje się po wyższej szkole powszechnej, lub po szkole średniej pięcioletniej (istnieją oprócz tego gimnazja 8-o letnie). Seminarjum ochroniarskie posiada trzy albo cztery kursy; seminarjum dla nauczycieli szkół powszechnych jest 5-o letnie dla absolwentów wyższej szkoły powszechnej, zaś 3-letnie dla absolwentów szkoły średniej. Dla maturzystów gimnazjalnych zorganizowano jedno- i dwuroczne kursy pedagogiczne; absolwenci tych wyższych kursów są szczególnie angażowani do wyższych szkół powszechnych. Przygotowanie uniwersyteckie i rok praktyki jest wymagany od nauczycieli szkół średnich i gimnazjów.

Francja. Prawie wszyscy nauczyciele kształcą się w seminarjach nauczycielskich do których przyjmuje się po ukończeniu 15 r. życia, 6-u klas szkoły powszechnej niższej i 4-ch klas wyższej szkoły powszechnej. Seminarjum elementarne jest trzyletnie; w czasie studjów przeprowadza się ćwiczenia praktyczne w szkołach ćwiczeń, pod kontrolą dyrektora seminarjum: po ukończeniu trzech kursów zdają uczniowie egzamin końcowy i otrzymują „Brevet supérieur”, który upoważnia do dwuletniej praktyki w szkołach powszechnych; podobne prawa nadaje „Baccalauréat” oraz świadectwo końcowe żeńskiej szkoły średniej. Nominacje na nauczyciela szkoły powszechnej otrzymuje się po dwuletniej praktyce i złożeniu egzaminu praktycznego; wówczas otrzymuje się „certificat d'aptitude pédagogique”. Uczniowie posiadający „brevet supérieur”, albo „baccalauréat” albo dyplom średniej szkoły żeńskiej, mogą po zdaniu egzaminu konkursowego przejść do seminarjum wyższego, gdzie nauka trwa dwa lata; seminarjum wyższe przygotowuje nauczycieli wyższej szkoły powszechnej oraz

seminarjum elementarnego. Kandydaci powinni mieć 19 lat ukończ. w chwili zgłoszenia się do pierwszej części konkursu dającego „certificat d'aptitude au professorat”. Do drugiej części egzaminu dopuszcza się kandydatów, którzy ukończyli 21 lat, zdali z pomyślnym wynikiem pierwszą część egzaminu, lub którzy posiadają pewne dyplomy uniwersyteckie, uznane za równorzędne, oraz zaświadczenie z dwuletniej praktyki szkolnej; „certificat d'aptitude au professorat” daje także prawo uczenia w seminarjum elementarnem i wyższej szkole powszechnej. Nauczyciele, którzy posiadają „licence ès-lettres” albo „licence ès-sciences” lub „certificat d'aptitude au professorat” oraz pięcioletnią praktykę mogą otrzymać „certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des Ecoles normales”; świadectwo to mogą otrzymać także ci, którzy mają 1) „brevet supérieur”; „baccalauréat” albo dyplomy uzupełniające ze studiów średnich, filozofji albo przyrody; 2) „certificat d'aptitude pédagogique” i dziesięć lat praktyki. Istnieją oprócz tych, jeszcze różne świadectwa nauczycielskie dające prawo nauczania w szkołach specjalnych, oraz świadectwa do nauczania różnych przedmiotów. Nauczycielem szkoły średniej może zostać osoba, która zdobyła stopień licencjata (magistra) w uniwersytecie z któregokolwiek przedmiotu nauczania w szkole średniej; niektóre stopnie licencjata można zdobyć już po dwuletniej nauce w uniwersytecie. W zasadzie jednak wymaga się od nauczycieli szkół średnich tytułu „d'Agrégé”.

Grecja. Ilość lat nauki w seminarjach nauczycielskich zależy od stopnia szkoły w którym zechcą nauczać kandydaci. Seminarja nauczycielskie specjalne przygotowują nauczycieli przedszkoli; wstępuje się po szóstej klasie szkoły powszechnej, nauka trwa 3 lata. Seminarjum przygotowujące nauczycieli szkół powszechnych jest 5-o letnie; na pierwszy kurs przyjmuje się uczniów, którzy ukończyli po szkole powszechnej t. zw. mi-gimnazjum albo dwie klasy gimnazjalne. (Gimnazjum zawiera 6 klas, a ponieważ wstępuje się do seminarjum po drugiej klasie gimnazjalnej, więc nauka w seminarjum trwa o rok, a w seminarjach 6-o letnich dwa lata dłużej). Po ukończeniu seminarjum nauczycielskiego, można pracować w szkołach powszechnych, lecz ażeby otrzymać nominację na stałą posadę, absolwenci seminarjum muszą jeszcze dodatkowo uczęszczać przez dwa lata na kursy pedagogiczne zorganizowane w uniwersytetach; w czasie nauki na kursach uniwersyteckich nauczyciele otrzymują przez dwa lata normalne swoje pobory. Uczennice po czwartej klasie gimnazjalnej lub po ukończeniu 4-o letnie szkoły średniej żeńskiej, mogą dalej się kształ-

cić w seminarjum gospodarstwa domowego, które ma trzy kursy. Nauczyciele gimnazjów i liceów muszą się wykazać dyplomem uniwersyteckim, który można otrzymać po 4-letnich studiach i czterech egzaminach; następnie już w czasie praktyki gimnazjalnej obowiązkowo muszą ukończyć dwuletnie wyższe studjum pedagogiczne, do którego włączono wzorowe gimnazjum. Wyższe studjum pedagogiczne wyłącznie przeznaczone dla nauczycieli szkół średnich, dzieli się na dwie sekcje: przyrodniczą i literacką. Jak widzimy, wykształcenie nauczycieli szkół powszechnych i średnich jest nadzwyczajnie zorganizowane. Wszyscy nauczyciele są obowiązani każdego roku brać udział w kongresach pedagogicznych. Nauczyciele zawodowych szkół średnich kończą naprzód średnie szkoły zawodowe, potem otrzymują specjalne przygotowanie w wyższym seminarjum technicznym, w wyższej szkole rolniczej, w akademii sztuk pięknych. Rząd grecki nosi się z zamiarem zorganizowania wyższej szkoły języków nowożytnych, nauczanych przez obcokrajowców; szkoła przygotowałaby przyszłych nauczycieli języków obcych w szkołach średnich.

Węgry. Nauczycieli szkół powszechnych kształcą 5-o letnie seminarja, zaś nauczycieli przedszkoli trzyletnie seminarja; do seminarjów można wstąpić po ukończeniu 4 klas szkoły powszechnej i trzech klas szkoły wydzielowej. Dla nauczycieli szkół średnich zorganizowano 3-letnie wyższe seminarja, do których mają wstęp maturzyści seminarjalni i gimnazjalni.

Islandja. Trzyletni Instytut pedagogiczny przyjmuje uczniów, którzy ukończyli 18 rok życia i szkołę średnią. W Instytucie zwraca się uwagę na wykształcenie teoretyczne i praktyczne; po otrzymaniu dyplomu ma się prawo nauczania w szkole powszechnej. Od nauczycieli szkół średnich wymaga się tytułu magistra i jednorocznej praktyki, którą można odbyć w ciągu studjów uniwersyteckich.

Łotwa. W Łotwie szkoła jest siedmioklasowa, zaś gimnazjum czteroletnie, natomiast instytut pedagogiczny sześćioletni. Warunkiem przyjęcia do instytutu jest świadectwo końcowe szkoły powszechnej. Wychowankowie instytutu kształcą się dwa lata dłużej od uczniów gimnazjalnych, czyli są to niejako dwuletnie studja uniwersyteckie. Uczeń kończący instytut, o ile nie chce uczyć w szkole powszechnej, może dalej się uczyć w uniwersytecie i przejść następnie do szkolnictwa średniego.

Księstwo Liechtenstein. Nauczyciele Księstwa kształcą się albo w seminarjum w Feldkirchu (Niemcy) albo w Rickenbachu (Szwajcaria). Ostatnio pozostawiono kandydatom wolność wyboru miejscowości i seminarjum. Nauczyciele są przyjmowani początkowo prowizorycznie na przeciąg trzech lat; po tym okresie muszą się poddać spe-

cjalnemu egzaminowi kwalifikacyjnemu (Lehrbefähigungsprüfung); po zdaniu egzaminu są mianowani definitywnie. Po następnych trzech latach zdają egzamin uzupełniający (Ergänzungsprüfung); w razie pomyślnego wyniku, otrzymują większe pobory.

Litwa. Seminarjum nauczycielskie 4-letnie przyjmuje uczniów, którzy ukończyli szkołę powszechną (4-letnią) i 4-letnią szkołę średnią. (Gimnazjum ma osiem klas i stanowi oddzielną instytucję od szkoły średniej). Maturzyści gimnazjalni zdają egzamin uzupełniający i mogą uczyć w szkole powszechnej. Nauczyciele szkoły średniej oprócz matury seminaryjnej muszą odbyć jeden rok specjalnej praktyki. Nauczyciele gimnazjów, muszą posiadać te same warunki co i nauczyciele szkół średnich, a oprócz tego wykazać się świadectwem z ukończenia kursów zawodowych w wyższym instytucie.

Wielkie Księstwo Luksemburskie. Ażeby być przyjętym do 4-letniego seminarjum nauczycielskiego, trzeba mieć 15 lat, świadectwo 6-letniej szkoły powszechnej i niższego liceum (trzy klasy). Po otrzymaniu patentu tymczasowego, mianuje nauczyciela gmina, a aprobuje rząd, na przeciąg pięciu lat; po upływie tego czasu muszą wszyscy nauczyciele zdawać egzamin kwalifikacyjny, na podstawie którego mianuje się ich na stałe. Nauczyciele pragnący uczyć w wyższej szkole powszechnej lub w szkole uzupełniającej, zdają dobrowolnie specjalny egzamin. Szkół wyższych Księstwo nie posiada; są tylko wyższe kursy zorganizowane przy gimnazjum luksemburskiem, które przygotowują nauczycieli szkół średnich; młodzież kształci się przeważnie na obcych uniwersytetach.

Holandja. Nauczyciele przygotowują się w trzech i czteroletnich seminarjach; przyjmuje się absolwentów sześciu klas szkoły powszechnej i pięciu klas liceum Hogere Burgerschool; (istnieje także 6-letnie gimnazjum). Uczniowie seminarjum w czasie swoich studjów uczą kilka godzin dziennie w szkole ćwiczeń. Po ukończeniu seminarjum otrzymuje się patent na nauczyciela szkoły powszechnej. Osoby pragnące uczyć w wyższej szkole powszechnej 4-letniej (Uitgebreid Lager Onderwys), do której wstępuje się po szóstej klasie, muszą po ukończeniu seminarjum nauczycielskiego studjować jeszcze dwa lata w sekcji specjalnej wyższego seminarjum; kierownikami niższych szkół powszechnych mogą być mianowani tylko nauczyciele, którzy ukończyli dwuletnie studjum w wyższym seminarjum; nauczyciele wyższych szkół powszechnych powinni znać specjalnie dwa przedmioty z następujących: język francuski, angielski, niemiecki, matematyka, nauki handlowe. Nauczyciele szkół średnich kończą uniwersytety,

nie wymaga się od nich przygotowawczych studiów pedagogicznych.

Polska. Nauczyciele szkół powszechnych kształcą się albo w 5-letnich seminarjach, do których wstępuje się po 7-klasowej szkole powszechnej, albo na jednorocznych kursach lub w dwuletnim pedagogjum, do których przyjmuje się maturzystów gimnazjalnych. Seminarja nauczycielskie i jednoroczne kursy są w toku powolnej likwidacji, a zostaną pedagogja. Po dwuletniej praktyce płatnej zdają absolwenci egzamin praktyczny i otrzymują patent na nauczyciela szkoły pow. Po 3-letniej praktyce i egzaminie praktycznym można dalej się kształcić na jednorocznych wyższych kursach nauczycielskich, które mają na celu przygotowanie specjalistów do wyższych klas szkoły powszechnej. Wybitni nauczyciele mogą się kształcić jeszcze po ukończeniu wyższego kursu w dwuletnim instytucie nauczycielskim. Nauczyciele szkół średnich muszą posiadać czteroletnie studia uniwersyteckie oraz dwuletnią praktykę; praktyka może być zastąpiona przez dwuletnie studia w instytucie pedagogicznym. Obecnie zorganizowano dla nauczycieli szkół średnich dwuletnie studia pedagogiczne w uniwersytecie krakowskim, warszawskim i poznańskim.

Rumunja. W Rumunji do 7-letniego seminarjum wstępują uczniowie po czwartej klasie szkoły powszechnej. W ciągu trzech pierwszych lat uczniowie seminarjum otrzymują wykształcenie ogólne; po tym okresie kształcą się przeważnie w przedmiotach zawodowych i przeprowadzają ćwiczenia praktyczne w szkole ćwiczeń. Nauczyciele szkół powszechnych pragną dalej studjować, zdają egzamin wstępny do Sekcji pedagogicznej, która jest związana z uniwersytetem; na te studia przyjmuje się corocznie tylko 30—60 słuchaczy. Nauka w Sekcji trwa cztery lata, potem zdaje się egzamin magisterski z pedagogiki, wreszcie egzamin na nauczyciela szkoły średniej, który uprawnia do uczenia w seminarjach nauczycielskich i gimnazjach małomiasteczkowych. Nauczycielki niższych szkół zawodowych przygotowują się w 8-letnich szkołach zawodowych, gdzie otrzymują świadectwo dojrzałości. Świadectwa dojrzałości szkół zawodowych dają wstęp do wyższych szkół zawodowych i akademij.

Portugalia. Nauczyciele portugalscy przygotowują się w seminarjach nauczycielskich niższych i wyższych. Seminarjum niższe opiera się na piątej klasie liceum (do liceum przyjmuje się po 4-letniej szkole powszechnej); nauka trwa trzy lata. Seminarjum wyższe jest zorganizowane w uniwersytecie, jest dwuletnie i przyjmuje osoby, które ukończyły kursy humanistyczne lub przyrodnicze. Seminarjum przygotowuje nauczycieli szkół średnich, seminarjów nauczycielskich, oraz inspektorów szkół powszechnych.

Rosja Sowiecka R. S. F. S. R. Dwojaki jest sposób przygotowania nauczycieli szkół powszechnych: 1) uczniowie kończą szkołę powszechną 4-letnią (wykształcenie pierwszego stopnia), niższy cykl 3-letni szkoły średniej, a następnie wступują do dwuletniej sekcji pedagogicznej w cyklu wyższym; 2) po ukończeniu cyklu niższego szkoły średniej mogą wstąpić do sekcji pedagogicznej Technikum, która jest 4-letnia. Ażeby otrzymać posadę w szkole średniej, należy po szkole średniej ukończyć 4-letnie kursy pedagogiczne w uniwersytecie.

Szwecja. Do seminarjum nauczycielskiego 4-letniego przyjmuje się po ukończonym 15 r. życia i 9-o letniej poprzedniej nauce. Dla maturzystów gimnazjalnych istnieją jednoroczne kursy pedagogiczne. Nauczyciele liceów, gimnazjów, sem. muszą ukończyć studia uniwersyteckie i jeden rok praktyki. Praktykę odbywa się w specjalnie wybranych sześciu gimnazjach i dwóch seminarjach. Przy seminarjach znajdują się 3, 4, 6-o klasowe szkoły ćwiczeń. Seminarjum nauczycielskie wyższe dwuletnie, przyjmuje uczennice po maturze szkoły średniej i przygotowuje nauczycielki szkół żeńskich (Flickskola i Sjukklassig Flickskola). Nauczycielki przedszkoli kształcą się w dwuletnich seminarjach ochroniarskich.

Turcja. Kandydaci na nauczycieli przygotowują się w seminarjach nauczycielskich; nauczyciele wiejskich szkół powszechnych kształcą się w 3-letnich seminarjach, do których można wstąpić już po piątej klasie szkoły powszechnej; nauczyciele miejskich szkół powszechnych przygotowują się w 5-letnich seminarjach, do których także wstępuje się po piątej klasie szkoły powszechnej. Nauczyciele 3-letnich szkół średnich (istnieją oprócz tego 6-o klasowe gimnazja) i seminarjów nauczycielskich przygotowują się w trzyletnim seminarjum wyższem, do którego przyjmuje się absolwentów liceum.

Czechosłowacja. Seminarja nauczycielskie przyjmują uczniów, którzy ukończyli szkołę wydziałową lub cztery klasy gimnazjalne; seminarja są 4-o letnie; po maturze kandydaci mają prawo nauczania w szkołach powszechnych; definitywne mianowanie następuje po dwuletniej praktyce i zdaniu egzaminu kwalifikacyjnego, który jest do pewnego stopnia powtórzeniem matury. Dla maturzystów gimnazjalnych organizuje się jednoroczne kursy w seminarjach nauczycielskich. W Czechosłowacji jest silna tendencja do wyższego kształcenia nauczycieli. W tym celu stworzono w Pradze dwuletni wydział pedagogiczny, oraz narazie jednoroczne akademje pedagogiczne w Bratysławie i Brnie. Nauczycielki przedszkoli przygotowują się w seminarjach specjalnych, dwuletnich. Nauczycielem w szkole wydziałowej może zostać nauczyciel szkoły powszechnej po zdaniu e-

egzaminu wydziałowego przed komisjami, które mieszczą się w seminarjach nauczycielskich. Nauczyciele szkół średnich muszą posiadać maturę gimnazjalną, czteroletnie studia uniwersyteckie, tytuł magistra; po trzyletniej praktyce płatnej zdają egzamin nauczycielski i otrzymują patenty na nauczycieli szkół średnich.

Jugosława. Do seminarjum 3-letniego przyjmuje się uczniów, którzy ukończyli 4 klasy szkoły powszechnej i 4 klasy szkoły wydziałowej. Nauczyciele pragnący uczyć w szkole wydziałowej muszą po ukończeniu 5-letniego seminarjum wstąpić do wyższej szkoły pedagogicznej, gdzie studjują jeszcze cztery lata. Do seminarjum przyjmuje się także uczniów, którzy ukończyli czwartą klasę gimnazjalną. Wyższą szkołę pedagogiczną zorganizowano w r. 1921 w Zagrzebiu, zaś w roku 1924 w Belgradzie wyższy instytut pedagogiczny. Nauczyciele szkół średnich muszą się wykształcać studjami uniwersyteckimi i roczną praktyką.

Ukraina (R. S. S.). Nauczyciele przygotowują się w Instytucie pedagogicznym, w którym nauka trwa od czterech do pięciu lat, zależnie od stopnia szkoły, do której kandydat się przygotowuje. Do instytutu wstępuje się w 18 r. życia, po ukończeniu 7-letniej szkoły powszechnej i 3-letniej szkoły zawodowej lub ogólnokształcącej.

Albanja. W Albanji istnieją dwa seminarja nauczycielskie, a to w Elbassie i Korytsie. Są one 5-letnie; pierwszy rok ma charakter przygotowawczy. W seminarjach tych znajdują się 6-letnie szkoły powszechne, jako szkoły ćwiczeń.

Austria. Nauczyciele przedszkoli przygotowują się na dwuletnich kursach, od 16 do 18 r. życia; po ukończeniu otrzymują dyplomy, które upoważniają do nauczania w przedszkolach. Nauczyciele szkół powszechnych i wydziałowych (Volks und Hauptschulen), wstępują po ukończeniu czwartej klasy wydziałowej do seminarjum nauczycielskiego; seminarjum zawiera jednoroczny kurs przygotowawczy i cztery kursy zawodowe. Po ukończeniu zdają egzamin dojrzałości, na podstawie którego otrzymują tymczasową posadę. Po dwuletniej praktyce muszą nauczyciele składać egzamin kwalifikacyjny. Osoby pragnące uczyć w szkole wydziałowej, muszą zdać egzamin wydziałowy z wybranej grupy. Miasto Wiedeń żąda od nauczycieli ukończenia Instytutu Pedagogicznego; nauka w Instytucie trwa dla nauczycieli szkół powszechnych dwa lata, dla nauczycieli szkół wydział. trzy lata. Do Instytutu przyjmuje się zasadniczo absolwentów ginn., zaś do czasu istnienia seminarjów także absolwentów seminarjalnych, jednak ci ostatni muszą uzupełnić maturę gimnazjalną. Nauczyciele szkół średnich przedmiotów ogólnokształcących i gimnastyki kończą 4-letnie studia uniwersyteckie, a następnie zdają egzamin pro-

fesorski. Nauczyciele rysunków przygotowują się w akademii sztuk pięknych, śpiewu i muzyki w konserwatorjach muzycznych. W szkołach zawodowych uczą inżynierowie, nauczyciele szkół średnich i majstrowie. Nauczyciele szkół handlowych kończą akademie handlowe.

Nie m.c.y. W Prusiech, Turynji, Saksonji, Hessji, Hamburgu, Meklemburgu - Schwerynie, Meklemburgu - Strelitzu, Brunswicku, Waldecku, Anhalt-Lippe kształcenie odbywa się zgodnie z § 143 Konstytucji weimarskiej, wedle którego nauczyciele szkół powszechnych mają otrzymać wykształcenie uniwersyteckie. Wszystkie powyższe kraje zorganizowały wyższe instytucje pedagogiczne, do których wstęp mają osoby, które ukończyły gimnazjum. Czas trwania i organizacja instytucyj jest różna, zależnie od kraju. Uniwersyteckie instytucje pedagogiczne są w Turynji, Saksonji, Hamburgu, Meklemburgu-Schwerynie; wyższe szkoły techniczne ze sekcjami pedagogicznymi w Hessji i Brunswicku; akademie pedagogiczne w Badenji i Prusach. Bawaria i Wirtembergja posiada jeszcze seminarjum 6-letnie, tak że dwie wyższe klasy mają charakter raczej uniwersytecki. W Prusiech istnieje gimnazjum nowego typu, w którym głównym przedmiotem jest kultura niemiecka; gimnazjum to daje prawo wstępu do akademii pedagogicznej; studja w akademii trwają cztery semestry; do ich zorganizowania głównie się przyczynił Spranger i Kerschensteiner. Akademie istnieją w Berlinie, Bonnii, Kolonji, Frankfurcie, Kielu, Królewcu, Elblągu. W Saksonji zorganizowano Instytut pedagogiczny 3-letni: jeden przy wyższej szkole technicznej w Dneźnie; drugi w Lipsku przy uniwersytecie. W Hamburgu założono Instytut pedagogiczny uniwersytecki trzyletni; po złożeniu egzaminu końcowego otrzymuje się nominację na nauczyciela pomocniczego; mianowanie stałe zależy od późniejszego egzaminu praktycznego. W instytucjach, akademiach i sekcjach pedagogicznych obowiązuje oprócz nauk pedagogicznych, studjum pewnej gałęzi innych nauk. W Turynji zorganizowano Uniwersytecki Instytut nauk pedagogicznych o sześciu semestrach w Weimarze i Jenie. Ostatnio w Darmstadt wybudowano wspinały budynek dla akademii pedagogicznej, co jest chlubą dla Hessji. W r. 1927 minister spraw wewnętrznych zaproponował wszystkim ministrom oświecenia publicznego w krajach Rzeszy dwie zasady jako podstawy w ustawie o kształceniu nauczycieli: 1) kandydaci na nauczycieli muszą posiadać maturę szkoły średniej, która daje prawo wstępu na uniwersytet; 2) przygotowanie nauczycieli zawodowe i naukowe ma się odbywać w uczelni o charakterze wyższej szkoły w ciągu dwu lat. Jak widzimy, wkrótce znikną seminarja nauczycielskie i w innych krajach Rzeszy, a wykształcenie nauczycieli będzie wyłącznie uniwersyteckie.

Szwajcaria. Kształcenie nauczycieli w Szwajcarii jest rozmaicie zorganizowane, zależnie od kantonu; nauczyciele kształcą się albo w seminarjach, albo w gimnazjalnych sekcjach pedagogicznych, albo wreszcie w uniwersytetach. W kantonie genewskim, bazylejskim i zurychskim obowiązują uniwersyteckie wykształcenie nauczycieli szkół powszechnych. W Genewie przygotowują się w dwuletnim Instytucie pedagogicznym im. Rousseau'a, złączonym z uniwersytetem; w Bazylei nauczyciele uczą się w uniwersyteckim seminarjum pedagogicznym, do którego można wstąpić po maturze gimnazjalnej. Nauczyciele szkół średnich uczą się w seminarjum uniwersyteckim przez dziewięć semestrów, szkół wydziałowych przez sześć semestrów, szkół powszechnych przez trzy semestry. Sekcje pedagogiczne przy gimnazjach istnieją w Solurze, Szafuzie, Graubünden, La Chaux de Fonds; do r. 1922 taka sekcja istniała w Genewie. Po maturze w tej sekcji otrzymuje się prawo uczenia w szkole powszechnej. W Zurychu kandydaci na nauczycieli studjują po maturze na uniwersyteckim kursie pedagogicznym, który trwa dwa semestry. Seminarja nauczycielskie istnieją jeszcze w innych kantonach (Bern, Fryburg, Aargau, St. Gallen, Lucerna, Szwyc, Tessin, Neuchâtel, Waadt, Thurgau, Wallis, Vaud). Do seminarjum wstępuje się po ukończeniu szkoły kantonowej, a więc najwcześniej po 15 r. życia. Nauczyciel w szkole sekundarnej (rodzaj wyższej szkoły powszechnej) musi po dwuletniej praktyce w szkole powszechnej zdać specjalny egzamin; obecnie widzi się chętnie w szkołach sekundarnych nauczycieli, którzy posiadają co najmniej dwuletnie studia uniwersyteckie. Seminarja nauczycielskie są zrównane z gimnazjami i dają prawo wstępu do wyższych uczelni w charakterze słuchaczy zwyczajnych. W St. Gallen zorganizowano oprócz seminarjum, także wyższą szkołę pedagogiczną, do której wstępuje się po 7-mej klasie gimnazjalnej lub 5-tej klasie szkoły technicznej; wyższa szkoła pedagogiczna w St. Gallen jest równoznaczna z czterema semestrami uniwersyteckimi. (Szczegółowy opis kształcenia naucz. w Szwajcarii znaleźć można w poprzednich rocznikach Ruchu Pedagogicznego).

Anglia. Nauczyciele angielscy otrzymują wykształcenie wyższe; po ukończeniu sześciu klas szkoły powszechnej i siedmioletniego gimnazjum (Secondary schools) wstępują do dwuletniej akademii pedagogicznej (Teachers College). Oprócz akademii pedagogicznej istnieją w uniwersytetach „University Training Department” gdzie maturzyści gimnazjalni mogą się przygotować do zawodu nauczycielskiego.

Szkocja. Nauczyciele szkół powszechnych kształcą się w akademiach pedagogicznych 4-letnich, do których

wstępuje się po ukończeniu gimnazjum. Obok akademij istnieją kursy specjalne, na których przygotowują się nauczyciele szkół powszechnych; ilość lat nauki na kursach zależy od poprzednich studjów; niektóre kursy są złączone z „Colleges”. Najczęściej kandydaci na nauczycieli kończą gimnazjum i kształcą się na kursach jedno i dwurocznych. Nauczyciele szkół zawodowych muszą posiadać stopnie uniwersyteckie, a następnie ukończyć jeszcze kursy przygotowania zawodowego.

Włochy. Uczniowie, którzy ukończyli 5-klasową szkołę powszechną, lub na podstawie egzaminu wstępnego są przyjmowani w dziesiątym roku życia do 7-letniego seminarjum nauczycielskiego „Istituto Magistrali”; seminarjum dzieli się na dwa cykle: niższy czteroletni i wyższy trzyletni. Ażeby pozostać stałym, musi się wziąć udział w egzaminach konkursowych. Nauczycielki przedszkoli przygotowują się w „Scuole di Metodo”; warunkiem przyjęcia do tej szkoły jest ukończenie trzeciej klasy gimnazjalnej lub seminarjalnej, albo szkoły zawodowej pierwszego stopnia. Nauczyciele szkół średnich przygotowują się w Istituto Superiore di Magistero; instytut jest 4-letni; w ciągu dwu lat przygotowują się w Instytucie tym kierownicy i inspektorowie szkół powszechnych. Nauczyciele szkół średnich przygotowują się także w uniwersytecie. Jedynie absolwenci „Istituto Magistrali” mogą kontynuować naukę w „Istituto Superiore di Magistero”.

Norwegja. Seminarja nauczycielskie przyjmują uczniów, którzy ukończyli szkołę powszechną 7-klasową i szkołę średnią 3-letnią (istnieje jeszcze trzyklasowe gimnazjum, przygotowujące do wyższych studjów); nauka w seminarjum trwa cztery lata, uczniowie wstępują w 17 r. życia. W czasie studjów uczniowie muszą poświęcić część czasu na nauczanie w szkołach powszechnych. Po zdaniu egzaminu końcowego otrzymuje się nominację na nauczyciela szkół powszechnych. Dla maturzystów gimnazjalnych zorganizowano jedno i dwuletnie kursy pedagogiczne; absolwenci gimnazjalni na specjalnych kursach przygotowują się na nauczycieli gimnastyki, szkół zawodowych itd. Nauczyciele szkół średnich kończą normalnie uniwersytet i zdają następnie „ad junkteksamen”. Nauczyciele gimnazjów muszą posiadać tytuł „lektora” i odbyć sześciomiesięczną praktykę pedagogiczną.

Irlandja. Kandydaci na nauczycieli po ukończeniu ośmiu klas powszechnych i gimnazjum (sekcji przygotowującej do instytutu pedagogicznego, Preparatory College, 4 year Secondary Course leading to Primary Teachers Training College) uczęszczają do dwuletniego Instytutu pedagogicznego, „Primary Teachers Training College”.

Przedstawiliśmy w sposób jak najbardziej ogólny kształcenie nauczycieli w kilkudziesięciu krajach; zrozumienie niektórych instytucyj kształcenia nauczycieli nasunie powne trudności; byłyby zrozumiałe, gdyby istniała możność przedstawienia całego systemu szkolnego w danym kraju i na tem tle rozwinąć kwestje kształcenia nauczycieli. Powyższe sprawozdanie umieścimy w monografji, którą wyda Międzynarodowe Biuro Wychowania p. t. „L'Organisation de l'Instruction“; monografia wyjdzie z druku prawdopodobnie w listopadzie 1931 r. W dziele tem przedstawi się właśnie ustroje szkolne, w których uwzględni się instytucje kształcenia nauczycieli.

Nie wyciągamy też konkluzyj ze systemów powyżej przedstawionych, chodziło nam bowiem tylko o fotograficzne zdjęcie stanu aktualnego kształcenia nauczycieli; stwierdzić jednak musimy, że wszędzie jest silna tendencja do kształcenia nauczycieli w wyższych szkołach, do zrównania z nauczycielami szkół średnich. W wielu krajach sprawę zrealizowano w zupełności, w innych walki polityczne lub ciężkie położenie ekonomiczne nie pozwalają chwilowo zrealizować uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, jednak sprawy są nastawione i zbliża się dzień, w którym znikną seminarja nauczycielskie o typie szkoły średniej.

Prof. Dr W. MAK (Bytom).

O akademjach pedagogicznych w Prusiech.

Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Prusiech powierzono osobnym szkołom wyższym, t. zw. akademjom pedagogicznym; uniwersytety bowiem uczą nabywać wiadomości i dociekać prawd różnorodnych, lecz nie wytwarzają umysłowego i uczuciowego nastawienia, potrzebnego przyszłym nauczycielom i wychowawcom. Dotychczas utworzono w Prusie 15 akademij pedagogicznych, których siedzibą są następujące miasta: Altona, Bononja, Bytom, Dortmund, Elbląg, Erfurt, Frankfurt na Menem, Frankfurt nad Odrą, Chociebuż, Halle, Hanover, Kassel, Kilonja, Szczecin i Wrocław.

Jednolity program akademij pedagogicznych przewiduje równoległe kształcenie naukowe i praktyczne. Pierwsze miejsce w kształceniu naukowem zajmuje pedagogika wraz z filozofją i psychologją. Pedagogika naukowa rozpada się na dział historyczny i systematyczny, nauka filozofji ogranicza się do podstawowych wiadomości, a psychologji uczy się tylko w takim zakresie, jaki jest potrzebny do zrozumie-

nia procesu kształcenia¹⁾. Pedagogika praktyczna zajmuje się życiem szkolnem oraz administracją, higieną szkolną i wychowaniem na tle warunków gospodarczych. W nauce tych przedmiotów biorą obowiązkowo udział wszyscy studenci (tki). Natomiast wolno im wybrać jeden z następujących przedmiotów: religię, język niemiecki, historję, geografję, ludoznawstwo, przyrodoznawstwo i matematykę. Metoda nauczania nie różni się od metody wszystkich innych szkół wyższych, a mianowicie polega na wykładach i ćwiczeniach. Praktyczne ćwiczenia w nauczaniu odbywają się w zwyczajnych szkołach powszechnych, a nie w specjalnie zorganizowanych klasach, jakie stanowiły dawniejsze ćwiczeniówki. Student(ka) styka się w ten sposób już w czasie swych studiów z codziennem życiem szkoły powszechnej.

Organizację akademij pedagogicznych przedstawię według wzoru akademii bytomskiej, która się znajduje na samej granicy polsko-niemieckiej.

Do tej akademii przyjmuje się studentów i studentki wyznania rzymsko-katolickiego, którzy zdali egzamin dojrzałości w jednej ze szkół średnich ogólnokształcących. Zgłoszenia są bardzo liczne, wskutek tego można dokonać wyboru najlepszych kandydatów i kandydatek. Obecnie uczeźcza tu 105 studentów i 63 studentek; pomiędzy nimi znajdują się także słuchacze, należący do mniejszości narodowej polskiej. Słuchaczy narodowości polskiej jest zresztą stosunkowo mało. Uczestniczą oni we wszystkich obowiązkowych wykładach i ćwiczeniach, prócz tego mają wykłady i ćwiczenia z zakresu języka polskiego i literatury, dydaktyki religij w języku polskim i zagadnień, połączonych z nauką w polskiej szkole mniejszościowej. Istnieje także zamiar kształcenia ich w polskim śpiewie chórowym. Praktycznego wykształcenia poglądowego udziela się im w polskiej szkole mniejszościowej w Wieszowej. Wioska ta jest o 12 km. oddalona od Bytomia i można tam łatwo zajechać tramwajem. Seminarjum polskie posiada bibliotekę, obejmującą 1.500 tomów, która zawiera najważniejsze dzieła z zakresu językoznawstwa, literatury, historii, geografii ludoznawstwa i pedagogiki. Zakupiono także inne środki naukowe, n. p. polskie mapy i obrazy poglądowe. To seminarjum jest najlepiej wyposażone.

Otwarcie akademii pedagogicznej w Bytomiu nastąpiło dnia 5 maja 1930; dokonał go minister oświaty Dr Grimme. Narazie ustanowiono następujące katedry profesorów i docentów: po jednej dla pedagogiki i filozofji, dwie dla pedagogiki praktycznej, jedną dla języka niemieckiego, jedną dla języka polskiego i geografji, jedną dla ludoznawstwa

¹⁾ Erich Wende. Zur Entwicklung der Pädagogischen Akademie. „Neue Deutsche Schule 1930 str. 271.

i krajoznawstwa, jedną dla matematyki, jedną dla nauk przyrodniczych, jedną dla sztuk pięknych, jedną dla śpiewu i muzyki i jedną dla ćwiczeń cielesnych. Prócz tego uczy się tam dydaktyki nauki religii w języku polskim, dydaktyki innych przedmiotów w polskiej szkole mniejszościowej, robót ręcznych i gospodarstwa domowego itd.

Profesorowie mają pełną swobodę nauczania. Ich przełożonym jest minister oświaty. Administracja spoczywa w rękach dyrektora. Uposażenie profesorów jest tak uregulowane, że pobory trzeciej części profesorów akademii pedagogicznej są zrównane z poborami profesorów uniwersyteckich. Resztą profesorów otrzymuje nieco niższe pobyry. Miasto Bytom wybudowało osobny gmach z pięknymi mieszkaniami dla profesorów akademii pedagogicznej. Mimo trudnego położenia finansowego skarbu pruskiego wydano znaczne fundusze na zakupno środków naukowych. Jako wzór przytoczę pozycję, dotyczącą nauki muzyki. Przewiduje się zakupno organów, trzech pianin i 32 fortepianów, dalej większej ilości skrzypiec, instrumentów dętych i innych. Zamierza się zakupić w całości instrumenty muzyczne za kwotę 131.780 mk. n. Gmach akademii pedagogicznej świadczy również o nader wielkiej opiece, którą się instytucję otacza. Jest to budynek byłego seminarjum nauczycielskiego, połączonego z internatem. Nowe przeznaczenie wymagało większej przebudowy. Ponieważ ubikacji nie wystarczyło, dobudowano jedno skrzydło, w którym się mieści aula, obliczona na 600 osób, ze sceną dla przedstawień teatralnych, filomowych i produkcji muzycznej. W auli ustawi się organy, których koszt wynosi 25.000 m. Prócz auli gmach akademii obejmuje następnie większe ubikacje i dwie sale wykładowe, każda przeznaczona na 180 słuchaczy, czytelnię, salę muzyczną i bibliotekę, przewidzianą na umieszczenie 20000 tomów. Dla nauk przyrodniczych wyznaczono jedno całe piętro. Odnóżna sala wykładowa może pomieścić prawie 90 osób. Tyleż miejsca wyznaczono dla potrzeb nauki śpiewu; temu celowi służą jedna sala wykładowa, dwie większe ubikacje oraz 28 cel muzycznych. Na naukę rysunków przeznaczono wielką salę rysunkową i dwie pracownie, które, prócz innych środków pomocniczych, posiadają 15 warsztatów oraz kilka mniejszych ubikacji. Nareszcie i ćwiczenia cielesne są tam dobrze postawione. Obok sali gimnastycznej, zaopatrzonej w nowoczesne przyrządy, widzi się szatnie dla pań i panów oraz 42 pojedynczych natrysków. Przedmioty, dotychczas nie wymienione, znajdują pomieszczenie w 10 ubikacjach, z których każda jest obliczona na 40 studentów. Dla studentek urządzono 6 kuchni z odnośnymi ubikacjami gospodarczymi, salę robót ręcznych z 20 stołami i 10 maszynami do szycia.

Profesorowie i docenci mają do swej dyspozycji osobne pokoje, podczas gdy studentom i studentkom oddano trzy świetlice, w których mogą spędzać czas wolny.

Z tego zestawienia wynika, że czynniki miarodajne, które stworzyły to dzieło, zdawały sobie sprawę ze znaczenia i ważności nowoutworzonej instytucji.

K. STATTLERÓWNA.

Zjazd Nauczycieli W. K. N.

(zorganizowany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego w dniach 9 i 10 kwietnia 1931 r.).

Zagadnienie kształcenia nauczycieli stanowi integralny, niezmiernie ważny dział w całości zawodowej pracy Związku Nauczycielstwa Polskiego. „Sprawa szkoły powszechnej, to także sprawa jej nauczycieli” — mówił w zagajeniu Zjazdu dyr. Makuch przewodniczący Wydziału Pedagogicznego Z. N. P. Związek wierny tej zasadzie ściśle wiązał zawsze z sobą te dwie kwestje, równorzędnie traktując akcję w kierunku reform ustroju szkolnego i podniesienia poziomu nauczania i wychowania w szkole powszechnej, jak programu kształcenia nauczycieli i organizacji zakładów kształcenia nauczycieli. Są to głębokie korzenie, z których wyrastać ma możliwie dobra, jednolita szkoła ogólnokształcąca, społecznie sprawiedliwa i praktyczna, pedagogicznie współczesna i żywotna, a oddana w ręce wykształconego, uspołecznionego, obywatelsko czującego nauczyciela.

Nie było Zjazdu, Kongresu, konferencji na której Z. N. P. w poczuciu odpowiedzialności za postęp szkolnictwa nie wysunąłby sprawy kształcenia nauczycieli. Do niedawna samodzielna, dziś jako jedna z Sekcyj Wydziału Pedagogicznego, Sekcja Zakładów Kształcenia Nauczycieli organizuje i kształtuje kierunki przyszłego rozwoju tej ważnej i odrębnej dziedziny pedagogicznej. Sama nazwa Sekcji wskazuje, że ogarnia ona zagadnienie wszechstronnie, a zatem ze stanowiska: ustroju zakładów kształcenia nauczycieli, ich statutów, uprawnień, roli w całokształcie szkolnictwa, programów, metod, wreszcie związku z bezpośrednio jej bliską wielką akcją samokształcenia.

Oto tło, na którym wynikła potrzeba zwołania Zjazdu nauczycieli W. K. N. jako pierwszej próby porozumienia się poszczególnych W. K. N., pracujących obecnie w zupełnej izolacji, w warunkach stopniowo różniczkujących się coraz bardziej, jakkolwiek początkowe założenia były wspólne dla wszystkich. Pominiemy na tem miejscu szczególne organizacyjne, by zatrzymać się dłużej nad tematami obrad. Zjazd odbył się w Warszawie, w lokalu Z. P. N. w dniach 9 i 10

kwietnia. Reprezentowane były następujące W. K. N-y: Kraków, Lublin, Lwów, Mysłowice, Poznań, Toruń, Wilno, Warszawa, w osobach poszczególnych nauczycieli, specjalnie interesujących się losami swoich uczelni. Naogół na blisko 200 zaproszonych Zjazd zgromadził stosunkowo nieliczne grono, które nadało Zjazdowi charakter raczej konferencji o intensywnym charakterze pracy, ożywionej ogólnej dyskusji i licznych stosunkowo referatach.

Nadto Zjazd gościł p. wiceministra Pierackiego. Nacz. Wydz. Kszt. Naucz. Dzierżyńskiego, Nacz. Oddz. Kształcenia Naucz. Kur. Warsz. Drewnowskiego, pp. wizytatorów i radców M. O. P. i Kuratorjum.

Z zagadnień organizacyjnych w referatach plenarnych wysunięte zostały następujące kwestje:

Ustalenie zasadniczego celu W. K. N. jako jedynej uczelni tego typu, biorącej nauczyciela od warsztatu jego pracy, by na podstawie już zdobytego doświadczenia móc poprowadzić go dalej w dziedzinę teorii i praktyki pracy pedagogicznej w szkole powszechnej. Rerefenci prof. Zawadzki — (Warszawa), i prof. Dr Strzelecki — (Kraków), podkreślali jako cel W. K. N-u również i podniesienie poziomu ogólnego wykształcenia słuchaczy, jako pionierów kultury i organizatorów życia społecznego w swoich środowiskach. Sprzyjać temu powinno poznanie instytucyj społecznych, sztuki i wiedzy wielkich miast, w których odbywają się studia na W.K.N. Koniecznem jest także ustalenie wzajemnego stosunku celów naukowych do celów metodycznych na kursie, oraz rzucenie trwałych, głębiej przemyślanych podstaw pod budowę programów i organizację pracy, noszącej do dziś cechę tymczasowości.

Drugą ważną sprawą, źle lub niedostatecznie przemyslaną w organizacji W. K. N., jest sposób przyjmowania słuchaczy, ich racjonalna selekcja, przygotowanie się do egzaminu, skala stawianych im wymagań — wreszcie system przeprowadzenia egzaminów wstępnych.

W zakresie tych zagadnień rozwinęła się ożywiona praca w specjalnej Komisji oraz w dyskusji na plenum, w wyniku której przeprowadzono postulaty wyznaczenia kandydatom dłuższego okresu czasu przed rozpoczęciem studjów na W. K. N. w celu racjonalnego przygotowania się do pracy na kursie. Pierwsza konferencja informacyjna proponowana jest na koniec czerwca na rok przed wstąpieniem na kurs. W połowie grudnia odbyć się ma egzamin wstępny, a bezpośrednio po nim druga ściślejsza konferencja, organizowana przez nauczycieli danej grupy z przyjętymi już kandydatami.

Postępowanie powyższe ułatwiłoby zrównanie poziomu kandydatów przydzielanych z różnych Kuratorjów, ich sprawiedliwą selekcję, oraz częściowe, poprzednie opanowa-

nie materiału, którego nadmiar tak bardzo daje się uczuć podczas rocznych studiów.

Szczegółowe opracowanie planu pracy w okresie przygotowawczym przekazano zespołom W. K. N. i Sekcji Zakładów Kształcenia Nauczycieli.

W dalszym ciągu uwaga Zjazdu skupiła się na zagadnieniu pracy słuchacza podczas studiów, rozpatrywanej pod kątem krytyki dzisiejszego stanu przepracowania, a zwłaszcza przeciążenia pracą referatową. Niedosć racjonalne postanowienie tego działu dopuściło do zgoła niepożądanych wyników w postaci referatów zbyt długich, niedosć samodzielnych, przeciążających i słuchaczy i nauczycieli W. K. N. Zresztą sama ilość wymaganych przez statut 4-ch referatów rocznie jest wobec innych prac słuchacza niedopuszczalna. Uchwały Zjazdu poszły w kierunku zredukowania referatów do jednego tylko obowiązkowego z dowolnie wybranego przedmiotu grupy A. lub B., rzeczowego, samodzielnego, krótkiego referatu. Zato duży nacisk postawiono na zajęcia seminaryjne i związane z nimi dobrowolne opracowania pisemne.

Uchwały Komisji zjazdowych: humanistycznej, psychologicznej, fizyko-matematycznej i artystyczno-technicznej — trudne są do treściwego ujęcia. Poszły one po linii racjonalnej redukcji materiału nauczania w celu pogłębienia samodzielnego pracy słuchacza; po linii domagania się rzeczowych pomocy dla W. K. N., pracowni; ćwiczeń; aktualizacji studiów w przedmiotach technicznych; wzmocnienia badań psychologicznych nad dziećmi ze strony słuchaczy; przeczucia punktu ciężkości z wykładu na seminarja i lekcje praktyczne; w nauce o Polsce Współczesnej zwrócono uwagę na metodykę tego przedmiotu dotychczas niewprowadzoną w program kursu. Reforma nauczania języka obcego wymaga ściślejszego zdefiniowania samej roli tego przedmiotu na W. K. N.

Jako postulat wysunięto ważne zagadnienie wydziału, względnie dowolnego wyboru dla każdej grupy przedmiotu głównego, który mógłby kosztem przedmiotów pobocznych skupiać maximum zainteresowania i pracy słuchacza.

Niezmiennie ważne w organizacji W. K. N. sprawy egzaminu końcowego i egzaminu eksternów nie zostały dla braku czasu objęte przez obrady Zjazdu. Są one przekazane dalszemu badaniu w zespołach W. K. N-ów i w samej Sekcji Z. K. N., by na podstawie doświadczenia stać się materiałem na następny Zjazd Naucz. W. K. N.:

Materiały Zjazdowe w postaci uchwalonych postulatów i poruszanej w dyskusji motywacji Sekcja Z. K. N. przesłała Ministerstwu W. R. i O. P. do Wydziału Kształcenia Nauczycieli, który przez swoich przedstawicieli brał wybitnie czynny, żywy i wytrwały udział w pracach Zjazdu,

zyczliwie ustosunkował się do stanowiska Zjazdu i skłonny jest skorzystać z dostarczonego materiału. Najlepsza ze wszystkich forma współpracy organizacji nauczycielskiej z władzami szkolnymi, bogacąc obustronnie doświadczenie i możliwości, przyczynić się tu powinna, do posunięcia naprzód sprawy reformy W. K. N., które dzięki swemu nieustalonemu charakterowi niedość jeszcze skutecznie spełniają swe zadania.

Recenzje.

L'Éducation en Pologne. Publications du Bureau International d'Éducation (Série de monographies nationales), Genève, 1931; in 8; str. 263.

Jedną z bardzo ważnych akcyj jest propaganda naszej kultury zagranicą. Z doświadczenia wiemy, że ile razy rozpocznie się dyskusję o szkolnictwie polskim w różnych krajach Europy, uderzyć nas musi dziwna ignorancja nawet w sferach fachowych. Wypływa to z różnych przyczyn, a jedną z głównych była nasza niewola i tendencyjne urabiana opinia przez byłe państwa zaborcze. Tymczasem szkolnictwo polskie nietylko, że nie pozostało w tyle, ale w niektórych dziedzinach wyprzedziło szkolnictwo państw zachodniej Europy. W ciągu dziesięciolecia Polski szkolnictwo nasze poczyniło zdumiewające postępy, jeśli się weźmie pod uwagę stan w r. 1920, dzięki entuzjazmowi nauczycielstwa i twórczości naukowej naszych pedagogów. Mylną i krzywdzącą opinię należało sprostować. Obowiązek ten wzięło na siebie Ministerstwo Oświaty, które stworzyło specjalny „Wydział sprawozdawczy“, dla utrzymania kontaktu z zagranicą; wydano też kilka publikacji w językach obcych, wysyłało zagranicę uczonych pedagogów polskich, którzy wygłaszali odczyty o szkolnictwie polskim; prelekcje te wywoływały zawsze duże zainteresowanie; żywy też udział Polaków w Kongresach międzynarodowych rzucał jasne światło na szkolnictwo polskie.

Krokiem szczęśliwym ze strony Polski było fundowanie Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie, które w całym świecie pedagogicznym zdobyło sobie w ciągu kilku lat duże uznanie. Biuro pozostaje w łączności ze wszystkimi państwami kulturalnymi świata, jako zaś instytucja międzynarodowa i neutralna budzi zaufanie u wszystkich; dlatego też należy przyjąć z uznaniem pierwszą monografię, poświęconą szkolnictwu polskiemu.

Na treść monografii złożyły się artykuły polskich pedagogów, napisane barwnie a przedstawiające całokształt szkolnictwa polskiego. Dzieło to na pierwszy rzut oka budzi zainteresowanie, a krótkie i jasne artykuły przykuwają

czytelnika; z każdego działu bije energia życiowa, ożywczy pęd do postawienia szkolnictwa polskiego na pożądanym wyżynie; odzwierciedla się silna wola społeczeństwa polskiego dążenia do wychowania lepszego pokolenia. Tak skonstruowana monografia będzie poczytna — bo nie odstrasza nudną statystyką i stylem sprawozdawczym — we wszystkich krajach cywilizowanych.

Całość dzieli się na XI. rozdziałów. Pierwszy rozdział wypełnia sprawozdanie Kielskiego; ogłoszone na Kongresie w Elseneur, a traktujące o postępie i problemach szkolnictwa polskiego. Rozdział ten ujęty fachowo, stanowi świetne wprowadzenie do następnych artykułów.

Rozdział drugi poświęcono psychologii dziecka, a więc artykuł Baleya o zastosowaniu testów i psychanalizy w szkole, Kaczyńskiej o roli psychologa szkolnego, Buzycznej o poradnictwie zawodowym na terenie szkół powszechnych, Rondthaler'a o stosowaniu metody Adlera w gimnazjum im. Reya w Warszawie. Z rozdziału tego dowiedzą się czytelnicy, że zdobycze psychologii dziecka, psychotechniki, psychanalizy znalazły oddźwięk w szkole polskiej oraz praktyczne zastosowanie. Jednak z rozdziału tego może też czytelnik nabrać przekonania, że ruch ten koncentruje się przeważnie w Warszawie i wokół osób, które napisały te artykuły; zdaje mi się, że należało poczynić szersze wzmianki o rezultatach innych miast, a także o zdobyczach innych osób pracujących na tem polu. Monografia jest przeznaczona przeważnie dla pedagogów, dlatego należało to lekkie sprawozdanie przedstawić w sposób bardziej naukowy i podać choćby zwięzłe zdobycze nauki polskiej w tej dziedzinie. Niestety dział ten jako opis zastosowania praktycznego przedstawia się dość konserwatywnie i może wzbudzić słuszną krytykę fachowców.

Wychowanie moralne uwzględniono w rozdziale trzecim. Znajdziemy tam artykuły następujące:

Radlińskiej, o podstawach socjalnych wychowania moralnego;

Zapolskiego o kooperacji rodziców i szkoły powszechnej;

Żebrowskiej o kooperacji rodziców i szkoły średniej;

Majkowskiej o oamorzadzie uczniowskim;

Janowskiego o wycieczkach szkolnych, oraz okólnik M. W. R. i O. P. o organizacji wychowania moralnego na terenie szkoły średniej. Rozdział ten bardzo interesujący zwłaszcza dla cudzoziemców; uwydatnia bowiem dobitnie społeczny charakter szkoły polskiej; cechy rodzime samorządu szkolnego, który tak się różni od samorządów uczniowskich w innych krajach. Chłubę nam przyniesie współpraca domu ze szkołą, oraz działalność

Komitetów rodzicielskich. Kwestje te ujęte z szerokiego punktu widzenia stanowią poważny i cenny materiał dla badaczy pedagogicznych zagranicą. Nie rozumiemu jednak dlaczego referat o wycieczkach szkolnych podano w dziale wychowania moralnego, tembardziej, że treść artykułu odpowiadałaby bardziej następnym rozdziałom. Należy sobie postawić pytanie, czy czytelnik zagraniczny urobi sobie wyobrażenie o zasadach wychowania moralnego w Polsce? W krajach o języku francuskim kwestja ta jest od tak dawna dyskutowana, posiada bogatą literaturę, doktryny i systemy są już poklasyfikowane. Czy w rozdziale trzecim nie należało się trzymać tej klasyfikacji przyjętej i wedle niej opisać oryginalne wysiłki szkoły polskiej w celu ustalenia zasad wychowania moralnego; konieczny był więc fundament naukowy i kościec w konstruowaniu zasad wychowania moralnego.

W rozdziale czwartym mówi Przanowski o rysunkach i pracach ręcznych, Borowa o śpiewie i muzyce, Wysocki o kształceniu muzycznym w gimnazjum im. Batorego w Warszawie, zaś Papée o teatrach szkolnych. Duże zainteresowanie wywoła kształcenie muzyczne w szkole polskiej, szczególnie zaś teatry szkolne.

Kopczyński w rozdziale piątym rozważa kwestje higieny szkolnej w Polsce, Sedlaczek przedstawia w rozdziale szóstym świetny rozwój harcerstwa polskiego.

Bardzo cennych informacji udziela zagranicą Hellmann w szeregu artykułów w rozdziale siódmym, gdzie wyczerpująco i jasno podaje organizację przedszkoli, szkół powszechnych, średnich, zawodowych, wyższych, zakładów kształcenia nauczycieli. W rozdziale tym umieszczono też sprawozdania i monografie z doświadczeń w niektórych szkołach, a więc Ładosz o szkole pow. im. Bema w Warszawie, Wójcik o szkole pow. nr. 29. w Warszawie, Wuttke o gimnazjum im. Batorego w Warszawie, Żebrowska o gimnazjum im. Konopnickiej w Warszawie, Dzierzbicka o seminarjum naucz. im. Orzeszkowej, Zubelewiczówna o sem. naucz. w Białymstoku, Gajówna z kursie nauczycielskim w Warszawie. Niektóre rezultaty z doświadczeń są ciekawe, jednak znajdują się uwagi i sprawozdania w tym rozdziale, nieraz błahe i nic nowego nie przynoszące.

Większą wartość dla pedagogiki porównawczej przedstawiają sprawozdania (rozdział VIII.) z doświadczeń w nowych szkołach polskich, o których pisze Młodowska (szkoły nowe w Polsce), Tatarzanka (Szkoła powszechna w Turkowiczach), Falska (Nasze Ognisko), Kaufman (Gimnazjum prywatne w Łodzi), Kempf-Sokowski (Liceum w Krzemieńcu); za pobieżny jest artykuł Wawrzynowskiego o szkole ćwiczeń w Instytucie Pedagogiki Specjalnej.

Radlińska omawia w rozdziale IX. żywotną działalność Polskiej Ligi Nowego Wychowania, zaś Oderfeldówna szkicuje atlas cywilizacji ogólnej i udział pedagogów polskich w jego opracowaniu.

Monografię zamykają szczęśliwie i pomysłowo wręczania pedagogów obcych o szkolnictwie polskiem, a to Ferrière'a, Webera i Katzaroffa, znane czytelników z „Pour l'Ere, Nouvelle, New Era i l'Université libre. Dzieło to zdobi dziewięć fotografii z życia szkolnego; szkoda, że nie unieszczono więcej zdjęć fotograficznych, co ożywiłoby znacznie wydawnictwo o „Szkolnictwie w Polsce“. Daje się też odczuwać brak bibliografii głównych dzieł polskich z różnych dziedzin szkolnictwa. Z całym uznaniem muszę podkreślić staranność wydania oraz znakomite ujęcie językowe; wprawdzie jest bardzo wiele wyrażań, które mogą być rozmaicie rozumiane, ale ogólnie mówiąc, styl odpowiada duchowi języka francuskiego, i to podnosi wartość dzieła, oraz rokuje mu poczytność. Polska może być dumna ze świetnych rezultatów osiągniętych w tak krótkim czasie, co zresztą zauważyli obcy pedagodzy, a szczególnie znany prof. Ferrière, który jest inicjatorem tej monografii, a Piaget i Kielski realizatorami.

Monografia odda świetną przysługę Polsce, wykazując że szkolnictwo polskie idzie w parze ze szkolnictwem najbardziej cywilizowanych państw, że społeczeństwo polskie o wielkiej sile twórczej, pragnie pokoju ogólnego oraz pracy solidarnej i duchowej, celem wzbogacenia kultury narodowej i ogólnoludzkiej.

e l.

Wybrane zagadnienia oświatowe. Sześć referatów, wygłoszonych na wszechświatowej konferencji oświaty dorosłych w Cambridge. Wydawnictwo Instytutu oświaty dorosłych. Warszawa 1931, str. 106.

Książka Wolerta i ostatnie publikacje polskiego Instytutu oświaty dorosłych w Warszawie — to jawne i oczywiste dowody z jednej strony wzmożenia i krzepnięcia polskiego ruchu oświatowego w dziedzinie pracy pozaszkolnej, z drugiej to symptom znamieny pewnych tendencji nurtujących ten ruch, a mianowicie dążności do oparcia go na podstawach ściśle naukowych. Takie jedynie możliwe, słuszne i właściwe ujęcie zagadnienia na tle coraz szerszej niestety panoszącego się u nas i coraz agresywniejszego kultu niekompetencji i niedoceniań roli nauki w życiu społecznym — chlubę przynosi polskiemu ruchowi w dziedzinie oświaty pozaszkolnej i każe z ufnością spoglądać na jego możliwości rozwojowe w najbliższej przyszłości. Tylko bowiem oparcie się o solidne podstawy naukowe — o wskazania płynące z badań socjologicznych i historycznych, oraz

zaznajomienie się gruntowne z dążeniami analogicznymi na Zachodzie — może uchronić ruch ten od prac dorywczo improwizowanych, nieprzemyślanych i nieprzetrawionych a dać mu zrab pracy poważnej, sięgającej w głąb zagadnienia i obliczonej na wyniki trwalsze.

Badania w tym kierunku mogą iść po linii studjów historycznych, któreby wyświetliły dorobek Polski na tem polu i wskazały na wartość tradycji historycznej polskiej dla współczesnego ruchu, — mogą iść po linii badań socjologicznych, któreby odsłoniły teren i możliwości pracy oświatowej ze względu na współczesną strukturę społeczną, — mogą iść wreszcie po linii zaznajamiania polskiego oświatowca z wysiłkami kulturalnego Zachodu na tem polu. Przerost jednego z kierunków badań spaczyłby i wykrzywił charakter ruchu oświatowego, dlatego pożądanym jest równomierny rozwój wszystkich trzech zaznaczonych kierunków badań.

Omawiana praca — podobnie jak i książka Wolerta — należy do kategorii ostatnio wymienionej, zaznajamiającej czytelnika polskiego z poczynaniami obcemi. O ile w książce Wolerta mieliśmy do czynienia z opracowaniem, o tyle tu dochodzą do głosu bezpośrednio sami współtwórcy tego ruchu na Zachodzie. Jest to tłumaczenie kilku referatów wygłoszonych na wszechświatowej konferencji kształcenia dorosłych w Cambridge w 1929 r., w której Polska wzięła czynny udział. Czytelnik polski mógł sobie już wyrobić sąd o tej konferencji dzięki doskonałemu i żywemu sprawozdaniu prof. Romana Dyboskiego, — sprawozdaniu drukowanemu w ciekawej książce „Zagadnienia“ oświaty dorosłych (Warszawa 1930). Teraz przebieg samej konferencji i tendencje nurtujące ruch ten mogą — dzięki omawianej pracy — jeszcze plastyczniej zarysować się w świadomości polskiego czytelnika.

Książka składa się z 6 referatów, różniących się niekiedy dość zasadniczo w ujęciu celu i metod współczesnego ruchu oświatowego. W tem może też leży wartość tej publikacji; dochodzą bowiem w niej do głosu różne kierunki, różne tereny, co więcej różne poglądy na świat. Jakby w skrócie skondensowanym zarysowuje się bogactwo i różnorodność kierunków światowej pracy nad oświatą dorosłych.

Nader szerokie pojmowanie zakresu pracy nad oświatą dorosłych, różnorodność podstaw ideologicznych, krytyka dotychczasowych metod pracy i próby stworzenia nowych bardziej odpowiadających zmienionym warunkom bytowania powojennego — oto cechy znamionujące całą pracę.

Wśród wszystkich referatów najbardziej zaciekawiającą treść przynoszą dwa niekiedy wprost rewelacyjne ujęcia: Dra R. Sandlera, założyciela szwedzkiego „Stowarzyszenia Robotniczego“ p. t. „Oświata dorosłych a robotnik, przemysłowy“ i Dra W. Flitnera, profesora pedagogiki uniwersytetu

hamburskiego p.t. „Kierunek ekstensywny a intensywny w oświacie dorosłych“.

Referat pierwszy, będący wspaniałem świadectwem wysokiej kultury środowisk robotniczych w krajach północnych, jest swoistą rewelacją ze względu na rozległość pojmowania pracy oświatowej wśród klasy robotniczej, ze względu na wysoki stopień niezależności myślowej klasy robotniczej od wszelkich szablonów partykularyzmu partyjnego. Sandler śmiało stwierdza, że mimo wszelkich zdobyczy klasy robotniczej na polu ekonomicznym czy społecznym, straciła ona jednak wskutek układu warunków pracy kontakt bezpośredni ze światem przyrody, że odczuwa ona brak tradycji, jaką daje głębsza kultura historyczna — że zatem oświata dorosłych musi te braki wyrównać. Najbardziej oryginalnym i śmiałym pomysłem jednak Sandlera jest zburzenie mitu o t. zw. proletariackiej kulturze. „Pomysł, że obecna klasa robotnicza — pisze on (str. 68-69) — ma być twórcą nowej kultury, zupełnie różnej od kultury burżuazyjnej, jest tylko wytworem inteligentów, którzy nie znając klasy robotniczej, sądzą o jej istocie według swych wyobrażeń. Lecz nie zgadza się to z rzeczywistym dążeniem klasy pracującej, która przedewszystkiem stara się o zdobycie już istniejącej kultury“. — Takie przyznanie się w ustach reprezentanta proletariatu najbardziej kulturalnych krajów Zachodu, choć nie zniweczy zapewne dążeń do stworzenia t. zw. proletariackiej kultury — dążeń mających zresztą za sobą poważne podłoże ideologiczne w syndykalizmie, zwłaszcza w pracy Jerzego Sorela i ciekawe wcale eksperymenty w dziedzinie literackiej na terenie Rosji sowieckiej — jest cenne jednak z tej racji choćby, że wyraża przełamanie i przewyciężenie prymitywnego negatywizmu wobec wiekowego dorobku ludzkości, uprawianego niekiedy ze snobistycznym zacięciem w pewnych kołach, a na miejsce tego stawia afirmujący stosunek wobec dorobku historycznego ludzkości. Zdobycie się na takie ujęcie jest miarą wysokiej kultury klasy robotniczej krajów północnych. Podkreśla dalej Sandler, że praca oświatowa na terenie robotniczym musi liczyć się ze sferą zainteresowań klasy robotniczej, że skutkiem tego wysuną się na czoło problemy socjalne, ekonomiczne i polityczne, że ruch ten nie może być robotnikom narzucony z zewnątrz, lecz ma wyrastać organicznie jako wyraz pewnej potrzeby z samego środowiska, że w organizacji studjów należy raczej oprzeć się na zasadzie swobody pracy słuchaczy niż nadzoru, że choć ciasno pojęty program pracy „oparty o walkę klasową“ stracił mir wśród robotników, to jednak z drugiej strony t. zw. doktryna neutralności jest fikcją nie do utrzymania i dlatego wszelki ruch musi być oparty o pewne podstawy ideologiczne. „Podstawą robotniczego ruchu oświatowego — pisze słusznie

Sandler (str. 75) jest naród — ale celem — ludzkość; postęp ludzkości musi być myślą przewodnią, a wyższa forma bytu ludzkiego ostatecznym zadaniem”.

O ile referat Sandlera zaciekał swoistem ujęciem zagadnienia, niezależnością myślową i oryginalnością koncepcyj, o tyle referat Dra W. Flitnera daje najlepszy obraz tendencji rewizjonistycznych współczesnego ruchu oświatowego. Flitner stwierdza przeżycie się kierunku ekstensywnego, wyrażającego się w pracy nad organizacją popularnych odczytów naukowych i ciasno pojętej akcji bibliotecznej. „Właściwa oświata — wedle Flitnera (str. 94) — przyjmuje za punkt wyjścia rzeczywiście istniejące możliwości oraz zainteresowania i wobec tego musi być indywidualizowana.

Właściwa oświata każe uczącemu się być czynnie do niej ustosunkowanym i czeka na oddźwięk z jego strony, pozostawia czasowi swe oddziaływanie i daje możność, aby osobiste zetknięcie nauczyciela i słuchacza wywarło wielostronny wzajemny wpływ. Taką oświatę określono jako „intensywną”. Zbankrutowały dalej — wedle Flitnera — przesłanki ideowe dotychczasowej pracy oświatowej: zachwiało się hasło użyteczności wykształcenia ogólnego, na miejsce motywów racjonalistycznych dominujących dotąd w oświacie dorosłych górę brać zaczęły prądy irracjonalistyczne. Na miejsce tedy wykształcenia ogólnego przydatnego dla wszelkich warstw i sfer, wysunęło postulat zróżniczkowania pracy oświatowej zależnie od środowiska i zadań życiowych danej grupy. Nieufnie odnoszą się współczesne kierunki oświatowe do przewagi nauczania, werbalizmu w dziedzinie oświaty dorosłych. Wreszcie odrzucają zasadę neutralności, uznając całkowicie działalność prowadzoną przez kierunki o wyraźnym zabarwieniu ideologicznym, pod warunkiem jednak, że ideologiczne założenie nie przemieni się w ciasnotę doktrynerstwa, że założenia pedagogiczne nadawać będą ton naczelną całej pracy.

Choć niektóre z tez Flitnera budzą poważne wątpliwości — choćby tylko teza o przeżyciu się ideału „ogólnego wykształcenia” i postulat oświaty prowadzonej wyłącznie pod kątem widzenia potrzeb danego środowiska — to jednak sam referat daje zwarty, treściwy i nader jasno ujęty obraz przemian zachodzących we współczesnym, ruchu oświatowym, zmuszając do poważnej refleksji i przemyślenia wielu problemów.

Jeśli się doda, że nie tylko dwa omówione pobieżnie referaty, ale cała książka daje dobry wgląd w mechanizm i założenia ideologiczne pracy oświatowej na Zachodzie, to stwierdzić wypadnie, że omawiana praca stanowi trwałą pozycję wśród polskiej literatury w dziedzinie oświaty pozaszkolnej. Będąc w założeniu pracą informacyjną, przez swój charakter daleko dość poza ten zakres wybiega. Jest

ona też — obok pracy Wolerta — sprawdzianem odczucia wartości badań naukowych dla polskiego ruchu oświatowego. Dalszy rozwój tego ruchu musi przynieść pogłębienie studjów socjologicznych i historycznych w tej dziedzinie.

Jan Hulewicz.

Pamiętnik V. Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich

w Warszawie 28 listopada do 4 grudnia 1930 r. I. Referaty. Nakładem Polskiego Tow. Historycznego, wydane z zasilkiem Wydziału Nauki Min. Wyznań Rel. i Oświecenia Publicznego. Lwów 1930, str. XIV + 765.

Tom I. Pamiętnika obejmuje referaty, zgłoszone na Zjazd. Księga dzieli się według sekcji, które obradowały, na 4 części: w pierwszej pomieszczone są referaty z historii powszechnej, w drugiej z dziejów dawnej Rzeczypospolitej, w trzeciej z dziejów Polski porozbiorowej i w czwartej prace o nauczaniu historii. Nas interesują tu wyłącznie prace ostatniej części, gdyż tylko one są bezpośrednio związane z wychowaniem i nauczaniem. Oczywiście referaty historyczne zainteresują nauczyciela może w równym stopniu, co prace o nauczaniu, jednak omówienie ich należy do fachowych czasopism historycznych.

Na czoło wszystkich prac o nauczaniu wybija się referat sprawozdawczy Dr. H. Pohoskiej p. t. „Stan nauczania historii zagranicą“, opracowany na podstawie materiałów, nadesłanych do Międzynarodowego Instytutu Badań Historycznych. Autorka rozpatruje trzy zagadnienia naczelné: cel nauczania historii w poszczególnych państwach, materiał nauczania oraz metody pracy.

Jeśli chodzi o cel nauczania, to na 16 państw — w jedynastu najwięcej podkreślono budzenie uczuć patriotycznych, w dziewięciu kładą nacisk na kształcenie uczuć społecznych i przygotowanie do życia społecznego, w siedmiu dążą do rozwoju uczuć obywatelskich. Naogół widoczna jest przewaga celów utylitarnych nad poznawczemi.

Materiał nauczania omawia autorka w ten sposób, że zestawia go porównawczo w związku z latami nauczania. Od pierwszego roku nauczania wprowadzają historję programy austriacki, belgijski, brazylijski i Stanów Zjednoczonych. Są to jednak tylko ogólne rozmowy o czasie, historii lokalnej, omówienie przeszłości rodziny i tp. W drugim roku nauczania rozpoczyna się nauczanie historii w Danji i Francji, w trzecim na Węgrzech, w czwartym w Czechosłowacji (w postaci t. zw. „wiadomości regionalnych“), w piątym w Niemczech (jednak poprzedzono je pogadankami hist. w związku z nauką jęz. ojcz. i t. zw. Deutschkunde).

Ciekawe uwagi o metodzie pracy rozpoczyna Pohoska twierdzeniem, że wśród tych społeczeństw, gdzie program rozkładu materiału jest mniej dokładnie nakreślony i mniej silnie narzucony — zwrócono więcej uwagi na pogłębienie

metody i rozważania jej wartości. Tak jest np. w Anglii, gdzie w ostatnich latach zanotowano wielki postęp w kierunku upogładowienia historii. Zmienił się też typ podręcznika. W blisko 50% szkół bywa używana książka obrazkowa p. t. „Piers Plowman Histories“, zawierająca anegdotki historyczne i obrazy z życia wielkich ludzi w formie i treści często niesprawdzonej.

We wszystkich prawie państwach kładzie się wielki nacisk na historję lokalną i środki pogładowe oraz na pracę uczniów. W szkołach rosyjskich materiałem do lekcji są wycieczki do fabryk i wogóle ośrodków pracy, gdzie mówi się o przeszłości danej produkcji i zmusza dzieci do czynienia porównań w związku z przeszłością. Zamiast podręczników są wprowadzone t. zw. „Książki pracy“, gdzie omówiona jest przeszłość poszczególnych działów pracy i dołączone są odnośne dokumenty.

W związku z powyższymi uwagami stoi praca Haliny Mrozowskiej p. t. „Środki pomocnicze w nauczaniu historii“. Autorka stwierdza, że do końca w. XIX. były w użyciu jedynie takie środki pomocnicze, jak podręcznik (— powtórzenie wygłoszonego na lekcji materiału), mapa i ilustracja. Wiek XX. stawia większe wymagania. Dawne podręczniki, niedostosowane do poziomu umysłowego młodzieży, nie zadawała. Potrzebny jest typ podręcznika, któryby dawał materiał do wyboru, krótkie rozprawki, był bardzo bogato ilustrowany, dla dzieci zaś dawał barwne opowiadania.

Dużo miejsca poświęca autorka ilustracji, która winna być podstawową pomocą, zwłaszcza w klasach młodszych. Chcąc dać pojęcie o zmienności form życiowych a jednocześnie nauczyć doszukiwać się linii rozwojowych, musimy wprowadzić młodzież nie tylko w rozumienie, lecz i w odczucie życia dawnego w porównaniu z tem, które nas otacza. Stąd konieczność stworzenia takich ilustracji, któreby pokazały dom i jego wnętrze, otoczenie domu, kościół, ratusz, teatr, odzież, sprzęty domowego użytku, narzędzia pracy. Autorka twierdzi, że dobrych polskich wydawnictw ilustracji niema prawie wcale, wymienia zaś jako piękne lecz z brakami wydawnictwa fotograficzne Szalaja, Bułhaka, Lencewicza. Tymczasem Związek Nauczycielstwa Polskiego wydaje „Ilustrację Szkolną“, która daje nie tylko obraz, ale także krótkie lecz dobre objaśnienia.

Wielkie znaczenie w nauczaniu historii mogą mieć pomoce rzeczowe, jak odlewy z gipsu, modele z blachy, drzewa, lalki dla kostjumologii i tp., jednak ten typ pomocy jest u nas — zdaniem autorki — nieznan. W Rumunii istnieją w sprzedaży komplety gipsowych odlewów narzędzi z okresu przedhistorycznego. Jeśli się nie mylę, to i w Polsce można zakupić takie odlewy, mianowicie Dział

Prehistoryczny Muzeum Wielkopolskiego w Poznaniu wykonuje dla szkół na zamówienie.¹⁾

Aktualne zagadnienie nauki obywatelskiej poruszają w Pamiętniku dwaj autorowie: prof. Bujak i Adam Kłodziński. Pierwszy zastanawia się w pracy p. t. „O nauczaniu historii zwłaszcza w szkołach zawodowych“ nad tem, kto ma właściwie uczyć nauki obywatelskiej: historyk czy geograf? Autor dochodzi do wniosku: „Jako nauka o stosunku obywatela do swojego państwa i narodu jest nauka obywatelska etyką i polityką dostosowaną do konkretnych warunków i potrzeb kulturalnych danego państwa i narodu. Jako taka jest nauką humanistyczną a nie przyrodniczą i powinna pozostawać w ręku historyków a nie geografów“. Jedno wszakże zastrzeżenie prof. Bujaka: muszą to być historycy, mający wykształcenie społeczne i ekonomiczne.

Kłodziński domaga się, by nauka obywatelska była dostosowana do umysłowości młodzieży. Ma to być więc nie suche wyliczanie paragrafów, lecz obrazowe kreślenie życia współczesnej Polski z oparciem się na pierwiastkach emocjonalnych i budzenie przywiązanie do państwa i społeczeństwa. Katechizm cnót obywatelskich na nic się nie zda: znuży i znuży młodzież systematycznością i jałowością swej kaznodziejskiej moralności.

O wartościach wychowawczych historii mówi H. Radlińska w pracy p. t. „Postulaty w sprawie nauczania historii na stopniu średnim“. Autorka widzi wartości te w tem, że kształcenie historyczne wzmacnia i poddaje treści uczuciom społecznym i narodowym, rozbudza zainteresowanie ludźmi i ludzkością, ułatwia rozumienie innych i uświadamia, że „jutro“ tworzy się nie tylko w dniu dzisiejszym, lecz we „wczoraj“. Wartości te wykorzystać można dopiero wtedy, gdy nauczanie historii nie jest werbalne. Tymczasem przyswajanie słów bez treści jest na porządku dziennym nie tylko w naszych szkołach. Jak temu zapobiec?

Jednym sposobem jest położenie nacisku na kształcenie nauczyciela. Mówi o tem obszernie J. W. Opatrny w referacie p. t. „Nauczanie historii a nauka“. Zdaniem autora najważniejszą sprawą w nauczaniu historii jest wartość nauczyciela, jego uzdolnienia, wykształcenie, zainteresowania.

Aktualną kwestję poruszył Cz. Nanke w referacie: „Uwagi o ministerjalnym projekcie nauki historii“. Postulat dra Nankego streszcza się w tem, że materiał oddz. V i II (kl. I i II gimn.), odpowiednio uzupełniony, należy rozłożyć na 3 lata, t. zn. uczyć historii także w oddz. III.

¹⁾ Patrz artykuł L. Bandury: „Prehistorja w szkole powszechnej“. *Ruch Pedagogiczny*, nr. 9 z r. 1928.

Postulat ten ma tę przedewszystkiem wartość, że wskazuje na niemożność gruntownego przerobienia w dwóch latach przy dwu godzinach tyg. całego materiału z historii powszechnej i polskiej.

Prócz wymienionych referatów znajduje się w Pamiętniku jeszcze jeden: Ewy Małczyńskiej „O roli książki historycznej w pracy szkoły średniej”. Dla nauczyciela szkoły powszech. może mieć o tyle wartość, że wskazuje na konieczność ciągłego uzupełniania wiedzy hist. drogą studjowania monografij historycznych.

Jak z powyższego widać, „Pamiętnik” zawiera 8 referatów, związanych prawie wyłącznie z nauczaniem historii w szkole średniej. Pracy, któraby omawiała początki nauczania historii, niema. Jest to zdaje się niedopatrzienie, którego należałoby w przyszłości uniknąć, gdyż nie można przecież budować metody nauczania na poziomach wyższych bez ustalenia metod na stopniu niższym.

Stanisław Nowaczyk.

Kronika pedagogiczna.

Kursy Wakacyjne dla kwalifikowanego nauczycielstwa szkół powszechnych w r. 1931. organizuje Ministerstwo W. R. i O. P., podobnie jak w latach ubiegłych przy współudziale poszczególnych Kuratorów Okręgów Szkolnych w kilkudziesięciu miejscowościach na terenie Rzpltej. Ogółem odbędzie się 88 kursów w trzech terminach: I. od 2—30 lipca. II. od 14 lipca — 11 sierpnia. III. od 3—29 sierpnia. Kursy te mają trojaki charakter i trojake zadanie: A. jedno z nich mają na celu uzupełnienie zasadniczych braków w przygotowaniu nauczycieli; B. drugie stanowią fragment programu Wyższego Kursu Nauczycieli i mają na celu ułatwienie przygotowania się do egzaminu z W. K. N.; C. trzecie wreszcie, organizowane poraz pierwszy, są to specjalne kursy o poziomie wyższym dla nauczycieli z ukończonym W. K. N. — jest to kurs polonistyczno-historyczny w Lublinie i geograficzno-fizyczny we Lwowie.

Na szczególną uwagę zasługują też kursy specjalne dla kierowników wyżej zorganizowanych szkół powszechnych, które się odbędą w Grudziądzu, Toruniu, Zamościu, Żgierzu i Warszawie, kurs ekonomiczny w Poznaniu, oraz „Ogniska Wakacyjne”: muzyczne w Krzemieńcu, humanistyczne w Toruniu i fizyczno-matematyczne w Warszawie.

Kursy ministerjalne mają przedewszystkiem na celu tworzenie podstaw naukowych i metod pracy dotyczących samokształcenia nauczycieli, stąd też przyjęta została zasada dobrowolnego udziału nauczycielstwa oraz niewiązania kursów z uprawnieniami kwalifikacyjnymi.

Szczegółowy rozkład państwowych Kursów Wakacyjnych oraz przykłady programów podane są w Dzienniku Urzędowym Mini-

sterstwa W. R. i O. P. Nr. 4—5 r. 1931. tudzież w publikacji Ministerstwa p. t. „Kursy wakacyjne dla kwalifikowanego nauczycielstwa szkół powszechnych”. Przykłady programów. Warszawa 1928.

W ciągu ferii 1931 organizuje też Ministerstwo W. R. i O. P. kursy dla nauczycielstwa szkół średnich i zakładów kształcenia nauczycieli, m. i. w Krakowie Kurs polonistyczny, dla cudzoziemców Kurs kultury polskiej i języka polskiego, Kurs psychologiczno-pedagogiczny, w Nowym Targu Kurs matematyczny, w Nowym Sączu geograficzny, w Warszawie kursy fizyczny i filologii klasycznej, we Lwowie historyczny i biologiczny, nadto dla nauczycieli seminarjów kurs pedagogiczny w Inowrocławiu, kurs fizyczno-chemiczny w Plocku i rysunku w Warszawie.

Wakacyjne Kursy Pedagogiczne w Genewie. Międzynarodowe Biuro Wychowania organizuje od 3 do 8 sierpnia 1931 „Czwarty Kurs Specjalny dla Nauczycielstwa Wszystkich Kategorij”. Głównym problemem kursu jest kwestja szerzenia znaczenia Ligi Narodów oraz sprawa współpracy międzynarodowej. Omówione będą tematy z psychologii, pedagogii, dydaktyki i metodyki wychowania w duchu pokoju. Wykładać będą znani pedagogowie, jak Claparède, Bovet, Piaget, Ferrière, i inni. Biuro zwróciło się do Ministerstw Oświaty o delegowanie stypendystów, jak to czyniły w latach poprzednich. Koszta kursu wynoszą 20 fr. szw.

Bezpośrednio przed kursem M. B. W. odbędzie się wakacyjny kurs tygodniowy Instytutu J. Rousseau'a od 27/VII. do 1/VIII., 1931 o programie następującym: Claparède: Psychologia eksperymentalna; Bovet: Zasady i realizacja szkoły aktywnej; Piaget: Zabawy a myślenie symboliczne dziecka; Baudouin: Psychagogja; Descocudres: Psychologia dziecka, etc.

Koszta kursu wynoszą 30 fr. szw.; za dwa kursy tylko 40 fr. szw. Po wszelkie informacje należy się zwracać do Sekretariatu Instytutu i Międzynarodowego Biura Wychowania (Genève, 44, rue des Maraichers).

Kongres kolonialny i międzynarodowy pracowników w szkolnictwie odbędzie się w Paryżu w związku z obecnie urządzoną tam Wystawą Kolonialną. Poszczególne sekcje kongresu obradować będą kolejno w sierpniu i wrześniu. Nadto przewidziane są systematyczne zwiedzania wystawy, wycieczki w okolice Paryża, tudzież zniżki na kolejach francuskich i opłat paszportowych. Informacyj udziela Komitet organizacyjny kongresu, do którego zwracać się można pod adresem: Comité d'organisation du Congrès colonial et international des membres de l'enseignement, 9, rue Méchain, Paris.

Kursy Wakacyjne w Marburgu odbędą się w tym roku od 5 do 31 sierpnia. Głównym tematem wykładów będzie problem wychowania niemieckiego, który omawiać będą wybitni uczeni niemieccy, jak prof. Spranger, Litt, Kriek, Bäumlér, Fischer i inni. Z wykładami teoretycznymi połączone będą ćwiczenia praktyczne i zwiedzanie szkół różnego typu. Zarząd organizuje też dla cudzoziemców kursy języka niemieckiego i odczyty na temat „Literatura i sztuka niemiecka”. Informacyj udziela Sekretariat: Geschäftsstelle der Marburger Ferienkurse. Marburg Lahn 21.

O egzaminie praktycznym. Ukazała się w druku praca Aleksandra Litwina p. t.: *Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych*.

W pierwszych rozdziałach omawia autor znaczenie i cele, oraz rodzaje i charakter tego egzaminu. Rozdział trzeci omawia program wymagań, więc wiadomości z psychologii dziecka, organizację pracy wychowawczej i nauczania, zasady higieny szkolnej, ustawodawstwo szkolne, nowe kierunki pedagogiczne.

Rozdział 4, najobszerniejszy, poświęcił autor przygotowaniu do egzaminu. W zakończeniu omawia stosunek zakładów kształcenia nauczycieli do egzaminu praktycznego i podaje spis podręczników i książek do lektury podstawowej i uzupełniającej — w dodatku wreszcie przytacza w całości przepisy ministerjalne o egzaminie praktycznym.

W ten sposób skonstruowania jest książka Litwina niezbędna dla każdego nauczyciela, przygotowującego się do egzaminu praktycznego w szkole powszechnej. (Nakład Gebethnera i Wolffa. Cena zł 2.50).

Zapiski bibliograficzne.

Maria Grzywak-Kaczyńska. Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej. Nakł. Naszej Księgarni“ Zw. N. P. Warszawa 1931.

Emil Mysłowski. Metody wychowania współczesnego. Szczepreszyn 1931. Skł. Gł. Księgarnia Św. Wojciecha Poznań.

Paweł Krzowski. Szkoła jednolita. Zarys ustroju szkolnictwa w Polsce. Skł. Gł. Dom Książki Polskiej. Warszawa 1931.

Aleksander Litwin. Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych. Nakł. Gebethnera i Wolffa.

Walerj Nowicki. Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. Cz. II. Oddz. III. Włocławek 1931.

Prenumerata roczna . . . 10— zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II. piętro.
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . . 8— zł.	
Cena oddzielnego zeszytu 1'50 „	

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł.
 $\frac{1}{8}$ strony 30 zł, $\frac{1}{16}$ strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. ogłoszenia w tekście o 500% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sieńko.

Redaktor odpowiedzialny: **Henryk Schlenker,**

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. Telefon Nr. 133-60.

Drukarnia Gablankowskiego, Kraków Sławkowska 6, tel. 14465.

RUCH PEDAGOGICZNY

**CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU**

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelny Redaktor: **DR HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

Dr ZDZIŚŁAW KACZMAREK.

Szkolnictwo wiedeńskie.

(Wrażenia z wycieczki).

Chcąc zrozumieć reformę szkolnictwa wiedeńskiego, trzeba sobie uświadomić warunki, w jakich się ona dokonała. a które jeden z najwybitniejszych twórców nowej szkoły wiedeńskiej W. Fadrus charakteryzuje następująco: Warunkiem centralnym dla reformatorów była zasada, że ustawa szkolna winna być momentem końcowym procesu organicznego a nie jego zapoczątkowaniem. Reformy szkolnej nie można zgóry narzucić, można ją tylko zdołu wypracować. Stąd wypływa drugi warunek: warunek ścisłej współpracy następujących czterech czynników: 1) władz szkolnych, 2) nauczycielstwa, 3) rodziców i 4) czynników politycznych. W Wiedniu udało się warunki te urzeczywistnić. 1) Przedewszystkiem odbiurokratyzowano władze szkolne: sprawy pedagogiczne oddano fachowym pedagogom, a sprawy czysto administracyjno-prawnicze zostawiono prawnikom (n. p. Komisję Reform Szkolnych przy Ministerstwie Oświaty i Radę Szkolną miasta Wiednia).

2) Wzbudzono w szerokich rzeszach nauczycielstwa zainteresowanie się reformą i przygotowano je do niej przez kursy wakacyjne, swobodne zespoły pracy (Lehrer-arbeitsgemeinschaften) etc. Władze wszędzie dążyły do stworzenia w atmosferze przyjacielskiej i koleżeń-
skiej współpracy kontaktu z nauczycielstwem. Celowi temu służyły rozjazdy i wykłady pionierów reformy po całej Austrii, dostarczanie zespołom pracy darmo odnośnej podstawowej literatury, wydawanie czasopism „Schulreform“ (teorja) i „Die Quelle“ (praktyka), wreszcie

stworzenie w organie ministerjalnym „Volkserziehung“ obok części administracyjno-prawnej również i części pedagogicznej. Nauczycielstwo zajmowało w odpowiednich memoriałach stanowisko wobec przedłożonych mu wytycznych nowej organizacji szkolnej i sposobu nauczania, prowadziło chętnie w 110 obwodach szkolnych klasy doświadczalne, dzieliło się między sobą spostrzeżeniami i doświadczeniami. Autonomia stanu nauczycielskiego stała się potężną dźwignią w dziele reformy szkolnej.

3) Umiano także pozyskać sobie rodziców i wciągnąć ich w krąg interesów i potrzeb szkolnych, i to przez zorganizowanie t. zw. wydziałów rodzicielskich (Elternausschüsse), rad rodzicielskich klasowych i szkolnych (Schulelternrat, Klassenelternrat) oraz ogólnych zgromadzeń rodzicielskich.

4) Również aparat informacyjny i propagandowy, działający na terenie partyj politycznych, przyczynił się waleśnie do powodzenia reformy. Bez niego, kto wie, czy reforma byłaby przeszła na terenie parlamentu; i tak była ona przedmiotem zaciętych i długich walk między socjalistami i chrześcijańsko-socjalnymi a zrealizowana została dotąd tylko częściowo.

W samej reformie wyróżnia Fadrus 3 czynniki: 1) przebudowę organizacji szkolnej, 2) przetworzenie wewnętrznego życia szkoły (metod wychowawczych i dydaktycznych), 3) zmianę systemu kształcenia nauczycieli.

Zasadnicze rzeczy z tej dziedziny podano już na innym miejscu w Ruchu Pedagogicznym, szczególnie co się dotyczy organizacji szkolnej i kształcenia nauczycieli¹⁾. Dlatego ograniczę się tutaj do wymienienia tych zasadniczych wytycznych, na których oparła się cała reforma działalności wychowawczo-dydaktycznej. 1^o Przeciwnie do nauki wyłącznie książkowej i stworzono związek z rzeczywistością, ze środowiskiem i najbliższym otoczeniem dziecka (Bodenständigkeit). Wyraz temu dano nie tylko w układzie programu nauczania, lecz także w umożliwieniu wszystkim uczniom udziału w bliższych wzgl. dalszych wycieczkach i podróżach. 2^o Na miejsce werbalizmu, narzucania gotowych treści — postawiono hasło wydobywania wewnętrznej treści i zdolności dziecka, a więc postulat szkoły pracy, szkoły twórczej (Arbeits- u. Produktionschule). 3^o Osobowość dziecka ma się kształcić przez wrastanie w sferę stosunków społecznych (Lebensgemeinschaftsschule). Wreszcie 4^o (w związku z postulatem dru-

¹⁾ H. Rowid: Reforma szkolnictwa w Austrii, *Ruch Ped.* Nr 9-10 z 1925 i nr 4 r. 1928, Dra H. Rowida: Wrażenia z podróży pedagogicznej.

gim) naukę podzieloną na przedmioty musi zastąpić nauka ogólna, (Gesamtunterricht) oparta na zainteresowaniach i inicjatywie dzieci. (Ma to miejsce w pierwszych czterech latach nauczania powszechnego).

W jaki sposób założenia powyższe realizowane są w praktyce, szczególnie na terenie nauczania powszechnego — (szkoła średnia przeważnie tkwi jeszcze w zasadach konserwatywnych), o tem miałem sposobność przekonać się w trakcie zwiedzania szkół i hospitowania lekcyj.

Zwiedzanie zaczęło się od Instytutu Pedagogicznego, utworzonego celem kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie akademickim oraz dokształcania w nowym duchu czynnych nauczycieli. Urządzenia Instytutu stoją na wysokim poziomie, zarówno pod względem naukowym jak i praktycznym. Pracownie biologii i mikrobiologii, których zbiory dostarczane w wielkiej mierze przez nauczycielstwo, świadczą o jego żywym zainteresowaniu i zapale naukowym a także i celowej organizacji studjów. W pracowni artystycznej młodzieży szkolnej („Jugendkunstklasse“) utalentowane dzieci w wieku od 6 do 14 lat w wolne popołudnia z własnej ochoty wykonują pewne prace rysunkowo-malarskie, któremi później zdobi się ogródki dziecięce i sale szkolne. Są to w wielkiej mierze dekoracje ścian, malowane w pracowni dla próby na gipsowych tablicach. Młodociany artysta otrzymuje temat (np. zabawa ludowa w Praterze, albo: św. Mikołaj wśród dzieci itp.) i rozwija go z własnej fantazji.

Na uwagę zasługują także: pracownie dla dziewcząt, pracownie stolarskie i inne dla chłopców, wreszcie własna szkoła ćwiczeń, złożona z 12 klas.

Niestety z powodu wakacyj uniwersyteckich nie było możliwości zapoznania się z pracą docentów Instytutu, przysłuchania się wykładom i ćwiczeniom seminaryjnym. A szkoda, bo działają tam najwybitniejsze osobistości na polu pedagogiki i psychologii, jakie posiada Austria, ludzie częściowo o europejskich nazwiskach, jak Fadrus (historja wychowania), K. Bühler i Ch. Bühler (kierownicy Instytutu Psychologicznego, będącego również częścią Instytutu Pedagog.), znany reformator nauki rysunków Rothe i inni. Miałem jedynie sposobność obejrzenia „w ruchu“ niejako pracowni rysunkowej dla studentów Instytutu, prowadzonej przez Rothe'go; gdzie właśnie czyniono interesujące przygotowania artystyczne do zabawy ogrodowej, którą studenci Instytutu mieli urządzić dla dzieci na wiosnę.

W ścisłej łączności z Instytutem Pedagogicznym jest Centralna Biblioteka Pedagogiczna, założona w r. 1924 i licząca 150 000 tomów i 450 czasopism. Wzorowo umieszczona i urządzona, biblioteka ta cieszy się wielką frekwencją.

cją czytelników i jest jednym z najważniejszych czynników, posuwających naprzód dzieło reformy szkolnictwa wiedeńskiego.

Zwiedzającym zreformowane szkoły wiedeńskie, nasuwa się wiele uwag i refleksyj, dotyczących ich strony wewnętrznej, ich treści.

Przedewszystkiem podziwiać trzeba zapał, z jakim wszyscy uczący oddają się swemu zajęciu nauczycielskiemu; czuje się wyraźnie, że w duszach tych ludzi tkwi coś więcej ponad chęć szybkiego odbycia lekcji. Metodycznie jedni pracują lepiej, drudzy gorzej, ale u wszystkich znać to przejęcie się wewnętrzną samą pracą jak i duchem reformy, bez czego mowy być nie może o skuteczności pracy nauczycielskiej, a cóż dopiero o powodzeniu i postępowaniu naprzód dzieła reformy. Przytem rzecz charakterystyczna: wszyscy od góry do dołu są przejęci nowym duchem, ale o nim się nie rozpisują w programach, instrukcjach. Duch ten wynika sam z takiego, a nie innego urządzenia życia szkolnego, ze wszystkich jego szczegółów razem wziętych. I to jest znowu rękojnią, że reforma szkolnictwa wiedeńskiego jest dziełem trwałym, solidnym. Nie dziwny się zresztą, że Wiedeń ma takich nauczycieli, bo 1-o, z powodu daleko większego popytu niż podaży w dziedzinie posad, może pozwolić sobie na wybieranie najlepszych;¹⁾ 2-o, daje kandydatom na nauczycieli doskonale wykształcenie w Instytucie Pedagogicznym a nauczycielom czynnym możliwość dokończania się tamże; 3-o, klasy nie liczą nigdy ponad 30 dzieci. Do uzupełniania swego wykształcenia w Instytucie Pedag. rzuciło się nauczycielstwo odrazu z dużym zapałem, jakby w uznaniu tego, że Rada Szkolna miasta Wiednia nie zwołała ani jednego nauczyciela, mimo, że z powodu znacznego ubytku dzieci — było kilka lat temu we Wiedniu 3 000 nauczycieli za wiele.

Przejęcie się nowym duchem uwidacznia się najwyraźniej w stosunku nauczycieli do dzieci. Nigdzie nie zauważyłem tego typowego dla dawnej szkoły stosunku: z jednej strony nauczyciel naszpikowany poczuciem wyższości i autorytetu, często nawet dobry, ale zawsze stanowiący obcą, narzuconą siłę, z drugiej dziecko — bierne i przeważnie zaleźnione. Tutaj natomiast wyczuwało się żywy kontakt psychiczny między obu stronami, nauczyciel był jakby starszym przyjacielem, doradcą i pomocnikiem; autorytet jego bynajmniej nie znikł, lecz stał się autorytetem osobowości i wartości wewnętrznej. I tutaj znowu jedni z uczących, okazywali się urlozonymi pedagogami,

¹⁾ N. p. do r. 1930 wszystkie posady w Wiedniu były zajęte, tak, iż nie otrzymywali tutaj posad nawet absolwenci Instytutu Pedagogicznego.

inni widocznie z pewnym wysiłkiem dostosowywali się do nowych warunków. Jednak nie było żadnego wypadku, stojącego poniżej pewnego średniego poziomu, a w jednym wypadku byłem świadkiem podejścia do duszy dziecięcej, będącego chyba szczytem tego, czego można było w danej sytuacji dokonać, a co działało jak głębokie przeżycie artystyczne. Chodzi tu o lekcję śpiewu, p. Lechner, docentki Instytutu Pedagog., do której to lekcji jeszcze powrócimy.

Wiadomo, że w pierwszych czterech latach nauczania obowiązuje w szkołach powsz. Wiednia nauka ogólna, bez podziału na poszczególne przedmioty. Zdawaćby się mogło, że sposób ten pociągnie za sobą bezplanowość nauki i niewyczerpanie materiału. Otóż obawy te są płonne. Chaotyeczności zapobiegają tygodniowe i dzienne plany pracy, tworzone przez nauczyciela przy współpracy z dziećmi — i następująca potem konfrontacja z wynikami. Wchodząc do klas, zastać można często wypisany na tablicy bądź to plan danej lekcji, bądź też program pracy dnia. Wyczerpanie pewnego określonego materiału gwarantuje plan miesięczny, wykonany przez nauczyciela, na podstawie ogólnego programu najzupełniej ramowego w ścisłym przystosowaniu do warunków miejscowych, środowiska dzieci i t. d. Przytem indywidualność inteligentnego i dobrze przygotowanego nauczyciela ma tutaj pełne pole do popisu, o czym przekonałem się, przeglądając szereg takich programów. Pewne zasady wytyczne, a przede wszystkim przechodzenie od środowiska najbliższego jako podstawy operacyjnej coraz dalej koncentrycznymi niejako pierścieniami — obowiązuje wszystkich. Jako przykład warto przytoczyć program klasy w jednej szkole powsz. w obwodzie I-szym. Program nawiązuje do przeżyć wakacyjnych, zaczyna od szkoły i jej najbliższego otoczenia, przechodzi do topografii starego miasta, dalej do innych obwodów Wiednia, wreszcie innych krajów związkowych i całej republiki. W tych ramach znajdują uwzględnienie koncentracyjne wszystkie dziedziny nauki, a więc rozważania historyczne, geograficzne, ćwiczenia rachunkowe etc., których odpowiednie rozłożenie jest rzeczą programu tygodniowego.

Ciekawą bardzo stronę nauki szkolnej we Wiedniu przedstawiają także zeszyty szkolne i książki. Wśród zeszytów jest jedyny w swoim rodzaju t. zn. Arbeitsheft, t. zn. gruby zeszyt o formacie bruljonowym (bez linii), w którym uczniowie utrwalają swoje spostrzeżenia, zdobycze, wiadomości nabyte z różnych dziedzin. Ten „zeszyt pracy” dziecko ozdabia ilustracjami, wycinkami, rysunkami etc.; reprezentowane są tu wszystkie gałęzie pracy i zainteresowań, tak iż zeszyt tworzony przez dziecko jest jedną z ważniejszych podstaw realizacji omówionego tutaj koncen-

tracyjnego, ogólnego planu nauczania. Dzieci, jak zauważyłem, bardzo lubią ten swój zeszyt pracy, same dbają bardzo o jego staranny, estetyczny wygląd. Forma wypowiedziania się dzieci w nich jest żywa, bezpośrednia, odzwierciedlająca doskonale ruchliwą i plastyczną psychikę dziecięcą. Widać już z tego, że w szkołach wiedeńskich zerwano ostatecznie z tendencją sztucznego narzucania dzieciom schematów mowy dorosłych, że przeciwnie — kształtuje się ich zdolność wypowiedziania się zgodnie z naturalną mową danego wieku dziecięcego, wzgl. chłopięcego (dziewczęcego). Ta sama dążność przenika także całe ustosunkowanie się do ustnych wypowiedzi uczniów. Dzieci te zawsze mówią swym naturalnym, spontanicznym, bezpośrednim językiem; mówią wobec nauczyciela tak, jak mówią między sobą i dlatego wyczuć można w ich wypowiedzeniach głęboką szczerość, oraz żywe ustosunkowanie się do przedmiotu. Niewątpliwie — zgodnie z wynikami współczesnej psychologii — to jest jedyna droga kształcenia mowy dziecka w sposób organiczny, dostosowany do rozwoju całej jego psychiki. Oczywiście nauczyciel zwraca niejednokrotnie uwagę na takie błędy i uchybienia, które dziecko na danym szczeblu rozwoju już potrafi wyczuć jako błędy, dalej przyzwyczajają się zwolna do posługiwania się językiem literackim, przyczem jednak nie potępia się jako czegoś niższego form gwarowych, którymi dzieci z niektórych dzielnic w domu wyłącznie się posługują; często wręcz nawiązuje się (jak to zaobserwowałem na jednej lekcji języka niemieckiego) do tego bogactwa i żywego źródła, które tworzą gwary.

Zgodnie z wymogami psychiki dziecięcej rozwiązano także sprawę książek i podręczników. Usunięto sztywne podręczniki, wypisy, nienaturalne dla dziecka, bo wtłaczające żywą treść w obce mu schematy i systemy logiczne, a na ich miejsce stworzono cały szereg książeczek, napisanych żywo, barwnie, pociągających swą szatą zewnętrzną, dających o ile możliwości konkretne całości z różnych dziedzin; dotyczy to przede wszystkim dwu głównych grup książek a) rzeczy o charakterze literackim, b) o charakterze naukowym wzgl. pouczającym przyrodniczym, historycznym, geograficznym etc. Dla przykładu przytoczę tutaj tego rodzaju monograficzne opracowania dla 3 i 5 roku nauczania.

III rok nauczania: a) książeczki o charakt. literackim: *Kinderlust* (dziecięce pieśni ludowe); — bajki *Grimma*; — bajki *Reinick'a*; — wiedeńskie podania.
b) książeczki o charakterze pouczającym: *Alt- und Neu-Wien* (stary i nowy Wiedeń, 2 części); — *Am Rande der Stadt* (Na kraju miasta).

V rok nauczania: a) książki o charakterze literackim: Im Wechsel der Jahreszeiten (Pory roku, li-ryka). Podania ludowe o Austrii; baśni Grimma; po-dania niemieckie. — Die Schildbürger; — Der gehörnte Siegfried; — Brentano: Schulmeister Klopstock; — Robinson; — Das Nibelungenlied (proza); — Aus dem Arbeitsleben (wiersze i opowiadania prozą ze świata pracy); — Teatr marjo-netek; — Der gestiefelte Kater (baśń sceniczna o kocie w butach).

b) książki pouczające: Wanderungen durch Oe-sterreich (Wędrowki po Austrii, w 2 częściach, opi-sy Nicolais'ego, Wichnera, Roseggera. — Die Ger-manen (z Tacytaiowych); — Brehms Tierleben; Sonnleiter; Die Hegerkinder in der Lobau.

Widzimy więc zamiast tradycyjnej „książki do czyta-nia” oraz podręczników z historii i geografii — szereg ciekawych opracowań monograficznych¹⁾. — Również podręc-niki do rachunków i gramatyki zostały zorjentowane psy-chologicznie i praktycznie-życiowo, kosztem dotychczasowej sztucznej systematyczności.

Parę słów warto także powiedzieć o nauce pisania. Przedewszystkiem zgodnie z wszystkimi prawie nowszemi kierunkami pedagogicznymi — w szkołach wiedeńskich nie kładzie się nacisku na to, aby dziecko w I klasie opa-nowało zupełnie czytanie i pisanie. Daży się raczej do rozwoju jego osobowości drogą ekspresji słownej, pozosta-wiając II, a częstym nawet III klasie wydoskonalenie w piśmie. Najciekawszy jednak jest sam sposób stopniowego opanowywania liter. Najpierw dzieci piszą majuskułą rzym-ską, tj. wielkimi rzymskimi literami. Potem przechodzą do małych liter rzymskich, ale pisanych jeszcze osobno i tak jak przedstawiają się w druku; dopiero wkońcu na-stępuje łączenie liter danego słowa. Na samym końcu do-piero zapoznają się dzieci z pismem gotyckiem. Podobno metoda ta okazała się bardzo dobrą. Wyniki, które widzia-łem, kazałyby tak przypuszczać, aczkolwiek trudno mi tu wypowiadać się decydująco, gdyż zbyt pobieżnie z tą sprą-wą się zapoznałem. Dodać trzeba jeszcze, że dzieci piszą od samego początku bez linii i w krótkim czasie dochodzą do dużej pewności w prostym i równym pisaniu. Przytem łatwiej też wyrabia sobie poszczególne dziecko indywidu-alny charakter pisma. Okazuje się, że i pod tym wzglę-dem szablony i strychulce starej szkoły bynajmniej nie ułatwiały nauki.

Wszystkich pomocy naukowych, począwszy od piór, ołówków i zeszytów, a skończywszy na najdroższych książ-kach i atlasach — dostarcza gmina wszystkim dzieciom

¹⁾ Zob. *Szkola Twórcza* H. Rowida, str. 260 i n.

wiedeńskim bez wyjątku, bezpłatnie, realizując i tutaj postulat demokratycznej dostępności nauki dla wszystkich. Corocznie autami ciężarowymi rozwodzi się książki i materiały piśmienne po szkołach.

Poczynania reformistyczne na terenie szkolnictwa wiedeńskiego nie wszędzie posunęły się równie daleko i nie wszędzie mogły się wykazać równie wielkiem powodzeniem. Przedewszystkiem ideał szkoły jednolitej zrealizowany jest tu dopiero połowicznie, następnie w nowym kierunku zorientowana jest najsilniej szkoła podstawowa (*Grundschule*), a wreszcie zaznaczają się dość duże różnice w dostosowaniu nauki poszczególnych przedmiotów do nowych wymagań.

Najpiękniejsze wyniki, osiągnięto pod tym względem w dziedzinie wychowania estetycznego — artystycznego, a więc w dziedzinie plastyki i muzyki (śpiewu), co niewątpliwie jest w ścisłym związku z wrodzonymi dyspozycjami Wiedeńczyków. W dziedzinie rysunków np. obok rzeczy omówionych już powyżej zasługuje na wzmiankę urządzona w tym czasie wystawa rysunków dzieci w *Hauptschule* przy *Castelligasse 25*. Rysunki na tę wystawę były dobrane nietyle pod kątem najlepszej jakości wykonania, ile z punktu widzenia typowości w rozwiązaniu pewnego problemu, względnie użycia pewnej techniki. Przeważają rysunki z pamięci, gdyż rysunek dziecka w ujęciu reformatorów wiedeńskich z p. Rothen na czele — jest tylko jednym ze środków wyrażania się. Aby zaś tej ekspresji dać jaknajpełniejsze możliwości, dąży się również do tego, aby dziecko wyrażało się najodpowiedniejszą dla siebie techniką, z ubocznem tylko traktowaniem innych. Pod tym kątem widzenia różniczkuje się i indywidualizuje nauka rysunków, czego wyrazem np. były nast. techniki: czarny rysunek, wycinanki, bezpośrednie malowanie farbami i inkie. Dzieci same dochodzą przez mieszanie trzech zasadniczych barw do wyczucia skali barw, a wprowadzone w odpowiedni nastrój i otrzymawszy zasadnicze wskazówki, potrafią nastrój ten wyrazić w zestawieniu plam barwnych w połączeniu z prymitywną dekoracyjnością. Takimi poddaniami, nastrojowemi tematami były m. in. następujące: 1. płonąca świeca, 2. słońce układa się do snu, 3. pożar. Ta sama sugestia, dzięki pozostawieniu wolnej gry spontaniczności dzieci, zyskała najrozmaitszy wyraz plastyczny. Starsze dzieci, 12—13-letnie przechodzą już do nieco trudniejszych rzeczy nastrojowo-dekoracyjnych. Bardzo charakterystyczny był pod tym względem motyw miasteczka w ziemi, gdzie dzieci — dzięki pewnym zupełnie ogólnikowym objaśnieniom (np. narysuj domy tak, aby można obejść je z jednego rogu) same wpadły na ukształtowanie prymitywnej, pochylej perspektywy. — Widzimy więc, jak

w nauce rysunków w szkolnictwie wiedeńskim przejawia się specjalnie dobitnie nowy kierunek pedagogiczny, który dąży do wydobywania i pielęgnowania drzemiących w dziecku sił — drogą samodzielnego, spontanicznego wypowiedziania się. Tak ujęte oraz związane silnie z nastawieniami psychicznymi dzieci i ich zainteresowaniami — staje się kształtowanie plastyczne nie tylko drugą mową dla dziecka, lecz także potężnym środkiem budzenia świadomości swego ja i krystalizowania się w ten sposób zwartej osobowości. Odniosłem przytem wrażenie, przeglądając teki rysunkowe dzieci we wszystkich prawie zwiedzanych klasach, że w zasadniczych liniach nauka rysunków wszędzie odbywa się w powyższym duchu.

Na tych samych założeniach oparta jest nauka śpiewu, wzgl. wogóle pielęgnowanie kultury muzycznej u dzieci. Z tego zakresu widziałem lekcję, która niezwykle silnie wywarła wrażenie i była naprawdę w swym rodzaju arcydziełem. Mam na myśli wspomnianą już lekcję śpiewu, którą przeprowadziła docentka Instytutu Pedagogicznego, p. Lechner z dziewczynkami 10—11 letniemi szkoły ćwiczeń przy Instytucie.

Ponieważ zbliżała się wiosna w postaci swych pierwszych zwiastunów, więc motywem lekcji była śnieżka, wychylająca się ku wiosennemu słońcu. Punkt wyjścia tkwił więc w żywych nastrojach, nurtujących w dzieciach (podobnie w rysunkach i innych przedmiotach). Prawdopodobnie dzieci, odbyły poprzednio jakąś wycieczkę, gdzie rzeczywiście cieszyły się pierwszymi kwiatami wiosennymi. Nauczycielka b. umiejętnie o ten nastrój zahaczyła, potęgując go ustrojeniem klasy kwiatami i własnym promiennym nastrojem. Sama potrafiła stać się słońcem dla tych dusz dziecięcych, które się jej całe otwierały radośnie. W tej atmosferze, która udzieliła się wszystkim, wydobyto najpierw z wiersza deklamowanego pierwszy motyw: „Hurra, hurra, der Frühling ist da!“. Motyw ten dziewczynki wypowiadały z coraz silniejszą ekspresją i rytmicznie, poczem znalazły dlań odpowiedni takt. Po kilku próbach z tym urytmizowanym wierszem, dziewczynki po podaniu pierwszego tonu przez nauczycielkę same spontanicznie trafiły na najodpowiedniejszą melodję. Nastąpiło teraz utrwalenie gotowego już wyniku muzycznego nutami, poczem w ten sam sposób znalazły dziewczynki melodję do pozostałych trzech członów wiersza o śnieżce, która przedwcześnie wysunęła główkę ku słończku na głos wiosny, lecz wnet opadła, zasypana niespodziewanym śniegiem. Nowym, dotąd nieznanym dla dzieci tonem, było cis, które znalazły przez wyczucie dźwiękowe w związku z całym, utworzonym samorzutnie szeregiem dźwiękowym. Podczas całej lekcji panowało w klasie życie i ruch; dziewczynki wychodziły z ła-

wek i taktowały, śpiewały to razem wszystkie, to po kilka, to znów pojedynczo, a śpiewowi towarzyszyły zupełnie samorzutne gesty i mimika twarzy, będąca wymownym dowodem wewnętrznego przejęcia się dzieci, wyrazem ich artystyczno-estetycznych wznuszeń. Na zakończenie odbyła się wraz ze śpiewem rytmiczno-sceniczna ilustracja całości, również będąca w swych formach spontanicznym wpływem ogarniającego wszystkie dzieci nastroju, tylko tu i ówdzie zupełnie dyskretnie kierowana przez nauczycielkę. — Naturalnie żaden opis nie zdoła wyrazić tego nieuchwytnego czaru, jaki się wszystkim udzielił. Trzeba było widzieć, jak dzieciom błyszczały oczy, jak się naiwnie i serdecznie cieszyły ze znalezienia melodji, z jakim smutkiem kurczyły się, gdy mróz zwarzył biedną śnieżkę, trzeba było słyszeć te nabrzmiałe uczuciem głosiki, to radosne jak błysk słońca, to pełne smętku, — aby móc w pełni przekonać się, jakie siły tkwią w sercu dziecka i jak je można odpowiedniemi postępowaniem wyzwalać, pielegnować, kształcić.

Naturalnie zdać sobie musimy sprawę z tego, że te wyżyny są wyjątkiem, gdyż prowadząca lekcję — to artysta i pedagog w harmonijnem zespole, co się rzadko zdarza. Niemniej jednak można przypuszczać, że w zasadniczych liniach ten właśnie kierunek nauczania śpiewu przeważa w szkołach wiedeńskich, gdyż p. Lechner jako docentka Instytutu ma możność kształcenia w tym duchu szeregów rzesz nauczycielstwa, nie mówiąc już o programie oraz śpiewnikach, które ten właśnie kierunek reprezentują. Poza tem trzeba wziąć pod uwagę, że wysoki stan kultury muzycznej w szkołach oraz najpełniejsze udanie się tutaj poczynai reformatorskich — jest na terenie Wiednia specjalnie charakterystyczne i naturalne ze względu na tradycyjną muzykalność Wiedeńczyków.

Obok dziedziny artystyczno-estetycznej — drugim terenem, na którym dotąd najpełniej przejawiał się duch reformy, jest kompleks tych zjawisk, które określamy nauką o rzeczach ojczystych. Kompleks ten wpleciony jest w nieodróżnicowane nauczanie w czterech pierwszych latach jako jego integralna, najważniejsza część, w czterech wyższych latach nauczania już mniej lub więcej rozdziela się na poszczególne przedmioty. Na terenie szkoły głównej (Hauptschule) wymienilibym tutaj przedewszystkiem naukę języka i literatury ojczystej, którą obserwowałem w dwóch lekcjach w szkole przy Castelligasse.

Pierwsza lekcja, językowa, odbywała się w klasie III. (u 12—13 l. chłopców) i miała na celu omówienie grupy słów, związanych z rdzeniem „fahren“ (dzisiejsze „jeździć“). Na tablicy widniał następujący plan lekcji:

- 1) znaczenie rdzenia,
- 2) zebranie przykładów,
- 3) czytanie,
- 4) objaśnianie i omówienie,
- 5) zebranie rzeczy nowych,
- 6) krótki przegląd pisemny w zeszytach: a) wyrazy pojedyncze, b) pochodne, c) złożone.

Nie wdając się tutaj w ocenę lekcji z punktu widzenia językowego, stwierdzić należy, że pod względem metodyczno-pedagogicznym odpowiadała ona w zupełności naczelnyemu założeniu reformy wiedeńskiej, a więc zasadom szkoły pracy, psychologicznym wymogom spontaniczności i aktywności dzieci, zbliżeniu do życia i środowiska dzieci. Chłopcy brali bardzo żywy udział w lekcji, prześcigali się wzajemnie we wyszukiwaniu i interpretowaniu wyrazów, z największym zainteresowaniem słuchali wyjaśnień nauczyciela, dotyczących niektórych wyrazów, w których dziś znaleźć trudno rdzeń „fahren“, gdyż — słowo to miało kiedyś inne znaczenie (iść pieszo, wędrować). Nauczyciel nawiązuje także do niektórych wyrazów z dialektu wiedeńskiego, budząc tem żywy oddźwięk wśród uczniów. Lekcja powyższa, prowadzona z werwą i w tempie żywym, stosownem do psychiki chłopców, pełna momentów wesołych, czasem nawet humorystycznych, wykazała dobitnie, że skargi na niemożność zainteresowania chłopców sprawami języka i jego rozwoju są zupełnie niesłuszne. Naturalnie — nie może to być sucha i nudna tradycyjna „gramatyka“, bo ta oczywiście traktowana jest przez młodzież jako złowrogie widmo. Ale jeżeli to będzie nie uczenie się reguł, nie robota pamięciowa, lecz żywe, dowcipne poszukiwania, jeżeli nauczyciel zdoła przedstawić uczniom język jako coś żywego, im bliskiego, a dzieje języka jako źródło ciekawych wiadomości o minionych rzeczach i ludziach, to na pewno zjawi się zainteresowanie tym przedmiotem, jak to miało miejsce właśnie na omawianej lekcji. Naturalnie warunkiem ważnym jest tu pewna ciągłość pracy nauczyciela (w naszym wypadku p. Sch. prowadzi tę klasę w nauce jęz. niemieckiego coś 2, czy 3 rok), oraz budzenie i pielęgnowanie kultury językowej wogóle, szczególnie w związku z lekturą utworów literackich, z okazji deklamacyj, przemówień etc.

Jak można 13—14 letnich chłopców zainteresować utworem literackim a nawet problemami literackimi, pokazał ten sam nauczyciel w innej lekcji, o ile się nie mylę, w kl. IV. (Hauptschule). Tematem było omówienie czytanej w domu noweli austriackiego pisarza Anzengruber'a p. t. „Treiffass“. Wnikliwość i ożywienie, z jakim ci chłopcy rozmawiali między sobą i z nauczycielem na temat treści, formy, idei etc. czytanego utworu, wprowała mnie w zdumienie.

Nigdy nie przypuszczałem, że to jest możliwe u chłopców 13—14 letnich, gdyż wiem z doświadczenia, że nieraz w klasie VI (gimnazjum) trudno o prawdziwe zainteresowanie literaturą. — Plan lekcji, wypisany na tablicy, był następujący:

1) Podanie treści, 2) rzeczy niezrozumiane, 3) rozwój akcji, 4) osoby (ziniany w charakterach), 5) myśl zasadnicza, 6) rodzaj utworu, 7) dane o poecie.

Przedewszystkiem widać było, że wszyscy uczniowie z zainteresowaniem utwór w domu przeczytali, bo każdy prawie miał dużo do powiedzenia, a wypowiedzeń był chwilkami taki natłok, że wymagał regulującej interwencji nauczyciela. Z treścią potrafili załatwić się chłopcy w kilku zasadniczych zdaniach, świadczy o tem, że nauczyciel zdołał w ciągu kilkuletniej pracy swej nad nimi — wyrobić w nich tak cenną zdolność odróżniania rzeczy istotnych od nieistotnych. To też nie dziw, że nakreślenie linii rozwoju akcji przez wyszukanie momentu kulminacyjnego, wyróżnienie momentów posuwających akcję naprzód, znalezienie miejsc, gdzie uwaga jest napięta i takich, gdzie przeslizguje się biernie po wypadkach, — to wszystko nie nastrożyło uczniom bynajmniej tych trudności, jakich się spodziewałem na początku, przeczytawszy plan lekcji. To samo dotyczy pozostałych punktów, szczególnie 4 i 5, przy czem podziwiałem subtelne i wnikliwe wypowiedzenia wzgl. zapytania niektórych chłopców. Uwag końcowych nauczyciela o kolejach losu poety Anzengruber a słuchali chłopcy z widocznem zainteresowaniem, zadając przytem samorzutnie pytania dotyczące tych czy innych szczegółów. Z pośród chłopców tych, ci, co pójdą do gimnazjum, napewno nie wykażą braku zainteresowania czy nawet pogardy dla literatury, a ci, którzy wejdą w życie praktyczne, mają w ręku klucz do sezamu wartościowej literatury. Kierownicy szkolnictwa weideńskiego zrozumieli, że zdobycie młodzieży na nowo dla świata literatury musi się oprzeć na budzeniu i pielęgnowaniu odpowiednich zainteresowań już od lat chłopięcych, przytem — na pielęgnowaniu umiejętności, ugruntowaniem psychologicznem i socjalnie.

Celom tym oraz zadaniom ogólnego urabiania osobowości służy również kult żywego słowa, pielęgnowany w szkołach wieideńskich. Pod tym względem mieliśmy możliwość wysłuchania zbiorowej deklamacji uczenie kl. IV. B. wspomnianej wyżej szkoły. Oba wygłoszone utwory (nie pamiętam tytułów), poparte rytmiką ruchów i grą mimiki, świadczyły o żywych przeżyciach artystycznych u młodocianych wykonawczyń. Zarazem były one, jak i popisy śpiewu, wyrazem wysokiego uspołecznienia dzieci, sięgającego

w ten sposób — jak widzimy — aż do wspólnoty we wzywaniu się w sferę doznań estetycznych.

Ta tendencja do uspołeczniania, do tworzenia wspólnot pracy (Arbeitsgemeinschaften) jest jednym z dominujących rysów w metodach, przyjętych przez pedagogów wiedeńskich. Jednym z jej przejawów jest fakt, że dzieci wzajemnie dochodzą do pewnych wyników, że często zdolniejsze pomagają słabszym. Takie celowe zastosowanie tego ostatniego momentu widzieliśmy w 3 klasie szkoły ćwiczeń przy Instytucie Pedagogicznym, gdzie przedmiotem zajęć były ćwiczenia rachunkowe w dzieleniu dla słabszych. Tworzyły się grupki dzieci, pracujących nad zadaniami pisemnymi, przyczem zdolniejsze dzieci to tu, to tam pomagają swoim słabszym kolegom (wzgl. koleżankom). Była zupełna swoboda, a jednak nie było baraszkowania ani próżnowania wzgl. gapienia się na gości. Nauczycielka dawała tylko ogólny kierunek pracy, zwracając się raz tu, raz tam, czasem objaśniając coś przy tablicy.

Inną znów zasadę nowej pedagogiki, zastosowano we Wiedniu, t. j. związek z realnem życiem i zainteresowaniami dziecka, widzieliśmy zrealizowaną m. in. w klasie IV. tejże szkoły, gdzie omówienie planu wycieczki w najbliższą okolicę Wiednia było substratem dla rozważań komunikacyjno-geograficznych.

W szkołach powszechnych 4 letnich (Grundschule) obserwowaliśmy zaprowadzoną tam wszędzie bez wyjątku, aczkolwiek z większem lub mniejszem powodzeniem jakościowem, — naukę ogólną, nieodróżniczkowaną na poszczególne przedmioty. Punktem wyjścia jest zawsze jakieś przeżycie, z którego potem wysnuwa się różne ćwiczenia w mówieniu, czytaniu, pisanu, rachowaniu etc. W męskiej szkole ludowej przy Paulusgasse 9, byłem na lekcjach w klasach I., II., i III. W kl. I. dzieci były niedawno na przechadzce, gdzie obserwowały kobietę, sprzedającą baloniki. W związku z tem odbywała się rozmówka o balonikach. Wyłowione z niej jedno zdanie posłużyło do ćwiczeń w mówieniu wraz z budzeniem poczucia rytmu. Następowala obserwacja odpowiedniego rysunku na tablicy, poczem liczenie baloników, wreszcie rysowanie.

W klasie II. na motywie: „odnawiamy mieszkanie” rozwinęto ćwiczenia w mnożeniu i dzieleniu (malarz używa szablonów z pewną ilością gwiazdek np. 6; 3 szablony $3 \times 6 = 18$ gwiazdek etc.). Dzieci klasy III. zwiedzały niedawno temu dworzec, i stąd na tablicy widniał taki plan rozmówki:

- 1) dworzec osobowy;
- 2) ruch na dworcu osobowym;
- 3) dworzec towarowy;

- 4) różne dworce we Wiedniu;
- 5) o podróżowaniu w dawnych czasach i obecnie;
- 6) czym pędzona jest lokomotywa?
- 7) niebezpieczeństwa podróży koleją.

Z powyższych kilku przykładów widzimy, że nauka ogólna, oparta na przeżyciach oraz zainteresowaniach dziecka, nie przeradza się bynajmniej w chaos, lecz jest troskliwie na każdy dzień przygotowana zgodnie z tygodniowym i miesięcznym planem pracy. Gdy zaglądałem do księgi tematów tygodniowych, wyłożonej w każdej prawie klasie, zawsze przekonywałem się, że odbywające się właśnie zajęcia stały w zupełnej zgodzie z wytyczonym planem.

Najtrudniej poszło w Wiedniu — przynajmniej tak mi się wydawało na podstawie przykładów widzianych — zastosowaniem nowych zasad pedagogicznych do nauki języków obcych w szkole głównej (Hauptschule). Lekcje francuskiego i łaciny nie były wprawdzie prowadzone specjalnie źle i podręczniki odnośnie są nawet w zasadzie zorientowane już w nowym duchu. Mimo to jednak tu właśnie dało się odczuć najsilniej dziedzictwo starych form.

Również w dziedzinie wychowania fizycznego na terenie szkół nie widzieliśmy rzeczy nadzwyczajnych. Co innego, gdy chodzi o opiekę nad zdrowiem i tężyzną fizyczną dzieci, zorganizowaną na terenie pozaszkolnym przez miasto. Pod tym względem Wiedeń może być wzorem pierwszorzędnym.

Ale tu przechodzimy już na teren urządzeń społecznych, zorganizowanych przez miasto. Można śmiało powiedzieć, że szeroko zakrojona akcja opieki społecznej jest jedną z głównych podstaw, na których oparta się reforma szkolnictwa wiedeńskiego, jest gwarancją jej dalszego powodzenia. Reformatorzy wiedeńscy powiedzieli sobie słusznie, że na nic wszelka reforma, na nic wysiłki najlepszych pedagogów, jeżeli dziecko będzie chore, głodne, zaniedbane poza szkołą moralnie i fizycznie. Akcja opieki społecznej i lekarskiej dla dzieci, zorganizowana przez miasto w ścisłym porozumieniu z czynnikami szkolnymi oraz przy poparciu stowarzyszeń rodzicielskich, obejmuje następujące dziedziny:

- 1) dożywianie dzieci po szkołach;
- 2) opiekę lekarską w szkołach;
- 3) zakłady dentystyczne dla dzieci szkolnych z centralną kliniką dentystyczną na czele;
- 4) bezpłatne kąpiele letnie na wolnem powietrzu w różnych punktach miasta;
- 5) przytulki dla dzieci opuszczonych;
- 6) domy i schroniska dziecięce;

7) ogródki dziecięce;

8) domy robotnicze; mają one o tyle doniosłe znaczenie wychowawcze, że stwarzają dla dzieci z warstw robotniczych zdrowe, miłe i wychowawczo bardzo dodatnie środowisko.

We wszystkich powyższych poczynaniach widać celowość, rozmach i konsekwencję. Badaniu zębów np. musi się poddać każde dziecko bez wyjątku dwa razy do roku. Centralna klinika dentystyczna przy ul. Lustpandlgasse 50, urządzona jest wspaniale, według najnowszych wymogów nauki i techniki. W tym samym budynku, wzniesionym przez gminę, mieści się także wzorowe przytulisko dla dzieci opuszczonych (Kinderübernahmestelle). Przytulików dla dzieci posiada Wiedeń dużo; ten jednak godzien specjalnej wzmianki zarówno ze względu na nowoczesne urządzenie, jak i na specjalny swój charakter. Jest on białanowicie centralą, do której odsyła się dzieci opuszczone i zaniedbane, pozbawione opieki domowej, częstokroć wyłowione z pośród metów ulicy. Zakład omawiany przyjmuje dzieci takie na okres trzech tygodni, nie na dłużej, gdyż całe niezmiernie doniosłe znaczenie jego polega na tem, że musi mieć zawsze miejsce absolutnie dla każdego zgłoszonego dziecka. Wykluczony jest fakt taki, że dziecko jakies, wydarte właśnie ulicy, musiałoby do niej wrócić z braku miejsca w tym przytulku! — W ciągu tych trzech tygodni dziecko doprowadza się — że się tak wyrażę — do „stanu używalności”. Zaraz w pierwszym dniu poddane zostaje gruntownemu odkażeniu, wymyciu, uporządkowaniu paznokci, odwszawieniu etc. Otrzymuje także inne ubranie, a rzeczy jego, o ile są możliwe do użytku, ulegają gruntownemu odkażeniu. Wszystko to odbywa się szybko, sprawnie oraz bez możliwości jakiegos wzajemnego zarażenia się. W przeciągu wspomnianych trzech tygodni przechodzą dzieci rodzaj kwarantanny, która ma wykazać ewent. choroby dziedziczne lub nabyte. Dzieci chore odsyła się do odpowiednich lecznic, zdrowe zaś przechodzą do domów dziecięcych, na okres kilku miesięcy.

Zazwyczaj przekazuje się je do ślicznego domu dziecięcego na Wilhelminenberg. Jest to piękny pałac letni jednego z b. arcyksiążąt, który w r. 1927 zakupiła gmina i oddała na cele opieki nad dziećmi opuszczonemi. Pałacyk, wspaniale położony na wzgórzu, tuż na kraju Wiednia, lśniący nieskazitelną bielą ścian, ozdobionymi zwierciadłami i złoceniami, z dużym parkiem, z obszernemi boiskami — gości w swych murach stale około 200 dzieci z nizin społecznych. Dzieci te, w omówionym poprzednio przytulisku przyzwyczajone zaledwie do najkardynalniejszych warunków higieny i czystości, tutaj — w ciągu swego kilkumiesięcznego pobytu — mają wejść w pewien kontakt wewnętrzny ze

światem kultury, mają się uspołecznic tak dalece, aby była potem możliwa nad nimi normalna praca pedagogiczna. Jesteśmy tutaj świadkami bardzo ciekawej próby: wychowania przez środowisko. Dyrektor instytucji tej zapewniał nas, że dzieci, przychodzące zupełnie nieokrzesane, półdzikie, dla których świat naszych normalnych, codziennych obyczajów, sposobu mieszkania, form towarzyskich — jest bajką o żelaznym wilku, że dzieci te już po kilku tygodniach zmieniają się nie do poznania. Ma tu działać przede wszystkim samo środowisko. Dziecko początkowo jest tak przerażone i olśnione tem nowem, wspaniałem środowiskiem, że już to powstrzymuje je od ekscesów. Zwolna następuje przyzwyczajenie. Dziecko przekonuje się przytem, że nie można tutaj mieć brudnych rąk, bo zaraz zostają brzydkie ślady na bielutkich ścianach i na laku mebli. Przekonuje się, że nie można na tę wspaniałą parkietową posadzkę wchodzić w brudnych zabłoconych butach. Ono boi się tego nie z obawy kary, lecz z respektu przed tem wielkiem, wspaniałem nieznanem, w którym się znalazło. Stąd czystość, częste mycie się a w związku z tem schludność w ubraniu etc. narzuca mu się jako nieodzowna konieczność. I tak krok za krokiem uczy się dziecko żyć życiem kulturalnem, uczy się — być człowiekiem. Nie obywa się to naturalnie bez trudności. Opowiadał nam dyrektor zakładu, że większość dzieci w pierwszych dniach nie ma odwagi położyć się do swego własnego, bielutkiego łóżka, zaopatrzonego w sprężyny i czyściutką pościel, gdyż jest to dla nich rzecz zupełnie niebywała. I takich trudności, nie mówiąc o większych, głębszych, jest pełno na każdym kroku. Mimo to jednak według zapewnień dyrektora metoda „próby środowiska“, wzgl. pierwszego wychowania przez środowisko, spełnia w zupełności swe zadanie.

Trudno mi tu osądzić słuszność tego twierdzenia, gdyż dzieci same widziałem tylko raz i w jednej sytuacji, mianowicie przy podwieczorku. Wydawały mi się jakies zahukane czy zdeprymowane, co wskazywałoby na pewne ujemne strony całej stosowanej wobec nich metody wychowawczej. Nie chcę jednak i nie mogę tej sprawy przesądzać, już choćby z tego względu, że dzieci mogły być trochę przestraszone niezwykłym dla nich widokiem obcych gości.

Tryb zajęć w zakładzie jest następujący: O 7-mej wstawanie, przed południem nauka, po obiedzie od 2—3 wolne, później gry, zabawy, sporty, praca w ogrodzie.

Zakład ma własny gabinet dentystyczny oraz instalację do naświetlań lampą kwarcową. W sali parterowej na miejscu dawnej kaplicy pałacowej odbywają się odczyty oraz przedstawienia kinowe. Dzieci mają własną ręczną maszynę drukarską i wybijają na niej własne pisemko oraz druki okolicznościowe, np. gazetkę karnawałową p. t. „Die

Schlosstrompete" (trąbka pałacowa".. Po kilku miesiącach pobytu na Wilhelminenberg dzieci albo wracają do domu, o ile tam w międzyczasie stosunki się poprawiły, albo przekazywane są innym, stałym schroniskom wzgl. domom sierocym, albo też dostają się pod opiekę prywatnych dobroczyńców.

Powstaje tutaj jeszcze jedna obawa, której dawaliśmy wyraz w rozmowach z dyrektorem, że mianowicie dzieci wyrwane ze swego środowiska (niektóre przecież opuszczały dom rodzinny tylko z powodu nędzy rodziców wzgl. sądowego pozbawienia rodziców z różnych powodów praw rodzicielskich) — i przyzwyczajone sztucznie do życia i otoczenia, którego nie będą nigdy miały, nie zechcą wrócić do swych prymitywnych warunków, a jeżeli wróca, to pozostaną tam obce, bez korzeni, wykolejone. Zapewniano nas, że obawy nasze są niesłuszne, że dzieci same objawiają chęć powrotu do domu i że dotychczas tego rodzaju złych doświadczeń nie zrobiono. Wstrzymujemy się tu od oceny i sądu, który mogłoby być obiektywny tylko na podstawie dłuższej obserwacji i uwzględnienia danych statystycznych.

Ważną pozycją w dziedzinie akcji społecznej miasta Wiednia są nowe osiedla robotnicze, z których każde mieści m. in. także ogródki dziecięce. Zwiedzaliśmy jedno z takich osiedli, zbudowane niedawno temu w dzielnicy Sandeleiten. Najpierw słów parę o samem osiedlu.

Osiedle, rozmieszczone na nieco pagórkowatym terenie, robi na pierwszy rzut oka z punktu widzenia estetycznego bardzo miłe wrażenie. Mimo skomasowania mieszkań w dużych blokach, architekt potrafił uniknąć szabloności, nudę i beznadziejnej koszarowości wiejskiej od większości takich bloków mieszkaniowych. Tutaj potrafiiono doskonale dostosować architekturę budynków oraz ich rozplanowanie w terenie do właściwości tego terenu, potrafiiono również połączyć nowoczesne wymagania higieny i prostoty (dużo słońca, powietrza, proste, nieskomplikowane płaszczyzny, etc.) z postulatem urozmaicenia i piękna. Nie wszędzie udało się we Wiedniu ta synteza; w Sandeleiten jednakże nie zawiodła. Dzięki temu oko mile spoczywa na poszczególnych terasach całości, cieszy się różnemi załamaniem, miłemi zakątkami, pewnemi nierégularnościami, nie psującami jednak harmonji całości. Tutaj znowu możemy zaobserwować moment wychowawczy, którym przepełnione są poczynania społeczne reformatörów wiedeńskich. Chodzi mianowicie o to, aby dać robotnikowi nie tylko czyste i zdrowe mieszkanie, lecz przez stworzenie mu ładnego i sympatycznego środowiska, przez budzenie w ten sposób uczuć estetycznych działać nań uszlachetniająco i odciągać od knajpy. Widzimy więc tutaj tę samą dążność, tylko na in-

nem polu, która ujawniała się w urządzeniu omówionego powyżej domu dziecięcego na Wilhelminenberg.

Czynsz w mieszkaniach osiedla jest tak obliczony, że każdy robotnik może go śmiało uiścić, tak iż mieszkania te naprawdę służą swemu celowi. Cena ta wynosi 25 gr. za metr², tak iż np. mieszkanie, składające się z kuchni (9 m²), pokoju mieszkalnego (18 m²) oraz sypialni (po 10 1/2 m²), razem liczące 49 m², kosztuje miesięcznie 12.25 Sch., t. j. około 15 zł. Przy budowie osiedli miasto trzyma się pozatem jednej jeszcze ważnej zasady, aby nie zabudowywać więcej niż 50 % gruntu. W ten sposób umożliwia się tworzenie obszernych dziedzińców, trawników, ogrodów, placów zabaw dla dzieci, kąpieli letnich dla dzieci itp. Nie mówiąc już o dorosłych, stwierdzamy, że dzieci w ten sposób mają zdrowe, wesołe i obszerne pole do zabaw, do wyhasania się, a przytem pozostają w obrębie osiedla pod bezpośrednim prawem okiem rodziców. Znowu pociągnięcie, pedagogicznie bardzo ważne, ułatwiające nauczycielowi - wychowawcy jego trudną pracę.

Rozumiemy teraz także, dlaczego gmina kładzie taki nacisk na to, aby w każdym osiedlu były zorganizowane wzorowe żłóbki i ogródki dziecięce (Kindergarten, Jugendhort). W Sandleben właściwie mieliśmy sposobność zwiedzić takie naprawdę wzorowe i wspaniałe urządzone ogródki dziecięce, pomieszczone w nowym, trzypiętrowym gmachu z ogrodem i werandami. Całość dzieli się na kilka oddziałów, gdyż przyjmuje się dzieci od 4 do 14 lat życia. Dzieci, któremi matki wcale prawie nie mogą się opiekować, przebywają stale w żłobku, inne oddawane są na cały dzień, wreszcie dużo dzieci szkolnych spędza tutaj popołudnia, bawiąc się i odrabiając zadania szkolne. Wszędzie panuje bezwzględna czystość, sale i korytarze są jasne, wesołe, pełne słońca. Odpowiednio, także pedagogicznie wykwalifikowane pielęgniarki i ochraniarki opiekują się dziećmi. Za umieszczenie dziecka wraz z wyżywieniem płaci się tygodniowo 5—6 zł., przyczem rodzice ubodzy, naprawdę nie mogący płacić, uzyskują albo częściowe albo całkowite zwolnienie od opłaty.

Między poczynaniami socjalnemi oraz reformą szkolnictwa istnieje, jak już kilkakrotnie zaznaczyliśmy, bardzo silny związek. Obie dziedziny niejako przenikają się wzajemnie; wiedeńskie reformy szkolne bez tego podłoża socjalnego zawieszono byłoby niejako w powietrzu. Zwrócić należy także uwagę na to, że tak wszechstronna i pedagogicznie zorientowana akcja opieki społecznej ma jeszcze jeden dodatni skutek: mianowicie stwarzając zapotrzebowanie na dużą ilość odpowiednio wykwalifikowanych inteligentnych pracowników i pracowniczek, otwiera nowe możliwości na tym przesyconym pracownikami terenie.

Z problemami życia szkolnego z jednej — a życia zawodowo-społecznego z drugiej strony łączy się sprawa szkolnictwa zawodowego, któremu we Wiedniu słusznie zupełnie poświęcają baczną uwagę. Wyrazem energicznej i planowej pracy na tem polu jest przedewszystkiem zbudowana w ostatnich latach Centralna Szkoła Doksztalająca przy ul. Hütteldorferstrasse. Jest to olbrzymi gmach o 9000 m² powierzchni zabudowanej (+ 3000 m² placów niezabudowanych), w skład którego wchodzi cały szereg zabudowań poszczególnych. Celem szkoły jest uzupełnienie wykształcenia fachowego uczniów i terminatorów wszelkich zawodów oraz zapoznanie ich z nowymi dziedzinami i sposobami pracy w ich specjalności. W tym celu szkoła zaopatrzona jest w najnowsze urządzenia warsztatowe i maszyny; każda nowość w dziedzinie metody pracy zostaje natychmiast zastosowana. Rzeczy tych terminator, wzgl. pomocnik w czynnej pracy zawodowej nie pozna, gdyż jeszcze nie są zaprowadzone, a później po ich wprowadzeniu musiałby ulec walce konkurencyjnej i popaść w bezrobocie, umiając pracować tylko starą metodą. Aby młodzież od tego uchronić, kształci się ją odrazu w najnowszych metodach. W ten sposób daje się jej do ręki broń, która umożliwi zwycięstwo w przyszłej walce konkurencyjnej. Oznacza to zarazem ostanie się żywiołu miejscowego przed ekonomicznym naporem obcym. Kierownicze sfery Austrii rozumują słusznie, że jedynie specjalizacja, uwzględnienie momentu jakościowego, a co zatem idzie, opanowanie najnowszych metod pracy uratować może wytwórczość krajową przed zgnieceniem przez potężną konkurencję obcą.

Centralne Szkoły Doksztalające we Wiedniu (obok omawianej tutaj istnieje jeszcze druga, a w projekcie jest trzecia, — są nietylko miejscem szkolenia lecz także uznawanym wzorem organizacji pracy. Dowodem tego fakt, że kto we Wiedniu zakłada własną nową pracownię, ten wchodzi się właśnie na pracowniach tej szkoły.

Obie istniejące obecnie szkoły doksztalają każda po 5000 uczniów, przyczem na każdy dzień w tygodniu przypadają inni uczniowie. Każdy uczeń jest ustawowo zobowiązany jeden cały dzień w tygodniu spędzić w szkole, to znaczy conajmniej jeden dzień. O ile stosunki mu na to pozwalają, o ile pryncypał go zwolni, może przychodzić częściej. O żywotności szkoły i popularności jej wśród uczniów świadczy fakt, że np. w r. 1928 92% nie opuściło ani dnia, przyczem te 8% nieobecnych obejmuje już wypadki choroby.

Szkoła obejmuje następujące warsztaty: stolarskie, drukarskie, ciesielskie, budowy karoserji, budownictwa, tapicerstwa i wyściełania mebli, malarskie, lakiernictwa, reklamy, pralnię chemiczną etc. Istnieją dwa wielkie równole-

głe działy, jeden męski, drugi żeński. Udziela się tylko nauki zawodowej z wyjątkiem nauki o państwie jako jedyne go przedmiotu teoretycznego. W obrębie szkoły znajduje się jadalnia i bufet dla uczniów oraz internat dla 100 terminatorów. Szkoła pragnie również być dla uczniów swych oraz ich najbliższych ośrodkiem życia kulturalnego i rozrywek. W tym celu posiada wielką salę teatralną i bibliotekę, organizuje przedstawienia teatralne i kinowe, kluby sportowe i turystyczne. Corocznie odbywa się wielkie święto sportowe, ściągające tłumy uczniów i ich najbliższych. Osobistościom kierowniczym udało się zatem postawić szkołę tą na mocnym gruncie, na gruncie wymogów życia.

Dobiegliśmy do końca naszych refleksyj, wywołanych wrażeniami z wycieczki pedagogicznej do Wiednia. Już ten krótki i dość pobieżny przegląd szeregu szkół pozwolił na pewne wnioski natury ogólniejszej. Oto one w streszczeniu:

1. Reforma szkolnictwa wiedeńskiego jest procesem, będącym w pełni swego rozwoju.

2. Reforma objęła narazie dopiero szkolnictwo powszechne („Grundschulen“ i „Hauptschulen“). Szkolnictwo średnie jest nią narazie prawie że nietknięte.

3. Stąd też postulat szkoły jednolitej przeprowadzony jest narazie tylko połowicznie przez zrównanie programu 4 pierwszych klas gimnazjalnych z programem szkoły głównej (Hauptschule) (Klassenzug I).

4. W dziedzinie nauczania powszechnego postulaty i idee reformistyczne (koncentracja, szkoła pracy, wychowanie od dziecka, związek ze środowiskiem etc.) zostały zrealizowane najpełniej w dziedzinie kształcenia estetycznego, następnie w dziedzinie tego wszystkiego, co możnaby streścić pod mianem nauki o rzeczach ojczystych.

5. Mimo różnic w poziomie poszczególnych szkół i stopnia wyrobienia nauczycieli wszędzie bez wyjątku przejawia się czynne i pozytywne ustosunkowanie się do dzieła reformy oraz zapal do pracy w nowym duchu.

6. Podstawami, na których opiera się reforma, są: ścisłe porozumienie i współpraca ze sferami rodzicielskimi, odpowiednio postawione kształcenie nauczycieli (na poziomie akademickim) oraz szeroko zakrojona akcja opieki społecznej.

7. Z tem wszystkim — mimo szeregu niedociągnięć i braków (m. in. dodam tutaj pewne wady programu w Hauptschule, spowodowane zrównaniem z odpowiedniami klasami gimn., oraz fatalny niejednokrotnie stan budynków i klas pod względem higieny, oparcie źródeł finansowych na nadmiernych podatkach), Wiedeń zdobył się na tak konsekwentnie, jednolicie i głęboko przeprowadzone

dzieło reformy szkolnej, jak żadne inne szkolnictwo oficjalne.

To też nie dziw, że rok rocznie, zjeżdżają do tego „miasta reform szkolnych“ liczne wycieczki fachowców oraz wybitne osobistości — dosłownie z całego świata. Zapisując się do album pamiątkowego w Radzie Szkolnej, widzieliśmy podpisy nie tylko gości ze wszystkich krajów Europy, lecz również z Ameryki, Azji i dalekiej Australii.

Pożądaną jest rzeczą, aby również nauczycielstwo polskie w dalszym ciągu zwiedzało szkolnictwo wiedeńskie. Korzyść płynie z tego ogromna, nie tylko pod względem wyrobienia fachowego, lecz także ogólnego rozszerzenia horyzontów umysłowych. Nie da się wprost wypowiedzieć, jaki potężny i ożywczy strumień energii przepływa przez duszę człowieka, gdy się zetknie bezpośrednio z tą kuźnią wyteżonej i inteligentnej pracy, gdy wejdzie sam w orbitę promieniowania tego zapachu, tej twórczej mocy, która się tu wyzwała.

Nie znaczy to, abym zachęcał do ślepego naśladowania wzorów wiedeńskich na naszym gruncie. Już podczas dyskusji końcowej, która się odbyła z czołowymi postaciami szkolnictwa wiedeńskiego, mieliśmy sposobność podkreślić, że my Polacy posiadamy swoje wspaniałe tradycje pedagogiczne i demokratyczne, do których musimy bezwzględnie nawiązywać. Musimy się też liczyć z odrębnością naszego charakteru, odrębnością warunków społeczno-politycznych i kulturalnych, warunkujących inne, swoiste potrzeby. Natomiast kontakt z głównymi centrami teorii i praktyki pedagogicznej, szczególnie w Europie, winniśmy zacieśniać i pogłębiać coraz więcej pod groźą zacofania. Jedynie żywy kontakt z zagranicą — i tu, i na innych polach kultury — da nam możliwość znalezienia własnej drogi, różnej jakościowo, ale równej wartością. Jedynie ten kontakt obroni nas z jednej strony przed skostnieniem, z drugiej przed bezprogramowem, chaotycznem szarpaniem się.

Nie ludźmy się, że zdołamy w krótkim czasie zreformować szkolnictwo nasze tak harmonijnie i konsekwentnie, jak to zrobiono w Wiedniu (i częściowo w innych krajach związkowych Austrii). Możliwe to było tylko na małym obszarze, przyczem zaszła ta szczęśliwa okoliczność, że dzięki przewrotowi politycznemu do steru spraw szkolnych dostało się grono ludzi, natchnionych jedynym duchem, zgranych ze sobą, bardzo wartościowych i pod każdym względem odpowiadających swemu stanowisku. Z drugiej jednak strony i u nas już dużo się zrobiło i ciągle się robi w kierunku reformy szkolnictwa w duchu prawdziwie demokratycznym i zgodnym z najnowszymi zdobyczami nauk pedagogiczno-psychologicznych. Już sam projekt ministerjalny, dążący do zniesienia 3 pierwszych klas gimnazjal-

nych i przyłączenia ich kursu do programu 7 klasowej szkoły powszechnej, jest śmielszy i dalej idący niż odnośna ustawa wiedeńska. Chodzi teraz tylko o znalezienie środków i sposobów stopniowego wprowadzania w życie tego programu, w czem napotykamy się w Polsce na trudności (interesy wsi, analfabetyzm i konieczność jego tępienia), które w Austrii istnieją w nieporównanie mniejszym stopniu.

Otuchą może nas napawać fakt, że wśród naszego nauczycielstwa szkół powszechnych istnieje duży zapal do kształcenia się i pęd wzwyż. Pozatem — podobnie zresztą jak w innych zawodach — możemy się poszczycić dużym zasobem ludzi b. zdolnych i twórczych, zasobem kto wie, czy nie większym niż w innych krajach. Jednakże brak nam i tutaj wytrwałości i konsekwencji w działaniu oraz umiejętnej i jednolitej organizacji naszych poczynañ; za dużo rozproszenia, za mało skupienia. Mamy np. cały szereg zakładów zarówno w dziedzinie szkolnictwa powszechnego i średniego, które z powodzeniem stosują nowe metody pracy; w Krakowie np. w klasach I-ych i II-ich niektórych szkół powszechnych osiąga się bardzo ładne wyniki metodą nauki koncentracyjnej, wywodzącej się ze zainteresowań dziecka etc. Są to jednak usiłowania sporadyczne, niejednolite, rozstrzelone. Brak nam bowiem odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli, brak budynków, urządzeń, co ostatecznie wypływa niewątpliwie z braku pieniędzy.

Niedomagania te będą mogły być usuwane tylko stopniowo. I pod tym względem Wiedeń może być dla nas wspaniałym przykładem stopniowej, racjonalnej, konsekwentnie i jednolicie przeprowadzanej reformy. Przykład ten winien nas przekonać o tem, że pierwszym, kardynalnym warunkiem powodzenia reformy jest istnienie odpowiedniej elity pedagogicznej, owianej jednym duchem oraz zapewnienia tej elicie faktycznego wpływu na organizację nauki i wychowania. W tym celu winniśmy dążyć do odbiurokratyzowania administracji szkolnej w tym sensie, że wszystkie sprawy pedagogiczne winny być załatwione przez fachowców-pedagogów, a sprawy administracyjno-prawne, przez prawników. Postawmy raz wreszcie odpowiednich ludzi na odpowiednim miejscu!

Wiedeń może być dla nas również przykładem, że reformę szkolną można tylko wypracować, nigdy zgóry narzucić. Pamiętajmy o tem, że reforma szkolna, o ile nie ma się załamać, musi się rozwijać organicznie drogą ścisłej współpracy z uświadomionem nauczycielstwem, w atmosferze koleżeństwa, przy użyciu jedynie dziś racjonalnego, autorytetu wartościowej osobowości!

Dr S. STENDIG.

Współczesna rodzina wielkomiejska

w świetle socjologii wychowania.

(Studjum krytyczne).

(Dokończenie).

VI. Potrzeba rozbudowy publicznej opieki nad młodzieżą.

Kryzys wychowawczy — o który nam chodzi — tak długo potrwa, jak długo — albo nie wróci się do pełnego wychowania rodzinnego, albo nie powstanie takie szkolnictwo, które będzie w stanie w zupełności zwolnić rodzinę z obowiązku wychowania dzieci, bez czyjejkolwiek szkody. Jednakże, jakkolwiek naturalniejszy byłby powrót do wychowania rodzinnego, to jednak obiektywne warunki, w których dziś żyje wielkomiejska rodzina, nie zdają się temu sprzyjać. Dlatego, należałoby w tych wypadkach, gdzie warunki społeczne lub ekonomiczne nie pozwalają obiektywnie) na stosowanie tak bardzo pożądanego wychowania w rodzinie — zakładać szkoły, któreby wzięły na siebie rolę wychowania rodzinnego, atoli w lepszym wydaniu, celem zrównoważenia tych czynników wychowawczych, które samorzutnie znikają, w wypadku przelania przez rodzinę wychowania potomstwa na oddosne szkoły. W istocie coraz częściej dziś rodzice przelewają na szkołę swe prerogatywy i zadania wychowawcze. Ilość atoli szkół zastępczych, wyręczających rodzinę niekulturalną, rodzinę wewnątrznie rozbitą, czy rozwiedzioną, lub rodzinę zawodowo zajętą, nie rośnie w tem tempie, w jakim rośnie ich potrzeba i zmieniają się warunki.

I jakkolwiek daje się dziś zasadniczo zaobserwować pewne głębsze zainteresowanie temi sprawami, jakkolwiek rozmaite instytucje społeczne lub państwowe starają się wychować młodzież (szczególnie dzieci opuszczone¹⁾, dzieci

¹⁾ Podkreślamy, że warunki te muszą obiektywnie uniemożliwiać wychowanie rodzinne, aby uciec się do szkół zastępczych w pierwszym okresie wychowania dziecka; gdzie warunki takie nie zachodzą albo dają się przy dobrej woli usunąć lub złagodzić, tam wychowanie rodzinne nie powinno ustawać.

²⁾ Objaw zwalczania kryzysu wychowania rodzinnego (dla wychowania oczywiście jest kryzys rodziny równocześnie kryzysem wychowania rodzinnego) należy powitać tem radośniej, ileż rodzinie, istotnie grozi coraz silniejsze rozluźnienie, ileż młodzieży pozbawionej w $\frac{2}{10}$ wpływu rodziny — (młodzieży robotnika, wieśniaka i pracującej in-

bez wszelkiej opieki, dzieci rozbitych lub pracujących i niekulturalnych rodzin) w całym szeregu przedszkoli, w żłóbkach, w specjalnych domach wychowawczo-poprawczych, internatach itp., (gdzie się tą działalnością opiekują w okresie przedszkolnym i szkolnym, używając im warsztatów dla kształcącej społecznie pracy, oraz boisk dla gier, zabaw i wychowania fizycznego) — jednak stwierdzić nam wypada, że ilość takich szkół, zwłaszcza przedszkoli, jest, w stosunku do zachodzącego i z dnia na dzień wzrastającego zapotrzebowania, znikomo małą. Skutkiem tego wiele dzieci wałęsa się po ulicach, nie korzystając z żadnej opieki społecznej, z żadnego dozoru, z żadnego wychowania. Przed społeczeństwem i państwem staje więc zadanie pierwszorzędnej wagi — zadanie pomieszczenia tych dzieci w odpowiednich zakładach wychowawczych, a to nie tylko w celu zniwelowania ujemnych wpływów wielkomiejskiej ulicy — jej funkcja wychowawcza, dodatnia, winna nadal pozostać jako dodatkowa, w żadnym razie nie wyłączna — ale przede wszystkim celem pozytywnego wychowania tej młodzieży na prawych obywateli społeczeństwa i państwa. Rozbudowa opieki społecznej jest więc postulatem pedagogicznym, dziś szczególnie aktualnym.

Rodzaj i gęstość tych szkół zależą oczywiście od grupy społecznej, dla której są pomyślane. Nie jest to bowiem obojętne, czy mają w nich być wychowane dzieci rodzin kulturalnych, czy rodzin wiejskich lub miejskich, albo rodzin wręcz niekulturalnych lub małżeństw kłótliwych, czy rozbitych, lub wreszcie rodzin gorzej albo lepiej materialnie sytuowanych. Nie znaczy to również, że istnienie i sprawne funkcjonowanie takich szkół zwalnia zupełnie odnośnych rodziców od obowiązku wychowania i współpracy ze szkołą, która jej dzieci wychowuje. Przeciwnie, dom winien nadal, w miarę swej możliwości i kompetencji pomagać szkole w wychowaniu powierzonych jej młodzieży do podstawowych zalet społecznych i indywidualnych: posłuszeństwa, karności, pilności, wytrwałości, czystości, samodzielności itp. Postulat tej współpracy, głoszony co prawda w społecznej pedagogice, jednak niedostatecznie realizowany w dzisiejszej szkole — każde dlatego obecnie komitetom rodzicielskim rozszerzyć swój zakres działania, z filantropji na wychowanie; każe rodzicom nadal komunikować się wprost z wychowawcami, celem pouczenia ich o psychologicznej strukturze

teligencji) — grozi skutkiem zaniku wychowania rodzinnego wychowawcze osierocenie. Por. o tem mój artykuł: Problem wychowania w rodzinie na trybunie narodów, Miesięcznik Pedagogiczny, maj 1931.

swego dziecka. Postulat ten słusznie każe utrzymywać silniejszy kontakt ze szkołą, ponieważ szkoła nie może na siebie wziąć całej odpowiedzialności za wychowanie dzieci, których rodzicom wychowanie to jest zupełnie obojętne.

Jednakowoż obowiązek wyłączności wychowania w szkole powinien i musi dotyczyć tylko osierocone dzieci. Rodziny, które z konieczności oddały dzieci swe do zakładów wychowawczych, bo im przeróżne warunki uniemożliwiają, albo w wysokim stopniu utrudniają stosowanie systematycznego wychowania, winny mimo to żywo interesować się wychowaniem swych dzieci, aby dzieci te nie czuły się osieroconymi za życia rodziców. Do tego dołączają się i przyczyny natury emocjonalnej, ponieważ w zasadzie i dziś osłabioną funkcję wychowawczą rodziców niweluje do pewnego stopnia dodatni czynnik wychowawczy, jaki rodzinie jeszcze pozostał, mianowicie: uczuciowa spójność rodziny, mającej pewne indywidualne dążności natury pedagogicznej.

VII. Stanowisko rodziców w wyborze zawodu dzieci.

Rodzina może dziś, jeszcze bardziej, jak przedtem nie spuszcza z oka jednej z tych dążeń, mianowicie sprawy zawodu swego potomstwa, mimo iż wychowaniem zajęła się w jej zastępstwie szkoła. I ciekawem jest, że wychowanie swego potomstwa rodzina chętnie powierzy szkole, natomiast nad wyborem i przygotowaniem dziecka do zawodu — sama woli czuwać.

W tem nastawieniu współczesnej rodziny do zagadnienia zawodu dziecka tkwi jednak luka wychowawcza; tkwi ciasny punkt patrzenia na szkołę i wychowanie wyłącznie z uwagi na ewentualny przyszły urząd lub inne zajęcie. Skutkiem tego rodzice siłą faktu zaniedbują teraźniejszość dziecka z uwagi na jego przyszłość, którą wyraźnie chcą oznaczyć i przeznaczyć, zatracając zupełnie punkt widzenia wychowania — społeczny, znamionujący tak wybitnie współczesną szkołę. W tym wypadku rodzice miast pomagać — szkodzą szkole. Od niej bowiem przede wszystkim wymaga się wychowania uspołeczniającego, obracającego się w ramach szerszych, bo uwzględniających również i przygotowanie do zawodu. W samej zasadzie wada tkwi w tem, że rodzice mało lub wcale nie troszczą się w wyborze zawodu dla swych dzieci o taki wybór, któryby odpowiadał powołaniu i zdolnościom ich dziecka¹⁾.

¹⁾ Por.: Dix K. W.: *Die Berufsberatung*, Leipzig 1926 i E. Sprangera: *Begabung und Studium*, tamże wydane.

Mało jest wypadków, gdzie młodzież sama sobie wybiera zawód, natomiast na porządku dziennym jest fakt wyznaczania dziecka do takiego zawodu, który najbardziej licuje z godnością rodziny, najbardziej odpowiada ambicji albo stanowi rodziców, lub wreszcie najbardziej jest korzystny i pewny. Szkoła na takie stanowisko zgodzić się nie może, nie dlatego, że nie ma na oku zagadnienia zawodu dla swych wychowanków, ale dlatego, że woli, iżby przygotowanie i wejście do zawodu poprzedzone było, przez wychowanie społeczne¹⁾. Obie te sprawy winny bowiem być łączone i umiejętnie przeprowadzone, bez jakiegokolwiek szkody dla wychowanka. Obie wzajemnie się warunkują. Dobrze wychowany i społecznie przychowany człowiek, pełny człowiek, lepiej wykona swój zawód, aniżeli ten, któremu zawód wyznaczono, często wbrew jego woli i zdolnościom, nie dawszy mu żadnego wychowania. To słuszne stanowisko winni rodzice zrozumieć i szkole przyjąć z pomocą, a wypadki wykolejenia z niedoszłych zawodów staną się niezawodnie rzadsze. A rzadsze dlatego, bo z chwilą, gdy w wychowaniu zajmie pierwsze miejsce wychowanie młodzieży na pełnego człowieka, ściślej mówiąc na pełnego „członka gminy“ — jak to nazywa socjologia wychowania²⁾ — nie zajdą wypadki niezdolności przystosowania się do grupy, dla której lub wśród której się pracuje. Z tych więc społecznych względów, aspekt zawodowy nie powinien dominować w szkole, nie będącej instytucją wyłącznie zawodową, ale szkołą, wychowującą dzieci w ich pierwszych stadiach rozwoju — szkołą, stanowiącą właśnie podbudowę pod szkołę czysto zawodową.

Przeciwnie, względy społeczne wymagają właśnie od rodziny pomocy w stworzeniu prawdziwej atmosfery wychowawczej i tej też atmosfery — jak zaznacza Znaniecki — dzisiejsze społeczeństwa wymagają od każdej rodziny. Szkoła sama nie jest bowiem w stanie wytworzyć tej atmosfery — ona raczej dojrzewa w środowisku rodzinnym, aniżeli w zbiorowisku wychowanków szkoły, często przypadkowo zestawionych — ponieważ brak tu cech, znamionujących bezpośredni stosunek wychowawczy rodziców do dzieci — brak mianowicie więzi biologicznej i emocjonalnej.

¹⁾ Lapie P.: *L'école et les écoliers*, Paris 1923.

²⁾ Por. Durkheim E.: *Education et sociologie*, Paris Alcan. Kind E.: *Social aspects of education*, New-York 1912. Rouma G.: *Pédagogie sociologique*, Neuchatel 1914. Clow F. R.: *Principles of sociology with educational applications*, New-York 1920 i Kawareau S.: *Soziologische Pädagogik*, Leipzig 1924.

VIII. Funkcje zachowawcze rodziny.

Może wskutek braku tych dwu cech, stanowiących poważny czynnik wychowawczy, nie udają się próby wyłącznie państwowego kierownictwa życiem rodzinnym i wychowaniem w rodzinie; może dlatego funkcja wychowawcza rodziców nie powinna i w dzisiejszych warunkach ustać; może dlatego nie jest dzisiejsza szkoła w stanie zupełnie zastąpić rodziny w jej działaniach wychowawczych i — może dlatego na długo jeszcze nie będziemy mogli zrezygnować z wychowania rodzinnego, jakkolwiekby ono szwankowało i jakkolwiekby ono wymagało naprawy.

Z tego to powodu nie jest dla współczesnej pedagogiki obojętnem, czy rodzina nadal się rozprzęga, czy konsoliduje. Wyznać jednak trzeba, że tej wewnętrznej konsolidacji rodziny dziś nie widać; przeciwnie coraz głębsze rysy wrzynają się w jej strukturę. Oto rozpadł się bezpowrotnie dawny ród szlachecki, rozpadła się i wielka rodzina, zarówno mieszczańska, jak i chłopska, a to nie tylko na skutek rozprószenia terytorjalnego, ale i z przyczyny dalszego zróżnicowania zawodowego oraz szybkiego tempa współczesnego życia, zwłaszcza wielkomiejskiego, ponadto i z powodu pomnożenia punktów styczności ze światem zewnętrznym, a wreszcie z przyczyny niezbyt silnej ingerencji państwa w niektórych krajach. Miejsce rodziny wielkiej zajęła dziś coprawda rodzina mała,¹⁾ złożona zaledwie z rodziców i ich potomstwa, ale i ona coraz bardziej poczyną zanikać w wypadkach, gdzie zanika współpraca ekonomiczna jej członków. Tylko w małych gospodarstwach rolnych, na wsi, współpraca taka istnieje, wzmagając się szczególnie silnie w okresach sezonowych i pilnych prac w polu; tylko na wsi ma ona jeszcze duże ekonomiczne znaczenie. Pozatem ta jedność ekonomiczna silnie się rozpada, szczególnie w wielkich miastach lub środowisku przemysłowym, w miarę, jak oprócz ojca zarobkuje poza domem i matka — objaw coraz częstszy nie tylko w rodzinie robotniczej miejskiej i wiejskiej, ale i mieszczańskiej, prowadzącej samodzielnie przedsiębiorstwa i interesy, absorbujące je przez cały dzień. Ta atoli mała rodzina niechętnie rozpada się; przeciwnie daje się zauważyć silny pęd do konsolidacji, zmierzającej do

¹⁾ Dealey J.: *The family in its sociological aspects*, Boston 1912.
 Durkheim E.: *La famille conjugale*, *Revue philosophique*, 1921, 1-14.
 Duprat G.: *Le lien familial, Causes social de son relachement*, Paris 1924.
 Müller-Lyer F.: *Die Familie*, München 1912. Thomas F. P.: *L'éducation dans la famille, Les péché des parents, I. Nos fils. III. Nos filles*, Paris, Alcan.

oparcia się zewnętrznemu naciskowi, rozbijającemu rodzinę. Rodzina ta czuje, że nie straciła wszystkich warunków swego istnienia, jakkolwiek w bycie swym jest mocno nadwyrężona; czuje bowiem w sobie jeszcze dwa czynniki, które mimo wszystko mają pewną moc spajającą. Trzeba jej tylko w tym procesie spajania pomóc, a to jest rzeczą przede wszystkim państwa.

Temi zachowawczymi czynnikami rodziny są — jak powiada Znaniecki — społeczne funkcje rodziców — mianowicie: funkcja rodząca i wychowawcza, oraz indywidualne uczucia i dążności.

Funkcja rodząca słabnie atoli, jakieśmy widzieli, w społeczeństwach wysoko ucywilizowanych, mimo ingerencji państwa, usiłującego nie tylko zmusić niezonałych (w dużych miastach procent ich jest poważny) do zawierania małżeństw, ale i starającego się pobudzić rodzinę mało płodną do płodności większej, oraz skłonić małżonków do płodności wogóle. A słabnie ona, niezawsze z egoistycznych powodów, ale prawie zawsze z przyczyn obiektywnych i altruistycznych. Żadnej bowiem rodzinie, jakkolwiekby była i jakkolwiekby byłby jej stosunek wychowawczy do swego potomstwa, nie jest i nie będzie obojętnem, co się w obecnych warunkach ekonomicznych, społecznych i państwowych stanie z jej potomstwem. Więż bowiem biologiczna i emocjonalna nadal każe rodzicom zapytać się, czy mają, wobec tak trudnych i zmienionych warunków bytu, prawo wydawać na świat potomstwo, którem ani zająć się nie mogą, ani któremu nie są w stanie zabezpieczyć chleba¹⁾.

Momenty te, z punktu widzenia rodziny ważne, nie idą jednak po linii interesów państwa; toteż państwo, chcące motywy te osłabić, względnie przyczyny te usunąć, winno stworzyć obiektywne warunki, dające rodzinie podstawę do zmiany swego stosunku do tego zagadnienia. A jest to interes państwa dużej wagi; leży to atoli również w interesie poszczególnych grup społecznych.

Lecz nie tylko funkcja rodząca w wielkiem mieście słabnie; słabnie też, jakieśmy wywodzili, funkcja wychowawcza, co stanowi może najwalsniejszą lukę współczesnej, wielkomiejskiej rodziny — z punktu widzenia wychowania. Toteż państwo i społeczeństwo mają tu obowiązek wglądu i obowiązek niesienia pomocy. Nie jest bowiem i to obojętne dla państwa, względnie dla społeczeństwa, czy, gdzie i jak wychowuje się nowa generacja, na której

¹⁾ Por.: Kurz K.: Zusammenhänge zwischen Kinderzahl und wirtschaftlichen Lage des Elternhauses, Archiv f. Rassen u. Ges.-biol., XX, 240-308.

swój byt opiera. Każda bowiem grupa społeczna, państwowa czy religijna, narodowa, czy wręcz klasowa, jest właśnie w tem wychowaniu wrastających w nie¹⁾ adeptów głęboko zainteresowana. I jakkolwiek grupy społeczne urzeczywistniają się lepiej, prędzej i skuteczniej w własnych zakładach wychowawczych, to jednak zakłady te mogą tem wychowaniem metodycznie wtedy pokierować, gdy nadbudowują na wychowaniu rodzinnem. W wypadku bowiem, gdy zmniejszył się zakres tego wychowania o wychowanie przedszkolne, dokonane w rodzinie, dzięki stosowaniu wychowania wyłącznie rodzinnego, zmniejsza się koszt tego wychowania. Co więcej, grupa zakładająca i utrzymująca, we własnym interesie, własne szkolnictwo; może ewentualnie poprzestać tylko na pewnym typie szkół, wymagających wyłącznie umiejętnego wychowania lub wyłącznie metodycznego szkolenia i nie musi rozpoczynać wychowania od samych jego podstaw.

Stać się to jednak może tylko wówczas, jeżeli rodziny stoją na odpowiednim poziomie duchowym, jeżeli rzeczywista miłość małżeńska i rodzicielska oraz odpowiednie usposobienie dzieci i rodziców, a ponadto i pewna pomyślność warunków, schodzą się razem, łącząc się z dobrą wolą. Tam, gdzie momentów tych brak, nie może szkoła odnośnej grupy liczyć na trwanie indywidualnych, psychologicznych podstaw stosunku wychowawczego danej rodziny do swych dzieci. To jest możliwe w kulturalnych i harmonijnie współżyjących rodzinach. Poza tem musi rodzina sama zająć się całym wychowaniem, od samego jego początku, od najwcześniejszej młodości wychowanków.

Dodać jednak należy, że jeśli w takich rodzinach osłabły i funkcja rodząca i wychowawcza²⁾, a prztem i strona emocjonalno-wychowawcza również okazała się słabą — wówczas rodzina taka niezawodnie słabłaby dalej, w miarę dokonywującej się przebudowy struktury społecznej i ekonomicznej, zwłaszcza, że owa przemiana w zasadzie nie sprzyja utrzymaniu rodziny, w jej pierwotnym charakterze i pierwotnej formie.

Ten stan rzeczy zatrwożył też wielu trzeźwych myślicieli i ciekawe, że nawet nie pedagogów, względnie socjo-

¹⁾ Spranger E.: Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1929, str. 140 i n.

²⁾ Stosunek tych dwóch funkcyj zależy w wysokiej mierze od danej rodziny. W rodzinie kulturalnej słabnie naogół funkcja rodząca, a utrzymuje się w równowadze funkcja wychowawcza; w rodzinie natomiast niekulturalnej utrzymuje się właśnie w równowadze funkcja rodząca, a słabnie funkcja wychowawcza. Ten fakt wskazuje nam, że rodzina niekulturalna bardziej skazana jest na wychowanie przedszkolne, poza rodzinne, aniżeli rodzina kulturalna i zamożna.

logów, ale przede wszystkim socjalistów. Przyczyna jasna. Wspomniane niebezpieczeństwo godziło bowiem raczej w byt rodziny robotniczej, aniżeli mieszczańskiej, której o wiele mniej zależy na zwartej socjalnej strukturze. Dlatego więc zainteresowane sfery, którym interes grupy leży szczególnie na sercu, w zrozumieniu, że przez sprawne funkcjonowanie wychowania rodzinnego lepiej się służy grupie — poczęły się odnosić przychylnie do rodziny, a Edward Bernstein¹⁾ wręcz głosi, że utrzymanie rodziny i zachowanie jej pierwotnej formy wraz z atrybutami: rodzącą i wychowawczą, jest dziś szczególnie konieczne. Tego samego zdania są ogólnie i socjologowie wychowania; tak też zapatruje się na tę sprawę generacja kobiet, która już zdołała wyemancypować się z fałszywych przesłanek dawnych emancypantek, wrogo wobec rodziny nastawionych.

Temu stanowisku, sprzyjającemu wychowaniu rodzinnemu, przyszła też w pomoc nowoczesna psychologia dziecka, która kładzie na wychowanie w pierwszych latach dzieciństwa szczególnie nacisk. Temu pomagają też doświadczenia zakładów wychowawczych, które zgodnie orzekają, że pierwsze wychowanie jest niezmiernie uciążliwe i że żadna instytucja wychowawcza, pozarodzinna, nie jest w stanie dokładnie w tem rodzyń zastąpić. Poza tem sprzyja temu fakt wzmacniać się poczynającej rodziny robotniczej, którą się dziś częściej zakłada, aniżeli to miało miejsce w czasie, kiedy rzesze pracowników mogły przebywać u swych pracodawców. Stan ten sprzyja zarazem i potomstwu takich rodzin, które nie musi się już tak poniewierać po domach pracodawców, jak przedtem, ponieważ może przebywać w własnym domu rodzinnym, w którym najskarsze nawet wychowanie może po części zniwelować ujemny wpływ ulicy. A by jednak wychowanie rodzinne mogło się odrestaurować konieczną jest reforma tego wychowania, idąca w kierunku jego przebudowy z systemu wręcz negatywnego w system, przynajmniej po części, pozytywny. To atoli wymaga pewnego zainteresowania kulturalnego tem zagadnieniem; to wymaga pewnego szkolenia; toteż winno się społeczeństwo starać o udostępnienie rodzinom podstawowych zasad pozytywnego wychowania.

¹⁾ Bernstein E. jest w dziele „Der Marxkultus und das Recht der Revision” gorącym sympatykiem rodziny, którą zwalczał Marx i przedrewizjonistyczna partja niemieckiej socjalnej demokracji. Por. też „Sozialistische Monatshefte” 1903, Nr. 4. B. — miejsca odnoszące się do manifestu komunistycznego i rodziny.

IX. Wychowanie bezrefleksyjne przez przykład.

Ponadto w rodzinach tych winien wychowawca pomagać dobry przykład, który wychowankom przyswajać musi ze strony rodziców. Istnieje bowiem wychowanie przez przykład, który działa wychowawczo pośrednio, bezrefleksyjnie. I istotnie tam, gdzie wychowanie nie jest pozytywne, wiele pomaga dobry przykład. Dlatego wysuwa się tu naczelny postulat wychowania rodzinnego, którym jest takie zachowanie się rodziców i członków rodziny, któreby samo dla siebie mogło wychowywać, samo dla siebie mogło kształcić. Dziecko bowiem takim będzie, jakim był przykład rodziców. Więc o ile u rolnika lub pasterza syn będzie się wzorował na czynnościach zawodowych ojca i na jego postępowaniu, które będzie moralne, to wejdzie on w krąg tej pracy i pójdzie w ślad za ojcem, stając się pilnym i pracowitym rolnikiem, jakkolwiek ojciec jego, wcale go w tym kierunku nie wychowywał¹⁾. Syn ten posiedzie cały ten system, w sposób bezrefleksyjny, przez przykład, podpatrując i przyswajając sobie wszystko. Tak wychowują się wszak córki przy boku swych matek, które naśladują.

Niestety jednak te same po części warunki, które odoobniły grupę małżeńską i osłabiły wielkowiejską rodzinę, powodują często indywidualną demoralizację rodziców. Nietrudno zaobserwować, jak pożycie rodziców staje się w wielu wypadkach codzienną walką słowną. Nieraz możemy widzieć, jak w rodzinach zaciekle kłótnie kończą się bijatyką lub awanturą; nieraz widzimy, jak brutalnie rodzice odnoszą się do swych dzieci w chwilach uniesienia — w chwilach, kiedy same opuszczają pokój, aby nie przypatrywać się zajściom domowym. „A jeżeli dziecko takie mocno się zelry — powiada Bernard Shaw — lub w silnem zdenerwowaniu butami na nie rzuci, albo wypędzi z izby szturchańcem lub kopnięciem, to doświadczenie takie będzie dla dziecka równie pouczające, jak spotkanie z rozdrażnionym psem lub rozwścieczonym bykiem“. Ale na tem nie koniec. W takich bowiem rodzinach zwykłe destrukcyjny przykład idzie dalej. Nierzadko bowiem rodzice tacy wciągają swe dzieci w rozmaite pijatyki, z rzekomych okazji; często dają im okazję do palenia papierosów²⁾ w miejscach publicznych, ze względów rzekomo to-

¹⁾ Por. Brim O. G.: *Rural education*, Nev-York 1923 i pod tymże tytułem, dzieło Ashby'ego i Byles'a, wydane równocześnie w Oxfordzie.

²⁾ Hartmann M.: *Der Kampf gegen das Tabakrauchen der Jugend*, Dresden 1918. Hofstätter R.: *Tabakrauchen und Schule*, Wien i tegoż autora: *Die rauchende Frau*, 1924.

warzyskich; niejednokrotnie nawet dopuszczają je do różnych wybrków erotycznych i seksualnych, zwłaszcza w ciasnych jednoizbowych mieszkaniach robotniczych²⁾ i zakazanych lokalach; wreszcie wciągają rodzice swe niewinne dzieci często w różnego rodzaju bójki, kradzieże i wysoce nieuczciwe oszustwa.

Do powstania takiej atmosfery przyczynia się jeszcze nieumiejętne uświadamianie młodzieży w kwestiach seksualnych przez takich rodziców, zaniedbanie nadzoru w okresie dojrzewania seksualnego dziatwy i niweczenie z ich strony samowychowania młodzieży, czującej potrzebę środowiska innego, moralniejszego. Dziecko bezwzględnie wyczuwa atmosferę moralną domu, postępując w jej duchu, i słusznie powiada Rousseau o dzieciach, że nie są one zepsute z natury, ale wskutek złego przykładu. Bo też istotnie przykład jest, jak mówi Tews, wszystkim, zwłaszcza w wychowaniu rodzinnem. Nigdzie bowiem dziecko nie widzi swego otoczenia tak dokładnie, jak w rodzinie, gdzie maska zaraz opada, gdzie nie istnieje żadne zatajenie. Nigdzie bowiem wychowawczy wpływ nie jest tak silny, jak właśnie w rodzinie, gdzie rodzice i rodzeństwo są dziecku organicznie najbliżsi³⁾. Słusznie więc utrzymuje J. M. Salier, że najważniejszym czynnikiem w wychowaniu rodzinnem jest dobry przykład rodziców i przyzwyczajenie do dobrego, a gdzie tego niema, tam wszelkie pouczenia i namowy nie mają wartości, a Franće de Salignac dodaje, że, cokolwiekby matka prawiła swej córce, wszystko nadaremnie, jeżeli nie czyni tak, jak mówi i naucza, zwłaszcza w pierwszym okresie, kiedy wychowanie matki jest — jak to już Hegel podniósł — dla dzieci szczególnie ważne. Znamienne jest przytem, że dziecko, pozbawione zdolności refleksji i krytyki, uczy się i wychowuje tylko na przykładzie, naśladowując, jak zauważył Locke⁴⁾, raczej przykład gorszy, aniżeli lepszy⁴⁾.

²⁾ Jak wiadomo była sprawa ta, jedną z głównych na sesyjorocznym IV-tym „Międzynarodowym Kongresie Reformy Seksualnej“ w Wiedniu i referował ją prof. Tandler, czynny członek „Światowej Ligi dla Reformy Seksualnej“.

¹⁾ t. z. trudność dzieci, zamykanie się przed rodzicami, nie-reagowanie na ich działania wychowawcze bierze nieraz swój początek w dziedziczności.

²⁾ Locke John.: Some thoughts concerning education, str. 87, tł. pol.

³⁾ Dziecko widząc dysharmonję między społecznością starszych, chętnie wprowadza rozdźwięk do grupy młodocianych; widząc, jak się kłóć rodzice, chętnie kłóci się ze swem rodzeństwem, widząc dokola przepaść między ludźmi, separuje się chętnie od generacji starszej i zamyka ciśniej w kole.

X. Potrzeba gruntownej sanacji rodziny.

Jeżeli tedy rodzina dalej ma zająć się wychowaniem swych nieletnich dzieci w okresie przedszkolnym, to przede wszystkim musi ona naprawić swe wewnętrzne moralne stosunki, w przeciwnym razie nie wolno jej, w świetle wychowawczo, tak decydującego przykładu, młodzież wychowywać u siebie w domu i młodzież tą musi powierzyć specjalnym zakładom wychowawczym. Tego wymagać musimy i możemy, bo to leży w naszej kompetencji; ten stan rzeczy da się zmienić. Umoralnienie rodziny łatwiej bowiem daje się uskutecznić, aniżeli uzdrowienie powojennych warunków ekonomicznych, na które wpływu nie mamy, jakkolwiek i ich sanacja jest kwestją palącą. Uzdrowienie moralne rodziny musi jednak poprzedzić uzdrowienie wogóle, jeśli chcemy, aby kryzys wychowawczy, który ogarnął rodzinę, na skutek jej kryzysu, nie zataczał coraz szerszych kręgów i nie krzywił dalej wychowania dzisiejszej młodzieży.

Taka atoli uzdrawiająca praca dokoła rodziny musi rozpocząć się od samych podstaw. Praca ta musi być systematyczną i pogłębianą, a prowadzić ją ma nietylko społeczeństwo samo, ale i państwo, które przede wszystkim powołane jest do tego rodzaju uzdrowienia stosunków wychowawczych. I jakkolwiek państwo może niejedno zdziałać¹⁾ w kierunku

¹⁾ Państwo może np. w pewnej mierze zaingerować, aby dla konserwacji rodziny i wychowania rodzinnego, pracodawcy liczyli się z potrzebami głowy rodziny, a nie z potrzebami bezrodzinnego pracownika. W wypadkach gdyby żelazne prawa ekonomiki nie pozwoliły w danym kraju i w danych warunkach na zmianę podstawy zarobkowej i kryterjum wartościowania pracy, winnoby państwo stworzyć specjalny fundusz zasiłkowy dla celów wychowania rodzinnego, na podobieństwo funduszu bezrobocia, w tych domach pracowników najrozmaitszej kategorii, których stopa zarobkowa jest niższą od minimum, pozwalającegołożyć pewne wydatki na wychowanie rodzinne. Taki fundusz istnieje w Niemczech — zdajemy sobie jednak sprawę z nastroczających się tu trudności finansowych, szczególnie w dzisiejszych warunkach coraz mniej realnych budżetów i coraz większej pauperyzacji mas. Możliwy też przeciwdziałać zanikowi rodziny i jej funkcji wychowawczej przez niefaworyzowanie pracowników, będących w stanie wolnym — przez uregulowanie pracy małoletniej młodzieży, która niejednokrotnie przymuszana jest do zarabkowania na rzecz rodziny i to w czasie, gdy młodzież ta ma się wychować i szkolić, skutkiem czego pracuje nie dla swego zawodu lub w swym zawodzie, ale dla większej korzyści materialnej pracujących, a mało zarabiających rodziców. (Por.: Krahelska H.: Praca dzieci i młodocianych w Polsce, Warszawa 1928 i: Bystron, o. c. str. 85-97). Sprawa ta jest dlatego

przeciwdziałania szerzeniu się obu wspomnianych kryzysów, to jednak pomoc ta będzie w dużej mierze zależała od życzliwości i wsparcia ze strony społeczeństwa, które musi się odnieść do zagadnień wychowawczych poważniej niż dotąd.

Idąc po tej linii winna każda grupa społeczna stawiać rodzicom określone zadania wychowawcze; każda grupa winna uczyć rodziców, jak zadania te spełniać; ponadto musi ona pomagać i dozorować w ich spełnieniu, aby rodzice działali pod naporem całego środowiska, czując jednakowoż

ważną, bo objaw ten staje się powszedniejszym, a to w miarę złych warunków ekonomicznych, odbijając się ujemnie na wychowaniu rodzinnym. Zarabujące dzieci demoralizują się w pewnej mierze szybko, aniżeli nie pracujące, bo za ich zarobek muszą im rodzice pozwolić na szeroką swobodę, powodującą wcześniejsze odłączenie się od rodziny i wywołującą zupełne ustanie stosunku wychowawczego, jaki mógł istnieć w takiej rodzinie między rodzicami a ich dziećmi. Państwo winno ponadto skuteczniej niż dotąd uregulować sprawę pracy matek i kobiet, a to zarówno w pewnych dziedzinach pracy, jak i w pewnych porach. Państwo winno usilnie starać się o polepszenie ogólnych warunków bytu pracującej rodziny, gdyż nędza i bezrobocie są tłem największego rozprzężenia rodziny i jej funkcji wychowawczej. Ta ingerencja państwa winna atoli być ujęta ustawami i nie może być pozaekonomiczna. Ustawodawczo należałoby też unormować pewne niedomaganie wychowawcze, a mianowicie nierówność i niejednolitość w wychowaniu szkolnym i domowym. Mamy bowiem dziś do czynienia z kastowym czy stanowym wprost wychowaniem — zarówno w domu, jak i w instytucjach wychowawczych. W szkole np. ciągle jeszcze istnieje duża przepaść między dzieckiem ubogim a bogatym, między dzieckiem tej lub innej rodziny, a dzieckiem sierocem, mimo iż żyjemy w czasach demokratycznych. Stan ten dałby się usunąć przez wprowadzenie jednolitej, demokratycznej szkoły, realizującej się już w niektórych krajach, w myśl zasad nowoczesnej pedagogiki, upatrującej w pewnym konformizmie wychowawczym, w wspólnocie wychowawczej, czynnik łagodzący przeciwieństwa, istniejące między poszczególnymi warstwami społeczeństwa. (Por.: Riekel A.: Die Demokratisierung der Bildung, Leipzig 1928). Na tych uwagach nie wyczerpuje się oczywiście zakres możliwości wprowadzenia pewnego ulepszenia w nadwyrażone wychowanie rodzinne. Miarodajne czynniki nietrudno odnajdą liczne sposoby zaradzenia złu; uwagi niniejsze mają tylko na celu pobudzić do sanacyjnej pracy wychowawczej, którą należy rozpocząć od rodziny, gdyż 90 uczniów na 100 — jak pisał Devuyt w przytoczonej rozprawie — jest przeznaczonych do życia w domowym ognisku. Autor ten sądzi nawet, że szkoła ma obowiązek dać tym uczniom „orientację rodzinną”, w toku nauczania szkolnego, za pośrednictwem wprowadzenia „elementu rodzinnego”, do wszystkich gałęzi nauczania. Zdaniem jego ma to być skuteczny środek sanacji instytucji rodziny — jednak nie jedynej.

w środowisku tem pomoc materialną i moralne oparcie dla swej działalności, która jest w stanie z rodziny wyczarować tę moc, jaka za pośrednictwem wychowania rodzinnego tworzyła dzielne pokolenia budowniczych świata. Tę moc wyczaruje się jednak wówczas, jeżeli wychowawczej funkcji rodziny i rodziców nadamy dawną potęgę i ważność, nie ujmując bynajmniej innym czynnikom wychowawczym ich dużego pedagogicznego znaczenia.

A staje się to wprost naszym obowiązkiem, jeśli sobie uprzytomnimy, że społeczne zadania wychowania młodzieży są tak wielkie i tak trudne, że żadne z dzisiejszych społeczeństw nie może sobie — jak powiada Znaniecki — pozwolić na ubycie któregośkolwiek z możliwych a skutecznych czynników wychowawczych, wśród których wychowanie rodzinne zajmuje niepoślednie miejsce.

Dr M. SEKRETA.

W sprawie aktualizacji nauczania literatury.

Rewizjonistyczny charakter epoki obecnej, odznaczającej się gorączkowem poszukiwaniem nowych dróg uleczenia starych bolączek, nie ominął też i życia szkoły. Co więcej, nigdzie może tak intensywnie, jak w tej właśnie dziedzinie, nie uwydatnia się ów żywiołowy wzrost tendencji reformistycznych.

Zagadnieniem, coraz częściej dziś w piśmiennictwie pedagogicznym wentylowanym, jest dylemat: historia literatury, czy system literatury. Nie idzie tu wyłącznie o kwestję teoretycznej konstrukcji przedmiotu nauczania, łączy się z tem bowiem nader doniosłe konsekwencje praktyczne: od przyjęcia jednego z tych stanowisk zależy, czy szkoła ma produkować erudytów, obdarzonych pewną wiedzą historyczno-literacką, czy też drogą bezpośredniego obcowania młodzieży z plodami twórczości literackiej, ma rozwijać i kształcić w niej wartościowe właściwości umysłu i charakteru, składające się na pojęcie osobowości, jako najwyższego celu wychowania.

O ile sądzić można z dotychczasowych głosów, przewaga pozostaje po stronie zwolenników koncepcji systemu literatury, co znajduje zresztą poparcie w ogólnych założeniach formalizmu, czy funkcjonalizmu dydaktyki społecznej.

Nowy moment do dyskusji w tej sprawie wnosi artykuł p. S. Kawyna „Z socjologii literatury w szkole średniej” (Polonista 1930. I.) Odrębność stanowiska autora polega na tem, że literaturę pojmuje jako jedno z wielu

ogniwi kulturalistycznych, co prowadzi do ujęcia jej aktualistycznego. Jako postulat programowy wysuwa „ujęcie materiału literatury polskiej w szkole średniej ze stanowiska socjologicznego”.

Takie postawienie sprawy, zasadniczo zupełnie zresztą poprawne, budzi pewne zastrzeżenia natury formalnej. Wprowadzona tu mianowicie konstrukcja aktualistyczna wygląda jednak zagadkowo, nie łatwo też uchwycić związek aktualizowania przeszłości, z ujęciem jej socjologicznym.

Pewien rąbek okrywającej tę aktualność tajemniczości uchylił p. B. Suchodolski w artykule dyskusyjnym „O aktualizacji nauczania literatury” (Polonista 1931. II). Aktualizowanie przeszłości rozumieć można dwojako: jako aktualność chronologiczna i jako aktualność psychiczną. Aktualność chronologiczną polega na związaniu utworów przeszłych „z pewnymi wydarzeniami i faktami stającymi się w chwili dzisiejszej, wierząc, iż aktualność, którą one posiadają, spłynie przez to powiązanie na dawne dzieła literackie i ożywi je”. Aktualność zaś psychiczna „pragnie związać przeszłe utwory literatury z pewnymi właściwościami i tendencjami psychicznymi ujawnianymi przez daną jednostkę”. Aktualizowanie psychiczne uważa autor za „głębsze i bardziej wartościowe”, natomiast „pojmowanie aktualizacji literatury w sensie sprowadzenia jej do chwili bieżącej, pojmowanie, oparte na chronologicznej aktualizacji.... jest szkodliwe i niecelowe”.

Po tych wyjaśnieniach można uważać, że kwestja aktualizacji literatury została postawiona w sposób kwalifikujący ją do dalszej dyskusji, celem wskazania dróg i możliwości realizacji w praktyce szkolnej.

Teraz wysuwa się zagadnienie ujęcia literatury ze stanowiska socjologicznego, i stosunku tego postulatu do postulatu aktualizacji. Wedle p. S. Kawyna oba zagadnienia pozostają do siebie w stosunku wynikania, t. zn., że ujęcie literatury ze stanowiska socjologicznego prowadzi do ujęcia aktualistycznego. Natomiast p. B. Suchodolski zdaje się oba postulaty traktować rozłącznie, nie dopatrując się żadnego między nimi związku; powtórę, postulat socjologicznego ujęcia literatury sformułował za wąsko, jako „socjologię, obejmującą wyłącznie chwilę dzisiejszą” wskutek czego, zbyt może arbitralnie osądził, iż „system ów nie przyniosłby tej wielkiej korzyści pedagogicznej... nie wzbudzałby zainteresowania ucznia”, słusznie zresztą rozumując, że „zapoznanie się z dzisiejszą reakcją społeczną na dzieła literackie dawniejsze wydaje się skutkiem, a nie przyczyną zainteresowań literackich”. Oczywiście, ależ bo tu chodzi nie „wyłącznie” o „dzisiejszą reakcję”, ale o coś znacznie szerszego, o oparcie zjawisk literackich na obszernym tle procesów ekonomiczno-społecznych, o wykrycie i uwydatnienie nici,

łączących życie literackie z szerszą sferą życia gospodarczego, politycznego, społecznego, kulturalnego.

Postulat socjologicznego traktowania literatury nie jest rzeczą nową. Idea ta początkami swemi sięga w trzecie ćwierćwiecze XIX stulecia. Już H. Taine, jako punkt wyjścia dla swych rozważań historyczno-literackich ustalił fakt, że dzieło literackie nie jest „wynikiem prostej gry wyobraźni, ani odosobionego wyskoku zapalanej głowy swego twórcy, lecz odbiciem obyczajów otaczających i pewnego stanu umysłowości powszechnej”. Ogólny stan wyraża pewien nastrój, którego działanie sprowadza się do trzech pierwiastków: rasy, środowiska i doby dziejowej. Ostateczne konsekwencje z teorii Taine'a wysnuł jego uczeń J. M. Guyau, doprowadzając niekiedy zależność zjawisk literackich od stosunków politycznych, układu społecznego i form produkcji do oczywistej przesady. Słusznie więc podniosły się zarzuty, których rzecznikami są E. Faquet, Hennequin i H. Paul.

Z innych wyrósł założeń metodologicznych, aczkolwiek do podobnych doszedł rezultatów, ewolucjonizm F. Brunetiere'a, skwapliwie przyjęty przez badaczy francuskich (Tissot, Letourneau), niemieckich (R. Heinzel, I. Werner), amerykańskich (Manly, Hoskins), rosyjskich (Płotnikow, Karjejew) i... doprowadzony do absurdu, co wyczerpująco wykazali E. Bernheim oraz H. Rickert.

Pozycję kompromisową zajął W. Dilthey, który stanął na stanowisku, że chcąc należycie ocenić zjawisko literackie, należy przede wszystkim wziąć pod uwagę oddziaływanie środowiska społecznego, nie zapominając o wpływie indywidualnych właściwości twórcy. Cechą swoistą nauk humanistycznych jest to, że operują wydarzeniami dokonanymi w jednorazowej niepowtarzalności, wyłamującej się od ogólnej prawidłowości, eo ipso więc indywidualnemi. Niema innych czynników ewolucji dziejowej jak te, których źródłem jest człowiek, pojęty nie tylko jako jednostka, lecz również jako członek zbiorowości społecznej, wytwarzającej te predyspozycje psychiczne, które są istotną podstawą życia zrzeszonego.

Wróćmy teraz do programowego postulatu ujęcia literatury ze stanowiska socjologicznego. P. S. Kawyn wysuwa konieczność uwzględnienia następujących kwestyj: 1. stosunek literatury do życia bieżącego, 2. rola literatury jako czynnika społecznego, 3. reakcja społeczna na dzieło literackie, 4. poeta a czytelnik, 5. poeta a krytyka. Wymagają one szerszego rozwinięcia i bliższego uzasadnienia.

Punktem wyjścia jest założenie, że literatura, jak i sztuka w ogólności, jest faktem społecznym. Wedle badań jakie przeprowadzili E. Grosse i M. Hörnes, występuje

ona stale i zawsze w chwili uzyskania przez społeczeństwo pewnego poziomu kulturalnego i sama podlega prawom i fazom ewolucji społecznej. Zależność ta jest tak ścisła, że niepodobna należycie ocenić dzieł literackich nie uwzględniając ich społecznego podłoża. Co więcej, chcąc zrozumieć sam rozwój psychiki osobniczej, trzeba wpieryw poznać życie gatunku. Lévy-Brühl, znawca tego przedmiotu uważa, że tylko proste, bezpośrednie reakcje organizmu na podniety życiowe są natury osobniczej, wszelkie inne przejawy życia psychicznego mają podstawę społeczną. Nic więc dziwnego, że również estetyczne doznania oraz ich podniety mają charakter wybitnie socjalny, są wyrazem solidarności indywiduum z przeżyciami zbiorowości, a w każdym razie terenem doznań estetycznych są głównie przejawy życia zbiorowego, społecznego. Przeżycia artystyczne wychodzą poza zakres życia jednostkowego, łączą je z życiem zbiorowym, budzą w indywiduum doznania analogiczne do procesów psychicznych twórcy i innych odbiorców.

Jeśli literatura jest zjawiskiem społecznym, to twórczość artystyczna krystalizuje w sobie prądy duchowe społeczeństwa, wypowiada jego myśli i uczucia, odbija w sobie strukturę duchową tegoż społeczeństwa. Stosunek jednostki twórczej do społeczeństwa przedstawia się zasadniczo dwojako: artysta może być reprodukcją podniet z otoczenia zaczerpniętych (typ receptywny), albo zdecydowanie i świadomie przeciwstawiać swój własny układ psychiczny tendencjom wewnętrznym (typ produktywny)¹⁾. Pierwsi, przeżywając intensywniej od ogółu treści życia duchowego, dają w swych dziełach skondensowaną ich syntezę, drudzy są wskaźnikiem przyszłych szlaków rozwojowych społeczeństwa, są miernikiem siły, nurtujących w jego głębi fermentów.

Olbrzymi wpływ na produkcję literacką wywierają zjawiska społeczno-ekonomiczne. Społeczeństwa niezasobne, nie posiadające organizacji naukowych, bibliotek, muzeów, oddane całkowicie sprawom życia materialnego, nie wydają nigdy wielkiej sztuki. Wszelkie kryzysy, wojny, rewolucje, lokauty, strajki, zachwianie równowagi budżetowej, spadek wartości pieniądza, wzrost kosztów produkcji, powodują obniżenie przeciętnej stopy życiowej, poczytność się osłabia, nakłady maleją, cena książki wzrasta, honoraria autorskie kurczą się, twórcy albo przestają pisać i oddają się innym sposobom zarabkowania, albo kapitał talentu wymieniają na odsetki lichy płatnych zamówień dziennikarskich.

Stosunek literatury do publiczności jest oczywisty, cho-

¹⁾ Schematyzacja ta jest oczywiście logicznym skrótem bez realnego odpowiednika. empirycznie istnieją najczęściej typy pośrednie.

ciaż nie zawsze poprawny. Zwłaszcza dziś, gdy demokracja społeczeństw oddała sztukę szerokim warstwom pod sąd zbiorowy, w którym rozstrzyga najczęściej nie waga głosów, lecz ich liczba, coraz więcej mówi się o deprecjacji literatury, spowodowanej strywalizowaniem gustów u czytelników. Nieobliczalność upodobań zwykłych odbiorców dzieł sztuki wyraża się w przypadkowości oceny, dyktowanej modą, aktualnością, sensacyjnością, reklamą. Dzieła naprawdę wartościowe, obliczone na wytrawniejszy smak publiczności, zalegają w pyle półki księgarskie, a płody sprytnych aferzystów literackich, z nonszalancją parweniusza wdzierają się na rynek wydawniczy, zgodnie ze znaniem ekonomji prawem popytu i podaży. Tani snobizm staje się pustym rezonatorem, w który dmie krytyka, powodując większy jeszcze zamęt w głowach i sercach.

Zależność literatury i życia społecznego wyraża się też w stosunku odwrotnym t. zn. twórczość artystyczna wpływa do pewnego stopnia na niektóre sfery życia społecznego. Pięknie powiada I. Matuszewski: „Wpływ wielkiego dzieła sztuki może zmienić do gruntu wrażliwość uczuciową kilku pokoleń, może podnieść nastrój i uszlachetnić styl twórczości literackiej na czas bardzo długi, słowem: może wywrzeć wpływ na sposób myślenia, mówienia, pisanja, a nawet działania szerokich warstw, zarówno własnego społeczeństwa, jak i całej ludzkości cywilizowanej”. Każdy utwór literacki jest cprawda wyrazem pewnych przeżyć autora, ale są one ujęte w takiej formie, że w słuchaczach i czytelnikach budzą analogiczne doznania psychiczne. Rezonans ten umożliwia sztuce pełnienie jej funkcji społecznej. Społeczna funkcja literatury polega na scalaniu społeczeństwa, literatura jest węzłem, łączącym podobnie jak język, religja, normy prawne i zwyczajowe, organizacje społeczne, członków zbiorowości społecznej, jest niezbędnym czynnikiem wytwarzania się poczucia narodowości. Funkcję tę spełnia literatura już przez to samo, że dzieła literackie są zespołami pewnych wątków treściowych, wyrażających pewne idee tj. postulaty uczuciowe i dążenia, jakie autor zamierza w życie społeczeństwa wprowadzić.

Dzieło literackie jest jednak również formalnym zespołem pewnych technicznych środków artystycznej ekspresji, wyrażającej się w stylu, kompozycji, rytmice, wierszowaniu, melodyjności słowa, co łącznie z zespołami treściowymi jest źródłem przeżycia estetycznego. Tu tkwi źródło drugiej funkcji społecznej w literaturze. Ona nie tylko ludzi łączy, ona i też podnosi. Głoszone przez literaturę idee, uczucia, hasła, są do pewnego stopnia wyrażeniem naszych własnych przekonań, nastrojów i pragnień, ale stany te przejawiają się pełniej, plastyczniej i piękniej. Poeta przeżywa to co każdy, ale znacznie silniej, intensy-

wniej, co pociąga większą siłę wyrażenia. Poza tem literatura ujmując to, co nigdzie w życiu się nie realizuje, jest poetyckim przedstawieniem naszych możliwości potencjalnych, uczuciową projekcją w przyszłość.

Dwa Kongresy.

W ciągu lipca odbędą się w Polsce dwa kongresy pedagogiczne. Obydwa świadczą o daleko posuniętej polskiej myśli oświatowej i wychowawczej, o zdolnościach organizowania wysiłków zbiorowych, o atrakcyjnej sile zespołów nauczycielskich w stosunku do wszystkich poziomów i oficjalnej władzy, ścisłej wiedzy i fachowej działalności społecznej. Tłumaczy to zjawisko, zrozumiana już przez całe społeczeństwo polskie, a nawet przez społeczeństwa zagraniczne wola obywatelska Związku Naucz. Polskiego służenia sprawie szkolnej ze stanowiska potrzeb odrodzonego demokratycznego państwa polskiego w jego specyficznych obecnych warunkach bytu w porozumieniu z podobną wolą obywatelską innych narodów słowiańskich.

Cały ogromny splot pracy, zestrzelony koło obydwóch Kongresów powstał z woli skupienia zainteresowanych losami szkolnictwa sił intelektualnych w celu stworzenia ideowego ośrodka stałego postępu pedagogicznego w Polsce, oraz zespolenia pracy pedagogicznej bratnich narodów słowiańskich wokół wspólnej osi ideowej, wspólnych interesów i zadań Słowiańszczyzny na tle kultury światowej.

* *

*

O II. Kongresie Pedagogicznym w Wilnie już pisaliśmy, podając program obrad plenarnych. Wynikiem ich będzie stworzenie projektu szkolnictwa ogólnokształcącego ze stanowiska daleko sięgających reform, a jednak w sposób realny, dający się konsekwentnie w życie wcielać, w miarę poprawy stosunków finansowych państwa i odpowiedniego przygotowania zastępów nauczycielskich. Referaty plenarne dadzą podbudowę ideową i naukową dla prac komisyjnych. Oświecą one przyszłość szkoły polskiej z punktu widzenia współczesnych celów i zadań szkoły ogólnokształcącej, pojętej jako funkcja wychowania państwowego i społecznego, z uwzględnieniem interesów indywidualnych i grupowych w społeczeństwie, podporządkowanych jednak wspólnej idei państwa, jako warunku ogólnego dobra i postępu.

Następnie dzisiejsza myśl pedagogiczna ugruntowana zostanie na tle historycznej polskiej myśli pedagogicznej,

rozwijającej się w ciągu dziejów, jako odbicie prądów filozoficznych i zjawisk społecznych, a w związku z niemi kolejnych stanowisk państwowo-twórczych. Referat psychologiczny da pracom Kongresu podkład nauki oficjalnej z zakresu badań psychologii, przystosowanych do pedagogiki wsgółczesnej.

Konkretnie praktyczne ujęcie zagadnienia szkolnictwa wysuwa się w referatach na tematy: ustrojowy i dydaktyczny.

Nauka o Polsce Współczesnej, jako przedmiot i jako nastawienie całej pracy szkolnej w kierunku wychowania obywatelskiego będzie treścią referatu plenarnego i specjalnej komisji. To samo odnosi się do zagadnienia czytelnictwa młodzieży, opracowanego przez szereg specjalistów, oddanych teoretycznie i praktycznie tej ważnej, a stosunkowo nowej dziedzinie wychowania.

Komisje kongresowe opierać się będą na tezach referatów plenarnych. Dadzą one ogólne rozplanowanie przedmiotów nauczania, uzgodnione co do zakresu materiału, traktowanego przede wszystkim, jako środek ogólnego rozwoju, a nie jako dziś obowiązujący nadmierny zapas wiadomości. Zakres wiedzy, niezbędnej i osiągalnej dla młodzieży w szkole powszechnej ustalany być powinien z punktu widzenia pojenności umysłowości działy szkolnej i jej zainteresowań i tylko pod tym warunkiem stać się może pożytecznym, głęboko przyswojonym, sprawnie i trwale opanowanym zasobem wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych.

Komisje nawiązać będą musiały swoje rozważania do postulatów referatu o celach i zadaniach szkoły, referatów dydaktycznych o zasadach i roli poszczególnych przedmiotów w całokształcie nauczania, wreszcie do zagadnienia koncentracji w pierwszych latach nauczania. W ten sposób Kongres wypełni dotychczasową lukę, cechującą wszelkie dotychczasowe programy i projekty, a wynikające z braku uzgodnienia stanowisk ustrojowych, dydaktycznych, programowych i organizacyjno-wychowawczych w szkole ogólno-kształcącej.

Poraz pierwszy Związek Nauczycielstwa Polskiego sięga do zagadnienia opieki społecznej nad młodzieżą w szkole i poza szkołą. Dziś sprawy te są u progu realizacji, a skuteczna pomoc społeczna, jakkolwiek teoretycznie już opracowywana, praktycznie daleka jest jeszcze od ogarnięcia rzesz młodzieży, pod względem materialnym, moralnym i prawnym.

II-gi Kongres Pedagogiczny ma stać się punktem wyjścia dla dalszej szczegółowej już pracy nad budową programów w ramach, zakreślonych przez Komisje. Nadto organizacja wychowania i związane z nią instytucje szkol-

ne samokształcenia, samorządu szkolnego, rozrywki i sportu, kształcenia społecznego i tyle innych znajdują nawet w obecnych krytycznych warunkach mocno umotywowane podstawy dla dalszego rozwoju i realizacji szkolnictwa.

W związku z tem pozostaje do omówienia sprawa stosunku szeroko zakrojonej i pozornie tylko teoretycznej działalności Zw. N. P. w kierunku projektu reformy szkolnictwa, wobec aktualnych ciężkich warunków pracy nauczyciela, wobec grożącego szkole powszechnej zachwiania jej najistotniejszych podstaw, t. j. powszechności i jednolitości. Załamanie szkolnictwa i załamanie nauczyciela zdają się iść trop w trop za dzisiejszym ogólnym kryzysem ekonomicznym i jedynie wysiłek wszystkich sił duchowych i materialnych społeczeństwa przeciwstawić się zdoła idącej klęsce, odwrócić jej gróźbę i nie dopuścić do zagłady już zdobytego choćby w części poziomu szkolnictwa.

Przy bliższej analizie uwydatnia się jednak jasno głęboka współzależność twórczej i przewidującej pracy Zw. N. P., a najbliższych i dalszych losów szkolnictwa. Od opracowania i propagandy pewnych zagadnień zawisło zainteresowanie i uświadomienie społeczeństwa sprawą oświaty powszechnej i pracą nauczyciela, naprawa już dziś w miarę możliwości istniejących braków dydaktycznych i wychowawczych, wciągnięcia w orbitę szkolnictwa i w służbę szkole jaknajwięcej czynników społecznych i oficjalnych.

* * *

W bezpośrednio poprzedzającym terminie, w dn. 1, 2, 3, 4 i 5 lipca odbędzie się I. Kongres Pedagogiczny słowiański, poświęcony zagadnieniom nowego wychowania i oświaty pozaszkolnej. Są to dwie dziedziny i blisko obchodzące w równym stopniu wszystkie narody, a zwłaszcza grupę narodów słowiańskich, w ich dążeniu ugruntowania zasad przyszłego wychowania przez szkołę różnego typu aż do kształcenia dorosłych włącznie, na wspólnie przemysłanych zasadach postępu i prawa do wiedzy. Udział w Kongresie wezmą przedstawiciele Czechosłowacji, Bułgarii, Jugosławii i Polski. Program obejmuje następujące referaty:

Dyr. Stefan Drzewiecki — „Obecny stan szkolnictwa w krajach słowiańskich“.

Prof. Katzaroff — „Dążenia reformatorskie w krajach słowiańskich“.

Prof. Velensky — „Szkoły nowego typu na te-“

Dyr. Yowanovitsch — „Szkoła twórcza a życie“. renie republiki Czechosłowackiej“.

M. Wawrzynowski — „Współdziałanie Słowian: istota, cel i środki współpracy pedagogicznej“.

Obrady w sekcjach:

Sekcja I-sza — Współdziałanie krajów słowiańskich na polu nowego wychowania. Sekcja II-ga — Zagadnienia oświaty pozaszkolnej. Sekcja III-cia — Praca oświatowa na wsi.

Dzień czwarty i piąty przewiduje zwiedzanie Warszawy i wycieczkę do Łowicza. Uczestnicy Kongresu po trzecim dniu obrad będą mogli wziąć udział w Kongresie wileńskim i nawiązać teoretyczny dorobek Kongresu słowiańskiego do specjalnie polskich stosunków i potrzeb, które będą tematem naszego kongresu pedagogicznego.

Zet.

Recenzje.

John Stuart Mill: **Autobiografia**. Przekład, wstęp i uwagi Mieczysława Szerera. Warszawa 1931, nakładem „Naszej Księgarni“, str. 187.

Wciągnięci w orbitę wpływów pedagogiki niemieckiej i francuskiej wpływom myśli wychowawczej angielskiej — za wyjątkiem może oddziaływania Lockhe'a i Spencera — ulegaliśmy stosunkowo w małej tylko mierze, i co za tem iść musi, znajomość tej myśli była u nas niezbyt głęboka. To też próbę zaznajomienia czytelnika polskiego z postacią tej miary co J. S. Mill, — próbę udatnie podjętą przez Szerera, powitać należy z wielkiem uznaniem. Z dwóch względów wydaje mi się, że przekład tej pracy jest cenny i bardzo aktualny: naprzód pogłębia naszą znajomość kultury angielskiej wogóle, która mimo wszelkich wysiłków naszych wybitnych anglistów, jest zawsze jeszcze dla przeciętnego czytelnika polskiego czemś dalekiem, a częściowo i obcym. Z tego względu, by choćby przełamać tę panoszącą się obojętność czytelników dla kultury angielskiej, by zniszczyć dystans i obcość psychiczną dzielącą szerokie rzesze czytelników polskich od kultury angielskiej, — z tego już względu trud Szerera zasługuje na uznanie. Zasługuje tem więcej, że przedmiotem jego uwagi stała się postać wybitnej miary i dzieło nietuzinkowe, świetnie wprowadzające i w atmosferę wybitnych intelektualistów, a zarazem prekursorów radykalizmu angielskiego. Czytelnik polski otrzymujący zwykle ochłapy i odpadki kultury angielskiej w formie niechlujnych tłumaczeń drugorzędnych powieści angielskich, zalewających nasz rynek księgarski — tu dostaje lekturę nie tylko instruktywną, otwierającą szerokie horyzonty i ukazującą trud tworzenia się filozoficznej i społecznej myśli angielskiej wieku XIX, ale zarazem lekturę miłą, pociągającą zwłaszcza dla czytelnika o wyrobionym zmysle historycznym.

Pożyteczny dalej jest przekład ów ze względów pedagogicznych. Choć bowiem sam opis wychowania J. S. Milla

wiem owego wychowania tak jest nawskróś oryginalny, ściślej mówiąc ekscentryczny; odbiegający od wszelkiego szablonu, tak wywraca wszelkie zdobycze współczesnej myśli pedagogicznej, że już z tego względu jest to lektura frapująca. A dalej: ów opis budzi refleksję pedagogiczną, każe i zmusza do krytycznego rozbioru pewnych haseł i tendencyj narzuconych przez współczesną pedagogikę i uchodzących za niewzruszalne kanony pedagogiczne. I. w tem widzę wartość pedagogiczną dla współczesności autobiografii Milla. „Zdawałoby się, — pisze Szerer we wstępie — że system wychowawczy Jamesa Milla wynisłony został na to, by jak najpewniej chybić celu. Zacząć trzyletniego berbecia uczyć greki; uczyć następnie dziecko bez przerwy, nie dając mu wakacyj, nie pozwalając mu bawić się z rówieśnikami, którzy — nieprawda? — mogliby okazać się niebezpiecznymi lekkoduchami; nie pozwalać chłopcu na żadne ćwiczenia cielesne, natomiast wpajać weń od najwcześniejszej pory cnotę stoickiej wstrzemięźliwości; nie opowiadać mu powiastek dla dzieci, lecz dyskutować z nim o podstawowych zagadnieniach politycznych i ekonomicznych; dawać mu nie książki dla młodzieży, lecz Platona, Tocydydesa i Arystotelesa; kazać mu spisywać codziennie treść lektury i opowiadać ją sobie nazajutrz podczas długiego rannego spaceru; krygować mu umysł nieustannie kazaniami na temat sprawiedliwości, wytrwałości, gotowości podejmowania trudów, szanowania dobra publicznego i tym podobnych cnot bardzo cennych, ale naogół mało pociągających kilkoletniego kandydata na obywatela — a opowieść o takim to wychowaniu znajdziemy w Autobiografii — coś może prościej prowadzić do całkowitego ogłupienia ucznia, wysuszenia mu głowy i serca i pozbawienia go błogosławieństwa na całe życie: wspomnienia słonecznej szczęśliwości dzieciństwa.

Tymczasem (tu zaczyna się zdumienie) John Stuart Mill przedewszystkiem nie zgłupiał, stał się nawet jednym z najlepszych myślicieli swego czasu. Powtóre zaś nie czuł się bynajmniej nieszczęśliwym, choć prawdopodobnie nie często słyszano, by śmiał się z całej duszy dziecinnyim pustyn śmiechem. Eksperyment dokonany z małym Johnem wywraca dokładnie wszystkie zasady nowoczesnej „oświeconej pedagogji”. (str. 9—10). I choć w pełni zgodzić się należy z Szererem, gdy twierdzi, że tego rodzaju wyjątkowe zgoda wychowanie nie może „służyć za wzór płodnej dyscypliny pedagogicznej”, to jednak ów proceder wychowawczy i dziś może być punktem wyjścia dla pewnych refleksyj wychowawczych. Całe wychowanie Milla stało pod znakiem fanatycznego wprost kultu nauki, było skrajnie i nawskróś w każdym calu intelektualistycznie, zaprzeczało wreszcie wszelkim, najelementarniejszym zasadom meto-

dycznym. W całości urąga wszelkim zasadom współczesnej pedagogiki. Mimo to ośmielam się twierdzić, że lektura tego dzieła stanowi karm zdrową i dla umysłów krytycznych nader cenną. Podważa bowiem naprzód u korzeni ten niewąpliwy tupet i wiarę współczesnej pedagogiki we wszechmoc „zabiegów metodycznych“, — w chwili gdy przeżywamy istny przerost dydaktyzmu, gdy sposoby i sposobiki dydaktyczne stają się celem samym w sobie, wobec których nauka, materiał naukowy schodzi na plan szary, staje się tylko czemś instrumentalnem — autobiografia Milla daje obraz wychowania skrajnie zaprzeczającego wszelkin teorjom metodycznym, a jakże ciekawego! Podkreślić tylko należy z całym naciskiem, że wychowanie tego typu nie może być wzorem dla pewnych poczynañ praktycznych, mając charakter całkowicie zjawiska sporadycznego wyjątkowego. Wreszcie autobiografia Milla pod znakiem zapytania stawiać może cały jaskrawy anty-intelektualizm pedagogiki współczesnej. Reakcja przeciw intelektualizmowi słuszną w swych początkach i mającą w pierwszej fazie pewne uzasadnienie, dziś często zaczyna schodzić na manowce i w poczynaniach umysłów płytkich i niekrytycznych zamienia się w kruczającą przeciw wszelkiej wogóle głębszej myśli i kulturze naukowej. O ile bowiem potępić należy przerost intelektualizmu w wychowaniu, o tyle i przesada w reakcji przeciw intelektualizmowi zbyt daleko posunięta może okazać się szkodliwą. I dlatego zdaje mi się, że lektura autobiografii Milla, budząca sporo refleksyj, waleń przyczynić się może do wzbudzenia krytycyzmu wobec pewnych przejawów współczesnej myśli pedagogicznej. Wiara w moc nauki, fanatyczne jej ukochanie, wreszcie wspaniały obraz charakterów ludzkich — oto zasadnicze wartości, któremi przepełniona jest każda karta autobiografii. Podkreślenie tych wychowawczych walorów u nas często lekceważonych wydaje mi się wielce na czasie. Stąd też wydanie autobiografii Milla przez Szerera jest czynem potrzebnym i aktualnym.

Od oceny językowej strony przekładu się wstrzymuję, pozostawiając ją fachowcom.

Jan Hulewicz.

Rocznik Wołyński wydany staraniem Wołyńskiego Zarządu Okręgowego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Tom II. pod redakcją Jakóba Hofimana. Równe 1931. Nakładem Wołyńskiego Zarządu Okręgowego Związku P. N. S. P. str. 584, 1 mapa. Drukowano w Krakowie. Drukarnia „Orbis“.

Z prawdziwem, szczerem i głębokiem zadowoleniem, z radością właściwie, spoglądam na leżący przedemną nabrzmiały i „pekąty“ II. tom Rocznika Wołyńskiego. Cieszę się z niezwyklej wprost aktywności Wołyńskiego Zarządu, który z podziwu godną konsekwencją i wytrwa-

łością realizuje rok temu publicznie wyłuszczone plan. — W czasach kiedy rozmaite wydawnictwa uginają się pod brzemieniem klęski gospodarczej, *Rocznik* wychodzi i to w objętości wprost leksykonowej, Nie tylko ten jednak fakt godzien jest podkreślenia. Bodajże, że jeszcze ważniejszym jest pogłębienie naukowych walorów *Rocznika*. Jeżeli ewolucja redakcyjna pójdzie w tem tempie — *Rocznik* stanie się niewątpliwie wzorem naukowego regionalnego wydawnictwa.

Omawiany tom zawiera 19 rozpraw. Większość poświęcona jest zagadnieniom historycznym, pozostałe należą do kilku rozmaitych dziedzin.

Wstępna rozprawa Stanisława Zajączkowskiego zajmuje się historją Wołynia pod panowaniem Litwy. Dr Władysław Tomkiewicz przedstawia dzieje Wołynia Koronie (1569—1795). Jadwiga Hoffman pisze o udziale Wołynia w powstaniu Kościuszkowskim. Do rewelacyjnych zaliczyć trzeba rozprawę St. Małachowskiego-Łempickiego o wielkiej prowincjonalnej łoży wołyńskiej. Studium Marji Danilewiczowej, traktujące o życiu literackim Krzemieńca w latach 1813—1816, rzuca nader ciekawe światło na rolę Krzemieńca jako duchowej stolicy Wołynia.

Następują artykuły i rozprawy, odnoszące się do czasów 1831—1916. A więc rozprawka J. Hoffmana o Wołyniu w roku 1931 i artykuł, utrzymany w gawędziarskim tonie o walkach o Redutę Piłsudskiego, Hoffman Jadwigi o legji litewsko-wołyńskiej 1831 r., Przewalskiego Stefana o boremelskich bojach, Dra Michała Janika o Wołyniakach na Syberji i niezwykle ciekawy i cenny pamiętnik Chranickiego J. A. z r. 1863. — Studium Dra Michała Walickiego o średniowiecznych cerkwiach Włodzimierza Wołyńskiego zamyka część historyczną tomu.

W części przyrodniczej pisze Stanisław Małkowski o geologii Wołynia, Panek Józef ogłasza interesujące studjum o zespole wisienki stepowej (*Prunetum fruticosae*) i jego sukcesji. Dalej spotykamy przedruk rozprawy Stefana Macki, który zajął się geograficznem roznieśczeniem i biologją azalii pontyjskiej (*Azalea pontica*) w Polsce.

Etnografji poświęcony jest poważny artykuł Nazara Dymnycza o obrzędach i wierzeniach ludowych w okresie Wielkiej Nocy.

Metodologię samodzielnych geograficznych badań naukowych na prowincji omawia Wiktor Ormicki, dając treściwy przegląd przedewszystkiem polskiej literatury geograficznej. Z punktu widzenia społeczno-wychowawczego wymaga szczególnego wyróżnienia artykuł Piotra Koło-

myja, włościanina z Gródka, który zebrał wszystkie nazwy topograficzne we wsi Gródek (pow. rówieński).

Nader cennym jest zestawienie bibliograficzne J. Hoffmanna, zawierające 249 pozycji zaopatrzonych w króciutkie streszczenia. Jeżeli się uwzględni warunki, w jakich to zestawienie powstało, niepodobna nie pochylić czoła z całym szacunkiem dla zapaku, z jakim pracę prowadzono zdala to zestawienie powstało, niepodobna nie pochylić czoła z całkowicie wiele pozostawiają do życzenia.

Jakie walory wniosła redakcja w Rocznik, tego najlepszym powodem jest Indeks nazw geograficznych, zajmujący w trójszpaltowym układzie 8 stron, oraz Indeks nazwisk również trójszpaltowo złożony na 13 stronicach.

Pod względem typograficznym dzieło przedstawia się bez zarzutu. Zdobi je 128 rycin i 5 tablic. — Na tem możnaby skończyć! Nie byłyby jednak powyższe uwagi pełne, gdyby nie wspomnieć o niezmówionej energii Redaktora Rocznika Jakóba Hoffmanna, który trwałymi literami ryje swe nazwisko w historii kultury Wołynia.

Wysiłki Jego znajdują zrozumienie i poparcie! Znajduje autorów, z pod ziemi dobywa pieniądze. Ale to wszystko mało. — Pracownia regionalna Zarządu Okręgu Wołyńskiego Związku Nauczycielstwa Polskiego potrzebuje lepszych warunków pracy. Potrzebuje książek, czasopism, map itd. — Tego nie mogą dostarczyć jednostki. Może to zrobić natomiast społeczeństwo. A robi się to w bardzo prosty sposób na stronicach 556—559 zestawiono „Książki i czasopisma nadesłane do Redakcji „Rocznika Wołyńskiego“. Zestawienie to mówi bardzo wiele. Wskazuje dobitnie sposób pomocy.

Wydawnictwo „Rocznika Wołyńskiego“ jest doniosłym dziełem. Wymaga pomocy w pierwszej linii ze strony nauczycielstwa, bo z jego szeregów wyszła inicjatywa. Co więcej na pomoc tę „Rocznik“, Redakcja i Związek Wołyński w całej pełni zasługują.

Wiktor Ormicki.

Kronika pedagogiczna.

Prof. Piaget o szkolnictwie polskim. Nasze szkolnictwo mimo bardzo ciężkich warunków materialnych, rozwija się niezwykle szybko, dzięki nieustrudzonej pracy szerokich rzesz nauczycielskich. Polski nauczyciel może być wzorem pracownika społecznego, który w swem entuzjazmie wszystko odda, byle postawić swoje społeczeństwo na wysokim poziomie.

Dlatego też zagraniczni pedagodzy, widząc olbrzymi postęp w szkolnictwie polskim, podziwiają wysiłek i energję twórczą nauczycielstwa. Do szczerych przyjaciół szkolnictwa polskiego należy sławny psycholog genewski Jan Piaget, profesor Uniwersytetu i Dyrektor

Międzynarodowego Biura Wychowania. Prof. Piaget był w marcu w Polsce na zaproszenie M. W. R. i O. P. i w Warszawie wygłosił cykl odczytów na kursie dla nauczycieli szkół średnich. Po powrocie złożył sprawozdanie w Międzynarodowym Biurze Wychowania; sprawozdanie to jest chlubne dla naszego szkolnictwa, które wedle prof. Piageta może być wzorem dla szkolnictwa zagranicznego, a nauczyciel polski swą pracą i znajomością szkoły wybija się dziś w Europie. Prof. Piaget bardzo barwnie opisał swe wrażenia z licznych szkół zwiedzonych, z prac psychologicznych, pedagogicznych. Zaznaczył następnie, że wśród Polaków czuł się bardzo dobrze; serdeczność, szczerłość, wykwintne formy towarzyskie muszą ująć. P. Piaget pragnąłby utrzymywać ścisłe stosunki z Polską i częściej ją odwiedzać. Sprawozdanie swe zakończył słowami:

„Nauczyciel polski nie zna zmęczenia! Mimo ciężkich warunków, jakich nie znają nauczyciele Europy zachodniej, mimo lichego uposażenia oddał się w ofierze szkole polskiej, pragnąc ją postawić na najwyższym poziomie, wychować społeczeństwo, w którym etyka społeczna stanowić będzie największą wartość”.

Zapiski bibliograficzne.

St. Tyne—J. Goląbek. Przewodnik metodyczny do czytanek polskich dla oddz. II. szkoły powszechnej. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1931.

Pamiętnik II. ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie w 400 rocznicę urodzin Jana Kochanowskiego. Pod redakcją M. Tazbira. Książnica 1931.

G. Noel. Język polski w szkole zawodowej. Cz. I. W zwierciadle literatury. Skład Gł. Księgarnia św. Wojciecha. Poznań 1931.

Rocznik Wolyński. Wydany staraniem Wolyńskiego Zarządu Okr. Zv. N. P. Tom II. Pod redakcją Jakóba Hoffmana. Równe 1931.

Prenumerata roczna . . . 10— zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II. piętro.
Dla człon. Zv. P.N.S.P. . . 8— zł.	
Cena oddzielnego zeszytu 1'50 „ „	

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł.
 $\frac{1}{8}$ -strony 30 zł, $\frac{1}{16}$ -strony 17 zł; 3-krotnie o 5%, 6-krotnie o 10%, 10-krotnie o 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sienko.

Redaktor odpowiedzialny: **Henryk Schlenker.**

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. Telefon Nr. 133-60.

Drukarnia Gablankowskiego, Kraków Sławkowska 6, tel. 14465.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIECONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelný Redaktor: **DR HENRYK ROWID**
Kraków, ulica Lelewela L. 6.

Dr G. JAMPOLER.

○ autorytecie nauczyciela.

Pojęcie autorytetu. Autorytet jest to wzajemny stosunek psychiczny dwu co najmniej ludzi, mniej lub więcej stały, i oparty na dobrowolnem, nieprzymuszonem uznaniu przewagi jednego człowieka przez drugiego. Określenie to jest napewno cokolwiek zawile, ale z definicjami logicznymi, jak wiadomo, zawsze trudno. Przystąpmy więc zaraz do szczegółowszej analizy. Z określenia powyższego wywnika przedewszystkiem, że autorytet jest zjawiskiem i psychicznym i socjalnym; jako taki, wchodzi on w zakres badań psychologii socjalnej, zwanej także psychologią grup społecznych. Określiliśmy autorytet jako stosunek mniej lub więcej stały, bo przejawia się on tylko w grupach społecznych zorganizowanych, a nie przypadkowych, przemijających skupieniach ludzkich, takich jak tłum, zbiegowisko, grupa podróźnych przedziału kolejowego i t. p. Przypadkowe skupienie ludzi przeobraża się właśnie wtedy w grupę zorganizowaną, gdy wyłania się w niemu autorytet; autorytet więc i organizacja to dwa aspekty jednego i tego samego stanu socjalno-psychicznego. Rozumie się, że grupa społeczna może być niewidzialna, t. j. składać się tylko z dwóch (dwojga) ludzi. Nasza definicja określa dalej autorytet jako stosunek psychiczny dobrowolny i nieprzymuszony, określenie to jest niezbędne, odróżnia go ono bowiem od brutalnej przemocy, narzuconej słabszemu wbrew jego woli. Także cokolwiek niemiłe brzmiąca „przewaga“ jest w naszej definicji cechą istotną i niezbędną. Stosunek bowiem wzajemny ludzi nieoparty na przewadze jednego przynajmniej partnera będzie przyjaźnią, koleżeństwem i t. p., ale nie autorytetem. Autorytet

jednakże nie wyklucza innych stosunków społeczno-psychicznych; dobrowolne uznanie czyjejs kompetencji w jakimś zakresie bardzo dobrze godzi się z przyjaźnią lub koleżeństwem. Dalej, Jan i Jakób mogą równocześnie być wobec siebie w stosunku wzajemnego autorytetu: Jan jest kompetentny dla Jakóba w kwestjach zdrowia, bo jest lekarzem, a Jakób jest kompetentny dla Jana w kwestjach prawnych, bo jest adwokatem. Takie wzajemne przenikanie i komplikowanie się autorytetów i różnych stanów socjalno-psychicznych jest w życiu rzeczywistem nie wyjątkiem, ale regułą.

Z analizy powyższej wynika, że wszystkie cechy podane w definicji autorytetu (jako stosunku psychicznego, socjalnego, zorganizowanego, dobrowolnego i opartego na przewadze; jest więc tych cech 5) są konieczne; są one także wystarczające, każda bowiem dalsza cecha dodana do naszej definicji przeobraziłaby autorytet w inny stan socjalno-psychiczny, ściślej mówiąc, dałaby definicję autorytetu specjalnego, o który nam narazie nie chodzi. Jak to łatwo sprawdzić, wzajemny stosunek nauczyciela i uczniów w klasie jest autorytetem, bo posiada wszystkie wymienione wyżej cechy. Pewne wątpliwości może wzbudzić tylko określenie „dobrowolności“, ale jeśli uwzględnimy tendencje w nowoczesnej pedagogice, zmierzające do oparcia nauczania i wychowania na samorządzie, samodzielności i zainteresowaniu uczniów, nie trudno nam będzie uznać wzajemny stosunek nauczyciela i ucznia w klasie za typowy przykład autorytetu.

Rodzaje autorytetów. Przejdźmyż teraz do poszczególnych odmian autorytetu. Autorytet, powiedzieliśmy, jest stosunkiem opartym na przewadze jednego co najmniej partnera; otóż przewaga ta może być różna i dotyczyć w każdym wypadku innej dziedziny życia — stąd różne rodzaje autorytetów. Ktoś jest fizycznie silniejszy ode mnie, ma tęższe muskuły albo większą ode mnie zreczność, albo posiada narzędzie, powiększające jego siłę fizyczną (n. p. broń), którego ja nie mam. Trudno nam wynikający stąd wzajemny stosunek psychiczny zakwalifikować bez zastrzeżeń jako „autorytet“ fizyczny. A jednak trzeba, bo może posiadać wszystkie cechy wymienione w naszej definicji. (Może — ale nie musi). Gdybyśmy poszli za pierwszym odruchem, uznalibyśmy każdą przewagę fizyczną za wymuszenie i gwałt. Nieślusznie! Uznajemy bowiem dobrowolnie siłę władzy w demokratycznym, suwerennym państwie. Jeżeli odruchowe potępienie siły fizycznej jest stałe i intensywne, przeobraża się ono w praktyczny lub teoretyczny anarchizm. Genezę tego odruchu łatwo wytłumaczyć historycznie, mianowicie jako osad duchowy wiekowych walk jednostek i społeczeństw lub warstw socjalnych o niezależność polityczną. Osad ten posiadamy, my wszyscy nowocześni ludzie w mniej-

szym lub większym stopniu, wyraża się on w tem, że niemal wszyscy potępiamy moralnie i prawnie każdą przemoc fizyczną prócz tej, którą dysponuje władza w demokratycznym państwie dla obrony swej suwerenności na zewnątrz i wewnątrz. Jedyny wyjątek, dopuszczalny tylko przez pewną warstwę społeczną (a przez władzę państwową tylko tolerowany) — stanowi pojedynek. Może on nam posłużyć za przykład autorytetu fizycznego w swej najczystszej formie: zwolennicy pojedynku przyznają dobrowolnie rację temu, który umie się wykazać większą siłą fizyczną lub zręcznością.

Odmianą autorytetu fizycznego — jest „autorytet” sportowy. Jest on niejako jego sublimacją, bo w sporcie nie tyle znaczy surowa siła fizyczna, ile ogólna zwinność i wdzięk cielesny, które nie są prostym darem natury, ale rezultatem systematycznego i celowego wykształcenia. Nie jest to autorytet nowy, wiadomo jak wysoko starożytni Grecy i średniowieczni rycerze cenili przeboje w pentatlonie lub w turniejach; nową jest może tylko jego forma. Nie powinniśmy sobie robić skrupułów, że zbyt hońimy sport, gdy mu przydzielamy czcigodne określenie autorytetu; to bowiem określenie zupełnie adekwatnie oddaje rzeczywisty stan. Przypomnijmy sobie tylko, co w Stanach Zjednoczonych znaczą walki bokserów. Dempsey i Nurni są dla wielu ludzi powagami w istotnym psychologicznym sensie tego słowa. Resztę wątpliwości w tym względzie rozprószy w nas przeczytanie feljetonu sportowego w pierwszym z brzegu piśmie codziennem.

Bardzo zbliżony do autorytetu fizycznego — jest autorytet oparty na przewadze finansowej. Pieniądz odgrywa w społeczeństwie opartem na gospodarce handlowo-wymiennej tę samą rolę, którą odgrywała siła fizyczna w społeczeństwach feudalnych, opartych na podboju. Jest on symboliczną niejako postacią brutalnej siły, dlatego nasuwają nam się tutaj te same zastrzeżenia, które mieliśmy wyżej, gdy promowaliśmy przewagę fizyczną na autorytet. Odruchowo niejako potępiamy przewagę pełnej kiesy i hurtem uznajemy ją za zwyczajny wyzysk. W teorii — odruch ten rodzi system ekonomji społecznej oparty na pojęciu t. zw. nadwartości a w praktyce — pogląd na świat, głoszący konieczność walki klasowej o uspołecznienie narzędzi produkcji. Na ogół jednakże pieniądz w naszem społeczeństwie jest w dosłownem znaczeniu potęgą, której władzę nad nami uznajemy dobrowolnie, co najmniej z punktu widzenia czysto prawnego. Nazwijmy więc pieniądz — autorytetem materialnym.

Autorytet społeczno-polityczny umieszczamy między autorytetami fizycznymi wyżej omówionymi a autorytetami duchowymi, o których nieco dalej będzie mowa. Autorytetem tym cieszy się każdy obywatel, piastujący jakąś godność

socjalną lub polityczną. Zdawałoby się, że ten rodzaj autorytetu powinien być bardzo starej daty, tak dawny, jak społeczeństwo. Tak jednak nie jest, gdy chodzi o autorytet w tym znaczeniu, które podaliśmy w naszej definicji. Godność społeczna jest tworem stosunkowo młodym, narodził się on w czasie wielkiej rewolucji francuskiej. Uznała ona, jak wiadomo godność obywatela za najwyższy honor, którym obdarzała wybitnych cudzoziemców, sympatyzujących z nowym porządkiem socjalno-politycznym, a w mowie potocznej feudalnego „Pana” — zastąpiła demokratycznym obywatelem. Nie jest to oczywista przypadek, że godność obywatela narodziła się właśnie w czasie rewolucji francuskiej. Społeczeństwo feudalne miało charakter teokratyczny — istniało ono z łaski monarchy, który znowu — ze swej strony — uważał się za pomazańca Bożego. Dopiero nowoczesne społeczeństwa demokratyczne stanęły na własnych nogach i uzyskały poczucie godności własnej. W społeczeństwie teokratycznym nie ma godności obywatelskiej, kto pełni funkcję publiczną, czyni to z woli i w zastępstwie monarchy. Ponieważ w dobie głosowania powszechnego każdy prawie dojrzały obywatel pełni jakąś funkcję społeczno-polityczną (bodaj przemijającą n. p. głosowanie) — więc autorytet społeczno-polityczny jest powszechny — właściwy każdemu członkowi społeczności. Staje się to widoczne w wypadku pozbawienia praw obywatelskich, które jest nietylko upośledzeniem faktycznym, ale i piętnem moralnym. Poza tem istnieją autorytety polityczno-socjalne niejako stopnia wyższego, którym cieszą się obywatele pełniący funkcje publiczne w ściślejszem słowa znaczeniu, t. j. członkowie ciał ustawodawczych, wyżsi dostojnicy władzy wykonawczej i t. p.

W kolejnem omawianiu poszczególnych rodzajów autorytetu — wchodzimy teraz w sferę czysto duchową. Zaczynamy od autorytetu wiedzy. Jest on dziś powszechnie uznany — wiedza to potęga, mówi banalne przysłowie. Wiedza ułatwia walkę o byt, dlatego demokracja nowoczesna walczy o minimum wiedzy dla wszystkich. Przymus szkolny (określenie cokolwiek paradoksalne) jest raczej prawem niż obowiązkiem obywatela, mianowicie prawem do pewnego stopnia wykształcenia, dostarczonego przez państwo i społeczeństwo zupełnie bezpłatnie. Dopiero bowiem posiadanie możliwie równej wiedzy — daje możliwie równe znaczenie w państwie. Oczywiście możliwości te są faktycznie ograniczone, już sama istota organizacji społecznej, jej hierarchiczność oraz podział funkcyj i prac uniemożliwiają absolutną równość; także zdolność nabywania wiedzy, czyli pojemność umysłowa, jest wśród ludzi różna i zależy nietylko od warunków socjalnych i ekonomicznych, ale i od wewnętrznych przyrodzonych właściwości poszczególnych indy-

widuwów. Hasło więc demokracji dotyczące się równości wiedzy — należy brać cum grano salis, oznacza ono raczej maksymalność wiedzy dla każdej jednostki stosownie do jej uzdolnień przyrodzonych i niezależnie od jej przynależności socjalnej i jej stanu majątkowego.

D. II.

STANISŁAW NOWARCZYK.

O nowy typ podręcznika do nauczania historii.

Przedmiotem nauczania historii w szkole powszechnej są wybrane obrazy, ilustrujące dzieje państw i narodów. Określenie to wskazuje wyraźnie na różnicę, jaka zachodzi między nauczaniem a nauką historii. Gdy nauka usiłuje dotrzeć do gruntu zagadnień poznawczych, t. zn. gdy „na podstawie źródeł bada występujące w ramach czasu i przestrzeni fakty życia człowieka, żyjącego i działającego w społeczności, by je przedstawić w ujęciu genetycznym”¹⁾, to w nauczaniu, korzystając w całej pełni z wyników nauki, podaje się tylko wybrane momenty z życia tej społeczności. Rozróżnienie to ma dla dydaktyki wielkie znaczenie: pozwala poruszać się swobodnie w materiale, zwalnia od systematyki naukowej i daje możność dokonania wyboru takiego materiału, który jest dla ucznia zrozumiały.

I tu właśnie stajemy wobec największych bodaj trudności. Co z materiału historycznego jest zrozumiałe dla uczniów szkoły powszechnej? Weźmy do ręki podręcznik, aprobowany przez Ministerstwo W. R. i O. P. do użytku w oddz. IV i przeczytajmy pierwsze z brzegu zdanie, np.: „Jakieś prawo istnieje w każdym kraju; były i w Polsce różne prawa zwyczajowe, ale nie wszystkie rozumne i słuszne. a przytem, gdzie praw wiele, silniejszy znajdzie zawsze najdogodniejsze dla siebie. Prawo w kraju musi być jedno i pisane, aby go nikt zmienić nie mógł, ani po swojemu przekreślić”²⁾ — Co znaczy dla dzieci IV oddz. wyraz „prawo”? Jest to abstrakcja, która wymaga bardzo dokładnej analizy. Trzeba więc tłumaczyć o nakazach i zakazach, trzeba dawać przykłady nakazów i zakazów — ale czy to da naprawdę pojęcie „prawa”? Czy nauczyciel będzie przekonywał, że używając wyrazu „prawo”, dziecko wkłada wń istotną treść? I dalej: czy tłumaczenie tak abstrakcyjnego pojęcia jest w oddz. IV konieczne? Jeśli w podręczniku

¹⁾ M. Handelsman: „Historyka“, wyd. II, str. 29.

²⁾ J. Kisielewski: „W służbie ojczyzny“, cz. I, wyd. VI, str. 47.

wyraz ten znajduje się, wyjaśnić trzeba, ale czy w podręczniku jest konieczny?

Analizujmy dalej inne wyrazy, np. zwrot: „Były i w Polsce różne prawa zwyczajowe, ale nie wszystkie rozumne i słuszne”. Cóż to znaczy? Jakie prawa nie były słuszne? A jakie były słuszne? Bez takiego wytłumaczenia określenie „rozumne i słuszne” będzie abstrakcją, dla dzieci bezwartościową, bo bez treści. A wkładać treść w każde zdanie i wyraz — to przy takim bogactwie określeń jest w oddz. IV niemożliwością. I kończy się tem, że dzieci używają słów książki, nie rozumiejąc treści. Verbalizm!

Mimowoli przypomina mi się tu fakt z życia Johna Stuarta Milla, opowiedziany przez niego w „Autobiografji”.¹⁾ Pewnego razu, w 13 roku życia, użył Mill słowa „idea”. Ojciec zapytał go, co to jest idea i był niezadowolony, gdy syn nie umiał słowa tego określić. „Ojciec nigdy nie pozwalał, by cokolwiek w mej nauce wyradzało się w zwykłe ćwiczenie pamięciowe. Cały jego wysiłek zmierzał ku temu, by zrozumienie nie tylko zawsze dotrzymywało kroku wyuczeniu się, ale by je, o ile możności, wyprzedzało”.

Zasada ta nie jest możliwa do przeprowadzenia, jeśli uczniowi daje się zbyt wczesnie podręcznik, a do tego podręcznik bardzo trudny. Wszystkie zaś nasze podręczniki do nauczania historii, dozwolone do użytku w szkołach powszechnych, grzeszą zbyt wielką ilością określeń, co oczywiście ujemnie oddziałują na wyniki nauczania. Poza tem forma pogadań historycznych jest bezbarwna, brak obrazowości — poprostu suche wyliczanie faktów i opis wydarzeń. Można wprawdzie znaleźć w podręcznikach ładne z literackiego punktu widzenia obrazki, jednak niedostosowane do poziomu umysłowego dzieci. Tak np. „Opowiadanie księdza Robaka w karczmie o Napoleonie” jest dla dzieci oddz. IV-go niezrozumiałe. To samo powiedzieć można o „Dumie o Stanisławie Żółkiewskim” i innych utworach, przeznaczonych dla oddz. IV.

Nim przejdziemy do wysunięcia pewnych postulatów, przypatrzmy się, jak w dziale podręcznikowym jest zagranica. Będzie to miało wartość porównawczą i pozwoli wysunąć pewne wnioski praktyczne.

W Anglii ok. 50% szkół używa podręczników p. t. „Piers Plowman Histories” (Opowiadania Piotra Oracza).²⁾ W 7-miu tomach zawarty jest materiał dla poszczególnych stopni

¹⁾ John Stuart Mill: „Autobiografja, przekład M. Szerera, str. 53.

²⁾ Gebertowa: „Piers Plowman Histories”. — (Oświata i wychowanie, zes. 3, rok 1929.

Pohoska: „Stan nauczania historii zagranicą”. (Pamiętnik V Zjazdu Historyków Polskich, str. 695).

nauki. Tomik I, przeznaczony dla drugiego rocznika, jest książeczką obrazkową: zawiera 16 całostronicowych barwnych ilustracji, do których dodany jest jedynie tekst objaśniający. W tomiku II (dla rocznika trzeciego) znajduje się 15 ciekawych opowiadań z historii greckiej, rzymskiej i staroangielskiej, utrzymanych w tonie bajeczek. Tomik III zawiera opowiadania z dziejów Anglii od r. 1066 do r. 1805. Są tu poraz pierwszy dokładne daty i jest więcej zagadnień z historii wewnętrznej. Pozatem na końcu książeczki są tematy do ćwiczeń. Tom IV — to historia społeczna Anglii od czasów najdawniejszych do r. 1485, tom V — od r. 1485 do czasów najnowszych. Aby uniknąć abstrakcyjności, autorowie wprowadzają fikcyjne postacie zakonników, mieszczan, którzy przeżywają różne przygody, wprowadzają też element lokalny jako porównanie.

W tomie VI przedstawione są dzieje narodu od czasów najdawniejszych do r. 1485, a w tomie VII od r. 1485 do czasów najnowszych, czyli jest to powtórzenie materiału klas poprzednich w trudniejszym, głębszym ujęciu. Są tu już cytaty źródłowe, jest omówienie zagadnień konstytucyjnych i społecznych, wciąż jednak zamiast opisu posługują się autorowie akcją.

Typ podręczników, jak widzimy, interesujący. Można oczywiście mieć zastrzeżenia co do wyboru materiału historycznego, jednak samo opracowanie różnych zagadnień jest bezspornie wielkim postępem w dziedzinie dydaktyki historii. A dodać trzeba jeszcze i to, że w angielskich podręcznikach, zwłaszcza dla niższych stopni, dużo miejsca poświęca się dzieciom zjawisk kultury materialnej, rozwojowi budowy okrętów, żeglugi, domu mieszkalnego, uzbrojenia, ubiorów itd.¹⁾ Wpływa to w wysokim stopniu na rozbudzenie zainteresowania do historii.

Pogląd na podręczniki do nauczania historii w Niemczech można sobie urobić na podstawie chociażby krótkiej charakterystyki podręczników L. Eckl'a.²⁾ Część I, przeznaczona dla V rocznika, rozpoczyna się dziejami Germanów i Rzymian, przechodzi czasy wędrówek ludów, dzieje Frankonji, cesarstwa niemieckiego i dochodzi do omówienia Reformacji. W części II (dla VI roczn.) omówiona jest historia od wojny 30 letniej do r. 1815, w części III — od 1815 do czasów współczesnych. Część IV przeznaczona jest na naukę o państwie („Staatsbürgerkunde“).

Podręczniki są ilustrowane obrazami, wykresami i mapkami. Na uwagę zasługują pomysłowo opracowane wykresy.

¹⁾ A. Kłodziński: „Historja w angielskiej szkole średniej“ (Wiadomości Historyczne, zesz. 3-4, rok 1930).

²⁾ Teubners Sachkunde für Volksschulen. Geschichte von Ludwig Eckl. Leipzig und Berlin, 1930. Wydanie II.

które mogą być doskonałym środkiem pomocniczym. Wykreślanymi ilustrowane są takie np. kwestje: rozwój terytorjalny państwa frankońskiego, powstanie miast, podstawy państwa absolutystycznego, Francja przed rewolucją.

Na końcu każdego rozdziału podany jest spis lektury, łączącej się ściśle z omówionemi zagadnieniami, np. do rozdz. o Germanach i Rzymianach podane są tytuły 7 czytanek, do rozdz. o wędrownkach ludów — 6 czytanek i 4 wiersze. Pozatem do każdego rozdziału podane są tematy do samodzielnego opracowania przez uczniów, np.: „W języku niemieckim jest jeszcze dzisiaj dużo wyrazów, pochodzących z łaciny; spytaj o to swego nauczyciela! Co wnioskujeś z tego?”

Na końcu każdego tomu są dwa zestawienia: chronologiczne i przekrojowe. Ułatwiają one powtórki i zapamiętanie treści materiału historycznego.

Jeśli mowa o podręcznikach w Niemczech, warto wspomnieć o próbie, stosowanej w gimnazjum Petersa w Kilonji. Otóż uczeń klas wyższych nie rozstaje się tam nigdy z podręcznikiem z klas niższych, by stale mieć do pomocy materiał ilustracyjny i plastyczne obrazy przeszłości.¹⁾

W Rosji sowieckiej dwa są poglądy na podręcznik. Nauczyciele moskiewscy i leningradzcy wykluczają zupełnie podręcznik z nauczania, stojąc na stanowisku samodzielnej pracy ucznia. Na okres przejściowy, dopóki istnieją trudności w zdobywaniu materiału surowego, godzą się na książkę podręczną, któraby taki materiał zawierała („рабочая книга“). Przeciwnicy tego poglądu uważają, iż podręcznik jest koniecznie potrzebny, lecz musi to być podręcznik pod względem treści i metody nowy, składający się z trzech części: ogólnego przepladu, źródłowych wypisów i pomocy dla pogładowego nauczania.²⁾ Istnieje też silne dążenie do regionalizacji podręcznika. odzywają się głosy, by wydawać podręczniki dla mniejszych jednostek terytorjalnych, aż do podręczników dla oddzielnych wsi i szkół.³⁾ Dążenia te są znamiennie jako odruch przeciw tradycyjnemu podręcznikowi!

D. n.

* * *

¹⁾ A. Kłodziński: „Idea jedności zjawisk życia duchowego w nauczaniu historii“ („Chowanina“, zes. 4, rok 1929).

²⁾ Gąsiorowska: „Najnowsze prądy w nauce i w nauczaniu historii w Z. S. R. R. (Kwartalnik Historyczny, tom II, zes. 2, rok 1930).

³⁾ Por. artykuł w „Pracy Szkolnej“ (nr. 10, rok 1930) p. t. „Z praktyki i zamierzeń szkolnictwa w Związku Sowieckim“.

I. Słowiański Kongres Pedagogiczny w Warszawie.

W pierwszych dniach lipca obradował w Warszawie, w gimnazjum im. Królowej Jadwigi I. Kongres Pedagogów Słowiańskich Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. Przybyłych gości z Bułgarii, Czech i Jugosławii powitał życzliwie Minister W. R. i O. P. s. p. Dr Sławomir Czerwiński, przypominając gościom, że bawia w murach wolnej Warszawy, której duch unosić się będzie wśród obradujących. Jeżeli Kongresy słowiańskie w obecnej dobie mają rację bytu, to mają ją przede wszystkim kongresy pedagogiczne. Zjednoczyła narody słowiańskie wspólnota krwi, rozdzieliła je historia. Należy sięgnąć do najlepszych warstw życia duchowego, aby wydobyć i uwidocznić to, co łączy.

Naczelną myślą I. Kongresu Pedagogów Słowiańskich była dążność do znalezienia form wychowawczych, odpowiadających potrzebom narodów słowiańskich jako narodów przeważnie rolniczych. Zagadnienie szkoły wiejskiej, powszechnej i średniej jest niezmiernie ważne dla realizacji nowego wychowania, zarówno pod względem kulturalnym, społecznym jak i pedagogicznym. Współpraca narodów słowiańskich nad realizacją nowych form wychowania może przyczynić się do zachowania barwnej i swoistej kultury ludowej, nadającej specyficzne piętno wsi słowiańskiej. Trudności w rozwiązaniu kwestji nowych form wychowania wiejskiego są wielkie. Zwiększa je jeszcze demokratyczny postulat jednolitości szkoły, który wymaga jednakowego traktowania dziecka wiejskiego i miejskiego pod względem przygotowania do możliwości wyboru wszystkich dróg dalszego kształcenia. Postulat ten, słuszny zupełnie w społeczeństwie demokratycznym, niweluje w zasadzie różnice w wychowaniu i wykształceniu dzieci wiejskich i miejskich. Stosowanie tego postulatu w tradycyjnych formach szkolnych grozi jednakże tem, że szkoła przestanie się liczyć ze specyficznymi formami życia wiejskiego, z walorami jej kultury ludowej i potrzebami środowiska. Zawrotne tempo współczesnego życia niszczy pierwiastki ludowe w życiu miast, szkoła wiejska winna te odwieczne wartości kultury ludowej wydobyć, ukazać jej wagę i dopomagać w ich rozwijaniu i przetwarzaniu wobec nowych potrzeb. Szkoła wiejska, w wyższym stopniu aniżeli miejska oddziaływa na środowisko. Praca jej jest łatwiejsza i skutki mogą być owocniejsze. Szybka inicjatywa i szybka organizacja nowych form wychowawczych w szkole wiejskiej, uzgo-

dnienie tych form z innymi narodami słowiańskimi jest przeto jednym z najważniejszych zagadnień pedagogicznych i społeczno-kulturalnych obecnej doby. Myśl tę rozwinęła w swoim referacie prof. H. Radlińska, wysuwając szereg postulatów na przyszłość, a mianowicie: a) przygotowanie nauczycieli wiejskich, b) zainteresowanie zagadnieniami kulturalnymi wsi, c) przeprowadzenie badań nad rozwojem intelektualnym dziecka wiejskiego, d) przeprowadzenie badań nad najlepszymi drogami poznawania świata książek przez dziecko wiejskie, e) przeprowadzenie badań nad metodami wychowania moralnego i społecznego, f) przenoszenie na wieś zdobyczy naukowych i technicznych.

Głęboka troska o specyficzne formy kultury ludowej, która jest na drodze do zaniku, przemawia tu przez Prelegentkę. Widzi ona dalej. Wieś musi zapłodnić miasto swoją odrębną kulturą ludową. W tej chwili wieś do tej roli jeszcze nie dorosła. Uczynić to może jeżeli podniesie kulturę własną, nie tracąc ludowej, i gdy życie wsi będzie pociągało typy przodownicze, umożliwiając im szerszą działalność.

Z innych pobudek wychodził p. Z. Kobyliński w referacie o wychowawczem znaczeniu współczesnych metod nauczania młodzieży w środowisku wiejskiem. Zdaniem p. Kobylińskiego, winny aktualne metody wychowania rolniczego młodzieży wiejskiej zdążać do kształcenia samodzielnych i twórczych jednostek, ustosunkowanych czynnie do środowiska. Punktem wyjścia skoordynowanych metod samokształceniowych i wychowawczych młodzieży wiejskiej winny być praktyczne zadania rolnicze w formie konkursów. Naturalnymi ośrodkami kształcenia się przodowników życia wiejskiego są szkoły rolnicze i Uniwersytety Ludowe. Ideałem szkoły wiejskiej jest przygotowanie człowieka samodzielnego, zdolnego do twórczego działania zespołowego w środowisku, odpowiedzialnego za podjęte zadanie i umiającego korzystać z dorobku wiedzy i kultury. Referent ujmuje realne formy życia wiejskiego, istniejące w chwili obecnej. Przez usprawnienie tych form do nowych celów pragnie podnieść kulturę wsi.

Życie wiejskie nie istnieje samo dla siebie, odgraniczyć się już nie da od zawrotnego życia miasta. Urbanizacja poczyniła olbrzymie postępy w ostatnim stuleciu. Polipowe ramiona miast wyciągnęły się w kierunku wsi i zachłannym gestem przywarły łaki i strzechy do swych murów. Jeżeli pragniemy wychować obywateli, którzy nie będą biernymi widzami lub ofiarami przemian i przewrotów lecz współtwórcami lepszych norm i form społecznych, musimy sobie przemiany te uświadomić i życie zbiorowe do nowych form

przygotować. Szkoła musi wziąć pod rozwagę fakt rozluźnienia gospodarczego i kryzysu moralnego, będącego wyrazem wartkiego tempa przemian współczesnych. i młodzieżą szkolną na wytrzymałych obywateli wychować. Problemem tym zajmowała się w pięknym referacie p. Oderfeldówna. Wyjście z matni upatruje ona w wychowaniu nowych pokoleń w duchu skupienia więzi społecznej i współdziałania. Wiązanie jednostek w zespoły oraz planowa współpraca, mająca na celu dobro zbiorowe, są nakazem współczesnej kultury. Szkoła musi zmienić treść programów, metody pracy, stworzyć nową atmosferę wychowawczą, aby zadaniu swemu podołać.

W dyskusji nad tym referatem, który przyniósł wiele myśli ożywczych, podkreślono, że samo współdziałanie nie wystarczy aby zapobiec skutkom dzisiejszego chaosu gospodarczego i rozluźnienia moralnego, że trzeba jeszcze wielkich idei, któreby mogły pociągnąć społeczeństwo i młodzież szkolną. Takie wielkie idee na szczęście posiada pedagogika polska. Istotę tych idei podkreślił w dyskusji H. Rowid. Wskazał na wielkich twórców pedagogicznej myśli polskiej, a przede wszystkim na Hoene-Wrońskiego. Jeżeli na przyszłym Kongresie międzynarodowym nazwisko Hoene Wrońskiego będzie rzucone, jeżeli referaty będą dobrze przygotowane, jeżeli się uda w myśl Europy na nowo zaszczerpić idee Hoene-Wrońskiego — to Słowiański Kongres Pedagogiczny, który obradował w Warszawie, swoją misję dziejową spełni całkowicie.

Świadomość, że narody słowiańskie wniosły wiele do skarbcza dziejowego pedagogiki europejskiej, że formy i idee pedagogiczne narodów słowiańskich nie zostały należycie wyzyskane przez narody Zachodu, oraz, że idee te mogą odświeżyć i odnowić poczynania pedagogiczne na terenie międzynarodowym, wyraziła się w postanowieniu wydania zbiorowej historii pedagogiki poszczególnych narodów słowiańskich we wszystkich językach słowiańskich oraz najważniejszych językach zachodnio-europejskich. Redakcję taką wybrano i powierzono wykonanie prof. Negencowi, prof. Radlińskiej, dyr. Vranie i dyr. Sevicowi.

W przemówieniu prof. Jovanovića brzmiała nuta szczerzego optymizmu. Dotychczasowa szkoła rozwijała bardzo rozum, stronę umysłową człowieka, zaniedbywała zaś rękę, którą po skończeniu szkoły człowiek nie umiał się posługiwać. Nowe wychowanie winno zmienić te metody na lepsze, aby wykształcić dziecko na zręczne i zdolne do życia praktycznego. Gdzie czerpać idei przewodnich dla nowego wychowania. Za L. Tolstojem szuka go prof. Jovanović u ludu. Lud zna cenę zdrowia i pracy. Lud się o tych zagadnieniach wypowiedział w przysłowiach, sło-

wiański lud silniej jeszcze, aniżeli inne. Należy u ludu czerpać mądrości wychowawczych, u źródła prawzoru wychowania i wykształcenia. Sposób życia ludu, sposób wychowania domowego jest prawdziwą szkołą pracy poza szkołą. Gdyby ta szkoła była usystematyzowana, jak próbuje to uczynić z powodzeniem nowe wychowanie, wtedy szkoła dla ludu odpowiadałaby prawdziwym potrzebom, bo wypełniałaby pustkę. Metoda nauczania stosowana przez lud jest metodą naturalną i skoro stosuje ją lud, stosować ją może i szkoła.

Prof. Kacarow (Bułgarja) przedstawił dążenia reformatorskie w dziedzinie szkolnictwa w Bułgarji. Prof. Kacarowa zastanawia przede wszystkim pytanie, czy nowe wychowanie istnieje, skoro się o nowym wychowaniu tyle mówi. Wychowanie jest nie tylko wyrazem kultury, jest ono też i wyrazem życia, jest istotną cechą życia.

Dopóki wszystkie elementy pedagogiczne nie będą w życiu skoordynowane i zharmonizowane, nie będzie mowy o wychowaniu celowym, a nowe wychowanie jest celowym wychowaniem. Nowy człowiek winien wydobyć się z tego chaosu, jakim jest nieorganizowane życie pod względem pedagogicznym. Celem dzisiejszego wychowania jest zharmonizowanie jednostki z punktu widzenia indywidualnego i społecznego. Nowe środki wychowawcze powinny wynikać z potrzeb dziecka, z jego przeżyć duchowych i fizycznych, jednym słowem, wychowanie winno być pedocentryczne. Stosunek do dziecka jest serdeczny, a jedynie kryterjum tego stosunku ujawni się w odnoszeniu nauczyciela do aktywnych przejawów duchowych dziecka. Lecz aktywność i miłość, serdeczność i troskliwość jeszcze nie wystarcza. Dzisiejsza pedagogika stawia sobie za zadanie: pełną koordynację wszystkich czynników wychowawczych: państwa, domu, szkoły, ulicy. Tylko tak wychowany człowiek wolny będzie od rozdarcia duchowego. Stąd wynika, że działalność wychowawcza nauczyciela nie może się ograniczyć do tego, co robi w murach szkolnych, musi on działalność swą przenieść na dom i na ulicę, ponadto zaś winien się starać wywrzeć swój wpływ i na państwo. Zakres pracy nauczycielskiej jest istotnie wielki, stąd też nauczyciel nie może działać sam, musi dążyć do zdobycia wpływu w społeczeństwie, pracować na niwie społecznej, łączyć i organizować dorosłych, jak łączy i organizuje młodzież. Wreszcie przedstawił prof. Kacarow nowe poczynania pedagogiczne w Bułgarji. W Bułgarji dążność do realizowania nowego wychowania wyszła nie od państwa, lecz od nauczycielstwa. Nauczycielstwo pomaga sobie wzajemnie w organizowaniu nowych szkół. Bardzo mało szkół bułgarskich posiada sale gimnastyczne. Ćwiczenia cieleśne odbywają się na dworze, dla robót ręcznych sal specjal-

nych szkoły bułgarskie nie posiadają, laboratorjów też nigdzie znaleźć nie można. Uczniowie przebywają w ogrodach i w wielu wypadkach ogród jest pracownią. Niektóre szkoły posiadają zbiory minerałów, motyli, roślin i zwierząt. Zbiory te powstały dzięki staraniom młodzieży. Biblioteki dla dzieci istnieją przy bibliotekach dla starszych i są dobrze zorganizowane. Dzieci uczą się grać na skrzypcach („ci-gułka“) i śpiewać. Niektóre szkoły mają zorganizowane teatrzyki dla dzieci. Każda szkoła zamienia się od czasu do czasu na teatrzyk i staje się wówczas ośrodkiem życia wiejskiego. Biedne dzieci otrzymują bezpłatne obiady i śniadania. W ostatnim roku wydano w szkołach około 5.000 bezpłatnych śniadań i obiadów. W 50% szkół istnieje pomoc lekarska, opłacana przez rodziców. Żadna szkoła nie ma jednak ambulatorjum lekarskiego. Karty zdrowia są wprowadzone we wszystkich szkołach. Dzieci otrzymują bezpłatne kąpiele, a wiele szkół ma letnie kolonje. Niektóre szkoły mają zorganizowane dobrowolne Kasy oszczędności, nigdzie jednak nie ma kooperatyw (sklepików) uczniowskich. Często urządzają szkoły wystawy prac uczniów. „Drużestwa“, t. j. stowarzyszenia antyalkoholowe istnieją prawie przy każdej szkole. Co się tyczy nowego wychowania, to próby są bardzo skromne. Natomiast wielu nauczycieli próbuje na własną rękę nowych metod wychowawczych, j. n. p. dramatyzacji w nauce języka bułgarskiego i historii, pomocy rysunku i robót w arytmetyce i geometrii i t. p. Regionalizm wyzyskuje się w niektórych szkołach. Nigdzie nie przeprowadzono prób organizowania szkoły według metody Decrolyego, Montessori, Dalton-Planu i t. d. Wszędzie atoli kładzie się wielki nacisk na organizowanie zabaw dziecięcych. Podręczniki, nie zadawające jeszcze, są ciąglem przedmiotem ataków ze strony nauczycielstwa. Dzieci starają się o upiększenie klas szkolnych w kwiaty, hodowane przez dzieci same. W niektórych szkołach zorganizowano samopomoc szkolną dla dzieci słabych w arytmetyce, rysunkach i robotach. Indywidualizacji w wychowaniu i swobodnej pracy uczniów pod kierunkiem jeszcze nigdzie nie zorganizowano. Komitety rodzicielskie istnieją prawie przy wszystkich szkołach. Celem ich jest współpraca dzieci i rodziców dla dobra szkoły. Korespondencja międzyszkolna rozwinięta. Działanie wychowawcze w duchu pokoju i porozumienia narodów odbywa się we wszystkich szkołach przez pogadanki. Koedukacja przeprowadzona prawie w 100% szkół. Jako cel wysuwa nauczycielstwo dążność do podniesienia kultury narodu bułgarskiego, podniesienie dzieci do godności człowieka, wzajemną pomoc i wzajemne zaufanie.

Dyr. Vrána przedstawił Kongresowi próby organizacji szkolnictwa eksperymentalnego w Czechosłowacji, gdzie

istnieje szereg szkół eksperymentalnych. Doświadczenia tych szkół, udane próby i zdobycze metodyczne przenosi się do reszty szkół czechosłowackich, Szkoły te są pod najściślejszą kontrolą władz a dla nauczycielstwa innych szkół stoją zawsze otworem. Do doświadczeń w szkolnictwie czechosłowackim wrócimy w innym artykule, dlatego też ograniczamy się do zaznaczenia, że jedna z najsprawniejszych szkół jest 7-io letnia szkoła powszechna w Smichowie.

P. St. Drzewiecki (Warszawa) nakreślił stan szkolnictwa w państwach słowiańskich. Szkolnictwo tych państw ma wspólne lub pokrewne tendencje, które w pracach pedagogów mają przyczynić się do ustalenia wspólnej między-słowiańskiej platformy wychowania. Ziemia i lud wiejski są podwaliną bytu narodowego Słowian, stąd duch demokratyczny szkolnictwa słowiańskiego.

W Bułgarii zrealizowano, konsekwentnie jednolitość szkolnictwa. Czteroletnia szkoła powszechna, trzyletnie progimnazjum i pięcioletnie gimnazjum powiązane są ze sobą programowo. Szkolnictwo jest państwowe i koedukacyjne. Związek Nauczycieli odgrywa olbrzymią rolę w sprawach szkolnictwa. Przy Ministerstwie istnieje Rada Naukowa i Komitet szkolny. Oświata jest zorganizowana na konstrukcji wybitnie demokratycznej. Dwie rzeczy są tu święte: ziemia i wychowanie młodzieży. W nauczaniu kładzie się nacisk na współpracę miasta ze wsią.

W Jugosławii jest ustrój szkolny oparty na istotnym wyczuciu interesów mas ludowych. Ustawa szkolna z 1930 r. kładzie główny nacisk na nauczanie praktyczne uprawy roli. Dla dziewcząt zorganizowano szkoły w ten sposób, iż dają im możność zdobycia wiadomości o gospodarstwie domowym.

Szkoła czechosłowacka wciela w życie ducha naszych czasów, opartego na tolerancji narodowej i sprawiedliwości międzynarodowej. „Miłość ojczyzny nie wymaga nienawiści do obcych” (Prez. Masaryk). Czechosłowacja dała oświaty dla wszystkich. Położenie szkolnictwa w Czechosłowacji zbliżone jest do położenia szkolnictwa u nas. Republika musiała na terenie szkolnictwa usuwać pozostałości ducha monarchistycznego. Szukając podstaw do reformy programu szkół powszechnych i średnich, szkolne władze czeskie wybrały jedynie drogę demokratyczną i celową, oparły pracę na ciągłym badaniu opinii szerokich kół nauczycielskich. Ostatnie próby programowe Ministerstwa, idąc po linii zrównania programu wyższych klas szkoły powszechnej i niższych szkoły średniej, kładą w ten sposób podwaliny pod jednolitą szkołę.

Realizacja programu demokratycznego polskiej oświaty narodowej w myśl hasła nowoczesnej pedagogiki jest

nawiazaniem nici polskiej tradycji, zerwanej przez lata niewoli. Początkiem tej tradycji jest założenie uniwersytetu Jagiellońskiego w 1364 r. jej punktem głównym Komisja Edukacji narodowej w 1773 r. Wszędzie i zawsze dążono w Polsce do oparcia wychowania dziecka na jego naturze, na prawach fizycznego i duchowego rozwoju człowieka. Pedagogia Polski niepodległej stała na stanowisku zgodnym z współczesnymi hasłami wychowawczymi. „Ideał wychowawczy szkoły polskiej musi być wykładnikiem warunków historycznych, potrzeb społecznych i prądów duchowych. Musi być w harmonii z tem, do czego społeczeństwo w danym okresie dziejowym dąży, czego potrzebuje i w co wierzy, powiedział ś. p. Minister Wyznań Rel. i OP. Dr Sławomir Czerwiński w lipcu 1929 r. na I. Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu. Ideałem tym jest przejście od stanu niewoli do stanu niepodległości. Na zakończenie kongresu przyjęto szereg wniosków między innymi:

1. Stworzenie stałego biura informacyjnego w Warszawie, któreby się zajęło:

a) wspólnem opracowywaniem tematów na kongresy pedagogiczne,

b) dostarczaniem artykułów informacyjnych prasie pedagogicznej wszystkich narodów słowiańskich,

c) wymianą nauczycieli i młodzieży. Biuro to będzie miało po 2 korespondentów w każdym kraju słowiańskim.

2. Wydać we wszystkich językach słowiańskich oraz po niemiecku, francusku i angielsku wspólną historję pedagogiki narodów słowiańskich.

3. Dążyć do wysunięcia wspólnych tez w sprawie szkolnictwa wiejskiego na przyszłym kongresie Ligi Nowego Wychowania.

Kongres Pedagogów Słowiańskich w Warszawie uświadomił nas, że w organizacji szkolnej w stosowaniu nowych metod pedagogicznych, w badaniach teoretycznych i w praktycznem życiu szkolnem prześcignęliśmy wszystkie narody słowiańskie.

PAULIN CHOMICZ.

O cel wychowania.

(Przemówienie na Kongresie Pedagogów słowiańskich w Warszawie 1—5 lipca 1931 r.).

Z ramienia Instytutu Mesjanicznego, który stawia sobie za zadanie odtworzenie i przetworzenie doktryny filozofii absolutnej Hoene-Wrońskiego, torującej nowe drogi myśli ludzkiej, mam zaszczyt powitać Szanownych

Uczestników Kongresu, szukających nowych dróg w zawilej dziedzinie nowoczesnej pedagogji. Wychowanie — jedna z najtrudniejszych sztuk: pedagog to artysta ducha, kształtujący umysł ludzki, by uczynić go pojemnym dla prawd wyższych. Zadanie pedagoga jest trudne, zwłaszcza w chwili obecnej gdy chwieją się same podstawy życia i ludzkość potrzebuje prawd nowych. Żyjemy w momencie dziejów krytycznym, gdy antynomja społeczna szarpie ludzkość całą, podzieloną na dwa wrogie i niesprzymierzalne obojmy. Nie widzi się wyjścia z tak groźnego położenia, gdzie ludzkości nie łączy żaden cel powszechny.

Do dzisiaj pedagogja zajmowała się badaniem rozwoju zdolności fizycznych i hiperfizycznych człowieka, atoli to nie stanowi jej celu obiektywnego i jest raczej środkiem do osiągnięcia celu nieznanego. Jeżeli człowiek ma doskonalić swe zdolności i rozwijać swe zasoby twórcze, to gdzie kres twórczości ludzkiej? Trzeba wytknąć ten cel.

Nie może on znajdować się w dziedzinie polityki lub religji, ani też w sferze dobrobytu cielesnego lub duchowego. Wszystkie te cele ludzkość już ściagała w przebytych okresach swych dziejów, powrót do nich byłby tylko cofnięciem się i nie znamionowałby postępu.

Cel, jaki trzeba wyznaczyć wychowaniu, winien dzisiaj, jak i zawsze przedtem, być zgodny z celem, do jakiego ludzkość dążyła w różnych okresach dziejowych, by móc dojść do celu ostatecznego. Tym sposobem podstawowe zagadnienie pedagogji przenosi się na teren filozofji.

Ustalenie celu absolutnego ludzkości winno być niezależne od wszelkich warunków fizycznych człowieka. Cel absolutny człowieka — to samostwarzanie się. Przez założenie tej idei moralność otrzymuje celowość absolutną.

Filozofja historii określa stopniowe zbliżanie się ku temu celowi absolutnemu; tu winniśmy też szukać celu specjalnego dla epoki dzisiejszej. Okres obecny — to przejście od celów fizycznych czyli względnych, do celów rozumowych czyli absolutnych. Uświadomienie tego pozwala ustanowić cel powszechny ludzkości i zrozumieć dążności dwu stronnictw antynomjalnych: prawica ma ziścić Dobro absolutne, lewica Prawdę absolutną.

Historja filozofji, rozważana w jej genetycznym rozwoju, daje nam poznać stopniowe posuwanie się myśli ludzkiej w kierunku tworzenia Dobra i Prawdy na ziemi. Dlatego historia filozofji ma być przewodniczką wychowania.

Tak tedy nowoczesny pedagog, zajmujący się problemem teleologii pedagogicznej, i, jako słowianin z właściwości swej struktury duchowej, pragnący oprzeć się na podstawach niewzruszonych, winien zwrócić się do źródeł doktryny absolutnej: Hoene-Wrońskiego, tego trzykroć Sło-

wianina, — tam znajdzie bezcenne dla siebie wskazówki. By zachęcić do podjęcia dość trudnych studiów dzieł Hoene-Wrońskiego, które coraz częściej ukazują się nie — tylko w Polsce, lecz i zagranicą, nadmieniany, że imię Hoene-Wrońskiego rozbrzmiewało na poprzednich Kongresach Słowiańskich; Filozoficznym w r. 1927, Matematycznym w r. 1929 i na świeżo odbytym Kongresie Kobiectw.

Mrok chwili obecnej mogą rozproszyć tylko wyższe światła filozofji. „Tak jest — powiedział Gołuchowski, — trzeba koniecznie uczyć filozofji, by ziemia znowu otworzyła swe głębie i olbrzymów swoich na światło dzienne wysłała“.

S. W.

Drugi Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Kongres odbył się w Wilnie w dniach od 5—8 lipca. Zgromadził on około 500 uczestników (delegatów poszczególnych jednostek organizacyjnych i gości). Obrady planarne Kongresu odbywały się w sali Śniadeckich w Uniwersytecie; obrady komisyjne w nowej szkole na Antokołu.

Program Kongresu znany jest czytelnikom „Ruchu“ z odpowiednich publikacji przedkongresowych i notatki w przedwakacyjnym numerze, dlatego nie będę tu powtarzał, przejdę natomiast od razu do tych kwestyj, które były przedmiotem ożywionych debat. Rzecz zrozumiała, że sprawozdanie niniejsze obejmie tylko zebrania plenarne Kongresu i częściowo ten refleks obrad komisyjnych, jakim było wspólne posiedzenie referentów i prezydów komisji, odbyte celem uzgodnienia przyjętych na poszczególnych komisjach wniosków oraz ostatnie zebranie plenarne Kongresu, na którym powzięto ostateczne uchwały.

Referat dyr. Makucha: „Cele i zadania szkoły polskiej na tle postulatów Kongresu Pedagogicznego w Poznaniu“ wywołał żywe zainteresowanie wśród uczestników. Ujęty na tle polskiej rzeczywistości historycznej i rzeczywistości dnia dzisiejszego, referat nacechowany był głęboką troską o to, czy obecne pokolenie nauczycielstwa spełnić potrafi swoją misję dziejową wobec przyszłości Polski. Referent wierzy w spełnienie tej misji. Płaszczyznę, na której praca nasza dla Polski rozwijać się powinna, określił jasno i niedwuznacznie w swoich tezach:

Szkola jest organem wychowania społeczno-państwowego.

Uwaga: Państwo rozumiane jako grupa społeczna kulturalno-terytorjalna.

Cele i zadania szkoły wszelkiego typu wyznaczać i określać należy u nas na tle grupy społeczno-państwowej, jej potrzeb i konieczności, w kierunku utrwalenia odzyskanego bytu Niepodległości państwowej, rozwoju kultury, mocy i potęgi Państwa w ustroju republikańsko-demokratycznym.

Wynika z tego:

Że dobro ogólne, t. j. cele społeczno-państwowe, jest dobrem naczelnym, a dążenie do niego obowiązkiem tak obywatela jednostki, jak i obywateli — grup społecznych we wszelkich istniejących formach stowarzyszeń, związków, ugrupowań politycznych, zawodowych, kulturalno-oświatowych i innych.

Szkola zatem nie może wysuwać na plan pierwszy celów indywidualnych jednostki, jako swego zadania wychowawczego, ale cele społeczno-państwowe, uznając zasadę, że jednostka istnieje dla służby społeczeństwu, dzięki któremu może istnieć, rozwijać się i doskonalić, zaś państwo jest formą społeczno-kulturalną, która przez popieranie rozwoju i postępu własnego społeczeństwa służy tworzeniu wartości ogólnoludzkich.

Ustanawiając sobie cel społeczno-państwowy jako metę, do której dążą, szkoła pamiętać będzie zawsze o tem, że poziom społeczno-państwowy zależy od wartości członków danego społeczeństwa, a więc, że organizacja pracy i życia szkoły sprzyjać winna rozwojowi i doskonaleniu się jednostek, które — osiągnąwszy nawet najwyższy indywidualny rozwój — w ideowej atmosferze szkoły nauczą się cele własne i społeczno-państwowe stawiać jako jedne i nierozłączne.

To postawienie sprawy przez referenta, usuwające pozornie jednostkę na plan dalszy, spowodowało ożywioną i wyczerpującą dyskusję na komisji, gdzie tezy te sformułowano (nie naruszając ich istotnej treści) w sposób nie budzący obaw wśród indywidualistów. Uznano, że w interesie państwa leży możliwie najwyższy stopień rozwoju indywidualnego jednostki, z tem jednak zastrzeżeniem, że musi ona w szkole nabyć nawyków, ułatwiających współżycie w społeczności, oraz przejąć się głęboko ideą poświęcenia się dla dobra i obrony państwa, nauczyć się swoje interesy egoistyczne podporządkowywać interesom społeczno-państwowym. Inne tezy referenta zostały przyjęte z bardzo drobnymi zmianami. Nie usiłuję w stosunku do tego referatu, jak i w stosunku do pozostałych formułować dosłownej treści uchwał, ponieważ to zostanie dokonane w księdze pamiątkowej Kongresu. Uważam za swoje zadanie poinformować tylko o treści obrad i uchwał.

Dr Librachowa omówiła w swoim referacie bardzo wyczerpująco obecny stan wiedzy psychologicznej, dając wszechstronnie ujętą, a jednocześnie głęboką i trafną charakterystykę tego stanu. Stan ten — to charakterystyczny kryzys, jaki od czasu do czasu w psychologii wybucha, okres przewartościowywania zdobyczy wiedzy psychologicznej, kryzys płodny niezmiernie naukowo, ale stwarzający szereg zasadniczych trudności przy stosowaniu współczesnych zdobyczy psychologii w praktyce dydaktycznej i pedagogicznej.

Dr Pohoska omówiła pokrótce polskie tradycje pedagogiczne w ref. „Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w ciągu dziejów” i rolę nauki o Polsce współczesnej w dziele wychowania państwowego w ref. „Społeczno-państwowe zadania wychowawcze nauki o Polsce współczesnej”.

P. Stanisław Somorowski w referacie „Zagadnienie ustroju szkolnictwa” podał uzgodniony uprzednio z Wydziałem Pedagogicznym Związku projekt reformy organizacji naszego szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego, przyjęty przez Kongres po krótkiej dyskusji plenarnej z aplauzem, oraz omówił w drugiej referacie rolę poszczególnych przedmiotów nauczania szkolnego jako środków, umożliwiających osiągnięcie celów dydaktycznych i pedagogicznych; zadania poszczególnych przedmiotów w szkole są swoiste a wynikają z treści odmiennej i odmiennych metod badania, jakimi się poszczególne nauki posługują. Wartość dydaktyczną poszczególnych przedmiotów nauczania szkolnego mierzy referent zakresem, w jakim przy nauce danego przedmiotu może być zastosowane badanie jako metoda nauczania. W tym referacie uzasadnił również bardzo przekonująco konieczność znacznego okrojenia programów. Po dyskusji w komisjach stanowisko jego zostało zaakceptowane w stosunku do wszystkich przedmiotów z wyjątkiem języka polskiego i historii. Ponieważ w komisji humanistycznej nie uzgodniono również sprzecznych stanowisk w stosunku do programu historii w oddziale trzecim szkoły powsz., przewodniczący Kongresu otworzył dyskusję nad temi zagadnieniami na zebraniu plenarnem. Dyskusja nie dała jednak pozytywnego wyniku, a że rozbieżności były dość duże, obydwie sporne kwestje, jakoteż zagadnienie roli przedmiotów humanistycznych w szkole Kongres przekazał Wydziałowi Pedagogicznemu do ponownego opracowania.

P. Hugo Kaufman zgłosił projekt reformy organizacji planu lekcyjnego w obrębie dni, tygodni, półroczy i lat, przyjęty przez Kongres z pewnemi zastrzeżeniami, ale naogół bardzo życzliwie; projekt referenta przeszedł.

Nadto referent przedstawił swój indywidualny pogląd na sprawę reformy ustroju szkolnictwa.

Prof. Helena Radlińska omówiła zagadnienie czytelnictwa młodzieży w Polsce na tle stanu rzeczy w tej dziedzinie w państwach zachodnich. Wywody referentki, poparte rozległą osobistą praktyką w omawianej przez nią dziedzinie, przyjęte były przez Kongres z entuzjazmem.

Prace w komisjach objęły tak rozległe tereny, że na sprawozdanie o ich wynikach trzeba poczekać do czasu ukazania się księgi pamiątkowej Kongresu. Tak samo niepodobna w krótkim artykule sprawozdawczym o charakterze raczej rejestracyjnym omawiać szczegółów b. ciekawych referatów plenarnych.

Ogólne winiki prac kongresowych możnaby pokrótce streścić następująco:

1. Kongres dał określenie tego, co winniśmy rozumieć przez wychowanie młodego polskiego pokolenia w ogóle, a w szczególności, co winniśmy rozumieć przez polskie wychowanie państwowe.

2. Kongres wypowiedział się bez zastrzeżeń za daleko posuniętą redukcją ilościową materiału naukowego w programach szkół typu ogólnokształcącego na rzecz pogłębienia pozostałej treści i stworzenia możliwości zróżnicowania metod pracy, a temsamem zrealizowania przez te szkoły ich celów dydaktycznych i pedagogicznych.

3. Kongres przyjął nowy schemat organizacji szkolnictwa, wiążący wszystkie typy szkół w jednolity system, nacechowany celowością w stosunku do współczesnych potrzeb życia polskiego we wszystkich jego bogatych przejawach.

4. Na komisjach Kongresu przedyskutowano i pogłębiono tezy referatów plenarnych oraz omówiono i sprecyzowano podstawowe zasady metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów, jakoteż ustalono wytyczne budowy programów nauczania.

Dzięki pracom przygotowawczym do Kongresu i pracom kongresowym uczyniliśmy duży krok naprzód w dziedzinie techniki pracy nauczycielskiej — porozumieliśmy się w większości spraw zasadniczych co do organizacji pracy, metod i programu. Na Kongresie w Poznaniu Wydział Pedagogiczny Związku, kontynuując prace dokonane przez pierwszy ogólnopolski Sejm Nauczycielski, odbyty w zaraniu odbudowania niepodległości państwowej w kwietniu 1919 r., poddał rozważaniom i krytyce nauczycielstwa swoje prace nad określeniem celu wychowania i nauczania oraz funkcji szkoły powszechnej i średniej; na Kongresie w Wilnie zdał sprawę z prac swoich nad określeniem zasad organiza-

cji życia szkolnego i pracy szkolnej, budowy programów i metod wychowania i nauczania.

Przebieg obrad na obydwu kongresach wskazuje, że Wydział Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego pracę swoją rozwija w zgodzie z życiowymi potrzebami szkolnictwa polskiego i że trafiła obrał metodę pracy.

W księdze pamiątkowej Kongresu, która niezadługo zostanie wydana, znajdzie nauczycielstwo aktualny i życiowo użyteczny materiał.

Przewodniczyli Kongresowi po otwarciu, dokonaniem przez prezesa Związku Nowaka, dyr. Makuch i Klem. Statterówna. Prezydium Kongresu stanowiło Prezydium Wydziału Pedagogicznego.

J. W.

Na peryferjach szkoły powszechnej.

Dnia 31 stycznia biegła ulicą Łobzowską mała, brzydka dziewczynka. Rażno biegła i śmiesznie podskakiwała. W ręce miała duży, rozwinięty arkusz papieru; wywijiała nim z radością. Czasami zatrzymywała przechodniów. Coś pokazywała, perswadowała, gestykulując... Zbliżyłem się w chwili, gdy rozmawiała z dużym chłopcem. „Dobre, dobre”, — krzyczała. Chłopak był poważny i zdziwiony „Przecież niedobre” — dowodził. „Dobre, dobre”...

Było to świadectwo Ireny Szczurkówny, uczennicy I klasy. Na wspaniałym druku z wielką pieczęcią była logiczna i sprawiedliwa ocena: wzorowe sprawowanie, a niżej, wzdłuż klamry obejmującej wszystkie przedmioty nauczania, jeden kaligraficzny stopień — niedostatecznie. Pod tem dwa podpisy. Irenka poznała mnie. Oddałem jej świadectwo. „Jest bardzo dobre” — powiedziałem. Uradowana pobiegła swoją drogą. „Ho, ho, ho! dobre”... A nad jej głową trzepotał jak zagięty zapoznany symbol szkolnej kontroli.

Irenka nie jest brzydka, twarz jej ma deformacje degeneracyjne, Irenka ma 10 lat. Jest uczenicą szkoły specjalnej dla niedorozwiniętych umysłowo.

31 stycznia wiracąją dzieci ze świadectwami. I zadowoleniem dają wyraz pozytywnej reakcji psychosocjalnej. Ale radość Ireny Szczurkówny jest symptomatem upośledzenia.

Poradzisz Wacek zatrzymuje mnie. Wita się ze mną. Jest szczery, śniący, prosty. Zna mnie od wczoraj, i już znamy się dobrze. Wacek chce opowiedzieć o jakimś zdarzeniu. Stało się to wczoraj popołudniu. Słucham. Rzeczywiście wypadek ważny. Poszedł Wacek do sklepiu (matka go posłała). Miał zapłacić 27 groszy. Daje złotówkę — pa-

trzy — reszty dostał tylko 23 grosze. „Proszę panią — powiada — ja dałem złotówkę, więc innie się należy pół złotego i 23 grosze — razem 73 grosze“. A sklepikarka uparła się: „Mówi — pół złotego dałeś“. „A ja...“. I Wacek Poradzisz opowiada, jak do domu wrócił, a później do policjanta poszedł (o, Wacek zna życie!), i z policjantem poszli do sklepiku i dostał 73 grosze. Wacka oszukać nie można! Gdyby miał zapłacić 42 grosze, dostałby 58 groszy reszty...

Dziwne, co roztropny i doświadczony Poradzisz robi w szkole dla niedorozwiniętych umysłowo? Uczy się czytać! Już cztery lata chodzi do drugiej klasy, bardzo panią prosi, żeby go nauczyła. Przecież inne dzieci nauczyła... Gdy siedzi nad książką, podnosi palcami powieki. Książka jest zamknięta. Aleksja...

Aleksja, agrafja, drgawki epileptyczne, porażenia, mikrocefalja, karłowatość, wychudzenie, seplenienie, jakanie się, niemota, echolalja, afazja, ataksja, luki pamięci, kłamstwo patologiczne; płacz i śmiech przymusowy, — a przedtem: syfilis, alkohol, moral insanity, nędza...

Andzia Żabłocka, Frania Wichlerówna i jeszcze kilka dziewczynek, dzieci Bałut,¹⁾ są zajęte zabawą iluzyjną.

— Gdzie mieszkasz?

— Na Piotrkowskiej.

— A ja na Andrzeja.

— A my mamy 3 pokoje z kuchnią! — dziewczynki wybuchają śmiechem.

Po chwili mówi Andzia: „A ja pójdę do samynarjum“...

— Do samynarjum pójdziesz? „Munsztuki“ będziesz zbierać!...

Dziewczynki śmieją się; popierają Franię.

— Chciałabys pójść do seminarjum?

— Z tej szkoły, proszę pana, się nie idzie do seminarjum.

— To jest szkoła głupkowata...

— Córką mojej ciotki chodzi do seminarjum. Ciotka mówi, że to jest szkoła nierozwinięta.

— Mnieby pani przyjęła do szkoły powszechnej. Tylko pan kierownik nie przyjmie...

— Taka szkoła!? W powszechnej to się musi lekcje robić, a tu jak się robi, to dobrze, jak się nie robi, to też dobrze...

Marysia chce zostać krawcową, Frania „pójdzie na modystkę“, Andzia?... Nie wie. Andzia już chodzi do teatru na przedstawienia dla dorosłych.

¹⁾ Dzieci bałuckie, które chodzą do szkół normalnych, to chyba dzieci cudowne?... (Bałuty — przedmieście Łodzi P. R.).

Dzieci, które nie mają dzieciństwa. Nedorozwinięte i upośledzone. Tworzą tragizmy w różnych przejawach. Ciche, nieśmiałe, obojętne, dzieci. Obawiają się ruchu. Zabawy innych dzieci są dla nich widowiskiem. Patrzą bez wzruszenia. Niechętnie wychodzą z ławek podczas pauz. Nie rozmawiają ze sobą. Nie zawsze odpowiadają na pytania. Pawlik odzywa się tylko do matki i do nauczycielki. Na pytania obcych osób reaguje wzmożeniem tętna nerwowego. Stracone dzieciństwo i stracone prawo do rozwoju. Brak zainteresowań dla życia. Peryferje...

Tragizm Andzi Zabłockiej tkwi w niej. Nie może go z nikim podzielić. Wielki plan życiowy i szkoła „nierozwinięta“. Andzia przetwarza swój konflikt w ironję, żarty i śmiech.

Inne dzieci przyznają się do swej wielkiej troski:

— Proszę pana, czy ja mam dobre myśli w głowie?

— Proszę pana, czy ja pójdę do szkoły powszechnej? kiedy? do której klasy?

Szczególnie niecierpliwa jest Hela. Hela jaką się potwornie. Opowiada mi, że do 7-go roku życia nie mówiła. Opowiada o domu, o szkole, o doktorze, który ją uczył mówić. Śmieje się, bo pan doktor nigdy nie pamiętał, jak ona się nazywa. Miał niedobrą pamięć. Hela sądzi, że wkrótce będzie dobrze mówiła. Sama też się stara: mówi wolno. Już w przyszłym roku chce chodzić do powszechnej szkoły. Hela ma 13 lat i jest w 2-giej klasie.

Zdarza się, że dzieci rzeczywiście wracają do normalnych szkół.

Dzieci o przedłużonem dzieciństwie. Radosne, ruchliwe. Biją się. Bawią się. Dziewczynki tańczą. To są te dzieci, które produkują poprawny gwar szkolny. Dzięki im szkoła specjalna niezem zewnętrznie się nie różni od szkoły normalnej. Są to dzieci niedorozwinięte i nieuświadomione. Mają przeważnie dobre samopoczucie. Dokucza im głównie głód. To masę peryferij szkolnych.

Nauczycielka pyta się kolejno dzieci: „Kto jest sprytniejszy — ty, twój tatuś, twój starszy brat, pan kierownik?“. Okazuje się, że dzieci uważają za sprytnych siebie. Więc przecież to inne dzieciństwo.

Historja dowolnego, niedorozwiniętego życia. Jest dzieckiem ślubnem. Wychowuje się u rodziców. Rodzina składa się z 6-ciu osób. Rodzice nie zarobkują. Żyją... z pożyczki od ludzi. Wychowało się w mieście. Czas wolny spędza na podwórku. Mieszkają w jednej izbie o jednym oknie. Śpią z matką, spokojnie, 10 godzin. Odżywianie marne, dwa

razy dziennie. Rodzice nie czytają i nie piszą, życiem politycznym kraju się nie interesują, w życiu publicznym udziału nie biorą, do stowarzyszeń społecznych nie należą. Stosunek do dziecka łagodny. Ojciec pije czasami. Ojciec chory na płuca. Dziecko czysto odziane. Po zbadaniu testami Stanfordskiego uniwersytetu zostało odesłane do szkoły specjalnej.

Testy! Dziecko myśli, że to jest zabawa, a to jest selekcja. Młodsze dzieci są zadowolone ze zmiany. Pani dobra, nauka łatwa, dużo się bawia... Zmiany w postawie życiowej dziecka są rzeczywiście duże. I one „dochodzą do świadomości sił swoich”. Czasami zaczynają czytać i pisać i bez szczególnych trudności, chociaż w szkole powszechnej były bierne i niedołężne. Co jest przyczyną przemiany? Inny zespół dzieci, osobowość nauczyciela, metoda? Prawdopodobnie wszystko razem.

Selekcja napotyka na różne trudności. Krajczak na przykład. Chodzi do 4 klasy szkoły powszechnej. Przedtem uczył się dobrze. Od pewnego czasu siedzi nieruchomo i cicho, nie uważa, nie reaguje na szkolne podniety. Chłopcom opowiada, że ma oderwane serce. Nauczyciel stracił kontakt z Krajczakiem. Wspomina mu kiedyś o innej, dobrej szkole (specjalnej). Krajczak zrywa się z miejsca i krzyczy: „Do warjatów ja nie pójdę”.

Rytm pracy szkolnej, jej sens, jej cel. Tak trudno je wyznaczyć, trudno przewidywać. Nauczycielka jest zmarła. Na ostatniej pogadance uzyskala taką syntezę długiej, pogładowej, twórczej nauki: okazało się, że len robia z koszuli, a koszulę szyją z barana. Przy tem uparł się Piotruś, a dzieci zgodziły się na to z jakąś dziwną satysfakcją. Widziałem 50 rysunków Piotrusia. Na każdym: na lewo czerwony domek, na prawo drzewo... Ale inne dzieci rysują bardzo pięknie.

Patrzę w oblicze klasy. Oczy, które żyją, patrzą, czekają, dziwią się. Między nimi jeden nieruchomy zez. Na jednej twarzy naiwnej epicantus. Dwie, trzy główki monogoidalne. Mali, niewspółcześni ludzie. Dzieci ludzkie różnych epok? Pochylone nad kawałeczkami plasteliny, przeżywają radość twórczą. Bardzo czynny jest Fredek. Klepie małą grudkę, ugniata ją, jego ruchy są szybkie, gorliwe. Porusza też nogami i głową, ogląda pracę innych dzieci. Przed nim leży wciąż bezkształtna masa plasteliny. W ciśnie wpada nosowy głos Jadzi, której dano życie, a nie dano podniebienia. Janek Bryś staje nagle. On nie może teraz siedzieć: „nerwy mu latają”. Ludwik jest błądy, przygnębiony. Podczas pauzy przyjdzie do pani i powie jej cicho, że dostał uroku, że koła jakieś chodzą mu przed

oczami. Fuks jest też blady i smutny. Ale jemu nie pomagają dobre sugestje, Na pauzie dostanie bułkę i mleko. Będzie jadł i sapał...

Czasami jasna fala śmiechu przechodzi między jasnemi głowami dzieci.

Na peryferjach zdobywa się bogate szkolne doświadczenie. Szeroka skala zjawisk szkolnych. Ale trzeba dobrze patrzeć i wiele zrozumieć, aby odkryć w sobie prawo do wychowania. Bo pokazywać prymusa — to płytkie, narzekać na idiotów — to niemoralne. A to się zdarza...

Przesuwają się tu między dziećmi prawdziwe postacie nauczycielskie. To te, które chcą i muszą pojąć tajemniczą treść ich życia. Bo życie to jest faktem i jest życiem. „Myślę, że dzieci moje głębiej odczuwają, głębiej przeżywają, niż dzieci normalne. One są niedorozwinięte umysłowo, to jest oczywiste, ale one mają inny subtelny zmysł, jakąś intuicję, coś, co im zastępuje wady rozumu. Doprawdy one wyczuwają nawet drobne zmiany mojego nastroju”... Tak mówi nauczycielka rozkojarzonej Marji Milej. I głosem mądrym i melodyjnym czyni próbę uspołecznienia osobowości: „Marysiu rozdaj dzieciom ołówki i kredki!”...

Recenzje.

Władysław Tatarkiewicz: Historia filozofii, 2 tomy. — Lwów Ossolineum 1931.

Książka, którą mamy przed sobą, jest zjawiskiem niezwykłym. Pośpieszam dodać: niepospolitem nie tylko u nas. Bo u nas kompletna historia filozofii jest wydarzeniem już przez to samo, że opracowania całości dotąd nie mieliśmy. Wszystko, co posiadaliśmy, to fragmenty, bezsprecyznie często cenne, ale zawsze tylko ułamki; że wymienię Pawlickiego: nieskończoną filozofję grecką, napisaną z dużą erudycją, Twardowskiego skromny, ale jasny, zwięzły i niepozabawiony uroku zarys średniowiecznej filozofji, Heinricha interesującą, oryginalnie i swoiście ujętą i dobrze (zwłaszcza w tomie I.) przemyślaną starożytną i średniowieczną; nie mówiąc o monograficznych studjach nad pewnemi epokami lub autorami.

Gdy przeglądam w myśli znane mi analogiczne dzieła narodów o długiej i żywej tradycji filozoficznej, jak Niemcy, i zestawiam z ich opracowaniami dzieło prof. Tatarkiewicza, stwierdzam sine ira et studio, że nie tylko wytrzymuje ono dobrze porównanie z wieloma najlepszymi z nich, ale je może nawet przewyższa, przede wszystkim

swoją wyraźną, odrębną fizjognomią, która w rzeczach filozoficznych jest decydująca.

Historje filozofji należą zwykle do jednego z dwóch typów: albo są historjami filozofów, albo dziejami zagadnień. Pierwsze są to naprawdę z reguły mniej lub więcej udatne kroniki, doksografje, przeładowane nieraz w przerażającej mierze streszczeniami szczegółowemi wszelkich możliwych poglądów. Mechanicznie uszeregowane są tu systemy koło systemów, a raczej mniemania i przekonania o wszelkich sprawach, różnorodne, rozbieżne, w nieprzejrzanej zda się mnogości. To co dla filozofa najbardziej charakterystyczne, jego oryginalna postawa wobec świata, bez względu na wszelkie nieuniknione wpływy „otoczenia” (epoki, historii) jednorazowa w ostatecznym wyrazie, nosząca zawsze piętno twórczego wysiłku osobistego i dlatego zawsze otwierająca mniej lub bardziej rozległe, nowe perspektywy — wszystko to ginie pod duszącym balastem drobiazgów niescałonych, których suma nie pozwala nawet przeczuć całość pierwotnej, stworzonej trudem zawsze całego życia filozofa, wyrosłej z niepokoju i namiętności jego niepodzielnej osobowości. (Monografie Kuno Fischera stanowią tu chlubny wyjątek). A w niemniejszej mierze zatracają się, co znów dla historii filozofji jest najistotniejszą rzeczą; a mianowicie ciągłość. I Windelband słusznie i nie bez ironji mówi o takiej historii, porównując ją z historją ludzi, noszących imię „Paweł”...

Z drugiej strony dzieje zagadnień, choć są nieraz doskonalszą formą historjografji, przedstawiają to niebezpieczeństwo, że historję filozofji usiłują ukazać jako ewolucję czysto logiczną, prostolinijne rozwijanie jakiejś jednej myśli, jakby realizację Heglowskiego pomysłu, że systemy filozoficzne występują w tym samym porządku, co kategorie logiki (być, stawianie się, istnienie itd.). Tymczasem najściślej nawet z nauk empirycznych, fizyka, nie rozwijała się po najkrótszej drodze logicznego wysnuwania; przeciwnie, bezdrożami, okólnymi drogami, okrażając i nawracając, szły idee i historyk dopiero z niemałym trudem z tego obrazu stopniowego narastania myśli tworzy skrót perspektywiczny, uproszczony i przejrzysty, w stosunku jednak do tych kołowań i zmagañ niedoskonałej zawsze myśli ludzkiej bądź cobydą wypaczony. Bo przecież nie o pokrewieństwo logiczne, lecz raczej o psychologiczno-historyczne chodzi, nie w sensie sprowadzenia nowej w systemie uważany treści do sumy tego, co dało „otoczenie”, ale w znaczeniu zrozumienia, na tle ciągłości, nowego osobistego wyrazu twórczości. O ile zatem pierwszego typu historie nie doceniają związku myśli pokoleń, w drugich ważki wpływ epoki, a przedewszystkiem rozstrzygająca rola osobowości schodzi na plan drugi.

© dziele prof. Tatarkiewicza powiedzieć można, że nie grzesząc jednostronnością i błędami żadnego z tych sposobów pisania, szczęśliwie wyzyskuje zalety obu. W istocie filozofowie prof. Tatarkiewicza żyją. Gdyby wyciąć same tylko te biograficzne, króciutkie prawie zawsze, zarysy i zestawić w czytanke, cóżby to była za kapitalna galerja! Bo Autor nie gładzi; nie przeładowuje swoich szkiców portretowych nieznosnym ciężarem dat, ogranicza się do jednej, dwóch, i w paru pociągnięciach pióra krośli pyszne sylwetki tych cudownych oryginałów, badaczy i poetów, uczonych i myślicieli, a zawsze żywych ludzi. Jakgdyby nie zadawał nam się jeszcze tem, Autor dołącza gdzie tylko może ich portrety (dał ich rekordową liczbę 42!), trafnie oceniając, że nie można zbyt wiele uczynić dla uplastycznienia i ożywienia postaci, które w kolei wieków zostały w naszej inaginicji często już tylko pustemi imionami. I wystarczy porównać piękną, poważną i skupioną, pełną głębokiej zadumy głowę Marka Aureljusza z pogodnem, nieco sarkastycznie uśmiechniętem obliczem „oświeconego“ lekarza-materiałisty Lamettrie'go, aby uprzytomnić sobie znaczenie tych wizerunków dla spotęgowania ekspresji samych doktryn.

Ale przejdźmy do architektоники dzieła. Dla autora całość istnieje zawsze przed częściami. To też charakteryzuje naprzód „filozofję i jej dzieła“, „filozofję europejską i jej okresy“, zanim przechodzi do filozofji starożytnej. I w odniesieniu do każdego okresu, do każdej epoki tę samą płodną i głęboko słuszną stosuje zasadę. Śniałym rzutem oka wycina z przestrzeni wieków epokę daną, obrysowuje ją ostro i charakteryzuje z reguły świetnie. To też epoki te także żyją i żyją tak, że nie możemy nie dostrzec, iż właśnie filozofja jest ich treścią, ich najwyższym wysiłkiem, najpełniejszym wyrazem i prawdziwem sumieniem. A to samo dotyczy traktowania samych „szkół“ i poszczególnych doktryn. Konterfekty pisane filozofów poprzedzone są ustępem o „Poprzednikach“; w ten sposób ukazuje się nieciągłości, odsłania się powinowactwo, od którego tła tem silniej odcina się potem to, co jest u uważanego myśliciela pierwiastkowe. Pendant do „Poprzedników“ stanowią — „wpływy“ — wywarte na myślicieli następnych, na epoki czasem bardzo odległe; ścieranie się nowej doktryny z poprzednią; walka o utrwalenie się, zmienne systemy koleje, nieuniknione przeobrażenia. Pomiedzy introdukcją, szkicującą epokę, potem całą szkołę, wreszcie osobistość filozofa, a perspektywą jego naukowych oddziaływań, spoczywa wreszcie doktryna sama. I tu znowu zabłysnął talent pisarski Autora. Świetna kompozycja, rozczłonowanie całości, które czyni najcięższy system przejrzystym, dla czytelnika, zrozumiałym i przyswajalnym — to są walory tych nieporównalnych wykładów o samych filozofjach. Ilekroć sobie przy-

ponnę kolegów matematyków, fizyków, przyrodników, którzy przygotowując się w okresie jeszcze przedwojennym do rygorozów pobocznych z filozofji, nie przestali wymyślać na filozofję, oczywiście za filozofję grecką podaną im przez „małego Zellerą” i za nowożytną, którą czerpali z jakiegoś skrótu Falckenberga, daremnie siłąć się przebrnąć — jak mówili — przez „nieprzytomne brednie” romantyków niemieckich, przyznając im zawsze słuszność i współczując dziś jeszcze. W istocie filozofja w ich oczach musiała być nie mialum, ale pessimum necessarium. Wynieśli z uniwersytetu awersję do filozofji (i filozofów) pokutującą w nich jeszcze do dziś. „Szkoła” pytagorejska, a raczej ten dziwny związek uczonych, mistyków, żyjących według reguł rygorystycznej etyki, głęboko religijnych, był dla mnie wówczas i do niedawna jeszcze również księgą zamkniętą siedmioma pieczęciami.

W książce p. Tatarkiewicza takich okresów, epok, szkół, któreby dla inteligentnego czytelnika stanowiły gąszcz nieprzebyty, budziły w nim grozę lub odrazę, zamiast go porywać, czarować, a przynajmniej podniecać zainteresowanie i przykuwać, mam wrażenie — niema. Autor nie żałował trudu, żeby rozwinąć systemy i doktryny całego okresu, według przyjętego przez się planu, raz jeszcze ukazać czytelnikowi całość. Ten cel spełniają znakomite „Zestawienia”. Są tam skoncentrowane zasadnicze zagadnienia, pogrupowane i jak zawsze tworzące pewien ład, są wysunięte podstawowe pojęcia, jest trochę chronologii, a wreszcie „kwestje sporne”. Nie potrzeba szeroko się rozwodzić nad tem, jak niezmierną usługę oddaje Autor niespecjaliście, wskazując, gdzie się kończy wiedza pewna, a zaczyna pole domysłów, spraw nierozsądzonych jeszcze. Ze autorowi zależało na oddzieleniu tych dziedzin, dowodzi tylko subtelny poczucie obiektywizmu, któremu zresztą daje świadectwo zwłaszcza swoim stanowiskiem względem metafizyki. P. Tatarkiewicz, o ile mi wiadomo, wyszedł ze szkoły neokantowskiej. Niemniej jednak nie przysięgał widać na słowa mistrzów; zachował bowiem wrażliwość za najdelikatniejsze w dziejach filozofji zagadnienia; zdaje sobie sprawę, że one to stanowią konstrukcyjną stronę ewolucji filozofji, „maksymalizm” — w przeciwieństwie do „minimalizmu” wszelkich tendencji pozytywistycznych, krytycznych, negatywnych etc., z prawdziwą bezstronnością ukazuje zmagania się prądów maksymalistycznych z „trzeźwą” opozycją.

A teraz z obowiązków recenzenta trzeba wytoczyć „zarzut”. Na część ich sam Autor odpowiedział w „posłowniu”, wytrącając niejednemu „wpływologowi” najlepszą broń ręką! Chciałem sam napisać o nieco przykrótkim potraktowaniu wieku XIX., ale i w tem mnie Autor ubiegł. Zdaje sobie sprawę, że to uczynił, co więcej wie dobrze, dla czego tak

uczynił, a to jest ogromnie wiele. Nie możemy go winić o to, że kierując się wszędzie trafną zasadą selekcji, w której zawsze przejawia się moment twórczy, takie wybrał proporcje, a nie inne; chociaż żałujemy, że niejedno zjawisko doniosłe tego stulecia nie znalazło pełnego wyrazu. Wydaje nam się jednak rzeczą niebezpieczną i niepożądaną posługiwanie się, przy ujmowaniu doktryn starożytnych, terminologią naszą i współczesnymi sposobami interpretacji też myślicieli antycznych. Takie pojęcia, jak „realistyczne stanowisko” Demokryta, postrzeżenia jako „stany umysłu”, „subiektywistyczna teoria postrzeżeń”, to są nasze kategorie, wmyślane i interpretowane w poglądy Starożytnych. Takich przykładów możnaby przytoczyć wiele. Tkwi w tem zarówno dla nauczyciela, o ile nie posiada zdobytej samodzielności w zakresie filozofii pracą dostatecznie wysokiej kultury filozoficznej, jak (tem więcej) dla słuchacza przygotowującego się do egzaminu, niebezpieczeństwo stracenia z oczu zasadniczego zadania historii, wypaczenia obrazu ewolucji, procesu różniczkowania się i kształtowania zagadnień i ich rozwiązań. Skoro bowiem wszystkie nasze kwestje i nastawienia istnieją w dzisiejszej formie i ujęciu już w starożytności, czy można jeszcze z sensem mówić o rozwoju pytań współczesnych? I jeszcze jedno; rzecz z pozoru drobna, a przecież niemałej naprawdę wagi. Mojem zdaniem, niema filozofii praktycznej. Każda filozofia jest z natury swej, z samej swej postawy zasadniczej, teoretyczną jak każda „czysta” tj. niestosowana nauka i bodaj to jest najbliższe jej z nauką powinowactwo. Bo nawet wtedy, gdy chodzi, jak w etyce, o zasady naszego zachowania się wobec ludzi, względem społeczności węższej lub szerszej, w której żyjemy, o ustosunkowanie się wogóle do wszelkiego porządku ponadindywidualnego, albo zasady pewne uważamy za normy najwyższe, z których wyprowadzamy cele, reguły i postulaty szczegółowe, a na to trzeba zawsze teorii, albo też zasady te uważamy za niewystarczające, za wymagające uzasadnienia tj. odwołujemy się do bardziej elementarnych i pierwotnych zasad, a zatem znów teoretyzujemy. Chodzi nie tylko o to, że ten utarty podział sam przez się nie jest usprawiedliwiony, lecz i o to, żeby nie wywoływać złego przeświadczenia, że część filozofii „służy życiu” i ta jest pożyteczna, a część jest mniej wartościowa, bo od życia oderwaną „spekulacją”. Młodzież, słuchacze uczelni ale i samoucy, dla których wszak dzieło jest w pierwszym rzędzie przeznaczone, powinna ze studjów nad dziejami filozofii wynieść głębokie przekonanie, że nie na „praktyczności” polega wzniosła służba, jaką filozofia pełni.

Ale czemuż są te i tym podobne uwagi i zastrzeżenia, jakie zapewne jeszcze podnieśćby można, wobec wymienionych pierwszorzędnych zalet pisarskich, kompozycyjnych,

literackich i naukowych dzieła p. Tatarkiewicz! Wobec pełnego smaku i prostoty języka, wobec gruntownego, sumiennego i bezstronnego zestawienia bibliografji na końcu każdego rozdziału, zwłaszcza bibliografji polskiej, w której nie brak nawet drobnych artykułów rozsianych po czasopi-smach aż po rok 1930!

Mozemy być dumni z tej książki i szczęśliwi, że w tych smutnych czasach, gdy z najmniej powołanych stron, żada-jących od filozofów — zresztą w zasadzie słusznie — „legi-tymacji“ posiadania wiedzy specjalnej, ale nie umiejących się nawzajem wylegitymować głębszą kulturą filozoficzną, padają słowa łatwej i powierzchownej, ale niemniej w od-działywaniu na mało krytyczną młodzież szkodliwej krytyki; kiedy nawet z jednej z katedr dał się słyszeć nieprzytomny frazes o potrzebie przekreślenia całego dotychczasowego dorobku filozofji (zdaje się gwoi logiki matematycznej?!), że w takich — powtarzam — czasach kryzysów i załamani się wielu wartości ukazała się praca, wskrzeszająca, w spo-sób naprawdę przez swą wytworną prostotę i naukową ce-lowość piękny, tradycje tego, co ludzkość zbiorowem, naj-szlachetniejszym wysiłkiem stworzyła najcenniejszego.

ry.

Zapiski bibliograficzne.

Józef Mircski. Zagadnienie karności w wychowaniu. Warszawa 1931 „Nasza Księgarnia“.

Poradnik dla samouków. Tom IX. Wskazówki metodyczne dla słudujących. Pod redakcją Stanisława Michalskiego. Wyd. nowe. Zoologia I. Wyd. Kasy im. Mianowskiego. Warszawa 1931.

Józef Chłasiński. Drogi awansu społecznego robotnika. Studium oparte na autobiografiach robotników. Prace Pol. Instytutu Socjolo-gicznego, Poznań 1931. Księgarnia św. Wojciecha.

Henryk Rowid. Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą. Warszawa 1931. Nakład Gebethnera i Wolffa.

Dr Decroly i M. Monchamp. Gry wychowawcze. Przekł. H. Berg-gruenerowej. Nakł. „Naszej Księgarni“. Warszawa 1931.

Rudolf Hajnos. Przygotowanie do lekcji w oddziale trzecim. Nakł. Księgarni „Orbis“. Kraków 1931.

Wacław Sobieski. Historia Polski. Nakład T. S. L. Kraków.

Dr Józef Reiss. Historia muzyki w zarysie. Wyd. III. Nakł. Ge-bethnera i Wolffa. Warszawa.

Dr Constantin Muresanu. L'Education de l'adolescent par la com-position libre. Ed. Delachaux-Niestlé. Neuchatel-Paris 1930.

C Kiritzescu. La pédagogie de la paix et les problèmes interna-tionaux d'après-guerre en Roumanie. Publication de B. I. E. Genève.

Bureau International d'Éducation. Quelques méthodes pour le choix des livres des bibliothèques scolaires. Genève 1930.

Bureau International d'Éducation. Troisième cours pour le personnel enseignant. Compte rendu des conférences. Genève 1930.

Erich Hauck. Zur differentiellen Psychologie des Industrie- und Landkindes. Verl. Julius Beltz. Langensalza 1930.

St. Tyńc i J. Goląbek. Czytanka polskie dla II. oddz. szkoły powszechnej. Książnica-Atlas 1931.

Manfred Kridl. Literatura polska wieku XIX. Cz. V. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1931.

Dr J. Gądomski i Dr E. Rybka. Kosmografia. Podręcznik dla szkół średnich. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1931.

Dr J. Kołodziejczyk. Botanika dla seminarjów nauczycielskich. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1931.

Walentyz Cząłczycki. Jak wykonać samemu pomoce naukowe? Cz. II. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. N. P. Warszawa 1931.

St. Przybyłowicz. Ogród-pracownia. Doświadczenia i obserwacje na niższym poziomie nauczania. Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1931.

M. Arct. Mały słownik wyrazów obcych. Wyd. nowe. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1931.

Stanisław Bełżecki. Park przyrody w Łysogórach im. Stefana Żeromskiego. Radom 1931. Skł. „Nasza Księgarnia” w Warszawie.

Życiorysy zasłużonych kobiet. Krakowskie Koło Stow. „Służba Obywatelska” podejmuje wydawnictwo Życiorysów zasłużonych kobiet, przeznaczone dla młodzieży szkolnej, a także dla bibliotek społecznych, Kółek samokształcenia i Kółek pracy obyw. przy stowarzyszeniach kobiecych. Następujące życiorysy wyjdą już w jesieni b. r.

1. Dr Józefa Jotejko w opracowaniu *J. Petrzyckiej-Tomickej.*

2. Barbara Żulińska w oprac. *H. Witkowskiej*, na podstawie wspomnień i dokumentów rodzinnych.

3. Jane Addams w oprac. *W. Krzyżanowskiej.*

4. Emma Pieczyńska w oprac. *H. Witkowskiej.*

Dalszy ciąg wydawnictwa w przygotowaniu. W związku z niem „Służba Obyw.” zamierza zebrać wydane dotąd u nas życiorysy kobiece i zestawzić z nich specjalną biblioteczkę dla użytku szkół żeńskich i stowarz. kobiecych.

Skład główny wydawnictwa: Warszawa, Plac Trzech Krzyży 8. „Dom Książki Polskiej”.

Krak. Koło „Służby Obyw.” gromadzi materiały do życiorysów zasłużonych kobiet i udziela wyjaśnień w sprawie biblioteczek. Adres: Aleja Słowackiego 23, *Helena Witkowska.*

Przygotowanie najmłodszych do pracy społecznej.

Najtrudniejszą rzeczą dla impulsywnej natury Polaka jest wysilek trwały nie wymagający poświęcenia, ale i nie dający rozgłosu. Jeżeli do tej cechy charakteru dołączymy brak wychowania społeczno-gospodarczego, zaniedbanego przez długie dziesiątki lat, wówczas zrozumiemy

znaczenie każdej inicjatywy, skierowującej umysł młodzieży szkolnej na zagadnienia natury społeczno-gospodarczej.

Sprawa jest, zasadniczo biorąc, trudna. Przedewszystkiem bowiem należy wybrać temat, który niewątpliwie jest związany z pomnazaniem gospodarstwa narodowego, i który równocześnie posiada bezpośrednie znaczenie społeczne, dajmy na to dla zdrowia ludności. Ponadto należy ułatwić pedagogom ich pracę, dostarczając potrzebnego pełnego, lecz przystępnie opracowanego materiału. Wreszcie pozostaje kwestja właściwego zainteresowania młodzieży i nadania całej akcji cech powszechności, w celu uzyskania pożądaných wyników pedagogicznych.

Wybitnie szczęśliwy pomysł miało Biuro Propagandy Spożycia Cukru, urządzając w roku zeszłym konkurs na pogađankę o cukrze; a w roku bieżącym konkurs na ćwiczenia dla dzieci szkół powszechnych na ten sam temat.

Z punktu widzenia gospodarczego sprawa cukru dla naszego bilansu handlowego i dla produkcji rolniczej znajduje się poza wszelką dyskusją: z punktu widzenia społecznego nie ulega wątpliwości, że zwiększenie spożycia cukru przyczyniłoby się do poprawy zdrowia; a wreszcie temat ten jest dostępny dla młodzieży i może wywołać zupełnie praktyczne zainteresowanie. Stąd wniosek, że temat cukrowy może być wykorzystany dla celów pedagogicznych. Szczególnie cennym w nowo-ogłoszonym konkursie warunkiem, który każdy nauczyciel może doskonale dla celów jego rozpowszechnienia wyzyskać, jest przyznanie pewnej nagrody każdemu z uczestników. Możliwość otrzymania, a następnie posiadania plakatu do wpisywania rozkładu lekcji stanowiłby będzie rodzaj wspólnej oznaki „armii cukrowej”. Odpowiednie wyzyskanie tego momentu wpłynęłoby na trwałość propagandy, stworzyłoby ów codzienny wysiłek, którego jednym tylko z przejawów będzie ćwiczenie o cukrze. Należy przypuszczać, że inicjatywa nauczycielstwa potrafi wykrzesać z owego konkursu wartości pedagogiczne, które w nim się kryją i których żadna propaganda, oczywiście, wysunąć na pierwszy plan nie potrafi.

Prenumerata roczna . . .	10— zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II. piętro.
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . .	8— zł.	
Cena oddzielnego zeszytu . .	1'50 „	

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł.
 $\frac{1}{8}$ strony 30 zł, $\frac{1}{16}$ strony 17 zł; 3-krotnie o 5%, 6-krotnie o 10%, 10-krotnie o 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sieńko.

Redaktor odpowiedzialny: **Henryk Schlenker.**

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. Telefon Nr. 133-60.

Drukarnia Gablankowskiego, Kraków Sławkowska 6, tel. 14465.

RUCH PEDAGOGICZNY

CHASOPISMO POŚWIECONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIAZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelny Redaktor: **DR HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

Dr G. JAMPOLER.

○ autorytetie nauczyciela.

(Dokończenie).

Zdolność nabywania wiedzy, czyli indywidualna pojemność umysłowa, pozostaje w związku z t. zw. inteligencją ogólną. „Jestto ogólne uzdolnienie człowieka do świadomego nastawiania swego myślenia na nowe wymagania; jest ona ogólną duchową zdolnością przystosowania się do nowych warunków i zadań życiowych” (Stern). (W definicji tej należy zaakcentować określenie „świadome myślenie” i „nowe”). Autorytet inteligencji nie zawsze idzie w parze z autorytetem wiedzy, bo pojemność umysłowa nie jest identyczna z inteligencją, choć pozostaje z nią w związku. Jak wynika z powyższej definicji, inteligencja jest identyczna z obrotnością i ruchliwością umysłową, z tem co w codziennej mowie określamy jako „spryt” i „mądrość”. Otóż jak wiadomo mądrość nie idzie w parze z wiedzą, rzeczy te bardzo łatwo i prędko odróżniamy. Można posiadać jej do rozwiązywania zagadnień indywidualnych i socjalnych wysuwanych przez życie. Jest to wtedy wiedza martwa, zdobywana głównie pamięcią, stanowiąca mechaniczny konglomerat ułożony niejako „szufladkowo” w umyśle erudyty — wedle konwencjonalnie w nauce przyjętej klasyfikacji dyscyplin. Choć ten rodzaj wiedzy nie daje dużego pożytku społeczeństwu, to jednak mimo to jest wielce ceniony, posiadanie bowiem nawet tylko takiej wiedzy umożliwia, jak wiadomo, zdobycie nieraz bardzo wysokich stanowisk w społeczeństwie. Tak wielki jest autorytet wiedzy, że, mówiąc wulgarnie, jej posiadanie zastępuje niekiedy brak przysłowiowej piątej klepki.

Mądrość więc nie idzie w parze z wiedzą; w jakim pozostaje ona stosunku z wartością moralną, czyli charakterem człowieka? Wiadomo, że wedle Platona, Sokrates utożsamiał wiedzę, mądrość i dobroć. Wedle tego poglądu, człowiek nie grzeszy, ale błądzi, nie jest zły, ale nieświadomy. Najważniejszym więc zadaniem jest uświadomienie ludzi. Życie nas poucza na każdym kroku, że ten skrajnie racjonalistyczny pogląd na charakter i postępowanie człowieka jest błędny. Już starożytni Rzymianie mówili: *video meliora proboque tamen deteriora sequor*; szlachetne chęci i chwalebne zamiary są częstsze, aniżeli chrześcijańskie czyny. Jeżeli zapytamy współczesnych psychologów w tej sprawie, to i oni nam powiedzą, że postępowanie człowieka zależy nie tylko od jego zdolności myślenia ale — i to przede wszystkim — od jego przyrodzonych skłonności i nabytych nawyków. Bardzo często wymawiamy dzisiaj określenia „spryciarz“, „kombinator“, „mędrala“ z akcentem zawierającym wyraźną aluzję do wątpliwej wartości moralnej określanej osoby, na odwrót — bardzo często się słyszy o „dobrych durniach“. I to jest oczywiście przesada. Bądź co bądź musimy odróżnić osobno — autorytet moralny, posiadają go charaktery mocne i dobre. Mocny charakter posiada człowiek, którego postępowanie wykazuje pewną (mniej więcej) stałą wytyczną życiową (to co psycholog Adler nazywa *Lebenslinie*) oraz wewnętrzną zgodność. Moralny jest taki charakter tylko wtedy, gdy postępowanie jest społecznie pożyteczne i wynika tylko z pobudek dyktowanych przez własne sumienie. Słowem, autorytet moralny ma człowiek duchowo zrównoważony, samodzielny i uspołeczniony.

Nie wymieniliśmy wszystkich autorytetów, a wymieniono tylko całkiem ogólnie scharakteryzowaliśmy, bo spieszo nam do autorytetu nauczyciela, o który nam wszak tutaj głównie chodzi.

Autorytet nauczyciela. Rozważmyż teraz bliżej jakiego rodzaju jest specjalny autorytet nauczyciela. Zdawałoby się, że autorytet stopnia najniższego, t. j. czysto fizyczna siła, niema żadnego znaczenia w pracy zawodowej nauczyciela. Tak jednak nie jest. Wedle teorii biogenetycznej człowiek przechodzi w swym rozwoju indywidualnym najważniejsze etapy, odbyte dotąd przez rodzaj ludzki. Dzieciakom w pewnym wieku imponuje brutalna siła fizyczna, jak naszym jaskiniowym przodkom *ongis* przed „*potopem*“. Wiadomo, jaką przeszkodą wobec dzieci najmłodszych jest „cichy“ temperament, słaby organ głosowy, karli wzrost albo wogóle ułomność cielesna szpecząca człowieka. Toteż rozporządzenia władz dotyczące się kwalifikacyj do nauczania w szkole powszechnej, wymieniają szpetotę cielesną jako wadę dyskwalifikującą kandydata na nauczyciela. Wobec dzieci starszych brutalna siła fizyczna schodzi na drugi plan

— ale zawsze to dla nauczyciela wygoda mieć słuszny wzrost, i głos już samym swym dźwiękiem nakazujący posłuch. Poza tem jednak nieszczęśliwy jest pedagog, który na przewadze fizycznej opierać musi swój autorytet; jak często to jednak bywa, świadczy konieczność wydania rozporządzeń, zabraniających explicite stosowania kary cielesnej.

Większe znaczenie posiada autorytet sportowy, zwłaszcza wobec coraz większej roli przeznaczanej wychowaniu fizycznemu oraz grom i zabawom. I tu rozporządzenia o kwalifikacjach do nauczania domagają się od kandydata nauczycielskiego sprawności w dowolnie obranej dziedzinie sportowej. Co się tyczy autorytetu materialnego — to trudno nauczycielowi o powagę wobec rodziców i dzieci, gdy nie posiada zabezpieczonego minimum egzystencji. Komisja Edukacji Narodowej, może pierwsza w Europie, uznała ważność tej sprawy dla wydajnej pracy nauczyciela i szczegółowo się nią zajęła w Ustawach. Jak bardzo oplakany zresztą był stan nauczycieli szkół parafjalnych — świadczą wymownie Piramowicza „Powinności nauczyciela”. W jeszcze gorszym położeniu był średniowieczny scholastyk, który utrzymywał się z dobrowolnych datków oraz z t. zw. kozubalca opłacanego przez żydów. Toteż walka nauczycieli o odpowiedni „standard of living” powinien mieć poparcie ze strony tych czynników, które w pierwszym rzędzie są odpowiedzialne za poziom i wyniki nauczania. Sprawa ta wiąże się zresztą ściśle z zagadnieniem upaństwowienia szkół. Nie ma wątpliwości co do tego, że wykonywanie urzędu publicznego przez nauczyciela podnosi jego powagę w szkole oraz ulepsza jego pozycję w społeczeństwie.

Naogół jednakże wymienione wyżej autorytety mają w zawodzie nauczycielskim znaczenie drugorzędne w porównaniu z autorytetami, które określiły jako duchowe. Wiedza ma, ze względu na specjalność funkcji nauczyciela, tak duże znaczenie, że nigdy jej przecenić nie można. Im starsze są dzieci, tem bardziej wrażliwe stają się one na luki w wykształceniu umysłowym nauczycieli. Wiedza jest tu tak ważna, że nawet wybitna inteligencja jej braków nie kompensuje; są one też najczęstszym powodem niepoważania nauczyciela przez młodzież. Instynktownie reaguje ona tutaj w sposób jedynie właściwy i słuszny: uczący powinien być uczony; kogo nie stać na solidną wiedzę — niech się bierze do rentowniejszych zawodów. Przytem krytyka młodzieży jest w tej dziedzinie niemal zawsze trafna; wiadomo, że zdolność krytykowania cudzych braków w wykształceniu nie jest proporcjonalna do ilości wiedzy posiadanej przez krytykującego, ale znacznie od niej większa. Negatywizm i przekorność t. zw. lat cielecych jeszcze powiększa tę skłonność do krytyki. Szczególnie zdradliwe dla nauczyciela są

nowe sposoby uczenia Kilkanaście lat temu prawo ucznia do zadawania pytań nauczycielowi było bardzo ograniczone; dziś, że tak powiemy, jest ono powszechne. Im żywsza jest lekcja, t. j. im częściej uczniowie formułują wątpliwości i zastrzeżenia, za tem bardziej udaną skłonni jesteśmy ją uważać. Pomyślny, ile chłopak może zadać pytań przy lekturze urywku z Żywota człowieka poczciwego? i jak różnorodnej treści mogą być te pytania? Przy metodzie „paznokciowej” jest tylko jedno pytanie i jedna odpowiedź: stąd — dotąd. Podręcznik obowiązuje ucznia i nauczyciela; wszystko inne uważane bywa za wspaniałomyślny dodatek, nikogo nie obowiązujący. Nie wiem, czy gdzieś teraz jeszcze tak uczą, ale mnie tak uczono w szkole, która uchodziła za dobrą. Podawano uczniom nie problemy do rozwiązania, ale informacje zupełnie gotowe, które trzeba było przyswoić pamięciowo. Były to stereotypowe formułki w rodzaju: Rej był ojcem literatury pisanej po polsku, pierwszym nauczycielem narodu, sarinatą a nie humanistą itp. Przy tym sposobie uczenia — wiedza była naprawdę bagażem zupełnie niepotrzebnym, i jeżeli nauczyciel (poza szkołą) nie miał specjalnych zainteresowań umysłowych, rychło się wyzbywał i tego skromnego zapasu, który mu szkoła i uniwersytet dały na drogę życia. Słowem, jeżeli zasady samodzielności, zainteresowania, uczenia rozumowego a nie mechanicznego — mają bodaj w drobnej części być rzeczywistymi wytycznymi postępowania nauczyciela w klasie, a nie zostać czysto werbalnymi hasłami, musi on posiadać nie tylko gruntowne wykształcenie w swej specjalności, ale i rozległe wykształcenie wogóle. Bez wątpienia, na dzisiejszym nauczycielu ciąży odpowiedzialność znacznie większa niż na tych, którzy nas uczyli i zadania jego są bez porównania szersze i trudniejsze.

Nie wystarcza bowiem posiadać rozległą i gruntowną wiedzę (co samo już nie mała jest rzeczą, wobec ciężkiego położenia materialnego nauczycieli), ale trzeba, żeby była płynna, zawsze gotowa do dyspozycji, żywa i związana tyśiącem nici z bieżącą współczesnością, żeby była pełnowartościowa a nie zdevaluowana, jak to iście po amerykańsku ujmuje Dewey (nazywa on taką wiedzę *cash value*). Co więcej, trzeba nią tak dysponować, aby umieć przy jej pomocy stwarzać w klasie najróżnorodniejsze sytuacje teoretyczne, nasuwać uczniom zagadnienia i prowokować ich rozwiązania. To bowiem jest sens istotny tak bardzo popularnych (i słusznych) hasel zainteresowania i samodzielności. Chodzi o to, żeby uczeń zadawał sobie pytania i sztykował na nie odpowiedzi; przytem to formułowanie pytań jest nawet rzeczą ważniejszą, aniżeli natychmiastowe znajdowanie odpowiedzi; jeżeli pytanie będzie dość intensywne, t. j. zaliczy o żywotne potrzeby młodego chłopca — nie da mu ono tak

długo spokoju, aż nie dojdzie odpowiedzi, która go zadowoli. Z historii nauk ścisłych wiemy, że najtrudniejszą właśnie rzeczą było zawsze należyte sformułowanie zagadnienia; także genialność wielkich filozofów polega głównie na zdolności zadawania sobie pytań. Ale pytanie — pytaniu nie równe; chodzi o to, żeby uczeń pytał o rzeczy istotne, główne, najważniejsze. Poruszamy tu niebezpieczeństwo tkwiące w nowoczesnych hasłach pedagogicznych: Gdyby normalny młodzieniec rzeczywiście umiał zupełnie samodzielnie, zadawać takie pytania, to szkoła i wychowanie byłyby zupełnie zbędne. W gruncie rzeczy młodzieniec nie ma jeszcze zupełnie gotowych zainteresowań poważnych, ma on tylko surowy materiał na nie, albo, wyrażając się dynamicznie, one się dopiero w nim tworzą i są *in statu nascendi*. Otóż ten proces psychiczny krystalizowania się zainteresowań nie jest wcale zgóry zeterminowany, wynik jego może — w pewnych granicach — być różny. Jaki będzie ten wynik, to zależy do pewnego stopnia także od nauczyciela. Hasło Rousseaua, aby nauczyciel był bierny — jest całkowicie błędne; wynikało ono zresztą z jego doktryny o pierwotnej przyrodzonej doskonałości człowieka. Zasada więc samodzielności ucznia nie tylko nie wyklucza aktywności nauczyciela, ale ją wręcz postuluje. Tam gdzie nauczyciel jest bierny — tam wychowanie od razu przechodzi w pajdokrację. Jest to wychowanie à rebours, bo nie nauczyciel kieruje uczniem, ale uczeń — nauczycielem. Istota zaś wychowania polega na tem, jak to klasycznie ujął Pestalozzi, aby ułatwić i przyspieszyć naturalny rozwój umysłowy i moralny wychowanków. Tak to więc nowoczesne sposoby nauczania kryją w sobie dwojakie niebezpieczeństwo. Albo nauczyciel sam formułuje pytania i zagadnienia i dba tylko o to, aby one były stosowane do poziomu umysłowego t. j. aby uczniowie je zrozumieli i umieli znaleźć na nie odpowiedź — wtedy tylko pozornie realizuje zasadę samodzielnego zainteresowania i uczy, ściśle biorąc, sposobem katechetycznym; albo — pozostawia całą pracę uczniom i stosuje się do każdego przelotnego ich kaprysu i chwilowej pobudliwości, — wtedy nie tylko rozmija się z istotnym celem wychowania, ale wręcz szkodzi moralnie i umysłowo swym wychowankom — oduczając ich wszelkiej karności intelektualnej. Jak ująć Charybdię, a nie wpaść w Scyllę? Na to pytanie żadna metoda, ani żaden system uczenia nie może dać gotowej i wszędzie stosowanej odpowiedzi. Można tylko całkiem ogólnie powiedzieć, że nauczyciel inteligentny w każdej indywidualnej sytuacji celowo zareaguje. Dzisiejsze więc metody nauczania wymagają tak gruntownej i rozległej wiedzy, jak wybitnej inteligencji. Przy dawnych sposobach nauczania — od biedy mogła wystarczyć nawet sama tylko wiedza, albo nawet

jeszcze mniej — prosta znajomość podręcznika używanego przez uczniów.

Widzieliśmy wyżej, że nauczyciel musi być aktywny, dziś nawet znacznie więcej aniżeli przy dawnych sposobach uczenia. Ale aktywność jest funkcją moralną i stanowi istotę charakteru. Innymi słowy, nauczyciel musi posiadać duży autorytet moralny, jeżeli jego nauczanie ma wydać należyte skutki. Oddziaływanie moralne nauczyciela jest dwojakiego rodzaju: świadome i nieświadome. Świadome oddziaływanie to ogół mniej lub więcej celowo i planowo wykonanych zabiegów dydaktycznych, zmierzających do wprowadzenia w życie programów szkolnych. Jeżeli nauczyciel sam nie posiada zwartości wewnętrznej i konsekwencji w postępowaniu, nie zdobędzie dobrowolnego posłuchu ze strony uczniów. Nie dysponując autorytetem moralnym, będzie się musiał uciekać do autorytetów niższego rodzaju, będących zamaskowaną przewagą brutalnej siły fizycznej. Znamy wszyscy z własnego doświadczenia typ pedagoga, który nieustannie rozkazuje, krzyczy, wali pięścią w stół, bije, i co chwila straszy, złym stopniem, wyrzuceniem za drzwi, wydaleniem ze szkoły i t. p. Są to nadużycia; nadużycie brutalnej siły i nadużycie władzy, którą daje pełniony urząd. Jeżeli nadużycia te nie są ścigane prawnie, jeżeli pobłażliwie na nie patrzymy, to ma to swoją przyczynę w naszym przeświadczeniu wewnętrznym, że tak niestety być musi, bo autorytet moralny jest wśród nauczycieli objawem jeszcze dość rzadkim. Dlatego młodzież tak często pogardliwie mówi o swych „belfrach“ „dyrkach“ i „budach“. To nieustannie uciekanie się nauczyciela do przymusu — nadaje wychowaniu i nauczaniu charakter kasarniany i — jak każda niewola — rodzi w młodych duszach skłonność do buntu i odwetu. Statystyka samobójstw i zabójstw dokonanych przez uczniów to ilustracja tego smutnego stanu rzeczy. Dyktatura belferska jest anachronizmem kulturalnym, ale, niestety, tak długo koniecznym, jak długo niema dostatecznej ilości nauczycieli mogących siłą moralną zdobyć posłuch młodzieży. Tyle o oddziaływaniu świadomem. O wiele ważniejsze jest oddziaływanie nieświadome nauczyciela. Sto lat temu przeszło istniała, jak wiadomo, przy uniwersytecie wileńskim organizacja młodzieży, która się nazywała „Promieniści“. Przywódca tej organizacji Tomasz Zan stworzył teorię, na której się opierał jej statut i od której pochodzi jej nazwa. Wedle tej teorii dusza każdego człowieka promieniuje i wytwarza naokoło siebie specyficzną atmosferę duchową. Mimo swe naiwne sformułowanie, teoria ta okazała się prawdziwą. Zjawiska takie jak hypnoza, sugestja, nieświadome i t. p. uzyskiwały prawo obywatelstwa w nauce i przestały być domeną żadnych sensacji spirytystów i szarlatanów, goniących za łatwym zyskiem.

Nauczyciel działa bezwiednie na duszę swego wychowanka i tem silniej, im silniejszą sam jest indywidualnością. Pełniąc urząd, każdy przystraja się nie tylko w stosowną szatę, ale i odpowiednią fasadę duchową. Nauczyciel n. p. który w głębi swej duszy jest cynikiem i moralistą — w szkole wobec uczniów szminkuje się patosem i bogoojczyźnianą frazeologją. Wydaje mu się, że wszystko jest w porządku, gdy tylko dobrze odgrywa swoją rolę urzędową, że więcej nie trzeba. Sprawa bezpośredniego — niejako telepatycznego — oddziaływania duszy na duszę otwiera tyle ważnych i zupełnie nowych zagadnień pedagogicznych, że jej w pobieżnym szkicu wcale traktować nie można. Oto jednak kilka faktów, które wyjaśniają konkretniej, o co chodzi. Małżonkowie po wieloletniem pożyciu stają się do siebie podobni — w wyrazie twarzy, w gestykulacji i w połyku oczu. Kto tego zjawiska nie zna! Ale czy to tylko upodobnienie się czysto zewnętrzne? Czy nie jest to raczej upodobnienie się charakterów i osobowości, upodobnienie całkowicie nieświadome i bierne, którego tamte objawy zewnętrzne są tylko symptomami? Uczniowie zupełnie bezwiednie i nieświadomie (i bez jakiegokolwiek bładz starań ze strony nauczyciela) przyswajają sobie charakterystyczne ruchy mimiczne i gestykulacyjne swych nauczycieli; nie wszystkich, ale niektórych z nich, przytem widoczna jest niekiedy wprost walka wpływów: świeżo przybyły nauczyciel — ruguje dawnego. Do niedawna psychologia naukowa uważała gesty, mimikę, chód człowieka za zjawiska bez znaczenia. Wiemy dzisiaj, że był to błąd: są to symptomy tego, co najistotniejsze i najważniejsze w człowieku, jego charakteru i osobowości. Albo inny fakt z tej samej dziedziny. Uczniowie przyswajają sobie pismo swych nauczycieli, niektóre charakterystyczne litery, albo niekiedy nawet ogólny jego charakter. I grafologia (czyli nauka o piśmie) była do niedawna terenem tylko amatorów i niebieskich ptaków. Dziś badają pismo naukowo, specjalnemi metodami, i wysnuwają z niego niezwykle ważne wnioski, dotyczące osobowości człowieka. Ciekawe, że język tem samem słowem „charakter“ określa stałe cechy postępowania człowieka i stałe cechy jego pisma. Psycholog niemiecki Ludwig Klages specjalnie zajmuje się psychologją pisma i na podstawie swych badań grafologicznych skonstruował nową typologję charakterów ludzkich. Czy uczeń, przyswajając sobie pismo nauczyciela, nie kształtuje tem równocześnie swego charakteru na modłę swego wychowawcy? Czy wobec tego misterjum przenikania się dusz — wystarczy urzędowy fason i pedagogiczna fasada? Nie. Życie nasze coraz bardziej się pogłębia i coraz mniejszy walor mają puste słowa i patetyczne gesty przysłaniające istotną nicość wewnętrzną. Słowem, nauczycielowi potrzebna jest zwartość naj-

wyższa i jednolitość w postępowaniu, czyli to, co określiłszy wyżej jako autorytet moralny.

Kilka wniosków praktycznych. Wywód mój o autorytecie nauczyciela jest zapewne za krótki, jeżeli chodzi o ważność tematu, ale może trochę za długi, jeżeli chodzi o mój sposób jego omawiania. Bardzo przepraszam, ale muszę go cokolwiek jeszcze wydłużyć kilku praktycznymi wnioskami, o które mi, przyznaję, głównie chodziło, gdy zabrałem się do pisania. Boję się ze strony czytelników dwóch zarzutów. „Po pierwsze”, powiedzą, „bierze autor sprawę — stanowczo za wysoko, strzela jak to się mówi z armaty na muchę. Traktuje sprawę tak, jakby nauczyciele mieli wszyscy (lub przeważnie) być wybitnymi osobistościami o gruntownem wykształceniu, o niezwykłym charakterze i bystrej inteligencji. Są to aspiracje bardzo ładne ze strony autora, który może gdzieś sam jest nauczycielem, ale są one zupełnie nierealne. Społeczeństwo naprawdę traktuje nas jak rzemieślników; jeżeli weźmiemy pod uwagę rzeczywiste nasze położenie materialne, socjalne i polityczne okaże się, że pod każdym względem jesteśmy szaremi pionkami, bez wpływu i znaczenia; jeżeli zajrzemy w dusze naszych kolegów zawodowych — to nierealność takiego ujmowania sprawy okaże się może jeszcze bardziej rażąca... Po drugie — jeżeli naprawdę inteligencja, charakter i pojemność umysłowa są indywidualnie różne i przyrodzone — a zdaje się, że tak jest naprawdę — to co za wartość praktyczną mogą mieć dla nauczyciela rozważania teoretyczne o autorytecie; każdy ma tyle autorytetu, na ile go z przyrodzenia stać i basta, co tu wiele mówić!“.

Oba te zarzuty są niesłuszne. Ze stanowiska przyznanego przez społeczeństwo swym członkom — nie można wcale sądzić o ich istotnej wartości. Myśliciel francuski Renan powiedział, że narody zawsze krzyżują swych najlepszych synów... i naprawdę nie brakło mu przykładów z historii na potwierdzenie tego paradoksu“. Ale historia nie powtarza się i nie ma w niej nieodniennych praw. Do pewnego stopnia (bardzo dużego...) sami tworzymy naszą historję: jeżeli jakieś społeczeństwo traktuje swych nauczycieli nie jak kapłanów, ale jak pospolitych rzemieślników — to wina w tem i po stronie nauczycieli. Trzeba, ażeby nauczyciele uświadomili sobie, że są solą ziemi i w dośłownem znaczeniu twórcami przyszłości narodowej. Czy mam wyraźnie przypominać jaką rolę odgrywa nauczyciel ludowy u naszego sąsiada zachodniego, czy nie pamiętają wszyscy, że wojnę z 1871 r. wygrał niemiecki „Volksschullehrer“? Prawda, że nie wszyscy nauczyciele są Prometeuszami, nie wszyscy wydzierają naturę tajemnicę boskiego ognia, ale wszyscy bez wyjątku i każdy z osobna

strzeże tego ognia, ochrania go własnem ciałem i podtrzymuje jego żywotność własnem tchem. Czy to mało? Nie od takiego lub innego zredagowania naszej Konstytucji zależy przyszłość kraju, ale od poziomu umysłowego i moralnego jego nauczycieli. Ci którzy dziś siedzą na ławach szkół wiejskich — będą za lat 10 obywatelami, czy nie zależy wszystko od tego, jakimi oni będą obywatelami? Czy ze sfer nauczycielskich (w najszerszem słowa znaczeniu) nie rekrutują się dziś niemal wyłącznie badacze nauki i wynalazcy? Czy nie widoczną jest rzeczą, że znaczenie i potęga każdego państwa zależy głównie od ogólnej kultury jego obywateli i od wydajności jego nauki? Praca nauczyciela jest cicha, ale decydująca; w każdym z nas tkwi prymitywny człowiek, który odruchowo skłonny jest uważać to co hałaśliwe i niedyskretne za szczególnie ważne — odruchowi temu nie należy się poddawać. Bądźmy również przekonani, że im więcej będzie prawdziwych osobistości wśród nauczycieli, tem lepsze stanie się położenie materialne i stanowisko społeczne ogółu nauczycieli.

Drugi zarzut jest również błędny. Przyrodzony nie znać ściśle zdeterminowany. Pod koniec 19 w. pojawiły się teorie filozoficzne, które głosiły kompletny fatalizm: człowiek rodzi się (z natury) dobry albo zły, głupi albo mądry — i takim zostaje przez całe życie. Nic bardziej błędnego, jak to pochopne uogólnienie. Teoria poznania i historia nauki ściślej doszły w ostatnich 30 latach do wniosku, że nie tylko w dziedzinie zjawisk ludzkich ale i w sprawach natury martwej (t. j. w mechanice i fizyce) mamy do czynienia ze względnyim indeterminizmem (Poincaré: *La valeur de la science*).

Nie tylko dola człowieka zależy w dużym stopniu od woli jego, ale i bieg natury; wedle tych poglądów człowiek wcale nie podporządkowuje się prawom natury nie jako niezależnie od niego istniejącym ale dosłownie tworzy je i narzuca przyrodzie¹⁾. Ani człowiek ani świat nie jest gotowy. W każdym człowieku drzemią niezliczone możliwości moralne i intelektualne — niewyzyskane. Każdy człowiek ma nie tylko prawo, ale wprost obowiązek wie-

¹⁾ Spraw tych dotyczących się podstaw filozofii nie mogę tutaj szczegółowo poruszać, jakkolwiek mają one ogromne znaczenie praktyczne dla każdego myślącego człowieka. Mam na myśli — nowe nastawienie życiowe, które pod nazwą humanizmu, personalizmu i pragmatyzmu, zdobywa coraz bardziej w Europie umysły i serca. Do tych spraw przy sposobności wrócę. Narazie polecam nauczycielom, którzy stoją zdala od filozofii dwie książki znanego powieściopisarza angielskiego H. G. Wellsa p. t. *First and last Things*. (1908) oraz *God, the invisible King* (1917), które przedstawiają bardzo prosto i zrozumiale te nowe zapatrywania na zasadnicze sprawy życia.

żyć w te swoje niewyzyskane zapasy duchowe: wiara ta mu powie, że nie jest wolny od błędów i grzechów, ale, że ich może się pozbyć, jeżeli skupi swoją energję. Nie jest to zarozumiałość — bo zarozumiały wierzy, że jest doskonały i że dalsze starania o rozwój umysłu — byłyby zbyteczne. Zarozumiałość i wiara w możliwości tkwiące w każdym człowieku są to dwie postawy wobec życia zupełnie różne. Zarozumialec zapatrzony jest w przeszłość, deklektuje się osiągnięciem powodzeniem i spoczywa na (urojonych często) laurach; człowiek wierzący w możliwość postępu — patrzy w przyszłość. Pierwszy jest niejako epigonem siebie samego, i, wyrażając się biologicznie, martwym osadem procesu życiowego, który się zatrzymał, drugi — jest twórcą własnej osobowości i procesem w pełni życia. Stręczyli starcy i zgorzkniali sceptycy — głoszą zasadę, że świat i człowiek jest niezmienny, że wszystko musi zostać po staremu, bo tak było i tak będzie. Ale nauczyciel już z racji swego zawodu — powinien iść z młodzieżą, którzy wierzą i mają zapal. Jeżeli bowiem wprowadzić wiara dosłownie góry nie przenosi, to jednakże w różnych warunkach zwycięży ten, który wierzy, tego, który nie wierzy. Zostawmy więc starców ich losowi, niechaj umarli grzebią umarłych. Nauczyciele niechaj idą z młodzieżą, z wiara w lepszą przyszłość i z przekonaniem, że wiara ta ich nie jest sromianym zapalem ludzi, którym pstro w głowie, ale poglądem na świat opartym na wynikach nauk najbardziej ścisłych.

STANISŁAW NOWACZYK.

○ nowy typ podręcznika do nauczania historii.

(Dokończenie).

Prace nad zreformowaniem podręcznika do nauczania historii, podjęte zagranicą, winny nas zachęcić do przeprowadzenia podobnej reformy. O tem, że gruntowna zmiana jest konieczna, świadczą głosy, pochodzące nie tylko ze sfer pedagogicznych,¹⁾ ale również i ze sfer oficjalnych.²⁾ Przed

¹⁾ Np. Mirski: „Rola podręcznika w nowej dydaktyce” (Przegląd Szkoły, nr. 6, rok 1929). — M. Ziemowicz: Kilka prób nauczania historii zagranicą. (Ruch Ped. nr. 9 — 10 r. 1929). — J. W. Opatrny: „Nauczanie historii a nauka” (Pamiętnik V Zjazdu Historyków Polskich).

²⁾ Wiceminister W. R. i O. P. Pieracki, podniósł w swym odczycie, iż muszą zostać zmiany w tym duchu, aby podręcznik przestał być programem nauki, a stał się wyłącznie tylko pomocą naukową.

przystąpieniem do przebudowy podręczników trzeba jednak ustalić pewne wytyczne, które mogą uchronić od błędów i bezplanowej pracy. Niniejsze uwagi mają być drobnym przyczynkiem w tej doniosłej kwestji. Oczywiście można stanąć na stanowisku, iż podręcznik jest w nauczaniu historii zbędny i że należy go zastąpić książeczkami czy pisemkami. Pogląd taki można podzielać, a jednak niezależnie od tego uznać trzeba kwestję reformy podręcznika za aktualną, gdyż na pytanie: kiedy dojdziemy do tego, by móc podręcznik zupełnie usunąć ze szkoły — nie można nie pewnego odpowiedzieć. Można nawet przewidywać, iż z rozmaitych powodów (np. finansowych) chwila ta jest daleka. Ponieważ pozostawienie w dalszym ciągu podręcznika w obecnej formie groziłoby wprost zatamowaniem postępu w dziedzinie metodyki historii, trzeba przystąpić do reformy w imię hasła, iż ulepszony podręcznik będzie poważnym krokiem naprzód w realizowaniu nowych metod nauczania.

Ażby podręcznik ulepszyć, trzeba przedewszystkiem dostosować go do zainteresowań dzieci. Zasadę tę można zrealizować tylko wtedy, gdy program nauki i zajęć będzie wypływał z potrzeb życiowych dzieci, z ich przeżyć i czynności.¹⁾ Trzeba więc poznać zainteresowania, wypływające z tych potrzeb, i na tem budować podręcznik. Pewną wskazówką może być zdanie Dewey'a: „Dziecko interesuje się przedewszystkiem sposobem życia istot ludzkich i właśnie od strony tego zainteresowania należy z niem przystępować do nauki faktów historycznych. To bowiem zbliża dla dziecka działalność pokoleń minionych do życia ludzi, z którymi codziennie ma do czynienia. To właśnie zainteresowanie jest dla niego niezbędne, aby móc sympatyzować z przeszłością i przenikać w jej głąb wyobraźnią”.²⁾ Wynika z tego, że tematem nauczania w pierwszych latach winna być przedewszystkiem kultura materialna. Jest to zgodne z tem, co twierdzi R. Cousinet: dziecko 10 letnie nie jest w możności wytworzyć pojęcia o życiu politycznem własnego kraju; usiłowania, by wytworzyć w jego umyśle dokładne wyobrażenia o wojnach, traktatach itd. są bezowocne. Zdaniem Cousinet'a w początkowym nauczaniu należy zapoznać dzieci najpierw z kulturą materialną, która stanowi część najistotniejszą życia narodu.³⁾ Zagadnienia z życia duchowego i politycznego mogą być tematem rozważań w oddziałach wyższych, trzeba jednak stale pamiętać o tem, że tylko ten temat obudzi zainteresowanie, który można powiązać z przeżyciami czy wrodzonymi skłonnościami dzieci. Zagadnienie historyczne, oderwane zupełnie od życia dziecka, pozostanie

¹⁾ Rowid: „Psychologia pedagogiczna” str. 293.

²⁾ J. Dewey: „Szkoła i dziecko”. Przekład Błeszyńskiej, str. 117.

³⁾ Patrz: Piotr Żukowski: „O nauczaniu historii”, str. 76.

bez echa: łańcuch słów ulokuje się na chwilę w pamięci, lecz szybko porozrywa się i zniknie, nie pozostawiając śladu. Wypadki takie znamy bardzo dobrze z pracy np. w oddz. III według obecnie obowiązującego programu, przeładowanego tematami z życia politycznego.

Ciekawy program nauczania historii, dostosowany do naturalnych zainteresowań dzieci, szkicuje w cyt. wyżej książce Dewey: dzieci 6 letnie — poznanie różnych czynności społecznych, dzieci 7 letnie — zapoznanie z rozwojem wynalazków i z ich wpływem na życie społeczne, dzieci 8 letnie — wielkie wędrówki ludów, poszukiwania, odkrycia — a wszystko to bez związku z jakimś narodem. W następnych latach omawianie warunków miejscowych i działalności grup społecznych (wieś, miasto), i po 6 latach nauczania chronologiczne omawianie historii starych cywilizacji śródziemnomorskich¹⁾.

Interesujący jest również program Miss Martin²⁾, która w nauczaniu historii zastosowuje plan daltoński. Rozpoczyna ona nauczanie od wiadomości o życiu ludzi i zwierząt przedhistorycznych. W drugim roku — czasy Saksonów i Rzymian, w trzecim — wyprawy i zdobycze Normanów, biografie sławnych królów i ludzi. W czwartym roku nauczania — warunki społeczne w różnych epokach. Dopiero po tem przygotowaniu przystępuje do opracowania historii Anglii, ujętej w pewne ośrodki, a więc: życie wiejskie i miejskie, rząd, religja, wojny, ekspansja, kultura. Na dzieje Anglii przeznaczone są: 5, 6, 7 i 8 rok nauczania, w 9 zaś roku nauczania omawia współczesną historję Europy i międzynarodowych stosunków.

Na uwagę zasługuje też koncepcja Żukowskiego³⁾, który radzi rozpoczynać nauczanie historii od dziejów otaczających nas w domu i klasie przedmiotów i zwyczajów, np. kiedy wynaleziono stalówkę, papier, atrament, piec itd. Taki sam pogląd podziela H. Orsza, zalecając „przez naukę o historii rzeczy i życia codziennego, połączoną z odtwarzaniem, przygotować do rozumienia przebiegu dziejów”⁴⁾.

Jakikolwiek przyjmiemy program i jakikolwiek będzie pogląd na materiał, którym należy rozpoczynać nauczanie, niewzruszoną pozostanie zasada, iż wybrany materiał musi odpowiadać zainteresowaniom dzieci. Chociażby to miało być sprzeczne z wymaganiami oficjalnych programów i z tra-

¹⁾ J. Dewey, l. c. str. 122.

²⁾ „Nauczanie historii według planu daltońskiego”. („Wychowanie nowoczesne”, nr. 7—10, rok 1928).

³⁾ Op. cit., str. 24.

⁴⁾ H. Orsza: „W sprawie nauczania historii” (Ruch Pedagogiczny, rok 1924, str. 78).

dycją! O tem winien autor nowego typu podręcznika pamiętać!

I winien pamiętać o tem, że opracowanie materiału podręcznika musi być dostosowane do poziomu umysłowego dzieci. Tak, jak początkowe nauczanie rozpoczyna się w szkole nowej od wnikięcia w zasób wyobraźniowy dzieci, by na tem budować program dalszej pracy, tak i autor podręcznika musi od tego samego rozpocząć swą pracę. Nie można dopuścić, by w gąszczu niezrozumiałych wyrazów zanikł obraz przeszłości. Werbalizm, grasujący groźnie w historii, ma swe źródło przedewszystkiem w tem, że zbyt wielki nacisk kładzie się w szkole (przy wizytacjach i tp.) na wyniki słowne nauczania. Dotychczasowe podręczniki tendencję tę umacniają¹⁾. Tymczasem trzeba sobie uprzytomnić tę prawdę, że zapamiętanie szeregu dat, nazwisk królów i wodzów, wojen i bitew — nie daje wyobrażenia o przeszłości. Nowy podręcznik, aby nie był zdradziecką siecią, musi dawać jasne obrazy, przenikające łatwo do umysłowości dzieci.

Nie znaczy to, że język tego podręcznika ma być ubogi w wyrażenia i zwroty. Przeciwnie: język musi być bardzo bogaty, w takie wyrażenia, które potrafią wywołać obraz. Rzecz jasna, iż podręcznik musi systematycznie wzbogacać słownik historyczny dzieci. Obecnie takimi wyrazami, jak: król, państwo, granica, naród, chrześcijaństwo i tp. szafujemy, jakby to były symbole rzeczy, oglądanych przez dzieci setki razy. Tymczasem wyrazy te określają tak złożone pojęcia, iż trzeba dużo pracy, by zdany wyraz kojarzyła się odpowiednia treść. W słownictwie historycznem w szkole potrzebna jest poprostu rewolucja! W pierwszych latach nauczania historii muszą zniknąć wyrazy abstrakcyjne, a zastąpić je trzeba wywoływaniem obrazów — i dopiero po nagromadzeniu jasnych wyobrażeń dojść do nazwy — symbolu. Ta naturalna droga, zrozumiana naogół, gdy chodzi o język polski i inne przedmioty, musi uzyskać prawa obywatelskie także w nauczaniu historii, a więc i w podręczniku.

Na trzeciem miejscu stawić można zasadę, iż podręcznik musi być tak opracowany, by zachęcał ucznia do samodzielnego wysiłku. Wprawdzie wypełnienie tej zasady jest możliwe tylko wtedy, gdy cała organizacja pracy w szkole pójdzie w tym kierunku, jednak i sam podręcznik, odpowiednio opracowany, może być wielką pomocą.

¹⁾ Trafnie określa to Eryk Marja Remarque w „Drodze powrotnej”: „Mamże tłumaczyć wam, że książki, które trzymacie w ręku, to sieci, jakimi chwytają się wasze niewinne dusze, aby je zwabić w gąszcz frazesów i zasięki fałszywych pojęć”.

Zainteresowanie, o którym mówiliśmy wyżej, jest: jak wiadomo początkowym czynnikiem aktu woli. Nie wystarczy więc dostosować materiał do zainteresowań dzieci: trzeba bowiem dojść, aż do końcowej fazy aktu woli, do działania, oczywiście działania samodzielnego, gdyż „rzeczy, zdobyte przez człowieka własnym wysiłkiem, należą doń naprawdę. Można wiele rzeczy wytłumaczyć, wyjaśnić, ludziom, można poddać im dużo myśli, lecz tylko te decydują o ich umysłowości, tylko te są przez nich naprawdę używane, które zdobyli sami, własnym wysiłkiem, własną pracą”¹⁾.

Jak wobec tego opracować materiał podręcznika, by odpowiadał temu warunkowi? Przypomnę tu sposoby, stosowane już w podręcznikach zagranicznych: wykresy, spis lektury, zagadnienia. Prócz tego można dzieciom zalecić układanie sztuczek historycznych, — w niższych oddziałach może to być rozmowa między dwoma osobami, później sztuki bardziej rozwinięte. Tego rodzaju opracowanie zachęca do opanowania materiału i zastanowienia się nad motywami działania i epoki, w której rzecz się dzieje²⁾. Oczywiście sposobów może być więcej, jednak trudno tu o nich mówić, gdyż wynikają one z warunków miejscowych i rozmaitych okoliczności.

Zasada samodzielnego wysiłku wymaga też, by podręcznik dawał możliwie surowy materiał. Rozumieć i realizować można to rozmaicie, np. dla niższych oddziałów mogą być w podręczniku czytanki historyczne, które stanowią punkt wyjścia czy też zakończenie lekcji, dla oddziałów wyższych mogą być zarówno czytanki, jak łatwe teksty źródłowe, wyjątki z pamiętników i t.p. Podręcznik może się też przedstawiać jako zbiór ilustracji z tekstem objaśniającym. Taki typ, w którym dominujące stanowisko zajmowałyby ilustracje, byłby pożądanym przede wszystkim w początkach nauczania historii.

Wielki nacisk położyć należy również na wartość artystyczną nowego podręcznika. Książki, jak stwierdza Dr Rubakin³⁾, które wywołują u czytelnika obrazy, mają wpływ największy. Jeszcze potężniejszy wpływ mają te, które wywołują wzruszenia. Podręcznik, opracowany pod tym kątem widzenia, nie będzie nudną książką: artystyczne obrazy przeszłości przemówią do dzieci tak, jak przemawiają do bre powieści, t. j. przemówią do wyobraźni i uczucia. Nie trzeba się obawiać, że w takim podręczniku zatraci się

¹⁾ L. Zarzecki: „Charakter i wychowanie”, wyd. II, str. 141.

²⁾ Por. Claparède: „Psychologia dziecka”, wyd. II, str. 378.

i Green: „Psychanaliza w szkole”, wyd. II, str. 169 i 179.

³⁾ Czytelnictwo młodzieży i różnice zainteresowań pokoleń? „Głuch Pedagogiczny” nr. 9, rok 1930).

charakter naukowy książki. Przeciwnie: artystycznie ujęte obrazki dadzą więcej wyobrażenia o przeszłości, aniżeli „naukowe” pogadanki, których dzieci nie słuchają i nie czytają, gdyż są obce ich duchowi. Wszak „Matejko więcej nauczył nas naszej historii i wzmógł przez to samowiedzę narodową, niż tysiące suchych podręczników”¹⁾. A przecież obrazy Matejki są wytworem wyobraźni i zawierają wiele szczegółów i sytuacji, niezgodnych z rzeczywistością historyczną. Jeśli nauczanie historii pojmujemy jako wnikanie w przeszłość, trzeba przywołać do pomocy sztukę i przez nią doprowadzić dzieci, zwłaszcza dzieci w niższych oddziałach, do przeżyć wyobrażeniowych²⁾. Podręcznik musi być tu przede wszystkim wzorem, wzorem dla nauczyciela a czynnikiem kształcenia wyobraźni historycznej uczniów.

Taka książka ułatwi w wysokim stopniu zrozumienie przeszłości i umożliwi realizowanie nowych dążeń dydaktycznych. Szkoła polska musi nadrobić zaległości z czasów niewoli, nie może więc pozwolić sobie na bierne jedynie śledzenie rozwoju środków pomocniczych do nauczania zagranicą. Nam trzeba nie tylko przyjmować dobre pomysły z zagranicy, ale ulepszać je stale, dostosowując do psychiki polskiej młodzieży.

HELENA RADOMSKA-STRZEMECKA.

Stadja rozwojowe definicji dziecięcej i ich najważniejsze korelacje.³⁾

Niniejsza praca o definicjach oparta jest na własnych badaniach. Wyniki jej, przedstawione obszernie w „Monografii Testu Definicji”⁴⁾, tutaj podaję w streszczeniu.

Materiał doświadczalny „Monografii” stanowi 16.000 odpowiedzi na pytania definicyjne n. p.: „co to jest młotek?”, „co to znaczy bliski?” i t. d., zebranych bądź to metodą ustnego wypytywania i ustnej odpowiedzi, bądź też pisemnej odpowiedzi przy ustnem zapytaniu. Doświadczenia przeprowadziłam nad dziećmi i młodzieżą od lat 4 do 20 w ochronce, w szkołach powszechnych, w preparandzie nauczycielskiej, w 2-eh seminarjach naucz. w Suwałkach, oraz w jednym

¹⁾ Zarzecki. Op. cit., str. 129.

²⁾ Por. uwagi Jeleniskiej w „Metodyce pierwszych lat nauczania”, str. 295.

³⁾ Referat, wygłoszony na posiedzeniu Sekcji Psychologicznej Tow. Filozoficznego w Warszawie dn. 15. VI. 1931 r.

⁴⁾ Nauk. T-wo Ped. Książnica 1931.

z gimnazjów warszawskich, ponadto w przytulku dla epileptyków i upośledzonych umysłowo w Sielcach (Warszawa).

Zagadnienie, jakie sobie postawiłam brzmi: Jak rozwija się definicja dziecięca w stosunku do wieku, inteligencji, płci i innych czynników. Przedewszystkiem trzeba tu było rozklasifikować otrzymane odpowiedzi. Było to trudne zadanie. Rezultat dociekań w tym kierunku przedstawiam poniżej.

Klasyfikacja definicyj.

1. Odpowiedzi zdradzające brak rozumienia wyrazu definjowanego. a) brak reakcji na pytanie: „co to jest...”, „co to znaczy...”, b) odpowiedź: „nie wiem”.

Gdy dziecko po skierowaniu doń pytania definicyjnego milczy lub odpowiada „nie wiem”, z całą słuszością możemy podejrzewać, że nie rozumie, o co je pytamy. Tak też bywa najczęściej, choć niekiedy brak odpowiedzi lub odpowiedź negatywna jest wyrazem powściągu myślowego przed odpowiedzią bylejaką. Napewno wyrazem braku rozumienia pytania jest odpowiedź, c) na zasadzie skojarzeń n. p.: „marmur — to marmolada”, „telegraf, co fotografuje”.

2. Odpowiedzi na pytanie domyślnie zmienne: „Łopata służy do kopania” (pyt.: „co to jest łopata?”), „Żelazo jest w sklepie” (pyt.: „co to jest żelazo?”), „Obcegi, zbudowane na zasadzie dźwigni dwuramiennej, zrobione są z żelaza i służą do wyjmowania gwoździ” (pyt.: „co to są obcegi?”).

Powyższe odpowiedzi nie mówią, co to jest łopata, żelazo itd., lecz: do czego służy, gdzie jest, z czego i jak zrobione, jednym słowem mówią cośkolwiek o rzeczach, których nazwy definjujemy. Dziecko w swej myśli zmieniło pytanie definicyjne na niedefinicyjne. Odpowiedź używa wyrazu definicyjnego w sensownym związku z innymi wyrazami tak, jak znana w logice pseudodefinicja aksjomatyczna, nazwijmy ją przeto odpowiedzią „bez definicji”. Wartość takiej odpowiedzi, jak widać z zestawionych powyżej przykładów, może być bardzo różnorodna zależnie od treści, jaką poszczególne wypowiedzi zawierają. W tej chwili chodzi nam jednak nie o treść, lecz o konstrukcję, o formę odpowiedzi. Co do tej formy możemy zauważyć, że we wszystkich wypadkach unika ona trudności pytania definicyjnego „co to jest...”. Zaliczono definicję tego typu do odpowiedzi „przez użytek” lub „przez opis”, przy czem podkreślono konstrukcję, wynikającą z zamiany pytania definicyjnego na niedefinicyjne.

3. Odpowiedzi na pytanie domyślnie odwrócone. Tu należą: a) pokazywanie, gdy na pytanie np.: „co to znaczy biały” dziecko pokazuje białą chusteczkę, lub na pytanie: „co to jest żelazo” dziecko pokazuje haczyk

żelazny (z okrzykiem: „o masz! kruczek u drzwi!”); b) Przykłady, gdy na pytanie: „co to jest zwierzę” dziecko wylicza: „zwierzę jest koń, zwierzę jest kot”, lub na pytanie: „co to znaczy biały, papier jest biały” itd.

Zarówno pokazywanie, jak i przykłady są odpowiedzią nie na pytanie: „co to jest owoc”, „zwierzę”, „biały”; lecz na pytanie: „co jest — owocem — zwierzęciem — białem”. Zachodzi tu odwrócenie porządku terminów: zamiast do podmiotu dobierać orzecznik, dobierają do orzecznika podmioty. Powtóre, zamiast wyjaśniać treść wyrazu definicyjnego przytaczają desygnaty jego zakresu. Potrzebie, nie ujmują stosunku nadrzędności między danym wyrazem, a innym, który należałoby znaleźć.

Te trzy cechy przykładów wzajemnie się warunkują.

Przykłady należą do najbardziej typowych odpowiedzi dziecięcych na pytania definicyjne. Zjawiają się w ogromnej masie przed dziesiątym rokiem życia nie we wszystkich jednak grupach wyrazów. Szczególną inklinację do formy przykładowej mają definicje przymiotników, a także nazw rzeczownikowych o znacznym stopniu ogólności n. p.: zwierzę, kwiat, roślina, owoc, ptak. W grupach nazw rzeczownikowych o mniejszym stopniu ogólności odpowiedzi przez przykłady nie występują. Niema ich wcale np. w definicjach takich wyrazów jak: młotek, łopata, telegraf, koń, róża i t. d. Wyjątek stanowią nazwy materiałów: żelazo, jedwab, tkanina itp. Odpowiedź przykładowa tutaj brzmi: „jedwabne pończochy, nici jedwabne” (pyt. „co to jest jedwab”) lub: „siekiera żelazna, łóżko z żelaza” (pyt.: „co to jest żelazo”).

4. Definicje słownikowe. Poniżej przedstawione odpowiedzi zachowują się tak, jak definicje słownikowe, typu: „A znaczy tyle, co B”. Da się tu wyróżnić kilka stopni. Najprymitywniejszy z nich stanowią a) tautologje: „biały to biały”, „telefon to telefon”.

Takie, jak powyższe, czyste tautologje nie wyjaśniają. Dziecko chce sobie tutaj tylko uświadomić brzmienie wyrazu, może też uświadomić jego znaczenie. Nie należy ich mieszać z tautologjami, które występują obok innych, mniej lub więcej wartościowych elementów odpowiedzi np.: „biały to kolor biały”.

Dalej postać definicji słownikowej mają: b) niby-synonimy (rzekome synonimy) n. p.: „biały to czysty”, „biały — przeźroczysty”.

Wnoszą one nowy wyraz w znaczeniu mniej lub więcej zbliżonem do znaczenia wyrazu definicyjnego. Mniej więcej na równi z niemi stoją: c) przeciwstawienia np.: „biały — nieczarny”, „pracować — nie próżnować”. Wnoszą do odpowiedzi wyraz o przeciwnem znaczeniu z zaprzeczeniem.

Wyżej od powyższych należy postawić: d) synonimny: „łopata to rydel”, „pracować — robić”. W określniku mamy wyraz o tem samym lub prawie tem samym znaczeniu; e) definiowany. Wreszcie najwyższe miejsce wśród definicji słownikowych zajmują: e) definicje słownikowe z analizą znaczenia n. p.: „bliski — pozostający w niewielkiej od nas odległości”. Tu zaliczyć też można odpowiedzi, które wprawdzie nie dają analizy znaczenia, lecz usiłują wyjaśnić treść wyrazu zapomocą genezy zjawiska n. p.: „biały — odbijający wszystkie promienie”, „ciepły — wywołujący miłe wrażenie”. Definicje słownikowe w przytoczonych wyżej postaciach są bardzo liczne w definicjach przymiotników i czasowników, rzadkie w definicjach rzeczowników przedmiotowych (nazw przedmiotów konkretnych).

5. Definicje semantyczne. W definicjach przymiotników obok definicji przykładowych i słownikowych trafiają się odpowiedzi typu: „A znaczy, że p”. Charakterystyczny zwrot „znaczy że” łączy część definiowaną z definiującą. Przytoczone poniżej odpowiedzi mają wysoki stopień poprawności, niższe stopnie niewątpliwie zachodzą, są jednakże w niej pracy niedość wyodrębnione. Przykłady odpowiedzi: „Biały znaczy, że jakiś przedmiot ma barwę taką, która powstała ze zmieszania kolorów tęczy w jedno”. „Biały znaczy, że dany przedmiot wywołuje wrażenie wzrokowe silnej jasności. W definicjach semantycznych obydwa człony powinny być zdaniami, tutaj jednak człon A jest nazwą (biały). Odpowiedź w całości nie jest jednak nonsensem. Łatwo byłoby przekształcić ją tak, że człon A stałby się zdaniem n. p. „Jakiś przedmiot jest biały, to znaczy, że ma barwę i t. d.”.

6. Definicje klasyczne. Najliczniej reprezentowane w odpowiedziach dzieci i młodzieży są definicje klasyczne typu: „A jest to s C”. Jak wiadomo, definicja klasyczna składa się z części definiowanej i definiującej (jak i inne definicje), zaś w części definiującej ma rodzaj (genus) i różnicę gatunkową (differentia specifica).

Poniżej przytoczone odpowiedzi ten typ właśnie naśladują.

	Rodzaj	Różnica
Bez rodzaju		
1. Łopata jest to	—	co chleb sadzać
2. Świder „ „	—	co się dziury kręci
3. Jedwab „ „	—	co robaczki robią
Rodzaj zaznaczony		
4. Świder jest to	takie	które się dziury nim robi
5. Łopata „ „	coś	zrobione z drzewa

Rodzaj pozorny

- | | | | |
|-----------|---------|--------------|--|
| 6. Świder | jest to | żelazo | i jest potrzebny każdemu stolarzowi przy którym jest okrągła deska do chleba do zbierania śnieci i można ją jeść |
| 7. Łopata | " " | kij | |
| 8. Łopata | " " | blacha i kij | |
| 9. Owoc | " " | kulka | |

Rodzaj niewłaściwy

- | | | | |
|------------|-----|-----------|-----------|
| 10. Młotek | " " | naczynie | kowalskie |
| 11. Młotek | " " | rzemiosło | |

Rodzaj odległy

- | | | | |
|--------------|-----|--------------|----------------------------|
| 12. Telegram | " " | rzecz | mała |
| 13. Łopata | " " | (taka) rzecz | którą nabieramy i kopie my |

Rodzaj właściwy

- | | | | |
|--------------|-----|-----------|------------------------------------|
| 14. Łopata | " " | narzędzie | do kopania ziemi |
| 15. Telegram | " " | przyrząd | do porozumiewania się na odległość |

W powyższem zestawieniu zwróćmy uwagę najpierw na rubrykę „rodzajów”. tu bowiem zauważymy najciekawsze zmiany. (Odpowiedzi: 1, 2, to Binetowskie „definicje przez użytek”. Trzecia (3) ma taką samą postać, choć o użytku mowy w niej niema. Przypominamy zato, że w typie „bez definicji” (zob. odpowiedzi na pytanie domyślnie zmienione) również były wzmianki o użytku, jednak konstrukcja odpowiedzi była inna. Mylił się więc Binet, wyodrębniając „definicje przez użytek”. Nie to jest charakterystyczne, że w odpowiedzi jest mowa o użytku, lecz to, że konstrukcja jej jest szczególna. Oto, jak łatwo zauważymy, odpowiedź dąży do wzoru definicji klasycznej, lecz nie dojrzało w niej jeszcze najważniejsze ogniwo: rodzaj. Nie pojawiły się terminy nadrzędne dla definiowanych, nie ujęto logicznego stosunku nadrzędności. To jest cechą charakterystyczną tych odpowiedzi, stąd proponuję dla nich nazwę definicji bez rodzaju.

Odpowiedzi: 4 i 5 zawierają w rubryce rodzaju odpowiedniki nazwowe jakichś klas bardzo ogólnych i mglistych „takie”, „coś”. Widocznie myśl idzie w kierunku szukania nadrzędności, miejsce rodzaju jest zarezerwowane, choć nazwy rodzajowe jeszcze nie są gotowe. To rodzaj zaznaczony w definicjach.

W odpowiedziach: 6, 7, 8, 9 rubryka rodzaju jest wypełniona nazwami: materiału (łopata — żelazo), części (łopata — kij), kształtu (owoc — kulka) przedmiotów, których nazwy definiujemy. Nie są to jednak nazwy nadrzędne (rodzaje) jakkolwiek rolę taką usiłują spełnić. Stąd nazwa tej formy: rodzaj pozorny. Posiada on następujące cechy charakterystyczne: a) fragmentaryczność ujęcia, bo wszak nazwy wymienione, jako rodzaje mogłyby być uważane za rodzaj bądźto dla części, bądź dla materiału, dla kształtu i t. d. Nie są zaś rodzajami dla całości. b) cechuje te odpó-

wiedzi pewne nastawienie wyobrażeniowe, ślad wyobrażeń konkretnych, doświadczenie zmysłowe zbyt świeże, nieobrobione jeszcze pojęciowo.

Inni badacze definicji zaliczali takie odpowiedzi do definicji „przez opis”. Przypominam tu, że w typie „bez definicji” były również wzmianki, dotyczące opisu, a jednak pod względem konstrukcji tamte odpowiedzi, a te, którym nadajemy obecnie miano definicji z rodzajem pozornym są zasadniczo różne. Tu jest tendencja do naśladowania wzoru definicji klasycznej, tam niema. Tu myśl przynajmniej pozornie — szuka nadrzędności tam — nie. Opis to kwestja treści definicji podobnie, jak użytek i rodzaj zaś „pozorny” dotyczy konstrukcji, to jedna z form definicji. Jeżeli tych rzeczy nie rozróżnimy, grozi niebezpieczeństwo umieszczenia w jednej grupie odpowiedzi zupełnie odmiennej wartości, będących wyrazem całkowicie różnych operacji myślowych.

W odpowiedzi dziecko (10, 11) znalazło nadrzędność w swoim rozumieniu odpowiedzią dla danego definiendum. Wyraźnie tu chodzi o ujęcie stosunku nadrzędności dla całości tego, co nazwane jest młotkiem. Ustąpiła fragmentaryczność i konkretyzm rodzajów pozornych, lecz zato, jak w odp. 11, mamy fałsz. Młotek żadną miarą nie jest rzemiosłem (choć w mowie rzemieślników może być „naczyniem”). Nazwa klasy źle dobrana, stąd też formę tę nazywamy rodzajem niewłaściwym.

Odpowiedzi 12 i 13 mają w rubryce rodzajów nazwy istotnie nadrzędne, lecz nadrzędność jest daleka, rodzaje zbyt ogólne, niewygodne w definicji. Nazwijmy je rodzajem odległym.

Wreszcie w odpowiedziach 14 i 15 nazwy rodzajów są trafnie dobrane. Jeżeli tylko uda się dodać do nich odpowiednią różnicę (differentia), otrzymamy poprawną definicję. Nie chcąc nawiązywać terminu stosowanego w logice: „nadrzędność bezpośrednia” (genus proximum), nazwijmy nazwę klasy, tutaj zastosowaną, rodzajem właściwym. W razie otrzymania poprawnej definicji mamy dokonane mnożenie logiczne dwu klas.

Definicje klasyczne noszą charakter wybitnie nazwowy, pojawiają się masowo w definicjach rzeczowników — nazw przedmiotowych. Trafiają się też, lecz znacznie rzadziej, w definicjach przymiotników i czasowników n. p.: „biały jest to kolor jasny”, „kopać jest to praca wzruszania ziemi”, lecz od razu widać, że taka definicja mniej zρέcznie wypada, gdyż kategoria i kształt językowy definiens i definiendum nie są ze sobą zgodne.

D. n.

Recenzje.

Adolphe Ferrière: „École sur Mesure à la Mesure du Maître“¹⁾.
(Szkoła na miarę, przystosowana do miary nauczyciela).

Ferrière po raz pierwszy rozpatruje kwestję nowego wychowania z punktu widzenia nauczyciela, jego potrzeb, uzdolnień, zainteresowań oraz jego funkcji społecznej. Dotąd stawiano zadania, a nie pytano nigdy o to, co nauczyciel w istocie wstanie jest dać, co leży w granicach jego zdolności i możliwości, co jest po linii jego upodobań i zainteresowań.

W jakich warunkach praca nauczyciela staje się najwydatniejszą, najbardziej owocną, dla niego jak i dla uczniów, oto pytanie, na które książka Ferrière'a usiłuje dać odpowiedź. Autor wyraźnie zaznacza, że nie zamierza rozwiązać tego niezmiernie złożonego problemu, że pragnie go tylko postawić. W rzeczywistości książka jego jest ważnym przyczynkiem do tej kwestji.

Obecnie — powiada autor — we wszystkich prawie krajach nadludzkie obowiązki ciąży na nauczycielach.

System egzaminów, przestarzałe programy, — w sprzeczności z wymogami psychologii, nie uwzględniające zainteresowań dziecka, bez związku z życiem i stały podział, godzin krepną samodzielność i inicjatywę nauczyciela, skazują go na jałowe powtarzanie ściśle określonego materiału, kładą tamę swobodnej i owocnej wymianie myśli, obserwacji i przeżyć między nauczycielem i uczniem, które są najlepszą podstawą twórczej pracy.

Jedynie metody oparte na aktywności, na twórczych pierwiastkach dziecka zapewniają nauczycielowi pole działania odpowiadające jego skłonnościom i upodobaniom, jego głębokiej istocie. Przez twórczą pracę znajduje się w ciągłym rozwoju, wzbogaca się duchowo, przestaje być nauczycielem, który tylko uczy, a staje się kierownikiem duchowym młodzieży, dzięki przykładem swoim, porywając. Nauczyciel taki nie pozostanie na marginesie życia, jak to widzimy u wielu nauczycieli typu tradycyjnego. Wypełni on swą właściwą rolę społeczną, będzie łącznikiem między ludem i elitą narodu.²⁾

Im elastyczniejszy będzie program, tem łatwiej będzie pracował nauczyciel, tem skuteczniej potrafi oddziaływać na młodzież.

1) Nakładem Autora. Genewa. Do nabycia u Autora 10, Avenue Péschier.

2) Zdanie to nie znajduje się w książce, ale powiedział je Ferrière w rozmowie z autorem niniejszego artykułu, zaznaczając, że w tem widzi najszczytniejsze zadanie nauczyciela.

Jak zrealizować pewne minimum swobody w istniejących ramach?

Jedynie system podwójnego programu pozwala urzeczywistnić szkołę przystosowaną do miary nauczyciela. Należy ustanowić program minimalny, odpowiadający mniej więcej programowi oficjalnemu i program ekstensywny, który pozwoliłby rozszerzyć i pogłębić wiadomości uzyskane w obrębie minimalnego programu. (W kantonie szwajcarskim Schaffhausen, ustawy szkolne przewidują kilka wolnych godzin tygodniowo w obrębie podziału godzin, którymi nauczyciel swobodnie dysponuje).

Urzeczywistnienie programu ekstensywnego, programu „rozwojowego” („programme de développement”) może — zależnie od warunków — przybrać cztery formy, niejako 4 szczeble, które czasem mogą stanowić sukcesywne etapy rozwoju. a) Szkoła Pracy: stosowanie metod aktywnych. Praca ręczna stanowi podstawę nauczania; b) Ośrodki zainteresowania; c) Już nie tylko metody aktywne, twórcze, ale szkoła twórcza. Praca przystosowana do potrzeb dziecka, licząca się z psychiką jego, a starszych dzieci z przyszłym zawodem (psychotechnika); d) Najwyższy i najtrudniejszy do osiągnięcia szczebel: Szkoła Pogodna (realizacja w rodzaju szkoły w Agno).

Kwestji przygotowania nauczyciela poświęca Ferrière obszerny rozdział. Największy nacisk kładzie na jego wykształcenie psychologiczne. Nie tyle rozstrzyga o wartości nauczyciela suma jego wiadomości, ile równowaga wewnętrzna, zdolność skupienia się, pogoda i intensywne życie duchowe. Zbyt często zapominamy o tem, że słowo nie jest jedynym sposobem oddziaływania na ludzi, że nasza zdolność wytworzenia pewnej atmosfery, promieniowanie naszej indywidualności są daleko ważniejsze. A dzieci są szczególnie wrażliwe na atmosferę.¹⁾

Książka Ferrière'a wskazująca możliwość pracy twórczej w obrębie tradycyjnych ram, pozyskać może dla idei nowego wychowania nauczycieli pracujących w zakładach publicznych.

Nikt bardziej nie był powołany do napisania książki o nauczycielu i o jego funkcji społecznej jak Ad. Ferrière, o któ-

¹⁾ Geneza książki Ferrière'a charakterystyczna pod tym względem. Bezpośredni impuls do jej napisania — myśl już dawno kiełkowała w nim — dała mu wizyta w „Szkoła Pogodnej” w Agno. Pani Boscetti, genialna jej kierowniczka, wypierając się swoich zasług, ciągle mówiła Ferrière'owi — ośmieszona rezultatami „jej” metod „ależ to nie ja”. „Je n'y suis pour rien” to tylko atmosfera czyni. W jakich warunkach nauczyciel zdolny wytworzyć tę atmosferę, oto pytanie, które stało się punktem wyjścia jego dzieła.

rym Lorenzo Luzuriaga powiedział: 1) „Pan Ferrière podniósł rolę nauczyciela do takiej godności, że nabiera ona nie tylko pełnego swego znaczenia społecznego, ale także kulturalnego. Rzadko pokazano dobitniej całą jej szczytną wielkość”.

Dr René Aberdam.

Manfred Kridl: „Literatura polska wieku XIX”. Część V. Tom I. Główne prądy literatury europejskiej. Okres pozytywizmu. Warszawa 1931, str. 280.

O ile w poprzednich częściach podręcznika Kridla torowicza i nowatorska jego rola polegała na wniesieniu obiektywizmu naukowego w podręczniki literatury polskiej dla szkoły średniej, na przedstawianiu zagadnień w myśl ostatnich wyników badań historyczno-literackich, zawsze na tle właściwego im momentu historycznego, na sprawiedliwej ocenie roli narodowej i literackiej poszczególnych pisarzy czy kierunków, dotychczas dla różnych powodów w szkole średniej lekceważaco traktowanych lub wręcz świadomie ignorowanych — o tyle tom ostatni, zachowując w pełni walory poprzednich części, do zdobyczy książki już wyraziście ujawnionych, dodał nowe. Jeśli bowiem idzie o literaturę polską wieku XIX, przed pojawieniem się pozytywizmu, to przedstawienie jej dziejów ułatwione było o tyle, że mógł się Kridl oprzeć na całym szeregu niekiedy świetnych opracowań monograficznych lub podręczników o poziomie uniwersyteckim, — natomiast jeżeli idzie o dzieje literatury polskiej w drugiej połowie XIX. wieku, to stwierdzić należy, że ta sytuacja przedstawia się znacznie gorzej, że w tym wypadku Kridl musiał niekiedy do pewnego stopnia pierwszy ustalać ogólne linie rozwojowe tego okresu. Przyczyną tego jest fakt, że nasze badania historyczno-literackie dotychczas obracały się głównie w sferze zagadnień okresu romantycznego, rzadko tylko zahaczając o pracę późniejszych pokoleń. W ostatnich co prawda latach pojawiła się pewna ilość rzetelnych studiów drobniejszych dotyczących dziejów literatury drugiej połowy XIX. wieku, jednak mimo wszystko cały szereg zagadnień nie został jeszcze wyświetlony bądź nawet wogóle odpowiednio przedstawiony. I ten brak studiów monograficznych, wąski stosunkowo zasób problemów należycie wyświetlonych w dziejach literatury drugiej połowy XIX. wieku należy stale mieć na oku przy ocenie książki Kridla, który nie dysponował w tym wypadku — jak to miało miejsce w poprzednich częściach podręcznika — gotowym szeregiem ustalonych sądów, które trzeba było odpowiednio do potrzeb szkoły użytkować.

1) Wstąpił do wykładów Ferrière'a w Madrycie.

Książka sama rozpada się na dwie wielkie części: wstęp zawarł charakterystykę głównych prądów i najwybitniejszych przedstawicieli literatury europejskiej w epoce poromantycznej, rozdział pierwszy charakterystykę stosunków społeczno-politycznych i kulturalnych w kraju po roku 1863, by w rozdziałach następnych (2—4) dać analizę trzech głównych gatunków literackich owej epoki — powieści, poezji i dramatu.

Myśl pokazania literatury polskiej uczniowi na szerokim tle porównawczem literatur obcych w naszych warunkach znać trzeba za koncepcję nader trafną: pokaże bowiem ona uczniowi szkoły średniej na tle literatur obcych i całą odmienność literatury polskiej wynikłą ze specyficznych warunków jej bytowania, — da mu dalej możliwość bodaj ogólnikowego zetknięcia się z literaturami obcych narodów, uzupełniając w tej mierze program innych przedmiotów. Jedno możnaby tu tylko mieć drobne zastrzeżenie: o ile rozdziały o rozwoju literatury powszechnej w poprzednich częściach cechowały się dużą zwartością, skondensowaniem materiału, o tyle wstęp w tym tomie (liczący 80 stron drobnego druku) niekiedy wydaje się za drobiazgowy, może niekiedy zbyt dużą ilość autorów, a zwłaszcza tytułów dzieł wprowadza (szczególnie przy literaturze niemieckiej i angielskiej), co sprawia, że w szkole średniej ta część książki może dla ucznia przedstawiać materiał niekiedy za obszerny. Przy literaturze francuskiej tego okresu może przydałaby się wzmianka, że cały szereg dzieł tych istnieje w łatwo dostępnem tłumaczeniu T. Boya-Zeleńskiego.

Świetny wręcz jest gruntowny i wyczerpujący rozdział pierwszy dający doskonałą charakterystykę tła społecznego i kulturalnego epoki pozytywistycznej. Atmosfera umysłowa i polityczna pozytywizmu znalazły w osobie Kridla doskonałego komentatora. Przedewszystkiem słusznie zwrócił on uwagę na niedocenianą dotąd w naszych badaniach rolę „Głosu” na terenie rozwoju myśli społecznej i jej oddziaływania na poszczególnych pisarzy (warto tu tylko może było napomknąć o wpływie „Głosu” na późniejsze koncepcje społeczne Żeromskiego). Podobną nowością jest zwrócenie uwagi na dwie inne kwestje: na olbrzymią rolę ruchu emancypacyjnego kobiet — przyczem upomnieć się wypada bodaj o wzmiankę dla najbardziej zasłużonej i oryginalnej bojownicy tego ruchu — Narcyzy Żmichowskiej — powtóre podręcznik Kridla wydobył na jaw zasługi epoki pozytywistycznej na polu pracy pedagogicznej, słusznie policzając to za jedną z walnych prac Adolfa Dygasińskiego i Piotra Chmielowskiego.

Podobnie świetne jest omówienie twórczości Prusa: słusznie zajął się dość wyczerpująco jego publicystyką,

w której ujawniały się socjologiczne zainteresowania epoki pozytywistycznej, umiejętnie podkreślił „europejskość” twórcy „Faraona”, w którego pracy tkwią niezniszczalne walory ogólnoludzkie. Przez wypuklenie tego momentu twórczość Prusa poniekąd została dyskretnie i z umiarem wysunięta na czoło przed twórczością Sienkiewicza. Nie wchodząc w ocenę tego faktu — zaznaczonego w książce zresztą niesłychanie dyskretnie — stwierdzić wypadnie, że i Sienkiewicz znalazł w Kridlu doskonałego interpretatora i znawcę. Choć bowiem widzi — idąc śladem pozytywistów i Brzozowskiego — braki i niedociągnięcia „Trylogii”, przecież ma właściwy sprawdzian dla oceny jej walorów estetycznych, a zwłaszcza narodowych. Do właściwej miary zredukował Kridl powieść współczesną Sienkiewicza, za mało natomiast może poświęcając uwagi — jak to uczynił trafnie przy Prusie — jego publicystyce. Tyłko przy Orzeszkowej możnaby się spierać niekiedy z autorem co do konieczności poświęcenia jej tylu stron w podręczniku szkolnym. Wydaje mi się, że twórczość Orzeszkowej Kridl ocenia niekiedy zbyt wysoko, co w następstwie doprowadzić musiało do rozděcia tego ustępu w podręczniku. W poezji słusznie naprzód jako poeta reprezentatywny epoki wysunięty został Asnyk, natomiast zastrzeżenia poważne budzi stanowcze przecenianie zasług Konopnickiej. O ile bowiem podziwiać należy jej wyrobienie formalne, o tyle pozostaje kwestją otwartą charakter jej ideologii. Niewątpliwie była ona w duchu epoki — stąd jej popularność — ale była to ideologia dziwnie pozbawiona piętna oryginalności, była ona nie wewnętrznie przez Konopnicką wypracowana, ile raczej przez hasła dnia jej narzucona. Stąd jej tani ten niekiedy patos o zabarwieniu frazeologiczno-uczuciowem. To niekiedy wszak artykuły — jakby dziennikarskie ubrane w szatę rymu a obficie przyprawione odpowiednią dozą sentymentalizmu. Bagaż ideowy i myślowy był tu dość ciasny, węższy bezwątpienia choćby od ideologii Orzeszkowej. Stąd wydaje mi się, że twórczość Konopnickiej w podręczniku Kridla znalazła ocenę zbyt pochlebną.

To są jednak drobiazgi — podlegające zresztą dyskusji — w porównaniu z ogólną wartością książki Kridla. Zachowując wszystkie dodatnie strony poprzednich części (patrz „Ruch Pedagogiczny” 1930, Nr. 4.) przynosi tom ten trafny i wyczerpujący obraz literackich poczynąń polskiego pozytywizmu. Dziś gdy warunki bytu państwowego Polski wybitnie aktualizują pewne tendencje pozytywizmu, dziś gdy w szkole ciężar pracy polonisty winien przesunąć się raczej od analizy epoki romantycznej ku pozytywistycznej — podręcznik Kridla jest nader potrzebny i na czasie. I dlatego choć może sporną kwestją pozostać cały szereg

drobiazgów, choć wątpliwości budzi niekiedy nadmiar pytań — jakby ukłon pod okresem modnej a już przeżywającej się heurezy — to jednak obiektywizm naukowy, promieniujący z całej książki, szerokość horyzontów otwierających się przed uczniem, gruntowność i wnikliwość w oświetleniu zagadnień sprawią niewątpliwie, że i ten tom — podobnie zresztą jak i poprzednie — wywalczy sobie w pełni zasłużone miejsce w szkole średniej, a ze względu na swą obszerność i w pewnych typach zakładów kształcenia nauczycieli (Pedagogja, Wyższe Kursy Nauczycielskie).

Podręcznik Kridla bezwątpienia pod każdym względem wybija się na czoło wśród podręczników literatury polskiej wieku XIX. w szkole średniej. To też jest najlepszym wyznacznikiem miejsca podręcznika Kridla w szkole i przyczyną niecierpliwości, z jaką czeka się na zakończenie książki. Z chwilą wyjścia tomu ostatniego polonistyka w szkole średniej zyska to solidne oparcie, jakie dać może doskonały podręcznik w danej dziedzinie.

Jan Hulewicz.

Helena Grofowska i Helena Radlińska: „Książka o życiu i pracy”. Lwów 1929 i 1931, nakład i własność K. S. Jakubowskiego, spółki z ogr. odp. Stron 224 i 355.

Wydawnictwo powyższe, którego ukazały się dwa tomy, a ma się niebawem pojawić tom trzeci, przeznaczone dla młodzieży szkół zawodowych i kursów doksztalcających, liczy się z faktem, że młodzież ta, pochłonięta przygotowaniem do zawodu, nader mało czasu poświęcić może na kształcenie ogólne. Pomóc jej tu należy, szukać dróg i środków, któreby ułatwiły jej zdobywanie wiedzy i doskonalenia życia, kształciły umysł i serce, budziły zdolność odczuwania piękna, potrzebę udziału w twórczości narodu i ludzkości. Wydawnictwo służyć chce „życiu i pracy”, „pogłębić i rozszerzyć treść kształcenia fachowego, związać jego zagadnienia z zagadnieniami życia duchowego i społecznego”. Przemawiają w niem wielcy pisarze, poeci i prozaicy, mistrze słowa i badacze. Całość wypisów, obliczona na trzy tomy, obejmuje sprawy następujące:

- I. Kraj. Światło, ogień, energja. Narzędzia i ich twórcy
- II. Kraj. Drogi w świat. Na szerokim świecie. Ja i my.
- III. Przyroda i sztuka. Życie codzienne. Organizacja pracy. Siła i wartość.

Wypisy uzupełnione są zyciorysami wybitniejszych pisarzy, wskazówkami bibliograficznymi, objaśnieniami trudniejszych wyrazów, oraz pytaniami, ułatwiającymi samo-kształcenie i korzystanie z książek. Wydanie staranne, nie brak umiejętnie dobranych ilustracyj do poszczególnych ustępów.

Autorki wywiązały się możliwie najlepiej z podjętego zadania — ze skarbów literatury polskiej i obcej wybrały urywki o wysokiej wartości ideowej i artystycznej; pomogły one megą do prowadzenia lekcji w szkołach zawodowych i doksztalających, a także oddawać samoukom cenne usługi. Odzywają się w nich echa tradycji dziejowych; wielkich wysiłków i zmagani, podejmowanych przez ludzkość od czasów najdawniejszych; tętni żywo barwna i bujna współczesność; przesuwają się obrazy przyrody obok dzieł ludzkiej myśli i ręki, obok postaci mędrców, bohaterów, wynalazców i pracowników w różnych dziedzinach; rozbrzmiewa silnie nuta solidarności społecznej i wszechludzkiego braterstwa, obok współczucia dla nędzy i niedoli, potępienia wyzysku i krzywdy; snują się wizje świetlanej przyszłości, która urzeczywistni kiedyś nasze marzenia, ideały i tęsknoty. Polskie życie i polska praca rozwijają się na tle ogólnoludzkim, a także uwzględniona jest dziedzina życia duchowego, wewnętrznego, wartość rzeczy niematerialnych a jednak najbardziej ważkich.

Kto dotknął się bezpośrednio pracy nauczania dorosłych, ludzi często inteligentnych, samodzielnych, którym brak jednak nawet elementarnych wiadomości — kto widział w ich oczach błyski świtających myśli i radosne zdumienie wobec otwierających się przed nimi nieskończonych widnokręgów: nieba i dziejów, techniki i sztuki, wzlotów i upadków — kto uchwycił ich pierwszą zadumę nad treścią i zagadką bytu — ten z radością powita te książki, jako pomoc w pracy nad budzeniem dusz ludzkich, nad wprowadzaniem coraz nowych zastępów do szeregu świadomych pracowników lepszego jutra.

Helena Witkowska.

Wilhelm Fronemann: Lesende jugend. Nakł. Julius Beltz, Langensalza, str. 344, ppr. Mk. 6—.

Problem czytelnictwa dzieci i młodzieży jest we wszystkich krajach kulturalnych problemem stale aktualnym, a dzisiaj aktualniejszym, niż kiedykolwiek. Lektura młodzieży jest dziś przedmiotem wielu badań, z których na pierwsze miejsce wybijają się badania niemieckie, szczególnie zaś doc. Karoliny Bühler we Wiedniu, Karola Linkego, A. Rumpfa, A. Bussego i Wilh. Fronemanna.

Książka „Lesende Jugend“ Fronemanna jest niejako syntezą dotychczasowych badań. Zawiera ona szereg krytycznych szkiców Fronemanna, rozrzuconych poprzednio po różnych czasopismach ostatnich lat (1926—1930), ujętych w następujące działy: I. „Zur Theorie und Geschichte der Jugendlektüre“, II. „Vom literarischen Unterricht“, III. „Vom Auf- und Ausbau der Jugendliteratur“, IV. „Vom untergeistigen Schrifttum und seiner Bekämpfung durch die

staatlichen Gewalten", V. Literatur zur Jugendschriftenfrage und zum Jugendbüchereiwesen, VI. „Die deutschen Jugendschriftenstellen. Część pierwsza, najcenniejsza dla pedagoga, zawiera zasadnicze rozważania nad stosunkiem dzieci i młodzieży do książki. Rozważania te uzupełnia autor ciekawymi wynikami ankiety, rozpisanej przez Związek Księgarzy niemieckich w r. 1928 wśród młodzieży na temat „książka w ocenie dzieci i młodzieży”, która przyniosła 1588 odpowiedzi z 437 szkół. Równie ciekawe są rozważania nad lekturą młodzieży pracującej w okresie 14—18 lat. Cenne wskazówki metodyczne o nauczaniu literatury w szkole dają szkice, zawarte w cz. II. — Niezmiernie wartościowym jest obszerne zestawienie dotychczasowego piśmiennictwa niemieckiego na temat lektury młodzieży, obejmujące stron 35 części V.

Naogół książka ciekawa i dla badacza problemów czytelnictwa niezbędna.

M. Friedländer.

Kindergartenpädagogik — Ein lern- und Arbeitsbuch für Kindergärtnerinnen-Bildungsanstalten von Dr. Anton Simonic, Dr. med. L. Skala u. einer Arbeitsgemeinschaft von Wiener Kindergärtnerinnen, mit 148 Abbildungen; 400 Seiten, Holder — Pichler — Tempisky, Wien—Leipzig 1931. S. 13'60 (zł. 17).

Wychowanie przedszkolne staje się we współczesnym systemie wychowania dziedziną niezmiernie ważną. Psychologia dziecka wykazuje doniosły wpływ wczesnego dzieciństwa na cały późniejszy rozwój cielesny i umysłowy dziecka, najwybitniejsi pedagogowie współcześni zajmują się zagadnieniami wychowania przedszkolnego, w coraz szerszej mierze zwracają władze oświatowe wszystkich krajów oraz same społeczeństwa swoją uwagę na zakładanie przedszkoli i kształcenie odpowiednich sił nauczycielskich. W tej małej dotychczas uprawianej dziedzinie napotykaemy na poważne trudności dydaktyczne, wynikające głównie z braku odpowiednich podręczników naukowych, ujętych współcześnie, opartych o najnowsze wyniki badań nad psychiką dziecka oraz o doświadczenia praktyczne, zebrane z przedszkoli. W literaturze pedagogicznej polskiej szczególnie ubogo przedstawia się ta dziedzina. To też z zainteresowaniem bierzemy do ręki obszerny tom p. t.: „Kindergartenpädagogik”, wydany staraniem pedagogów wiedeńskich.

Książka obejmuje 4 główne działy: 1. anatomję wraz z wiadomościami z fizjologii, biologji i higieny dziecka (Körperlehre) str. 58; 2. psychologję dzieciństwa (Seelenkunde) str. 94; 3. naukę o wychowaniu dziecka (Erziehungslehre) str. 84; 4. zarys praktyki w przedszkolu (Kindergartenlehre) str. 152.

Są tu więc wiadomości podstawowe, niezbędne dla każdego, zajmującego się dzieckiem we wieku przedszkolnym, a zwłaszcza dla przyszłej nauczycielki przedszkola lub wychowawczynie domowej. Interesują tu nas ze stanowiska pedagogicznego przede wszystkim trzy działy ostatnie. Psychologia dziecka przedstawia w szeregu rozdziałów: ogólne zadania i metody psychologii, specyficzne wartości i metody psychologii dziecka, wiek niemowlęcy (życie zmysłowe, wrażenia i spostrzeżenia, uczucia, sfera woli, fragmenty zapisków i dzienników o rozwoju niemowlęcia), wczesne dzieciństwo (rozwój spostrzeżeń, uwaga, pamięć i jej ćwiczenie, wyobraźnia, myślenie, rozwój mowy, fragmenty dzienników o rozwoju we wczesnym dzieciństwie wedle Sterna, Bühlerowej, Stumpfa, zabawa i twórczość dziecka, rysunek, stosunek do społeczności).

Nauka o wychowaniu kreśli: istotę wychowania, (rozwój indywidualności jako jednostki i jako członka grupy społecznej), cele i zadania wychowania, rodzinę, jako społeczność wychowującą, ideę przedszkola, działalność Fröbela, system Montessori, historję wychowania przedszkolnego od starożytności do Fröbela, problem wychowania w szkole, wytyczne dla wychowania we wieku przedszkolnym, środki wychowawcze, błędy charakteru, w osobnym zaś rozdziale zasady pedagogiki specjalnej w odniesieniu do dzieci psychopatycznych i umysłowo upośledzonych, głuchoniemych, ciemnych i o wadach wymowy.

Nauka o wychowaniu przedszkolnem, najszerzej ujęta w tem dziele, zawiera bogaty materiał praktyczny, zebrany z przedszkoli wiedeńskich. Omawia on: metodykę przedszkola, urządzenie przedszkola, pracę wychowawczynie, środowisko w przedszkolu, kształcenie zmysłów, ćwiczenia w spostrzeganiu, pogadanki, opowiadania, dramatyzowanie, pracę ręczną, rysunki, zabawy i zabawki, wychowanie fizyczne, umuzykalnianie dzieci, współpracę z rodzicami, przygotowanie do szkoły, administrację przedszkola, stan przedszkoli w Austrii i w różnych krajach zagranicą (także w Polsce), przepisy ustawowe o przedszkolach w Austrii, wreszcie wzór arkusza obserwacyjnego.

Z wyżej podanej treści widocznem jest staranie o ujęcie wszystkich zagadnień przedszkola, przy czem główny nacisk położony jest na stronę praktyczną. Z charakteru dzieła, jako zbiorowego, wynika pewna nierównomierność w opracowaniu poszczególnych części, oraz tu i ówdzie powtarzanie się niektórych wyjaśnień, wskazówek i wytycznych, co jednak całości bynajmniej nie szkodzi, sam wydawca zresztą zaznacza w przedmowie, że dzieło tego rodzaju, omawiające dziedzinę niezupełnie jeszcze zbadaną, może być tylko etapem na drodze do pełnego systemu wychowania przedszkolnego. Nie

unniejsza to jednak wielkiego znaczenia tej książki, jako pierwszego naukowo ugruntowanego, a zarazem dla wszystkich zainteresowanych przystępnego podręcznika z tej dziedziny. Te zalety główne, jakoteż jasność układu, liczne dane bibliograficzne, wskazówki dla pogłębienia studiów, świetne ilustracje oraz znakomite wykonanie techniczne książki, zapewnia jej powodzenie w kołach nauczycielskich i rodzicielskich.

M. Friedländer.

J. Jakóbiec i St. Leonhard: Dorf und Stadt. Podręcznik do nauki języka niemieckiego dla VI. oddziału szkoły powszechnej i II. kl. gimnazjalnej. Rozszerzone wydanie dziewiąte, części drugiej „Pierwsze książki do nauki j. niemieckiego”. Opracował Jan Jakóbiec. Lwów-Warszawa 1931 Książnica-Atlas.

Na półkach księgarskich pojawił się dalszy ciąg wydanego w r. u. podręcznika p. t. „Schule und Haus”. Druga część, jako „Dorf und Stadt” przedstawia życie i czynności na wsi i w mieście. W stosunku do dawnego wydania pomnożono ustępy opowieściowe, konwersacyjne, a zwłaszcza liryczne w połączeniu z nutami. Rozpiętość treści, już na drugim roku nauczania, jest znaczna, bo obejmuje zjawiska z najbliższego otoczenia, nadto idzie przez bajki Ezopa i baśnie Grimmów, a dochodzi do współczesnego autora Scharrelmanna. Przytem nie odczuwa się przeładowania wielkim zasobem nowych wyrazów. Przy dobrej technice uczenia, młodzież uczy się język nie tylko rozumieć, lecz także wypowiadać. w nim w zakresie najbliższego otoczenia, przyczem znajdują zaspokojenie i ciekawość i wrodzona aktywność i wyładowanie dziecięcej radości. Liczne nuty, mało gramatyki, dobre rysunki, miła forma zewnętrzna zalecają tę książkę dla młodzieży.

Zet.

Kronika pedagogiczna.

Instytut Pedagogiczny w Katowicach ogłosił program studiów na rok szkolny 1931/32, obejmujący następujące wykłady i ćwiczenia seminaryjne: Zarys psychologii ogólnej (Prof. Dr Błachowski), Psychologia okresu dojrzewania, psychologia inteligencji i zdolności, charakterologia ucznia (Prof. Dr Szuman), Pisarze pedagogiczni XIX i XX wieku (Prof. Dr Kot i Dr Hulewicz), Wybrane zagadnienia pedagogiki ogólnej z uwzględnieniem nowej szkoły (Prof. Dr Rowid), Zasady i środki wychowawcze. Skauting i harcerstwo jako system i ruch wychowawczy (Prof. Dr Strumiłło), Nowe metody wychowania, Wychowanie państwowe (Wiz. Dr Ziemnowicz), Czytelnictwo młodzieży szkolnej (Prof. Radlińska), Wybrane zagadnienia dydaktyki ogólnej (Dr Zarzycki), Polskie ustawodawstwo szkolne (Prof. Dr Trza-

ska), Higiena szkolna i wychowanie fizyczne (Wiz. Wyrobek), Dydaktyka szczegółowa: a) literatura i język polski (Nacz. Dr Baliński i Prof. Dr Klemensiewicz), b) historia (Prof. Dr Kłodziński), c) geografia (doc. U. J. Dr Ormicki), d) fizyka (Prof. Dr Jeżewski), e) matematyka (Prof. Dr Wilkosz), f) przyrodznictwo (Doc. U. J. Dr Kozłowska i Doc. U. J. Dr Skowron).

Program prac seminarjum psychologicznego pod kierunkiem prof. Szumana obejmuje: testy dyspozycji i profile psychologiczne, ankiety, obserwacje i charakterystyki. Do przedmiotów nadobowiązkowych należą: lektoraty języków obcych: język angielski (Prof. Dr Stolińska), język francuski (Prof. Dr Semkowicz), higiena mowy (Ks. Dr Wilczewski), poradnictwo zawodowe (Dr Goldscheider). Instytut urządza też powszechne wykłady pedagogiczne, pteważnie na temat podany w programie studiów, tu należy też cykl wykładów p. t. „Przewodnie idee wychowania współczesnego” (Dr M. Sekretar).

W r. szkol. 1931/32 zapisało się na II-gi rok studiów przeszło 80 słuchaczy (ek). którzy w ubiegłym roku ukończyli rok I-szy studiów w Instytucie Pedagogicznym.

Zapiski bibliograficzne.

Sergiusz Hessen. Podstawy pedagogiki. Z rękopisu II-go wyd. oryginalu rosyjskiego, przełożył *Dr Adam Zieleńczyk.* Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. N. P. Warszawa 1931.

Dr Ed. Claparede. L'éducation fonctionelle. Neuchatel Paris 1931.

Ad. Ferrière. L'école sur mesure à la mesure du maître. Chez l'auteur. Genève 1931.

Hencyk Rowid. Nowa organizacja studiów naucz. w Polsce i zagranicą. Instytuty Pedagogiczne, Akademije Pedagogiczne, Pedagogja. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1931.

Jan Hulewicz. Niewyzyskana rola historii wychowania we współczesnem szkolnictwie polskiem.

Dr Mieczysław Kreutz. Rozwój psychiczny młodości. Książnica—Atlas. Lwów—Warszawa 1931.

Wilhelm Trexler. Egzamin psychologiczny jako część składowa egzaminu wstępnego do seminarjum naucz. Nakł. Wydawnictwa „Pedagogjum” Kraków 1931.

Dr S. Stendig. Współczesna rodzina wielkomiejska w świetle socjologii wychowania. Kraków 1931.

Bureau Int. d'Éducation. La préparation à l'éducation familiale. Genève 1931.

St. Irzyk. Szczegółowy rozkład materiału naukowego dla publicznych szk. powsz. 3, 4 i 5 kl. Książnica-Atlas 1931.

Y. Szober. Zwięzła gramatyka polska. Podręcznik dla szkół powsz. i kl. niższych szkół średnich. Wydawn. M. Arcta. Warszawa 1931.

St. Baczyńska i St. Chyżewska. Moje ćwiczenia w nauce języka, gramatyki i ortografii. Nakł. „Naszej Księgarni“ Zw. N. P. Warszawa 1931.

D. Gaxówna. Hrajoznawstwo. Dla VI-go oddziału szkoły powsz. i I. kl. gimn. Wyd. „Naszej Księgarni“. Warszawa 1931.

R. Dągysz-Fleszarowa. Polska współczesna. . Ziemia. Wyd. „Naszej Księgarni“. Warszawa 1931.

N. Bobieńska. Ćwiczenia w rysunku przestrzennym. Nakł. „Naszej Księgarni“. Warszawa 1931.

Wł. Tarnawski. Szekspir. Wyd. Z. N. im. Ossolińskich. Lwów 1931.

A. Bar. Zapomniany powieściopisarz lwowski. Wyd. Z. N. im. Ossolińskich. Lwów 1931.

M. Auerbach. Gramatyka łacińska. Wydanie II. Wydawn. im. Ossolińskich. Lwów 1931.

S. Sołnicki. Obrazki z dziejów Polski. Wyd. Z. N. im. Ossolińskich. Lwów 1931.

A. Dąbrowski. Praktische Grammatik der deutschen Sprache. III. Wyd. Lwów. Wyd. Z. N. im. Ossolińskich 1931.

I. Słowacki. Dzieła wszystkie pod redakcją J. Kleina T. VI. Wyd. Wyd. Z. N. im. Ossolińskich. Lwów 1931.

I. Szczępański. Kultura klasyczna w zarysie. Wyd. im. Ossolińskich. Lwów 1931.

Prenumerata roczna . . . 10— zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . . 8— zł.		Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek
Cena oddzielnego zeszytu 1.50 „		Główny L. 29, II. piętro.
Półroczna 6— zł.,		kwartalna 3.50 zł.
Prenumerata roczna w Ameryce 3 dól.		

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł.
 1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie
 o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sienko.

Redaktor odpowiedzialny: **Henryk Schlenker.**

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. Telefon Nr. 133-60.

Drukarnia Gablankowskiego, Kraków Sławkowska 6, tel. 14465.

RUCH PEDAGOGICZNY

**CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU**

**ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIAZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO**

Naczelnny Redaktor: **DR HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

HENRYK ROWID.

Dusza klasy szkolnej.

(Uczeń i nauczyciel. — Przyczynek do psychologii klasy).

Teoria pedagogiczna i praktyka wychowawcza zmierza do ustalenia odpowiednich metod, któreby ułatwiły nauczycielowi możliwie jak najbardziej obiektywną ocenę ucznia pod względem poziomu jego inteligencji, postępów w nauce, jego wartości etycznej i stopnia jego uspołecznienia. Nauczyciel niema często sposobność wypowiadania swych sądów o uczniu, mniej lub więcej obiektywnych i sprawiedliwych, co zresztą jest zupełnie zrozumiałe i w działalności wychowawczej konieczne. Wiadomo jednak, że uczniowie oceniają postępowanie nauczyciela, wyrażają również o nim swe zdanie mniej lub więcej trafne. Atoli rzadko kiedy nauczyciel stawia sobie zagadnienie, czy i jak uczeń ocenia jego postępowanie względem wychowanków, jakie o nim wydaje sądy. Zazwyczaj istnieje tendencja do lekceważenia głosu dziecka i młodzieży, a już o głębszym wniesieniu w zagadnienie to mowy niema. Nauczyciel na podstawie dłuższej obserwacji uświadamia sobie naogół swój stosunek do ucznia i grupy uczniowskiej, niewiele sobie jednak zadaje trudu rozwiązania kwestji, jak uczeń i cała grupa uczniowska ustosunkowali się względem swego wychowawcy. Tymczasem jest to zagadnienie niezmiernie ważne i od jego trafnego rozwiązania zależy rezultat pracy wychowawczej.

Analizując działalność wychowawczą i proces kształcenia, stwierdzić można istnienie trzech głównych czynników, którymi są: a) uczeń, jego dyspozycje psychiczne, jego potrzeby, skłonności i zainteresowania; b) śro-

dowisko i tkwiące w niem dobra i wartości kulturalne; c) osobowość nauczyciela. Zrozumienie procesu kształcenia zależy od poznania tych czynników i ich wzajemnej zależności czyli korelacji. Między wspomnianymi czynnikami, zwłaszcza między nauczycielem i uczniem, zachodzić może zgodność i odpowiedniość — i wówczas działalność wychowawcza, odbywając się w warunkach sprzyjających, umożliwi osiągnięcie odpowiednich rezultatów procesu kształcenia. Atoli podobnie jak w grupie rodzinnej i w życiu całego społeczeństwa, zachodzą między pokoleniem starszym i młodszym konflikty, tak i w szkole zdarzają się między nauczycielem i uczniem mniej lub więcej przykre nieporozumienia, które tłumią działalność wychowawczą i rozwój dziecka. Każdy wychowawca uświadamia sobie niezawodnie, że konflikty takie istnieją, czasami jawne, częściej utajone, ale rzadko kto stara się głębiej wnikać w ich źródła i przyczyny. Nasuwa się więc potrzeba zbadań przyczyn tych konfliktów, ażeby ich powstawaniu móc dość wcześniej zapobiegać i wytworzyć harmonijne współdziałanie nauczyciela i ucznia. Od tego bowiem zależy realizacja celu, jaki sobie stawiamy w działalności wychowawczej, a mianowicie wykształcenie człowieka, zdolnego do uczestniczenia w życiu kulturalnem, do współpracy w wytworzeniu dóbr materialnych i wartości duchowych.

Funkcja wychowania opiera się na zrozumieniu psychiki dziecka i zdolności wczuwania się w jego życie duchowe. Poznaniem właściwości duchowych ucznia, jego rozwoju w poszczególnych fazach życia, zajmuje się psychologia rozwojowa i pedagogiczna. Wiadomo, że dziecko przynosi ze sobą na świat pewne dyspozycje, jakoby zawiązki przyszłych zdolności. W procesie kształcenia pobudzamy owe siły potencjalne, które na zewnątrz ujawniają się jako pewne skłonności, zainteresowania, uzdolnienia, dążenia i działania. Budząc istniejące w organizacji psychologicznej dyspozycje, ułatwiamy ich rozwój i dojrzewanie, przy pomocy różnych wartości kulturalnych, zawartych w poszczególnych dziedzinach twórczości ducha ludzkiego, a mianowicie w technice, sztuce, religii, w nauce, we filozofii i t. d. W dziełach twórców tkwią immanentnie wartości kształtujące i pod ich wpływem dojrzewają w duszy dziecka zainteresowania i uzdolnienia, które ujawniają się w postaci działania w kierunku najbardziej odpowiadającym wrodzonym skłonnościom jednostki.

W świat wartości tkwiących w dziedzinie techniki, sztuki, religii, nauki, ekonomji, socjologii wprowadza ucznia nauczyciel, ułatwiając mu ich poznanie i zrozumienie. Nauczyciel stara się też o rozwinięcie w uczniu zdolności zastosowania zdobytych wiadomości i zręczności w życiu osobistym i społecznym. Poznać więc trzeba, jakie warunki

posiadać winien nauczyciel, by proces kształcenia odbywać się mógł normalnie, by go ułatwiać, a nie tamować. Zagadnieniem tem zajmuje się psychologia nauczyciela-wychowawcy. We współczesnej literaturze psychopedagogicznej sporo istnieje opracowań, poświęconych psychologii ucznia i psychologii nauczyciela, niewiele jednak dotąd poświęcono uwagi badaniom i analizie psychologicznej stosunku wzajemnego ucznia i nauczyciela. Wspominałem już, że od harmonijnego współdziałania tych dwu głównych czynników w procesie kształcenia zależy w znacznej mierze możność urzeczywistnienia celu wychowania. Stąd też nasuwa się zagadnienie, jaki obecnie istnieje i jaki być powinien wzajemny stosunek nauczyciela i ucznia. Analiza psychologiczna tego stosunku na podstawie odpowiednich materiałów i faktów pozwoli na głębsze zrozumienie i oparcie na konkretnych podstawach takich zagadnień wychowawczych, jak przymus i wolność w wychowaniu, jak autorytet, karność, odpowiedzialność, sumienie pedagogiczne i t. p. Wówczas te zasadnicze w pedagogice pojęcia, ukazać się nam we właściwym oświetleniu, wypłyną one bowiem z faktów rzeczywistych w życiu szkolnym, z reagowania nauczyciela i ucznia, z ich zachowania się i postępowania w różnorodnych sytuacjach, wynikających z wzajemnej ich styczności na terenie klasy lub też poza obrębem szkoły.

Styczność nauczyciela i ucznia może być bezpośrednia lub pośrednia. Nauczyciel styka się z uczniem bezpośrednio, jako człowiek z człowiekiem, gdy z nim rozmawia o jego warunkach życiowych, o jego troskach i planach na przyszłość, gdy mu służy radą i pomocą. Podobny charakter ma też styczność nauczyciela i ucznia podczas wycieczek, zabaw, zebrań towarzyskich, posiedzeń naukowych i t. p. Odmienny nieco charakter ma styczność bezpośrednia mistrza i ucznia, gdy nauczyciel wprowadza wychowanka swego w świat wartości kulturalnych, gdy kieruje jego pracą, dając mu wskazówki, jak się ma uczyć, gdy go egzaminuje i ocenia wyniki jego pracy. Oprócz tego istnieje styczność pośrednia, gdy nauczyciel ocenia wypracowania pisemne ucznia, jego rysunki i roboty ręczne, gdy rodzicom lub opiekunom udziela informacji o zachowaniu się dziecka i jego postępach w nauce, wyrażając o niem swój sąd. Dzięki owej styczności, zarówno bezpośredniej jak i pośredniej, uczeń obserwuje również nauczyciela i wartościuje jego postępowanie, odnośnie do siebie samego i do całej grupy rówieśników. Zachodzi jednak ta różnica, że nauczyciel komunikuje uczniowi swe o nim zdanie, i to w różnej formie, co zaś uczeń sądzi o postępowaniu nauczyciela, tego oczywiście powiedzieć mu nie może. Atoli w gronie kolegów, wobec rodziców i ro-

dzeństwa niezawodnie wyraża o swych nauczycielach sądy mniej lub więcej pochlebne. Ze względów wychowawczych niedopuszczalne byłoby, aby uczeń bezpośrednio wyrażał wychowawcy swe mniemanie o jego postępowaniu, bez względu na to, czy owo postępowanie budzi w nim zadowolenie, czy też niechęć. Szukać więc musimy innych dróg i metod, któreby nam umożliwiły jak najbardziej obiektywne poznanie wzajemnego stosunku ucznia i nauczyciela. Zanim przejdziemy do rozpatrzenia odpowiednich metod, ułatwiających nam analizę psychologiczną interesującego nas zagadnienia, przypatrzymy się w treściwym zarysie, jak ów wzajemny stosunek ucznia i nauczyciela przedstawia się w ciągu dziejów wychowania i w związku z tem, jak się stopniowo wyzwała dusza klasy szkolnej.

W historii wychowania znajdujemy fakty, jak nauczyciel postępował względem swych uczniów tudzież rozważania na temat, jakie powinno być postępowanie nauczyciela względem wychowanków. Fakty historyczne stwierdzają, że od najdawniejszych czasów aż niemal do chwili obecnej istnieje przeważnie stosunek bezwzględego podporządkowania ze strony ucznia, przyczem podporządkowanie to jest najczęściej wynikiem represyj i przymusu. Symbolem władzy nauczyciela w starożytnej Grecji i w Rzymie jest różga i bicz skórzany. Nie żalowali ich nauczyciele, nie żalował różgi ani pedagog, ani gramatysta, zatruwając życie dziecku od lat najmłodszych, a później narzędziem tem posługiwał się lutnista i pedotriba tak, że i młodzię dojrzała narażona była na częste plagi w myśl powiedzenia komedjopisarza greckiego Menandra: „Kto nie brał kijów nie otrzymał wychowania”. Horacy w swych „Listach” nazywa nauczyciela swego „katownikiem”, który jako wysłużony wojskowy poświęcił się zawodowi nauczycielskiemu i założył szkołę w Rzymie. Św. Augustyn wspomina, że jako dziecko bał się swego nauczyciela, który go bił niemilosierdzie; modły gorące, które dziecko w drodze do szkoły zanosiło do Boga, nie odnosiły skutku. W muzeum neapolitańskim znajduje się fresk z I-go wieku po Chrystusie, przedstawiający wymierzanie sprawiedliwości w szkole rzymskiej. Pomocnik srogiego nauczyciela dokonuje operacji na uczniu prawie nagim, którego przytrzymują dwaj koledzy, by ani drgnął podczas okładania go różgą.¹⁾ Tak stosunek istniał pod względem „wychowawczym”, pod względem zaś kształcenia i nauczania uczeń powtarzał wiernie słowa nauczyciela, dopóki ich sobie nie przyswoił pamięciowo.

Może jeszcze gorzej przedstawiał się wzajemny stosunek nauczyciela i ucznia w ciągu całego średniowiecza, w epoce panowania autorytetu, bezwzględnego posłuszeństwa i pod-

¹⁾ Stanisław Kot. Historia wychowania. W-a 1924.

porządkowania się nietylko w rzeczach wiary, ale i nauki. W szkole panowała żelazna dyscyplina, stosowano najsurowsze kary, bito uczniów do krwi, o czym wspomina m. i. Bruno w „Żywocie ś. Wojciecha”: „Mówią także, że ś. Wojciech, jako uczeń w szkole magdeburskiej trzeina językami zamiast jednym krzyczał, gdy go smagano różgami, a spadające razy zbolące rozrywały ciało. Uczniów bowiem obowiązywał przepis, aby po łacinie rozmawiali, a nikt też wobec nauczyciela nie ważył się używać mowy barbarzyńskiej. Gdy mu z tego powodu wymierzano karę szczypiacami pretami, wtedy naprzód: Mi Domine krzyczał, a potem gdy się ból zwiększał, błagał o miłosierdzie tysmsamym wykrzyknikiem w języku saskim lub słowiańskim”.¹⁾

W ciągu całego średniowiecza rzadko kiedy odzywa się głos w obronie dziecka, jak n. p. prof. un. Gersona, kanclerza Sorbony, który domaga się od nauczyciela cierpliwości i delikatności w postępowaniu z dziećmi. „Dzieci — mówi — można o wiele łatwiej prowadzić łagodnością, niż strachem i obawą”.²⁾ Dopiero w epoce humanizmu podnosi się silniejszy protest przeciwko barbarzyńskiemu dręczeniu młodzieży szkolnej. Erazm z Rotterdamu, znakomity humanista, stając w obronie dziecka, w ten sposób przedstawia ówczesny stosunek nauczyciela do ucznia: „Do pluga lepiej posłać takiego nauczyciela, który swym huczącym głosem wystraszyłby nawet woły i osły... Jak śmiesz, ty tępy kacie, bić batem młode istoty, zdolne, z uczeiwej rodziny, które potrafisz raczej zabić, niż czegokolwiek wyuczyć! I to właśnie w budynku, który Grecy nazwali schole, a Rzymianie ludus, to jest miejscem zabawy i wytchnienia, ty popisujesz się swoim tyranstwem!”³⁾. Tylko miłością i serdecznością wiele zdziałać można, nigdy biciem. Już w zaraniu odrodzenia, w pierwszej połowie XV stulecia, a więc jeszcze przed Erazmem spotykamy się nietylko z teoretycznymi rozważaniami wykazującymi konieczność życzliwego stosunku nauczyciela do ucznia, ale i z próbą urzeczywistnienia tego postulatu w praktyce. Oto pedagog włoski Vittorino da Feltre zakłada w Mantui szkołę, w której karność opiera nie na biciu, ale na pełnem życzliwości ustosunkowaniu się nauczycieli do uczniów. Szkołę tę nazwano Casa gioiosa (Szkołą radosną).⁴⁾ Jest to jednak zjawisko zdaje się zupełnie odosobnione w dziejach szkolnictwa epok ubiegłych, na ogół bowiem panuje w szkołach duch taki, jak to przedstawia Erazm i późniejsi humaniści, jak Vives, Rabelais, Montaigne i inni. Charakteryzują oni stan istniejący w szko-

¹⁾ St. Kot. op. cit. str. 108.

²⁾ G. Compayré. Histoire de la Pédagogie. Paris 1917, str. 64.

³⁾ St. Kot. op. cit. str. 160.

⁴⁾ Compayré, op. cit. str. 64 i n.

lach ówczesnych i, biorąc w obronę dziecko i młodzież, wykazują jakie być powinno postępowanie nauczyciela w stosunku do uczniów:

Montaigne jako humanista, zwolennik swobody i wolności pragnie, by wychowanie dzieci odbywało się w atmosferze pogodnej i radosnej. Stosowanie gwałtu, przemocy i surowych kar uważa za niegodne i poniżające człowieka. „Usunąć precz gwałt i przemoc — woła — niemasz mojem zdaniem nic, co by bardziej poniżało i tępiło naturę szlachetną od urodzenia!” Nauczycieli posługujących się barbarzyńską karą chłosty przedstawia niemal jako dręczycieli i katów dzieci. Ówczesne kolegią francuskie, w których karność opierała się na chłostie, budzą w nim niewymowny wstręt i odrazę. Mówi o nich, że „to są istne więzienia i kaźnie dla młodzieży: pcha się ją do występku, karając, zaham się go dopuści. Zajrzyjcież tam w godzinach nauki: usłyszycie jeno krzyki i dzieci katowanych, i nauczycieli pijanych gniewem. Jest-li to sposób, aby obudzić zamiłowanie do nauk w tych duszach czułych i lękliwych, gdy się je prowadzi ku nim z gębą obrzmiałą i przeraźliwą i z rękoma uzbrojonomi kańczugiem! Dodajmy do tego, iż despotyczna przemoc pociąga za sobą skutki bardzo oplakane, a zwłaszcza w naszym sposobie karania. O ile przystojniej sale i uczelnie młodzieży byłyby przystrojone kwieciami i listowiem, niż ułankami zakrwawionej trzciny! Dałbym tam odmalować Radość, Uciechę, Florę i Grację...¹⁾” cztery postacie symboliczne, jak to uczynił jeden z filozofów starożytnych.

D. n.

Dr MIROSLAW SEKRETA.

Pedagogiczne paradoksy²⁾.

Każdemu z nas chyba wiadomo, czym jest t. zw. ironja losu, tragiczny rozdzźwięk między chęcią a rzeczywistością, powzięciem zamiaru a możliwością realizacji, teorią a praktyką. Niemożność pogodzenia tych krańcowych, zdawałoby się, przeciwieństw, niejedno już złamała życie ludzkie; zwłaszcza w wieku młodości „górnej i chmurnej”, w epoce „mierzenia sił na zamiary”, w okresie, gdy młodzińczy optymizm nie unaoczniał sobie jeszcze faktu, że życie ludzkie jest wszak linią wypadkową naszych sił woltarnych i oporu ośrodka.

¹⁾ M. Montaigne. Pisma. Tłum. T. Żeleński. Kraków 1917. Zob. tom I. rozdz. XXIV. i XXV.

²⁾ Autor „Paradoksów pedagogicznych”, wykazujący wybitną zdolność njmowania faktów życia współczesnego i ich syntetyzowania, kreśli w pięknej formie literackiej swe impresje pod wpływem objawów dzisiejszej przejściowej epoki kulturalnej. Na jej tle przedstawia też

Nigdzie jednak może nie występuje ów antagonizm ideału i rzeczywistości, teorii i praktyki, tak jaskrawo i nigdzie chyba tak ostrych nie wywołuje dysonansów, jak w życiu szkoły. Tu owa dysproporcjonalność zamierzeń i rzeczywistości, teorii i praktyki, prawdziwie świeci triumfy, a rozdzwięk okazuje się przepaścią nie do zapełnienia.

I kto wie, może tu należy właśnie szukać przyczyny warunkującej występowanie stosunkowo dość często wśród nauczycielstwa typu pesymistów, mizantropów, życiowych z podciętemi skrzydłami wykołajeńców. Ale tem wypadnie zająć się jeszcze osobno.

Wróćmy raczej do rozdzwięków. Dowodów, faktów, nie trzeba zbyt poszukiwać. Narzucają się same.

Współczesna teoria pedagogiczna zorientowana jest całkowicie na afirmatywne podkreślenie twórczych, produktywnych pierwiastków ducha ludzkiego; dąży do pobudzenia, ukształtowania, rozwinięcia i wyzwolenia, tkwiących w dziecku pierwiastków do działania, czynu; mówi się ciągle o wychowaniu do pracy, przez pracę i w pracy. Praca, pojęta jako czynnik kształcący czy wychowujący, nie jako jedno z ogniw w ekonomicznym procesie wytwarzania dóbr użytkowych, zamiennych, czy kapitałowych, musi zawierać w sobie pewne momenty natury wybitnie wychowawczej. Jednym z takich jest jej charakter pozautylny, zabarwienie uczuciowo dodatnie, co daje łącznie przeżycie swobodne i radosne.

O tę radość właśnie idzie. Tyle się tak mówi o szkole radości, o radosnej dziecka twórczości, o radosnej nauczyciela wobec szkoły, dziecka i życia podstawie, tyle się ciągle o tem mówi i pisze, że w powodzi słów sama radość dziwnie jakoś powszednieje, staje się wręcz konunatem, hasłem efektownem, bez siły atrakcyjnej i mocy oddziaływania, monetą zdawkową bez kruszcowego pokrycia, pustym dźwiękiem bez treści znaczeniowej.

Co więcej, jeśli wziąć pod uwagę naszą dzisiejszą rzeczywistość wydarzeń aktualnych, zakrawa to wszystko na jakąś bolesną ironję.

Cały świat przeżywa dziś jeden z najsilniejszych, jakie zna ludzkość, wstrząsów. Objął on wszystkie dziedziny życia

oddziaływanie ciężkich nad wyraz warunków obecnych na szkołę i wychowanie, przyczem ujawnia się tu i ówdzie pewne przejaskrawienie, tu i ówdzie brzmi też nuta pesymizmu, któremu atoli poddać się nam nie wolno. Wychowanie bowiem i pesymizm są to pojęcia wykluczające się nawzajem.

W zawartych w następnym artykule myślach znakomitego pedagoga naszego J. Wł. Dawida znajdzie nauczyciel odpowiedź na niejedno pytanie, jakie mu nasuwa życie obecne. Przemyślenie wskazań Dawida pozwoli mu wytrwać w tworzeniu nowego ducha w szkole naszej, przezwyciężyć wiele trudności i ani na chwilę nie ustawać w pracy owianej miłością dusz ludzkich.

(Przyp. Red.).

jednostkowego i zbiorowego. W zamęcie, co się wyłonił z wojennych konwulsyj, ginie świat etycznych ideałów, myślowych form, naukowych pojęć, wytworzonych przez wiek XIX, a rodzą się nowe kontury, nowe kształty, które treścią wypełni wiek XX. Przemiana ta niema bynajmniej charakteru stopniowej ewolucji. Nie jest to powolne zamieranie na uwiad starczy. Raczej gwałtowny paroksyzm przedśmiertelnej agonji. Stąd owe wstrząsy.

Nie tu miejsce na niepewne i przedwczesne rozważania i przewidywania historyczne; poprzestać wypadnie na stwierdzeniu faktów.

Ludzkość z zawieruchy wojennej wyszła przedewszystkiem zmęczona: długotrwały a obfity upust krwi, ogrom uszczuplenia w ludziach i dobytku, potworność przeżyć, wyczerpały siły nerwowe do szczytu. Reakcją była chwilowa depresja, a później równie gwałtowna reakcja w kierunku przeciwnym. Poszukiwanie antidotum. Ludzkość, wyrwawszy się z objęć śmierci, rzuciła się z całym impetem sił pozostałych w poszukiwanie za życiem i użyciem. Po huraganie ognia zaporowego i odurzeniu luizytem, przyszła lawina ognii bengalskich i odurzenia dancingowo-jazzbandowego lat inflacji. Osia zainteresowań była nie likwidacja stanu wojennego w pośpiesznych traktatach, w Wersalu, Trianon, Rydze, czy St. Germain, ale nowe figury taneczne, wciąż nowe, szybko zmieniające się mody. Inflacja dzielnie tym dążnościom sekundowała i wspierała je, dostarczając środków, które dla uratowania przed deprecjacją należało czempredzej wydać. Były to lata krótkotrwałej koniunktury, wzrostu fortun powojennych i utrwalenia wojennych. I trwał koszmarny taniec życia na mogiłach śmierci. Naprzekór.

A tymczasem wszystko waliło się z trzaskiem w niwecz. Padały jedne ustroje państwowe, a rodziły się zawiązki nowych. Bankrutowały ustalone kształty życia politycznego, na gruzach konstytucyjnej monarchji czy demokratycznego parlamentaryzmu rodzi się idea dyktatury, z prawa lub z lewa, faszyzm albo bolszewizm. Liberalizm ekonomiczny kapitalistycznych form wytwarzania bezładnego, bez względu na pojemność rynków zbytu, w wiecznej konkurencyjnej pogoni za konsumentem, ustępuje wobec polityki reglamentacji, cel ochronnych, premij wywozowych, planowej organizacji wytwórczości i zbytu, w interesie związków zawodowych (syndykalizm) lub proletariatu (komunizm).

To są przemiany dokonywujące się niejako na powierzchni życia. Ważniejsze, ale trudniej dla ogółu uchwytne, dokonywały się w głębi, docierając do samych podstaw życia. W sferze życia religijnego wzrost ateizmu, indyferentyzmu, a częściej zupełna obojętność wobec ogółu zagadnień religijnych. W zakresie życia moralnego, pogarda wobec normi zakreślonych dogmatami religijnymi czy przepisami

prawnymi, w imię swobody indywidualnego samookreślenia. W podobnym kierunku i w imię tych samych haseł poszły też zmiany w życiu towarzyskiem, obyczajowym, nie ostała się wobec nich ni kobieta, ni małżeństwo, ani rodzina. A tymczasem na wyżynach życia umysłowego, zupełne przewartościowywanie wartości, odwrót od spekulacji metafizycznych (bez względu na kierunek, co najwyżej tolerancja wobec pragmatyzmu) a nawrót do nauk specjalnych. Wśród nauk uwidatnia się renesans dyscyplin humanistycznych na miejsce wyłącznej poprzednio supremacji przyrodoznawstwa, a z drugiej strony niebывały wręcz rozrost nauk i umiejętności technicznych, w oparciu o coraz rozleglejsze wykorzystanie energii ciał promieniotwórczych i coraz nowe zużytkowanie fal elektrycznych.

Ale jakby na poparcie marksowskiej doktryny o materialistycznym pojmowaniu dziejów, na czoło zainteresowań powszechnych wysuwa się obecnie coraz bardziej kompleks spraw związanych z życiem gospodarczym. Rozpędzone w czasie inflacji koła maszyn wyrzucały coraz nowe i coraz większe ilości produktów, zasypując wszystkie możliwe rynki zbytu, wytwarzając mimo ich przesycenia dalej, bez żadnej potrzeby, raczej ze szkodą, bez sensu, siłą nabytego rozpędu. Następuje nadprodukcja i nowy kryzys, gospodarczy, bodaj że gorszy od poprzedniego, walutowego. Rozpiętość cen między płodami rolnymi a fabrykatami, cenami towarów w hurcie i drobnej sprzedaży, przybiera rozmiary niebывałe. Producent dusi się z powodu nadmiaru towarów, konsument z powodu braku gotówki. Siła nabywcza rynku maleje, następują bankructwa, podważanie zaufania, ucieczka kredytów, ciasnota gotówkowa i szereg krachów giełdowych, od amerykańskiego począwszy, na ostatniem załamaniu funta kończąc. Dochodzi do tego, że w kraju o dziesięciu milionach bezrobotnych równocześnie topi się w morzu miliony worków kawy i pali miliony buszli pszenicy i to dla... uzyskania równowagi. Tu już urywa się wszelka możliwość rozumowego ogarnięcia zjawisk, sprzężonych... logiką irracjonalności.

Przesilenie gospodarcze przeradza się w kryzys budżetowy. Zjawisko powszechne. U nas może nawet nieco łagodniejsze, z powodu wogóle słabszego tętna życia gospodarczego, ale jakże dotkliwie uderzające w życie szkoły. Kompresje, redukcje i inne podobne wykłwity niwy przesileniowej bujnie rozwijają się ostatnio na polu naszego szkolnictwa. Nieoczekiwana zaś ich nagłość, oraz niesłychany rozmiar wywołują wśród sfer zainteresowanych uczucie niepokoju, obawy, niepewności, a niekiedy wręcz paniki.

Dodajmy teraz wszystkie przedstawione dotąd momenty charakteryzujące teraźniejszość, a otrzymamy przybliżony obraz epoki obecnej i jej nastrojów. Obraz w wielu szczegółach niewesoły, bardzo niewesoły. Wszelkie uspokojenia

fachowych ekonomistów mają to do siebie, co prognozy meteorologiczne: zastosowalność na 24 godzin naprzód. A co dalej? Niewiadomo. A że są to wszystko zjawiska bezpośrednio wszystkich dotyczące, że dzieje się to w kręgach niedostępnych zwykłym zasięgom myślowym, zrozumiała się staje owa gorączka, niepokój, nerwowe napięcie dni ostatnich.

A teraz spytajmy, jak w tej atmosferze wygląda hasło szkoły radości? Czyż nie zakrawa ono na jakieś z nędzy ludzkiej uragowisko? Skąd czerpać ma szkoła ową radość? Z dzieci. A one skąd? Z domu? Wykluczone. Ze szkoły? A więc z nauczyciela. A on skąd? Z siebie. Też wykluczone. Zatem skąd? Z niewyczerpanych sił młodości? Frazes bez treści. Znikąd tedy? Nie! Z samego hasła. Z hasła, którem jakby sztandarowem godłem apostołowie gorliwi, zapatrzeni w obłoczny ideał, ciągle jeszcze powiewają, nawołując do radości i zbliżenia szkoły do życia, właśnie na przekór wszelkim życia tego impulsom. I to jest pierwszym paradoksem, rozdźwięku między ideałem a rzeczywistością.

Ideał temu nie winien. Ideału nie należy zniżać do przypadkowych przejawów rzeczywistości, raczej odwrotnie, rzeczywistość do ideału podnosić. Konkretna rzeczywistość świata zjawiskowego jest czemś czasowem, przemijającym, ideały mają trwałość wiekiustą.

Trudno o większy splot konunatów. Jeśli prawdą jest, że ideałów nie należy zniżać do poziomu przeciętnej codzienności, to jednak nie można tej rzeczywistości gwałtem do ideału naciągnąć. Tembardziej, że nie ma się tu do czynienia z czemś tak bardzo przypadkowym; konkretna rzeczywistość posiada własną logikę wydarzeń, rządzonych niezłomną koniecznością praw przyrody czy ekonomii, wbrew wszelkim psychologicznym czy filozoficznym indeterminizmom. Ponadto przeświadczenie o wiecznej trwałości ideałów jest najzwyczajniejszym złudzeniem optycznym, błędem perspektywy. Można tu przytoczyć słowa Ibsena o prawdach: „Prawdy, to nie długowieczne Matuzrale, jak to sobie wyobrażają ludzie. Zwykła, przeciętna prawda żyje, powiedzmy, lat piętnaście, sześćnaście, a co najwyżej dwadzieścia; rzadko kiedy zdarza się by przetrwała dłużej. Lecz takie postarzałe prawdy są zawsze przeraźliwie chude i suche. A jednak wówczas dopiero poczyną się niemi zajmować większość, zalecając je ludzkości jako zdrową strawę duchową”. (Wróg ludu).

Czy ma to oznaczać przekreślenie i negację wszelkiej wogóle ideologii, płaską poziomą, trywialny utylitaryzm, beznadziejną żeglugę po niepewnych falach codzienności bez busoli i gwiazdy przewodniej? Nigdy! Nie idzie o przekreślanie czegokolwiek. Idzie o pewien umiar. Życie jest wiecznym kompromisem. Jeśli ugrzęźnięcie w codziennej rzeczywistości jest krótkowzrocznym oportunistycznym, to zatopienie się

w pozazmysłowych regionach ideologii czystej jest naiwnym mistycyzmem.

Wracając do rzeczy, nie idzie tu o to, by ze względu na smutną rzeczywistość dzisiejszą, wyrzec się wogóle hasła szkoły radości. Przenigdy. Zasada zostaje. Nie należy nią jednak szafować przy każdej sposobności i bez sposobności, w rzeczach wielkich i błahych, od święta i w dzień powszedni. A zwłaszcza nie szermować nią w chwili nieodpowiedniej, jak dzisiejsza na przykład. Rzecz osobistego wycucia, prawie taktu. Dla dobra człowieka i zasady. Hasło twórczej radości szkoły, ogłoszone w atmosferze kompresji budżetu, redukcji poborów i komasacji etatów, zakrawa na krwawą ironję. Co więcej, uczuciowa reakcja może wywołać radykalne odwrócenie się od wszelkich wogóle przesłanek ideologicznych pracy zawodu nauczycielskiego. A to byłoby czemś znacznie gorszem. Początkiem końca. Oczywiście kultury. Przekreśleniem wszystkich dotychczasowych na tem polu wysiłków, powrotem do status quo ante.

Tak to brak zharmonizowania życia i wskazań programowych, w interesie tego życia poczętych, może się stać tegoż życia uśmierceniem. Do tej zaś paradoksalności dopuścić niepodobna.

To jest paradoks — jak powiedziano — rozzdźwięku ideału i rzeczywistości. Są i inne. Paradoksy rozzdźwięku teorii i praktyki. O nich teraz pomówić wypada.

Teoria pedagogiczna, podając zasady wychowania nowoczesnego, umieszcza zwykle wśród nich zasadę samodzielności, spontaneizmu. Rzecz w tem, że proces wychowania nie jest czemś z zewnątrz narzuconem, nie jest zbiorem suchych, martwych, formułek, jest raczej procesem żywym, jest rozwojem biologicznym od wewnątrz. Niema tedy nic bardziej obcego nowoczesnej koncepcji wychowania jak wszelki schematyzm, sztywność, szufladkowanie. Praca w nowej szkole nie znosi skotniałych ram i zgóry ustalonych programów, wszystko powstaje na gorąco, na tle aktualnej sytuacji szkolnej. Impuls chwili dyktuje charakter zajęć, dobór prac, rodzaj lektury, tematy wypracowań. Niema sztywnych programów, drewnianych podręczników, stereotypowych pytań i sakramentalnej cenzury. Nic z szablonu, bezduszności, martwoty. Życiem szkoły kieruje swobodna inicjatywa, zgodna współpraca czynników nadzorczych, nauczyciela i młodzieży. Każdemu pozostawiony wolny dobór drogi i metod, byle dawały bez zbytnich wysiłków pożądane wyniki.

U podstawy wszystkiego tkwi ogólne zaufanie, jako czynnik regulujący. Władza szkolna obdarza pełnem zaufaniem nauczyciela; znając jego przygotowanie zawodowe, nie wątpi, że użyje go w sposób dla życia szkoły korzystny i w kierunku pożądanym; rozumie, że nie tak nie osłabia chęci do czynu, jak ciągła kontrola i niedowierzanie. Nau-

czyciel zaś, ufając zkolei uczniom, nie widzi w nich wiecznie kandydatów na przestępców zakonspirowanych. Młodzież nie jest bezkształtną masą galaretowatą, którą należy ugnieść wedle jednej formułki, ale zbiorem zamkniętych układów spoistych, osobowości. Stąd postulat indywidualizacji.

Na tem tle może wyrósć wspomniana poprzednio atmosfera radości, jako wykwit wolnej inicjatywy, swobodnej pracy, indywidualnych wysiłków, ogólnego zaufania.

Tyle teoria. Jeśli odrzucić niektóre krańcowe pomysły reformatorów radykalnych, stwierdzić można, że w sformułowaniu umiarkowanym, zaczynają te zasady przenikać powoli umysły szerokich warstw nauczycielstwa, przebijając nawet i podwoje hermetycznie dotąd od wszelkiego nowinkarstwa izolowane. Zdawałoby się pozornie, że wobec powolnego tedy przesiąkania nowych pomysłów nic nie powinno stać na przeszkodzie stopniowej ich w życiu szkoły realizacji. Otóż tutaj właśnie rozwiera się nieprzebyta przepaść, dzieląca teorię od praktyki.

Uważny obserwator łatwo dostrzeże coś nawet przeciwnego. Od czasu do czasu życie szkoły wysuwa tendencje, zgoda przeciwstawiające się wszelkim pomysłom uznanej skądinąd teorii wychowania. Spostrzec się daje niekiedy dziwna jakaś dążność do instytucjonalizacji życia szkoły, ujęcia wszystkich tego życia przejawów w ramy przepisu, normy, paragrafu, numeru, litery, szufladki. Jedno z odgałęzień ogólnej pasji normalizacji tego, co się z pod norm wyłamuje, etatyzacji rzeczy, delikatnych i niekiedy subtelnych, jak nastrojów wieczornego odlotu kluczy żurawich.

Wystarczy wziąć pod uwagę choćby stosunek dzisiejszej rzeczywistości szkolnej do programów nauczania. Zdawałoby się, wszystko jaknajlepiej. Życzliwe siły stworzyły nauczycielowi zorganizowany zespół wskazówek niezbędnych dla jego pracy zawodowej, jako pomoc, radę, wsparcie wobec piętrzących się trudności. A jednak często dzieje się coś wręcz nieoczekiwanego. Program przestaje być nauczycielowi pomocą, rozwiązaniem wątpliwości, natomiast on sam staje się programu niewolnikiem. Wszelkie najdrobniejsze próby korzystania z programu w sposób celowy w danej sytuacji szkolnej (a przez autorów wyraźnie przewidziany); każde odnoszenie się doń jako do zbioru wskazówek o względnej, niebezwzględnej zastosowalności; wszelkie wogóle odstępstwo od martwej litery spotyka się z takim niedowierzaniem, zastrzeżeniami, tyle pociąga za sobą wyjaśnień, usprawiedliwień, że ostatecznie niejeden woli dać za wygraną, odrabia program punkt za punktem, to jest wciska go gwałtem w młodzież, bez względu na jej odmiennie często zainteresowania, niższy może poziom, opóźnienie i luki w poprzednim okresie kształcenia, z oczywistą szkodą dla młodzieży, szkoły, wbrew własnej wewnętrznej protestacji, je-

dynie dla dogodzenia wszechwładnej racji stanu, której na imię: wyczerpanie materiału nauczania.

Oto dalszy paradoks z życia szkoły. Przepis, pomyślany jako pomoc, wskazówka w samodzielnych poczynaniach, staje się tych poczynani i samodzielności największą zaporą. Czy winien temu przepis, program? Nigdy. Przepis może pozostać. Idzie o wykonanie. Celowe, rozumne, zgodne z interesem szkoły, oparte na ogólnych podstawach przyjętych założeń pedagogicznych. Zdawałoby się, drobiazg. A jak on trudno!

Drobiazgów takich bywa więcej. Tak na przykład terminarz wypracowań pisemnych, z dokładnem podaniem daty i tematów. Darmo, iż metodyka nakazuje rozdawać wypracowania właśnie w czasie wysuniętej przez życie szkoły potrzeby, ani wcześniej ani później, próżno nakazuje stosować zasadę aktualności i indywidualizacji, przepis wymaga zgóry rzeczy, które się przewidzieć nie dadzą. I terminarz jest, urągając wszelkim zasadom nowoczesnej metodyki nauczania. Powie ktoś: można zło usunąć, terminy przesunąć, tematy zmienić. Ale czy przepis istnieje poto, aby go... obchodzić? Raczej znieść przepis przestarzały a w nowych warunkach niewykonalny. Ale przepis trwa... mocą bezwładności.

Albo coś takiego. Od czasów Herbartu wiadomo, że szkoła winna nie tylko nauczać lecz i wychowywać, rozwijać nie tylko sprawności umysłowe, ale kształtować też charakter moralny. Pedagogika nowsza — bez względu na swą denominację — na pierwszym nawet miejscu kładzie wychowanie, tak kazać ujmować materiał nauczania, by samorzutnie wyzwać zeń, tkwiące w nim pierwiastki wychowawcze. Pierwiastek ten winien przepajać całe życie szkoły, winien tkwić u podstawy całego jej oddziaływania wychowawczego. Nie wskazuje atoli konkretnych prawideł, jako że czynności wychowawcze wypływają ze szczególnego nastawienia, instytucji, są sprawą odczucia, wchodzą raczej w zakres sztuki, artysty. Zachodzi tu oczywiście stosunek analogii, nigdy identyczności. Podobnie jak niema przepisów na twórczość artystyczną, która jest procesem inicjacji, tak też nie istnieje żadna formułka, recepta na działalność wychowawczą, inspirowaną aktem pewnego rodzaju nauczania. Podobnie jak najbardziej nawet subtelne dysputy estetyczne, nie są jeszcze artystycznym tworzeniem, tak też działalnością wychowawczą nie jest mówienie o wychowaniu, wskazywanie zasad wychowania, wychowawcze pouczenia. Zwłaszcza pouczenia. Wszelkie tyrady, zaklęcia, groźby, prośby, przekonywanie, moralizatorstwo, należą, do zakresu retoryki, wychowawczo są w najlepszym razie głosem wołającego na puszczy. Bywa i gorzej. Skuteczność ich pozostaje w stosunku odwrotnym do ich długości i czę-

stości. Wskazanie i celowe są jedynie nieliczne, doraźne a skąpe w słowach pogawędki, z reguły poufne, wyjątkowo zbiorowe (zwłaszcza w zakładach koedukacyjnych), dotyczące kwestyj przez aktualny moment sytuacji szkolnej wysuniętych. Przewidzieć tego zgóry nie można, natomiast rzeczą wycucia pedagogicznego jest odpowiedni moment uchwycić, by móc z powodzeniem wychowawczo oddziaływać. By zostać nauczycielem, wystarczy wyuczyć się niektórych rzeczy, jak: przedmiotu naukowego, zasad dydaktycznych, metod nauczania, programu. Wychowawcą, trzeba się urodzić, studia nic tu nie pomogą, co najwyżej rozwina tkwiące już uzdolnienia wrodzone. Magister fit, paedagogus nascitur.

I szkoła nauczając, wychowuje. Raz lepiej, raz gorzej, zależnie od przyjętych założeń teorii pedagogicznej, a zwłaszcza, od tego, czy w danym nauczycielu tkwi więcej z magistra, czy z pedagoga. Potrzebni są jedni i drudzy. Zespołenie obydwóch w jednej osobie, to ideał. Ideał na rozkaz nie powstaje, trzeba go w sobie wypracować. Gdy niema ludzi o nastawieniu i uzdolnieniu wychowawczem, niema atmosfery wychowawczej, nie będzie wyzwolenia kształcącej mocy materiału nauczania, nie będzie wychowania. Trudno! Nie będzie, bo być nie może.

Ale przepis chce, by było. I o dziwo, jest. Wstawia się poprostu do rozkładu zajęć szkolnych jeszcze jedną godzinę, nieobjętą programem, nazywając to eufemistycznie „pogadankami wychowawczemi”. Co więcej, każe się nawet na cały rok zgóry przewidzieć tematy „pogadarek”, z rozłożeniem na poszczególne miesiące. I to jest. Potem się to wszystko wżytuje, kontroluje i w ten sposób... wychowuje.

W tem miejscu zaczyna się błędne słowo fatalności. Nauczyciel, inteligentny a dość sprytny, przechodzi nad tem do porządku dziennego; robi plan, ustala godzinę i pozostawia to na papierze, obłudnie wykręcając się od wykonywania niemożliwości. W tym przypadku, przepis o wychowaniu młodzieży deprawuje nauczyciela. Nauczyciel, inteligentny a słaby lub niedołężny, szuka niemożliwego kompromisu; co zrobi, postępując wedle własnego sumienia i umiejętności wychowania, to popsuje na „wychowawczych pogadankach”. W tym przypadku, przepis przypomina żarna mielące powietrze. Nauczyciel, nieinteligentny, a obowiązkowy, odbywa „pogadanki” wedle jakiegoś planu i czyni rzecz potworną. Po ostatniej (przeważnie) lekcji szkolnej, w klasie przepojonej zużytem powietrzem, niekiedy wśród odpadków pozostałych po lekcjach przyrody, robót, czy rysunków (nie wszędzie są oddzielne pracownie), wobec młodzieży znęconej i niechętniej względem nowego „przedmiotu”, z którego niema stopni, nauczyciel, także zmę-

czony poprzednią pracą, też niechętny wobec godziny, za którą nie płaci, (bierzmy rzecz po ludzku, realnie, nie po doktrynersku), w atmosferze ogólnego znużenia, zniechęcenia, nudy, odrabia poszczególne partje... szkoły radości. W tym przypadku, przepis podcina gałąź, na której siedzi. *Difficile est satiram non scribere!*

Niewiadomo nawet od czego tu zacząć dyskusję, o ile wogóle warto ją zaczynać. Wypadałoby mówić o bankructwie psychologii atomistycznej i opartej na niej pedagogice racjonalistycznej, należałoby przedstawić zasady nowej psychologii strukturalnej, założenia behawioryzmu, woluntaryzmu, postulaty szkoły pracy, omówić ideologię całej pedagogiki nowoczesnej. Nie tu jednak miejsce po temu, ani czas odpowiedni. A życie szkoły toczy się w niepowstrzymanym pędzie naprzód, nie czeka na uzgodnienie stanowisk, nie znosi wahań, zgrzytów, wątpliwości, które przecież są i to jest paradoksem największym.

W trybach fatalnego nieporozumienia miażdżą się idee, intencje, zamiary i ludzie, zcierając się na mączkę, z której już nikt jednak chleba nie wypiecze.

J. WŁ. D.

Refleksje pedagogiczne na czasie.

Kilka myśli z rozprawy J. Wł. Dawida: O duszy nauczycielstwa, wybrał H. R. Wydanie pierwsze wyszło w r. 1912 jako odbitka z Ruchu Pedagogicznego.

1. Podstawy materialne i warunki fizyczne pracy nauczycielskiej. „Nieustanna troska materialna, walka o chleb powszedni, wytężona praca do zupełnego wyczerpania unyśtu — tłumi wszelką możliwość życia prawdziwie ludzkiego, duchowego, a zatem w zarodku niszczy i te siły, które stanowią „duszę nauczycielstwa“... Troska o elementarne potrzeby życia, głód, lęk przed jutrem osłabia ciało, wyczerpuje energję, zwraca myśl wyłącznie na zewnątrz, rozprasza ją na tysiące drobnych, a koniecznych zabiegów i nietylko wyłącza życie duchowe, ale budzi i wzmacnia przeciwne mu dążności — zwierzęce instynkty samozachowania, współzawodnictwa, walki, nienawiści. Nauczyciel stale głodujący, niepewny o przyszłość swoją i najbliższych, przeciążony pracą obowiązkową, która pochłania wszystkie siły i nieustannie myśl jego zaprzęta, teroryzowana i poniżana przez zwierzchników, nauczyciel taki w najlepszym razie staje się apatycznym, na wszystko obojętnym, bardzo często — złym, złośliwym, ucznia swego nie przyjacielem i bratem, ale wrogiem i prześladowcą“.

„Ironją byłoby u ludzi tych szukać „duszy nauczycielstwa“, nawoływać ich do rozwijania i pogłębiania swego życia duchowego. Dopóki jesteśmy w tym świecie, dusza objawiać się może tylko w ciele i przez ciało, więc i dla „duszy nauczycielstwa“ muszą być naprzód dane lub wywalczone zewnętrzne materialne warunki i prawo do szlachetnej pracy, należytego odpoczynku i płodnej bezczynności“.

W tych mocnych i tak przekonywujących słowach ujął Dawid stronę materialną zawodu nauczycielskiego, która wprawdzie nie stanowi istoty pracy w szkole, jej motoru i celu, ale w wypadku zaniedbania tej strony intensywna działalność wychowawcza traci grunt realny, słabnie coraz bardziej i cierpi na brak sił żywotnych.

II. Swoboda nauczyciela w pracy szkolnej. „A cele, programy, plany, zgóry przez władze wyznaczone? Ale właśnie o to idzie, że nauczyciel nie może być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań, nie przez niego pomyślanych i przyjętych, ale narzuconych mu z zewnątrz, przepisywanych zgóry na lata, tygodnie, dni i godziny... Zgodzić się musimy, że nauczyciel, który działać ma na ucznia, jako człowiek na człowieka, który zatem działać może tylko wedle tego, czego chce własna jego wola, że nauczyciel ten musi cel i programy dawać sobie sam lub przez swych przedstawicieli, być ich współtwórcą, a w ich wykonaniu mieć zostawioną szeroką swobodę“.

Nauczycielstwo, pragnąc uzyskać tę swobodę, możność inicjatywy i współpracy w tworzeniu nowej szkoły, zmierza do tego celu drogą najbardziej właściwą, t. j. usilnem staraniem o reorganizację studiów nauczycielskich i podniesienie ich na poziom wyższy, uniwersytecki. Takie przygotowanie zawodowe i późniejsze samokształcenie zapewni przedstawicielstwu nauczycieli należyty im głos w opracowywaniu programów i metod oraz dostateczną swobodę w ich uniejętnem stosowaniu w życiu szkolnem, zgodnie z zasadami psychologii i pedagogiki współczesnej.

III. Zgodność wewnętrzna i odwaga jako istotne cechy charakteru. „Gdy człowiek w pewnej liczbie sytuacji z przyczyn zewnętrznych ulega pokusie zaparcia się siebie, nie ma on już dostatecznej pobudki ani siły, ażeby w pełni być sobą w tych wypadkach, gdy niema zewnętrznego nacisku. A że zgodność z sobą, wewnętrzna prawdziwość uczuć, przekonań, sumienia jest rdzeniem życia moralnego, warunkiem i ostoją poczucia godności, które z kolei życie to umacnia i podtrzymuje, to gdy rdzeń ów zostaje podcięty, samo życie to musi w pewnym stopniu zostać nadwątlone i zaktócone. W warunkach tych wychowanie traci głęboki swój sens, staje się czemś sprzecznem w sobie, połowicznem, konwencjonalnem. Może być jeszcze przystosowywaniem, tresurą, przestaje być wpro-

wadzaniem człowieka do życia wyższego, budzeniem w nim boskiego pierwiastku, walką, którą w każdym nowym pokoleniu podejmujemy o swoje wyzwolenie i zrealizowanie na ziemi — dobra“.

Najwyższym celem wychowania jest uzdolnienie jednostki do życia samodzielnego i czynnego, do tworzenia wartości społecznych, materialnych i duchowych. Życie takie uwarunkowane jest wyrobieniem w sobie charakteru, którego cechą najważniejszą jest odwaga, polegająca na tem, że nie zapieramy się swoich przekonań, poglądów, ideałów, że pozostajemy im wierni w sytuacjach życiowo trudnych. Ewolucja, a nawet zmiana przekonań, poglądów, ideałów jest w życiu możliwa, a nawet może być nieraz uzasadniona, ale taka przemiana wewnętrzna nie powinna nigdy iść w parze z pewnemi zdobyczami materialnymi, z zapewnieniem sobie kariery, zaszczytów i t. p. Równoczesność tych dwu faktów budzi bowiem poważne wątpliwości co do czystości pobudek „nawrócenia“, czy też zmiany poglądów. Wiara nasza w charakter danej jednostki zostaje zachwiana. Ma to zwłaszcza znaczenie istotne, gdy chodzi o osobę nauczyciela; wiadomo bowiem, że atnosferę, w której istniejące w duszy dziecka zawiązki charakteru kształcić się mogą i rozwijać, wytworzyć może tylko osobowość, t. zn. człowiek z charakterem. Od osobowości nauczyciela zależy też rozwój nowej szkoły.

IV. Szkoła twórcza i obowiązek. „W każdym razie to jasnem staje się dla nauczyciela, że wychowanie, szkoła nie może być szkołą zabawy, łatwości, gry, ale musi być szkołą wysiłku, pokonywania trudności, wyrzeczenia się, przymusu. Rozumie się, nie przymusu z zewnątrz fizycznie narzucanego, ale takiego, który rodzić się będzie z własnej woli i wewnętrznej potrzeby ucznia, ze wspólnego u nauczyciela i ucznia — entuzjazmu dla wysiłku, przymusu, obowiązku“.

Zasadniczą cechą szkoły twórczej stanowi samodzielna praca ucznia, zarówno fizyczna jak i umysłowa, z którą związany jest odpowiedni wysiłek duchowy, wyzwalaający w duszy jego czynniki emocjonalne i zainteresowanie. Zasada działania w wychowaniu i nauczaniu, w związku z ideą kooperacji, solidarności i samorządu stanowi istotę nowej szkoły, odpowiadającej duchowi tworzącej się nowej ery kulturalnej. Odpowiednikiem rodzącego się swiata pracy jest tak pojęta szkoła twórcza, w której uczeń pod względem obowiązków, zadań i celów życiowych, przechodzi stopniowo od heteronomji do autonomji.

V. Istota powołania nauczycielskiego. „Wychowawca z powołania „nie może pogodzić się z tem, że są ludzie niewiedzący, ciemni, słabi, nie może żyć, nie odczuwając ich ciemnoty i słabości, jako czegoś, co jego wła-

sne życie pomniejsza i poniża, nie może uspokoić się, dopóki dla podniesienia jego i udoskonalenia czegoś nie uczyni”.

„Sądze, że to jest istotą nauczycielskiego powołania, które można określić jako miłość dusz ludzkich. Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalanie jako istoty duchowej. Dla nauczyciela z takim powołaniem każdy nowy uczeń to jakby rozszerzenie i przyrost własnej jego jaźni, to nowe zadanie do spełnienia w zakresie własnego jego osobistego życia”.

HELENA RADOMSKA STRZEMECKA.

Stadja rozwojowe definicji dziecięcej i ich ważniejsze korelacje.

(Dokończenie).

7. Definicje mieszane.

W definicjach niektórych wyrazów współistnieją tendencje definicji klasycznej i słownikowej obok siebie. Z jednej strony odpowiedź dąży do zaklasyfikowania danego zjawiska, wyrażenia, czem ono jest, z drugiej do wyjaśnienia, co znaczy dany wyraz. Tak jest w niżej podanym przykładzie.

Część definjow. Łącznik.		Część definiująca.	
	Rodzaj	Wyjaśnienie znaczenia	Różnica
Zachód słońca jest to	zjawisko	znikania	kuli słonecznej z horyzontu
" " " "	chwila	kiedy (słońce) znika	(słońce) z horyzontu
" " " "	czas	kiedy (słońce) zachodzi	(słońce) za góry

Osobliwe zachowanie się wyrazu „zachód słońca” w definicji wywołane jest obecnością nazwy pozornej urobionej od czasownika „zachodzić”. (por. T. Kotarbiński „Elementy logiki formalnej” — nazwa pozorna). Przytoczone przykłady ujawniają tendencje w kierunku definicji klasycznej i słownikowej, lecz w innych wypadkach tendencje te ulegają rozszczepieniu i definicja przyjmuje postać bądź wyłącznie klasyczną, bądź słownikową. Obszerniej o tem w „Monografii Testu Definicji”.

Dokonana powyżej klasyfikacja definicji na typy, a w obrębie typów na stopnie rozwojowe z wyjątkiem grupy 1. oparta jest na konstrukcji, czyli budowie, na formie definicji.

Obecnie omówimy w krótkości treść definicji. W najliczniej reprezentowanej definicji klasycznej jest ona związana z tem, co w odpowiedziach wypełnia rubrykę różnicy.

Dla nazw przedmiotów konkretnych (telegraf, młotek i t. d.) na pierwszy plan wysuwa się tu funkcja (użytek): „co się przybije” (młotek) — „którem się przybije” — „do przybijania”.

W połączeniu z właściwym rodzajem otrzymujemy dla tych nazw prawdziwą definicję, którą da się odwrócić.

Kiedy indziej znajdujemy w rubryce różnicy opis: „łopata... z drzewa; żelaza; długi kij; płaska blacha” i t. d. W opisie występują bądź cechy charakterystyczne: „słoń zwierzę ogromne”, „bocian, co ma długi dziób, czerwone nogi” bądź niecharakterystyczne: „mysz — zwierzę, które ma zęby, jak zając”. Małe dzieci często wymieniają cechy przypadkowe (zweżające definicję): „ptak, co taki szary, mały”, lub fałszywe: „...mysz czarna...”, kot ma 3 nogi” (upośledzeni). Ciekawie zachowuje się opis w wyrazach o znacznym stopniu ogólności jak: zwierzę, owoc. Na niższych stopniach rozwoju nazwy te używane są w zwężonym zakresie, więc „zwierzę” jest rozumiane tylko jako jakiś ssak. W takim wypadku definicje tego wyrazu często mają opis: „zwierzę... ma 4 nogi, sierść, łeb” i t. d. Owoc wówczas jest „słodki, okrągły, zielony” i t. d. Kiedy jednak wyrazy te są rozumiane we właściwym, szerszym zakresie, natychmiast opis znika; nie mówi się nic o częściach, kształcie, barwie, smaku i t. d.

Ciekawym elementem treści są sady oceniające n. p. „żelazo jest metalem najpożyteczniejszym” — „róża to kwiat najpiękniejszy” — niebieski — kolor miły, delikatny itd. W definicjach przymiotników, gdy chodzi o określenie prostych jakości uczuciowych, nie dających się zanalizować, występuje podkreślenie roli poznającego podmiotu (czynnik subiektywny) lub też wyjaśnienie przedmiotowe genezy fizycznej danej cechy (czynnik obiektywny). Obydwa te czynniki zauważymy w odpowiedziach: „biały poznajemy po czuciu”, „jest to wrażenie wzrokowe”, „ciepły jest to szybszy ruch atomów danego ciała”.

W definicjach nazw stosunków jak: „bliski”, „dawny” bardzo ciekawym elementem ze względu na porę pojawienia się, jest rozumienie względności danych pojęć n. p.:

„...bliski jeden od drugiego“, „jest to stosunek odległości między przedmiotami“.

W definicjach nazw zjawisk przyrody znamieną jest rola opisu i tłumaczenia („piorun to taki gzygzak na niebie“ — „piorun zjawisko powstające z potarcia się chmur“).

Wymienione wyżej elementy występują zarówno w rubryce „różnicy“ def. klasycznej, jak i w innych typach definicji. W formie „bez definicji“ stanowią całkowicie wartości odpowiedzi. W sumie stanowią treść definicji w odróżnieniu od tej formy. I tak: odpowiedź: „łopata jest to, co chleb sadzać“ jest pod względem formy odpowiedzią „bez rodzaju“, pod względem treści mówi o użytku. Odpowiedź: „młotek jest to kawał żelaza gruby, ciężki i ma trzonek“ jest pod względem formy odpowiedzią z rodzajem pozornym, pod względem treści stanowi opis. Ale może być też opis lub użytek w definicjach z rodzajem właściwym lub odległym n. p., „telegraf jest to przyrząd, który ma druty izolowane i służy do telegrafowania“. Mamy tutaj prócz opisu tautologiczną wzmiankę o funkcji, (która jednak nie stoi na równi z tautologią czystą). Mogą być odpowiedzi „bez definicji“ z opisem, użytkowaniem, oceną itd. np.: „młotek służy do wbijania gwoździ“, „obcęgi zrobione są z żelaza“, „kolor biały jest bardzo ładny“ itd.

Dawniejszym autorom, omawiającym definicje dziecięce, zarzucam to, że mieszała treść definicji i jej formę, wskutek czego ich łańcuchy ewolucyjne definicji nie miały właściwej zasady klasyfikacji i były bezładne.

Korelacje definicji. Dokonana powyżej analiza definicji pozwoli nam na ustalenie korelacji pomiędzy poszczególnymi formami i elementami treści definicji, a takimi czynnikami jak: wiek, inteligencja i płeć. Możnaby poszukiwać i innych współzależności, lecz główną pracą moja („Monografia“) w tym kierunku jeszcze nie poszła. Jak widać, zarzuciliśmy rozważanie definicji jako całości, stosowane dotąd przez autorów prac na ten temat. Uwzględniamy je tylko tam, gdzie odpowiedź jest kompletną definicją z rodzajem i różnicą w typie klasycznym lub też zupełnie dokładnie wyjaśnia znaczenie wyrazu w typie definicji słownikowej i semantycznej. Taka poprawność zdarza się jednak dość rzadko (w „Monografii“ jeden rozdział jest tej sprawie poświęcony), w większości więc wypadków wysuwamy korelacje poszczególnych części składowych definicji. W krótkim referacie nie można przedstawić tej sprawy dokładnie, poprzestajemy przeto na kilku przykładach dla ilustracji. Rozpatrzmy korelację z wiekiem. Definicja jest bowiem testem wybitnie rozwojowym, stąd też korelacje jej z inteligencją dadzą się określić na podstawie korelacji z wiekiem. Badania nasze okazały silny rozwój

w podawaniu definicji (poszczególnych jej rozwojów), zwłaszcza między rokiem 10 i 11 oraz 12 i 13 u chłopców, a między 10 i 11 u dziewcząt. Potem następuje zwolnienie w rozwoju między rokiem 13 i 15 u chłopców, i o rok wcześniej u dziewcząt (okres dojrzewania!).

Odpowiedzi przykładowe kulminują w 8-mym roku życia, około 10 roku prawie znikają, by ustąpić miejsca innej wyższej formie odpowiedzi. Panowanie „przykładów” nie przekracza daleko 10-ciu lat życia z wyjątkiem upośledzonych i małozdolnych, „rodzaje” zaś rozwijają się gwałtownie po 10-tym roku.

W innych typach definicji synonimy panują około lat 12—13, definicje z wyjaśnieniem znaczenia (słownikowe i semantyczne) dopiero około lat 15—16. Pełne definicje z rodzajem i różnicą pojawiają się dopiero po 11 roku życia dla wyrazów najłatwiejszych (młotek, łopata) i rosną w górę w niezbyt wysokich procentach u najzdolniejszych. Nadmienię wypadła o szczególnym zachowaniu się elementów opisu i tłumaczenia w definicjach nazw zjawisk przyrody (zachód słońca, piorun). Opis wzrasta przed rokiem 10-tym aż do 100%, po tym okresie opada, ustępując miejsca szybko odtańd rosnącej linii tłumaczenia.

Zastosowania testu definicji do indywidualnych badań inteligencji tutaj nie przedstawiam; obszernie omówione jest ono w „Monografii”. Nadmieniam tylko, że współczynnik korelacji między inteligencją a zdolnością do definiowania wynosi na podstawie moich obliczeń 0.946, czyli jest bardzo wysoki. Zagadnienie wcielenia definicji do skali testów n. p. Bineta — Ternana pozostaje do opracowania.

Charakterystyka przełomowego momentu w rozwoju pojęć: Definicja pozwala wejrzeć w mechanizm tworzenia się pojęć, jak rzadko który test. W okresach rozwojowych pojęć najciekawiej przedstawia się rok 10—11 życia. Wtedy zagnęła zjawiają się definicje przez rodzaje właściwe i odległe, ustaje operowanie przykładami i surogatami definicyjnymi „bez rodzaju” i z „rodzajem pozornym”. Dziecko zaczyna władać pojęciami, ustala między nimi stosunek nadrzędności. U najzdolniejszych występują pierwsze definicje z rodzajem i różnicą w związku z obudzeniem się zdolności do działań logicznych (innożenie klas).

Zjawia się rozumienie roli poznającego podmiotu przy uwzględnianiu prostych cech wrażeniowych, występuje rozumienie przyczyny w związku z tłumaczeniem zjawisk przyrody, w miejsce pierwotnego opisu treści zjawisk.

Występuje też po raz pierwszy rozumienie względności przy definicjach nazw stosunków (bliski, dawny). Sądy oceniające zaczynają wyrażać stosunek krytycz-

ny dziecka do danej rzeczy. Rozwijają się synonimy i przeciwstawienia jako objaw rosnącego bogactwa językowego i zjawiają się nazwy pozorne, urobione od czasowników, jako tendencja do zekonomizowania myślenia i mówienia.

Drugi kryzys, ku końcowi okresu dojrzewania (lat 15—16) cechuje się liczniejszym wystąpieniem kompletnych definicji z rodzajem i różnicą oraz definicji semantycznych i słownikowych z dokładną analizą znaczenia wyrazów definiowanych.

H. R.

Psychologia dziecka we filmie.

Duże zainteresowanie nietylko wśród szerszej publiczności, ale i w kręgach zawodowych psychologów i pedagogów budzi jedyny dotąd w swoim rodzaju niemiecki film kulturalny „Budzenie się duszy”, opracowany pod kierunkiem badacza wrocławskiego Simoneita.¹⁾ Treść tego filmu (długości 20 tys. m) stanowią zjawiska z dziedziny psychologii genetycznej, ilustrujące naturalny rozwój dziecka od urodzenia do trzeciego roku życia.

Film demonstruje kolejno dojrzewanie dziecka w pierwszym roku życia, a mianowicie przebieg odruchów, ruchy instynktowe i reakcje umysłowe na podstawie licznych i zajmujących dla oka przykładów. Następnie widzimy przebieg tworzenia się postrzeżeń przestrzennych, koordynację ruchów oka z innemi, przeczem obrazy zwracają uwagę maszą na dużą ich zależność od uczuć dziecka. Przed oczyma widzów przesuwają się też w szeregu obrazów rozwój funkcji opanowywania ciała własnego od pierwszych odruchów ciałynych aż do umiejętności swobodnego stania, chodzenia, biegania. Widz przekonuje się naczynie, że umiejętność chodzenia nie jest wynikiem uczenia się, ale naturalnego ćwiczenia i dojrzewania osobnika.

W miarę dojrzewania dziecko coraz bardziej powiększa swój horyzont życiowy, jego sfera motoryczna ujawnia coraz większą samodzielność i sprawność, w jego działalności instynktowej i celowej zaznacza się silniej samorzutność. Widać to w zabawach dziecka (n. p. w budowaniu), w jego nlepiankach i rysunkach. Ujawnia się podczas tych czynności struktura psychiki dziecka, które nie odróżnia jeszcze „ja” od „nie ja”, świata wewnętrznego od zewnętrznego, ani też rzeczywistości od świata uludy.

Ten pierwszy film „niemy”, przedstawiający „budzenie się duszy” na podstawie zachowania się dziecka w różnych sytuacjach życiowych, jego postępowania, jego różnorodnych reakcyj, mimiki, gestów i innych ruchów, otwiera nieskończenie wiele możliwości dla psychologii rozwojowej i pedagogiki. Sfilmowanie tego budzenia się życia duchowego

¹⁾ M. Scherer — B. Katzenstein. Kinderspsychologie, im Film — (Zeitschrift für päd. Psych. u. exp. Päd. Nr. 10 r. 1931).

trwało około czterech lat — oczywiście bez wiedzy dziecka, że jego zachowanie się zostaje utrwalone na taśmie filmowej. Obecnie przygotowuje się pod kierunkiem znakomitego psychologa K. Lewina drugi film na tensam temat, tym razem dźwiękowy, który zademonstruje też tak niezmiernie ważną dziedzinę życia psychologicznego, jak tworzenie się i rozwój mowy dziecka.

W filmie tym zobaczyć i usłyszeć będzie można o wiele dokładniej wyrażenie się dziecka, jego zachowanie się w różnych sytuacjach, w zabawach, w mimice i gestach, jego stopniowe uspołecznienie i ustosunkowanie się do otoczenia: do rodziców, osób obcych, do zwierząt i rzeczy. Reakcje dziecka na głosy otoczenia, jego łzy i płacz, jego pierwszy uśmiech, ujawnią przed oczyma widzów niewypowiedziany czar duszy dziecięcej. Zobaczyć też będzie można we filmie, jak dziecko wyobraża sobie świat otaczający i jak go wyraża zapomocą różnych środków technicznych, zapomocą słowa, tonu, następnie zapomocą ulepianki i rysunku.

Nie będą to „gotowe dzieła“ ręki dziecka, ale żywy akt rysowania i formowania z gliny, przyczem okaże się, że rysowanie nie jest dla dziecka zwykłą reprodukcją rzeczy postrzeganych, ale częścią składową „wypowiadania“ własnych przeżyć. Tu ujawni się z całą wyrazistością synkretyczne i strukturalne ujmowanie świata otaczającego, właściwe dziecku. Film ilustruje też znakomicie budzenie się i rozwój inteligencji dziecka, stosując n. p. metodę Alicji Descoeudrès (czyt. Dekoedr), która przy pomocy różnych gier i loteryjek badała inteligencję małych dzieci, lub też znane eksperymenty Köhlera stosowane w badaniach, dotyczących zachowania się i inteligencji szympanów.

Tak więc demonstracje podobnych filmów ułatwią poznanie rozwoju życia psychicznego dziecka w jego różnych fazach. Przyczyni się to do spopularyzowania i pogłębienia wiedzy o duszy dziecka wśród szerszych sfer społeczeństwa, co niezawodnie dodatni wywrze wpływ na dobór i stosowanie właściwych środków i metod wychowawczych.

Recenzje.

S. Studencki. Psychodiagnostyka dzieci umysłowo upośledzonych metodą Rorschacha. „Szkoła Specjalna“ Tom VII. Nr. 1. (S. S.).

O typie psycho-fizycznym Polaka. Przyczynek do charakterystyki psychologicznej typów antropologicznych wśród młodzieży polskiej. „Kwartalnik Psychologiczny“, zesz. 1-2, (K P). odbitka Poznań 1951.

Autor stosuje nową metodę badań psychologicznych. Obie rozprawy są opracowaniem wyników. Pierwsza — informuje też o samej metodzie. Autor twierdzi: metoda Rorschacha¹⁾ jest doskonałym narzędziem do badania upośledzenia umysłowego. Posiada

¹⁾ Hermann Rorschach, Psychodiagnostik 1921 (Psk.).

ona, w porównaniu z innemi metodami, tę wyższość, że pozwala nie tylko na określanie stopnia upośledzenia umysłowego, lecz umożliwia również analizę jakościową właściwości charakteru, temperamentu i usposobienia. (S. S.). Zdania tego autor nie dowiódł. Natomiast sposób ujęcia metody i wyników oraz same wyniki nasuwają poważne wątpliwości co do wartości naukowej jego pracy.

Albowiem:

Autor zna metodę Ror. tylko powierzchownie. Świadczą o tem liczne nieścisłości, niejasności, sprzeczności, i błędy w ekspozycji i interpretacji „psychodiagnostyki”.

Autor jest niekrytyczny i w stosunku do metody i — do własnych badań. Zdania: metoda nie jest jeszcze w zupełności ugruntowana i wymaga dalszego opracowania. Nie jest też wolna od subiektywizmu w ocenie (SS). Wnioski oparte na stosunkowo nielicznym materiale, w dodatku selekcyjonowanym, nie mogą być oczywiście przyjęte bez zastrzeżeń i wymagają weryfikacji (KP) — zdania te są sprawą tylko manieri krytycznej. Autor o nich nie pamięta na całej przestrzeni swoich rozważań.

Autorowi jest obojętna sprawa kontaktu czytelnika z treścią rozpraw. Są one niezrozumiałe i to w momentach ważniejszych.

Przykłady! W pierwszej pracy (jest to sprawozdanie z badań 28 dzieci umysł. upośł. w wieku 14 — 16 lat.) p. Stud. wymienia czynniki eksperymentu (symbole w polskim przekładzie) i podaje 6 „sposobów ujmowania”, a mianowicie: całość, część, detal, drobny detal, detal oligofreniczny, plama wewnętrzna, w symbolach: C, Cz, D, dD, Do, Pw. A przecież Ror. podaje tylko 5: G, D, Dd, Do, Dzw! Tego, co p. Stud. nazywa częścią, nie spotykamy ani u Ror., ani w literaturze o Ror. (por. Psk. str. 26 i 29). Jeżeli to jest świadoma modyfikacja, to jaką gra rolę w ocenach? Jeżeli to jest nieporozumienie, to wszystkie psychogramy p. Stud. są fikcyjne. Poza tem: definicje symboli są niejasne. I tak: Cz — część — interpretacja części, łatwo dającej się wyodrębnić z całości, zaś D — detal — interpretacja detalu! Zupełnie błędnie Do, detal oligofreniczny, jako interpretacja części detalu; bo u Ror. Do znaczy: „ein Teilbild,edeutet, wo andere Versuchspersonen eine gute Ganzfigur,deuten”. (Psk. str. 29 albo 171). F% — procent dobrych form jest stosunkiem dobrych form do złych; Ror. podaje stosunek dobrych form do wszystkich form (P. obliczenie na str. 118 w Psk., albo wzór w rozprawie Loosli —

Usterki w Arch. de Psych., t. 22, str. 56).²⁾ O — oryginalne odpowiedzi wdg. p. Stud. — rzadkie odpowiedzi, około 10% (czego?); ale wdg. Ror. są to odpowiedzi, które padają jeden raz w stu eksperymentach z osobami normalnymi; nie jest to więc jeden procent odpowiedzi. Następnie: „Ki” — kinestezje — wyobrażenia ruchu ilustruje p. Stud. przykładami: „tu fontanna”, „woda, jak leci”... W sensie Ror., jakkolwiek to jest dziwne, przecież, nie są to przykłady odpowiedzi „ruchowych” (por. Psk. str. 14).

W związku z Ki zwróćmy uwagę na zdanie Ror. „Stereotypisierte und Schwachsinnige haben keine B (Bewegungsantworten, Psk. str. 15). A p. Stud. znajduje, że 33% dzieci (z tych 28-miu) posiadają wysoką ilość Ki (np. 6!), a reszta mniej — i nie dziwi go to: jest niekrytyczny.

Brak poszanowania dla dzieła twórcy metody jest rażący. Oto czytamy (na str. 45 w SS): Stosunek pomiędzy ilością odpowiedzi kinestezyjnych a ilością odpowiedzi barwnych (Ki:Ba) jest wskaźnikiem typu przeżywania czyli miarą introwersji, względnie ekstrawersji w znaczeniu Jungowskim. Jakto? Przecież to ignorowanie koncepcji typu przeżywania, ciekawszego i pięknego rozdziału psychodiagnostyki. Sam Ror. pisze: „Um jeglichen Missverständnissen den Boden zu entziehen, betone ich, dass ich im Folgenden den Begriff Introversion in einem Sinne verwenden werde, der mit dem Jungschen Introversionsbegriffe eigentlich fast nur noch den Namen gemeinsam hat”. (Psk. str. 73). Samo zaś zastosowanie nauki o typie przeżywania jest nieoczekiwane. Badany zespół pod tym względem (t. przeżyw.) może być podzielonym na dwie (?) grupy: 1) introwertycy i depresyjni, 2) neurotycy, 3) psychotycy. Co jest źródłem tego podziału i co demonstrowuje jego fenomenologiczną podstawę? Może te rzetelne i mało mówiące opinie szkolne (których nie ma zresztą grupa 1) i 2)? W tem miejscu wyrażam swoje współczucie „Gór.”, (SS str. 51, wiersz 12) „sprytnej, milej, samodzielnej”, ofierze tych badań.

W rozdziale „właściwości charakteru” wyróżnia p. Stud. dwie grupy: o wybujałym rozwoju uczuć i o niedorozwoju uczuciowym. Więc „Klos” — uparty, kłanbny, mściwy — negatywista „Siedl.” — miła i dobra, „Pop. O. W.” — są nie uczuciowi? Zresztą jest się zmuszonym przerwać krytykę rozdziału o badaniu „afektywności” (i w oryginalnej koncepcji mocno „labilna”) — dopóki p. Stud. nie zdradzi sekretu pewnych definicji: np.

²⁾ W tem miejscu i w kilku innych można stwierdzić, że p. Stud. czerpie wiele z rozprawy Schueidera w Zeitschr. f. angew. Psych., tom 32, — pomijając źródła.

BAF to wskaźnik zmienności usposobienia dodatniego samopoczucia... Co to znaczy?

Badanie poziomu inteligencji odbyło się przy pomocy wskaźników inteligencji, ustanowionych przez Schneidera. (Por. Z. f. ang. Psych. t. 32, str. 100 i SS. str. 46). Autor opowiada, że percentylował wyniki (które?), ustalił normy dla osób normalnych, wyraził wyczyny dzieci w liczbach skali ogólnej, wyznaczył rangi i porównał z badaniami metodą Bineta. Wszystko to — w tajemnicy — poza rozprawą. I w konsekwencji co się okazuje? Otóż w 4-ch wypadkach otrzymano jaskrawą niezgodność. A w pozostałych 24-ch wypadkach? zgodność?... Okazuje się przecież, że owe 4 wypadki niezgodności są tylko pozorne. I tu w trakcie dowodu spotykamy sprawy fantastyczne. Otóż (dla dowodu i dla sprawdzenia wyników) p. Stud. porównywa ze sobą opinie szkolne, psychotechniczne i wyniki obserwacji z psychogramami rorschachowskimi. I tak czytamy, że „Ror.” wykrywa u biednej „Tym” na tle ogólnego niedorozwoju brak aktywności duchowej; płynność wyobrażeń mglistych... Natomiast u „G. B.” występuje wzmożona aktywność na tle niedorozwoju umysłowego, pozątem brak stereotypji myślowej i braki (?) myślenia syntetycznego. Zaś u „Jag.” wewnętrzna aktywność duchowa jest sparaliżowana wskutek działania pewnych kompleksów, które wywołały lęki i neurotyzm. P. Stud. nie ujawnia podstaw eksperymentalnych tych diagnoz; psychogramy brzmią jak szyfr. Jak wygląda genetycznie diagnoza, dotycząca stanu skupienia wyobrażeń, jakie fragmenty protokołu w treści i ze względów formalnych wykrywają paraliżujące kompleksy? Co wreszcie odpowiada fenomenologicznie wzmożonej aktywności na tle niedorozwoju umysłowego? A co mówią o tych „zjawiskach” obserwacja, badania psychotechniczne i opinie szkolne (nie zawsze staranne: „Tym” jest bardzo bierna i dość samodzielna, SS str. 47). Nic. I tajemnicą p. Stud. pozostaje zgodność między uwagą nauczycielki „nudna, ciągle o jedno i to samo pyta”, a wynikiem Ror., stwierdzającym istnienie kolizji między aktywnością umysłu a upośledzeniem umysłowym.

Literatura, którą p. Stud. podaje, nie zawsze wiąże się w treści lub w tendencji z metodą Ror. P. Stud. zapewnia czytelników, że wszystkie te prace potwierdzają w ogólności myśli Ror. Dziwne, że obfita bibliografia

¹⁾ Może przez nieporozumienie tablica X. w pracy Schneidera? Bo Ror. wymienia tylko następujące typy przeżywania: introwersyjny, ekstrawersyjny, koartywny i ambiakwalentny.

pomija jedyną polską pracę o zastosowaniu metody Ror.,¹⁾ której autor zajmuje właśnie odrębne stanowisko.

Pewne zagadnienia w cytowanych rozprawach p. Stud. przedstawia niewłaściwie. Jest rzeczą ciekawą, że obserwacje Ror., dotyczące stosunku do barw znalazły całkowite potwierdzenie w pracach innych autorów. Otóż zagadnienie związku odpowiedzi „barwnych” w teście Ror. i reakcji w eksperymentach szeregu badaczy nad „wyodrębniającem uważaniem”²⁾ barwy lub kształtu, *na sens*. Ale problemu tego przecież nie stawiają ani cytowani Scholl i Metz, ani też wymienieni Tobie i Lutz. Tylko Pfahler i Lutz zestawiają wyniki obu eksperymentów. W ten sposób p. Stud. inputuje rozwiązanie problemu skromnym badaczom.

Pozatem łączy p. Stud. w owej argumentacji prace, różniące się w idei i donoszące o sprzecznych wynikach eksperymentu. Zagadnienie „barwy i kształtu” jest bowiem rozwiązywane przez pewnych badaczy z punktu widzenia ewolucji psychicznej (linja wyznaczona przez badania Katza, Volkelta i in.), u innych — z punktu widzenia typologii (uczniowie Kroha).³⁾

Wracając do głównego tematu „psychodiagnostyki dzieci umysłowo-upośledzonych”, — właśnie nie wiadomo, na czym polegało badanie niedorozwoju i o ile metoda Ror. jest „nowem i pożytecznem narzędziem pracy”.

Po raz drugi używa p. Stud. metody Ror. dla oświecenia problemu typu psycho-fizycznego Polaka. Problemem jest: współzależność pomiędzy typami rasowemi a typami konstytucjonalnemi z jednej strony, oraz typami fizycznemi a typami psychicznemi z drugiej strony. Droga myślowa i eksperymentalna autora jest następująca. Z pośród kilkuset uczniów Szkoły Budownictwa wybiera 105-ciu o wyraźnym typie konstytucjonalnym, opierając się tylko na wrażeniu optycz-

¹⁾ Z. Drohocki, psychologiczne badania nad epilepsją metodą Rorschach'a, VIII, Zjazd Psychiatrów Polskich, Nowiny Psychiatryczne, zes. III i IV, 1928 r.

²⁾ Termin polski wprowadzony przez prof. Błachowskiego.

³⁾ „Wir finden... dass die Beachtung der Farbe in einer primitiveren Schicht des Bewusstseins wurzelt und eben darum dem Kinde „natürlicher“ ist. (Metz, Z. f. ang. Ps. t. 35, str. 352). „Von einer Allmählichen Umwandlung des Farbtypus in den Formtypus bezw. von Normalität der Farbbevorzugung in frühjugendlichem Alter wohl kaum die Rede sein kann“ (Scholl, Z. f. Ps., t. 101, str. 272). Inny jest aspekt tego problemu w ujęciu badaczy typologii i fenomenologii eidetycznej. (W „Aus-einander-Setzung in Sachen der Eidetik und Typenlehre”, wyd. przez E. Jaensch'a w Z. f. P., rozdziały Rittera i Onno Poppinga).

nem! Według Czekanowskiego klasyfikuje materja ludzką pod względem rasowym. Podaje następnie liczbowy rozkład pod względem konstytucjonalnym dla poszczególnych ras. W ten sposób zostaje stwierdzony ścisły związek między typami budowy ciała a typami antropologicznymi. Wyraża go wysoki procent przeważającego w danej grupie antropologicznej typu konst. Badania par excellence statystyczne! Język wielkich liczb! A tymczasem liczby wielkie są małe i pretensjonalne. I tak — typ alpejski reprezentuje 9 osób: 2 atl., 3 pikn., 4 ast. Stąd wniosek, że przeważa ten typ, a może przeważają tu typy (trudno to ująć) „ast-pikn“. Procent 77! W rasie presłowiańskiej jest 9-ciu atl., 8 pikn., 7 ast. Więc przewaga „atl.-pikn.“ — 65%. Ale procenty te są sugestywne dopóty, dopóki nie obliczymy ich analogicznie dla innej, hipotetycznie przeważającej konstytucji. Np. — „atl.-ast.“ dla rasy presl. — 62%!!

Z liczb podanych w rozprawie wynika, że ci, którzy nie mają odpowiedniej do rasy konstytucji stanowią aż 26%. Dają oni warstwę neurotyków i psychotyków. Albowiem, gdzie rasowe i konst. typy nie pokrywają się w zupełności..., zachodzi (w poszczególnych wypadkach) rozszczepienie konstytucji i rasy, prawdopodobnie wskutek procesów krzyżowania się ras (Mc. Dougall). Co się tyczy konstytucji psychicznej (mieszkańców), to chociaż nie możemy bezpośrednio zaobserwować i wymierzyć dysharmonij struktury, jednak istnieje słuszną podstawą do mniemania, że dysharmonje takie występują. P. Stud. ilustruje to jednym jedynym przykładem. Otóż pewien presłowianin, z przekleństwem astenji, opowiada: „Wydaje mi się wciąż, jakgdybym był nie we własnej skórze“. To zdanie — typowo literackie — uważa p. Stud. za znamienne i stara się udowodnić „psychodiagnostycznie“, że wszyscy, którzy utracili postać swej rasy (26%!) zdradzają te lub inne anomalje. (Tylko w rasie laponoidalnej niema rozszczepień a zatem dysharmonij i neurotyzmu: 2 lapon. — w tem wszyscy są atletyczni).

Kluczem, rozwiązującym zagadnienie centralne rozprawy, jest metoda Ror. Tym razem zostaje wprowadzona jako metoda, która jak wiadomo(?) polega na interpretowaniu tworów wyobraźni. Określenie to jest niejasne i niewiernie uproszczeniem. Jakkolwiek analiza psychologiczna interpretowania plan przypadkowych nie wpływa na „empiryczną psychodiagnostykę“, — nie można przecież tak niedbale opisywać i wyjaśniać zjawisko, które jest treścią eksperymentu, podstawą testu. Ror. poświęca istotie oznaczania szereg głębokich uwag; oznaczanie nie

jest produkcją wyobraźni, metoda nie jest interpretowaniem jej twórców (Psk., str. 4 i nn. „Die Deutung der Bilder als Wahrnehmung“).

Metoda Ror. została zastosowana do „zmechanizowanego i zobiektywizowanego“ badania charakterologicznego. Wyniki są szeroko omówione, a pozatem zebrane w 2 tablicach. Tabl. XII i XIII ma pokazać, jak zostało zrekonstruowane oblicze duchowe ras polskich. W pewnym miejscu twierdzi p. Stud., że metoda Ror. jest nie tylko nauką, ale przede wszystkim sztuką (SS). Sztukę tę stosuje p. Stud., zapominając o nauce. I tak: w tabl. XIV. podaje szczegółowy wynik obliczeń protokółów dla każdej badanej osoby wraz z „krótką charakterystyką“. Z tych krótkich charakterystyk na podstawie wyboru częściej występujących cech, powstają syntezы psychik rasowych. Sposób, w jaki to zostało wykonane, stoi poza nauką. Bo podając „charakterystyki“ czerpie p. Stud. z następującego magazynu pojęć: zmienność afektów, żyw. usposob., opozycyjny, opanowany, impulsywny, zmien. uczuć, towarzyszący, intel.-prakt., fantazyjny, lekkomyślny, wrażliwy, motor.-opanow., zdolny, nieśmiały, introwertywny, neurotyczny, psychotyczny, koart., i t. d. i t. d. (pominięty jest ekstrawersyjny typ przeżywania). Charakterystyki zaś są złożone tylko z dwóch lub trzech z powyższych cech, aczkolwiek nie ma powodu, dla którego nie mogłyby być rozwinięte. Ze względu na skróty psychogramu należałoby się tedy spodziewać jawnej zbieżności cech i podobieństwa charakterystyk w tych grupach które są psychicznie jednorodne. Tymczasem obraz tablicy XII i XIII jest wprost przeciwny. Jeżeli charakterystyka A, oznajmia introwersję, to B — inteligencję a C — opozycyjność... Należałoby się spodziewać, że wszędzie jest opisany chociażby typ przeżywania. A w rzeczywistości nawet w wypadku równości odpowiednich wskaźników u różnych osób — stwierdzić można różne charakterystyki. I tak subnord. Nr. 1 posiada 10 A, 6 G, 1 G —, 3 D, 2 B, 1 FbF, T% — 40, F% — 90, O — 10, E. T. — 2:1; subnord. Nr. 11 — 10 A, 9 G, 1 D, 2 B, 1 FbF, T% — 40, F% — 90, O — 20, E. T. — 2:1. A charakterystyka Nr. 1 oznajmia zmienn. afekt. i tyle tylko, — Nru 11 natomiast — jeszcze towarzyskość i neurotyzm. Dlaczego Nr. 30 subn. jest depresyjny, a 31 — pedantyczny — caeteris paribus. — i czym różnią się (w eksperymencie) od Nru 17 subn., ani depres., ani pedant?. To samo o Nr. Nr. 8, 9, 10 dynarskiej rasy: jeden jest fantazyjny a pozostali opozycyjni. W innych znowu wypadkach charakterystyki są zgodne, mimo różnic w tabeli, n. p.: Nr. 30 subn. i Nr. 25 presk. Trudno zrozumieć dlaczego Nr. 8 presk., wykazujący T% — 70 jest „stereotypowym“, a Nr. 1 i 9 presk., gdzie T% — 85, nie

są pod tym względem wogóle opisani. Co to wreszcie znaczy, że nord. Nr. 4 jest i introwertywny i koartatywny (i debil?). Potworny syndrom nordyka Nr. 4 i wogóle „charakter” rasy nord. dowodzą znowu, że p. Stud. niewłaściwie stosuje zasady typu przeżywania. Koartacja przecież nie występuje tam, gdzie występuje introwersja, a pojęć koartacji i koartatywności autor rozpraw nie odróżnia.

Tablica XIV. uzasadnia barwne opisy porównawcze psychik rasowych (n. p. typ sarmacki (subnordyczny) jest w porównaniu z innemi typami najbardziej lekkomyślny, impulsywny, wrażliwy, towarzyski, najmniej depresyjny i koartatywny... Przedstawiciele psychiczni Chopin i... Tołstoj!). Autor zapewnia, że tablica ta jest przejrzysta. W rzeczywistości w żaden sposób nie można zrozumieć zasady, podług której jest skonstruowana. Zupełnie ukryta jest podstawa procentów: jakiś „rebus psychoarýtmetyczny”.

Na zakończenie pragnę zwrócić uwagę na pewien motyw metafizyczny. P. Stud. pisze: Klasyfikacja na typy rasowe, wzgl. typy psychiczne pomaga zorjentować się w rzeczywistości. Podstawą typu jest indywidualność, która siłą rzeczy jest czemś niepowtarzającym się i samoistnem. Zdanie to jest nieprzemyślane. Jest nieprzygotowane analizą pojęć. Przecież p. Stud. używa pojęcia „typ” w kilku znaczeniach! A wreszcie czyżby autor sam chciał wyrazić aluzję sceptyczne w kierunku swej pracy?...

Obie prace Studenckiego — będą dezorjentowały.

Dr J. Wachtel.

Kronika pedagogiczna.

Kurs wakacyjny dla nauczycieli rysunku, pracujących w zakładach kształcenia nauczycieli.

Poraz pierwszy w lipcu 1931 r. zorganizowało Ministerstwo WR. i OP. w Warszawie kurs rysunku. Kierownikiem naukowym był prof. Jastrzębowski, który też wykladał zasady kompozycji w bryle i na płaszczyźnie, prowadził ćwiczenia w technice rysowania, malowania i modelowania, zajął się również analizą prac rysunkowych, wykonanych przez uczniów w szkołach średnich i seminarjach. Uczniowie cieszyli się prelekcjami prof. Wł. Skoczylasa o technikach graficznych, sztuce ludowej, malarstwie i architekturze współczesnej, prowadzone obok studiów z natury. — Celem należytej organizacji nauki rysunku w zakładach kształcenia nauczycieli odbyło się pod kierunkiem instr. St. Gabrjela kilka konferencji, na których zaznajomili uczestników z metodą pracy i programami a także metodami nauki rysunku, stosowanymi w Czechosłowacji i w szkołach wiedeńskich. Poza tem odbyły się wykłady Dra T. Kupczyńskiego o wpływie

nauki rysunku na wychowanie obywatelskie oraz wykłady z zakresu psychologii rysunku dziecka.

Przedstawiony powyżej materiał, opracowany w ciągu kursu przez wybitnych fachowców świadczy o wczuciu się organizatorów kursu w istotne potrzeby nanki i nauczycieli rysunku. Należałoby i w przyszłości podobne kursy organizować i na nich zaznajamiać szczególnie starszych nauczycieli rysunku z rezultatami badań nad rysunkami dzieci, gdyż tylko tą drogą można wpłynąć na zmianę poglądów o kształceniu artystycznym i na stosowanie właściwych metod i technik w nauce rysunku.

P. H

Konferencje w sprawie wychowania międzynarodowego odbyły się w Genewie od 3—8 sierpnia 1931, jako IV-ty Kurs Specjalny dla nauczycielstwa, poświęcony kwestji kooperacji międzynarodowej i działalności Ligi Narodów. Na kurs przybyło ok. 80 osób nie tylko z krajów europejskich, ale także z Ameryki i Azji. Przedmiotem wykładów i dyskusji było zagadnienie: „Jak można budzić w duszy młodzieży ideę zjednoczenia narodów i rozwinąć w niej ducha współpracy międzynarodowej?” Prof. Boissier poświęcił swe rozważania sprawie rozbrojenia, prof. Piaget omówił podstawy psychologiczne wychowania międzynarodowego, które zależy od stosowania odpowiednich metod, a przede wszystkim od tego, by młodzież sama dochodziła do poznania głównych zasad życia społecznego. Badania prof. Piageta, dotyczące pochodzenia reguł, mających zastosowanie w grach i zabawach, wykazały, że prawidła te tylko wówczas bywają trwale i przestrzegane, gdy są wyrazem wewnętrznej solidarności i zgody. Wreszcie prof. Roret zajął się analizą instynktu walki u dziecka oraz jego wychowanie w duchu porozumienia międzynarodowego.

A-Z, nowe czasopismo dla młodzieży wydaje obecnie Komitet kooperacji wielkich stowarzyszeń międzynarodowych (jak n. p. Czerwony Krzyż Młodzieży, Federacja profesorów i nauczycieli, Związki przyjaciół Ligi Narodów, M. Biuro Wychowania itd.). Na treść czasopisma „A-Z” składają się przeważnie obrazy, przemawiające do wszystkich swą mową międzynarodową. Krótki tekst objaśniający podany jest w 4 językach: francuskim, niemieckim, angielskim i hiszpańskim. W ten sposób budzi się u dzieci zainteresowanie dla nauki języków obcych. Za pomocą dokumentów ilustrowanych, przedstawiających życie narodów, sztukę, naukę, handel, przemysł, sport, zdarzenia aktualne itp. „A-Z” podkreśla fakt, że każdy naród wnosi do cywilizacji swój własny dorobek kulturalny i że istnieje wzajemna zależność narodów. Czasopismo to zmierza do realizacji pokoju międzynarodowego przez wychowanie nowego pokolenia młodzieży. Zeszyt okazowy „A-Z” otrzymać można na żądanie. Adres wydawnictwa: Librairie Larousse 13, rue de Montparnasse, Paris.

Zapiski bibliograficzne.

Stefan Szuman. Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży. Nakł. Nauk. T-wa. Ped. Książnica-Atlas. Warszawa-Lwów 1931.

Henryk Rowid. Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne nowej szkoły i drogi jej urzeczywistnienia. Wyd. III-cie poprawione i uzupełnione. Gebethner i Wolff. Kraków 1931.

M. Werysio-Radziwiłłowiczowa. Metoda wychowania przedszkolnego. Podręcznik dla wychowawców. Książnica-Atlas 1931.

Dr Józef Lewicki. Włoska reforma wychowawcza. Studium w zakresie organizacji wychowania. Nakł. Księg. „Światło”. Warszawa 1931.

Michał Friedländer. Dzieci i dorośli. „Dom Książki Polskiej”. — Warszawa 1932.

Dr Rudolf Taubenszlág. Młodzież szkolna a samorząd uczniowski. „Dom Książki Polskiej”. Warszawa 1932.

Publications du B. I. E. Le Bureau International d'Education en 1930—1931. Genève 1931.

Prenumerata roczna . . .	10'— zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . .	8'— zł.	Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek
Cena oddzielnego zeszytu . .	1'50 „	Główny L. 29, II. piętro.
	Półroczna 6'— zł., kwartalna 3'50 zł.	
	Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.	

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł.
 $\frac{1}{8}$ strony 30 zł, $\frac{1}{16}$ strony 17 zł; 3-krotnie o 5%, 6-krotnie o 10%, 10-krotnie o 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sienko.

Redaktor odpowiedzialny: **Henryk Schlenker.**

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. Telefon Nr. 133-60.

Drukarnia Gablankowskiego, Kraków Ślawkowska 6, tel. 14465.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIECONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelny Redaktor: **DR HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

HENRYK ROWID.

Dusza klasy szkolnej.

(Uczeń i nauczyciel. — Przyczynek do psychologii klasy).

(Dokończenie).

Silniejszą jeszcze nutą, aniżeli w Szkicach Montaigne'a, zabrzmiał głos w obronie dziecka, i młodzieży w 150 lat później w Emili Rousseau'a, który w imię humanitaryzmu apeluje do sumień ludzkich: „Ludzie — bądźcie ludźmi! Oto wasz pierwszy obowiązek; bądźcie nimi wobec wszelkiego stanu i wieku, wobec wszystkiego, co nie jest człowiekowi obce. Czy istnieje dla was inna mądrość poza ludzkością? Miłujcie dzieciństwo, sprzyjajcie zabawom dziecka, jego radościom, jego pełnej wdzięku istocie. Któż z was nie żałuje owych chwil życia, kiedy wciąż uśmiech wykwił na ustach waszych, kiedy pokój stał gościem w duszach waszych? Czemuż zabrać chcecie tym istotom niewinnym radość krótkotrwałą i tak dla nich cenna? Czemuż napełnić chcecie owe lata dzieciństwa bólem i goryczą, skoro one nigdy już nie powrócą w ich życiu?“¹⁾ — „W młodości mej odczuwałem szacunek wobec starszych, na starość opamiętuje mnie uczucie szacunku wobec dzieci“ — wyznaje Rousseau.

Te pełne tklivości i szacunku myśli i uczucia w stosunku do dziecka ujawniać się odtąd będą w powszechnej literaturze pedagogicznej, odzwierciedlać się one również silnie i w naszym piśmiennictwie XVIII i XIX-go stulecia. Ustawy Komisji Edukacji Narodowej zalecają nauczycielowi w stosunku do uczniów ludzkość, sprawiedli-

¹⁾ J. J. Rousseau, *Emile ou de l'Education* Paris, T. I. str. 101.

wość, szczerłość prostotę i przyjaźń. Nauczyciel „zjedna sobie przwiązanie, okazując szczerą, przyjacielską, ojcowską ku uczniom miłość, nie czczemi słowy, ale samem postępowaniem, słodko i z osobna napominając, o zdrowiu ich mając staranie, nawiedzając chorych etc... Pomnieć, że z ludźmi rozumnieci sprawa, chociaż z dziećmi sprawa“. W karaniu zachowywał nauczyciel umiarkowanie i postępować będzie zapobiegawczo. „Ogólnie mówić można, kiedy się przyczynom zasłużenia na kary zabiegać będzie, zmniejszając się ich potrzeba“.

W sądach swych o postępach uczniów powinien nauczyciel zachować przezorność i sprawiedliwie oceniać ich pracę; w czasie egzaminowania uwzględnić winien stan psychiczny ucznia, albowiem „kto zna, jako nie zawsze śmiałość i łatwość w tłumaczeniu się złączona jest ze zdolnością umysłu i wiadomością rzeczy, ten baczność mieć będzie, aby z prędkością o egzaminowanego postępkę, lub o opuszczeniu się nie sądził, a w opieszaleń lub trudnem odpowiadaniu lekliwość młodym zwyczajną od nieumiejętności rozeznawał“.²⁾

Istotną cechą człowieczeństwa jest poczucie godności osobistej i dążenie do samodzielności. Cechy te uznać też musi i nauczyciel w swym uczeniu i odpowiednio postępować względem niego. Ten obowiązek wychowawczy bardzo silnie podkreśla Trentowski, mówiąc: „Człowiek przychodzi łatwo do własnego uczucia i samodzielności, skoro uznajemy w nim człowieczeństwo i obchodzimy się z nim jako z człowiekiem. On, twój młody przyjaciel, powinien cię szanować, ale tyś wówczas uważa sobie za punkt honoru spełnić jak najlepiej swój obowiązek i wykonać polecone sobie zadania. „Im mniej dzieciom zaufania okazujesz, tem mniej ufać będą same sobie i tem mniej zdołają to wykonać, czego się od nich spodziewasz. Zaufanie rozbija zamki i łamie zapory do serca, jest kluczem do świątyni miłości“.³⁾ Okazywane dzieciom zaufanie pociąga za sobą dużą swobodę w wychowaniu, co atoli nie wyklucza potrzeby taktownego nadzoru, a raczej troskliwej opieki nad dzieckiem.

¹⁾ Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły Rzeczypospolitej przepisane. Warszawa 1783. Rozdział XIV i XVII-ty.

²⁾ Br. F. Trentowski. Chowania czyli system pedagogiki narodowej. I str. 444 i n.

³⁾ op. cit. I str. 451.

Stopniowo zmierzamy do wyrobienia w uczniach zdolności do samowychowania, t. j. do panowania nad sobą i postępowania według praw i reguł, jakie sobie sami ustanowią. W takich warunkach praca wychowawcza będzie pogłębiona, albowiem mniej będzie polegała na zewnętrznych formach, lecz głównie na wpływie osobowości nauczyciela na wychowanków, co stanowi istotną treść działalności pedagogicznej. Stopniowe przejście od heteronomji do autonomji i coraz większe jej pogłębienie i rozbudowanie w organizacji klasy szkolnej jest nieodzownym warunkiem urzeczywistnienia celu wychowania, t. j. przygotowanie jednostki społecznej, wolnej i samodzielnej.

Oddziaływanie nauczyciela na ucznia przy pomocy wartości tkwiących w nauce i sztuce stanowi — jak już wspominałem — istotną treść funkcji wychowawczej. Oddziaływanie to ma u nauczyciela z powołania swe źródło „w potrzebie i zdolności sympatyzowania — jak mówi Dawid — wzajemnego przenikania się, udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach duchowych, w dążeniu do zgodności, harmonii i jedności z duchowym życiem innych... Stosunek człowieka do innych staje się mniej samolubny, chętnie wyrzeka się siebie dla innych, czuje potrzebę robić dobrze innym, sądzi ich pobłażliwie i życzliwie... Ten kto ma żywe poczucie duchowej wspólności z innymi, doznaje stanów tych nie tylko w związku z własnym doświadczeniem, ale i z tem, co zachodzi w innych... Trudno człowiekowi takiemu pogodzić się z tem, że są ludzie niewiedzący, ciemni i słabi i nie może się uspokoić, dopóki nie uczyni czegoś dla podniesienia i udoskonalenia ich życia, a zarazem i swojego. W takim właśnie stosunku do człowieka widzi Dawid istotę powołania nauczycielskiego, które określa jako miłość dusz ludzkich. „Dla nauczyciela z takim powołaniem każdy nowy uczeń to jakby rozszerzenie i przyrost własnej jego jaźni, to nowe zadanie do spełnienia w zakresie własnego jego osobistego życia“.¹⁾

W treściwym zarysie staraliśmy się przedstawić, jaki był w ciągu dziejów wzajemny stosunek nauczyciela i ucznia, jakie było postępowanie nauczycieli względem wychowanków. Przytoczyliśmy głosy wielkich teoretyków wychowania w obronie dziecka i młodzieży, podkreślając ich poglądy na wzajemny stosunek ucznia i nauczyciela. Pomimo tych głosów i myśli znakomitych pedagogów stosunek ucznia i nauczyciela, wytworzony przez szkołę tradycyjną, niewiele się zmienił w ciągu dziejów i przetrwał aż do naszej doby. Stosunek ten scharakteryzować można ogólnie, jako bezwzględne podporządkowanie

¹⁾ J. Wł. Dawid. O duszy nauczycielstwa. Kraków 1912.

się ucznia nauczycielowi, zarówno w sferze myśli jak i woli, przyczem stan ten był zazwyczaj następstwem przemocy. Oczywiście, że w takich warunkach nie było mowy, o oddziaływaniu wychowawczem w znaczeniu, jak to podkreśliliśmy w poprzednich rozważaniach, w tych warunkach nie mogła się też ujawnić, ani rozwijać i dojrzewać dusza klasy, skrępowana siłą fizyczną. W więzach żelaznej dyscypliny uczeń pozbawiony był możności wypowiadania swych myśli, uczuć i dążeń, mógł tylko powtarzać wiernie słowa nauczyciela, którego woli musiał się podporządkować bezwzględnie.

Przytoczyłem poprzednio głosy znakomitych teoretyków wychowania w obronie dziecka i młodzieży, z kolei posłuchajmy głosu samego ucznia. Zapomocą odpowiednich metod badania zdobyć trzeba materiał, który nam wyjaśni, jak uczeń ocenia postępowanie nauczyciela i jaki, jego zdaniem, winien być wzajemny stosunek wychowawcy i wychowanka.

W celu oświecenia tego problemu zastosować można metodę obserwacji na terenie klasy. Hospitujący daną klasę obserwują postępowanie nauczyciela i jak uczniowie na nie reagują, jak się doń odnoszą, czy z prostotą, szczerością i zaufaniem, czy mają możność samodzielnego wypowiadania swych myśli, czy są zainteresowani pracą i nauką — czy też przeciwnie, panuje w klasie sztywność, atmosfera obawy i lęku, brak żywszych reakcyj ze strony uczniów, ośpałość i bierność. Na podstawie dłuższej obserwacji zorientujemy się, jaki duch panuje w danej klasie czy dusza klasy ma możność wypowiadania się, rozwoju i dojrzewania.

Obserwacje te uzupełniamy przy pomocy metody introspekcji i retrospekcji, przy pomocy wspomnień własnych z czasów szkolnych, które porównujemy z obecnie panującymi stosunkami. Nasuwają się też samemu nauczycielowi różne refleksje, gdy po lekcjach zastanawia się nad swoim względem uczniów postępowaniem, nad różnymi sytuacjami wytworzonymi w klasie, nad reagowaniem uczniów podczas nauki. Sporo materiału, dotyczącego stosunku ucznia i nauczyciela znajdziemy w pamiętnikach młodzieży oraz w pamiętnikach i autobiografiach osób wybitniejszych, zawierających między innymi i wspomnienia na tle ich przeżyć w szkole. Literatura piękna, powieściowa i dramatyczna, następnie sztuka plastyczna i obrazy filmowe, których treścią jest życie w szkole, przyczynić się mogą do oświecenia interesującego nas problemu. Wspomnieć wreszcie należy o notatkach dziennikarskich, rejestrujących ważniejsze, nieraz niezwykle wypadki w związku ze stosunkami panującymi w danej szkole. Przy pomocy tych metod badania można będzie

głębiej wniknąć w zagadnienie stosunku ucznia i nauczyciela.

Oprócz wspomnianych źródeł uzyskać można za pomocą metody ankietowej materiał, który umożliwi nam poznanie głosów i poglądów samych uczniów w sprawie ich ustosunkowania się do nauczycieli. Dowiemy się w ten sposób, jak uczeń ocenia postępowanie nauczyciela względem niego i całej grupy uczniowskiej. Materiał zgromadzony tą drogą rozpatrzeć należy krytycznie, wartość bowiem jego zależy w znacznej mierze od szczerości odpowiadających i od stopnia zaufania, jakie sobie zdobył wśród uczniów nauczyciel urządzający ankietę. Po odpowiednim omówieniu i wyjaśnieniu, po zapewnieniu młodzieży bezwzględnej dyskrecji polecamy jej odpowiedzieć obiektywnie i szczerze na pytania zawarte w przygotowanym kwestjonariuszu. Odpowiadający notują na przygotowanych kartkach datę wypełnienia kwestjonariusza, klasę, wiek, płeć, szkołę, i miejscowość, poczem odpowiadają pisemnie na pytania kwestjonariusza, zanotowane na tablicy, podając przed każdą odpowiedzią tylko liczbę kolejną każdego z pytań. Oczywiście, odpowiedzi oddają bez podpisu. Po napisaniu polecamy jednemu z uczniów zebrać kartki i w ich obecności składać je do przygotowanej koperty i zaklejać. Młodzież uprzedzamy bowiem, że odpowiedzi ich nie dostaną się do rąk grona nauczycielskiego, lecz osoby zupełnie im obcej, która dla celów naukowych interesuje się danym zagadnieniem. Zapewnienie to jest konieczne, by usunąć moment obawy, że szczerze wypowiedzenie się może mieć przykre następstwa dla odpowiadających.

Zebrany przez nas materiał ankietowy rzuci nieco światła na następujące zagadnienia: 1. Co uczniowie sądzą o swych nauczycielach i ich postępowaniu. 2. Jak sobie w poszczególnych okresach swego życia wyobrażają idealnego nauczyciela-wychowawcę. 3. Jak postępowanie nauczyciela wpływa na rozwój dziecka, zwłaszcza na formowanie się charakteru i jego osobowości. Z materiałów użytkują na razie tylko pewną część odpowiedzi, zebranych wśród dzieci szkół powszechnych w wieku lat 10 do 14, wśród młodzieży seminaryjnej, oraz wśród młodzieży po egzaminie dojrzałości w wieku 18—24 lat, poświęcającej się studjom pedagogicznym. Nadto w latach 1919/20 zebraliśmy nieco materiału wśród uczniów w szkole inwalidów wojennych w Krakowie. Byli to ludzie w wieku 20—26 lat, przeważnie ze sfer włościańskich z różnych dzielnic Polski, których wykształcenie było naogół bardzo skromne; ukończyli bowiem tylko szkołę powszechną niżej zorganizowaną, uczęszczając na naukę 3 do 5 lat. Wspomnienia ich z czasów szkolnych obejmują okres początkowej nauki, kiedy mieli 7 do 11 lat życia.

Rozpatrzmy najpierw wyniki ankiety, urządzonej w h. r. szkolnym na terenie szkoły powszechnej w klasach od IV-tej do VII-mej w Krakowie i w kl. VII i VIII-mej w kilku miejscowościach woj. Śląskiego, jak w Chorzowie, Świętochłowicach i t. d. Dzieci miały odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Czy sobie przypominasz jakie^o miłe zdarzenie w szkole z lat poprzednich lub w tym roku? Opowiedz jak to było.
2. Czy miałeś (aś) w szkole dawniej lub w tym roku jakie przykrości i dlaczego?
3. Czy opowiadasz w domu o szkole i o jakich sprawach najczęściej?
4. Napisz dokładnie, jakiego chciałbyś (abyś) mieć nauczyciela (jaką nauczycielkę)?

W rozważaniach naszych uwzględnimy teraz około 140 odpowiedzi głównie na pytanie ostatnie, pozostawiając opracowanie innych do następnych artykułów. Dla dzieci młodszych (9—10-letnich z kl. IV-tej) idealny (a) nauczyciel (ka) — to osoba dobra. Najczęściej w odpowiedziach ich powtarza się dobroć jako jedyną i najważniejszą zaletą nauczyciela-wychowawcy.

„Życzylabym sobie mieć dobrą nauczycielkę”. „Jabym chciała mieć nauczycielkę dobrą, jak nasza Pani”. — „Życzylabym sobie mieć nauczycielkę, żeby była dobra i dobrze uczyła”. — „Jabym sobie życzyła mieć zawsze taką nauczycielkę, jak nasza Pani, dobrą i sprawiedliwą”.

Ideal nauczyciela, istniejący w świadomości dzieci młodszych, jest jakby strukturą jeszcze niezróżnicowaną, której treść określają najczęściej jednym wyrazem: dobry, bardzo dobry. Zgodnie ze swym konkretnym charakterem myślenia poprzestają nieraz na podaniu nazwiska własnego nauczyciela jako uosobienie dobroci. W miarę rozwoju i dojrzewania dokonuje się w świadomości ucznia coraz większe zróżnicowanie struktury osobowości nauczyciela, ideał wychowawcy staje się coraz bogatszy w treść. Olok dobroci pojawiają się inne wartości, warunkujące wzajemny stosunek ucznia i nauczyciela. Oto najbardziej typowe odpowiedzi dzieci w wieku lat 11—14 z kl. V—VII-mej:

„Chciałabym, żeby nauczycielka była sprawiedliwa, wyrozumiała i żebyśmy z nią byli szczerzy”. — „Chciałabym mieć panią nauczycielkę sprawiedliwą, łagodną i dobrego charakteru”. — „Nauczycielkę chciałabym mieć dobrą, sprawiedliwą, byśmy się mogli zwierzać ze swoich przykrości, któraby była dla nas dobrą matką”. — „Nauczycielka w mojej wyobraźni powinna być przede wszystkim dobra, dobrze i inteligentnie myśląca, szczerą, uśmiechniętą i nigdy nie karającą bez powodu”. — „... żeby nie krzyczała, bo ja krzyku nie lubię”. — „Taką, żeby dobrze uczyła, dawała sprawiedliwe klasy, żeby dzieci nie błądziły i dobrze wykladała”.

Wśród zalet, jakie cechować winny nauczyciela-wychowawcę wymieniają dzieci wyższych klas szkoły powszechnej obok dobroci najczęściej sprawiedliwość, z którą łączą takie przymioty, jak wyrozumiały, wymagający, surowy. Rzadziej pojawiają się takie przymioty, jak spokojny, cierpliwy, szczerzy, grzeczny, przyjemny, kochający dzieci. Dziewczęta zwracają dość często uwagę na wygląd zewnętrzny; pragną, by nauczycielka była młoda, miła, ładna, zgrabna, wesola, by się umiała z dziećmi bawić. Niektóre zwracają też uwagę na sprawność zawodową; chciałyby mieć nauczycielkę, któraby dobrze i zajmująco uczyła.

Uczennice rzadko wspominają o biciu i wogóle o karach w szkole. Chłopcy natomiast często wspominają o karze cielesnej, zwłaszcza w środowiskach, gdzie karność opiera się na biciu i „ideal” nauczyciela ujmują w formie negatywnej; pragnęliby mieć nauczyciela, który „nie bije”, „nie jest nerwowy” i t. p.

„Chciałbym mieć nauczyciela nie nerwowego i takiego, żeby nie bił... i żeby nie był zły; ja mam nauczyciela takiego nerwowego i złego”. — „Chciałbym mieć nauczyciela. 1) żeby nie bił nas, 2) żeby nas uczył i my się uczyli i nie więcej”. — „Jabym chciał nauczyciela dobrego, żeby nie walił”. — „... któryby dobrze uczył i nie wyzywał na (!) chłopców”. — „Chciałbym mieć następującego nauczyciela: żeby nie było kar cielesnych, żeby pan wierzył nam”. — „Nauczyciel ma nie mieć trzciny, ma być dobry dla dzieci”. — „Chciałbym mieć nauczyciela sprawiedliwego i dobrego, nie takiego, jak miałem w kl. V i VI. Dlatego, że pan nauczyciel był niesprawiedliwy i był dla mnie ostry i dostawałem złe świadectwo, choć się dobrze uczyłem”. — „Jabym chciał mieć takiego nauczyciela, który jest dobry i który za dużo nie bije”, — „... który mało używa trzciny”.

Oto najbardziej typowe odpowiedzi uczniów klasy VII-ej ze środowisk, gdzie w pełni jeszcze utrzymuje się tradycja kija i kary cielesnej. Na podstawie tych wypowiedzi się dzieci można sobie przedstawić wzajemny stosunek ucznia i nauczyciela w środowiskach, gdzie pomimo ogromnego postępu zarówno w teorii jak i w praktyce pedagogicznej, dotąd jeszcze pokutuje duch szkoły tradycyjnej. Przygnębiający obraz tej szkoły ujrzymy w wypowiedzeniach ludzi dorosłych, inwalidów wojennych, których wspomnienia z pierwszych lat szkolnych sięgają czasów zaborczych. Uczniowie-inwalidzi odpowiedzieć mieli na pytanie: Jakie są moje wspomnienia z pierwszych lat szkolnych? — Odpowiadający, wspominając swe czasy szkolne, żalą się na surowe postępowanie nauczyciela, na ciągłe kary, nierzadko bardzo dotkliwe. Na 47 tylko 10 ocenia postępowanie nauczyciela dodatnio, reszta ujemnie. Oceniając stosunek nauczyciela do uczniów, podkreślają też jego sumienność i umiejętność dydaktyczną, względnie niedbalstwo i brak obowiązkowości. Oto kilka wspomnień o charakterze dodatnim:

„Była to kobieta wykonywująca swą pracę w zakresie nauki sumienie, ujmująca swą dobrocią uczniów“.

„Nauczycielka tej klasy wielką szczerą okazywała względem swych uczniów... Szczerą tej pani przywiązała mnie do tego stopnia, że na żądanie rodziców nie chciałem zostać w domu“. — „Nauczyciela mieliśmy bardzo dobrego“. — „Była to pani dobra i łagodna, zato uczyłem się dobrze“. — „Do szkoły chodziłem w wielką przyjemnością, dlatego że nauczyciel prowadził nas na wycieczki do lasu... Tu opowiadał nam o różnych gatunkach drzew, jak się je sadi, pielęgnuje i jak się rozwijają“.

Wspomnienia o charakterze ujemnym ujawniają się o wiele częściej, przeważają niemal czterokrotnie. Powszechnie panujące w szkole tradycyjnej kary występują tu w całej swej grozie.

„I i II kl. uczyła nauczycielka. Za niewyroczenie się wiersza karała nas w ohydny sposób“. — „Widząc to Pani Nauczycielka tę nawiść uczniów do niej, wkrótce odeszła; dostaliśmy zato Pana Nauczyciela, ale ten dawał nam wywójkę, którą pamiętam do dziś dnia“. — „Trzeciego roku uległem losowi. P. St. nauczycielka, która się zajmując tak szczerze, zachęcała nas do nauki, odjechała, a myśmy pozostali pod opieką surowego nauczyciela. Tenże nie tylko używał trzciny, ale nagrawając się, wyśmiewał każdego, wskutek czego pozbawiał ochoty uczęszczania do szkoły“. — „A najgorzej to było z tabliczką mnożenia, za co otrzymywałem różne kary, jak bicie trziną po rękach i tyłku, klęczenie gołemi kolanami na grochu“. — „Nauczyciela mieliśmy bardzo złego. Kupował on ciągle trzciniki, które potajemnie nacierał na czosnek, a one podczas bicia pękały. O zuchwałstwie tem wiedział nauczyciel i dlatego powodowało go to do większej złości“.

We wspomnieniach swych wymieniają inwalidzi całą litanję kar stosowanych w szkołach za ich czasów, a więc w latach 1905—10. Oprócz kary chłosty wymieniają jako cięższe kary: klęczenie na grochu, gryce, fasoli, trzymanie podczas klęczenia rąk do góry lub cegły w rękach, zamknięcie w komorze, w piwnicy, targanie za uszy aż do krwi. Do złejszych kar należą: „mówienie do pieca 20 razy, że więcej nie będę się spóźniał“, odmówienie pięciu paciery, wyśmiewanie, nagrawanie się, wyrzucanie za drzwi, sadzanie obok dziewcząt, (co w szkole wiejskiej uchodziło za karę) itp. Obok wspomnień związanych ze stosowaniem kar wypowiadają też inwalidzi swe uwagi o postępowaniu nauczyciela z powodu zaniedbywania przezeń obowiązków szkolnych.

„W IV kl. uczył mnie kierownik szkoły, który często lubił siedzieć w szynku... chociaż jak przybył na lekcje, to jak nie był pijany, to bardzo dobrze uczył; kiedy był pijany, to bił bez miłosierdzia“. —

„Nauka szła mi dosyć trudno, a to żeśmy się nie obawiali nauczyciela, który zostawiał nas samych, a on zabawiał się w szynku z zamożniejszymi gospodarzami. Następnie wracał do klasy, oparł się na stole i spał, a myśmy lekcje odbywali na zabawie... Dopiero po dwu latach zastąpił go rozsądny człowiek, który zaprowadził porządek... Wzięliśmy się także pilnie do nauki”.

Przytoczyłem kilka typowych wspomnień uczniów szkoły tradycyjnej z czasów przedwojennych. Wspomnienia o charakterze dodatnim podkreślają walory nauczyciela, które budzą w duszy dziecka zaufanie i przywiązanie, wyzwalają chęć do nauki i pracy, warunkują harmonijne współdziałanie nauczyciela i ucznia, tworzą atmosferę, w której rozwijać się może charakter dziecka i jego osobowość, w której dojrzewać może dusza klasy szkolnej. Wspomnienia o charakterze ujemnym wykazują ponure skutki stosowania przemusu fizycznego i siły brutalnej. Wymierzanie kar, zwłaszcza cielesnych, tworzą między uczniami i nauczycielem przepaść, o warunkach sprzyjających działalności wychowawczej nie ma mowy. Przemoc i brutalna siła fizyczna zniechęca do nauki i pacy charaktery. W warunkach tych plenią się typowe wady charakteru: kłamstwo, obłuda, nieufność, nienawiść, krnąbrność, poczucie małowartościowości itp. W atmosferze takiej dojrzewają typy pochlebców, tchórzów lub utajonych buntowników. Kij czy bat jest narzędziem pedagogii barbarzyńskiej, mającej na celu wywołanie obawy i strachu niewolniczego, które ubezwładniają myśl i wolę wychowanka. Kary niepedagogiczne, rodząc tajoną złość i nienawiść do nauczyciela, niweczą wszelkie jego wysiłki i pozostawiają — jak to widzieliśmy — ponure wspomnienia z czasów szkolnych.

Na podstawie analizy wypowiedzi dzieci, tudzież wspomnień osób dorosłych z okresu pierwszych lat szkolnych możemy sobie przedstawić, jak sobie przeważna część dzieci w wieku szkoły powszechnej wyobraża idealnego wychowawcę.

Pod względem usposobienia i temperamentu cechować go winna pogoda i łagodność, a obok tego stanowczość, pod względem uczuciowym dobroć, sprawiedliwość, szczerłość i troskliwość. Pod względem sprawności zawodowej odznaczać się powinien interesującym sposobem uczenia, umiejętnością urządzania gier i zabaw, polotem umysłu i zdolnością narracyjną. Biorąc pod uwagę cechy usposobienia i temperamentu, jakie dzieci wymieniają, widzimy, że właściwy stosunek wzajemny uwarunkowany jest w pewnym stopniu odpowiedniością typów nauczyciela i ucznia. Nauczyciel zbliżony do typu wyżej określonego stwarza sprzyjające warunki, w których rozwijać się może dusza klasy szkolnej; panuje wtedy wzajemna szczerłość i zaufanie, harmonijne współdziałanie i przywiązanie do wychowawcy.

Dzieci młodsze bez przymusu i chętnie podporządkowują się jego autorytetowi; uczniowie starsi w ostatnich klasach szkoły powsz. uznają również autorytet nauczyciela dobrowolnie, przyczem mają możność stopniowego przejścia od heteronomji do autonomji. Typ przeciwny nie sprzyja wytworzeniu się stosunku odpowiedniości; jest to nauczyciel nie lubiany, budzący obawę i strach, ubezwładniający samodzielne myślenie ucznia i chęć do pracy.

Zkolei nasuwa się zagadnienie, jak sobie uczeń w fazie późniejszej, w wieku młodzieńczym wyobraża idealnego wychowawcę, jak się w tym okresie wychowania kształtuje wzajemny stosunek ucznia i nauczyciela. Celem oświecenia tego problemu zastosowano również metodę ankietową i podano kształcącą się młodzieży w wieku od lat 18 — 20 następujące pytania:

1. Czemu przypisujesz, że na lekcjach jednych nauczycieli więcej, a na innych mniej korzystasz z nauki?
2. Czy do jednych nauczycieli odczuwasz większą, a do innych mniejszą sympatię i od czego to zależy?
3. Czy byłeś (łaś) kiedy w stosunku do swych nauczycieli krnąbrny (a), oporny (a), i jak się wtedy zachowałeś (aś)?
4. Czy pod wpływem swych nauczycieli stałeś (aś) się lepszy (a)?
5. Opowiedz, jak sobie wyobrażasz nauczyciela (profesora), pod którego kierownictwem chciałbyś (abyś) się kształcić?

Młodzież starsza uświadamia sobie, że stopień, w jakim uczniowie odnoszą korzyść z nauki, zależy nie tylko od walorów osobistych i dydaktycznych nauczyciela, ale także od dyspozycji i uzdolnień ucznia, od jego zamiłowania do danego przedmiotu. Atoli wielkie znaczenie przypisują osobowości nauczyciela-wychowawcy i jego ustosunkowaniu się do młodzieży. Podobnie jak uczniowie w okresie szkoły powszechnej, tak i młodzież starsza podkreśla takie przymioty nauczyciela jak dobroć, sprawiedliwość i bezstronność, które tworzą sprzyjające warunki wychowawcze. Nadto uczniowie starsi wymieniają takie zalety, jak prostota i uprzejmość, przyjaźń okazywana młodzieży, użyczenie jej rady i pomocy w trudnych sytuacjach życiowych, taktowne postępowanie nie tylko w stosunku do samych uczniów, ale i do ich rodziców, bez względu na ich stan majątkowy i pozycję społeczną. Zwłaszcza dzieci rodziców biednych, dzieci robotnicze i włościańskie są pod tym względem nader wrażliwe i nietaktowne zachowanie się profesora wobec ich rodziców odczuwają jako osobistą krzywdę. Młodzież wyższych klas szkoły średniej ceni też bardzo u swego nauczyciela głębsze wykształcenie ogólne i szerszy horyzont myśli, gruntowną znajomość przedmiotu jego specjalności i sumienne przygotowywanie się do lekcji, umiowanie zawodu

i nauki. Do walorów osobistych nauczyciela zalicza też głębszą inteligencję, miły głos i umiejętność zainteresowania przedmiotem.

Wspominając o wadach nauczycieli, podkreśla młodzież najczęściej niesprawiedliwość, ujawniającą się np. w nierównomiernem traktowaniu wszystkich uczniów, następnie ironiczne odnoszenie się do nich, zarozumiałość, zgorzkniałość, z którą łączy się wymyślanie i ustawiczne niezadowolenie. Postępowanie takie wywołuje nieporozumienia, konflikty, antagonizm i opór, ujawniający się w różnej postaci. Brak sumienności i obowiązkowości, braki w opanowaniu przedmiotu powodują stopniowy zanik autorytetu nauczyciela.

Ze względu na sposób reagowania na postępowanie nauczycieli i ustosunkowanie się do nich rozróżnić można pewne typy wśród uczniów starszych. Zależnie od wrodzonych dyspozycji, temperamentu i charakteru ucznia, oraz od jego środowiska rodzinnego uczeń ustosunkowuje się różnie zarówno względem nauczycieli cenionych i lubianych, jak i wobec nauczycieli, do których odnosi się z mniejszem lub większem lekceważeniem i do których nie odczuwa sympatii. Na ogół uczniowie chętnie uznają autorytet nauczyciela, którego lubią i cenią ze względu na jego zalety osobiste — na jego wartości etyczne, pedagogiczne i naukowe. Zależnie atoli od swej indywidualności, temperamentu, charakteru i poziomu inteligencji albo podporządkowują się bezwzględnie i zachowują się przeważnie biernie, albo też uznając dobrowolnie autorytet nauczyciela, starają się mimo to zachować pewną większą lub mniejszą niezależność w postępowaniu i wypowiadaniu swych myśli i poglądów. Pierwszy — to typ bierny, którego cechuje brak samodzielności, który odczuwa potrzebę oparcia i u którego rozwój ku autonomii jest w pewnym stopniu zatamowany. Drugi typ aktywny stoi na straży swej samodzielności i niezależności, uznaje współdziałanie i równorzędność i pomimo szczerzego uznania i szacunku dla nauczyciela, dąży do osiągnięcia pełnej autonomii.

Postępowanie nauczyciela w stosunku do typu biernego polegać będzie na budzeniu zaufania do własnych sił ucznia, na rozwijaniu jego samodzielności i aktywności na podstawie poznania jego zainteresowań i uzdolnień, na zachęcaniu go do wypowiadania własnych sądów i poglądów w sprawach, które go głębiej interesuje i które poznał gruntowniej. Stosunek zaś do ucznia typu aktywnego polegać będzie nie tylko na pobudzaniu do wypowiadania własnych sądów, ale i na uszanowaniu odmiennych poglądów, dostatecznie uzasadnionych, na uwzględnieniu jego zainteresowań i dążeń w danej dziedzinie — słowem na uznaniu tworzącej się osobowości ucznia, który pod dyskretnem

i taktownem kierownictwem nauczyciela własnych szuka dróg. Takie postępowanie nauczyciela stwarza sprzyjające warunki, w których wypowiedzieć się może dusza klasy szkolnej.

Ze względu na sposób reagowania młodzieży na postępowanie nauczycieli nie lubianych, których posadza o niesprawiedliwość itp., do których odczuwa mniej lub więcej uzasadniony żal, można również ustalić pewne typy.

A. Typ bierny, który nie reaguje na postępowanie nauczyciela, nawet i niesprawiedliwe i podporządkowuje się bezwzględnie. Wśród młodzieży starszej typ ten rzadko spotykany odznacza się w wysokim stopniu biernością i uległością. Oto kilka odpowiedzi uczniów tego typu.

„W stosunku do nauczycielki nigdy nie byłam krnąbrna, ani nawet żalu nigdy do niej nie miałam, chociaż spotkała mnie niesłusznie nieraz przykrość, nawet nie lubiłam wnosić pretensji. Cieszę się, że mam taką naturę, ale to dzięki wychowaniu domowemu”. — „O ile pamiętam, zawsze byłam posłuszna woli nauczyciela”. — Stosunek mój do nauczycieli był poprawny, zgadzałam się z tem, że oni mnie wychowują i nauczają, byłam bierna i nigdy nie stawiałam żadnej opozycji”. — „W szkole byłam posłuszna, podporządkowałam się zarządzeniom nauczycieli. nigdy nie odczuwałam potrzeby oporu”.

B. Typ opanowany, pozornie bierny, nie reaguje na postępowanie nauczyciela i podporządkowuje się mu tylko zewnętrznie na skutek obawy przed przykreml konsekwencjami. Oddziaływanie wychowawcze ze strony nauczyciela zatamowane, ze strony ucznia tylko pozorne uznanie autorytetu wychowawcy. Typ ten o wiele częściej spotykany wśród młodzieży dojrzałej, niż typ bierny.

„Krnąbrną nie chciałam być wobec nauczycieli, chociaż nieraz miałam ochotę i powód do tego. Jednak wiedziałam, że mi to na dobre nie wyjdzie”. — „Byłam zawsze posłuszna i wykonywałam wszelkie polecenia, a do oporności przyprowadzili mnie sami profesorowie dzięki swojej niesprawiedliwości. Oporność moją objawiam milczeniem”. — Byłam oporna i krnąbrna, ale udawałam, że nie, gdyż obawiałam się konsekwencji”. — „Krnąbrność nie miała w mojem życiu szkolnem miejsca. Nieraz miałam sposobną chwilę do wybuchu, jednak pohamowałam się i przezwyciężyłam, zachowując natomiast utajoną złość”. — „Jeśli nauczyciel posiadał te zalety (łagodność, szczerłość, i obchodzenie się ojcowskie), byłem mu zupełnie posłuszny i uznawałem jego autorytet, jeżeli zaś bys surowy, a zwłaszcza niesprawiedliwy, budziła się we mnie chęć zemsty i cichy opór”.

C. Typ aktywny, reagujący żywo i podporządkowujący się tylko na skutek przymusu i represji. Atoli im nacisk tu silniejszy, tem większy opór. Przemocą osiągnąć można tylko posłuszeństwo zewnętrzne, ale w duszy ucznia budzi się złośliwość, nienawiść, myśl o zemście.

co paczy i burzy wpływ wychowawczy. Czasami łamanie oporu doprowadzić może do bardzo przykrych następstw, a nawet do wypadków tragicznych. Opór jest najczęściej wynikiem niesprawiedliwego, zdaniem młodzieży, postępowania nauczyciela. Jeśli przytem młodzież pochwyci wady i braki, o których przedtem była mowa, nauczyciel traci autorytet i wówczas zachowanie się uczniów przybiera formy przykre i wysoce niekulturalne. Próby oporu jawnego uzewewnętrzniają się stosunkowo rzadziej, niż opór wewnętrzny i polegają na „odpowiadaniu w tonie ironicznym“, na „czynieniu nauczycielowi na przekór“, na zupełnem niereagowaniu na jego pytania i polecenia, na świadomem przeszkadzaniu podczas lekcji i t. p. Czasami cała klasa ujawnia solidarność w stawianiu oporu i wówczas mamy do czynienia z „buntem młodzieży“. Oto kilka odpowiedzi uczniów tego typu:

„Byłam oporna i nie odpowiadałam wtedy zupełnie na pytania, siedząc lub stojąc z lekceważącą miną lub czyniłam na przekór“. — „Opór ujawniał się w krytykowaniu nauczycieli wobec koleżanek i przybieraniu zaciętej miny na lekcji“. — „Jestem zła na nauczycielkę, że jest niesprawiedliwa i staram się o to, by kiedyś przy wykładzie w jakiś błąd wpadła“. — „Opór objawiał się tem, że cała klasa solidarnie postanowiła nie odpowiadać, bo nota dodatnia u tego profesora była białym krukiem“.

Źródłem niewłaściwego stosunku wychowawczego bywa i na tym stopniu zbyt duża różnica usposobienia i temperamentu nauczyciela i ucznia, następnie słabo rozwinięta zdolność i intuicja wychowawcza, a nadto niedostateczne wykształcenie psychopedagogiczne nauczyciela. Negatywnie wpływać też mogą na stosunek wychowawczy pewne dyspozycje i skłonności ucznia o charakterze ujemnym, tudzież wady o charakterze patologicznym, które zdarzają się zarówno wśród nauczycieli jak i wśród uczniów, wreszcie niewłaściwe ustosunkowanie się środowiska rodzinnego ucznia do szkoły i nauczyciela.

W rozważaniach naszych uwzględniliśmy tylko niektóre momenty, charakteryzujące wzajemny stosunek ucznia i nauczyciela. Odpowiedzi młodzieży, na ogół szczere, przedstawiają ów stosunek w różnych barwach. Zbyttnia nieraz wrażliwość w okresie dojrzewania, wygórowana ambicja, wybitna sugestywność, słabo rozwinięty obiektywizm młodzieży staje się powodem przejeżdżania w opisie pewnych faktów i zbyt ostrej krytyki postępowania nauczycieli. W większości wypadków uczniowie oceniają jednak wartość swych nauczycieli, i podkreślają swe szczere do nich przywiązanie. Przytoczone wypowiedzenia wskazują, jak sobie młodzież wyobraża idealnego nauczyciela-wychowawcę. Wspominane najczęściej zalety, jak sprawiedliwość

i bezstronność, troska o dobro uczniów i przyjaźń ku nim serdeczna, wytwarzają szczerą sympatię do nauczyciela. Takie zaś walory, jak gruntowna wiedza i zdolności pedagogiczne utrwalają jego autorytet, który młodzież uznaje na podstawie wewnętrznego przekonania i który nie stoi na przeszkodzie rozwojowi jej samodzielności i jej dążeniu do autonomii. W warunkach tych tworzy się wzajemny stosunek ucznia i nauczyciela o wysokiej wartości wychowawczej. Stosunek ten stwarza duszę klasy szkolnej, która ma możność ciągłego rozwoju i doskonalenia. Młodzież kształci się wówczas pod kierunkiem nauczyciela, którego nazwaćby można typem wychowawczym. W tych warunkach wychowuje się jednostka samodzielna, wolna i społecznie, rozwija się osobowość ucznia, co właśnie jest głównym celem wychowania.

ALBIN JAKIEL (Genewa).

O reformie kształcenia nauczycieli w Hiszpanji

W Hiszpanji już oddawna nurtowały nowoczesne prądy pedagogiczne; ginęły one jednak w ukryciu, tłumione najczęściej przez reakcyjny rząd i bardzo wpływowy kler; nowe zdobycze pedagogiczne realizowały tylko zdolniejsze jednostki w pracy oddzielnej, ogół zaś był obojętny, a nawet nieprzychylny oświacie. Nic dziwnego, że Hiszpanja, jedno z większych państw, pod względem oświaty należała do ostatnich. Obecnie młoda Republika doszła do przekonania, że prawdziwą podstawą rozwoju demokratycznego państwa, jest oświata. Na czele reform państwowych postawiono szkolnictwo, zaś w szkolnictwie na pierwszy plan wysunięto zakłady kształcenia nauczycieli; w dalszym ciągu ma się opracować szkoły śred. ogólnokształc. i zawod. Stanowisko zajęte przez Hiszpanję jest zupełnie słuszne; reformy szkolne należy rozpoczynać od postawienia na odpowiednim poziomie instytucji kształcenia nauczycieli. W nowej reformie hiszpańskiej idea wyższego kształcenia nauczycieli znalazła zupełne zrozumienie; są pewne braki w nowej reformie, lecz jesteśmy przekonani, że w perspektywie rozwoju demokratyczne władze szkolne potrafią stopniowo ulepszać i podnosić zakłady kształcenia nauczycieli. Ażeby zdobyć fundusze na wyższe kształcenie nauczycieli, rząd hiszpański zmniejszył wydatki, na armję o $\frac{2}{3}$. Przykład godny naśladowania, bo zapewniłby Europie pokój, rozkwit gospodarczy i kulturalny.

Dekret o nowem kształceniu nauczycieli ukazał się w Dzienniku Urzędowym z dnia 30 września 1931. (*Gaceta de Madrid del 30 Septiembre*). — Przed omówieniem treści Dekretu, przedstawimy w ogólnym zarysie organizację szkolnictwa w Hiszpanji, na tle której zakłady kształcenia nauczycieli będą lepiej uwypuklone.

Obowiązek szkolny w Hiszpanji trwa od 6 do 14 r. ż.; obecnie władze szkolne postawiły wniosek o rozszerzenie go do 18 r. ż. Dotychczas na ogólną liczbę dzieci w wieku szkolnym (4, 178. 447.) uczęszczało zaledwie 75%.

Każda gmina posiadająca 10.000 mieszkańców musi zorganizować przedszkole; do szkółek dziecięcych uczęszczają dzieci od 3 do 6 r. ż.; szkoły te są państwowe, bezpłatne i najczęściej związane ze szkołą powszechną.

Szkola powszechna ośmioklasowa jest państwowa i bezpłatna, obowiązkowa dla wszystkich dzieci; w ostatniej reformie zaprowadzono, podobnie jak w Turcji, koedukację we wszystkich szkołach powszechnych. Program jest identyczny w szkołach miejskich i wiejskich. Dziecko nie może opuścić szkoły przed ukończeniem 8 klas, względnie 14 r. ż. Po czwartej klasie mogą uczniowie wstąpić do szkoły średniej, (10 r.) zaś po szóstej (12 r.) do pewnych szkół zawodowych.

W Hiszpanji istnieje tylko jeden typ szkoły średniej dla dziewcząt i chłopców. Gimnazjum dzieli się na cykl niższy trzyletni i dwa cykle wyższe, również trzyletnie; jeden cykl humanistyczny, drugi przyrodniczy. Te dwa ostatnie cykle przygotowują do szkół wyższych i uniwersytetów. Młodzież wstępuje do gimnazjum sześcioletniego w 10 r. kończy je w 16 r. ż. Rząd hiszpański po zebraniu większych materiałów w B. I. E. o szkolnictwie średnim, zamierza przeprowadzić gruntowną reformę szkoły średniej, w duchu ustroju jednolitego.

Uniwersytety hiszpańskie posiadają pięć fakultetów, zaś ilość lat nauki zależy od wydziału wybranego; oprócz uniwersytetów istnieją w Hiszpanji akademie górnicze, rolnicze, lasowe, politechnika i t. d.

Do szkół zawodowych przyjmuje się młodzież w 12 r. po ukończeniu 6-tej klasy. Każde rzemiosło jest reprezentowane w szkole przemysłowej; stwarza się bowiem specjalne sekcje. Nauka trwa od 3 do 5 lat. Szkoła gospodarstwa domowego przyjmuje dziewczęta w 14 r. i po kursie czteroletnim nadaje im dyplomy.

Kształcenie nauczycieli wedle starego systemu przedstawiliśmy w „Ruchu Ped.” Nr. 4 i 5, 1931. Dekret o nowem kształceniu nauczycieli zawiera wstęp, 20 artykułów, oraz 8 artykułów uzupełniających. Artykuły ważniejsze podajemy w dosłownem brzmieniu.

Art. 1. Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych zawiera trzy okresy: 1. kultury ogólnej, 2. wykształcenia zawodowego, 3. praktyki szkolnej.

1. Celem zdobycia kultury ogólnej, kandydaci do zawodu nauczycielskiego kończą gimnazja (Institutos Nacionales de Segunda enseñanza).

2. Wykształcenie zawodowe zdobywają w seminarjach nauczycielskich (Escuelas Normales). (Na podstawie tego artykułu, przyszli nauczyciele szkół powszechnych kończą normalnie gimnazjum, t. zn. kurs elementarny, następnie cykl wyższy humanistyczny lub przyrodniczy, a wreszcie przechodzą do seminarjum nauczycielskiego, które jest wyższą szkołą pedagogiczną).

3. Praktykę szkolną kandydaci odbywają w publicznych szkołach powszechnych.

Art. 2. Seminarja naucz. są ośrodkami ped., których celem jest przygotowanie zawodowe nauczycieli szkół powszechnych; są one organizowane na zasadach koedukacji. W skład grona profesorskiego wchodzi mężczyźni i kobiety.

Art. 3. Ośrodki ped. nazwane „Sem. naucz. dla naucz. szkół pow.” będą zorganizowane w stolicy każdej prowincji. Madryd i Barcelona będą posiadały dwa sem. naucz., zaś miasto Santiago w Galicji tylko jedno.

Art. 4. Przyjęcie uczniów do sem. naucz. będzie się odbywało na podstawie egzaminu eliminacyjnego. Liczba miejsc wolnych w sem. naucz. jest zgóry określona. Do egzaminu konkursowego mogą się zgłaszać chłopcy i dziewczęta, o ile nie posiadają ułomności fizycznych, nie są dotknięci chorobami zakaźnymi, które przeszkadzałyby im w wykonywaniu zawodu. Kandydaci powinni ukończyć co najmniej 16 r. ż., oraz studia, odpowiadające egzaminowi dojrzałości w szkole średniej, albo też studia, które będą przepisane w gimnazjach po zreorganizowaniu szkoły średniej ogólnokształcącej. Dyrekcja Ogólna szkolnictwa powszechnego (Dirección general de Primera enseñanza) oznaczy każdego roku, wedle potrzeb szkolnictwa powszechnego, ilość miejsc wolnych w każdym sem. naucz.

Art. 5. Komisja egzaminów wstępnych do sem. naucz. składa się z dwóch profesorów (reprezentacja płci męskiej i żeńskiej) sem. naucz., jednego profesora szkoły średniej (Catedrático de Instituto), nauczyciela szkoły powszechnej (Maestro nacional), oraz inspektora lub inspektorki szkół powszechnych. Tych członków Komisji mianuje rektor każdego okręgu uniwersyteckiego. Przewodnictwo obejmuje najstarszy wiekiem profesor (-rka) sem. naucz., którzy wchodzi w skład Komisji.

Art. 6. Egzamin wstępny zawiera: a) egzamin z sekcji humanistycznej, polegający na opracowaniu zadania piśmiennego, oraz rozwiązaniu problemów na tematy z przed-

miotów sekcji humanistycznej gimn., które podają indywidualnie członkowie Komisji; odczytanie jednej stronicy utworu literackiego po hiszpańsku, wreszcie tłumaczenie tekstu francuskiego, dowolnie wybranego przez egzaminatora;

b) egzamin z sekcji przyrodniczej (gimn.), który polega na rozwiązaniu problemów, z przedmiotów nauczanych w sekcji przyrodniczej w gimn., a także rozwiązanie dwu zadań fizycznych i matematycznych;

c) wypracowanie wolne na temat wybrany przez Komisję; wypracowanie to ma wykazać u kandydatów dyspozycję i uzdolnienia do zawodu nauczycielskiego. W celu zorjentowania w zakresie egzaminu, oraz nadania mu charakteru bardziej jednolitego, Dyrekcja Ogólna szkolnictwa powszechnego opublikuje w odpowiednim czasie program egzaminów wstępnych do sem. naucz.

Art. 7. Przedmioty w sem. naucz., które mają wykształcić zawodowo kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych, dzielą się na następujące grupy:

- a) wiadomości filozoficzne, pedagogiczne i socjologiczne,
- b) metodologia i dydaktyka specjalna.
- c) przedmioty artystyczne i praktyka.

Przedmioty te rozdzielają się na trzy kursy w sposób następujący:

I. kurs: elementy filozofii, psychologia, metodyka matematyki, języka i literatury hiszpańskiej, przyrodznawstwa i rolnictwa, muzyki, rysunków, prac ręcznych i robót kobiecych, nadobowiązkowo pogłębiające studia języków obcych.

II. kurs: psychologia i higiena, metodologia historii, fizyki i chemii, robót ręcznych i robót kobiecych, pogłębiające studia języków obcych.

III. kurs: pedagogia, historia pedagogiki, organizacja szkolnictwa, problemy ekonomiczne i socjalne, prace seminaryjne, prace specjalizujące.

Ar. 9. Sem. naucz. organizują też kursy dla nauczycieli szkół specjalnych: dla przedszkoli, dzieci opóźnionych, wybitnie uzdolnionych; to są t. zw. prace specjalizujące, oznaczone w kursie trzecim. Kandydaci mogą wybrać pewną specjalność, która im lepiej odpowiada; kandydaci muszą oprócz tego uczęszczać na kursy ekonomji i gospodarstwa domowego.

Art. 11. Uzupełnieniem przygotowania teoretycznego zdobytego w sem. naucz., będzie odbycie praktyki w szkołach powszechnych, przydzielonych do sem. naucz. jak również i w innych szkołach powszechnych jedno-klasowych i wyżej zorganizowanych, w przedszkolach; szkoły, w których kandydaci mają odbyć praktykę, są wyznaczane na

konferencjach profesorów sem. naucz. w porozumieniu z inspektorem szkolnym.

Kierownictwo praktyki szkolnej obejmują profesorowie sem. naucz., stosownie do swych specjalności i przedmiotów wykładanych w sem. naucz. Odnosny profesor powinien brać czynny udział w praktyce szkolnej. W razie nieobecności profesora sem., dyrektor szkoły powszechnej albo delegowany przez niego nauczyciel klasy, w którego klasie odbywa się lekcja praktyczna, udziela porad i objaśnień dydaktycznych i metodycznych.

Art. 12. Przy końcu każdego roku szkolnego pełna konferencja profesorów sem. ułoży listę uczniów, którzy swą pracą i przygotowaniem wykazali, że są uzdolnieni do przejścia na wyższy kurs, względnie do przystąpienia do egzaminu końcowego. Dla uczniów, których kwalifikacje przedstawiają pewne wątpliwości, konferencja profesorów, jeśli to uzna za konieczne, może zorganizować egzamin piśmienny; temu egzaminowi muszą się poddać uczniowie o kwalifikacjach wątpliwych; w tym wypadku konferencja profesorów wyznaczy odpowiednią Komisję. Ujemny wynik egzaminu zmusza ucznia do powtórzenia kursu.

Art. 13. Przy końcu trzeciego kursu, kandydaci poddają się egzaminowi ogólnemu (ze wszystkich przedmiotów); na podstawie wyniku tego egzaminu Komisja określi porządek umieszczania kandydatów na praktykę szkolną. Komisja egzaminacyjna tego egzaminu składa się z jednego profesora uniwersytetu, który zarazem przewodniczy, trzech profesorów sem. naucz. (mężczyźni i kobiety), inspektora lub inspektorki szkół powszechnych; Komisję mianuje rektor okręgu uniwersyteckiego.

Art. 14. Celem zrealizowania trzeciego okresu przygotowawczego, wymienionego w art. 1., kandydaci będą wysyłani z pewnem uposażeniem, na przeciąg jednego roku szkolnego do szkół powszechnych na prowincji. Zależnie od miejsca w szeregu, ułożonego na podstawie wyników egzaminu końcowego, kandydaci mają prawo wyboru wolnych miejsc. Dyrekcja Ogólna szkolnictwa powszechnego co roku sporządza listę wolnych miejsc dla kandydatów nauczycielskich, które ma się obsadzić prowizorycznie, i w odpowiednim czasie wysyła do sem. naucz.

Gdyby ilość nauczycielek wykształconych w nowych sem. naucz. przewyższała potrzeby w żeńskich szkołach powszechnych, to w takim wypadku należy część nauczycielek, do czasu wprowadzenia pełnej koedukacji, przenieść do niższych klas szkół powszechnych męskich, wyżej zorganizowanych.

Art. 15. Profesorowie sem. naucz. oraz inspektorowie szkolni będą nadal kierować pracą kandydatów w czasie ich praktyki w szkołach powszechnych. Na podstawie uch-

walę rady profesorów sem. naucz. i wniosków Ministerstwo Oświaty i Sztuk Pięknych będzie mianowało definitywnie na nauczycieli szkół powszechnych; gdyby praktyka kandydata nie była zadowalająca, wówczas rada profesorów może postawić wniosek o przedłużenie praktyki na rok drugi, w czasie którego przeprowadzonoby z kandydatem egzamin zawodowy; jeśliby kandydat wykazał zupełny brak uzdolnień do zawodu nauczycielskiego, konferencja profesorów może postawić wniosek do Ministra o wydalenie kandydata z państwowej służby nauczycielskiej.

Nauczyciele mianowani definitywnie przez Ministerstwo otrzymują pobory w wysokości 4.000 pezetów i zajmują ostatnie miejsce w tej kategorii w tabeli awansów nauczycielskich.

* * *

Nowa reforma kształcenia nauczycieli zapewne przyniosła znaczne zmiany na lepsze; przedewszystkiem kandydaci na nauczycieli razem z całą młodzieżą kończą gimnazjum, przechodzą do sem. naucz. w tym czasie, kiedy inni wpisują się do szkół wyższych.

Zdaje się nam, że zatrzymanie nazwy „Escuela Normal“, którą tłumaczymy „sem. naucz.“ jest cokolwiek chybione; należało raczej wprowadzić nazwę Instytut ped. lub Akademia ped.; rozumiemy, że sama nazwa nie ma znaczenia pierwszej wagi, zwłaszcza, że w Paryżu pod nazwą „Wyższego Sem. naucz.“ (Ecole normale supérieure) istnieje jedna z najslawniejszych szkół w świecie; wiemy, że gimnazja hiszpańskie noszą nazwę instytutów, mimo to, można było nazwać zakłady kształcenia nauczycieli, akademjami ped., zwłaszcza, że istnieją w Hiszpanji inne akademje zawodowe.

Wprawdzie w Hiszpanji wszyscy uczniowie kończą gimnazjum w 16 r. życia, jest to jednak zbyt wcześnie, szczególnie jeśli chodzi o zakłady kształcenia nauczycieli; młodość bowiem kończy gimnazjum i trzyletnie kursy przygotowawcze już w 19 r. lub 20 r. ż., zaś nominację definitywną otrzymuje w 21 r. O ile wiemy zresztą, sprawa ta znajduje się na porządku dziennym w Ministerstwie Oświaty w Hiszpanji i prawdopodobnie okres studjów w szkole średniej będzie przedłużony, o czym wspomina art. 4 dekretu wyżej wspomnianego; na podstawie prywatnych informacji wiemy, że przyszła reforma szkół średnich obejmie młodość od 13 do 18 r. ż.; wówczas wedle art. 4 kandydaci na nauczycieli, po ukończeniu szkoły śred. w 18 r. ż. wstąpią do sem. naucz.

Krytycznie musimy się odnieść do pominięcia zupełnego przedmiotów ogólnych w sem. naucz. Nie zdaje się nam, ażeby wykształcenie ogólne oraz wiadomości w pewnych

przedmiotach, zdobyte w szkołach średnich, wystarczyły, przyszłemu nauczycielowi szkoły powsz. Ten sam błąd popełniono w Genewie, polecając kandydatom na nauczycieli, studjować tylko nauki pedagogiczne w Instytucie J. J. Rousseau'a. Głębsze przygotowanie w pewnych przedmiotach ogólnych jest wprost nieodzowne dla nauczyciela nowoczesnego; przedmioty ogólne powinni kandydaci studjować w uniwersytecie, podobnie, jak to ma miejsce w Bazylei i Wiedniu, względnie zorganizować akademię pedagogiczną, na wzór „Teachers Colleges” w Stanach Zjed.

Trzyletni okres nauki w zakładzie kształcenia nauczyciela wraz z jednym rokiem praktyki pod nadzorem i kierownictwem profesorów będzie zupełnie wystarczający, o ile nowa reforma szkół średnich przedłuży czas trwania nauki w szkole średniej do 18 r. ż.

Ważnym problemem jest sprawa profesorów w zakładach kształcenia nauczycieli. Wedle art. 3. sem. naucz. mają powstać w stolicy każdej prowincji. W Hiszpanji jest 50 prowincyj, a zatem należałoby zorganizować 50 sem. naucz. Dotychczas było w Hiszpanji 100 seminarjów naucz. starego typu; siły nauczycielskie ze starych seminarjów przerzucano do szkół średnich i zawodowych, zostawiono tylko wybitnych profesorów metodyki poszczególnych przedmiotów; natomiast na katedry innych przedmiotów (art. 7) powołano docentów i profesorów szkół wyższych; ten sposób wyjścia z ciężkiej sytuacji był może chwilowo najbardziej odpowiedni.

Z całą radością jednak przyjąć trzeba dokonaną reformę kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, ponieważ posiada ona wybitne cechy kształcenia wyższego, prawie równorzędnego z nauczycielstwem szkół średnich; reforma ta stawia nauczycieli hiszpańskich na wyższej platformie społecznej, kulturalnej i materialnej. Jesteśmy przekonani, że istniejące braki w powyższym statucie będą w najbliższym czasie usunięte; podkreślić należy także, że reforma była śmiała, obejmująca całą Hiszpanję, mimo licznych protestów czynników reakcyjnych, a w końcu podnieść należy fakt, że nowe sem. naucz. mają zupełną autonomję, nie są zależne od władz szkolnych drugiej instancji, zaś opiekę pedagogiczną nad sem. naucz. spełnia rektor uniwersytetu.

BIBLIOGRAFJA:

- Gaceta de Madrid del 30 Septiembre 1931.
Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Madryt, Nr. 83. październik 1928. (Ustawa o szkolnictwie powszechnem i średniem).
Carter W. H. The Progress of Education in Spain. Journal of Education, 1926. Styczeń.
Dr Gros H. Spanisches Volksschulwesen. Dresden. „Sächsische Schulzeitung” z 12. V. 1926.

B. K.

Pierwsza konferencja socjologów polskich.

Z inicjatywy Polskiego Instytutu Socjologicznego, którego założycielem i dyrektorem jest prof. Dr Florian Znaniecki, odbyła się w marcu roku bieżącego w Poznaniu pierwsza konferencja socjologów polskich. Obfity program zjazdu obejmował następujące referaty: 1. Znaczenie reklamy politycznej dla kształtowania t. zw. woli społecznej (prof. Makowski), 2. Magiczne myślenie u młodzieży (prof. Stefan Błachowski), 3. Podstawy metodologiczne nauk społecznych ze szczególnem uwzględnieniem socjologii (A. Kielski), 4. Piewotne rozmiary więzi społecznej (prof. Ludwik Krzywicki), 5. Pojęcia ilościowe w socjologii (prof. Znaniecki), 6. Program badań nad „drugorocznością” w szkole powszechnej (prof. Helena Radlińska), 7. Dwa główne typy przynależności jednostki do grup społecznych (Dr P. Rybicki), 8. Stosunek socjologii do nauki o państwie (Dr M. Szerer), 9. Życie polskiej emigracji rolnej we Francji Ks. A. Poszwa), 10. Ośrodki wartościowania i ich wpływ na działalność (K. Kornilowicz), 11. Rozkład grup konformistycznych ze szczególnem uwzględnieniem grup ludowych (S. Orsini-Rosenberg), 12. Obecny stan badań nad tłumem (Ks. Dr Fr. Mirek), 13. Grupa społeczna o podstawie rasowej (K. Stojanowski), 14. Stosunek nadporządkowania i jego zasadnicze formy (Dr L. Dobrzyńska-Rybicka) i 15. Autobiografia jako materiał socjologiczny (Dr J. Chałasiński).

Jak widać z tego, liczba referatów i poruszanych zagadnień obfita. W większości z nich poruszane były sprawy specjalne, obchodzące tylko socjologów, pracujących naukowo. Były jednak i takie, które bezpośrednio bądź pośrednio wkraczały w dziedzinę zagadnień pedagogicznych. Do tej drugiej grupy należy zaliczyć referaty prof. Błachowskiego i Radlińskiej, tudzież referaty prof. Znanieckiego prof. Makowskiego, Szerera i Chałasińskiego.

Prof. Radlińska poruszyła w referacie swoim zagadnienie pierwszorzędnego znaczenia zwłaszcza obecnie, w okresie t. zw. kryzysu szkolnego. Powołując się na dane statystyczne różnych państw i stwierdziwszy, że n. p. w Niemczech w wieku szkolnym kończy szkołę powszechną 60% dzieci, w Anglii — 50%, w Szwajcarii 40%, zwraca uwagę na to, że w Polsce trudno jeszcze w tej chwili ustalić stosunek procentowy dzieci, kończących szkołę powszechną, do tych, które jej nie kończą głównie z dwóch przyczyn: niemożności przeprowadzenia nauczania powszech-

nego i nierównego wieku młodzieży poszczególnych klas. Tem nie mniej zagadnienie drugoroczności posiada pierwszorzędne znaczenie społeczne: gdybyśmy przyjęli, że u nas procent kończących szkołę wynosi 40, jak w Szwajcarii, wynikałoby stąd, że 60% nie osiąga tego minimum wykształcenia, jakie jest warunkiem scalenia społeczeństwa. Przy badaniu przyczyn drugoroczności w celu ich usunięcia zwracać należy uwagę na wiele czynników m. i. 1. Warunki społeczne (warunki odrabiania lekcji, obarczanie dziecka pracą domową ponad siły, odżywianie, ubranie, zainteresowanie środowiska, stosunek środowiska do szkoły i t. p.), 2. Pomoc społeczna (o ile i jakiego rodzaju pomoc przynosi ulgę, badania lekarskie, odżywianie, książki, pomoce naukowe i t. p.), 3. Liczbę dzieci, przypadającą na jednego nauczyciela i t. p. To byłyby jeden rodzaj badań, zapomocą ankiet. Mogą one dostarczyć dużo dobrego materiału, o ile ankiety nie będą miały charakteru urzędowego, oficjalnego. Pozatem dużo światła na zagadnienie źródeł drugoroczności mogą rzucić i badania testowe, gdyż na brak postępów w nauce dziecka wpływa nie tylko inteligencja ucznia, ale i t. zw. umiejętność szkolna, nowość wszystkiego, co dziecko spotyka w szkole. Stąd też nierzadkie są wypadki, że wśród repetentów spotyka się dzieci o ilorazie inteligencji 110, gdy wystarcza 80, by robić postępy w nauce. Ustalenie zapomocą badań testowych wśród repetentów różnic wieku życia i inteligencji uczniów miałoby duże znaczenie dla badań nad drugorocznością. W związku z tem pozostaje zagadnienie, czy przeprowadzać selekcję dzieci grup do siebie zbliżonych? Autorka stoi na stanowisku, że wówczas dzieci z klas słabszych nie miałyby podniety do pracy z powodu braku emulacji.

Prof. Błachowski przedstawił zebrany wyniki badań nad magicznością myślenia, które znajduje wyraz w różnego rodzaju zabobonach. Znane powszechnie są t. zw. laichucy szczęścia, dni feralne, 13, talizmany (n. p. gdy się zapomni wziąć z domu łaskę, przedsięwzięcie się nie uda), zwracanie się do Szyllera-Szkolnika i t. p. Zjawisko to spotykany nie tylko u młodzieży, ale również i u ludzi dorosłych. Przyczyn tego jest wiele m. i. pewne wrodzone dyspozycje, wpływ otoczenia. Niepoślednią rolę odgrywają też momenty uczuciowe i autosugestia, głównie t. zw. empiryzm myślowy: wystarczy jednorazowe doświadczenie, najczęściej rzecz przypadku, by wyprowadzić z tego ogólną zasadę bez dążenia do sprawdzenia, czy zjawisko się powtarza w innych, podobnych wypadkach. Środkiem zaradczym będzie przyzwyczajanie młodzieży do myślenia naukowego, polegającego na sprawdzaniu raz powziętych hipotez.

Prof. Makowski wyszedł z założenia, że potrzeba społeczna rozwija się na tle wynalazku, a środkiem, rodzącym tę potrzebę jest reklama. Za przykład weźmy radio, którego wynalazek powstaje nie w celu zaspokojenia potrzeby społecznej. Stąd też pierwszym odruchem w stosunku do tego wynalazku była niewiara. Potrzeba było jednak niewiele czasu, by radio stało się potrzebą życia, instytucją społeczną. Zrobiła to reklama przez wmawianie w społeczeństwo potrzeby rozszerzenia wynalazku, wykazywanie korzyści, wynikających z zainstalowania radia i t. p. Podobnie rzecz się ma, gdy idzie o ideały, normy prawne i t. p. Na poparcie swej tezy referent przytoczył dwa przykłady: 1. W jednym z miast amerykańskich, wyznawcy nowej religii urządzali zebrania religijne, na które nikt nie chciał przychodzić. Wówczas organizatorzy wydali ogłoszenie, że karty wstępu na te zgromadzenia wobec dużej liczby zgłaszających się wydawane są tylko do pewnej godziny. Od tej chwili na zebraniach było przepełnienie. Mamy tu do czynienia z t. zw. figiem psychologicznym, usprawiedliwionym jednak, bo chodziło o rzecz dobrą; 2. Głównym argumentem propagandy politycznej Lincolna było jego pochodzenie z rodziny drwała i opowiadanie wesołych anegdot. W propagandzie bowiem chodzi istotnie o jak najprostsze trafianie do sfery emocjonalnej i równoczesne dawanie jak najmniejszego pola do myślenia, które jest wrogiem działania. Okoliczność tę doskonale wykorzystują bolszewicy, którzy dążą do przeobrażenia stosunków społecznych zapomocą środków reklamowych, działających na sferę emocjonalną. Dla przykładu bierze referent dwa odczyty radiowe na jeden i ten sam temat: jeden był wygłoszony w Moskwie, drugi w Warszawie. Chodziło o propagandę sotosu. O ile pierwszy roztaczał przed wyobraźnią słuchacza bogactwa, jakie płyną z rolnika, stosującego sotos, o tyle drugi głosem monotonnym, jakającym się wykazywał skład chemiczny sotosu i t. p., odczyt więc był pozbawiony najistotniejszej cechy reklamnej — poruszenia strony uczuciowej słuchacza. Na szeregu podobnych przykładów wykazał referent, że podobnie jak poniędzy wynalazkiem i poniędzy normą prawną, a potrzeba społeczna istnieje bardzo luźny związek. Norma prawna, stworzona przez wybitnie twórcze jednostki, staje się potrzebą społeczną, gdy jest odpowiednio reklamowana. W dyskusji nad referatem podniesiono, że wyraz „reklama“ zawiera pierwiastki fałszu. Na poparcie tego twierdzenia przytoczono następujące przykłady z okresu wyborów do jednego z naszych sejmów: w okolicach Białegostoku rozpowszechniany był plakat, zalecający wyborcom głosowanie na liście Nr. 5 „w imię pięciu ran Chrystusowych; w okolicach Częstochowy zwolennicy listy Nr. 3 wzywali wy-

borców do składania głosów na ich listę w imię Trójcy Przenajświętszej; w innej miejscowości były plakaty z napisem: „Głosuj na prawicę — podanie prawicy prowadzi do zgody!” i t. p. Zgodzono się z referentem, że wyraz „reklama”, jak i wiele innych wyrazów, używany bywa często niewłaściwie w zależności od uczuciowości reklamującego. Wyżej przytoczone przykłady są dowodem obłudy, demagogii, nie mogą więc obalać tezy, że reklama jest środkiem niezbędnym w dzisiejszych stosunkach. Zagadnieniu temu poświęciłem stosunkowo dużo miejsca, bo w referacie prof. Makowskiego znajduje uzasadnienie stanowisko Zw. Pol. Naucz., zalecającego swym członkom propagowanie idei jednolitego ustroju szkolnego, budownictwa szkolnego i t. p. Celowo też przytaczałem przykłady, by przekonać czytelników, że w reklamowaniu tych idei unikać należy suchych wywodów naukowych, budzić natomiast sferę uczuciową.

Dr M. Szerer w referacie swoim ustala znaczenie terminów, które używane są i w pedagogice: naród — społeczeństwo — państwo. Referent stwierdza, że nie są to pojęcia identyczne, mogą być nawet przeciwstawne, mimo to oddzielenie ich jest trudne i stąd zagadnienie „pogranicza” pomiędzy socjologią a nauką o państwie. Próbuje sprecyzować te pojęcia, stwierdza, że państwo to grupa ludzi, oglądana ze stanowiska organizacji pod przymusem zewnętrznym; społeczeństwo — to taż sama grupa ludzi, oglądana ze stanowiska samego faktu istnienia, przyczem zwarłość społeczna dokonująca się dzięki przymusowi wewnętrznemu, psychicznemu. Można by się spierać co do słuszności stanowiska prelegenta, sama jednak dążność do sprecyzowania pojęć, których różni ludzie używają w różnych znaczeniach, przyjąć trzeba z całym uznaniem. W dalszych rozważaniach referent wysuwał ważne i dla dzisiejszego wychowania problemy: ile do szczęśliwości potrzeba upaństwowienia, przymusu, a ile uspołecznienia? Na czym polega istota demokracji? I jakie są zadania edukacji publicznej? W odpowiedzi na pierwsze z postawionych pytań stwierdza, że o ile w epoce romantyzmu państwo przeszkadzało jednostce, dziś interwencja państwa jest dla niej dobrodziejstwem. To też istota demokracji nie jest kwestja walki o władzę, ale o stosunek zakresu, w jakim człowiek jest przedmiotem socjologii i nauki o państwie t. zn. jaka sfera działania będzie narzucona, a jaka pozostawiona uspołecznieniu. Twarde metody przymusu państwowego będzie można zastąpić uspołecznieniem, skoro ono wzrośnie, a stać się to może tylko poprzez edukację społeczną.

Prof. Znaniński w referacie swoim wskazywał, że ilości wtedy mają wartość, gdy dotyczą stosunków rzeczy-

wistych. Wszelka bowiem wielkość w świecie realnym jest cechą rzeczywistości, podlegającej ilościowemu wartościowaniu. Stąd też sama liczba n. p. przestępstw w różnych krajach, czy w jednym okresie w jednym kraju niewiele socjologowi mówi, ponieważ każde przestępstwo jest składnikiem odrębnego kompleksu faktów. Nigdy przez samo mnożenie liczby zjawiska nie można ustalać, że związek przyczynowy zawsze zachodzi: „a” nie jest przyczyną „b”, ale tylko współczynnikiem. To też statystyka daje tylko obraz względnej częstotliwości zachodzenia zjawiska. Socjologja natomiast oblicza prawdopodobieństwo sądów, n. p. gdy chodzi o wykrycie i ustalenie związku, jaki zachodzi pomiędzy przestępczością u dzieci a rozkładem rodziny. Podobnie rzecz się ma, gdy chodzi o dane ilościowe, zbierane zapomocą ankiet. N. p. w celu zbadania stopnia przywiązania do wsi wśród dziewcząt, jeden z autorów dawał w ankiecie następujące pytania: Czy chcesz wyjść za mąż za wieśniaka? i 2. Czy chcesz pozostać na wsi całe życie? i określił, że odpowiedź na pierwsze pytanie będzie świadczyło większem przywiązaniem do wsi, bez żadnych podstaw do takiej oceny. Słuchając referatu i dyskusji mimowoli nasuwa się myśl, że dyskusje nad tem zagadnieniem należałoby przenieść i na teren psychologii, gdzie pojęcia ilościowe odgrywają takąż samą rolę, jak w socjologii, i gdzie badania ankietowe pozostawiają również wiele do życzenia, N. p. przy badaniu upodobań literackich dzieci różnych szkół, liczby niewiele nam powiedzą, wchodzi tu w grę bowiem czynnik pierwszorzędного znaczenia — osobowość nauczyciela, środowisko dziecka itp.

Referat Dra Chałasińskiego drukowany jest w „Oświacie i wychowaniu” i dlatego nie podaję tu jego treści, jak zresztą i pozostałych referatów, które z pedagogiką wiążą się dosyć luźno.

W ostatnim dniu konferencji odbyło się zebranie organizacyjne Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. Po przyjęciu statutu Towarzystwa dokonano wyboru zarządu. Przy sposobności zgłaszania kandydatów zabrał głos prof. Dr Znaniecki i podkreślił z uznaniem zainteresowanie pracami socjologów polskich Związku Nauczycielstwa Polskiego, dowodem czego jest przysłanie przez Zarząd Główny na konferencję swego delegata, i postawił wniosek — przyjęty przez zebranych jednomyślnie — by jedno miejsce w Z. Gł. P. T-wa S. zarezerwować dla przedstawiciela Zw. N. P. Ponieważ jednak statut nie przewiduje członków bezosobowych, załatwiono sprawę w ten sposób, że każdorazowy delegat Zarządu Głównego na zjazd socjologów będzie wybierany do Zarządu Towarzystwa. Na przyszłym zjeździe, który odbędzie się za rok, będzie m. i. referat: „Socjologja a pedagogika”.

Recenzje.

Prof. Dr E. Piasecki. Zarys teorii wychowania fizycznego. I. Część ogólna. II. Część szczegółowa. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. Lwów 1931 r.

Wydany z początkiem bieżącego roku podręcznik „Zarys teorii wychowania fizycznego”, Piaseckiego zapenia bardzo poważną lukę w bibliografii dzieł z zakresu wychowania fizycznego. Brak było bowiem podręcznika teorii wychowania fizycznego, któryby dawał zarówno wychowawcy fizycznemu jakoteż lekarzowi szkolnemu wyraźne wytyczne w pracy, oparte na naukowych podstawach teoretycznych oraz zawierał całość przedmiotu według pewnego planu. Podręcznik Piaseckiego tak długo oczekiwany spełnia to zadanie w zupełności. Nauczycielowi wychowania fizycznego stawia jasno przed oczy, że „teoria wychowania fizycznego” — jak mówi autor w słowie wstępnym — nie jest służbą praktyki, ale wskazuje jej drogi, studenta wychowania fizycznego wprowadza w całość zagadnień i przyczynia się do ustalenia wielu dotychczas mętnych na tem polu pojęć, oraz wskazuje mu drogę dalszego doskonalenia się.

Wyszedł autor zupełnie słusznie z określenia istoty wychowania fizycznego i jego celów. Trudno mu podać wyraźnie definicję wychowania fizycznego, gdyż przymiotnik „fizyczny” określa tylko większość środków, jakimi posługuje się wychowawca fizyczny, a jest zawodowym w odniesieniu do celów. Godzi się wkońcu na definicję, według której wychowanie polega na wspomaganii harmonijnego rozwoju wszystkich wrodzonych zdolności młodego pokolenia. Bliższe sprecyzowanie tego „harmonijnego rozwoju” wyświetla całą sprawę. Na tem tle przedstawia autor ideał wychowawcy fizycznego. Rozdział I. przedstawia jasny pogląd na cele wychowania fizycznego, któremi są zdrowie, sprawność, dzielność i piękno.

Przedstawiając środki wychowania fizycznego, które ujmuję szeroko, omawia działanie powietrza, słońca, wody, pożywienia a potem dopiero pracy mięśniowej. Ustala pojęcie systemu a metody. Systemów, obejmujących całość środków wychowania fizycznego uznaje trzy, angielski, niemiecki i szwecki. W granicach systemów istnieją dopiero sposoby, obejmujące pewną grupę zagadnień, które autor nazywa metodami np. metoda p. Falk dla dzieci, Björkstén dla kobiet. W stosunku do systemów stoi Piasecki na stanowisku eklektyzmu, jako wiodącego do „syntezy” wychowawczych.

Niezmiernie ciekawe są rozdziały o odrębności grup i jednostek pod względem płci, wieku, konstytucji, tempe-

ramentu, narodowości, rasy charakteru. Wnioski co do odrębności wychowania fizycznego pod względem wieku i płci powinien dokładnie poznać każdy nauczyciel, a nie specjalnie wychowawca fizyczny. W wieku do 9 lat należy ograniczyć się do zabaw i gier ruchowych a w 10 roku dopiero „zjawiają się zaczątki gier drużynowych, w ciągu tego roku czas też na początki gimnastyki, marszów i wybieczek pieszych. Osobno formułuje autor zasady nowoczesnego wychowania fizycznego dziewcząt, które musi być odmienne — „ślepe“ bowiem „naśladowanie męskich ćwiczeń cielesnych musimy uważać za największe zło, jakiego można się dopuścić w wychowaniu fizycznym niewiasty... dziś więc niewiasty muszą same zreformować to dzieło i przyznać trzeba, że w krótkim czasie dokonały już rzeczy wybitnych“.

W rozdziałach dalszych żąda autor nowego opracowania antropologii dziecięcej i młodzieńczej, biorąc za podstawę określenie typów rasowych. Podaje w nich również próbę stworzenia programu narodowego wychowania fizycznego. Kończy pierwszy tom ustępem o charakterze i konieczności podziału ćwiczących na grupy.

W drugim tomie swojej książki przeprowadza autor podział ćwiczeń cielesnych, opierając się na dwoistej zasadzie. Jeden podział fizjologiczny polegający na tem, że każde ćwiczenie działa na cały szereg narządów i wykonywanych przez nie funkcji fizjologicznych, obejmuje ćwiczenia układu ruchowego, nerwowego i czynności wegetatywnych. Drugi podział oparty na motywach skłaniających człowieka do uprawiania ćwiczeń nazywa genetycznym i dzieli na trzy działy: ćwiczenia rozrywkowe, użytkowe i rozumowane (gimnastyka). W dalszych rozdziałach drugiego tomu omawia kolejno każdą grupę ćwiczeń, podając mechanikę ruchów, działanie na narządy, energetykę, wartości zdrowotne i wychowawcze oraz zastosowanie życiowe. Osobne stanowisko daje skautingowi, żądając jak najprędzej naukowego opracowania systemu wychowania harcerskiego.

Książka pisana przez wybitnego pracownika w dziedzinie wychowania fizycznego w Polsce, rozmiłowanego w swoim zawodzie ma trwałą wartość i dlatego powinna się znaleźć zwłaszcza jej pierwszy tom w rękach każdego nauczyciela i wychowawcy.

Dr Wł. Szczygiel.

Dr Otton Nikodym. Dydaktyka matematyki czystej w zakresie gimnazjum wyższego. Część I. Liczby naturalne. Książnica-Atlas — Warszawa 1930.

Praca Nikodyma wyszła jako pierwszy tom obszernego dzieła o dydaktyce matematyki czystej w zakresie gimnazjum wyższego; dalsze tomy mają objąć z arytmetyki: aryt-

metrykę liczb ułamkowych i względnych, równania i nierówności wraz z zagadnieniami dyskusyjnymi i wykresami, naukę o liczbach rzeczywistych i o mierzeniu wielkości, naukę o potęgach, opartą na zasadzie indukcji matematycznej, pierwiastkowanie o wykładnikach wymiernych, teorię bezwzględnych wartości liczb rzeczywistych i teorię granicy ciągu nieskończonego — z geometrii: geometrię euklidesową, trygonometrię płaską, elementy płaskiej geometrii analitycznej, uwagi o aksjomatyźmie nowoczesnym.

Książce swojej daje autor celowy i oryginalny układ. Każdy tom rozpada się na trzy części: A, B, C. „Część A podaje *in extenso* i szczegółowo wzory, projekty lekcji szkolnych, a napisana jest w formie rozwinowy między nauczycielem i uczniem” (Wstęp, str. IV). „Część B zawiera opracowane ze stanowiska naukowego kolejno te dziedziny, które są zawarte w części A i ma za cel pogłębienie na poziomie uniwersyteckim matematyki elementarnej” (Wstęp, str. V). „Część C zawiera uwagi dla nauczyciela, chcącego nauczać wedle pierwszej części książki” (Wstęp, str. V).

Dla pierwszej części wybrał autor formę dialogu, „gdyż dzięki niej można wydobyć na jaw różne trudności, jakie miewa adept matematyki” (Wstęp str. VII). Tom pierwszy obok części A, B, C zawiera jeszcze wstęp oraz obszerny rozdział p. t. Ogólne uwagi dydaktyczne.

„Praca ma za zadanie zapoznać czytelnika gruntownie z nowym duchem, który ogarnia nauczanie matematyki w naszym szkolnictwie” (Wstęp, str. III).

Autor uważa, że w rozwoju matematyki zaznaczył się poważny krok naprzód, polegający na tem, że dawna matematyka irracjonalistyczna przerodziła się w matematykę racjonalistyczną. W ślad za postępem w matematyce samej idzie zmiana metod nauczania tego przedmiotu w szkołach wyższych i średnich. „Irracjonalizm polegał przedewszystkiem na tem, że nauka matematyki elementarnej roila się od błędów naukowych (ze stanowiska nowoczesnego), które sprzeciwiają się zdrowemu rozsądkowi” (str. 30); „powtóre na tem, że, aby coś wyjaśnić, nie apelowano do rozumu krytycznego, lecz do intuicji i fantazji nieskrępowanej logiką” (str. 32); „wreszcie na formalizmie bezkrytycznym”. (str. 33).

„Matematyka szkolna „dawna” była nie tylko irracjonalistyczna, lecz w dodatku źle jej uczono. Uczono formulek, a nie uczono myślenia poprawnego” (str. 33), „dopiero nowoczesne ujęcie matematyki, które wniknęło w podstawy naszego myślenia logicznego, daje możność obmyślenia racjonalnych sposobów nauczania. Rozumowy sposób uczenia nadaje się lepiej do celów szkolnych, niż dawny, na intuicji tylko oparty. Nowe prądy naukowej ścisłości umożliwiają podanie młodzieży, na gruncie matematyki, pokarmu strawnego i pożytecznego” (str. 20—21).

Metoda autora „ma za cel swój przedewszystkiem nauczyć młodzież myśleć poprawnie, rozsądnie i w sposób jasny a bez blagi odpowiadać na pytania, orjentować się w świecie pojęć i abstrakcji, wreszcie rozumieć teorię”. (str. 36) Według tej metody „do rozumowania wdraża się młodzież bardzo stopniowo, zaostrażając jej zmysł krytyczny i stopniując trudności. Ścisłość myślenia wprowadza się powoli od 4-tej klasy do 8-mej kropelka po kropelce i uważa na to, by każda kroplę od następnej oddzielał dostatecznie duży okres czasu, potrzebny na „trawienie” (str. 37). Zaznacza autor równocześnie, że zupełna ścisłość nie jest możliwa w nauce szkolnej.

Od ucznia wymaga autor niewiele, zakłada tylko, że uczeń umie się nastroić do uwagi: będzie odpowiadał na pytania szczerze i uczciwie, t. j. zawsze to, co mu w związku z pytaniem na myśl przyjdzie; zna działania, i już zerknął się i oswoił nieco z algebrą. „Od nauczyciela — jeżeli idzie o jego własne wiadomości — nie wymaga książka niczego specjalnego, zato stawia pewne żądania natury bardziej osobistej. Wymagania dadzą się streścić w następujących słowach: walory osobiste nauczyciela, muszą być takie, by umożliwić mogły uwagę ucznia i swobodne wypowiedzianie się” (str. 10—11).

Część A zawiera 48 wzorów lekcyjnych — jest najbardziej cennym i interesującym rozdziałem książki; część ta jest owocem głębokiej znajomości naukowej strony przedmiotu, oraz znajomości psychiki dziecka, umiejętnego stosowania zasad dydaktycznych, długoletniej praktyki szkolnej oraz skrupulatnej pracy nad odpowiednim przedstawieniem i rozłożeniem materiału. Wierzę, że, ucząc matematyki w sposób podobny do sposobu przedstawionego w części A, można osiągnąć w nauczaniu te rezultaty, które autor stawia jako cel swojej metody.

W nauczaniu szkolnem matematyki nie godzi się autor na ujęcie „unifikujące”, w którym liczby naturalne uważa się za szczególny przypadek liczb ułamkowych, liczby ułamkowe za szczególny przypadek względnych liczb ułamkowych, ostatnie za szczególny przypadek liczb rzeczywistych. Autor bowiem twierdzi, że „zgodnie z poglądami nowoczesnej ścisłości mamy w szkole, do czynienia nie z jedną arytmetyką (algebrą), ale z kilkoma (czterema) różnemi arytmetykami. Dydaktycznie najpraktyczniejszym okazuje się kolejne uczenie arytmetyki liczb naturalnych, arytmetyki liczb ułamkowych, arytmetyki liczb względnych ułamkowych i arytmetyki liczb rzeczywistych” (str. 315—316).

Autor rozpoczyna swoją dydaktykę metematyki czystej od dydaktyki arytmetyki liczb naturalnych dla kl. IV, zatem

od materiału znanego uczniom z poprzednich lat nauki. Silny nacisk kładzie się na zainteresowanie ucznia i na niegromadzenie trudności. Wydziela autor przeto w osobne jednostki lekcyjne takie partje przedmiotu, które zawierają trudności dydaktyczne i tym wzorom lekcyjnym poświęca autor sporo miejsca w części C, natomiast lekcje łatwiejsze wykorzystuje autor, aby podać uczniom cośkolwiek ogólniejszego, interesującego, zaostrzającego zmysł krytyczny, lub, aby zaszczerpić drobniotki, a jednak ważne wiadomości z logiki. Pod tym względem dysponuje autor materiałem po mistrzowsku.

Pierwszą lekcję ożywia autor frapującą uczniów rozmówką na temat: czy istnieje najmniejsza i największa liczba naturalna, czy nie? „N. Czy jest liczba naturalna taka, że większej od niej liczby już niema? U. jest, mianowicie liczba największa, ta, która się znajduje na końcu tego ciągu. N. Tak uważasz? A gdybyś do tej twojej, nibyto największej liczby — jak mówisz — dodał jedność, czy nie uzyskalibyś nowej liczby nieco większej?”

Nowością w ujęciu jest wprowadzenie przez autora ze względów dydaktycznych paru pojęć pomocniczych, mianowicie pojęcia przekształcenia, działania wskazanego, nawiasu obojętnego. Najwięcej walorów dydaktycznych posiada wprowadzone pojęcie przekształcenia wyrażen arytmetycznych przez zastąpienie jednego wyrażenia drugim o tej samej wartości. Przez pojęcie przekształcenia naprowadza autor ucznia na potrzebę rozważania pewnych formalnych własności wyrażen, (n. p. $a + b = b + a$) które rozważania w innem ujęciu wydają się uczniom nudne i zgoła niepotrzebne. Przez pojęcie przekształcenia wprowadza autor ucznia w istotny sens wzorów takich jak: $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$.

Miarę zachowuje autor w podawaniu dowodów twierdzeń i definicij pojęć. Bez dowodu przyjmuje autor wszystkie twierdzenia, których poprawniejsze dowody napotykają w kl. 4-tej na trudności. Niektórych pojęć (n. p. pojęcia wyrazów podobnych) autor nie definiuje, uważając, że są one uczniom znane tak, jak jest znane pojęcie stołu.

„Część naukowa podaje naukę o liczbach naturalnych w sposób aksjomatyczny i oparty na indukcji” (str. 333). „Poziom tej części nie jest najwyższy, jakim nauka dzisiejsza rozporządza” (Wstęp, str. V. Do tej części dołączono tablicę twierdzeń i definicij).

Zaznaczyć należy, że książka została przez autora tak świadomie napisana, aby mogła z pożytkiem być czytana przez samouków. Dla nauczyciela, pragnącego nauczać metodą wyłożoną w dydaktyce, dołączył autor wskazówki jak dostosować ton pierwszy do aktualnego programu szkolnego.

Książka piękna i ze wszelch miar godna przestudjowania. Praca robi wrażenie harmonijnej całości, na którą złożył się wysiłek doskonałego dydaktyka i uczonego. Niewątpliwie jest ona jedną z najcenniejszych i oryginalnych prac dydaktycznych.

Dr St. Skrzyszewski.

Jakób Wojciechowski: „Życiorys własny robotnika“. Odnznaczony pierwszą nagrodą na konkursie Polsk. Instytutu Socjologicznego w Poznaniu w r. 1923, z przedmową Dra Stefana Szumana. przygotował do druku Dr Józef Chałasiński, Poznań 1930, Jan Jachowski, Księgarnia Uniwersytecka, str. 442 i XIX, zł. 24.—.

Książka niezmiernie ciekawa, rewelacyjna poprostu, o wielkiej wartości naukowej tak dla socjologa, jak i psychologa i pedagoga. I jeśli o niej wspominamy w czasopiśmie naszym, to głównie ze względu na jej doniosłą wartość dla teorii i dla praktyki pedagogicznej.

Słusznie zaznacza prof. Szuman w przedmowie, wyjaśniającej znaczenie tej autobiografii, jak i autobiografii wogóle, że „psycholog, i niemniej pedagog nie mogą zdobyć wiedzy o duszy człowieka, nie opierając się na dobrej znajomości konkretnego życia psychicznego wielu ludzi. Muszą oni znać i przeżyć konkretnie i jak najbardziej intensywnie tę nieskończoną mnogość form indywidualnych, w których przebiega i przejawia się życie, jeżeli naukowe abstrakcje i oderwane schematy, któremi operują wiedza i nauka psychologiczna, mają dla nich nabrać życia i być czemś więcej niż pustemi formułami“. Za dużo nabieramy w siebie książkowej wiedzy, szarej teorii; za mało patrzymy w życie, za mało zaglądamy w serca ludzkie. W książce tej nadarza się nam sposobność zagłębienia wprost w czystą krynicę życia zwykłego, przeciętnego człowieka, wyrosłego z nędzy najniższych sfer społecznych, zaobserwowania wszystkich czynników rozwoju tego przeciętnego człowieka i zrozumienia ich roli w ukształtowaniu osobowości ludzkiej.

Dla pedagoga szczególnie interesujące są pierwsze rozdziały książki, opisujące środowisko wychowawcze, a więc rodzinę, wioskę i dom rodzinny, ludzi, z którymi dziecko się styka, przeżycia dziecinne w domu i poza domem, czasy szkolne w małej wiejskiej szkółce wielkopolskiej, pracę dziecka w służbie obcych w kraju i na emigracji w Niemczech, lata dojrzewania i seksualnego uświadamiania się, pierwsze przeżycia miłosne, rozwój uczuć religijnych, patriotycznych, społecznych — wszystko to, co stanowić ma zrąb przyszłej dorosłej osobowości.

Kronikarska wprost wierność, wielka prostota ujęcia i języka, oraz rzadka szczerość, pozwalająca autorowi na

notowanie także przykrych swoich postępów, któreby inny piszący w swej autobiografii z pewnością ukrył, nadając jego zwierzeniom wartość dokumentu psychologicznego, wzoru rzetelnej introspekcji.

Trudno opowiadać o treści tego poważnego tomu. Wystarczy może dla ilustracji podać kilka drobnych urywków, z których każdy jak reflektor rozświetla tajnie duszy dziecięcej. Np.:

„...Chodziłem w spodniach jednych całe lato; obuwia tożem latem nie uznał, jeno na bosaka latał i już od urodzenia byłem tak nieszczęśliwy i gdyżem się gdziekolwiek pokazał, tożem został dziadoską torbą mianowany lub dziadowskom wychowlegom, więc mi mój ojciec zakazał, abym się z temi innemi dziećmi do kupy bawioł...” (str. 9).

„...I już zem chōdził drugi rok do szkoły, ale zem jescce książki nie miał, bo moje prośzenie się matce o te pięćdziesiąt fenigów było daremne. I tak szło tydzień po tygodniu, miesiąc po miesiącu i nawet rok po roku... I to zem matce napastował, ale gdy matce zadość było, to zem po głowie dostał i ze na książkę pieniędzy nima... A kiedyż nam co nauczyciel zadał, to ja zem się nauczyć nie miał na czym, to zem zawdy musiał odpokutować i trzcinka mnie za to karała...” (str. 34).

„...i nawet się moi matce nie widziało, że ja się tyle w te książkę zapatruje, jak wół na nowe wrota, a Kuberzyna to mówiła nawet, że ja zem w te książkę uwierzuł, jak zydy w cielca. Ale ja zem sobie z tego nic nie robił, mnie jeno to cieszyło, gdy zem mógł pana nauczyciela ukontetować i już to mnie najbardzi cieszyło...” (str. 39).

“...kiedy zem sed z Maryniom, to ona mi powiadała, że ja dostane brata albo siostrę, a ja jej się spytał, jak ona to może wiedzieć, a ona mówi, czy zem jescce taki głupi jest i w to wiążę, że bocian dziecko przyniesie. I ona mówi, że to taksamo jest z człowiekiem jak ze zwierzęciem, to zem ja się też dali dorozumiał”. (str. 45).

„...moja matka zaczyna na mego ojca hałasować... i tak w ty złości złapała ojca za kołnierz... i kiedy go do domu przyprowadziła, to zem myślał, że się pozabijają... Taki obrazek to był dla nas dzieci...” (str. 46).

„...I dziewczyny to też były o wiele starsze i już też miały wnet ze szkoły wyjść, to one nam też powiadały, jak się dzieci rodzom, i jescce inne rzeczy, jak naprzykład kobieta swego czasu nie dostanie to się z ty krwi dziecko zrobi i tak dali. To nisz zem ze szkoły wyszed to już zem wiedział, że mamy dwojakich ludzi...” (str. 48).

Dola i niedola dziecka wiejskiego, dola i niedola dziecka wogóle. To, co uczeni wywodzą, teorie pedagogiczne i psychologiczne, co twierdzi Freud, o czym mówi Adler i t. d. — wszystko to wypowiada Jakób Wojciechowski, zwy-

kły robotnik polski, w prostych, szczerych słowach o swoim dzieciństwie i swojej młodości w kraju i na obczyźnie.

Książka ta nie jest obliczona na szeroką publiczność. Jest wydawnictwem ściśle naukowym, dla celów naukowych wydanem. Powinien ją jednak móc dostać do ręki nauczyciel, zwłaszcza nauczyciel wiejski, powinien ją przeczytać, przestudjować, przeżyć sercem i mózgiem.

M. Friedländer.

„Selbsterziehung des Charakters“¹⁾ Alfred Adler zum 60. Geburtstag gewidmet. Herausgeg. v. Seif- und Zibaki. Lipsk 1930.

Monografię bogatą w problemy, szczegółową i solidną w rozwiązywaniu zagadnień ofiarowali uczniowie i współpracownicy Adlera swemu mistrzowi w 60-lecie urodzin. Monografia zbiorowa zawiera resumé nauki twórcy psychologii indywidualnej i to nauki o charakterze czyli charakterologii. Wobec odmiennych struktur dzisiejszego życia, dziedzina ta jest bardzo aktualna i ważna a w odniesieniu do szkoły i jej działalności nauczającej i wychowawczej wymaga gruntownego oświecenia i zbadania.²⁾

Naogół ciąży na artykułach znajomość literackości, która tak bardzo przylgnęła do nauki psychologii indywidualnej; literackość jest w tem zresztą wynikiem tworzenia sobie przez badacza fikcji charakterologicznej, którą należałoby metodą auto — lub heteroterapii zmienić też w fikcję o odmiennych strukturze. Mimo to jednak operują autorowie artykułów materiałami autentycznymi i snują przekonujące wnioski. Teżą naczelną wszystkich artykułów jest możliwość samodzielnego i samoistnego kształtowania charakteru t. j. cech wyrażających się w każdym postępowaniu pojętem jak najszerszej — przyczem nawet kierunek myśli jest uważany za działalność.

Teza ta została oparta na bogatej podstawie teoretycznej i cennym materiale złożonym z wyznań, ankiet, przykładów z życia sławnych ludzi. Zadziwia wszechstronność obserwacji i zdolność syntetycznego ujmowania jaknajbardziej odległych zjawisk.

Autoedukacja, czyli t. zw. reedukacja t. j. wychowanie samego siebie następuje przez uświadomienie sobie tego faktu, że przyczyną większości błędów w postępowaniu człowieka jest jego osoba nawet, gdyby owe błędy dotyczyły

¹⁾ Samokształcenie charakteru.

²⁾ Oto n. p. w „kartach ocen”, które tytułem próby wprowadziło Kuratorium Warszawskie zamiast dawnych katalogów, mieści się rubryka następująca: „Opinia wychowawcy, (charakter temperament)”, przyczem narzuca się zgóry wielka trudność w określaniu takich nieokreślanych jeszcze przez naukę dziedzin, jak charakter i temperament.

sfery socjalnej, pośrednio uzależnionej od działającego. Dzięki świadomości winy osobistej następuje przemiana planu życia, przemiana celu i kierunku działania a przez to auto-edukacja zaczyna toczyć się po linii odmiennej. Wyłania się jasny i barwny obraz własnych usiłowań dotychczasowych i ich skutków, potęguje się produktywność pracy, wzrasta się chęć i zdolność wyżycia się społecznego. Technika zdrowego życia opierać się musi na zasadzie t. zw. suwerenności t. zn. odpowiedzialności wobec siebie za swe uczynki, solidarności — uwzględnieniu więzów socjalnych, inicjatywie i produktywności czyli użyteczności postępowania wreszcie na meljoryzmie t. zn. na uwzględnieniu surowej prawdy i najradykałniejszym odrzuceniu wszystkiego, co jest samoułudą. Stąd rodzi się postulat wzmacniania osobowości własnej przez pracę nad sobą. Przykładem może tu być choćby Gandhi.

O takiej psychologicznej autodydaktyce decyduje siła woli — „wola woli”, „wola chcenia”, aby stawać się coraz lepszym. Wobec tego, że wszelkie nawet najdrobniejsze uczynki są tendencyjne, należałoby w pierwszym stadium wychowania osobistego poznać tendencje osobiste a potem odpowiednio do uznanej potrzeby je zmienić. Tak uznana subiektywnie potrzeba zmiany działalności staje się obiektywną oznaką wyzdrowienia, następuje przewyciężenie przepaści między „ja” a „nie ja”, między rozumem a osobistymi tendencjami charakteru.

Zdrowotność ducha staje się potrzebą socjalną i warunkiem wyżycia się społecznego. Często przyspiesza reedukację odczucie potrzeby wewnętrznej, poznanie osobistego stylu życia, wreszcie grupa ludzi, wśród której się żyje, oczywiście o ile owa grupa oddziaływa dodatnio na osobowość.

Środkami wewnętrznej pracy nad charakterem są: auto-obszervacja, ciągła introspekcja, trening w czynnościach prowadzących do harmonijnego układu tendencji osobistych i społecznych, wcielanie się w sytuacje, które realizują ów układ harmonijny i przemiana planu życia w razie potrzeby.¹⁾

Te bogate problemy stosuje psychologia indywidualna do pedagogiki i do realizacji planów wychowawczych. Osobowość nauczyciela, lekarza dusz dojrzewających, sama musi

¹⁾ Por: H. Seif: „Zum Problem der Selbsterkenntnis und Selbsterziehung”. Str. 1.

Birnbaum: „Lebensführung”. Str. 9.

Wilken: „Wesen und Wege der Arbeit des Menschen an sich selbst”. Str. 18.

Bühle-Gerzetz: „Individual-psychologische Autodidaktik”. Str. 52.

Friedmann: „Die innere Arbeit in der Charakterbildung”. Str. 78.

podlegać bezwzględnej kontroli osobistej; autoedukacja związana jest z obowiązkami zawodowymi nauczyciela. Przeszarżała zasada autorytatywności nauczycielskiej musi zniknąć tam, gdzie nauczyciel ma do czynienia z młodzieżą dojrzewającą, przyjmującą ów autorytet jako ciężar: — na tle autorytatywności wynikają przecież konflikty w życiu szkolnym. Chodzi raczej o stworzenie warunków współżycia a nie o bezwzględną tresurę, chodzi o przemianę osobowości nauczyciela w ścisłem tego słowa znaczeniu na doradcę, przyjaciela, chodzi o traktowanie uczniów jako mających już pewien udział w życiu społecznym.

Idea szkoły pracy i samorządów szkolnych, realizacja tych instytucyj w rozmaitych krajach dowodzą, że socjalne wyżywianie się młodzieży i praca nad sobą na tle właśnie społecznych wymagań jest doskonałym środkiem autoedukacji; nauczyciel zmienia wobec tego osobisty plan życiowy, następuje detronizacja nauczyciela a dotychczasowa jego przewaga ustępuje miejsca przyjaznemu wcieleniu się nauczyciela w życie klasy i osobistemu udziałowi w jej troskach. Kulturalny nauczyciel potrafi pogodzić autorytatywność wieku i wiedzy z serdeczną ingerencją w życie klasy.¹⁾

Kulturalny nauczyciel należycie oceni i zrozumie takie objawy charakterologiczne, które są szkodliwe dla normalnego rozwoju osobnika. Zbada przyczyny takiego błędu charakterologicznego, jak jakanie lub lenistwo, usunie motywy niechęci do pracy. Jakanie jest przecież w częstych przypadkach wyrazem wewnętrznego zahamowania, zahamowanie to należy usunąć. Otóż objawy jakania wynikające z przyczyn psychicznych a nabyte podczas okresu dojrzewania ulegają drogą autoterapii zniwelowaniu. Jeśli zaś istnieją, są wyrazem nieodpowiedniego wcielania się w grupę, nieumiejętnej socjalizacji osobowości i chorobliwego usuwania się od pracy, wreszcie rezultatem świadomości, że życie jest ciężkie i beznadziejne. Metoda terapii polega na ożywieniu idei w osobniku, że trudności w użyciu są tylko pozorne i że można je łatwo przezwyciężyć.²⁾

Wexberg³⁾ donosi o przypadku leczenia lenistwa wzbudzeniem zaufania we własne siły. Leniwy pozornie tylko usuwa się od pracy, zamykając sobie do niej dostęp twierdzeniem, że żadna praca mu się nie uda. Terapia polega na rekonstrukcji wiary w swoją działalność, na zmianie planu życia, na zadawalnianiu się przeciętnością wymagań — rezultatów własnej pracy. Wśród takiej atmosfery zostaje przezwyciężone ciągle pragnienie wypoczynku i bezsen-

¹⁾ Por: Sperber: „Die Selbstkontrolle in Therapie und Erziehung”. Str. 102.

²⁾ Appelt: „Zur Therapie des Stotterus”. Str. 125.

³⁾ Wexberg: „Über die Faulheit”. Str. 132.

ność jako fizjologiczne objawy utajonej chęci usunięcia się od pracy. Praca zaczyna stawać się dla rekonwalescenta zdarzeniem radosnem.

Sensacyjne¹⁾ i nader ciekawe są wzmianki o autoedukacji wielkich ludzi ułomnych. Kalectwo Byrona i garb Eckhofa lub brzydota Garricka powodowały u nich kompensację w kierunku intensywnej twórczości poetyckiej lub aktorskiej. Wybitnemu pianiście hr. Zichy brakowało prawego ramienia, Milton, autor ody do światła, był ślepy.

W Polsce przykładem takiej cudownej, bohaterkiej autokompensacji jest Matejko.

Oto zrab artykułów związanych ściślej z pedagogiką. Poszanowanie dla osobowości, chęć zrozumienia i usunięcia jej niepowodzeń przez umiejętną psychiczną terapię, przez nie doktrynerską, ale czynną i skuteczną metodę dostosowania do każdego przypadku — oto ideowe resumé monografii. Jest owa monografia zbiorowa wyrazem psychologii, która chce być wiedzą człowieka nie tylko teoretyczną, ale chce człowiekowi w trudach życia dopomóc i dać mu poczucie, że życie i działa, że żyć i działać musi.²⁾

Dr Leon Langholz.

E. Braune, F. Krüger, F. Rauch. **Das Freie Unterrichtsgespräch.** Ein Beitrag zur Didaktik der Neuen Schule. A. W. Zickfeldt, Oesterwiech i H. 1930, stron 283.

Epoka gorącego eksperymentowania w szkolnictwie widocznie mija. Praktyka dąży do syntezy współczesnych poglądów i do spokojnego rozpatrzenia wyników przedsięwziętych doświadczeń, by zastosować je w codziennej pracy szkolnej. Z dążeń tego wyrastają takie dzieła syntetyzujące, jak omawiane to dzieło Fickera „Didaktik der Neuen Schule”, jak u nas Nawroczyńskiego „Zasady Nauczania”, jak wreszcie i książka, którą chcemy tu krótko omówić, pod tytułem „Das Freie Unterrichtsgespräch”.

Zagadnienie dyskusyjnego, względnie heurystycznego prowadzenia lekcji szkolnej stało się od szeregu lat jednym z najbardziej dyskutowanych zagadnień. Heureka w różnych swych formach (pytanie nauczyciela, pytanie ucznia, dyskusja klasowa, nauczanie syntetyczne, t. zw. Gesamtunterricht) znajdowała i znajduje tak wielu zwolenników, jak i wielu przeciwników. Okazuje się wreszcie potrzeba specjalnego omówienia odnośnego zagadnienia, które stara się zadośćuczynić właśnie wspomniana wyżej książka.

¹⁾ „Körperdefekt und Organminderwertigkeit als Faktoren der Selbsterziehung” — Holub. Str. 115.

²⁾ Por. sprawozdania z „Ztschr. für Individualpsychologie” z r. 1928, ogłoszone w „Chowannie” Zesz. 4. R. I., Zesz. 1 i 2. R. II.

Autorowie używają dla oznaczenia różnych form nauczania heurystycznego terminu „Das freie Unterrichtsgespräch“, co by dało się najodpowiedniej oddać określeniem „swobodna rozmowa pouczająca“. Książka składa się z dwóch części: teoretycznej i praktycznej. W części teoretycznej znajdujemy najpierw rzut oka na historyczny rozwój zagadnienia ze specjalnem uwzględnieniem zasadniczych myśli Gaudiga, zasad i praktyki szkoły wiedeńskiej, teorii Petersena (szkoła doświadczalna w Jenie), myśli znanego pedagoga niemieckiego E. Hylly oraz pracy oryginalnego reformatora Bertolda Otta. Rozważywszy różne formy nauczania dyskusyjnego, dochodzą do określenia go jako „takiej formy nauczania, która stara się osiągnąć formalne cele nauczania oraz dojść do materialnych jego celów w ten sposób, że pewna grupa uczniowska jako wspólnota myślowa rozprawia na oznaczony temat pod kierunkiem nauczyciela“. (26). Wychowawcze znaczenie tej formy nauczania widzą autorowie w zachowaniu swobody myśli i słowa dziecka, w ćwiczeniu jego samodzielności i wpływie uspołeczniającym. Następne rozdziały poświęcone są psychologicznemu uzasadnieniu „rozmowy pouczającej“. wątpliwościom dydaktycznym, wymaganiom jakie stawia ta metoda nauczycielowi, dyscyplinie klasowej, indywidualności i t.p. Część druga książki (str. 106—270) zawiera szereg protokółów lekcyjnych, jako przykładów różnego zastosowania metody dyskusyjnej, głównie na poziomie szkoły powszechnej, z różnych dziedzin wiedzy i życia, względnie z różnych przedmiotów. Lekcje, jak zapewniają autorowie, odbyły się rzeczywiście i protokoły są zupełnie wierne, oddając także liczne słabe strony lekcyj, fałszywie stawiane pytania i odpowiedzi i t.p. Skorowidz rzeczowy uzupełnia książkę.

Książka nie daje recept. Daje zato ciekawe, jasno ujęte rozważania, które myślący nauczyciel potrafi uzupełnić i pogłębić w swej pracy codziennej, by niejedno zastosować, i które z pewnością przyczynią się do wyjaśnienia całego zagadnienia. Należy więc uznać tę książkę za aktualny i nader pożyteczny przyczynek do zagadnień dydaktyki w nowej szkole.

Mich. Friedländer.

Kronika pedagogiczna.

Międzynarodowe Biuro Wychowania zorganizowało Sekcję wymiany dokumentów między Ministerstwami. Sekcja ta będzie stale przysyłała ustawy i rozporządzenia z różnych państw. Ostatnio wysłano Ministerstwu Oświaty wszystkich krajów Statut organizacyjny Polskiego Min. W. R. i O. P. w języku francuskim, angielskim i hiszpańskim. Statut ten był ogłoszony w „Monitorze Polskim” dnia 9 września 1931 oraz w „Dzienniku Urzędowym” Min. W. R. i O. P.

Równocześnie Międzynarodowe Biuro Wychowania wysłało streszczenie do głównych czasopism pedagogicznych w całym świecie. Dzięki temu komunikatowi, Statut organizacyjny M. W. R. i O. P. nabrał znaczenia międzynarodowego. Zaznaczyć musimy, że Polska zasiada w Radzie Biura jako członek założyciel.

Światowy Związek Kształcenia Dorosłych. W działalności Grupy na Rzeczypospolitą Polską Światowego Związku Kształcenia Dorosłych, w okresie od chwili jej powstania (I. III) do września r. b., na pierwszym planie należy postawić przygotowanie materiałów do międzynarodowej Konferencji oświatowej, która odbyła się w Wiedniu od 17 do 22 sierpnia b. r. i wzięcie w niej udziału przedstawicieli Grupy p. p. Konewki i Z. Kobylińskiego. Pozostali delegaci Grupy p. p. K. Kornilowicz, J. Mikułowski-Pomorski i N. Perzyński wybrani do Rady Światowego Związku. Program Konferencji obejmował dwa zagadnienia: „Bezrobocie a oświata dorosłych” oraz „Radio a oświata dorosłych”. Ze względu na to, że dotychczas akcja wykorzystania bezrobocia dla celów oświatowych nie była w Polsce prowadzona, dostarczono w odpowiedzi na rozesłaną uprzednio z Centrali ankietę — jedynie danych liczbowych ilustrujących stan bezrobocia w Polsce.

Prac przygotowawczych do Konferencji radiowej, na propozycję Grupy, podjął się Instytut Oświaty Dorosłych. W wyniku narady oświatowców, został ustalony temat przedstawionego ze strony polskiej referatu: „Radio w oświacie wiejskiej”. Referat ten opracowany przez Komisję radjofonji rolniczej przy Muzeum Przemysłu i Rolnictwa został wygłoszony przez p. Z. Kobylińskiego. Projektowane są zebrania sprawozdawcze z obu działów Konferencji wiedeńskiej, na których treść referatów i przebieg obrad będą obszernie omówione. Komitety doradcze (biblioteczny, radiowy, muzealny i t. p.) w skład których weszli zaproszeni przez Centralę przedstawiciele z Polski, nie

ujawniły szerszej działalności poza rozესaniem przez niektóre z nich ankiet, ja n. p. w sprawie muzeów i radja. Do Komitetu Oświaty Wiejskiej, poza osobami, wymienionemi w pierwszym komunikacie, zostali zaproszeni p. p. J. Lutosławski i Z. Kobyliński. Komitet badania analfabetyzmu, którego ośrodek znajduje się w Polsce, po uzgodnieniu z Centralą tekstu ankiety w sprawie analfabetyzmu przystępuje do wydania jej w druku.

Poza tem z Centrali Światowego Związku nadesłano ankietę pod tytułem „Stosunek Państwa do oświaty dorosłych“. Informacyj na pytania zawarte w cz. I ankiety (prawodawstwo, administracja, inspekcja, finanse i t. p.) udzielił Wydział Oświaty Dorosłych Ministerstwa W. R. i O. P. Instytut Oświaty Dorosłych podjął się zebrania i opracowania materiałów oświetlających zagadnienia wysunięte w cz. II-ej ankiety, a mianowicie: Czy powinni być podjęte starania, aby władze ustawodawcze były dokładnie informowane o rozwoju oświaty dorosłych? Czy istnieją dane, na podstawie których możnaby określić jakie jest ogólne ustosunkowanie Państwa do oświaty dorosłych i jakie są ogólne zasady udzielania subsydjów? Jakimi powinien być wzajemny stosunek Państwa i oświaty dorosłych, biorąc pod uwagę dodatnie i ujemne strony kontroli Państwa nad oświatą dorosłych?

A N K I E T A

na temat:

Koedukacja i Koinstrukcja.

1. Czy jesteś Pan (i) zwolennikiem(czką) czy przeciwnikiem(czką) wspólnego nauczania i wychowania dziewcząt i chłopców? Dlaczego? (Uzasadnienie winno uwzględnić: a) zdolności obu grup młodzieży, b) pilność, c) zamiłowania, d) zachowanie się w szkole i poza szkołą, e) stosunki między obu grupami młodzieży, f) stosunek obu grup młodzieży do szkoły, g) wpływ wspólnego czy też odrębnego wychowania i nauczania na rozwój duchowy i charakter młodzieży, h) w szczególności problem seksualności i erotyki u młodzieży w systemie koedukacyjnego a odrębnego wychowania).

2. Jakie warunki wychowania i nauczania obu płci w szkole uważa Pan(i) za najodpowiedniejsze? (W uzasadnieniu należy uwzględnić: a) program nauczania, b) metody nauczania, c) skład klasy, d) grono nauczycielskie, e) regulamin wychowawczy, f) organizację szkoły).

3. Ogólne uwagi na temat problemu: wspólne czy odrębne wychowanie i nauczanie młodzieży?

4. Czy wychowanie i nauczanie szkolne Pana(i) było koedukacyjne czy odrębne? Czy może Pan(i) podać własne doświadczenia z lat szkolnych odnośnie do problemu ankiety? Jakież?

Laskawe odpowiedzi należy skierowywać do Redakcji pisma lub: Dr M. Friedländer, Kraków, ul. Starowiślna 29/IV. — do dnia 31 marca 1932 r.

Zapiski bibliograficzne.

G. Kerschensteiner. Charakter, jego pojęcie i wychowanie. Przełożył Alfred Tom. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. N. P. Warszawa 1932.

Teofil Szaferba. Dzieje pisma w zwięzłym zarysie. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. Naucz. Warszawa 1932.

Eugenjusz Romer. Mały Atlas Geograficzny. Wyd. XI. Książnica-Atlas. Warszawa 1931.

Dr J. Namysł i J. Biliński. Ucieszne i pożyteczne pogadanki o twojem zdrowiu. Książnica-Atlas. Warszawa 1931.

Helena Witkowska. Życiorys zasłużonych kobiet. Skład Gł. „Dom Książki Polskiej”. Warszawa. Emma Pieczyńska, Wychowawczyni z powołania. Kraków 1931.

— Barbara Żulińska. Kraków 1931.

J. Petrażycka-Tomiccka. Dr Józefa Joteyko. Kraków 1931.

W. Krzyżanowska. Jane Addams. Kraków 1931.

Prenumerata roczna . . . 10— zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II. piętro.
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . . 8— zł.	
Cena oddzielnego zeszytu 1'50 „	
Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.	
Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.	

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł, 1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Władysław Sienko.

Redaktor odpowiedzialny: **Henryk Schlenker.**

Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. Telefon Nr. 133-60.

Drukarnia Gablankowskiego. Kraków Sławkowska 6, tel. 14465.

