

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

M I E S I Ę C Z N I K

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE TEORII
WYCHOWANIA

REVUE

CONSACRÉE À LA THÉORIE
DE L'ÉDUCATION

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

T r e ś ć:

W. Górski: Analiza psychologiczna wspomnień z wczesnego dzieciństwa.

J. Borek: Szkoła i nauczyciel we współczesnej beletrystyce polskiej.

Dr F. Baumgarten-Traumerowa: Wdzięczność u dzieci jako uczucie społeczne.

Dr M. Papierman: 130 lat nowoczesnej szkoły.

Reforma ideologiczna i ustrojowa szkoły średniej w Niemczech.

Kronika.

Książki.

Zapiski bibliograficzne.

Informacje o ruchu pedagogicznym w Polsce w językach obcych.

Streszczenia artykułów.

S o m m a i r e:

W. Górski: Analyse psychologique des souvenirs de l'enfance.

J. Borek: L'Ecole et l'instituteur dans la littérature polonaise contemporaine.

Dr F. Baumgarten-Traumerowa: La reconnaissance chez les enfants comme sentiment social.

Dr M. Papierman: 130-e anniversaire de l'école moderne.

Réforme idéologique et organique de l'école secondaire en Allemagne.

Chronique.

Livres.

Notices bibliographiques.

Informations sur le mouvement pédagogique en Pologne rédigées en langues étrangères.

Résumés des articles.

Voir à la fin du numéro le résumé des articles et les informations sur le mouvement éducatif en Pologne.

Adres Redakcji i Administracji:

WARSZAWA, UL. SMULIKOWSKIEGO 1
ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

RUCH PEDAGOGICZNY

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

wychodzi co miesiąc w 10 zeszytach rocznie z wyjątkiem lipca i sierpnia

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

KOMITET REDAKCYJNY:

DR STEFAN BAŁEY, prof. Uniw. J. Piłsudskiego.

DR JÓZEF CHAŁASINSKI, doc. Uniw. J. Piłsudskiego,

DR MARIAN ODRZYWOLSKI, doc. Wolnej Wszechnicy

Redaktor przyjmuje w soboty od godz. 14 do 15. Tel. 517-60.

Administracja czynna od godziny 8 do 15. Telefon 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . . . zł 4.—

KONTO P. K. O. nr 435.

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA”, Warszawa, ul. Sienna 15.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE TEORII WYCHOWANIA

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ANALIZA PSYCHOLOGICZNA WSPOMNIENI
Z WCZESNEGO DZIECIĘCTWA¹⁾

WSTĘP.

Zagadnienie wspomnień z wczesnego dzieciństwa jest tematem dość licznych prac psychologicznych; wnioski jednak i rozwiązania tego zagadnienia, podawane przez różnych autorów, wydają się niewystarczające. Nie wyjaśniony został w szczególności przebieg powstawania wspomnienia i przyczyny utrwalenia się charakterystycznych jego składników, funkcja wspomnień w rozwoju osobnika i w jego przystosowaniu się do rzeczywistości obiektywnej, związku tej funkcji pamięci, która utrwała bez świadomości utrwalania i bez świadomości wysiłku z funkcją utrwalania drogą świadomego wysiłku.

W związku z tą ostatnią uwagą nasuwa się spostrzeżenie, że prawa pamięci ustalone przez Ebbinghause, G. E. Müllera, Josta i in. nie odnoszą się zupełnie do zapamiętywania, przechowywania i odtwarzania takich zdarzeń, których ślady ujawniają się we wspomnieniach.

Decydując się na podjęcie próby rozwiązania zagadnienia wspomnień z wczesnego dzieciństwa rozpoczynam, od przedstawienia dotychczasowych prac, przy czym szczególną uwagę zwracam na metody zbierania materiału i jego ocenę dla celów poznania psychologicznego, opracowywanie materiału i osiągnięte wyniki.

I. LITERATURA ZAGADNIENIA.

Polska literatura zagadnienia wspomnień z wczesnego dzieciństwa jest bardzo szczupła; na uwagę zasługują: artykuł I. Moszczeńskiej (1), która podnosi, że zrozumienie dziecka można osiągnąć przenosząc się we wspomnienia własnego dzieciństwa, oraz przykłady analizy i uwagi na temat pedagogicznej wartości wspomnień z wczesnego dzieciństwa M. Librachowej (2). Z rozważań Librachowej dokonanych w oparciu o szczupły materiał otrzymany od dorastającej młodzieży wynika, że większość wspomnień (ponad 60%) odnosi się do zdarzeń zabarwionych przy przeżywaniu ich nieprzyjemnie.

¹⁾ Praca dyplomowa wykonana na Państwowym Instytucie Nauczycielskim.

Zestawienie wyników osiągniętych przez kilku autorów przy rozpatrywaniu tego zagadnienia podaje E. Claparède (3) przy omawianiu metody retrospektywnej dla celów psychologii dziecka. Sprawa wspomnień z dzieciństwa nasuwa mu potrójne zagadnienie: „1-o Dokąd sięgają ...pierwsze wspomnienia i jakie one są? 2-o Dlaczego wczesne dzieciństwo pozostawia tak mało wspomnień? 3-o Dlaczego tylko pewne wspomnienia zostają zachowane w tym oceanie niepamięci?”.

Na pierwsze pytanie odpowiada na podstawie prac cytowanych autorów (4), że najwcześniejsze wspomnienie pochodzi u różnych osobników z okresu od pierwszego do ósmego roku życia. „Przeciętnie pierwsze wspomnienia pochodzą z czwartego r. życia. Częściej dotyczą smutnych niż radosnych zdarzeń”.

Mała ilość wspomnień z wczesnego dzieciństwa pochodzi według Claparède'a stąd, że małe dziecko nie dostrzega łączności zjawisk, a tym samym nie włącza zdarzeń do powiązanego łańcucha wspomnień. Stąd „wspomnienia dziecka są rozsiane w pamięci, a ponieważ nie potrzebuje ich nigdy przywoływać, więc rozwiewają się powoli”.

Odminnym od tego wyjaśnienia, które wydaje się Claparède'owi słuszne, jest wyjaśnienie Freuda, według którego „życie psychiczne małego dziecka jest całkowicie przeniknięte wrażeniami erotycznymi”; dojrzewające w toku wychowania sumienie wypiera je i doprowadza w ten sposób do mniej lub więcej całkowitego zapomnienia zdarzeń z tego okresu panseksualnego”.

W związku z pytaniem, dlaczego tylko pewne wspomnienia przetrwały, mówi Claparède, że „najdziwniejszym jest to, że z faktów, których dziecko było świadkiem, pozostają w pamięci często nie najważniejsze, ale przeciwnie — najbłahsze”. Twierdzenie to nie wydaje mi się słuszne, bowiem ocena Claparède'a, wyrażona słowami „najbłahsze fakty” jest oceną ze stanowiska człowieka dorosłego, któremu zdaje się, że dany fakt nie jest godny zapamiętania; z zebranego przeze mnie materiału wynika, że wśród wspomnień nie było takich, które powstały z „błahych” dla dzieci zdarzeń — nawet pozornie „błahę” było przy przeżywaniu go związane z jakimś wzruszeniem. Freud mówiąc o tym (5) uważa, że przy pierwszym wejściu wspomnienia te odpowiadają faktom niekoniecznie doniosłym, „nawet nie takim, które z punktu widzenia dziecka mogłyby uchodzić za ważne”. Analiza wykazała, że „pamięć dziecka zachowuje wyłącznie tylko fakty o ważnym znaczeniu. Tylko, że przez proces zgęszczenia, a zwłaszcza przesunięcia, przeżycia ważne zostały zastąpione we wspomnieniu przez inne, które wydają się nam bez znaczenia”.

Przyczyny przetrwania pewnych tylko wspomnień podaje Claparède za Freudem, Jungiem i Schreckerem. Według Freuda (6) pierwsze wspomnienia pojawiają się w pamięci dorosłego nie dlatego, że kiedyś miały znaczenie dla dziecka, ale dlatego, że mają znaczenie aktualne, że wiążą się z aktualną postawą wzruszeniową dorosłego, symbolizując ją lub harmonizując z nią. Pojawiając się w ten sposób w świadomości zostają jednak zniekształcone przez to, że „tylko pewne elementy zdarzenia, którego dziecko było świadkiem, zostają wskrzeszone; inne ulegają przeobrażeniu lub są

dorabiane w całości". Freud nadaje im miano „wspomnień zasłon” (w innym tłumaczeniu „wspomnienia pokrywczę” — Deckerinnerungen).

Według Junga (7) wspomnienie powstaje ze współczesnej zachcianki, kryjącej w sobie symbolizm płciowy i przerzuconej dlatego na umiłowania z okresu niewinnego dzieciństwa (regresja).

Schrecker (uczeń Adlera) mówi (8), że wspomnienia z dzieciństwa bez względu na to, czy są prawdziwe czy apokryficzne, mają dla psychologii osobnika ważne znaczenie: „funkcją ich na ogół jest uspokajanie osobnika, napełnianie go zaufaniem do samego siebie lub usprawiedliwienie pewnych ułomności nad którymi cierpi”.

Claparède łączy wyniki tych rozważań mówiąc, że „pierwsze wspomnienia dzieciństwa — z wyjątkiem tych oczywiście, które odnoszą się całkowicie do faktów obiektywnych — są utworami umysłowymi, bądź wyrażającymi w postaci dziecinnej dążenia dorosłego człowieka, bądź w postaci dojrzałej skłonności lub dążenia, ujawniające się już w wieku dziecinnym”. Tak w jednym jak i w drugim wypadku stanowią cenne wskazówki dla zrozumienia osobnika, który je przytacza”.

Z ujęcia tego wynika podział na wspomnienia odnoszące się do zdarzeń obiektywnych, o których poza wytłumaczeniem, dlaczego większość z nich nie trwa do wieku późniejszego, ani Claparède ani żaden z przytoczonych przez niego autorów nic nie powiedział, i na wspomnienia, które są utworami umysłowymi, a których przebieg i przyczyny powstania tłumaczą psychologię głębi. W przytoczonym rozumowaniu istnieje również formalne niedociągnięcie: „wspomnienia — twory umysłowe” — nie są wspomnieniami (Freud nazwał je „Deckerinnerungen”) — są natomiast zjawiskami, które ze wspomnieniami pozostają w pewnym, ważnym zresztą dla psychologii związku.

W ten sposób wyodrębniają się dwa zagadnienia: „pseudowspomnień” i wspomnień będących śladami zdarzeń obiektywnych. Podział ten wyznacza również odrębne metody analizowania ich.

W związku z tym zaznaczam, że w materiałach zebranych przeze mnie znajdują się — jak sądzić mogę — wyłącznie nie zniekształcone wspomnienia zdarzeń obiektywnych.

Zagadnieniu wspomnień dziecięcych poświęcili uwagę Sternowie (9). W monografii swej jednak zajmują się głównie funkcją przypominania w związku z ogółem funkcji personalnych. Dla celów zakresłonych we wstępie do tej pracy ważny jest stwierdzony przez nich fakt, że rozpiętość czasu pomiędzy spostrzeżeniem zdarzenia a ujawnieniem się go na pytanie innej osoby w postaci wspomnienia wynosi w 2 roku życia kilka tygodni, w 3 zaś wzrasta do kilku miesięcy, przy czym wspomnienia z 3 r. życia są już częste u dorosłych.

Nowe myśli do zagadnienia wnosi K. Bühler (10). Przypomina, że starsi autorowie starali się używać wspomnień dotyczących ich dzieciństwa jako źródła psychologii dziecka, stwierdza jednak, że nie mogą one być specjalnym źródłem poznania psychologicznego; wartość ich może polegać na tym, że jeżeli zostaną zdobyte w drodze introspekcji, to mogą ułatwić dorosłemu przeniesienie się, wczucie w duszę

dziecka. Podkreśla natomiast Bühler wagę pierwszego pojawienia się wspomnienia u dziecka, podając następujący przykład: jego córeczka Inga (w wieku 1;2) wróciła z przechadzki i stanąwszy przed rodzicami, nagle, po raz pierwszy reprodukując w ten sposób, powiedziała: „Daten lalala” (Soldaten lalala). Wspomnienie to odnosiło się do widzianych na przechadzce śpiewających żołnierzy. Dziecko okazało przy tym niezwykle przejęcie nie dające się w żaden sposób wytłumaczyć samą treścią przeżycia. K. Bühler tłumaczy to w ten sposób, że „w tego rodzaju zdarzeniach można upatrywać chwilę narodzin i bóle porodowe świadomego odróżniania wyobrażenia od spostrzeżenia” (op. cit. str. 316). Dla celów mojej pracy jest to o tyle ważne, że podobne wzruszenie stwierdzałem wielokrotnie w czasie zbierania materiału, w chwilach, kiedy dziecko poszukując w zamyśleniu następnego wspomnienia, znalazło je — wzruszenie pochodziło nie z tego faktu, że dziecko znalazło dla siebie wspomnienie, ale z tego, że odkryło je niespodziewanie z niepamięci dla siebie. (Sprawą tą zostanie omówiona dokładniej w rozdziałach następnych). Ponieważ K. Bühler omawiając przypominanie u dziecka przytacza, interpretuje i uzupełnia wyniki prac V. i C. Henri i W. Kammel, przeto podaję niżej w streszczeniu najważniejsze myśli tych prac łącznie z jego uwagami.

Praca Henri była oparta na ankiecie, przy czym autorowie ustalili dokładnie daty poszczególnych wspomnień. Użytecznych wspomnień mieli 123. Częstość przypadania ich na poszczególne lata życia przedstawia poniższa tabelka:

1	1 1/2	2	2 1/2	3	3 1/2	4	5	6	7	8	rok życia
7	9	23	20	19	14	12	6	5	2	1	przypadki
16		43		33							

Wszystkie te wspomnienia odnoszą się do zdarzeń niezwykłych i wywierających wrażenie (eindrucksvoll); dlatego właśnie według Bühlera zostały one zapamiętane. Wspomnienia natomiast dotyczące powszednich, nie związanych z wrażeniami zdarzeń, znikają według bezpośrednich obserwacji Bühlera po krótkim czasie w niepamięci (op. cit. str. 325).

W. Kammel uzyskał wspomnienia w ten sposób, że zgromadził uczniów wyższej szkoły realnej (w wieku od 12 do 20 lat), polecił im pomyśleć o rodzicach, mieszkaniu, w którym spędzili pewną ilość lat, o figlach z młodości, o lubianych zwierzętach, przypomnieć sobie coś w związku z tym, i zdarzenie, które przyjdzie na myśl, zapisać z podaniem możliwie dokładnie ówczesnego wieku piszącego. Sprawdzenia wieku dokonał przy udziale rodziców i w większości wypadków ustalił dokładne daty. Stwierdził następnie przy tym, że z powodu braku czasu przy pisaniu piszący nie mogli cofnąć się pamięcią do najpierwszego wspomnienia. Statystyczne ujęcie wieku, z którego pochodziły wspomnienia w związku z wiekiem podających je, wykazało, że chłopcy w wieku dojrzewania zajmują się intensywnie swoją przeszłością i łatwiej reprodukuja wspomnienia wcześniejsze — dlatego przeciętna data ich wspomnień wynosi 3;9, u starszych natomiast 4;3.

Tu można podnieść zastrzeżenie, że niższa data wspomnień u młodszych pochodzi stąd, że są oni bliżsi swojego dzieciństwa, wskutek czego przy krótszym czasie przerwy reprodukcja jest łatwiejsza. Uwaga ta jednak wymaga uzgodnienia z posiadającym duże prawdopodobieństwo twierdzeniem Müller-Freienfelsa (13), że chłopiec w wieku dojrzewania wstydi się swego dzieciństwa i stara się w postępowaniu naśladować starszych od siebie.

Prace I. Beau i H. Reichardt (11 i 12) zajmują się wspomnieniami zebranymi z materiału biograficznego, który, jak uzasadnię dalej, nie przedstawia dla celu tej pracy większej wartości.

Wspomnienia z dzieciństwa odgrywają pewną rolę w starości; wracając (wg Bühlera op. cit. str. 326) z wieloma uzupełnieniami z innych źródeł i tworząc w ten sposób przejrzystą historię dzieciństwa jednostki (*Dichtung und Wahrheit*). Rola ta polega na tym, że u zmierzchu życia, kiedy zmysły słabną, świat zewnętrzny staje się zimny i obcy, „wzrok wewnętrzny” zwraca się ku pięknu swobody i bez troski lat dzieciennych i wskrzeszając je w budzących się wspomnieniach pozwala przed zagasnięciem życia przeżyć raz jeszcze wyidealizowany przez odległość w czasie pierwszy jego okres (14).

Inne ujęcie wspomnień z wczesnego dzieciństwa podaje w rozprawce (15) A. Faulwasser. Treścią jej jest rozpatrywanie pedagogicznej zawartości wspomnień dziecięcych. Wspomnienia, które były materiałem jego pracy, zostały zebrane od osób dorosłych przez prof. uniwersytetu lipskiego H. Volkelta za pośrednictwem Niemieckiego Radia. Faulwasser miał do dyspozycji 1.560 pojedynczych wspomnień od 265 osób. Pracę rozpoczął od wybrania spośród nich 123 wspomnień, które wiązały się z zagadnieniami pedagogicznymi i poklasyfikowania ich według tych zagadnień (np. kara — 25, niezasłużona krytyka — 23, bezprawie — 7). Ważny dla niniejszej pracy jest następujący wniosek: na 123 wspomnień 108 zawiera nieprzyjemne przeżycia, zaś treść tych 108 wspomnień jest „mniej lub więcej oskarżeniem starych przez młodych”. W innym wniosku stwierdza, że na podstawie faktów z jego materiału nie dadzą się potwierdzić wyniki wielu badań (nie podaje jakich), jakoby ulubionymi barwami dziecka były żółta i czerwona. Wydaje mu się natomiast, że dziecko w wieku przedszkolnym przeżywa szczególnie silnie barwę jasnego, ciepłego błękitu, o działaniu uspokajającym”. W ogóle wydaje się, że zamiłowanie do jasności, słoneczności gra we wspomnieniach większą rolę niż zamiłowanie do barw. Jest możliwe, że zmysł dla barw tworzy się u dziecka w różnych okresach i zapewne podniecające działanie czerwieni przejawia się u dziecka w wieku szkolnym, podczas gdy ulubionymi barwami dzieci w wieku przedszkolnym są barwy uspokajające”.

Moje materiały nie potwierdzają tych wniosków; nie wydaje się również przekonywujące rozumowanie autora — sprawa ta będzie poruszona w rozdziale V.

Metoda dochodzenia do wniosków, jaką stosuje Faulwasser, polega na tym, że ze wspomnień podzielonych według zagadnień pedagogicznych wybiera jedno lub

kilka typowych, przytacza je i analizuje posługując się ustalonymi prawami i teoriami psychologii i pedagogiki.

Przytoczone przez Faußwassera wspomnienia mają cechy, które je wybitnie różnią od wspomnień zebranych przeze mnie. Są one pisane językiem literackim z widoczną troską o dobry styl, podane w nich fakty następują po sobie w porządku przyczynowym lub logicznym, dla przytoczonych zaś zjawisk podają autorowie wspomnień dobrze obmyślane wyjaśnienia. Cechy te nadając wspomnieniu formę tworu literackiego o zrationalizowanej treści i stylu odbierają mu wartość dla celów psychologicznego rozważania, bowiem leży ona przede wszystkim w tym, że wspomnienie reprodukowane bezpośrednio po pojawieniu się w świadomości jego całości kształtu daje ujęty w słowa obraz, którego właściwości pochodzą tak z właściwości zestroju psychicznego osobnika, jak z działalności kierowanej swoistymi prawami pamięci.

Zagadnienie zanikania w niepamięci przeżyć dziecięcych poruszone przez Claparèda (16) oświetla Müller-Freienfels (17) przy omawianiu pamięci jako funkcji w służbie dynamicznego rozwoju dziecka. Według niego, pamięć dziecka pracuje inaczej niż pamięć dorosłego. Małe dziecko zapomina bardzo szybko nawet o takich zdarzeniach, które przeżywa bardzo silnie. „W szczególności wspomnienia dziecka nie sięgają do późniejszego jego życia; prawie wszystko, co uważamy za wspomnienia z pierwszych lat, polega, jak już Goethe zauważył, na opowiadaniach innych, które ożywiamy za pomocą fantazji i dlatego uważamy je za własne wspomnienia” (op. cit. str. 96—97). „Istota tego, że dzieci tak mało sobie przypominają z minionych przeżyć, leży w tym, że żyją one naprzód a nie wstecz. Ich dusza jest nastawiona na teraźniejszość, a co najwyżej — na bezpośrednią przeszłość, zwłaszcza, że pamięć nie po to w ogóle istnieje — jak się błędnie sądzi — by ożywiać przeszłość, ale aby przez doświadczenie przygotowywać przyszłość”. Funkcja pamięci polega tylko w nieznacznej części na biernym wynurzaniu wrażeń; w istocie natomiast na czynnym ożywianiu przeszłości dla określonego planu działania. Przypominanie przeszłości zjawia się późno w życiu osobnika, podobnie jak zmysł historyczny w rozwoju narodów (str. 97—98).

Dziecko zapamiętuje nie to, co dorośli uważają za ważne, ale to, co jest ważne dla niego. To twierdzenie wykazuje błąd psychologii sensualistycznej, według której trwałość zapamiętania zależy od siły wrażenia (str. 98). Przyczyną zapomniania przez dziecko jest nie tylko jego nastawienie na przyszłość, ale i fakt, że przypominanie zależy od rozwoju całości człowieka, „cały człowiek zaś w dziecku jest jeszcze mało rozwinięty i dlatego niewiele utrwała i niewiele może sobie przypomnieć (str. 98).

Müller-Freienfels prostuje dalej błędny pogląd, według którego dzieciństwo jest okresem anielskiej szczęśliwości; pogląd ten został stworzony przez dorosłych na podstawie ich własnych wspomnień z dzieciństwa w ten sposób, że „u przeważnej ilości ludzi pamięć działa rozjaśniająco, ponieważ z przeszłości zatrzymuje tylko przy-

jennie zabarwione wspomnienia". Przeciwnie, według Müller-Freienfelsa, zasadniczym uczuciem przenikającym życie dziecka, jest lęk (str. 106 i nast.).

Przeżycia z wczesnego dzieciństwa wracają w postaci wspomnień w starości: „starzec nie żyje bezpośrednio w rzeczywistości — dla niego przeszłość jest żywa... Wspomnienia, które wydawały się niegdyś zapomniane, żyją i otrzymują niesłychaną żywotność. Często bywają przeżywane w całej głębi ich sensu, ponieważ dadzą się włączyć w całkowity tok życia... piszący pamiętniki wracają ze szczególną przyjemnością do wspomnień z dzieciństwa. Skoro pamięć poczyną odmawiać posłuszeństwa, to jednak najwcześniejsze wspomnienia pozostają żywe i jasne” (str. 261).

Zagadnienie wspomnień pozostaje w pewnym związku z zagadnieniem eidetyzmu; z zebranej jednak literatury posiadam tylko drobne wzmianki dotyczące tematu mojej pracy. Jedna z nich pochodzi z recenzji pracy K. Sieberta (18) w „Kwartalniku Psychologicznym”: „obrazy hemieidetyczne (tj. nie podlegające woli — ale zresztą podobne do obrazów eidetycznych) pochodzą z przeżyć zaakcentowanych afektywnie lub uderzających swą osobliwością”. W pracy J. Wachtla (19), uwzględniającej literaturę zagadnienia eidetyzmu do r. 1935 są następujące wzmianki: „obrazy eidetyczne powstają ... niekiedy ...w związku z treścią poprzednich spostrzeżeń” (str. 35) oraz: „znamy wypadki, kiedy obrazy eidetyczne są reprodukcjami wybitnie wiernych wspomnień” (str. 127).

(c. d. n.)

Wacław Górski

(Uwaga: Literatura przedmiotu zostanie podana na końcu rozprawki).

SZKOŁA I NAUCZYCIEL WE WSPÓŁCZESNEJ BELETRYSTYCE POLSKIEJ¹⁾

OGÓLNY PRZEGLĄD WSPÓŁCZESNEJ BELETRYSTYKI POLSKIEJ PORUSZAJĄCEJ SPRAWY SZKOŁY I NAUCZYCIELA.

Literatura piękna długo zaniedbywała tak wdzięczny i znajdujący tyle oddźwięku w czytelniku temat, jakim jest życie szkoły i nauczyciela. Temat ten nie znajdował miejsca ani u autorów epoki klasycyzmu, ani u romantyków — dopiero w „stuleciu dziecka” wkracza świat szkolny w obręb zainteresowań literatury pięknej. U nas pod koniec XIX i w początkach XX stulecia dotyczą tych zagadnień wybitni autorzy i to z różnych punktów widzenia. Żeromski („Syzyfowe prace”), Sienkiewicz („Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela”), Reymont („W pruskiej szkole”), Sieroszewski („W szponach”) — patrzą na życie szkolne przez pryzmat martyrologii narodowej, i dają w swych utworach świadectwo prężności ducha polskiego. Prus („Omyłka” i pensja pani Latter z „Emancypantek”), Orzeszkowa („Panna Antonina”), Tetmajer („Romans panny Opolskiej”) malują dolę i niedolę typowych dla epoki bon, guwernantek, bakałarzy z wiejskich szkółek, natchnionych wychowawczyń i sztywnych profesorów z żeńskich pensji.

¹⁾ Praca dyplomowa wykonana w Państwowym Instytucie Nauczycielskim.

W „Ludziach bezdomnych” i „Siłacze” ukazuje Żeromski idące w lud z oświatą i sercem nauczycielki-społeczniczki. Żadna jednak z wymienionych powieści czy nowel, a także i inne z tych lat (jak np. bardzo w swoim czasie poczytna powieść „Nad poziomą” W. Skiby) nie jest poświęcona wyłącznie tematowi szkoły i nauczyciela.

W okresie rozwoju twórczości literackiej po odzyskaniu niepodległości zagadnienia szkoły, systemów wychowania oraz rozwoju i samopoczucia dziecka i roli nauczyciela w tych systemach ściągają specjalną uwagę znacznie większej niż przed wojną liczby autorów. Jednocześnie sięgają do własnych wspomnień z lat szkolnych, opisując szkołę zaborczą i jej nauczycieli, i pisarze starszego pokolenia, jak: Juliusz Kaden-Bandrowski, Włodzimierz Perzyński, Maria Dąbrowska — i ich młodszy wiekiem koledzy, jak: Jan Parandowski, Tadeusz Peiper, Zygmunt Nowakowski, Michał Rusinek. Pisarze interesujący się polską szkołą należą prawie wszyscy (za wyjątkiem Ossendowskiego) do młodszej generacji literatów, jak np.: Jan Wiktor, Jalu Kurek, Wanda Miłaszewska. Są wśród nich i pisarze-nauczyciele pasjonujący się szkołą i jej życiem: Eugenia Kobylińska, Gustaw Morcinek, Stanisław Łukasiewicz, Janusz Korczak.

Wśród utworów beletrystycznych mniej lub więcej dotyczących omawianego zagadnienia, większość poświęcona jest wspomnieniom lat dziecięcych i młodzieńczych spędzonych w szkole zaborczej, i to przeważnie galicyjskiej, w kilku zaledwie jest odzwierciedlone środowisko szkolne w szkołach rządowych i prywatnych byłego zaboru rosyjskiego, i ani jednej nie ma powieści związanej choćby fragmentarycznie z zaborczą szkołą niemiecką. Nie wszystkie jednak z powieści dotyczących spraw szkoły zaborczej można by nazwać „szkolnymi” — bo w wielu z nich sprawy szkolne potraktowane są tylko ubocznie, na marginesie zasadniczego wątku powieści, na jaki składają się najczęściej praca, przeżycia, figle i przygody młodzieńcze. Do powieści par excellence „szkolnych”, w których to i akcja związane są ściślej ze szkołą, dałyby się zaliczyć: „Rubikon” Nowakowskiego, „Zmory” Zegadłowicza, „Pluton z dzikiej łąki” Rusinka i trójpowieściowy cykl szkolny Bieniasza: „Edukacja Józia Barącz”, „Maturanci” i „Korporanci”.

Zarówno wyżej wymienione utwory, jak i prawie wszystkie powieści z tej grupy dotyczą stosunków w galicyjskich i królewskich gimnazjach — szkoła ludowa owych lat znajduje zaledwie parę wzmianek w dwu powieściach — („Pawie pióra”, „Edukacja Józia Barącz”).

Za to powszechne szkolnictwo w Polsce Niepodległej cieszy się znacznie większym zainteresowaniem autorów. Wśród powieści poruszających sprawy nowej polskiej szkoły i jej nauczycielstwa, większość utworów, i to bodaj najcelniejszych, wiąże się właśnie ze wspaniałe po wojnie rozrastającą się i budującą podstawy kultury polskiej szkołą powszechną.

I tu już — obok powieści, które tak wnikliwie jak „Orka na ugorze” rozpatrują sprawy życia wewnętrznego szkoły i pracy nauczycielskiej w nadrzędnym z dwu równoległych wątków powieściowych — są dzieła całkowicie i wyłącznie poświęcone

sprawom szkolnym lub nauczycielskim. Do takich należą dwa zbiory felietonów z życia szkoły skoczowskiej Morcinka: „Gołębie na dachu” i „W najmłodszym lesie” (drukowane okresowo w odcinku felietonowym „Gazety Polskiej”), „Nauczycielka” i „Młode wino” Ossendowskiego — po części „Nauczyciele” Łukasiewicza — i, w dziedzinie szkolnictwa średniego, ciż sami „Nauczyciele” Łukasiewicza, „Świat w szkole” Kobylńskiej i „Poczwarki Wielkiej Parady” Auderskiej.

Poza tym warunki pracy nauczyciela, sposób jego życia i bytu, jego dni chwały i dni klęski, pragnienia i dążenia znajdują ciekawe, choć tylko fragmentaryczne odbicie w utworach wszystkich autorów wymienionych wyżej jako interesujących się szkołą polską.

Dokonany powyżej podział omawianych pozycji beletrystycznych na dwie grupy orientuje ogólnie, w jakich kierunkach idzie dotycząca tych zagadnień powieść polska. Pierwsza bowiem z tych grup ma cechy historyczno-dokumentalnych, na introspekcji opartych wspomnień autorów z lat spędzonych w murach przedwojennej, obcej a często i wrogiej szkoły — w drugiej zaś grupie skupione są utwory nasświetlające cele i działalność szkolnictwa polskiego i życie jego pracowników.

Dla przejrzystości i uniknięcia powtarzania najbardziej celowe może będzie rozpatrzyć (z wielu możliwości) „szkolną” powieść współczesną zgodnie z powyższym chronologicznym jej podziałem: „szkoła zaborcza — szkoła polska”, traktując przy tym, w obrębie każdego z tych okresów, obydwa stopnie szkoły: średnią i powszechną (ludową) łącznie i nierozdzielnie.

W ramach zaś tych okresów najwygodniej będzie osobno potraktować szkołę z jej systemem i metodą wychowawczą i dydaktyczną, osobno nauczyciela, osobno zaś stosunek społeczeństwa do szkoły.

ANALIZA TREŚCI UTWORÓW DOTYCZĄCYCH SZKOŁY PRZEDWOJENNEJ.

A. Szkoła przedwojenna — zaborcza i prywatna.

Wspomnienia autorów piszących o szkole przedwojennej nie są zbyt miłe, jeśli chodzi o wrażenie, jakie pozostawił w ich pamięci wygląd szkoły i jej urządzenia. Widocznie autorzy jako chłopcy i młodzieńcy czuli się źle w murach szkolnych, i to poczucie obcości, skrępowania i niechęci pozostało im do dziś i znajduje wyraz w nielicznych zresztą opisach szkoły przedwojennej.

Bandrowski, zachwycając się troską o estetykę i higienę w obecnych gimnazjach polskich, z żalem i goryczą wspomina „wzorowe c. k. gimnazjum” ze swoich lat „studenckich”, w którym korytarze były szare i odrapane, a klasy „ciemne, z płaszczami moknącymi wokół ścian i podłoga klas zawsze tak zabłocona”¹⁾. A już bardzo głęboko odczuwa wrogość murów szkolnych wrażliwy i uczuciowy Mik z „Żywota Mikołaja Srebrzypisanego”, który wchodząc z jasnych porębiankich pokojów do magistrackiego budynku szkolnego o „grubych wilgotnych ścianach”

¹⁾ J. Kaden-Bandrowski — „Aciaki z I-A” — str. 21—23.

zastaje w nich: „klatki schodowe ciemne, nieprzewietrzane, korytarze wąskie, mroczne, — nieczystość, brud — organizmów ludzkich nadmiar — karbol rozrzucony dla wypłoszenia gnilnej woni, dla dezynfekcji łatwej, — roznoszony na podszewkach po całym gmachu, rudy, ceglany — tchu w piersiach brak, oczy pieką”²⁾. Jeśli jeszcze dodamy, że „wołkowicka” szkoła nie przejmowała się tym, jakie uczucia wywoła w uczniach obecność w tym samym budynku (w jego niskich suterrenach) więźniów magistrackich „ryczących przeraźliwie, wyjących i przeklinających z poza okratowanych okien”³⁾, to trochę mniej zdziwi nas wstręt, z jakim dorosły „Mik” wspomina lata szkolne, w takich murach spędzone.

Jedyną (podkreślaną przez pisarzy) barwną plamą na tle ogólnej szarzyzny murów szkolnych jest nieunikniony portret „miłościwie panującego monarchy”. Nieprzyjemnej, ponurej szarości ścian klas i korytarzy nie rozjaśnia poza tym we wspomnieniach autorów żaden kwiat, żaden odpowiedniejszy dla dziecka i estetyczniejszy obraz, żaden miłszy i jaśniejszy kolor sprzętów szkolnych. W nieprzyjaznej ciasnocie i szarzyźnie zdobywa uczeń przedwojenny z powieści „wiedzę” — spędzając długie godziny, dni i lata szkolne „na ławie twardej, niewygodnej, za niskiej lub za wysokiej — nigdy w sam raz”⁴⁾.

O wiedzy udzielanej w takich nieprzewietrzanych gmachach szkolnych mówi z sarkastycznym politowaniem Jan Parandowski, że „zbudowana jak sam gmach w końcu XIX wieku, nie doznała od tej pory żadnych przeróbek, tak dalece wydawała się solidna i godna zaufania”⁵⁾. Ale jej stan i poziom zadowalała tylko „biurokratyzowane c. k. władze szkolne” i starszych, zaśniedziałych w rutynie nauczycieli, bo młodszym z ukazanego w powieści grona profesorskiego przypisują autorzy odczuwanie potrzeby, a nawet konieczności odświeżenia i pogłębienia samej wiedzy i metod jej udzielania. Uczniowie zaś, ci oczywiście, bystrzej myślący, inteligentniejsi i z autobiograficzną satysfakcją promowani na bohaterów epopei szkolnej, zdecydowanie protestują przeciw zacofaniu i cenzurowaniu wiedzy i zgrzytają zębami na „c. i k. system nauczania, stworzony przez mumie chyba po to, aby zagwoździć głowy i odstraszyć je jak najskuteczniej od rzeczywistej wiedzy”⁶⁾.

Autorowie z dumą zaznaczają, że już jako szesnastoletni młodzieniaszkowie mieli zastrzeżenia co do jakości nauk udzielanych w szkole, a szczególnie co do poziomu nauk przyrodniczych, przez „panoszące się w szkole wpływy klerikalne” zamkniętych przed każdą nową ideą. Na ich zacofanie ciska gromy we wspaniałej tryadzie przemili typy szubaka z „Rubikonu”, oburzając się, że wspomnianie nazwisk Darwina, Boelschego lub innych przyrodników reprezentujących prawdziwą wiedzę uważane jest w szkole za herezję i zbrodnię. W rozmowie zaś z wizytatorem tenże bohater daje śmiało wyraz ogólnej, klasowej niechęci do serwilistycznego podręcznika historii Lewickiego, z nauczania bowiem historii i literatury, pełnego fałszów.

²⁾ E. Zegadłowicz — „Uśmiech” — str. 527.

³⁾ E. Zegadłowicz — „Uśmiech” — str. 527.

⁴⁾ E. Zegadłowicz — „Uśmiech” — str. 527.

⁵⁾ J. Parandowski — „Niebo w płomieniach” — str. 127.

⁶⁾ Z. Kisielewski — „Poranek” — str. 172.

przemilczeń i zakłamań, oni, rówieśnicy i przyjaciele „górnej i chmurnej” młodocności autorów byli również bardzo niezadowoleni.

Dowcipnie, w złośliwej przenośni charakteryzuje poziom naukowy szkoły galicyjskiej ten sam przekorny szóstoklasista beczelnie pisząc w wypracowaniu klasowym z języka niemieckiego pt. „Die Schule ein Garten” co następuje: „...Na grządkach równo rośnie kapusta. Główna przy główce. W środku słonecznik, który obraca się za Radą Szkolną. Za C. K. Radą Szkolną... I jak dbają o nawóz! A co rośnie pomiędzy kapustą, wyrwa się starannie. Wszystko co nie jest kapustą... Alles was nicht Kohlkopf ist, ist Unkraut”⁷⁾. A jeszcze dosadniej i złośliwie wyszydza poziom tej szkoły akademik Poleski, zapalony „kółkowiec”, socjalista-patriota z powieści Peipera. Chcąc trafić do przekonania agitowanych przez siebie „studentów” klas wyższych, piorunuje on na koserwatyzm, klerykalizm i serwilistyczny lojalizm galicyjskiej szkoły, i nazywa ją pogardliwie „inkubatorem służącym do szruncznego wylęgania kurcząt — przy czym kurczęta wyszedłszy z tego kosztownego przyrzędu okazują się osłętami”⁸⁾.

Niewiele od tej lapidarnej a sarkastycznej charakterystyki szkoły galicyjskiej różni się to, co powieść współczesna mówi o szkole zaborczej rosyjskiej.

W. Perzyński po wielu latach wspomina z przykrością otumaniające metody moskiewskie i stwierdza, że: „szkoła ta nie uczyła niczego, spełniała nawet wprost odmienne zadanie — od dziecka starała się oduczyć od myślenia wprowadzając do głów najfantastyczniejszy chaos i zamęt”⁹⁾, a Agnisia („Noce i dnie”) i Michaś Kęcki („W młodych oczach”) widzą, że rosyjskiej szkole nie idzie o to, aby nauczyć, aby dać istotną wiedzę, lecz że szkoła ta chce ich złamać, upokorzyć, zrusyfikować.

O wiele cieplej, i z akcentowanym uznaniem dla ich wyższości nad szkołą państwową, wspomina Agnisia (Dąbrowska) żeńskie pensje prywatne b. zaboru rosyjskiego i lata na nich spędzone. Poziom nauk, nawet przyrodniczych, stał na tych pensjach bardzo wysoko, starano się tam istotnie nauczyć, a przełożone unikały przymusu, zostawiając pensjonarkom daleko idącą swobodę w zakresie studiów.

Szkoła zaborcza ukazana w powieściach nie znosi żadnej samodzielności ucznia, wszelkiego wykraczania poza ustalone i uświęcone tradycją ramy naukowe, wszelkiego „nowinkarstwa” pedagogicznego u nauczycieli. Dyrektorowi gimnazjum wółkowskiego autor zarzuca celowe tłumienie samodzielności myślenia uczniów dla utrzymania w szkole „świętego spokoju”, i podsuwa karykaturalne wprost sformułowanie tych tendencji. Mówi on do pani Wacławowej, opiekunki Mika: „przed wszystkim oczywiście, należy oduczyć go tej — zauważonej przeze mnie i przez ciało moich profesorów — samodzielności... na myślenie będzie miał czas jak dorośnie, a już rzeczą pedagogów i troską jest, żeby nauczył się myśleć statecznie i prawo-

⁷⁾ Z. Nowakowski — „Rubikon” — str. 34.

⁸⁾ T. Peiper — „Ma lat 22” — str. 14.

⁹⁾ W. Perzyński — „Uczniaki” — str. 117.

myślnie" 10). Toteż nauczyciele z powieści uczą tak, że uczeń nie jest w stanie zainteresować się wykładanym przedmiotem, nie wyrabia w sobie samodzielności i nie myśli na lekcji — bo jakże zresztą w ogóle — mówią autorowie — myśleć i uważać na lekcjach, których tematy były „niczym nie związane z życiem, a tak pedagogicznie spreparowane, że pozbawiono je wszelkiego, choćby teoretycznego uroku i ciepłoty" 11). Obowiązkiem ucznia jest słuchać tych pozbawionych uroku, nieinteresujących lekcji i kuć, kuć „na blachę”.

Na podstawie podpatrzonych złośliwymi „młodymi oczami” nawyczek dydaktycznych cechujących różnych pedagogów przedwojennych, autorowie ukazują w powieściach ich „specyficzne” metody nauczania.

Do takich oryginalnych i swoistych systemów dydaktycznych należą metody wołkowickich „niewiele umiejących” pedagogów: Praszyckiego i Guzdka, metody „pokrewne” („od: krew”), a do dziś chyba jeszcze samym wspomnieniem wzbudzające w byłych uczniach odruchowe kurczenie ramion i zasłanianie twarzy. „Pedagogowie” ci bowiem w nienawistnym przedstawieniu ich przez autora okazują się pozbawieni absolutnie nie tylko elementarnych zdolności pedagogicznych, ale i wszelkich uczuć humanitarnych. Wychodząc z założenia, że „uczeń nie jest od tego, by umiał — lecz by zasługiwał na karę” 12), nie żalowali wiecznym winowajcom tej kary — jeden w postaci sadystycznego rozbijania i kaleczenia twarzy uczniowskich rzucając w nie z siłą pięścią ostrych kluczy, a drugi w nieco „złagodzonej” formie masakrowania twarzy uczniów twardą książką lub zmuszania nieszczęśliwych ofiar swego systemu do wzajemnego, a jak najboleśniejszego bicia się pięścią w kark. Inni, z widoczną satysfakcją wykpiwani w powieści „metodycy”, zapisali się przykro w pamięci dawnych uczniów ukradzionymi zabawie i swobodzie długimi godzinami bezmyślnego kucia. Szczególnie drażni autorów, że tak uczono nawet religii, „którą trzeba było kuć na pamięć tak jak słówka lub tabliczkę mnożenia” 13), według „ogłupiającego katechizmu ks. dra Jana Stolarza”, i zgodnie z bezmyślnymi wymaganiami księży prefektów.

Na jeszcze gorszą pamięć zasłużyli sobie swoją metodą postępowania tacy pedagogowie jak Robiński z owegoż „grona” wołkowickiego, lub Ślącza z „Plutonu...”: „najdokliwsi nie gniewem, nie sadyzmem, nie głupotą kleszą, lecz tą bezgraniczną, absolutną nieznaną psychiki dziecięcej — wyśmiewni, ironiczni, zawstydzający, apodyktyczni, tępi, uparci — będący jeno postrachem i nienawiścią — z dnia na dzień wsączający w ucznia to przeświadczenie, że byłeś i zostaniesz durkiem i zbrodniczym typem” 14).

Nudziarzy, nie umiejących ucznia ani na chwilę zainteresować przedmiotem, wspominają dziś autorowie z uśmiechem pobłażliwości, choć kiedyś ich godziny były „zmorowate jak ciężki sen, z którego nie można się obudzić”. Wielu ich było,

10) E. Żegadłowicz — „Zmory” — str. 67.

11) Z. Kisielewski — „Poranek” — str. 172.

12) E. Żegadłowicz — „Zmory” — str. 31—35.

13) M. Dąbrowska — „Noce i dnie” — Tom III. A., str. 101.

14) E. Żegadłowicz — „Zmory” — str. 86.

różnych, i o różnym rodzaju nudzenia, ale królem nudziarstwa profesorskiego w powieści jest prof. Gorzkowski (z „Miasta mojej matki”), tak już nudny, „że nie warto było dokazywać, a nuda, którą umiał roztaczać, była tak potężna, tak w swoim rodzaju znakomita, że ogarniała nas już zawczasu, nawet przed jego przyjściem” 15).

Z pasją opisują autorowie zniecierpliwienie, jakie ich ogarniało z powodu powszechnego, a utrapionego swą monotonią powtarzania i wałkowania bez końca i na różne sposoby tego samego tematu — przeanalizowanej Iliady i Odysei, nieodzwonnej historii domu panującego lub doszczętnie z uroku „rozebranych” utworów polskiej literatury. Pomysłowy a przekorny szóstoklasista z „Rubikonu”, wyprowadzony z równowagi ustawicznym nicowaniem „Wiesława”, mści się inteligentnie i dowcipnie w ten sposób, że „omyłkowo” zmienia temat zadanego wypracowania z „Tok myśli...” na „Kto myśli w Wiesławie” i wykazuje w wypracowaniu, że w „Wiesławie” nikt nie myśli. Niepociągający, oschły i biurokratyczny sposób nauczania reprezentuje w urzędniczej Galicji „nieskazitelny urzędnik nauki”, prof. literatury Majewski. Każda jego lekcja „była odrobiona starannie, w przepisowej ilości podręcznika i odchodziła do aktów, które już były zarejestrowane i załatwione, poza możliwością jakichkolwiek uchybień” 16) — ale, choć szara i sztywna zostawała — ku zdumieniu autora — na właściwym miejscu w pamięci ucznia, który, wprawdzie po papuziemu, mógł jednak z tych poszufladkowanych lekcji odtworzyć na żądanie całe okresy i stulecia literatury.

Lekturę i biblioteki szkolne wspominają autorowie jako naigrawanie się profesorskie z żądy czytania, jaką płonęli uczniowie tych źle uczących szkół. Oto ironiczny opis „urzędowania” jednej z przedwojennych szkolnych bibliotek: „Była ona otwarta w każdą środę od 1 do 2, co wyglądało w ten sposób, że stary i jowialny prof. Kubisz wpadał do biblioteki, otwierał z hałasem szafę, wyjmował z niej co mu wpadło w ręce — niemiłosierną starzyzną ledwo trzymającą się okładek, zamierzającą „lekturę dla młodzieży” — i rozdawał gromadce smarkaczów, którzy jeszcze mieli złudzenia. Nie było czasu na perswazje i prośby, wszystko razem, z zapisywaniem pożyczonych książek, z żartami, kuksańcami, ciągnięciem za uszy, trwało dziesięć minut” 17). A gdy młodzież na własną rękę, poza szkołą, szuka interesujących ją książek, i czyta, czyta bez wyboru i opamiętania, wówczas dyrektor z „Rubikonu” nie myśląc o skierowaniu tego pędu do czytania na właściwe tory przez dobre zorganizowanie biblioteki szkolnej, stwierdza tylko że zgrozą, że „do naszego zakładu coraz silniej wdziera się duch zepsucia” i postanawia przeciwdziałać temu „za pomocą surowej kontroli tego, co młodzież czyta” 18).

Ironizując na temat przestarzałych, werbalnych i niezajmujących metod nauczania stosowanych w przedwojennej szkole, autorowie z satysfakcją zaznaczają na ogół, że uczniowie zdają sobie sprawę z ich bezwartościowości i umieją się przed

15) J. K.-Bandrowski — „Miasto mojej matki” — str. 109.

16) J. Parandowski — „Niebo w płomieniach” — str. 33.

17) J. Parandowski — „Niebo w płomieniach” — str. 24.

18) Z. Nowakowski — „Rubikon” — str. 191.

nimi bronić — potrafią powiedzieć profesorowi, że „uczenie się na pamięć — to nie jest żadna metoda w siódmej klasie” ¹⁹⁾, a nawet wygwizdać z klasy profesora absolutnie nie zdającego sobie sprawy z możliwości chłonnego umysłu uczniowskiego, i ujmującego niepoprawnie i uporczywie matematykę w kl. VI na poziomie uniwersyteckim.

Nie zapomnieli jednak autorowie i o swoich sympatycznych profesorach, pedagogach z zamiłowania i z Bożej łaski. Nie ma ich we wspomnieniach autorów zbyt wielu, grono „groźnych preceptorów”, niedołęgów pedagogicznych i nudziarzy jest w powieściach parokrotnie liczniejsze, ale nawet w „Zmorach” znalazło się miejsce dla tych dobrych pedagogów: Farnika, Znamierowskiego, Maykowskiego i innych — i mówi się tam o nich, jakby dla rekompensaty za tamtych okrutników, nudziarzy i próżniaków, w samych superlatywach. Są więc oni młodzi, zdolni, sumienni, sprawiedliwi — wykładają pogładowo, sugestywnie i przekonywująco — godziny ich lekcji są ilustrowane przykładami i urozmaicane ćwiczeniami, godziny te są radością, rozkoszą i wytchnieniem — ci mili autorowi nauczyciele nie tylko uczą, ale porywają, kształtują dusze młodzieńcze. Są tacy i poza Wołkowicami. Równie świetnie uczy „gdy chce” krakowski profesor Kwieciński („Rubikon”), na którego lekcji jaskier zrobiony z papier-maché zdaje się nabierać życia, kwitnąć i rozwijać, a prof. Rojek ze Lwowa po zerwaniu z oschłością gramatyki nabiera polotu poetyckiego w pomysłowo urozmaicanych wykładach mitologii greckiej („Niebo”). Szereg dobrych nauczycieli i nauczycielek uczy Agnisię z „Nocy i dni”. Umieją oni ożywić lekcję i zainteresować wykładanym przedmiotem, a nawet, jak państwo Wenordenowie, wzbudzić zachwyt. Lecz tacy są tylko na gloryfikowanych w zestawieniu ze szkołami państwowymi pensjach prywatnych b. zaboru rosyjskiego. Nauczyciele rosyjscy przedstawieni w powieściach to tępi, bezduszni i oschli rusyfikatory, dbający tylko o akcent i poprawność wymowy, przekonani, że „nie należy szerzyć oświaty w kosmopolitycznym znaczeniu tego słowa, lecz należy szerzyć oświatę rosyjską” ²⁰⁾.

Ci rosyjscy nauczyciele, i spore grono ich galicyjskich kolegów, cały wysiłek pedagogiczny wkładają nie w nauczanie, lecz w podchwycenie błędu ucznia, jakiegoś przeoczenia, zapomnienia, nieodrobienia zadanej lekcji, a „metodę” swoją ograniczają do zadawania lekcji („metoda paznokciowa”) i wymyślnego, jak najbardziej skomplikowanego i nieoczekiwanego odpytywania uczniów.

Jednakże uczniowie z powieści okazują się sprytniejsi od swoich profesorów, szybko odkrywają tajniki groźnych profesorskich „systemów” (sztuka na sztukę), a dorośli pokpiwają sobie z nich we wspomnieniach, tak jak kpili w szkole przygotowując się tylko na określony z góry wedle systemu dzień i godzinę, zdobyty wolny czas poświęcając na samokształcenie się własnymi już metodami i w umiłowanych dziedzinach.

¹⁹⁾ J. Bieniasz — „Maturanci” — str. 191.

²⁰⁾ S. Żeromski — „Szyfrowe prace” — str. 49.

Autorzy powieści o szkole przedwojennej z naciskiem zaznaczają, że owa szkoła jeszcze mniej dba o wychowanie młodzieży niż o racjonalne metody nauczania.

Różne „dzikie łąki” są terenem, gdzie młodzież wyładowuje swój temperament i energię fizyczną w walkach, zabawach i grach sportowych — bo szkoła, ku wielkiemu żalowi wychowanków, nie uznaje żadnych sportów, nawet gry w piłkę czy palanta, nie hołdując bynajmniej starożytnej zasadzie: „w zdrowym ciele — zdrowy duch”. Obłudne postępowanie „zaustriaczyłych”, zdaniem autorów, i panicznie obawiających się podejrzenia o sprzyjanie niepodległościowym „mrzonkom”, władz szkolnych, które równoległe z okólnikiem „o popieraniu skautingu” poufnie i po cichu pochwalają niechętny stosunek nauczycieli do wszelkich organizacji sportowych i skautowych na terenie szkoły, sprawia, że szkoła dusi wszelką inicjatywę uczniów w tym kierunku. Wzbronione jest noszenie tak atrakcyjnego dla chłopca munduru skautowego, zabrania się ostro „należeć w jakimkolwiek charakterze do wszelkich stowarzyszeń, a przede wszystkim zaciągać się w szeregi drużyn strzeleckich” 21). A z urządzanych dla szkół przez c. k. pułki piechoty wymarszów i strzelań konkursowych ich ówcześni uczestnicy pokpiwają sobie jako z „czarno-żółtych szopek”, nie zadowolających w najmniejszym stopniu młodzieńczych potrzeb ruchu, zabawy i emulacji sportowej.

Rosyjska szkoła budzi pod tym względem jeszcze przykrzejsze wspomnienia, przewyższając austriacką w skrupulatnym unikaniu wszelkich możliwości rozwijania się fizycznego uczniów, i w surowych „profilaktycznych” zakazach uczestnictwa w najniewinniejszych stowarzyszeniach sportowych.

Szkoła znosząca w swoich murach wychowawców typu wołkowickiego, lub takich Ślaczków, Żylarskich i im podobnych (choć nie tak dobitnie zarysowanych) pedagogów z rosyjskich szkół — sadystów i półobłąkańców, opojów, próżniaków i nudziarzy, traktujących wychowanków jak bandę zbrodniarzy i kretyków — taka szkoła, to znaczy tak przez autorów przedstawiona, nie mogła budzić w dziecku uczuć moralnych, wyrobić w nim postawy życiowej i charakteru. Lepszy, występujący w powieściach pedagogowie, nie starają się o złagodzenie deprawujących wpływów tamtych, nie uważają bowiem, zdaniem autorów, w ogóle wychowania za swój obowiązek, nie umieją zbliżyć się do ucznia i odczuć go. Toteż, pomijając krańcowo w „Zmorach” przedstawione typy piątoklasistów nie mających żadnych skrupułów etycznych i całkowicie pozbawionych czystości myśli i uczuć — jest w powieściach sporo wypaczonych przez szkołę obłudników i świętoszków w rodzaju Pietrasa z „Rubikonu”, zdraycy i tchórza Marysia-Trupiołgówki z „Plutonu”, lub upodlonych i nie zdających sobie nawet sprawy, że można być innym, typów uczniowskich z powieści Bieniasza. Z wyrzutem podkreśla powieść nieufność szkoły wobec ucznia, system ustawicznego, dokuczliwego szpiegowstwa i nadzoru (specjalnie starannie rozwinięty w szkołach rosyjskich), który zabijał, jak z przykrością wspominają „wyprostowujący się” dziś autorzy, poczucie godności, i wyrabiał w uczniach automa-

21) M. Rusinek — „Pluton z dzikiej łąki” — str. 139.

tyczne, bezczelne zakłamanie — jakże inne niż owe, tak sympatycznie przez zawsze pogodnego autora przedstawione kłamstewka, oszustwa i kawały sztubackie w „Bezgrzesznych latach”.

Niezmiernie rzadkim w powieści jest taki stosunek profesorów do uczniów jak stosunek Korabika, który prostymi środkami i oddziaływaniem własnej osobowości urabia charaktery uczniów („Pluton”).

Księża, na których barki szkoła zwała cały ciężar wychowania religijno-moralnego, przeważnie nie stoją w powieści na wysokości zadania. Mało jest we wspomnieniach autorów takich prefektów jak ks. Skromny, asceta życiowy, naprawdę skromny i niepozorny, umiejący jednak w duszach uczniów wzbudzić miłość dla Stwórcy i poczucie moralne. Liczniejsi natomiast są katecheci groźną dwójką wzbudzający poszanowanie dla wykładanego „przedmiotu” jak np. ks. Kalina, lub uczeni a pocziwi niedołądzy pedagogiczni w rodzaju ks. Popławskiego z „Rubikonu”. W wiecznej niezgodzie są uczniowie z takimi przedstawicielami „Kościoła wojującego” z powieści jak ks. Duda („Rubikon”), lub ks. „hrabia” Brzana-Brzezina („Zmory”), którzy swoim niepedagogicznym postępowaniem doprowadzają do rozterki i buntu w duszach młodzieńczych. Nic też dziwnego, że ich lekcje religii, wypełnione inwektywami osobistymi, wydrwianiem uczniowskich poglądów społecznych i sporami o „diabłów, których nie ma”, zupełnie nie wyrabiają zasad etycznych w uczniach, ani też uczuć religijnych, że „jeśli się kiedy myślało o Bogu, to napewno nie na lekcjach religii” 22), i nic też dziwnego, że liczni są uczniowie, którzy za niewielkim wynagrodzeniem spowiadają się za kolegów, a w szkołach kolportowane są odezwy tej treści: „Koledzy! Chcąc raz wreszcie zwalczyć ohydą, szpiclowską kontrolę naszych sumień, uprawianą za pomocą kartek, które musimy oddawać przy konfesjonale, wzywamy Was, abyście na znak protestu zbojkotowali nadchodzącą spowiedź” 23).

W oświeceniu powieści szkoła przedwojenna celowo zaniedbuje wychowanie społeczne uczniów, nie troszczy się o ich zaprawianie do współżycia i współdziałania, o ich życie się w obrębie klas. Nauczyciele obawiają się zwartego frontu klasy i można ich posądzać o hołdowanie zasadzie „divide et impera”. Młodzież jest rozbita na grupki obojętne sobie nawzajem i nie mające ze sobą nic wspólnego. Tylko impuls oburzenia i nienawiści łączy klasę na krótko we współdziałaniu, jak to ma miejsce np. w chwili wygwizdania z klasy zbyt wymagającego i surowego profesora Pilza.

Z oburzeniem wspominają też autorzy różnice, jakie zauważyli w traktowaniu przez profesorów uczniów pochodzących z różnych sfer. Ksiądz „hrabia” Brzana-Brzezina np. „nie cierpi chamów”, a parwienusz i łapownik Ślaczka mawia często do niektórych w klasie: „Do szewca. Szkoła nie jest dla dziadów — kto będzie szył ubrania, lub reperował buty” 24).

22) M. Dąbrowska — „Noce i dnie” — T. III. — str. 101.

23) Z. Nowakowski — „Rubikon” — str. 32.

24) M. Rusinek — „Pluton z dzikiej łąki” — str. 114.

Nienawiści rasowe i narodowościowe, o których nasileniu w szkołach rosyjskich wspomina Choynowski („W młodych oczach”), również rozbijały siedzących na wspólnych ławach Polaków, Moskali i Żydów na wrogie sobie i pogardliwie nawzajem traktujące się grupy ²⁵⁾.

Czasem humorystycznie są oświecone w powieści często rozbijające jedność klasy, a modne wówczas wśród młodzieży różnice polityczne, które doprowadziły „nawet do tego”, że uczniowie z przeciwnych obozów nie pozwalali wzajemnie odpisywać od siebie. Bunikiewicz w powieści pt. „Życie w kolorach” dowcipnie opisuje taką właśnie „niekoleżeńskość” wypływającą z pobudek politycznych. Mianowicie zdolny matematyk, członek prawicowych „Białych”, nie daje odpisywać zadania klasowego lewicowemu „Promienistym”, w odwet za co „Biali” ponoszą porażkę na klasówce z niemieckiego, bo zdolny germanista pozwala ściągać tylko swoim, tj. lewicowcom. Najlepiej przy tym układzie „stosunków politycznych” powodzi się ludowcom tej klasy, którzy „robili politykę chwiejną, przed matematyką kokietowali prawicę, a przed niemieckim skłaniali się bardzo wyraźnie ku promienistym” ²⁶⁾.

Litania niedociągnięć, fałszów i błędów dydaktycznych i wychowawczych wytwarza w szkole przedwojennej nieznośną atmosferę. Uczniowie nie ufają profesorom widząc rozbieżność ich słów i czynów, drżą przed srogością i groźnymi notesami profesorskimi, strzegą się przed pedłami i woźnymi podsłuchującymi i węszącymi w ich tornistrach i nie zawsze są szczerzy ze sobą obawiając się zdrady i donosicielstwa. Przytłoczeni posępnością szarych murów, ciężarem nieinteresującej nauki i wyniosłym autorytetem nauczyciela, pozbawieni rozrywek, sportów i radości swobodnego współżycia koleżeńskiego — bohaterowie powieści czuli się w szkole źle.

Gawlik z „Plutonu” nie truchlał tylko na godzinach prof. Korabika i tylko pod jego wzrokiem „czuł jak rozrzedza mu się w piersi ten gnębiący go zawsze ciężar szkoły” ²⁷⁾, a w ośmioletnim Miku „od rana tłucze się serce w piersiach w lęku przed preceptorem groźnym, głośnym, podstępny, podchwytyjącym” ²⁸⁾. Jeszcze gorzej czuli się uczniowie w szkołach rosyjskich. Choynowski „młodymi oczami” widzi w nauczycielach przede wszystkim urzędników policji, myśli o nich pogardliwie i nienawistnie i pamięta, iż „zdecydowałem w sobie, że szkoła jest to coś, co trzeba w życiu odrobić jak pańszczyznę, ale że nie jest to właściwe życie” ²⁹⁾, a Agnisię z „Nocy i dni” już nie szykany bolały, i nie dwójki otrzymywane za akcent. Bolał ją wstyd, że chodzi do szkoły, która zrodziła w niej nienawiść i pogardę”.

Najsmutniejsze jednak świadectwo daje duchowi panującemu w ówczesnych szkołach z powieści Michał Srebrempisany, sam przecież były profesor, mówiąc ze smutkiem i pesymizmem do skarżącego się na atmosferę szkolną synka: „szkół, gdzie by

²⁵⁾ P. Choynowski — „W młodych oczach” — str. 206.

²⁶⁾ W. Bunikiewicz — „Życie w kolorach” — str. 159.

²⁷⁾ M. Rusinek — „Pluton z dzikiej łąki” — str. 102.

²⁸⁾ E. Zagadłowicz — „Uśmiech” — str. 527.

²⁹⁾ P. Choynowski — „W młodych oczach” — str. 116.



człowiek mógł uczyć się swego człowieczeństwa, nie ma na świecie i pewno nigdy nie będzie" ³⁰⁾.

Ucząca się i wychowująca w takiej atmosferze młodzież z powieści czuje i wie, że szkoła nie daje jej tego, co dać powinna, że kształci źle i nie wychowuje. Szukają więc uczniowie możliwości uzupełnienia swoich braków, zaspokojenia potrzeb kulturalnych, umysłowych i emocjonalnych, i znajdują te możliwości w licznych i ciekawie przedstawionych w powieściach „kółkach” pozaszkolnych.

Kółka te przedstawiają autorzy barwnie i interesująco, przypisują im niejednokrotnie duże znaczenie i wartość, osnuwają aureolą niezwykłości i bohaterstwa.

Ciekawa rzecz, że stowarzyszeń tego rodzaju co Pluton z dzikiej łąki lub bandy uczniowskie typu (tak dziś powszechnego, a pokazanego w „Bezgrzesznych latach”) stowarzyszeń „indyjsko-militarnych” mających na celu tylko wyżycie się fizyczne, prawie wcale, poza „Plutonom” w powieściach nie ma. Młodzież z powieści pasjonuje się innymi, poważniejszymi rzeczami. Chce ona „ustalić swój stosunek do palących zagadnień chwili”, chce wiedzieć prawdę o ruchach rewolucyjnych za granicą, walczy o swobodę sumienia i zniesienie przymusu spowiedzi, pragnie uzupełnić pokiereszowaną oficjalnymi programami wiedzę. „Inteligencja! Inteligencja! Co cię zajmuje? Ile wiesz? Co czytałeś? Najzdolniejsi płonęli wprost świętym ogniem ogarnięcia umysłem wszystkiego, wszystkiego” ³¹⁾ — mówi Choynowski. Nocami, przy świeczkach, karani postami i szykanowani przez księży prefektów i nauczycieli, chłopcy czytają i potem referują na zebraniach kółek Darwina, Mommsena, Sombarta, Renana, Nietzschego, Marksa i innych autorów skazanych na banicję ze szkoły. Referują i z młodzieńczym zapałem namiętnie dyskutują na tajnych posiedzeniach kółek samokształceniowych (historycznych, literackich, przyrodniczych), politycznych (niepodległościowych, endeckich, socjalistycznych), i nawet „etycznych”, bo i takie zakładano „uznając konieczność podniesienia życia etycznego”. Kółka te rywalizują ze sobą poziomem referatów i dyskusją, ilością różnymi sposobami skaptowanych „tęgich głów” i zakresem wpływu wywieranego nie tylko na kolegów szkolnych, ale nawet i na dalsze otoczenie (np. konkurencyjna akcja narodowo-oświatowa szerzona na wsi przez „Białych i „Promienistych” z powieści Bunikiewicza).

W szumnie nazywanych „pismach”, wydawanych przez te uczniowskie stowarzyszenia okresowo lub sporadycznie, ścierają się prądy i kierunki, a w światło- i bogobórczym nastroju tajemniczych, zakonspirowanych zebrań gęstej sieci wielostopniowych kółek kształtują się poglądy i charaktery młodych spiskowców, krzewią idee walki o szkołę polską, walki o niepodległość i entuzjazm dla „czynu zbrojnego” i drużyn strzeleckich, do których, wbrew wszelkim zakazom, młodzież z kółek tajemnie się zapisuje.

(c. d. n.)

Jan Borek

³⁰⁾ E. Zegadłowicz — „Zmory” — str. 84.

³¹⁾ P. Choynowski — „W młodych oczach” — str. 208.

WDZIĘCZNOŚĆ U DZIECI JAKO UCZUCIE SPOŁECZNE

I.

Psychologia i socjologia nie zajmowały się dotąd prawie zupełnie uczuciem wdzięczności. W dotychczasowej literaturze psychologicznej znajduje się do r. 1936 jedna zaledwie praca poświęcona temu tematowi¹⁾. Wdzięczność jest rzekomo nader rzadką zaletą — twierdzą socjologowie — nie odgrywa ona więc żadnej roli w życiu społecznym. Dość wskazać na liczne przysłowia, negujące istnienie wdzięczności (posiada je każdy naród, najbardziej znane jest bodaj niemieckie „Undank ist der Welthohn”), na częste skargi o „czarnej niewdzięczności” ludzkiej — skargi tak stare, że już w Piśmie Św. zaznaczone. Dziesięciu trędowatych uzdrowił Pan, lecz jeden tylko zawrócił i podziękował Mu. Boleśnie zapytuje Zbawiciel: „Gdzie są pozostali? Czyż nie zostało dziesięciu uzdrowionych?”. Niemniej często trafiamy w utworach filozofów, tzw. „moralistów”²⁾ zjadliwe uwagi o wdzięczności, pochodzącej rzekomo z egoizmu. Słynny myśliciel XVIII w. W. R o c h e f o u c a u l t sarkastycznie twierdzi, że wdzięczność wielu ludzi jest niczym innym, jak wyrazem tajemnej chęci otrzymania dalszych dobrodziejstw³⁾. Radzi on też być bardzo ostrożnym w osądzaniu wdzięczności, bowiem nie wszyscy ci, którzy wyrażają swą wdzięczność, czują ją w rzeczywistości. Według tegoż pisarza wdzięczność jest zaletą ludzi mądrych i zręcznych, niewdzięczność natomiast przywara ludzi mało sprytnych i nieostrożnych. Na ogół posiadamy znacznie więcej orzeczeń dotyczących się niewdzięczności niż wdzięczności — nowe potwierdzenie zjawiska, że zajmujemy się bardziej cechami ujemnymi, jak kłamstwem, bojaźliwością, zazdrością, niż dodatnimi, np. prawdomównością, życzliwością, odwagą itp.

Wszystkie wyżej wymienione fakty sprawiają, że nie znamy istotnej natury przeżycia zwanego wdzięcznością i nie wiemy dotąd, jaką rolę właściwie odgrywa ono w życiu jednostki i życiu społecznym.

Ktokolwiek zajmował się praktyką psychologiczną, tj. udzielać musiał porad w konfliktach życiowych lub jako psychiatra leczyć nerwice, ten niejednokrotnie stwierdzać mógł fakt, że uczucie wdzięczności stawało się przyczyną ciężkich powikłań duchowych i przyczyniało się w znacznej mierze do tragicznych zatargów między jednostką a jej otoczeniem. Poczucie się do wdzięczności, raczej do „długu” wdzięczności, które jest cechą charakterów subtelnych, może spowodować u jednostki ciężką i długotrwałą walkę duchową prowadzącą niejednokrotnie do zaburzeń psychicznych, a bardzo często do stanów chronicznego niezadowolenia z siebie, ze świata całego, niszczących szczęście rodzinne. Zdarza się bowiem często, że dzieci, wskutek wpajanego w nich obowiązku wdzięczności wobec rodziców, uważają za słuszne poświęcić im swe życie, zrezygnować ze szczęścia osobistego. Ileż córek są-

¹⁾ Myśl tę znajdujemy dopiero daleko później u M. N o r d a u'a w jego „Kłamstwach konwencjonalnych”, skąd jest zwykle cytowana.

dziło, iż grzechem będzie, jeśli pójdą za głosem serca i zostawią rodziców samych na starość. Tak pojęty obowiązek zrzeczenia się własnych praw do samodzielnego stanowienia o swym losie miewa przykre skutki: niezadowolenie z formy życia, nienawiść do tych, którzy wpoili ten obowiązek wdzięczności. Ile żon i mężów nie stargało więzów małżeńskich — poczuwając się do wdzięczności za okazaną miłość czy ratunek materialny i sterało swe siły w walce między nowym uczuciem a tak pojętym obowiązkiem wywdzięczenia się! Pożucie „winy”, tak często stanowiące przyczynę nerwic — jak to stwierdziła psychiatria nowoczesna — polega nierzadko na przeświadczeniu, że nie uczyniło się zadość obowiązkowi wdzięczności, zaciągniętemu względem najbliższych.

Jeśli w ten sposób jednostka „niewdzięczna paczy swe życie, to z drugiej strony wszczepione pojęcie o n a l e ż n e j n a m wdzięczności za okazane dobrodziejstwa wywołuje w nas napięcie wyczekiwania tej wdzięczności i uczucie rozczarowania wtedy, gdy ona zawodzi. Nienawiść do ludzi, pogarda dla nich a wskutek tego odsuwanie się od nich, niszczą życie społeczne zawiedzionej w swych oczekiwaniach jednostki.

Widzimy więc, że się dotąd zbyt bagatelizowało to, co tak lekceważąco zwieemy „podzięką”. Już dla względów praktycznych, aby uleczyć wszystkich torturowanych wyrzutami sumienia za swą niewdzięczność lub targanych walką między powinnością a chęcią budowania sobie życia na własny sposób, należy zbadać uczucie wdzięczności.

Jak przeżywamy „wdzięczność”? Jakie czynniki składają się na to przeżycie? To będą pierwsze pytania, na które dać musimy odpowiedź. Następnie musimy je rozpatrzyć z punktu widzenia g e n e t y c z n e g o: czy jest to uczucie wrodzone, właściwe ustrojowi psychicznemu człowieka, czy też jest ono wtórne, wszczepione? Czy spotykamy uczucie to już u dzieci? Kiedy, w jakiej formie się ono przejawia? Czy wykazuje ono pewną linię rozwojową? W jakim kierunku? Czy istnieją różnice jego zależne od płci?! Czy uczucie to jest rzadkie lub częste? Czy daje się ono rozwinąć i kształcić?

Aby otrzymać odpowiedź na te wszystkie problemy staraliśmy się dokonać szczegółowej analizy uczucia wdzięczności i przeprowadziliśmy ankietę wśród 2.000 dzieci szkolnych miasta B e r n a (Szwajcaria) w wieku od lat 7 do 15. Wyniki tych badań ogłoszone zostały w specjalnej monografii ²⁾, z której podajemy poniżej kilka szczegółów.

II. ANALIZA WDZIĘCZNOŚCI.

Wdzięczność — potocznie pojmowana jako odwzajemnienie przysługi czy też dobrodziejstwa, a więc pojęta w sensie materialnym, praktycznym, jest w przężyciu duchowym u c z u c i e m, które powstaje jako r e a k c j a, gdy drugi osobnik uczyni zadość naszemu życzeniu. Uczucie to jest bardzo złożone i możemy rozróżnić w nim następujące czynniki składowe:

²⁾ Die Dankbarkeit bei Kindern und Jugendlichen. Bern, Frauche 1936, str. 106.

1) R a d o ś ć lub zadowolenie z otrzymanej pomocy — czynnik natury egoistycznej.

2) Ż y c z l i w o ś ć względem ofiarodawcy, która jest właściwie przeniesieniem doznanego uczucia radości na sprawcę pomocy. Zdanie „Dziękuję T o b i e” jest wyrazem uznania dla cudzego dobrego postępku. Dziękuję się zawsze k o m u ś; podzięka jest zawsze wyosobnieniem tego, kto pospieszył z pomocą. K a n t nazywa nawet wdzięczność „wielbieniem osoby, okazującej nam dobrodziejstwo”. W tym sprzyjaniu, w tym czczeniu mamy zatem drugi czynnik składowy wdzięczności, posiadający jednak charakter s p o ł e c z n y.

3) Jako dalszy czynnik należy wymienić d ą ż n o ś ć do odwzajemnienia przysługi, chęć do postępowania w tenże sam sposób, w jaki względem nas postąpiono. Jest to s a m o r z u t n i e powstające życzenie sprawienia przyjemności temu, kto nam sprawił przyjemność, złożenia daru temu, kto nas swym darem uszczęśliwił. Dążenie to odpowiada w dodatniej formie znanemu nam lepiej uczuciu o d w e t u: oko za oko, ząb za ząb (j u s t a l i o n i s). Uczucie wdzięczności jest więc drugim biegunem tendencji odwetowej: nie tylko zły, lecz i dobry uczynek skłonni jesteśmy odwzajemnić. Mamy więc w tej skłonności znów czynnik s p o ł e c z n e j natury.

4) Uczucie z o b o w i ą z a n i a się jest dalszym składnikiem wdzięczności. Mówimy o „długu”, o „obowiązku” wdzięczności i wyrazy te odpowiadają rzeczywistości dążności do przejęcia zobowiązania: zwrócić to wszystko, co zostało nam dane i przyjąć to tylko jako dar na pewien przeciąg czasu. Ciekawe jest jednak, że bardzo często zobowiązanie to trwać może jeszcze i wtedy, gdyśmy w rzeczywistości dług już uiścili. Wyrażenie „wdzięczny aż do grobu” nie jest bynajmniej frazesem, lecz oddaje wiernie uczucie wielu jednostek poczuwania się do coraz nowych przejawów wdzięczności za jeden r a z tylko otrzymaną pomoc lub doznaną przysługę. Dlatego też mówimy o „wierności i wdzięczności” jak o dwóch ściśle spojonych ze sobą uczuciach. Podkreślić tu należy, że wtedy, gdy we wszystkich prawodawstwach istnieje dla wielu win przedawnienie, raz okazana d o b r o w o l n i e pomoc nie ulega przedawnieniu — żyje ona w tym, kto ją otrzymał, jako dążenie do wykazania uczucia i życzliwości dla tego, kto ją okazał. Wdzięczność jest więc wieczystym zobowiązaniem. Możemy czuć wdzięczność nawet dla umarłych. W ten sposób wdzięczność staje się wielką s p ó j n i ą, łączącą dwoje ludzi i przyczynia się do wytwarzania w s p ó l n o t y duchowej. Mamy więc i w tym uczuciu zobowiązania się — składnik s p o ł e c z n o - e t y c z n e j natury.

5) Zaznaczyć należy ponadto, że wszelka pomoc, okazana jednemu osobnikowi przez drugiego, narusza w pewnym stopniu „równowagę międzyludzką”. Jan stał się dłużnikiem Piotra, jest mu coś winien; stosunek równości między nimi jest zachwiany. Zwracając mu dług, odwzajemniając mu przysługę, niweczy się tę nierówność i wprowadza napowrót równowagę we wzajemnych stosunkach dwojga ludzi. Dążność do równoważnych stosunków między dwoma osobnikami jest zadaniem społecznym. Mamy tu więc do czynienia znów ze składnikiem s p o ł e c z n e j natury.

Widzimy więc, że uczucie wdzięczności składa się przeważnie z czynników społeczno-etycznych. Jest więc owo uczucie *par excellence* społecznym. Intuicyjnie wy-czuwa to społeczność ludzka nadając mu wielką wartość. „Nad człowieka niewdzięcznego nic nie masz gorszego” brzmi przysłowie, orzekając tym, że niewdzięcznik znajduje się na najniższym szczeblu moralnym.

Wdzięczność rozpatrywana z dwóch stanowisk.

Fakt zaznaczony przez nas powyżej, że wdzięczność jest uczuciem reaktywnym, tj. reakcją uczuciową na okazaną nam pomoc, przysługę itd., zmusza nas do rozpatrzenia jej z dwóch stanowisk — ze stanowiska dającego i biorącego. Jest to wielki błąd charakterologii jako nauki o charakterze, że ogranicza się ona do jednostronnego badania cech charakteru, pomijając w ten sposób fakt, że są one przeważnie wyrazem stosunków międzyludzkich, a więc tym samym muszą być wzięte pod uwagę obie strony, wzajemnie na siebie oddziałujące. Uczyniliśmy więc to, co się nam wydało metodycznie słuszne: poddaliśmy uczucie wdzięczności analizie, rozpatrując je jako „sytuację dwóch partnerów w akcji brania i dawania”. Z analizy tej podajemy poniżej kilka szczegółów:

Zarówno „dający” jak i „biorący” znajdują się pod wpływem uczucia ambicji, raczej pewnej odmiany jego — pragnienia zaznaczenia swej wartości (*Geltungsbedürfnis*). Dając, niosąc pomoc potrzebującemu mamy wzmoczone poczucie własnej wartości — wyższości nad tym, kto nas o pomoc prosił. Uczucie to jest bardzo przyjemne, pragniemy je jak najdłużej posiadać, dlatego też pamiętamy tak dobrze i tak długo wyrządzone innym przysługi. Są one dowodem naszej wyższości. Biorąc zaś odczuwamy poniżenie naszej wartości, gdyż zmuszeni wszak byliśmy zwrócić się o pomoc, nie mogąc się o własnych siłach utrzymać w walce o byt. Myśl ta jest nam bezsprzecznie przykłą, dlatego też pragniemy jak najprędzej o niej zapomnieć. Jeśli zapominamy o otrzymanych dobrodziejstwach (jeśli dłużnik ma gorszą pamięć niż wierzyciel), to dzieje się to nie z powodu „złego” charakteru, lecz urażonej ambicji czy godności własnej. Podczas, gdy „dający” we wdzięczności ma potwierdzenie swej wyższości, „biorący” we wdzięczności widzi dowód bylej swej słabości. Wdzięczność więc często nie jest pragnieniem odwzajemnienia się za przysługę, lecz zaznaczeniem faktu, że się znów jest silnym lub samodzielnym, niezawisłym. Bardzo rozpowszechnione twierdzenie, że nie chodzi o to, co o się daje, lecz jak się daje, głoszone jest przez tych, którzy wszelką pomoc uważają za obniżenie własnej wartości.

Nie tylko jednak sama akcja brania i dawania zależna jest od tego poczucia własnej wartości, lecz i ocena daru, pomocy, dobrodziejstwa. Dający przecenia ich doniosłość, gdyż to schlebia jego ambicji, jego poczuciu siły, biorący „nie docenia ich, gdyż im mniejsze one są, tym mniejszą była jego słabość”. Tym się objaśnia fakt, że obie strony zazwyczaj inaczej oceniają dobrodziejstwo, co tak często prowadzi do nąprężonych stosunków. Następnie dający oczekuje wdzięczności odpowiednio do uczucia własnej wartości, jakie miał przy udzielaniu pomocy, a które jest nieraz bardzo wygórowane, biorący zaś wywdzięcza się w stosunku do swego dążenia pomniej-

szczenia znaczenia daru, świadczącego o jego niemocy. Jeśli dający nie otrzymuje oczekiwanej wdzięczności i skarży się na niewdzięczność ludzką, to czyni to nie tyle z chciwości, ile na skutek obrażonej miłości własnej: pozbawiono go bowiem w ten sposób poczucia własnej wartości. Im bardziej ambitnym jest dający, tym bardziej odczuwa niewdzięczność z wymienionego wyżej powodu. Jednakże i osobnik o silnym poczuciu społecznym urażony będzie brakiem wdzięczności, gdyż uważać ją będzie za brak uczuć społecznych, tkwiących w każdej akcji wywdziżenia się.

Analizując w ten sposób uczucie wdzięczności z punktu widzenia obu partnerów, rozumiemy dlaczego dający nie jest dyskretnym w swej pomocy — pozbawia się on bowiem w ten sposób oznaki swej siły, swego znaczenia — a dlaczego biorący pragnie otrzymać pomoc w sposób najbardziej tajemniczy, gdyż nie pomniejsza tym swej wartości. Te częste nagany przy udzielaniu pomocy, nieznośne dla biorącego, i wytykanie mu jego win i błędów, są skutkiem chęci wywyższenia się; biorący zaś, żądając „delikatnego” sposobu dawania, strofowania i wyrzuty uważa za nietakt, które nieraz tak boleśnie odczuwa, że odmawia przyjęcia pomocy („nie daj i nie łaj”) i wini wszystkich tylko nie siebie, że popadł w nędzę.

Na mocy tej analizy staje się jasnym, że nieraz źle tłumaczymy sobie wypadki niewdzięczności. Widzimy brak podzięki tam, gdzie jest tylko bardzo wielka wrażliwość na własną wartość, sądzimy o cudzym „złym charakterze” wtedy, gdy chodzi tylko o zachowanie pozorów własnej wartości. Zaznaczyć tu należy, że u kilku pedagogów i psychologów spotykamy sąd, jakoby niewdzięczność miała swe źródło nawet w dodatknych cechach charakteru. Tak np. powiada znany pedagog niemiecki na początku w. XIX, Jean Paul, że bywają osobniki hojne i szczerobliwe, dające chętnie i biorące bez skrupułów. Człowiek hojny jest rzadko w znaczeniu potocznym wdzięcznym. Babuse'n zaś powiada, że słabe charaktery są niewdzięczne, gdyż zapominają o innych tak, jak i o sobie samych nie pamiętają. Nie mogą one wobec innych być wierniejszymi niż wobec siebie samych. Z drugiej strony nie można uważać człowieka wdzięcznego tym samym już za szlachetnego. Kto szybko spłaca swój dług — powiada La Rochefoucault — ten daje tym dowód, że nie pragnie spójni duchowej ze swym wierzycielem, a więc nie jest on zawsze człowiekiem „społecznie usposobionym”. Należy więc w tzw. człowieku wdzięcznym odróżniać, czy czyni to z pobudek społecznych, z prawdziwego uczucia wdzięczności, czy też nie pragnie mieć ze swym dobroczyńcą nic wspólnego.

Zanim więc wydamy sąd o człowieku wdzięcznym lub niewdzięcznym, należy umiejętnie tłumaczyć sobie źródła jego postępowania. Skargi na niewdzięczność ludzką są często tylko przejawem nieznamomości ludzi.

III. RODZAJE WDZIĘCZNOŚCI.

Choć analiza uczucia wdzięczności dostarczyła nam wielu cennych danych dla lepszego jego zrozumienia, jednak nie dała nam ona odpowiedzi na powyżej postawione pytania, dotyczące się formy i rozwoju wdzięczności, otrzymaliśmy ją jednak na podstawie badań nad dziećmi, dokonanych trzema rozmaitymi metodami.

Pierwsze z przeprowadzonych badań polegało na tym, że 1059 dzieciom w szkołach powszechnych (tzw. Primar- i Sekundarschulen) w wieku od lat 1 — 15 przedłożono 2 pytania, na które odpowiedzieć musiały na piśmie. Pytania były tak sformułowane, że dzieci w żaden sposób domysleć się nie mogły ich celu. Pierwsze z tych pytań brzmiało: Jakie jest Twoje największe życzenie? Gdy odpowiedź nań została napisana (młodszym dzieciom polecono pisać tylko bardzo krótko — wystarczył nawet jeden wyraz), postawiono drugie: „Co uczyniłbyś dla człowieka, który ci życzenie to spełnił?”. Jak widzimy więc wyraz „wdzięczność” nie został przy tym wcale użyty.

W odpowiedziach dzieci dały się z łatwością odróżnić 4 rodzaje wdzięczności:

1. Podzięką słowną, wyrażającą się w odpowiedziach jak: „podziękuję mu” — „będę mu wdzięczny” — „odwdzięczę mu się”. Spotykamy je u dzieci każdego wieku mniej więcej jednakowo często (30 — 48% odpowiedzi tego rodzaju) z wyjątkiem 15 roku życia (kiedy osiąga 72%!).

Tę podziękę słowną należy rozmaicie interpretować. Jeśli młodsze dziecko mówi „podziękuję mu”, to powtarza tylko to, co mu zostało wdrożone, gdyż jak wiadomo, uczy się małe dzieci: „powiedz dziękuję”. Starsze dzieci używają tych zwrotów, gdy rzeczywiście nie czują jakichś specjalnych uczuć wdzięczności — wyrazy więc powyższe świadczą o tym braku, jednak nie należy wniosku tego ogólnić — musielibyśmy wtedy, logicznie sądząc, twierdzić, że brak wdzięczności zwiększa się z wiekiem i że większość 15-letnich dzieci jest niewdzięczna. Należy dla zrozumienia tej częstości porównać życzenia dziecka z jego sposobem dziękowania. Okaże się wtedy, że dziecko wyraża życzenia, na spełnieniu których mu bezwzględnie wiele zależy, np.: „pragnąłbym, by mamusia jak najprędzej wyzdrowiała”, i dziękować chce za to „z całego serca”, „bardzo serdecznie”. Najprawdopodobniej bywają dzieci, które uczuciom swym nie umieją nadać odpowiedniego wyrazu. Potwierdza ten domysł fakt powyżej przytoczony, że spotykamy tę podziękę słowną u większości 15-letnich dzieci, a więc u dzieci, znajdujących się w okresie dojrzewania płciowego, w okresie uczuć wybujałych, kiedy nie są jeszcze w stanie zorientować się w swych przeżyciach i w sposób właściwy ich uzewnętrznzić. Zatem dwa rozmaite charaktery: zarówno ten, kto nie posiada uczuć wdzięczności, jak i ten nieumiejący ich odpowiednio wyrazić, posługują się formą „podziękuję słownie”.

2. Drugi rodzaj wdzięczności jest to tzw. „wdzięczność rzeczowa”. Przejawia się ona w chęci dania podarku wzamian za otrzymany przedmiot życzeń. „Dam mu książkę, różową wstążeczkę, czekoladę, pocałuję go” — powiadają dzieci.

Ta podzięką konkretna, rzeczowa może być dwojaka:

a) może to być zwykła wymiana przedmiotów, np. za parę nart chce dziecko ofiarować książkę, za upragniony fortepian — własny zegarek. Interesujące jest w tej wymianie, że dokonywa się ona wyłącznie z punktu widzenia dziecka: dziecko ofiarowuje to, co mu się wydaje wartościowe, np. za auto oddaje zabawkę ulubioną, albo nawet część ubrania, z którego jest dumne (mali chłopcy ofiarowywali np.

szelki od spodni). Podzięka w tym wypadku jest egocentryczną, odpowiada jej subiektywna wartość ofiarowanego przedmiotu;

b) rzeczowa podzięka może się wyrazić w pragnieniu podzielenia się otrzymanym darem. Dziecko życzy sobie auta i chce ofiarodawcę zabierać ze sobą na spacer; chłopak chce dostać zajęcie w piekarni i obiecuje temu, kto mu posadę nastręczy, codziennie świeże bułeczki; dziewczynka pragnie własnej willi i chce ofiarodawcy dać w niej darmo mieszkanie.

Podzięka rzeczowa bywa najczęstszą u dzieci 8-letnich (51%), zaś u 12 — 15-letnich najrzadszą (6%).

Lecz nawet i w tej „podzięce rzeczowej” wyraża się egocentryczna natura dzieci, sądzących, że to, co im się podoba, lub czego one sobie życzą — stanowi również cel dążeń dorosłych. Tak np. chłopak prawie dziewięcioletni życzy sobie automobilu wyścigowego, aby móc zwiedzić wyspę, którą zamieszkiwał Robinson. Tego, kto mu to auto ofiaruje, zamierza on zawieźć na tę wyspę lub do jego krewnych. Dziecko nie rozważa przy tym wcale, że ten, kto jest w stanie kupić mu ten drogi pojazd, jest także w stanie odbyć podróż do krewnych swych własnym kosztem. Ale właśnie podobnie naiwne odpowiedzi świadczą o społecznym charakterze uczuć wdzięczności. Ta chęć dzielenia się z innymi, pragnienie, by ofiarodawca brał udział w jego własnej przyjemności, pozwala rozpoznać społeczne składniki i społeczne skutki wdzięczności. Widać w nich dążenie do łączności, do wspólnoty z ofiarodawcą, czyli, że podzięka faktycznie łączy i spaja dwoje ludzi, dwie jednostki.

Ze społecznego punktu widzenia należy wysoko cenić te odpowiedzi, w których wyraża się chęć wspólnego doznawania przyjemności, tj. pragnienia, by ofiarodawca uczestniczył w doznawanej, a przez niego sprawionej przyjemności. Jest to społeczna chęć wspólnych doznań.

3. Trzeci rodzaj podzięki, to „podzięka łącznościowa”. Pragniemy w ten sposób nazwać dążenie do nawiązania wspólnoty duchowej z ofiarodawcą, wyrażające się w zdaniach takich jak: „Pomogę mu i sprawię mu przyjemność” — „dam mu to, czego on sobie sam życzy” — „zrobię dla niego to, czego on sam nie jest w stanie czynić” — „pomogę mu w potrzebie”. Widzimy w tych odpowiedziach zupełnie inne stanowisko — już nie egocentryczne, lecz przeciwne, altruistyczne. Z rozwojem duchowym dziecka, gdy się uczucia społeczne poczynają przejawiać z większą siłą, wdzięczność otrzymuje nową formę — społeczną. Uważać ją należy za najwyższą formę wdzięczności. Bardzo znamienitym jest jeszcze fakt, że znajduje się wiele odpowiedzi dzieci, w których dobitnie zaznacza się stosunek duchowy dziecka do ofiarodawcy. Jedne piszą: „Będę mu służył”, „Będę mu posłusznym, spełnię wszystko, co on każe”. Jest to jakby oddanie się dziecka, raczej chęć poddania się pełnemu, nieraz nawet służalczost. W przeciwieństwie do tych znajdują się wypowiedzi, w których nie tylko że brak tego samoponizania, lecz dziecko stawia się na równi z ofiarodawcą, powiadając: „Będę jego przyjacielem”, „nazwę go swym najlepszym przyjacielem”. Dziecko czuje jakoby, że za otrzymany dar jest w stanie ofiarować coś ze swego „ja”: miłość, wierność, przyjaźń.

Wdzięczność łącznościową napotykamy częściej od lat 11, najczęściej u 12-letnich, u których wynosi ona 60% wszystkich wypowiedzi. Wobec tego jednak, że niektóre 7-letnie dzieci wyrażały swą wdzięczność w tej formie, należy sądzić, że już w tak wczesnym wieku dzieci są w stanie czuć prawdziwą wdzięczność.

Charakterystycznym dla uczuć społecznych młodocianych jest fakt, że wdzięczność niekiedy tyczy się nie poszczególnych jednostek, lecz ma za cel uszczęśliwienie całej grupy jednostek, nawet całego społeczeństwa. Tak np. pisze 15-letnia dziewczynka: „Gdybym miała auto, zaprosiłabym też moje przyjaciółki, by użyły przejażdżki. Gdy widzę np. starych ludzi, nie umiejących już dobrze chodzić, zabrałabym ich z sobą. Sąsiadom naszym załatwiałabym wszelkie sprawunki i spełniałabym jeszcze mnóstwo pożytecznych rzeczy, gdybym miała automobil”. Podobnie dodatkowo „nastawienie społeczne” spotykamy nawet już u młodszych dzieci, zwłaszcza dziewczynek. 10-letnia pisze np.: „Największym moim pragnieniem jest posiadać pieniądze. Wtedy wybudowałabym szpital z pięknym ogrodem. Wzięłabym wtedy do siebie dużo dzieci, specjalnie tych, które miały paraliż dziecięcy. Ale wzięłabym również na służbę wielu mężczyzn i kobiet, które by wozily w wózkach te dzieci. A mężczyźni, którzy są lekarzami, musieliby dzieci te leczyć”. W tym samym duchu pisze chłopak 11-letni: „Będę memu ofiarodawcy bardzo wdzięczny. Gdyby miał on dzieci, a dzieci te byłyby chore, to starałbym się je uzdrowić”.

4. Specjalny rodzaj wdzięczności, który należy jeszcze wyodrębnić, polega na tym, że dziecko lub młodociany pragnie jako odwet stać się bądź szlachetniejszy, bądź pożyteczniejszy na stanowisku, które zajmuje. Jest to wdzięczność „celowa”, gdyż służy ona zawsze jakiemuś celowi, przeważnie własnemu pożytkowi. Np. 14-letnia dziewczynka pragnąca otrzymać dobre miejsce, obiecuje jako podziękę za to: „Będę spełniała pracę moją dobrze i szybko”. 14-letni chłopiec pragnie wstąpić do gimnazjum. Jako podziękowanie obiecuje on swemu dobroczyńcy: „Wywdzięczę mu się w ten sposób, że będę się starał przynieść do domu dobre świadectwo”. Również 14-letnia dziewczynka oświadcza: „Pragnęłabym stać się człowiekiem dobrym, uczciwym i szczerym. Jeśliby ktoś, kto mnie kocha, zdołał to skutecznie, wywdzięczyłabym mu się w ten sposób, wynagradzając mu jego trudy, że starałabym się stać się dobrą”. Do takiej „celowej” wdzięczności zaliczyć należy wypowiedzi takie, jak: „Pragnę mieć psa. Gdy go otrzymam, będę go pielęgnowała”, „Chcę mieć dużo kwiatów. Będę je starannie hodowała” itp. I w tych wypadkach służy wdzięczność bezpośrednio nie ofiarodawcy, lecz pożądanemu przedmiotowi.

Dla psychologii uczuć wdzięczności należy rozpatrzyć pytanie, jaka łączność zachodzi między rodzajem życzenia a rodzajem podzięk. Staraliśmy się więc porównać jakość wyrażonego pragnienia z jakością danej obietnicy i mogliśmy się przekonać, że nie istnieje ścisły związek między nimi. Za konkretny przedmiot życzenia, jak np. odzież, zabawkę, książkę, automobil nie odwzajemniano się „rzeczową” podzięką (a więc jakimś darem) lub za spełnienie życzeń bardziej idealnej natury, np. wstąpienia do szkoły średniej, wyzdrowienia rodziców itp. — podzięką łącznościową, jak można by było tego oczekiwać. Przeciwnie. —

bardzo często za życzenia z głębi serca płynące, np. chęć uleczenia się z jąkania lub napadów epileptycznych, spotykamy u młodocianych podziękę słowną lub rzeczową, a wzamian za otrzymanie jakiegoś przedmiotu — podziękę w formie wyższej — społecznej. Pozwala to nam wyrazić przypuszczenie, że zależne to jest zupełnie od indywidualności dziecka, w jakiej formie ono dziękuje — w słowach, uczynkach, przedmiotami lub uczuciem.

IV. WDZIĘCZNOŚĆ A CHARAKTER.

Te cztery rodzaje podziękę wskazują nam na 4 typy charakteru dzieci. Liczne różnice charakterologiczne znajdujemy prócz tego w wypowiedziach, dotyczących się podziękę rzeczowej. Są dzieci dające przedmioty należące do nich samych, którymi mogą same rozporządzać, jak bransoletki, zabawki, książki itp. Inne obiecują darować to, czego ani w danej chwili nie posiadają, ani też nigdy posiadać nie będą: „Dam ci cały spadek po mnie”, „moje całe bogactwo”, „mój cały majątek”. Pierwsze są bardziej trzeźwej, prostej, rzetelnej natury, są pozytywne i uczciwe w swych obietnicach. Drugie posiadają natomiast więcej polotu i fantazji, ale nie można na nich polegać — ich przyrzeczenia są pustymi frazesami.

Podkreślić należy jeszcze jedną różnicę charakterologiczną: w podziękę rzeczowej: jedno z dzieci ofiarowują przedmioty, inne natomiast pragną spełnić jakąś czynność, chciałyby coś uszyć, zrobić jakąś robótkę, sprzątnąć pokój, czytać na głos, załatwić sprawunki na mieście. Są to dzieci, mające dyspozycję „motoryczną”, które w każdej sytuacji pragnęłyby mieć czynny udział i którym zawsze zależy na dokonaniu jakiejś czynności. „Typ czynnościowy” — można by je było nazwać, wtedy gdy dla pierwszych nadaje się więcej miano „typu rzeczowego”.

Typ „czynnościowy”, aktywny, znajdujemy w rozmaitych postaciach. Jedne dzieci pragną czynnością swą zadowolić ofiarodawcę, wszystko, co czynią, jest dla niego: np. pracować w jego ogródku, pomagać mu w jego pracy, załatwiać jego sprawunki. Czynności innych skierowane są natomiast ku własnej osobie, np., jak już to wymieniliśmy z okazji podziękę celowej: podarowane kwiaty hodować, stać się dobrym uczniem, zręcznym czeladnikiem. Brzmi to nieraz bardzo egoistycznie, gdyż przejawia się w tym często dążność do własnej przyjemności lub powodzenia.

Różnice charakterologiczne dają się stwierdzić i w tych wypadkach, gdy porównywać będziemy podziękę ze strony jej intensywności. Możemy tu rozróżnić podziękę skąpą od wybujałej, zależnie od tego, czy dziecko za gorąco pożądaną zabawkę chce dziękować: „Dam jemu również „coś”, lub też powiada: „służyć mu będę za to całe moje życie”, „całą mą dobroć dałbym mu, gdybym mógł” itp. W ten sposób reagują zazwyczaj impulsywne, szczodre jednostki, wtedy gdy skąpy wyraz wdzięczności wskazuje na charakter wyrachowany i trzeźwy, trudno wyrażający.

Widzimy więc, że analiza odpowiedzi dzieci daje nam możliwość zorientowania się nie tylko w ich uczuciach wdzięczności jako takiej, lecz również w ich charakterze.

rze. Dlatego też sądzić możemy na podstawie odpowiedzi na użyte przez nas dla badań wdzięczności pytania o typie charakterologicznym dziecka.

Aby sąd nasz miał jak największe prawdopodobieństwo trafności, należy oczywiście użyć jeszcze innych testów charakterologicznych. Na podstawie praktyki naszej powiedzieć jednak możemy, że nasze pytania, użyte jako test, potwierdzałyby sąd o charakterze dziecka, otrzymywany na podstawie daleko żmudniejszych metod badania.

Wróćmy jednak do wdzięczności. Postawiliśmy sobie sami zarzut, że metoda pytań jako metoda badań może mieć tę ujemną stronę, że pobudza wszystkie bez wyjątku dzieci do wyrażania wdzięczności. Prawdopodobnie jednak wiele dzieci nie odczuwa jej wcale w sytuacjach życiowych bardziej skomplikowanych, w których zachodzą konflikty między rozmaitymi uczuciami.

Chcąc więc stwierdzić *samorzutność* uczuć wdzięczności użyliśmy następującej metody: przeczytano 530 dzieciom w szkołach m. Berna w wieku od lat 10 — 15 opowiadanie następującej treści: „Biedny włościanin wpadł do rzeki, pracujący nad brzegiem sąsiad jego, człowiek bardzo bogaty, wskoczył natychmiast do wody, by go uratować; ratunek okazał się jednak bardzo trudny, sąsiad zmuszony był użyć grabi, przy czym zranił tonącego w czoło. Włościanin zaskarżył sąsiada, żądając wynagrodzenia za ranę. Jaki sąd wyda sędzia?”. Z odpowiedzi dzieci wynika, iż tylko 14,71% z nich poznało, iż uratowany włościanin okazał się niewdzięcznym i nazwało go tym imieniem. Dla reszty dzieci był to wypadek „niesprawiedliwości”, niesprawiedliwej skargi. Bardzo ciekawe, że gdy to samo opowiadanie przeczytane zostało 41 terminatorom w warsztatach ślusarskich kolei żelaznych w Bazylei, którzy mieli treść jego napisać w formie ćwiczenia, również tylko 14,5% zaznaczyło samorzutnie, że jest to czyn niewdzięczny. Z wyników tych należy wnioskować, że dzieciom i młodocianym nie jest jasne, kiedy i za co właściwie winni są wdzięczność. Stąd już wypływa reguła pedagogiczna, aby rodzice, nauczyciele i wychowawcy omawiali z dziećmi sytuacje, w których niezbędne jest okazanie wdzięczności i w ten sposób wywoływali w nich poczucie wzajemnych zobowiązań i łączności społecznych. Przemawia za tym również ankieta przeprowadzona nad dziećmi, o której podaliśmy powyżej obszerniejsze streszczenie, a która wykazuje, że dzieci poczuwają się do wdzięczności, gdy sytuacja jest jednoznaczna, dla nich zupełnie jasną. Wydaje się nam nawet, że wobec wszystkich odpowiedzi, które otrzymaliśmy, wdzięczność u dzieci jest bodaj większa, niż u dorosłych, co do których niewdzięczności istnieje, jak wiadomo, tyle dowodów w skargach ludzkich. Możemy zatem postawić pytanie, czy wdzięczność dzieci nie zanika z biegiem czasu, czy nie jest to uczucie, które z braku pielęgnacji nie rozwija się i biednieje? Wprawdzie więcej opieki, że jest to więc zjawisko biologiczne, właściwe każdemu jestestwu, potrzebującemu ochrony — wobec jednak rozmaitych kategorii wdzięczności, które udało nam się rozróżnić, słuszniejszym jest przypuszczenie, że wdzięczność zanika z wiekiem, gdyż nie bywa w odpowiedni sposób rozwijana.

V. WNIOSKI PEDAGOGICZNE.

Co więc czynić należy, by uczucie to utrzymać w dzieciach i wzmocnić?

W pierwszej linii należy dzieci uświadomić co do istoty wdzięczności, wskazać im na społeczną naturę podzięk. Dotychczas przedstawiano dzieciom wdzięczność jako obowiązek lub akt grzeczności, niezbędnym jest jednak wskazać na tę łączność, która zadzierżniona zostaje między osobnikami, a która wskutek niewdzięczności zostaje zniweczona. Na podstawie opowiadań w rodzaju wyżej wymienionego o niewdzięcznym włościaninie, którego użyliśmy do naszych badań, należy omówić z dziećmi obszerniej sytuację, w których wdzięczność jest jedynym właściwym sposobem postępowania. Głębsza analiza podobnych sytuacji pozwoli rozróżnić rozmaite rodzaje wdzięczności i w ten sposób przyczynić się do lepszego zrozumienia przejawów uczuć ludzkich. Nader przekonywująco należy omówić sytuację „dawania” i „brania” — należy przedstawić ją jako sprawę społecznej natury, łączącą ludzi z sobą. Dawać — znaczy zawiązać węzeł stosunków międzyludzkich, przyjmować — jest to zacieśnić ten węzeł. Kto nie chce przyjmować — ten nie chce być zobowiązany, lecz nie jest to „duma szlachetna”, w którym to świetle bywa odmowa przedstawiana, raczej niechęć zbliżenia się do kogoś, zawiązania z nim spójni duchowej.

Aby uświadomienie tego rodzaju było skutecznym, niezbędnym jest też w rozmowach poruszyć wszystkie czynniki ułatwiające brak wdzięczności. Do nich należy np. fakt, że prawa przepisują kary nawet za najdrobniejszą kradzież, za niezwrócenie choćby najmniejszego długu pieniężnego, ale w żadnym kodeksie narodów kulturalnych nie istnieją kary za największą choćby niewdzięczność. Należy przedstawić to nie jako lukę w systemie naszych praw, lecz jako wynik przekonania, że byłoby wstydem, gdyby istniał nakaz wdzięczności — powinna być ona naturalnym postępowaniem człowieka. Następnie należy wskazać przy omawianiu uczuć wdzięczności na słabości natury ludzkiej, np. na ambicję i dumę własną, dążącą do pomniejszenia cudzych szlachetnych postępów i wywołującą „złą pamięć” dłużnika. Ten, kto bierze, powinien mieć obowiązek pamiętania o tych słabościach i wzmocnić odpowiednio swą pamięć.

W ten sposób temat „wdzięczności” stać się może małą dróżką, która prowadzi do wielkiej drogi znajomości ludzi, jako też do wzajemnego zrozumienia się.

Dr Franciszka Baumgarten-Tramerowa
Doc. Uniw. w Bernie (Szwajcaria)

130 LAT NOWOCZESNEJ SZKOŁY

Współczesna szkoła z jej wzorową organizacją, nowoczesnymi programami naukowymi i wychowawczymi obchodzi w bieżącym roku 130-lecie swych narodzin. Jej twórcą i propagatorem jest Filip Emanuel Fellenberg, rodem ze Szwajcarii. Jeden z największych pionierów na polu wychowania obok Pestalozziego, stworzył przed 130 laty zakład naukowo-wychowawczy, który ze względu na swój kierunek wychowawczy i dydaktyczny jest prototypem dzisiejszej nowoczesnej szkoły. Do swego

zakładu naukowego w Hofwil w Szwajcarii przyjmował Felleberg zarówno dzieci rodzin zamożnych i arystokratycznych, jak też dzieci rodzin najbiedniejszych, by dać im sposobność wzajemnego współżycia. „...Uczniowie mieli nawzajem poznać i zrozumieć blaski i cienie swego życia, biedni mieli poznać korzyści i straty, jakie przynosi bogactwo, zamożni natomiast zalety i wady ubogich. Wszyscy razem mieli dążyć do wspólnego zrozumienia się, nawzajem sobie pomagać i w duchu chrześcijańskim się kochać...” W tych kilku zdaniach wielki reformator na polu wychowawczym określił społeczny cel swojej szkoły. Z okazji tego jubileuszu czołowe szwajcarskie czasopismo pedagogiczne „Schweizer-Erziehungs-Rundschau” publikuje wyjątki z monografii Dra Pawła Schmida o Fellenbergu i jego zasadach pedagogicznych.

Zakład powstał w roku 1808. Początkowo uczęszczały doń dzieci przyjaciół i znajomych Fellenberga w wieku 7 — 20 lat, lecz z każdym rokiem frekwencja się zwiększała, tak, że w roku 1821 zakład liczył 100 wychowanków i 30 nauczycieli. Ze względu na swe wysokie walory wychowawcze i naukowe zakład zdobył duży rozgłos w całym świecie. Największe osobistości ówczesnego świata naukowego i politycznego przybywały do Hofwil, by zapoznać się na miejscu z tym słynnym przybytkiem wychowania i nauki. W jednym roku zwiedzili szkołę: August Wilhelm Schlegel, druga żona Napoleona ex cesarzowa Maria Ludwika, królowie Sardynii, Bawarii i Wirtembergii, cesarze Austrii i Rosji, wielcy książęta Toskany i Weimaru, Talleyrand, Bülow, Felix Mendelsohn i cały szereg innych. Göthe nawiązał przyjazną korespondencję z Fellenbergiem polecając jego opiece synów wielkiego księcia Weimaru. Książęta i hrabiowie z całej Europy, profesorowie uniwersytetów niemieckich i angielskich wysyłali do tego małego miasta szwajcarskiego swoich synów na wychowanie, nawet z Ameryki i Australii przyjeżdżała tu młodzież na naukę. Hofwil zasyłał wkrótce jako miejsce wychowania przyszłych dyplomatów i mężów stanu. Po 40 latach istnienia zakład upadł w kilka lat po śmierci swego mistrza, zaś idee Fellenberga, jego metody wychowawcze i dydaktyczne znalazły naśladowców w całym szeregu nowych szkół, które na wzór ówczesnego zakładu w Hofwil zaczęto organizować niemal w całej Europie.

Organizacja zakładu.

Zakład tworzył szkołę jednolitą o dwóch stopniach nauczania. Stopień niższy obejmował wychowanków do lat 10, stopień wyższy od 10 do 20. Nauczyciele-wychowawcy i wychowankowie tworzyli w Hofwil ściśle zorganizowaną wspólnotę. Jakkolwiek kierownictwo zakładu spoczywało wyłącznie w ręku Fellenberga, mimo to nie wydawał on żadnych ważniejszych zarządzeń bez uprzedniego porozumienia się z władzami rozmaitych szkolnych organizacji uczniowskich i ciał nauczycielskich. Najważniejszą szkolną organizacją był tzw. „Związek wychowanków”, odpowiadający mniej więcej dzisiejszemu samorządowi szkolnemu. Obrady związku odbywały się w każdą niedzielę przed południem lub wieczorem. Na czele związku stała rada związkowa, złożona z 9 członków wybranych absolutną większością głosów przez ogół członków. Rada rozpatrywała wszelkie kwestie dotyczące nauki i wychowania przedkładając je do uznania i ewentualnego załatwienia radom klasowym i wychowawczym. Rady klasowe składały się z nauczycieli danej klasy. Zadaniem ich było przestrzeganie ścisłej korelacji przedmiotów, przy czym uważano, by nie forytowano jednego przedmiotu kosztem innych. Rady klasowe czuwały również nad porządkiem w klasach, pomagały uczniom w ich pracy szkolnej, łagodziły wszelkie spory i nieporozumienia między uczniami. Rady te składały na ręce Fellenberga w jesieni każdego roku sprawozdania, które zamieszczano w rocznym sprawozdaniu zakładu.

Podczas gdy rady klasowe zajmowały się wyłącznie życiem wychowanków w obrę-

bie klasy, rady wychowawcze opiekowały się życiem wychowanków poza nauką. Uwzględniając praktyczną stronę wychowania rady te układały specjalne programy wychowawcze, przy czym główny nacisk położony był na wychowanie estetyczne i moralno-religijne. Fellenberg sam był przewodniczącym rad wychowawczych. W pierwszą środę każdego miesiąca odbywały się posiedzenia rady wychowawczej, na które związek wychowanków mógł delegować dwóch swoich przedstawicieli. Uchwały tej rady obowiązywały ogół młodzieży w zakładzie. Jeśli w czasie obrad wynikły kwestie sporne, przekazywano je ogólnej radzie pedagogicznej, która po ponownym rozpatrzeniu uchwalała je większością głosów lub też odrzucała. Rada wychowawcza prowadziła specjalny protokół, który z końcem każdego roku szkolnego z załączonymi kartami spostrzegawczymi wychowanków włączano do ogólnego sprawozdania zakładu. Najwyższą instancją szkolną była rada pedagogiczna, której podlegały wszystkie organizacje uczniowskie i nauczycielskie. Posiedzenia rady pedagogicznej odbywały się cztery razy do roku i załatwiała sprawy organizacyjne, wychowawcze i naukowe zakładu. Obradom tym przewodniczył sam Fellenberg, protokółował jeden z nauczycieli. Na szczególną uwagę zasługują jeszcze szkolne kółka naukowe. Były to kółka nauczycielskie, nie zaś uczniowskie. W myśl instrukcji Fellenberga zostały one założone celem ożywienia i podniesienia poziomu naukowego w poszczególnych przedmiotach nauczania. Do danego kółka należeli nauczyciele pokrewnych przedmiotów. Na terenie szkoły w Hofwil istniało kółko historyczne, matematyczne, sekcja nauczycieli rysunków i cały szereg innych. Na zebraniach kółek prowadzono dyskusje naukowe oraz omawiano zagadnienia metodyczne danych przedmiotów. Raz w miesiącu zbierali się wspólnie członkowie wszystkich kółek naukowych na wspólne narady i dyskusje. Protokoły owych narad były opublikowane w rocznym sprawozdaniu zakładu.

Plan dnia i rozkład zajęć.

W lecie wychowankowie wstawali o godzinie 5, zaś w zimie o 5.30. Jeden z wychowawców sprawował nadzór podczas ubierania się. Po wspólnej, krótkiej modlitwie w kaplicy zakładowej wychowankowie spożywali śniadanie, po czym udawali się do klas na naukę, która trwała od godziny 7—12. Od godziny 12—12.30 trwał obiad. W dużej sali jadalnej zasiadali do stołów ustawionych w podkowę wychowawcy i wychowankowie, a między nimi Fellenberg w otoczeniu swej rodziny. Jeśli który z wychowanków zachowywał się nieodpowiednio przy stole, odchodził do małego stolika w kącie i zjadał obiad z 2 dań, chleba i wody. Godzina od 12.30 — 13.30 poświęcona była zabawom, przechadzce w ogrodzie itp. rozrywkom, naturalnie pod nadzorem jednego z wychowawców. Od godziny 13.30 do godziny 17 odbywała się nadal nauka, zaś od 17 — 18 wychowankowie odrabiali zadane lekcje. O godzinie 18 — 18.30 kolacja, od 18.30 — 20 gry i zabawy, po czym wspólna modlitwa w kaplicy zakładowej. O godzinie 20.30 wychowankowie młodszy udawali się na spoczynek, starsi zaś grupami do swych gabinetów pracy. O godzinie 22 gaszono światła w całym zakładzie, a specjalny dyżurny obchodził sypialnie, by stwierdzić czy wszyscy leżą w łóżkach. W niedzielę wstawano o godzinie 7. Po śniadaniu wychowankowie odrabiali zadane lekcje do godziny 11, po czym szli do kościoła. Po obiedzie młodzież grupami udawała się na wycieczkę. Plan dnia był ściśle przestrzegany, a uchybienia choćby najdrobniejsze były niedozwolone. System pedagogiczny Fellenberga, dążący do wyrobienia dyscypliny wewnętrznej w człowieku i przygotowania go do życia i pracy w społeczeństwie, stał się wzorem nowoczesnej szkoły, której zręb poczęto budować już w drugiej połowie XIX wieku.

IDEOLOGICZNA I USTROJOWA REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ W NIEMCZECH

(Wedle sprawozdania wygłoszonego przez dr Gräffera, dyrektora departamentu w Ministerstwie Oświaty na Międzynarodowej Konferencji Oświecenia Publicznego w dniu 18 lipca 1938 r. w Genewie).

Szkoła średnia ogólnokształcąca uległa w ciągu roku 1937/38 całkowitej reformie i unifikacji. Reforma ta była systematycznie przygotowywana już od pewnego czasu. W r. 1937 od ferii wielkanocnych na podstawie rozporządzenia Ministerstwa Oświaty zaczęto przeprowadzać unifikację szkół średnich, które były zbyt podzielone na różne typy. W lutym 1938 r. wydano nowe zarządzenia, dotyczące reformy szkolnej oraz wytycznych do programów i metod stosowanych w szkołach średnich (Erziehung und Unterricht in der höheren Schulen). Zarządzenia te i wytyczne rękamentują organizację i pracę w niemieckich szkołach średnich.

Szkoły te dzielą się na dwa typy: a) typ główny, b) typ specjalny.

A. SZKOŁY TYPU GŁÓWNEGO.

I. Szkoły średnie dla chłopców (Oberschulen für Jungen):

1) Szkoła średnia licząca osiem lat nauki; cykl wyższy (6—8 klasa) dzieli się na następujące sekcje: a) sekcję nauk przyrodniczych i matematycznych, b) sekcję językową. W sekcjach tych jest obowiązkowa nauka języka angielskiego i łacińskiego, nadto w sekcji języków drugi język nowożytny. Pewna suma wspólnej pracy jest przewidziana dla dwóch sekcji.

2) Szkoła średnia sześciolatnia (Aufbauschule), tzn. klasy 3—8. Cykl wyższy nie dzieli się na sekcje, jest jednolity; nauka języka angielskiego i łacińskiego jest obowiązkowa.

II. Szkoły średnie dla dziewcząt (Oberschulen für Mädchen).

1) Szkoła średnia ośmioletnia, której stopień wyższy (6—8) dzieli się na dwie sekcje: a) sekcję nauk gospodarstwa domowego, b) sekcję języków.

W sekcji pierwszej jest obowiązkowa nauka języka angielskiego, w drugiej nauka języka angielskiego i języka łacińskiego albo drugiego języka nowożytnego; nauka nadobowiązkowa języków nowożytnych nie jest przewidziana w żadnej sekcji; natomiast w sekcji drugiej jest do wyboru albo język łaciński albo drugi język nowożytny.

2) Szkoła średnia sześciolatnia (Aufbauschule), to znaczy klasy 3—8, a stopień wyższej szkoły (6—8) posiada tylko sekcję nauk gospodarstwa domowego.

B. SZKOŁY TYPU SPECJALNEGO.

Szkołami typu specjalnego są gimnazja ośmio- względnie sześciolatnie; cykl wyższy tych szkół nie dzieli się na sekcje i jest jednolity. J. łaciński, j. grecki i j. angielski w gimnazjum jest obowiązkowy. Gimnazjum ośmioletnie opiera się na 4 klasach szkoły powszechnej, a w niektórych wypadkach nawet na trzech klasach. Gimnazjum sześciolatnie (Aufbauschule) opiera się na sześciu klasach szkoły powszechnej.

Liczba uczniów na każdą klasę została również dokładnie określona. W klasie pierwszej i drugiej przewiduje się po 40 uczniów, w klasie trzeciej, czwartej i piątej po 35 uczniów, a w klasach wyższych (6—8) po 25 uczniów.

Każda szkoła średnia dla chłopców (Oberschule für Jungen) musi posiadać

w zasadzie dwie sekcje w cyklu wyższym, natomiast szkoły średnie dla dziewcząt (Oberschule für Mädchen) mogą organizować jedną z dwóch sekcji, albo też dwie sekcje.

Szkola średnia (Aufbauschule) jest przeznaczona dla chłopców i dziewcząt wybitnie uzdolnionych, dobrze rozwiniętych fizycznie, o prawym charakterze przynależnych do różnych warstw społecznych wsi; szkoła ta przygotowuje uczniów do egzaminu dojrzałości. W szczególności szkoła sześciolatnia ma umożliwić dzieciom wiejskim ukończenie szkoły średniej przez przedłużenie pobytu na wsi do 12 roku życia i skrócenie nauki w szkole średniej. Przy wszystkich szkołach sześciolatkach organizuje się internaty, w których dzieci wiejskie będą mogły stwarzać zbiorowość narodowo-socjalistyczną, oswoić się ze sposobem życia grup narodowo-socjalistycznych, zapoznać się z pracą tych grup oraz ulegać ich wpływowi. Ta atmosfera narodowo-socjalistyczna stanowić ma główny czynnik i zasadniczą wartość wychowawczą w internatach.

Głównym zadaniem pracy w szkole średniej jest przygotowanie do egzaminu dojrzałości. Egzamin ten jest równoważący we wszystkich szkołach średnich typu zasadniczego czy specjalnego, w 6 czy 8-klasowych oraz nadaje te same prawa.

Nauczanie w zasadzie odbywa się rano przez sześć dni w tygodniu, a za wyjątkiem szkół internatowych, nauczanie w godzinach popołudniowych nie jest dopuszczalne.

Skrócenie nauki w szkołach średnich z dziewięciu do ośmiu lat nastąpiło ze względów polityczno-demograficznych; zarządzenie to nie może spowodować obniżenia się poziomu nauki, a odwrotnie wymagania dotyczące pracy nauczycieli i uczniów zostały podniesione. Z uwagi na to, iż główną osią pracy szkoły średniej jest przygotowanie do matury, wszyscy uczniowie, którzy okażą się niezdolni, bez woli lub słabego charakteru muszą być eliminowani przy egzaminie wstępnym lub w czasie nauki. Szkoły średnie stanowią integralną całość ze szkołami powszechnymi cztero- względnie sześciolatkami. Władze szkolne mogą również zezwolić na organizowanie niekompletnych szkół średnich o kilku klasach, które pozostają związane z sąsiednimi pełnymi szkołami średnimi.

Ideał wychowawczy narodowo-socjalistyczny nie zezwala na organizowanie szkół średnich koedukacyjnych.

Wskutek tego są oddzielnie organizowane szkoły dla chłopców i dziewcząt. Zwrócić uwagę należy na zadania sekcji nauk gospodarstwa domowego w szkołach średnich dla dziewcząt, wypływające z wymagań, jakie stawia kobiecie i matce niemieckiej życie, zarówno w łonie rodziny, jak też w wykonywaniu zawodu czy też w pracy zbiorowej narodu niemieckiego. Tylko w bardzo wyjątkowych i uzasadnionych wypadkach dziewczęta mogą uczęszczać do męskich szkół średnich.

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech reorganizacji szkoły średniej jest specjalizacja w trzech ostatnich klasach szkół dla chłopców. Uczniowie będą mogli, zgodnie ze swoimi uzdolnieniami i zainteresowaniami, pogłębiać naukę w przedmiotach matematycznych i przyrodniczych lub językowych. Nauczanie innych przedmiotów jest jednakowe w obydwu sekcjach, celem zapewnienia uczniom identycznych podstaw kultury: j. niemiecki, historia, geografia, sztuki piękne i muzyka, biologia i wychowanie fizyczne. Specjalizacja w sekcjach jest uzupełniana pracami zespołowymi w dziedzinie języków, nauk przyrodniczych i matematycznych; prace te są obowiązkowe. W programach podano szczegółowe instrukcje do prac zespołowych i one dobrze charakteryzują cele tej innowacji stosownie do zadań wychowania narodowo-socjalistycznego. W pracach zespołowych wykonywanych w sekcji języków najwięcej czasu poświęca się językom romańskim (francuskiemu, włoskie-

mu i hiszpańskiemu). Rozporządzenia wykonawcze Ministerstwa Oświaty wydane do inspektorów ministerialnych kładą specjalny nacisk na zajęcie się pracami zespolowymi.

W gimnazjum nauka języka greckiego zaczyna się od klasy trzeciej i jest kontynuowana do klasy ósmej włącznie, po pięć godzin tygodniowo w każdej klasie.

Nauka łaciny zaczyna się od pierwszej klasy i jest obowiązkowa we wszystkich męskich szkołach średnich; język angielski, jako trzeci język obcy jest nauczany od klasy piątej. Nadto wszystkim uczniom trzech ostatnich klas umożliwia się naukę języka francuskiego w wymiarze dwóch godzin tygodniowo.

Ministerstwo Oświaty w Rzeszy wydało polecenie, by okres przejściowy ze starych do nowych programów był możliwie krótki; unifikacja szkolnictwa średniego ma być wykonana w ciągu czterech lat.

Łącznie z zarządzeniami odnoszącymi się do reorganizacji szkół średnich, wydano wskazania ideologiczne dla szkoły niemieckiej w ogóle, a dla szkoły średniej ogólnokształcącej w szczególności. Podajemy zasadnicze myśli tych wskazań.

Szkoła niemiecka, jako czynnik wychowania narodowo-socjalistycznego, jest powołana do kształtowania obywatela niemieckiego przy pomocy własnych środków równocześnie wraz z innymi siłami wychowawczymi narodu. Wedle wytycznych ostatniej reformy z r. 1925, szkoła średnia opierała się na zasadach wychowania narodowego, lecz motywy tych wytycznych do wychowania narodowego są zupełnie różne od koncepcji wychowania narodowo-socjalistycznego. W r. 1925 wierzone, iż w szkole opartej na zasadach filozoficzno-idealistycznych (Deutscher Idealismus) tkwi istota szkoły niemieckiej, jej granitowe podstawy i że przez wychowanie narodowe stworzy się nową wspólnotę. Reforma ta okazała się bezpłodna, zwłaszcza jeśli idzie o nową wspólnotę, ponieważ wychowanie samo przez się nie może dojść do pewnych wyników politycznych. Tylko wola narodowa może zapewnić wychowaniu rację bytu i wskazać mu zadania jakie ma do spełnienia. Jest rzeczą niemożliwą odrodzić prawdziwie szkołę bez reorganizacji narodu oraz bez jednolitego światopoglądu. Reformatorzy z roku 1925 chcieli kształtować obywatela głównie przez nauczanie i niezależnie od państwa. Narodowy socjalizm na pierwszym planie stawia życie i akcję. Każde prawdziwe wychowanie ma swe źródło w życiu. Przed mówieniem o nowym wychowaniu, trzeba stworzyć nowy porządek społeczny przy pomocy akcji politycznej. Nowe państwo niemieckie, dzieło wodza Hitlera jest w swej istocie pedagogiczne, ponieważ w nim są zogniskowane wszystkie siły narodu, są one skupione w jednej woli narodowej, w jednolitej koncepcji świata. Wielki system wychowania narodowo-socjalistycznego wyrósł z walk politycznych i z praw, którym ono podlega. Znacznie wcześniej, zanim nowe państwo wzięło w swoje ręce kierownictwo wychowania, system wychowawczy powstał już w ugrupowaniach politycznych oraz w stowarzyszeniach młodzieżowych. Tak więc młodzież polityczna stworzyła nowe wychowanie niemieckie. Po rewolucji sprawa wychowania przedstawia się zupełnie inaczej. Mit osobowości tak żywo kultywowany przed rewolucją, został zastąpiony koncepcją „prawdziwego Niemca”. Ideologia humanizmu została zastąpiona przez inną pedagogię, która powstała w atmosferze wyteżonej walki. Szkolnictwo nie uwzględniające tego nowego wychowania byłoby abstrakcyjne i obce narodowi niemieckiemu. Jest rzeczą zrozumiałą, że ta głęboka przemiana szkoły średniej nie zostanie dokonana z dnia na dzień, reorganizacja szkolnictwa niemieckiego jest dopiero rozpoczęta, stanowi jednak fundament przyszłości narodu niemieckiego.

I. KONFERENCJE, KONGRESY, ZJAZDY

Interesujące uchwały Francuskiej Ligi Nowego Wychowania. XVII Kongres Francuskiej Ligi Nowego Wychowania, który odbył się w dniach od 12 do 16 kwietnia b. r. uchwalił między innymi dwa istotne wnioski:

1) Wyższa Rada Oświecenia Publicznego powoła do swego grona psychologów szkolnych i nie przedsięwzięć żadnej reformy szkolnej, bez uprzedniego zbadania jej wartości psychologicznej oraz nie poleci żadnej metody, która nie odpowiadałaby potrzebom, zainteresowaniom oraz wiekowi umysłowemu uczniów.

2) Administracja szkolna powinna, odwiedzać nowe szkoły i klasy eksperymentalne, celem zainteresowania się metodami nauczania i wychowania tam stosowanymi oraz wykorzystania ich w szkolnictwie publicznym.

Kongres Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Nauczycielskich. (Kopenhaga 22—24 lipca 1938). Dorocznym zwyczajem zebrali się delegaci związków nauczycielskich zrzeszonych w F. I. A. I., w Kopenhadze tym razem. Na porządku dziennym postawiono następujące sprawy: 1) Wybór prezydium Kongresu i weryfikacja mandatów; 2) Przemówienie Sekretarza Generalnego o obecnej sytuacji F. I. A. I. w stosunku do zachodzących zmian społecznych; 3) Przyjęcie do F. I. A. I. nowych związków nauczycielskich; 4) Sprawozdanie z działalności Federacji w ciągu roku; 5) Sprawozdanie finansowe; 6) Problemy: a) wymiana międzynarodowa nauczycieli, b) przyjmowanie uczniów do szkół średnich, c) warunki pensjonowania nauczycieli, d) literatura dziecięca a współpraca międzynarodowa; 7) Wybory; 8) Oznaczenie miejsca Kongresu w r. 1939; 9) Różne sprawy.

W Kongresie wzięli udział delegaci kilkudziesięciu związków nauczycielskich. Obrady odbywały się w gmachu parlamentu, w zamku „Christiansborg”. Kongresistów powitał Jorgen Jorgensen, minister oświaty, dr Kaper, prezydent Kopenhagi, Kaalund-Jorgensen, wizytator minist. szkół powszechnych, oraz Kritensen, prezes Związku Nauczycieli Duńskich. Wszyscy mówcy podkreślali duże znaczenie Federacji w pracy nad podnoszeniem zawodu nauczycielskiego, metod pracy w szkole, w kwestji porozumienia się narodów i solidarnej współpracy młodych pokoleń. Duński minister oświaty oświadczył, iż jest niezmiernie zadowolony ze współpracy nauczycieli duńskich z Federacją.

Delegatów przyjmowano niezwykle serdecznie w Pawilonie „Langelinie”, w Ratuszu, przez władze szkolne „Frederiksberg”, oraz w kasynie „Skodsborg”; delegaci zwiedzili cały szereg nowych szkół.

Po referatach i ożywionej dyskusji nad kwestją emerytury, przyjmowania dzieci do szkół średnich, wymianą nauczycieli i literaturą dziecięcą a współpracą międzynarodową, przyjęto cały szereg rezolucji, w których ustalono pewne postulaty. Np. wiek przejścia na emeryturę powinien być określony ze względu na interes wychowania, a każdy nauczyciel powinien posiadać prawo do emerytury już po 10 latach służby; fundusz emerytalny powinien być zabezpieczony i niezależny od grup rządzących; pensjonowanie powinno być przeprowadzone z bezwzględną bezstronnością; dzieci i wdowy mają otrzymywać dość wysokie zasiłki, zapewniające im normalne warunki życia; wysokość emerytury należy tak ustalać, by zabezpie-

czyła ona wygodne życie emerytom i w zasadzie nie powinna być niższa od ostatnich poborów w służbie czynnej.

Duże zainteresowanie wywołał problem przyjmowania uczniów do szkół średnich; delegaci bardzo ostro wypowiadali się przeciw temu, by możliwość uiszczania opłat była głównym warunkiem dopuszczania do szkół średnich. Na ogół delegaci zgodnie twierdzili, iż należy bezwzględnie znieść egzaminy wstępne, a wprowadzić po szkole powszechnej klasy przejściowe; podczas nauki w tych klasach przeprowadzać szczegółowe obserwacje uzdolnień i na tej podstawie skierowywać młodzież do różnych szkół średnich.

Dość obszernie omawiano sprawę techniki wymiany nauczycieli w okresie letnim; następnie wymianę uczniów, korespondencję młodzieży, współpracę kulturalną młodzieży różnych narodów; zagadnienie rewizji podręczników szkolnych, literatury dziecięcej.

Obrady nauczycieli odbywały się w poważnej a szczerzej i serdecznej atmosferze. Z ramienia Z. N. P. wzięli udział w tym Kongresie pp. Jakiel, Maj, Puchalski. W charakterze gości uczestniczyli w konferencji przedstawiciele Ligi Narodów, Biura Pracy, Instytutu Współpracy Intelktualnej.

Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka. W dniach 2—4 października 1938 r. odbył się w Warszawie Kongres Dziecka połączony z Wystawą.

Na Kongresie ogłoszono następujące referaty:

A. Plenarne:

- 1) Dziecko i człowiek dorosły — St. Dobrowolski.
- 2) Dziecko w rodzinie — W. Szumanówna i J. Cz. Babicki.
- 3) Dziecko w polskim prawie rodzinnym — St. Gołąb.
- 4) Prawo dziecka do szkoły — H. Radlińska.
- 5) Zdrowie dziecka — E. Godlewski.
- 6) Wczasy dziecięce — A. Walicka-Chmielewska.

B. Nadto obrady toczyły się w pięciu Komisjach, a to:

- I Komisja: Dziecko i człowiek dorosły,
- II Komisja: Dziecko w rodzinie,
- III Komisja: Prawo dziecka do szkoły,
- IV Komisja: Zdrowie dziecka,
- V Komisja: Prawo dziecka do zabawy i wczasy dziecięce.

Odbyła się również konferencja w sprawie dziecka polskiego za granicą. Szczegółowe sprawozdanie podamy w następnym numerze.

II. WYCHOWANIE MORALNO-SPOŁECZNE

Rozwiązanie Międzynarodowego Biura Wychowania Moralnego. Wskutek rozlicznych trudności Komitet Wykonawczy Międzynarodowego Biura Wychowania postanowił w tym roku nie urządzać Kongresu Wychowania Moralnego, a wszelkie agendy Biura przekazać Lidze Nowego Wychowania.

W ten sposób przestało istnieć samodzielne Biuro Wychowania Moralnego z dużą szkodą dla samej sprawy. Biuro to powstało w r. 1908 w Londynie, a celem jego było ulepszenie środków wychowania moralnego. Kongresy wychowania moralnego, które odbyły się w Londynie (1908), Hadze (1912), Genewie (1922), Rzymie (1926), Paryżu (1930), Krakowie (1934) cieszyły się wielkim powodzeniem i przyczyniały się w dużej mierze do wyjaśnienia wielu zagadnień wychowawczych oraz pobudzały do prac badawczych w tej dziedzinie jak i do przeprowadzania doświadczeń.

Kongres w r. 1938 miał odbyć się w Jenie. Obecna sytuacja w Niemczech nie

zezwała na to, by ten Kongres odbył się w tym kraju, ponieważ nie miało się gwarancji, że obrady potoczą się w atmosferze obiektywnych a swobodnych rozważań. Zniesienie oddzielnego „Biura Wychowania Moralnego” musimy uznać jednakowoż za błędne pociągnięcie. Żyjemy w epoce trudności moralnych, a może nawet anarchii moralnej; żyjemy w okresie wyzwiania się moralności z teologii i metafizyki i szukania nowego oparcia naukowego na podstawach społecznych. Mimo bardzo interesujących prób, etyka jest jeszcze daleka od ukonstytuowania się i dlatego wymaga specjalnej opieki.

Spodziewać się należy, że Liga Nowego Wychowania tym nowo-włączonym działem wychowania zajmie się specjalnie i postara się o dalszy rozwój metod naukowych wychowania moralnego.

III. WYCHOWANIE ESTETYCZNE

Międzynarodowa wystawa rysunków w Muzeum Pedagogicznym w Brukseli. Od 14 maja do 12 czerwca b. r. odbyła się wystawa rysunków dzieci w Muzeum Pedagogicznym w Brukseli zorganizowana przez Belgijskie Towarzystwo Nauczycieli Rysunków i Belgijskie Stowarzyszenie Sztuki. Ekspozycje pochodzące z dwudziestu kilku krajów, przedstawiały interesującą produkcję dzieci oraz dobrze zilustrowały stosowane metody w różnych państwach. Rysunki dzieci polskich, przesłane przez Muzeum Oświaty i Wychowania, wywołały pewne zainteresowanie ze względu na ich metodyczne ujęcie i zgodne z rozwojem graficznym dzieci.

Wędrowny teatr szkolny w Urugwaju. Urugwajskie władze szkolne zatwierdziły projekt wędrownego teatru szkolnego przedstawiony przez H. Zarrillę. Teatr ten jest przeznaczony do budzenia kultury artystycznej wśród młodzieży szkolnej. Dzięki tej inicjatywie szkoły w miejscowościach oddalonych nie będą pozbawione pięknego i fachowego teatru szkolnego.

IV. PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA

Nowa ustawa o szkolnictwie powszechnym w Danii. Od 1 kwietnia 1938 r. weszła w życie nowa ustawa o szkolnictwie powszechnym. W miastach szkoła powszechna jest ośmioletnia i dzieli się na dwa cykle: niższy 4-letni i średni 4-letni. W wioskach wprowadza się również ośmioletnie szkoły powszechne niepodzielne, względnie szkoły powszechne 6-letnie o dwóch cyklach, niższym i wyższym po trzy lata nauki każdy. W miejscowościach o sześcioklasowych szkołach powszechnych, władze szkolne muszą otwierać roczne kursy o 360 godzinach nauki, jeśli tego zażądają rodzice 15 dzieci w wieku od 14 do 15 lat. Rok szkolny zaczyna się 1 kwietnia dla wszystkich dzieci; obowiązek szkolny zaczyna się od 7 roku życia i trwa co najmniej 7 lat. Podczas tego okresu uczniowie powinni odbyć 6.480 lekcji po 50 minut każda.

Liczbę uczniów w klasie w miastach oznaczono maksymalnie na 33, w wioskach maksymalnie na 35. Każde dziecko bezpłatnie otrzymuje cały materiał szkolny. Odległość dla każdego dziecka od domu do szkoły nie powinna wynosić więcej niż 3,5 km. Jeśli odległość ta byłaby większa, gmina jest ustawowo obowiązana przewieźć dziecko do szkoły.

Rodzice należący do kościoła państwowego mogą sami zająć się nauczaniem religijnym ich dzieci; rodzice nie należący do kościoła państwowego nie są obowiązani uczyć religii swoich dzieci. Nauczyciele, którzy nie zechcą uczyć religii, są od tego na podstawie ustawy zwalniani. W wypadku, gdyby nauczyciele szkół publicznych nie podjęli się uczenia religii, rodzice należący do kościoła państwowego muszą sami opłacić nauczyciela religii.

Ustawa reguluje również wewnętrzne urządzenie szkoły; wedle jej postanowień, gminy, w których znajdują się szkoły powszechne 6 i 8-letnie, muszą tym szkołom zapewnić sale gimnastyczne, natryski i boiska w ciągu trzech lat. Ćwiczenia gimnastyczne muszą być wykonywane w odzieniu sportowym, a na gminach ciąży obowiązek dostarczania go młodzieży. Wchodząc do szkoły, uczniowie muszą zmieniać swoje obuwie, a wciągać obuwie szkolne dostarczane przez gminy. Dziewczęta w szkołach powszechnych obowiązkowo muszą się uczyć szycia i gospodarstwa domowego, a chłopcy stolarstwa i robót ręcznych. Na te nowe instalacje państwo przynajmniej każdej szkole zasiłki dochodzące do 35.000 koron.

Duch republikański w szkołach francuskich. Dźwignią Republiki Francuskiej jest jej kultura intelektualna a zwłaszcza szkolnictwo. Jakkolwiek praca w szkole musi odbywać się w zupełnej niezależności od wpływów partyjno-politycznych i konfesjonalnych, to jednak cele wychowania, programy, metody są przepojone duchem republikańskim. By jeszcze mocniej podkreślić związek szkoły francuskiej z hasłami Republiki, Komisja oświatowa parlamentu francuskiego uchwaliła wniosek, wedle którego wszystkie szkoły francuskie na widocznych miejscach muszą wywiesić „Deklarację Praw Człowieka” w brzmieniu przyjętym przez Zgromadzenie Narodowe w czasie rewolucji francuskiej.

V. ADMINISTRACJA SZKOLNA

Instytut Współpracy Kulturalnej z Zagranicą. We Włoszech specjalnym dekretem powołano do życia „Istituto Nazionale per le relazioni culturali con l'estero” (I. R. C. E.). Głównym zadaniem Instytutu jest pogłębienie współpracy naukowej, artystycznej i społecznej z zagranicą oraz informowania obcych o kulturze włoskiej. Inicjatywę do stworzenia Instytutu dało Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Min. Wychowania, Min. Korporacji oraz Min. Kultury Ludowej. Na czele Instytutu stoi Komitet, w skład którego wchodzi delegaci wyżej wymienionych ministerstw oraz delegaci Partii Faszystowskiej, Akademii Umiejętności, Konfederacji Zawodów Wolnych i Artystów oraz Instytut Kultury Faszystowskiej. Instytut dzieli się na szereg sekcji; jego budżet roczny wynosi 1.300.000 lirów. Może nadto pobierać składki od różnych instytucji, zapisy, dary. Równocześnie rozwiązano włoską Komisję Międzynarodowego Instytutu Współpracy Intelektualnej i Międzyuniwersytecki Instytut Włoski, a agendy i majątek przekazano I. R. C. E. Na dyrektora Instytutu powołano Luciana Feo, który do grudnia 1937 r. sprawował funkcje kierownika Międzynarodowego Instytutu Kinematografii Wychowawczej.

VI. OPIEKA SPOŁECZNA NAD DZIECKIEM

Obowiązkowe poradnictwo zawodowe we Francji. Ostatnio wydano we Francji ustawy-dekrety mające na celu ożywienie działalności ekonomicznej francuskiej. Jedną z nich dotyczy poradnictwa zawodowego i kształcenia zawodowego. Ustawa-dekret zawiera motywy uzasadniające postanowienia oraz trzy rozdziały: 1) poradnictwo zawodowe, 2) kształcenie zawodowe, 3) sankcje w razie niewykonania ustawy. Rozdział pierwszy posiada osiemnaście artykułów. Oto niektóre postanowienia:

Art. I. W każdym departamencie względnie w grupie kilku departamentów zakłada się sekretariat poradnictwa zawodowego, podlegający władzy prefekta a pozostający w zakresie działania inspektora akademii (wizytatora okręgowego) względnie inspektora akademii tego departamentu, w którym znajduje się sekretariat, jeśli obejmuje on grupę departamentów. Stwarzanie tych sekretariatów ma być dokonane w ciągu trzech lat.

Sekretariat poradnictwa zawodowego ma za zadanie koordynować prace centrów poradnictwa zawodowego, kontrolować ich funkcjonowanie i zapewnić współpracę inspektoratu szkół zawodowych z tymi centrami oraz biurami pośrednictwa pracy.

Art. 2. Ministerstwo Oświaty mianuje sekretarza sekretariatu poradnictwa zawodowego, który otrzymuje takie uposażenie z kasy państwowej, jakie posiada sekretarz inspektoratu akademii. Warunki nominacji sekretarzy zostaną ustalone w osobnym rozporządzeniu po porozumieniu się z Wyższą Radą Nauczania Technicznego i Podsekretariatem szkół zawodowych.

Art. 8. Po okresie 3-letnim żadne dziecko nie będzie mogło być zatrudnione bez posiadania świadectwa, wydanego bezpłatnie przez Sekretariat Poradnictwa Zawodowego departamentalnego lub międzydepartamentalnego na podstawie orzeczeń centrów publicznych czy prywatnych poradnictwa zawodowego.

W następnych artykułach znajdują się postanowienia o obowiązkowym uczęszczaniu młodzieży do szkół dokształcających zawodowych od 14 do 17 roku życia; obowiązkowa liczba godzin rocznie na kursie wynosi 150, jednorazowo 2—3 godziny.

VII. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Państwowy Instytut Nauczycielski

Zestawienie wykładów w r. 1938/39

Wykładający	Przedmiot	Rok I	Rok II
Dr Albert Dryjski prof. Wolnej Wszechnicy	Psychologia eksper. i pedagogiczna	4	4
Dr. Adam Zieleńczyk prof. Wolnej Wszechnicy	Filozofia	3	2
Dr Wład. Okiński prow. wykłady w Uniwers. Poznańskim	Socjologia	2	2
Dr Wit. Dynowski adiunkt Uniw. J. P.	Etnografia	1	—
Mjr Dr Lipiński	Życie i wskazania wychowawcze marsz. J. Piłsudskiego	—	2
Dr Tadeusz Hilarowicz prof. Wolnej Wszechnicy	Prawo konstytucyjne i administracyjne	3	—
(Vacat)	Zagadnienia społeczno-gospod. Polski Współcz.	2/1	—
Dr Albin Jakiel b. docent Uniw. Genew.	Pedagogika i dydaktyka ogólna i eksperym.	2	—
"	Współczesne kierunki w nauczaniu i wychow.	2	2
"	Pedagogika porównawcza (szkoln. zagr.)	2	—
Dyr. K. Makuch	Polskie ustawodawstwo szkolne i adm. szkolna	—	2
"	Seminaria pedagogiczne na wybrane zagadnienia z szkolnictwa polskiego	2	—
"	Praktyka pedagog.	2	2
Instruktorzy M. W.R. i O.P. Prelegenci	Program szkoły powszechnej	—	6

Wykładowcy	Przedmiot	Rok I	Rok II
Dr Tad. Markowski	Higiena społeczna i szkolna	2	—
Dr Hanna Pohoska docent Uniw. J. P.	Wychowanie obywatelsko- państwowe	1	—
Mgr Henryk Rył	Szkolnictwo specjalne	2/0	—
Barbara Kossuthówna	Czytelnictwo i literatura dziecka	0/2	—
Mgr Bużycka Janina	Opieka społ.-psycholog. nad dzieckiem w szkole	0/1½	1½/0
Babicki Czesław radca Min. Op. Społecznej Dr Wład. Wyszyński	Opieka społeczna w państwie	2	—
Dr Stefan Truchim prof. Wolnej Wszechnicy	Technika i ekonomia pracy umysłowej	2/0	—
Feliks Popławski ministerialny wizytator	Pozaszkolna praca społ- oświatowa nauczyciela	—	2
Wacław Husarski docent Wolnej Wszechnicy	Sztuki plastyczne	2	1
Dr Julian Pułikowski docent Uniw. J. P.	Muzyka w szkole i życiu	—	1
Dr Mianowska Zofia	Kultura żywego słowa i wybrane utwory literatury współczesnej	—	2
Przedmioty nadobowiązkowe			
André Aubert	J. francuski		
Dr Gustaw Elgert	J. niemiecki		
Jan Lechowski	Cwiczenia cieleśne		

Państwowy Instytut Nauczycielski jest wyższą szkołą pedagogiczną podległą bezpośrednio Ministerstwu W. R. i. O. P. Do Instytutu przyjmuje się nauczycieli i kierowników szkół powszechnych, posiadających ukończony Wyższy Kurs Nauczycielski przed trzema laty, których zakwalifikuje Ministerstwo oraz którzy z dodatnim wynikiem zdadzą egzamin wstępny. Egzamin ten odbywa się z pedagogiki, psychologii, higieny, anatomii, programów i ustaw szkolnych oraz wybranego języka obcego (niemieckiego, francuskiego, angielskiego); kandydaci piszą nadto prace kłauzurową.

W ciągu pierwszego i drugiego roku słuchacze muszą zdać kolokwia z obowiązujących przedmiotów; w ciągu drugiego roku studiów słuchacze przygotowują pracę dyplomową, w której muszą wykazać umiejętność posługiwania się metodami naukowymi i samodzielnie opracować wybrane zagadnienie. Prace dyplomowe z reguły muszą posiadać charakter eksperymentalny i opierać się na faktycznie zebranym materiale.

Praca w Instytucie opiera się na wykładach, seminariach, konwersatoriach, ćwiczeniach, hospitacjach w szkołach oraz pracach badawczych.

Główny nacisk jest położony na zdobycie odpowiedniej metody pracy oraz na pogłębienie kultury pedagogicznej i ogólnej.

Instytut psycho-pedagogiczny w Meksyku. W Meksyku zorganizowano ostatnio „Instytut psycho-pedagogiczny i higieniczny”, który ma za zadanie przeprowadzanie badań technicznych i pedagogicznych w zakresie wychowania dzieci meksykańskich. W Instytucie tym stworzono osiem działów: psychologii, fizjologii, psychometrii,

pedologii, poradnictwa zawodowego, higieny umysłowej, pedagogiki specjalnej i pedografii. Przy Instytucie otworzono nadto szkoły doświadczalne dla dzieci moralnie zaniedbanych i dla dzieci fizycznie anormalnych. Personel Instytutu składa się z 150 profesorów i lekarzy. Instytut funkcjonuje zaledwie od 5 miesięcy i dał już pozytywne wyniki. Rząd meksykański specjalnie interesuje się tym Instytutem, widząc w nim najlepszy środek wyjścia z empiryzmu na drogę eksperymentalnie opracowanych metod wychowania i nauczania.

WILIAM STERN FILOZOF-PSYCHOLOG

Stern urodził się 29 kwietnia 1871 w Berlinie; studiował filozofię i psychologię pod kierunkiem Paulsena, Ebbinghaus, Lazarusa i Stumpfa. Doktoryzował się u Lazarusa, przedstawiając interesującą tezę o „Analogii w ludowym życiu intelektualnym” (1892). W r. 1907 został profesorem Uniwersytetu we Wrocławiu. Od r. 1916 pełnił funkcje dyrektora i profesora w Wyższym Instytucie filozoficznym i pedagogicznym w Hamburgu, jako następca sławnego pedagoga i psychologa E. Meumanna. W r. 1934 był zmuszony opuścić Niemcy wskutek zmiany regime'u, a zaproszony przez Mc Dougalla wyjechał do „Duke University” w Stanach Zjednoczonych. Zmarł nagle 28 marca 1938 w 67 r. życia.

Oto główne jego dzieła: *Psychologie der frühen Kindheit*, *Die Kindersprache*, *Psychologie der Aussage*, *Erinnerung, Aussage und Lüge*, *Die Differentielle Psychologie*, *Die Anwendung der Psycho-Analyse auf Kindheit und Jugend*, *Vorgedanken zur Weltanschauung*, *Person und Sache*, *Die menschliche Persönlichkeit*, *Anfänge der Reifezeit*, *Methodensammlung zur Intelligenzprüfung*, *Allgemeine Psychologie auf Personalistischer Grundlage*, *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen*.

Stern jako najwybitniejszy psycholog niemiecki dokonał wielkiego dzieła w dziedzinie psychologii różnicowej i personalizmu. Człowieka, twierdzi on, nie można zredukować do mechanizmu wrażeń, intuicji, i uczuć czy działania, lecz jest on osobowością o pełnej formie vitalnej. Wyrazem pełnej osobowości był Wiliam Stern, niezmordowany badacz i filozof, któremu wychowanie nowoczesne zawdzięcza bardzo wiele.

VIII. SZKOŁY DOSWIADCZALNE

„Międzynarodowa Wspólnota Dzieci”. Kees Boeke prezes holenderskiej Ligi Nowego Wychowania, dyrektor szkoły „De Werkplaats” w Bilthoven, zamierza zorganizować wielką międzynarodową wspólnotę dzieci. Celem zjednania zwolenników dla swego przedsięwzięcia Kees Boeke objeżdża różne kraje, gdzie przedstawia swoje zamierzenia. Po ostatniej jego podróży do Stanów Zjednoczonych szereg najwybitniejszych pedagogów amerykańskich, jak J. Dewey, S. Duggan, Kilpatrick, R. Jones przyjęło protektorat nad przyszłą tą wspólnotą Boeka.

Celem wychowania w tej wspólnotie jest kształcenie osobowości, swobodny rozwój wszystkich uzdolnień oraz wyrobienie jednostki jako członka wspólnoty, a w konsekwencji uwzględnianie potrzeb bliźnich, usługowość, odpowiedzialność, karność dobrowolnie przyjęta przez jednostkę z uwagi na jej racjonalność. Swoboda dla wszystkich, a więc swoboda ograniczająca jednostkę. Główną zasadą jest wykluczenie obawy lub nagrody jako motywu działania; bez przymusu, bez onieśmiania.

Metody pracy obejmują: 1) organizację życia we wspólnocie, 2) organizację nauczania dla dzieci od 3 do 18 r. życia, 3) pomoce naukowe.

Zebrań tygodniowe prowadzone przez dzieci bez głosowania, decyzje przedsiębrane jednogłośnie. Poszukiwania rozwiązań pojedynczych, które mogłyby zadowolić wszystkich. Program dnia, tygodnia, roku szkolnego jest uchwalany przez zebranie ogólne uczniów.

Praca jednostki jest przeznaczona głównie dla wspólnoty; ma ona przygotować do życia w nadchodzącej nowej cywilizacji: utrzymanie lokalu, konstrukcja, fabrykacja urządzeń, pomocy naukowych, praca w ogrodzie, gospodarstwo domowe należą wyłącznie do uczniów.

Program nauczania zawiera 400 grup wiadomości; sporządza się karty pracy dla każdej grupy wiadomości, karty schematyczne i konkretne dla sprawdzania pracy każdej grupy wiadomości. Po odrobieniu tych grup wiadomości uczniowie stopniowo w ciągu nauki otrzymują pięć dyplomów. Wiele czasu poświęca się muzyce, tańcom, sportom, wychowaniu fizycznemu, wycieczkom po Holandii i innych krajach, koncertom, imprezom szkolnym, zwiedzaniom. Uczniowie wydają drukiem swoje pismo oraz niektóre prace. Dzieci są umieszczane w oddzielnych internatach, pozostają w stałym kontakcie z budynkiem centralnym. Naukę pobierają w języku angielskim, francuskim i niemieckim, a nadto w swoim ojczystym.

Pracownie pedagogiczne w Stanach Zjednoczonych. Amerykańska Liga Nowego Wychowania (Progressive Education Association) zorganizowała w czasie wakacji letnich trzy kursy przeznaczone dla nauczycieli szkół średnich, celem zapoznania ich z metodami i pomocami naukowymi stosowanymi w szkołach eksperymentalnych. Kursy te odbyły się w Bronxville (Nowy York), Denver (Kolorado), Oakland (Kalifornia); kursy te słusznie nazwano „letnimi pracowniami pedagogicznymi”, w nich bowiem nauczyciele szkół średnich, uczestnicy kursów grupami pracują nad redakcją nowych programów przy pomocy różnych komitetów złożonych ze specjalistów; zajmowano się nadto psychologią młodzieży, psychodydaktyką matematyki, nauk przyrodniczych, historii i geografii, wychowaniem społecznym itd.

Kursy o nowych szkołach. W Belgii w dniach od 23 lipca do 6 sierpnia b. r. odbył się pierwszy kurs przeznaczony dla nauczycieli nowych szkół. Zagadnienia omawiane na kursie dotyczyły głównie problemów praktycznych w szkołach aktywnych. Instruktorami na kursie byli doświadczeni kierownicy i nauczyciele szkół eksperymentalnych belgijskich i zagranicznych. W kursie wzięli udział nauczyciele belgijscy i innych krajów. Rezultaty kursu były dodatnie; słuchacze zdobyli cały szereg praktycznych wskazówek jak organizować nowe szkoły. Informacyj w sprawach kursu udziela p. Hamaide, Ixelles- Bruxelles, 11, avenue Ernestine.

K S I A Ż K I

I. SPRAWOZDANIA Z KONGRESÓW

RAWSON, Wyatt. *A la Recherche de la Liberté*. (W poszukiwaniu wolności). Tłumaczyła z angielskiego Anna Archinard, przedmowę napisał Adolf Ferrière. Paryż, Fustier, 1938, str. 314, fr. 20.

Sekretarz Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania Rawson daje nam w tej książce sprawozdanie z VII Kongresu Ligi Nowego Wychowania, który odbył się w sierpniu r. 1936 w Cheltenham (Anglia). Na całość książki składają się następujące działy: Wprowadzenie — prof. Clarke, słowo wstępne — prof. Ferrière. Część pierwsza omawia „drogi wolności”; a więc co to jest wolność, dalej kara, nauka, sztuka, religia jako czynniki wyzwalań się człowieka. W części drugiej

podano referaty, w których autorzy doszukiwali się związku między wolnością a rodziną, systemem ekonomicznym, demokracją, anarchią międzynarodową, konfliktami kulturalnymi, dochodząc do wniosku, że ludzkość jest jedna. Część trzecia jest poświęcona reformie szkoły średniej w Anglii, Finlandii, Francji, Holandii, Japonii, Szwecji, Stanów Zjednoczonych, oraz przemianom, jakim ulega wieś a wraz z nią szkoła w Chinach, Kolumbii, Francji, Japonii i Meksyku. W czwartej części znajdujemy sprawozdania, dotyczące różnych kwestji, jak wychowanie w Afryce, ankieta o egzaminach, współpraca domu ze szkołą, wychowanie w duchu porozumienia się narodów, kształcenie nauczycieli oraz dwa aneksy: wychowanie religijne i psychologia religii.

Referaty umieszczone przez Rawsona były wygłoszone na Kongresie przez wybitnych pedagogów, jak Bertier, Boyd, Bovet, Ensor, Isaacs, Katzaroff, Caballero, Nunn, Parkhurst, Wallon, Washburn i wielu innych.

Streszczenia referatów są dość szczegółowe, dokładnie oddające myśli autorów oraz ugrupowane w ten sposób, iż tworzą pewną całość. Sprawozdanie to jest jakby zbiorowym podręcznikiem o swobodzie w wychowaniu, które zostało uznane przez wszystkich autorów jako istotny środek pedagogiczny, przy organicznym połączeniu karność z swobodą. Mimo to, iż w świecie coraz mniej miejsca na swobodę, a dyscyplina staje się magiczną siłą, to Liga pozostając wierna swym zasadom, uważa iż wykształcenie wolnej osobowości jest główną funkcją wychowania nowoczesnego. Idzie jej o wyzwolenie tego, co jest najlepsze w człowieku. Takie same stanowisko zajęli uczestnicy regionalnych Kongresów Ligi, które odbyły się w Australii, Afryce, Nowej Zelandii, Wypach Hawajskich w latach 1937—38, a wyzwalanie się człowieka ma swoją ciągłą historię i wielką przyszłość, staje się coraz więcej hasłem uniwersalnym. Wykształcenie autonomicznej osobowości, oto główny motyw obrad kongresistów w Cheltenham, to również główny motor wysiłków Ligi Nowego Wychowania.

Mimo trudnej sytuacji — prawie wszyscy referenci wypowiadają się za wychowaniem w duchu swobody. Wedle nich dyktatury są wyrazem pewnego chwilowego zamętu w umysłach ludzkich. Nauki techniczne wyprowadziły bardzo szybko warunki życia społecznego i spowodowały konsekwentnie w starym ustroju socjalnym anarchię. By usunąć groźbę zaburzeń społecznych wprowadza się dyktatury; jest to jednak na dłuższą metę środek zawodny, zwłaszcza wobec postępującej cywilizacji oraz rozwijającej się techniki i nauki. Postęp tkwi w wychowaniu respektującym osobowość dziecka. Człowiek o pełnej osobowości potrafi opanować technikę materialną do swoich usług, a pierwsze miejsce w swym życiu poświęci wartościom duchowym. Świat dzisiejszy żyje w atmosferze walki; należy umieć walczyć o ideały Ligi Nowego Wychowania, walczyć o lepszą ludzkość. Współczesne społeczeństwa są ciężko chore, a pionierzy nowego wychowania powinni stworzyć wielkiego i potężnego ducha, który nazywa się: „Miłość”.

Książka aktualna i interesująca.

Congrès International de l'Enseignement Primaire et de l'Education Populaire. Compte Rendu. (Międzynarodowy Kongres Nauczania Powszechnego i Oświaty Pozaszkolnej. Sprawozdanie). Paryż 1938, str. 605.

W dniach 23 — 31 lipca 1937 odbył się olbrzymi Kongres nauczycieli szkół powszechnych i działaczy w oświacie pozaszkolnej. Komitet Wykonawczy wydał ilustrowane sprawozdanie z tego Kongresu o 605 stronach in 8-o.

Sprawozdanie zawiera spis kongresistów oraz wymienienia członków honorowych, prezydium i różnych komitetów. Sprawozdanie zawiera streszczenia głównych referatów, wygłoszonych w ośmiu sekcjach, a to: w sekcji filozofii wychowania, w sekcji

psychologicznej i socjologii zastosowanej do wychowania, w sekcji nowych metod nauczania (przedszkola, metody w szkole powszechnej, wychowanie fizyczne i higiena, wychowanie estetyczne, czytelnictwo i biblioteki dla dzieci), w sekcji wychowania w duchu porozumienia się narodów, w sekcji kształcenia nauczycieli, w sekcji budownictwa szkolnego, w sekcji pomocy naukowych oraz w sekcji oświaty pozaszkolnej.

Na szczególne podkreślenie zasługują referaty wygłoszone w sekcji filozofii wychowania, gdzie podano podstawy organizacyjne szkół powszechnych prawie ze wszystkich krajów cywilizowanych w oświeceniu reprezentantów związków nauczycielskich. Zasady reformy szkolnej w Polsce przedstawił dr Jakiel. Sprawozdania w sekcji psychologicznej i socjologicznej dają interesującą syntezę ostatnich zdobyczy w tej dziedzinie. Nie mniej interesujące są referaty, dotyczące nowych metod nauczania; w tym dziale z polskiej strony podano referat dr Jakiela o genezie pracy zespołowej w szkole.

W tym tomie sprawozdawczym znajdujemy kilka referatów polskich, a to: Radlińskiej, Heftmanowej, Drzewieckiego, Maja, Ładosza, Zyglera itd.

Tom sprawozdawczy Kongresu Nauczania Powszechnego, który zgromadził przeszło 3.000 uczestników, jest przeglądem głównych problemów pedagogicznych współczesnej szkoły powszechnej i stanowi niezmiernie interesujący dokument dla celów pedagogiki porównawczej, a wielce przydatny w pracy informacyjnej.

II. BIOGRAFIE

EHM ALBERT. F. W. Foerster. Sa pédagogie morale. Sélestat (Bas-Rhin). Imprimerie Alsatia 1937, str. 342, fr. 40. (Foerster. Jego pedagogika moralna).

Foerster, jeden z najwybitniejszych pedagogów kierunku moralnego, stale przebywający we Francji wywoływał zawsze duże zainteresowanie w kołach pedagogicznych francuskich. Nic też dziwnego, że pierwsza większa monografia o Foersterze ukazała się właśnie w tym kraju w formie tezy doktorskiej przedstawionej przez profesora w liceum w Strasburgu, w Uniwersytecie paryskim. Ukazanie się tej monografii jest tym bardziej aktualne, iż problemy wychowania moralnego i kształcenia charakterów stają się osią wychowania w ogóle. Ehm w pierwszej części w interesujący sposób przedstawia życiorys Foerstera, kształtowanie się jego poglądów moralnych. Następnie autor przeprowadza dość subtelną analizę podstaw filozoficznych i religijnych jego teorii pedagogicznej oraz specjalnie zasad pedagogiki charakteru. W końcowych rozdziałach omawia autor problemy wychowania społecznego i obywatelskiego w ujęciu Foerstera, kwestje wychowania seksualnego, metod dydaktycznych itd.

Monografia ta w pełni ujmuje wybitną postać współczesnego światowego pedagoga i umożliwia lepsze zrozumienie i wnikięcie w jego poglądy moralno-pedagogiczne.

SCHMID, P. Philipp Emanuel von Fellenberg: Seine pädagogischen Grundsätze und ihre Verwirklichung. (Zasady pedagogiczne Fellenberga i ich realizacja). Aarau: H. R. Sauerländer, 1937, str. 158.

Fellenberg, współczesny Pestalozziemu, w r. 1799 założył swój Instytut w Hofwylu koło Berna. W chwili jego śmierci w r. 1884 Instytut stał się już kolonią, liczącą 30 budynków z około 230 pokojami i 360 mieszkańcami. Kolonia zawierała szkołę dla niezamężnej dziatwy, szkołę rolniczą, szkoły praktyczne średnie, seminarium nauczycielskie, przedszkole itd.

Autor przedstawia Fellenberga, jako geniusza organizacyjnego, który mimo zdawałoby się niepokonanych trudności, dokonał cudownego dzieła, mającego za-

sadniczy wpływ na organizację współczesnej szkoły, nie tylko w Szwajcarii, lecz w całym świecie.

Jest to pierwsza monografia, w której w pełny i właściwy sposób przedstawiono osobowość i dzieło Fellenberga oraz jego wpływy na szkołę dzisiejszą. Dzieło pod względem metody historycznej bez zarzutu, zawiera cały szereg dokumentów dotychczas nie opublikowanych, a rzucających nowe światło na pracę w Hofwylu.

III. HISTORIA WYCHOWANIA

DURKHEIM, EMILE. *L'évolution pédagogique en France*. (Ewolucja pedagogiczna we Francji). Od początku do Renessansu. Wprowadzenie Halbwachsa. Paryż, Alcan 1938, 225 str., 25 fr.

Wydanie pośmiertne wykładów Durkheima w uniwersytetach w Bordeaux i w Paryżu w latach 1904—1905 o „Historii szkolnictwa we Francji”. Wprawdzie Durkheim posiadał katedrę pedagogiki, to jednak kierowany zamiłowaniem, traktował swoje wykłady „socjologicznie”. Dlatego też wykłady o „Historii szkolnictwa we Francji” obejmują zagadnienia etyczne, psychologiczne, społeczne itd. Najbardziej wartościową stroną ogłoszonych drukiem wykładów jest próbaświetlenia roli szkoły w różnych okresach historii. Niemniej interesujące są uświadczanie, idące w kierunku ujmowania faktów pedagogicznych wynikających z ówczesnych stosunków i środowisk społecznych oraz wykazywania rezultatów pracy wychowawczej.

Czytelnicy znajdując w tej książce ciekawe uwagi o szkołach klasztornych, szkołach Karolingów, o powstawaniu uniwersytetów, o szkole laickiej, o nauczaniu moralno-społecznym.

Dzieło to w dużej mierze wyjaśnia sytuację obecnego szkolnictwa francuskiego, ducha szkoły, programów i metod pracy; czyta się je z dużym zainteresowaniem.

RAYMONT, T. *A history of the education of young children*. (Historia wychowania małych dzieci). Nowy York, Longmans, Green, 1937, str. XI—352. \$ 2.65.

W książce tej autor omawia historię rozwoju poglądów i praktyki w dziedzinie wychowania małych dzieci. Znajdujemy tam dobrze ujęte poglądy Komeńskiego, Rousseau'a, Pestalozziego, Froebela, Deweya, Montessori i innych, o znaczeniu dzieciństwa oraz o sposobach wychowania małych dzieci. Autor następnie przytacza liczne argumenty w obronie praw małych dzieci do życia swobodnego i szczęśliwego.

W dalszych rozdziałach autor analizuje współczesne teorie, metody, techniki dotyczące wychowania dzieci w wieku przedszkolnym w rodzinie, w ogródkach, ochronkach, przedszkolach. Dzieło to obejmuje całokształt zagadnień związanych z wychowaniem przedszkolnym i stanowi dobry podręcznik dla wychowawczyń oraz rodziców.

IV. PEDAGOGIKA

ERNESTO CODIGNOLA. *Il problema educativo*. Breve compendio di storia dell'educazione e della pedagogia. Firenze, „La Nuova Italia”. (Problemy wychowawcze. Krótkie kompendium historii wychowania i pedagogiki). Florencja, 1937, trzy tomy: I — 280, II — 276, III — 312, po 7,55 lirów każdy tom.

Ernesto Codignola, jeden z najbardziej zagorzałych zwolenników i wyznawców idealizmu pedagogicznego. Gentile i Croce a częściowo Lombardo-Radice to jego duchowi inspiratorzy. Codignola za główne swe zadanie wziął szeroką propagandę idei filozofów wyżej wymienionych wśród najszerzych warstw nauczycieli włoskich, szczególnie na łamach pisma „La Nuova Scuola Italiana”, którego jest redaktorem. Codignola jest również znany ze swej pracy w „Associazione fascista delle scuole”.

„Il problema educativo” stanowią podręczniki szkolne dla zakładów kształcenia

nauczycieli „Istituti Magistrale”. W historii wychowania usiłuje on ujmować prądy pedagogiczne w związku z ewolucją moralną i polityczną danego narodu, koronując je myślą filozoficzną, która te prądy wywołała. Jest to oryginalne ujęcie historii wychowania, w której rola cywilizowanych krajów jest w pewnej mierze uwzględniona, chociaż autor Włochom zapewnił miejsce predominujące. Również problemy pedagogiczno-dydaktyczne są potraktowane dość obszernie i bezstronnie. Podkreślić należy szczególnie jasność ujęcia tych problemów, prosty sposób ich przedstawienia oraz krótką syntezę. Na końcu każdego tomu podano bibliografię, która ułatwia uczniom głębsze zapoznanie się z problemami wychowawczymi.

MILLOT, ALBERT. *Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine*. (Główne kierunki pedagogiki współczesnej). Paryż, Alcan, 1938, str. 178, fr. 15. (Kolekcja: Nowa encyklopedia filozoficzna).

Teoria pedagogiczna nie kwitnie we Francji, a słowo „pédagogie” ma znaczenie raczej pogardliwe. Nic też dziwnego, że książka Millota nie ma charakteru naukowego: autor zastępca profesora pedagogiki w Sorbonie ujmuje zagadnienia pedagogiki współczesnej na sposób francuski, literacko-polityczny. Milot zaczyna od natury i znaczenia pedagogiki, by przejść do omawiania różnych czynników, wywierających wpływy na wychowanie, a szczególnie społeczne i polityczne; do tego rozdziału dodaje swe uwagi o niektórych tylko współczesnych autorach pedagogicznych. W rozdziale trzecim analizuje związki, istniejące między pedagogiką, naukami a filozofią. Rozdział czwarty poświęcono poznaniu dziecka, a w piątym omawia autor problem uszanowania osobowości dziecka, w szóstym zaś przemawia za respektem dla rozwoju naturalnego dziecka. Ostatnie trzy rozdziały poświęcił Milot kwestjom wychowania intelektualnego oraz jego związkom z wychowaniem moralnym, dalej wychowaniu fizycznemu i rodzinnemu.

Autor zaznacza, iż prądy pedagogiczne można omawiać z różnych punktów widzenia: albo przedstawiać teorie pedagogiczne poszczególnych autorów, albo ewolucję myśli pedagogicznej, względnie historię doktryn, albo również analizować różne techniki itd.

Na szczególniejsze podkreślenie zasługuje dobre przedstawienie przyczyn powstawania poszczególnych prądów oraz subtelna analiza punktów stycznych i przeciwnych różnych kierunków pedagogicznych. Interesujące jest ujęcie wspólnych prądów na tle nurtujących poglądów moralnych i filozoficznych.

Mimo swego charakteru filozoficzno-literackiego, książka jest interesująca choćby z tego względu, że jest dobrą ilustracją francuskiego sposobu ujmowania współczesnych prądów pedagogicznych.

Autor wychodząc z założeń aktualistycznych, analizuje podstawowe koncepcje, dotyczące natury pedagogiki oraz celów wychowania.

EHM ALBERT. *L'Éducation nouvelle*. (Nowe wychowanie). Jego podstawy filozoficzne, ewolucja historyczna, zasięg światowy. Sélestat (Bas-Rhin). Imprimerie Alsatia. 1937, str. 300, fr. 35.

Książka zaopatrzona wstępem A. Ferrière'a, dzieli się na trzy rozdziały: 1) podstawy filozoficzne nowego wychowania, 2) ewolucje historyczne nowej szkoły, 3) zasięg światowy szkół nowych.

Całość stanowi dość dobrą syntezę rozwoju i stanu szkoły nowej. W podstawach filozoficznych nowego wychowania, autor przesadnie przedstawia pewne tendencje nowego wychowania, a następnie polemizuje w sposób dziennikarski z głównymi autorami pedagogicznymi. Część druga jest nieco jednostronnie ujęta, powierzchownie potraktowano rozwój szkoły nowej w krajach poza Francją, Anglią, Belgią,

Szwajcarią i Stanami Zjednoczonymi. Wiele pożytecznych informacji znaleźć można w części trzeciej.

Mimo te braki, książkę czyta się z zainteresowaniem, zwłaszcza, że autor oświeśla niektóre zagadnienia w sposób oryginalny.

ANSAY-TERWAGNE H., VELUT J. *Pédagogie nouvelle. Théorie et pratique.* (Nowa pedagogika. Teoria i praktyka). Przedmowa Ed. Claparède'a. Paryż 1937, Księgarnia Nathan, str. 342, fr. 20.

Autorzy wychodząc z założeń wychowania funkcjonalnego, usiłowali na podstawie spostrzeżeń i długoletniej praktyki w charakterze inspektorów szkolnych, opracować wskazówki praktycznego realizowania tych założeń. Starali się oni w pierwszym rzędzie jasno przedstawić nowe sposoby organizowania pracy dydaktycznej i pedagogicznej w szkole, wykorzystując przy tym nowoczesne zdobycze psychologii dziecka i psychologii wychowawczej, a w szczególności eksperymenty dydaktyczne wybitniejszych pedagogów.

Książka zawiera bardzo wiele przykładów praktycznych, mających na celu pobudzenie nauczycieli do pracy twórczej, a mniej zrutynizowanej, do większej inicjatywy i samodzielności, a zwłaszcza wysiłku osobistego. Dzieło to jest dodatnim zjawiskiem na tle szkoły francuskiej; wszelkie pisma pedagogiczne francuskie dostarczają nauczycielstwo gotowych lekcji tygodniowych, co umocniło rutynę i zwalniało nauczycielstwo od osobistego wysiłku i inicjatywy.

Jednakowoż praca Ansaya i Veluta nie jest wolna od pewnych szablonów; autorzy ciągle powołują się na psychologię dziecka i wychowanie funkcjonalne, ale równocześnie wprowadzają w proponowanych planach „idées-axes”, „idées-pivots”, które nie odpowiadają rozwojowi dziecka, a raczej racjonalistycznemu umysłowi dorosłego Francuza.

V. FILOZOFIA WYCHOWANIA

LODGE, R. C. *Philosophy of Education.* (Filozofia wychowania). Nowy York, Harper and Bros, 1937, str. 328, Dol. 2.

Książka ta nie podaje teorii pedagogicznych, w ujęciu zawodowego filozofa. Autor stara się drogą systematycznego dowodzenia, posługując się licznymi konkretnymi dowodami wykazać, iż współczesna obfita ilość kierunków pedagogicznych, teoretycznych i praktycznych, często ze sobą sprzecznych, opiera się na trzech głównych filozoficznych koncepcjach życia: realistycznej, idealistycznej i pragmatycznej. Po rozdziale wstępnym, w którym autor wyjaśnia te trzy typy filozofii, następują rozdziały przedstawiające jasno i precyzyjnie kontrasty teorii pedagogicznych idealistycznych, realistycznych i pragmatycznych, ich zasady, naturę; bardzo ciekawe są rozważania autora na temat, czego oczekują od wychowania nauczyciele, rodzice, przedstawiciele administracji szkolnej i politycznej, wyznawcy jednego z tych światopoglądów. Lodge usiłuje nawet poklasyfikować uczniów na te trzy typy i przedstawia sposoby ich reagowania na wychowanie oparte na jednym z przeciwnych światopoglądów. Uczeń typu idealistycznego nie lubi wychowania realistycznego czy pragmatycznego, a uczeń pragmatysta nie ma najmniejszego zrozumienia dla zasad wychowania realistycznego czy idealistycznego.

W dalszych rozdziałach autor przeprowadza subtelna analizę jaźni, umysłu, wrażeń, pamięci, uczenia się z punktu tych trzech światopoglądów. W końcowych rozdziałach w charakterystyczny sposób autor wykazuje wpływ tych światopoglądów na praktykę, na programy, egzaminy, karność itd. Niemniej ciekawa jest analiza typów nauczycieli ze względu na te trzy światopoglądy i sposoby ich pracy w szkołach. Po każdym rozdziale umieszczono pytania problemowe oraz kompletną bibliografię. Książkę czyta się z całą przyjemnością.

MELVIN, A. G. *The new culture.* (Nowa kultura). Nowy York, John Day, 1937, str. 296.

Filozofia wychowania musi opierać się na silnych podstawach filozofii w ogóle oraz na istotnych wynikach zachodzących przemian społecznych w świecie i powstawaniu nowej cywilizacji. Autor w dobitny sposób wykazuje, że kultura zachodnia jest coraz bardziej statyczna — i ażeby utrzymać się musi stać się dynamiczną. Melvin poświęca swoją książkę tej nowej kulturze i analizuje w niej takie pojęcia, jak energia, względność, wychowanie, sztuka itd. Zwraca on szczególną uwagę na wychowanie, szukając pewnej jedności w rozproszkowanym sił wychowawczych; jedność celów wychowania opartych na istotnych potrzebach środowiska, uczyni je dynamicznymi. W nowej kulturze wedle autora wybije się na pierwszy plan osobowość ludzka; we wszystkich krajach i po wszystkie czasy zapanuje supremacja ducha i osobowości nad materią. W kulturach materialistycznych koncepcje maszynistyczne opanowują umysł człowieka i czynią go swym niewolnikiem. W wychowaniu ma się do czynienia z człowiekiem, przeto działanie wychowawcze musi mieć na celu rozwinięcie jego najwyższych wartości duchowych.

Autor dużo miejsca poświęca pojęciu osobowości i jej kształceniu; zauważa on, że dawniej w Ameryce szkoła była synonimem wychowania. Dzisiaj wpływy wychowawcze w szkole amerykańskiej maleją, ponieważ szkoły znajdują się w rękach ludzi interesu. Melvin w dalszym ciągu szeroko rozważa kwestię stwarzania wspólnot w szkołach; analizuje pojęcie wspólnoty oraz podaje sposoby działania wspólnoty przy pomocy nowych środków technicznych jak radio, prasa itd.

Szkoła jeśli ma przyczynić się do wytworzenia nowej dynamicznej kultury musi realizować pełny program wychowawczy; przeprowadzić pełną integrację ze społeczeństwem, a w miejsce izolacji wprowadzić współpracę. Pracę szkolną trzeba oprzeć na doświadczeniu, bo wszelkie spekulacje są bezpłodne i statyczne. Dynamizm powinien odzwierciedlać się w programach szkolnych w nauczaniu fizyki, biologii, zoologii, historii a nawet w matematyce i astronomii.

Trzy ostatnie rozdziały poświęca autor nowej organizacji szkoły powszechnej, średniej i wyższej oraz ustrojowi szkolnemu.

Książka napisana z uczuciem wyjaśnia cały szereg współczesnych zjawisk i stara się dać odpowiedź na niektóre palące pytania.

VI. PSYCHOLOGIA WYCHOWANIA

St. Szuman. *ROZWÓJ MYŚLENIA U DZIECI W WIEKU SZKOLNYM.* Książnica-Atlas, Lwów — Warszawa, 1938. Str. 250.

Powszechnie przeprowadzane badania inteligencji dzieci i młodzieży mierzą niemal wyłącznie ilościowy wzrost sprawności myślenia — stwierdza autor na wstępie. Równie jednak ważne praktycznie i interesujące dla badacza jest zagadnienie zmian w jakości myślenia dziecka. Obok pytania: ile zagadnień dana jednostka w danym okresie swego rozwoju zdoła trafnie rozwiązać, zarówno pedagog jak psycholog winni postawić pytania: w jaki sposób jednostka do tych rozwiązań dochodzi i jak mianowicie je rozwiązuje, kiedy robi to źle? Błędy myślenia okazują się tu szczególnie ciekawe i pouczające — one bowiem wskazują drogę, na której dziecko zdawszy wiele setek dzieci z przedszkoli i szkół powszechnych na terenach Krakowa — Śląska, wykrył w ich odpowiedziach pewne rodzaje błędów i stwierdził, że z wiekiem rodzaj błędów się zmienia przechodząc przez pewne charakterystyczne stopnie rozwoju, aż wreszcie zjawia się odpowiedź trafna. Posługiwał się autor kilkoma znanymi testami oraz szeregiem testów własnego pomysłu, wybitnie interesujących

i godnych rozpowszechnienia — nieraz zastąpienia nimi innych, używanych np. w skali Termana, a z różnych względów nie odpowiadających psychice naszych dzieci.

Przeanalizowane zostały następujące zagadnienia: Porównywanie, abstrakcja i analiza myślowa (rozdz. II), myślenie porządkujące (rozdz. III), myślenie uogólniające (rozdz. IV), myślenie symboliczne (rozdz. V), oraz myślenie sprawdzające (rozdz. VI). Opracowanie każdego z tych tematów zawiera szereg zagadnień bardziej szczegółowych, a równie interesujących dla psychologa, jak ważnych dla metodyka i wychowawcy. Do nich należą np. zagadnienia kategorii porównań, jakimi się dzieci posługują w danym wieku i przez jakie stopniowo przechodzą wraz z wiekiem i rozwojem inteligencji, dalej — proces powstawania pojęć nadrzędnych, tzw. przez autora „sądy banalne”, rozumienie przysłów przez dzieci, powstawanie i działanie samokontroli w myśleniu dziecięcym itp. Charakter pracy autora i całej książki przypominają znane nam w polskim przekładzie książki Piageta (Mowa i myślenie u dziecka. — Sąd i rozumowanie u dziecka. — Jak sobie dziecko świat przedstawia?). Rozwój myślenia stanowi też jakby ich dalszy ciąg, niezbędne uzupełnienie.

Rozdz. VII książki poświęcony jest zagadnieniu równoległości rozwoju inteligencji tzw. globalnej z rozwojem myślenia werbalno-logicznego.

Niezwykle ciekawy i dla nauczyciela zwłaszcza stanowiący zapewne zupełną nowość jest rozdz. VIII, który zawiera samodzielną koncepcję inteligencji, podaje jej teorię i definicję. Analiza inteligencji — nie zaś jej pomiar — jest dla prof. Szumana naczelnym problemem, który rozwiązuje oparłszy się na Claparède'owskim ujęciu „pełnego aktu myślenia”. Zanalizowawszy ten akt wyróżnia w nim momenty zasadnicze, operacje myślowe i tzw. niespecyficzne współczynniki aktu myślenia. Następnie omawia warunki i przebieg rozwoju umysłowego jednostki, przy czym — jak się zdaje — przechyla się raczej na stronę natywizmu, oświadcza bowiem: „z wiekiem inteligencja się aktualizuje o tyle, o ile ją dana jednostka zawiązkowo od urodzenia posiada”. A gdzieindziej: „Nie można nikogo nauczyć myśleć inteligentnie, inteligencji nie można wpoić, wszczepić, zdobyć uczeniem się”. Prof. Szuman daleki jest jednak od jednostronności i wynikającego z niej pesymizmu. Przypisuje bowiem ogromną wagę temu czynnikowi, który nazywa doświadczeniem intelektualnym: „Każdy z nas — mówi — staje się coraz inteligentniejszy ucząc się intelektualnie, tj. nabywając doświadczenia intelektualnego z każdym aktem inteligencji, który dokonuje”.

W tym wypadku — jak w rzadko którym — koniec istotnie wieńczy dzieło. Końcem owym bowiem są dwie definicje inteligencji, dwie, ponieważ autor rozróżnia inteligencję jako „dyspozycję i potencjalną zdolność” od inteligencji jako „efektywnej umiejętności rozwiązywania zadań i problemów”. Nierozróżnianie tych dwóch znaczeń prowadzi często do niejasności wypowiedzi i nieporozumień. Podawanie obu definicji na tym miejscu jest rzeczą zbędną — wystarczy tylko zaznaczyć, że ujęcie inteligencji przez prof. Szumana bardzo odbiega od definicji Sterna, najbardziej chyba popularnej — jest znacznie wnikliwsze i precyzyjniejsze. Żeby je zaś zrozumieć i przyswoić sobie, należy wraz z autorem — i zgodnie z jego zamiarem — przejść przez etapy pracy prowadzące do takiego ujęcia. Prof. Szuman daje bowiem czytelnikowi nie tylko wyniki swych badań i rozważań: daje rzecz nie mniej cenną: obraz dróg, na jakich do tych wyników dochodzi. H. H.

HILDRETH, G. Learning the three R's, a modern interpretation. (Uczenie trzech R w nowej interpretacji). Minneapolis: Educational Publishers, 1936, str. X + 824. Dol. 2.40.

Trzy R (pisanie, czytanie i rachowanie) — stanowi ośrodek w programach szkół powszechnych amerykańskich, a w latach ostatnich jest on jeszcze bardziej rozwijany.

Równocześnie poczyniono w szkołach niezliczoną ilość eksperymentów na temat trzy R. Książka ta zajmuje się głównie tymi eksperymentami. Dzieli się ona na cztery części; w pierwszej podano sposób ujmowania tego działu w programach szkolnych na przestrzeni ostatniego wieku; w drugiej części dobrze scharakteryzowano przyczyny i skutki niepowodzeń w szkole; trzecią część poświęcono diagnostyce wykonywania trzech R, a wreszcie w czwartej części podano szereg propozycji w sprawie racjonalnego uczenia czytania, pisania i rachowania.

Propozycje te ilustrowane licznymi przykładami są bardzo sugestywne i pożyteczne dla nauczycielstwa. Cenna jest podana na końcu bibliografia przeprowadzonych doświadczeń.

WHEAT, H. G. The psychology and teaching of arithmetic. (Psychologia a nauczanie arytmetyki). Boston, D. C. Heath 1937, str. X + 592. Doll. 2.80

Wheat stara się udowodnić zasadniczą tezę powstania pojęć arytmetycznych u dzieci. Nauczyciele arytmetyki oraz autorzy podręczników sądzą, iż tworzenie się pojęć liczb odbywa się przez zetknięcie ze światem rzeczy oraz doświadczeniem, a wskutek tego przy nauczaniu arytmetyki, przy układaniu podręczników czy poradników metodycznych starają się zetknąć dziecko z przedmiotami, różnymi sytuacjami oraz doświadczeniem. Takie stanowisko doprowadza do mniemania, iż arytmetyka jest częścią świata materialnego, w którym dziecko żyje i że przez kontakt z tym światem, może ono nabyć różne pojęcia arytmetyczne. Liczba może być zastosowana do każdej rzeczy w naturze, lecz nigdy nie istnieje w świecie; świat jako taki nie posiada liczby. Inwazja liczbową świata została dokonana przez umysł ludzkie wyposażone w kategorie liczbowe. Doświadczenie, twierdzi Wheat, nigdy nie wykazało, by złożony świat zewnętrzny wytwarzał w jednostce system liczbowy, a zawsze jest odwrotnie, bo jednostka właśnie przystosowuje abstrakcyjny system do złożonego świata, który porządkuje i klasyfikuje. Autor dość sugestywnie przeprowadza swoją tezę; opisuje w interesujący sposób właściwości i cechy charakterystyczne arytmetyki, starając się odróżnić pozory aktualistyczne i różne przekonania nauczycieli od wyników eksperymentów psychologicznych, wykazujących że dziecko zdobywa sobie pojęcie liczby dzięki tylko swej pracy umysłowej.

Celem lepszego udowodnienia swej tezy, autor podaje również spostrzeżenia poczynione wśród prymitywnych oraz liczne dokumenty ze starożytności.

Następnie Wheat podaje na podstawie swej tezy nowe uwagi o nauczaniu arytmetyki. Dyskusja nie nowa; toczy się dziś wśród psychologów, którzy dzielą się na dwa wyraźne obozy.

Dla metodyków arytmetyki książka ta może przynieść wiele interesujących sugestii.

VII. SOCJOLOGIA WYCHOWANIA

BOWDEN, A. C. and MELBO, I. R. Social psychology of education. (Społeczna psychologia wychowania). Nowy Jork, Mc Graw-Hill Book, 1937, str. XV + 206. Dol. 2.50.

Od czasu gdy psychologia społeczna wyzwoliła się z jarzma filozofii spekulatywnej, a opierając się na podstawach doświadczalnych, rozpoczęła badać procesy społeczne, wzajemne oddziaływania jednostek i grup na siebie, wówczas przyczyniła się ona niezmiernie do wyjaśnienia wielu zjawisk wychowania, dając podstawy do nauki o wychowaniu. Wychowanie jako takie jest rozległym i niezwykle ważnym procesem społecznym, a równocześnie bardzo złożonym, zwłaszcza jeśli idzie o oddziaływanie pedagogiczno-dydaktyczne. Literatura fachowa w ostatnich czasach coraz więcej uwagi poświęca temu procesowi społecznemu, starając się uwzględnić całość sytuacji w jakiej odbywa się proces wychowania i nauczania. Dlatego spo-

teczna psychologia wychowania różni się przedmiotem i metodą od psychologii społecznej, ponieważ zupełnie inne czynniki wchodzą tu w grę.

Dzieło to jest podstawowym w tym zakresie; uwzględnia ono właśnie wszystkie elementy procesów wychowawczych, wszystkie czynniki socjalno-psychologiczne występujące we wzajemnej akcji między uczniami, nauczycielami, rodzicami, środowiskiem. W interesujący szczególnie sposób autorzy omawiają aspekty procesu uczenia z punktu psychologii społecznej; następnie analizują podstawy i techniki kształcenia w ogóle, a rozwoju osobowości w szczególności. Niemniej pozytywne są uwagi autorów o społecznej kontroli szkół, o wynikach społeczno-psychologicznych w administracji szkolnej, o powodzeniu i niepowodzeniu nauczycieli w pracy szkolnej itd.

BÜHLER, CHARLOTTE. *Kind und Familie: Untersuchung der Wechselbeziehungen des Kindes mit seiner Familie.* (Dziecko i rodzina: badania o stosunku dzieci do rodziny). Jena: G. Fischer, 1937, str. 172, RM. 7.

Bühlerowa już od dłuższego czasu wraz z asystentami i studentami rozpoczęła na szeroką skalę zakrojone badania o położeniu dziecka w rodzinie. Do tego celu zastosowano metodę systematycznej obserwacji wielu rodzin, zwracając się również o pomoc do rodziców w zbieraniu i opisywaniu faktów i zdarzeń. Książka ta jest pierwszym zwięzłym sprawozdaniem części tych badań. Podaje one opisy różnych form zachowania się dzieci w rodzinie w stosunku do rodziców, rodzeństwa i innych osób. Książka zawiera liczne studia o różnych strukturach życia w rodzinie oraz o sytuacji dzieci w tych strukturach. Wartościowe są uwagi o wpływie tych struktur i stosunków na rozwój dziecka. Dzieło to stanowi poważny przyczynek do socjologii wychowania.

VIII. PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA

La coordination des enseignements du second degré. Enquête internationale. (Koordynacja typów szkół drugiego stopnia (średnich). Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelktualnej. Paryż, 1938, str. 280.

Od dłuższego czasu dawała się odczuwać potrzeba monografii, omawiającej koordynację różnego rodzaju szkół średnich w wielu krajach, wobec konieczności przeprowadzenia reformy szkoły średniej ogólnokształcącej. Przemiany warunków życia we współczesnym społeczeństwie, bezrobocie w niektórych zawodach intelektualnych, nieodpowiednie przystosowanie się szkół średnich do wymagań obecnej epoki przyspieszały reformę. Międzynarodowe Biuro Wychowania wydało w latach 1932—1934 dwie zasadnicze monografie p. t. „Organizacja szkolnictwa w 53 krajach” i „Warunki rekrutacji uczniów do szkół średnich w 64 krajach”, w opracowaniu dr A. Jakiela, w których sprawa szkół średnich została omówiona; obecna publikacja jest dobrym uzupełnieniem tamtych monografii. W ankiecie ogłoszonej przez Instytut wzięły udział różne instytucje oraz pedagogowie, którzy wypowiedzieli swoje zapatrywania o kooordynacji szkół średnich. Uwagi ogólne o pracach Komitetu ekspertów podaje Julian Hierman. Porusza on sprawy poradnictwa zawodowego, selekcji, współpracy z rodzicami, lekarzami, psychologami, koordynacji szkoły powszechnej i średniej, koordynacji różnych typów szkół średnich, uwzględniania kultury ogólnej w szkołach technicznych; następnie omawia zagadnienie podręczników szkolnych, kształcenia nauczycieli szkół średnich, podziału klas wyższych liceów na sekcje i wydziały.

To ostatnie zagadnienie specjalnie omawia Abry. Alexandrini zajmuje się dziećmi mało uzdolnionymi w szkole średniej. Falski — wpływem środowiska społecznego na wybór uczniów, Hofstede — kształceniem nauczycieli wszelkich szkół średnich,

Martigny — rolę lekarzy w poradnictwie zawodowym, Meili — metodami selekcji przy doborze uczniów do szkół średnich, Simon — różnicami specjalnymi poszczególnych typów szkół średnich itd.

W części drugiej podano sprawozdanie Fontegne'a o poradnictwie zawodowym z kongresów nauczania technicznego oraz sprawozdanie Zooka o nowoczesnych prądach w szkołach średnich amerykańskich. W części trzeciej znajdują się sprawozdania z 32 państw o projektach koordynacji szkół i ich realizowaniu.

Książka pożyteczna, informuje bezstronnie i może oddać pewne usługi władzom szkolnym oraz nauczycielstwu szkół średnich.

B I B L I O G R A F I A

ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE

- BAUMGARTEN FRANCIŚKA. O charakterze i jego kształceniu. Poznań, 1937, str. 38.
- BIELAWSKI ZYGMUNT, ks. Wychowanie religijne. Warszawa, 1936, str. 32.
- BURZYŃSKI GRZEGORZ. Takt pedagogiczny w wychowaniu współczesnego człowieka. Lublin, 1937, str. VI + 143.
- FALSKI MARIAN. Środowisko współczesne młodzieży, a jej wykształcenie. Warszawa, 1937, M. W. R. i O. P., str. 100.
- GRIZZEL E. D. American secondary education, Nowy Jork, 1937, str. XIV—312.
- HENDERSON ELISHA LANE. The organisation and administration of student teaching in state teachers colleges. Nowy Jork, 1937, str. VI—125.
- HESSEN SERGEJ. Szkoła i demokracja na przełomie. Warszawa, 1938, str. 499, Nasza Księgarnia.
- HETZER HILDEGARD. Błędy wychowawcze. Lwów, 1938, str. 96.
- MĘCZKOWSKA TEODORA. Z dziejów szkolnictwa żeńskiego w Warszawie. Warszawa, 1938, str. 51.
- PETERSEN PETER. Pädagogik der Gegenwart. Ein Handbuch der neuen Erziehungs-wissenschaft und Pädagogik. Berlin, 1937, str. 194.
- WHITE WILLIM. Higiena psychiczna wieku dziecięcego. Warszawa, 1937, str. 146. Nasza Księgarnia.
- AMBROZIEWICZ WIKTOR. Dobre dziecko nie zapomni o matce. Warszawa, 1938, str. 98.
- Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse. Lozanna, 1937.
- BAILEY S. H. International studies in modern education. Londyn, 1938, str. XVI — 309.
- BARAHURA WŁODZIMIERZ. Wychowanie w internacie. Lwów, 1938, str. 60.
- BEDYŃSKI ADAM. Licea zawodowe. Lwów, 1938, str. 42.
- BŁOŃSKI P. P. Seksualizm wśród dzieci i młodzieży. Warszawa, 1938, str. 181.
- CHMAJ LUDWIK. Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej. Warszawa, 1938, str. 752.
- CUBBERLEY ELLWOOD P. An introduction to the study of education and to teaching. Londyn, 1937, str. XVIII—476.
- DEWEY JOHN. Experience and education. Nowy Jork, 1938, str. XII—1938.
- ELSLANDER J. F. L'école nouvelle. Paryż, str. 275.
- FREYLICHÓWNA J. Ideał wychowawczy szlachty polskiej w XVI wieku i w początkach XVII w. Warszawa, 1938, str. 191.
- GRZĘDZIELSKA MARIA. O wychowaniu dziewcząt. Lwów, 1938, str. 63.
- KAPROCKI BOLESŁAW. Kłamstwo w szkole. Kraków, 1938, str. 155.
- KUNICKA ANNA. Kłamstwo dziecięce. Przyczyny i zapobieganie. Warszawa, 1938, str. 67.
- PAWŁOWSKI STANISŁAW. Geografia jako nauka i przedmiot nauczania. Lwów, 1938, str. 215.

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

REVUE MENSUELLE CONSACRÉE À LA THÉORIE DE L'ÉDUCATION
ORGANE DE LA SECTION PÉDAGOGIQUE DE L'UNION DES INSTITUTEURS
POLONAIS.

RÉDACTEUR: DR ALBIN JAKIEL

Adresse de la rédaction et de l'administration: Varsovie, 1, rue Smulikowski.

LE MOUVEMENT PEDAGOGIQUE EN POLOGNE

a) Informations.

Réalisation de la réforme scolaire dans le domaine de l'enseignement professionnel. La réforme scolaire de l'année 1932 arrive à sa fin. Dernièrement le plus grand effort a été fait pour réaliser l'enseignement professionnel suivant les principes de cette réforme. Les programmes des écoles professionnelles inférieures viennent d'être publiés, ainsi que ceux du gymnase de couture, de tricotage, d'hôtellerie, de chimie, ensuite les programmes des lycées professionnels chimiques, de photographies, de laiterie, etc.

Nouveau règlement de l'examen de maturité (baccalauréat aux lycées d'instruction générale). A partir du 1-er septembre courant le Ministère a introduit un nouveau règlement de l'examen de maturité aux lycées d'instruction générale. Les examens en question ont lieu au mois de mai et de juin. Des Commissions spéciales de l'Etat sont appelées à cet effet par le Curateur de la Circonscription scolaire. Dans leur composition entrent: 1) le président, nommé par le Curateur, 2) le directeur de l'école, 3) les professeurs examinant des matières constituant l'ensemble de l'examen. A l'examen sont admis par le Conseil pédagogique, les élèves de la II-e classe de lycée. Le dit examen consiste en examen écrit et oral. L'examen écrit de la langue polonaise est obligatoire à toutes les sections du lycée. En outre: à la section des humanités est obligatoire l'examen écrit d'une des langues étrangères vivantes, à la section classique celui de la langue latine, à la section mathématique et physique celui des mathématiques, à la section des sciences, celui de physique.

L'examen oral comprend: I. — à la section des humanités: la religion, la langue polonaise ou la langue étrangère vivante au choix des élèves; II. — à la section classique: la religion, la langue polonaise, l'histoire, la langue latine ou grecque au choix des élèves; III. — à la section mathématiques et physique: la religion, les mathématiques, la physique, l'astronomie et la chimie; IV. — à la section des sciences: la religion, la biologie, la chimie, la géographie et la géologie ou la physique.

En outre à chaque section les élèves sont soumis à l'examen oral en cette matière en laquelle à l'examen écrit ils ont obtenu une note insuffisante. A la composition en langue polonaise ou étrangère, les élèves choisissent un des trois thèmes qui leur ont été donnés. Cinq heures sont réservées à élaborer la composition en langue polonaise, aux autres matières on ne réserve que par quatre heures à chacune. L'examen écrit est un examen surveillé.

Nouveau lycées pédagogiques. En l'année scolaire 1938/39 dix nouveaux lycées pédagogiques ont été organisés, ce qui fait avec les lycées pédagogiques ouverts l'année précédente — 50 institutions. En outre il y a dix „pedagogiums”.

Le Premier Congrès de l'Enfance. Les 2—4 octobre a eu lieu le premier congrès polonais de l'enfance à Varsovie sous les auspices de M. le Président de la République, auquel est jointe une Exposition respective. Au Comité du Congrès figurent les noms des délégués de plus de 100 organisations sociales, les noms des représentants de l'éducation et de la protection de l'enfant, ceux des cercles de parents, du monde médical, pédagogique, des sphères économiques, etc. Les délibérations du Congrès se concentrent sur des problèmes tels que: l'enfant et l'adulte, le rôle de la famille dans la vie de l'enfant, la réalisation du droit de l'enfant à l'enseignement, l'enfant et la loi familiale polonaise, les loisirs de l'enfance, le droit de l'enfant aux jeux, etc.

Le programme de l'exposition comprend tant les problèmes rattachés à la santé de l'enfant et à son développement nécessaire physique, que ceux de l'éducation.

Congrès des délégués de l'Union des Instituteurs Polonais. Au cours des jours du 27—29 août dernier a eu lieu le Congrès des délégués de l'Union des Instituteurs Polonais, auquel ont participé environ 1000 délégués. Le Congrès s'est divisé en trois sections: 1. section d'organisation, 2. section du travail social, 3. section pédagogique. A la section pédagogique il a été souligné, que les buts et les devoirs du travail pédagogique de l'Union doivent être conformes à la réalité actuelle du pays et aux transformations sociales et économiques qui s'y opèrent. Le plan du travail a été divisé en deux domaines: 1) théorique, 2) et pratique. Dans le premier surgit le besoin d'élaborer une suite de problèmes concernant l'éducation, l'enseignement et l'instruction. A ce but il est indispensable de recueillir régulièrement le matériel nécessaire et d'effectuer des observations qui devraient être élaborés par des méthodes scientifiques. De telle façon tous les postulats et toutes les opinions de l'Union pourront être convenablement soutenus et fondés sur bases assez fermes. A la réalisation de cette oeuvre sont appelées toutes les sections pédagogiques et au Centre même a été créé un Conseil Pédagogique Scientifique, ainsi que des Commissions spéciales (p. ex. celle des écoles expérimentales, celle de l'éducation morale et sociale, celle du nouveau matériel scolaire; etc.). Dans le domaine pratique en premier lieu est actuellement à réaliser le perfectionnement des instituteurs au moyen des cours pratiques, des cours pédagogiques supérieurs, à l'Institut Pédagogique, à l'aide de périodiques pédagogiques, de conférences, d'excursions, de loisirs. Il a été particulièrement recommandé d'organiser un raisonnable réseau de bibliothèques pédagogiques de l'Union, ainsi que l'orientation et la consultation en ce qui concerne l'enseignement et l'éducation. On a attaché une importance considérable au problème des renseignements donnés à la société sur les travaux d'éducation, sur l'état et sur les tendances démocratiques ainsi que sur les projets de l'enseignement. On a également souligné l'importance d'interventions chez les autorités scolaires en ce qui concerne les problèmes pédagogiques et les conditions du travail à l'école.

b) Bibliographie.

BALEY, STEFAN. Psychologia wychowawcza w zarysie. (Esquisse de Psychologie de l'Education). Bibliothèque Pédagogique et Didactique, N-o 16. Książnica-Atlas. 686 pages. 1938.

Ce livre est un intéressant essai présentant en large traits les problèmes du domaine de la psychologie de l'éducation. L'auteur y résigne de délibérer sur les question concernant la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, soulignant en particulier l'analyse des processus éducatifs mêmes. Les anciens manuels de

psychologie éducative n'étaient plutôt que des compilations de différentes branches de psychologie, telles que: psychologie générale, différentielle, sociale, etc. Ce sont les processus éducatifs qui font le sujet essentiel de l'ouvrage du professeur Baley — processus analysée au point de vue psychologique. Les lois psychologiques générales et la loi de l'évolution ne concerne la psychologie éducative que lorsqu'elle régle un certain phénomènes éducatifs. L'analyse psychologique des phénomènes éducatifs facilite la compréhension de leur mécanisme... L'auteur définit exactement la matière même de la psychologie éducative, ses méthodes particulières, consistant en premier lieu dans l'analyse des sources et des moyens de l'éducation, de leurs processus et des produits. Ensuite l'auteur traite les formes des processus éducatifs telles que la conception du processus d'apprendre et de s'exercer, leurs courbes, les erreurs commises, les types des processus d'apprendre; les problèmes de perfectionnement de l'intelligence, du caractère, du développement éducatif des instincts, de la volonté et des sentiments. D'une importance essentielle sont les remarques concernant l'hétéro-éducation, les influences éducatives du milieu, la psychologie de l'élève, celle de l'instituteur, l'auto-éducation, l'influence éducative du groupe. D'un vif intérêt sont les chapitres sur la famille et sur l'école en tant qu'institutions éducatives, sur la psychologie du programme d'études, sur les motifs psychologiques dans le choix de méthodes, sur la psycho-didactique de l'arithmétique, de la lecture et de la classe à l'école, sur la surveillance psychologique à l'école, sur la connaissance et l'appréciations des élèves. Cet excellent livre, conçu de façon individuelle, est de haute valeur et il présente l'ensemble des problèmes de la psychologie éducative.

SZUMAN, STEFAN. *Rozwój myślenia u dzieci w wieku szkolnym.* (Développement de la pensée chez les enfants à l'âge scolaire). Bibliothèque Didactique, No 17, Książnica-Atlas, Lwów, 1938, 250 p.

Le professeur Szuman analyse dans son livre le développement qualitatif de la pensée chez l'enfant. A cet effet il a élaboré une suite de tests et il a appliqué de méthode de l'analyse des erreurs. La réponse correcte à un test donné témoigne de l'habilité intellectuelle de l'enfant, mais elle ne permet pas à découvrir la voie par laquelle l'enfant est arrivé à cette réponse correcte. Certains espèces d'erreurs commises à la solution de tests peuvent faciliter la compréhension de ce mécanisme. L'auteur s'est occupé en premier lieu du processus de penser verbal et logique et de son évolution. Tous les tests ne sont que des épreuves verbales. Le professeur Szuman présente un tableau complet du perfectionnement et du développement de l'expérience intellectuelle, de celui de l'intelligence non en tant qu'habilité globale, mais en tant qu'évolution de fonctions, d'activités et d'opérations mentales entrant dans la composition de l'intelligence. Cet ouvrage nous présente les différents modes de penser que l'enfant acquiert avec l'âge, d'autre part il présente les formes de penser dont l'enfant se débarrasse avec l'âge. Les processus intellectuels que professeur Szuman a soumis à l'analyse sont les suivants: 1) le processus de la comparaison, de l'abstraction et de l'analyse intellectuelle, 2) le processus de la coordination intellectuelle, 3) celui de la généralisation intellectuelle, 4) le processus de la pensée symbolique, 5) processus de la vérification intellectuelle.

Le professeur Szuman définit l'intelligence de façon originale, en la considérant comme faculté d'apprendre, non point d'apprendre en général, mais d'apprendre particulièrement au moyen d'actes intellectuels, comme faculté d'effectuer des actes intellectuels de plus difficiles et compliqués, formant ensemble, une suite évolutive compacte et se développant conséquemment. L'intelligence c'est l'habilité de penser susceptible de développement de plus en plus vaste. Cependant cette

habilité ne grandit pas simplement à l'intérieur, elle ne mûrit pas, mais elle est successivement acquise dans les actes intellectuelles particuliers.

L'auteur distingue l'intelligence effective, qui n'est qu'un degré de l'expérience intellectuelle et l'intelligence en tant que faculté et disposition. Les recherches du professeur Szuman sont importantes pour la psychologie et la pédagogie, en particulier s'il s'agit de l'étude du caractère de la pensée de l'enfant, ainsi que l'habilité de formes de processus intellectuels apparaissant avec l'âge chez l'enfant.

RÉSUMÉS DES ARTICLES

W. GÓRSKI. Analyse psychologique des souvenirs de l'enfance.

Le résumé de ce travail sera publié après l'apparition de toutes ces parties.

J. BOREK. L'Ecole et l'instituteur dans la littérature polonaise contemporaine.

Le résumé de ce travail sera publié après l'apparition de toutes ces parties.

DR F. BAUMGARTEN-TRAÜMER. Le reconnaissance chez l'enfant comme sentiment social.

L'auteur présente les résultats d'une enquête sur le sentiment de la reconnaissance chez les enfants. Les différents types de reconnaissance sont analysés avec soin, de même que leur relation avec l'âge et le sexe des enfants. Madame Baumgarten esquisse également des conclusions psychologiques et pédagogiques très intéressantes.

DR M. PAPIERMANN. 130-e anniversaire de l'école moderne.

L'auteur rappelle qu'il y a 130 ans depuis que F. E. Fellenberg a créé une école qui était un prototype de l'école moderne; ensuite il fait une intéressante description de l'école de Fellenberg au point de vue d'organisation, de méthodes d'éducation et de ses résultats.

Réforme idéologique et organique de l'école secondaire en Allemagne.

C'est un rapport de la Délégation allemande à la VII Conférence internationale de l'Instruction publique, tenue à Genève le 18 juillet 1938 et présenté par le docteur Graeffe, directeur général au Ministère de l'Education Nationale.

Dans ce rapport on décrit la réorganisation complète et l'unification de l'enseignement secondaire. On y trouve en outre des remarques sur les devoirs de l'école allemande en général, et de l'école secondaire, en particulier.

Les idées principales de l'éducation nationale socialiste sont y reportées.



678

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

KOMITET REDAKCYJNY: PROF. DR STEFAN BAŁEY, DOC.

DR JÓZEF CHAŁASIŃSKI, DOC. DR MARIAN ODRZYWOLSKI

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW KWIATKOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

WYDZIAŁ WYDAWNICZY ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

zawiadamia, że ma jeszcze na składzie
oprawne i nieoprawne roczniki poniżej wyszczególnionych czasopism:

Tytuł pisma	Roczniki poprawne:	Roczniki nieoprawne:
Głos Nauczycielski tygodnik	1924, 1925, 1926, 1927, 1928, 1933/34, 34/35, 35/36, 36/37, 37/38.	1933/4, 34/5, 35/6, 36/7, 37/8.
Gazetwo. dwutygodnik ¹⁾	1933/4, 34/5	1928, 1929, 1932, 1933, 1933/34, 34/35.
Szkola Specjalna. kwartalnik	1924/5, 25/6, 26/7, 27/8, 28/9, 29/30, 30/1, 31/2, 33/4, 34/5, 35/6, 36/7, 37/8.	1930/1, 31/2, 32/3, 33/4, 34/5, 35/6, 36/7, 37/8
Miesięczniki:		
Gimnazjum	1933/4, 34/5, 35/6, 36/7, 37/8.	1933/4, 34/5, 35/6, 36/7, 37/8.
Miesięcznik Literatury i Sztuki ²⁾	1934/5, 35/6.	1926/7, 27/8, 1930, 1931, 1932, 1933/4, 35/6, 36/7, 37/8.
Polskie Archiwum Psychologii	1933/4, 34/5, 35/6, 36/7, 37/8.	1935, 1935/6, 36/7, 37/8.
Poradnik Językowy	1935/6, 1936/7, 1937/8.	1933/4, 35/6, 36/7, 37/8.
Praca Szkolna	1925, 1931, 1932, 1932/3, 33/4, 35/6, 36/7, 37/8.	1933/34, 35/36, 1936/7.
Praca w Klasach Łączonych	1933/4, 34/5, 35/6, 36/7.	1933/4, 34/5, 35/6, 36/7, 37/8.
Przewodnik Pracy Społecznej	1934/5, 35/6, 36/7, 37/8.	1933/4, 35/6, 36/7, 37/8.
Przedszkole	1933/4, 34/5, 35/6, 36/7, 37/8.	1923, 1926, 1933, 1933/4, 34/5, 35/6, 36/7, 37/8.
Ruch Pedagogiczny	1933/4, 35/6, 36/7, 37/8.	1933/4, 34/5, 35/6, 36/7, 37/8.
Rysunek i Zajęcia Praktyczne	1933/4, 34/5, 35/6, 36/7, 37/8.	1933/4, 34/5, 35/6, 36/7, 37/8.
Śpiew w Szkole	1933/4, 34/5, 35/6, 36/7, 37/8.	1933/4, 34/5, 35/6, 36/7, 37/8.
Szkola Doksztalająca Zawodowa	1933/4, 34/5, 35/6, 36/7, 37/8.	1935/6, 36/7, 37/8.
Szkolnictwo Zawodowe	1935/6, 36/7, 37/8.	1936/7, 37/8.
Szkola Rolnicza	1936/7, 37/8.	1933/4, 34/5, 35/6, 36/7, 37/8.
Wychowanie Fizyczne w Szkole	1933/4, 34/5, 35/6, 36/7, 37/8.	1935/6, 36/7, 37/8.
Teatr w Szkole	1935/6, 36/7, 37/8.	
Polska Oświata Pozaszkolna ³⁾	1925, 1926, 1927, 1928, 1930, 1931, 1932, 1933, 1933/4.	1925, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1933/4.
Muzyka w Szkole ³⁾	nie ma	1932/3.

Cena 1 rocznika poprawnego — dla Członków Związku N. P. z przesyłką zł 5.—
Cena 1 „ nieoprawnego „ „ „ „ „ „ „ „ zł 4.—

Przy odbiorze przynajmniej 2-ch roczników dajemy 20% rabatu.

Zamówienia skutecznie odwrotnie Wydział Wydawniczy Z.N.P., Warszawa,
ul. Śmulikowskiego 4 — po otrzymaniu pieniędzy, które wpłacać należy na konto
w P.K.O. — nr. 6880. Właściciel konta: Związek Nauczycielstwa Polskiego, Zarząd
Główny — Warszawa.

1) Nie wychodzi od 1.IX.1935. 2) Nie wychodzi od 1.IX.1936. 3) Nie wychodzi od 1.IX.1933.



ILUSTRACJA SZKOLNA NR 295

*Nie dlatego prenumerujesz
Ilustrację Szkolną,
że musisz być nauczycielem,
lecz dlatego, że jesteś nauczycielem twórczym*

Zamówienia przyjmuje Wydział Wydawniczy Z. N. P. w Warszawie, ul. Smulikowskiego 4. Tel. 269-49 oraz Sklep „Piomyka”, ul. Świętokrzyska 18. Tel. 522-18.
Konto P. K. O. 6880.

CIASOPISMA DZIECIĘCE Z. N. P.

MAŁY PŁOMYCZEK — dla szkół wiejskich i miejskich. Dla dzieci kl. I i II.

PŁOMYCZEK — kl. III i IV.

PŁOMYK — kl. V, VI i VII szkół powszechnych, szkoły dokształcające, gimnazja, zawodowe i ogólnokształcące.

MŁODY ZAWODOWIEC — dla młodzieży starszych klas szkół powszechnych, gimnazjów i szkół zawodowych.

SZKOLNA GAZETKA SCIENNA — dla wszystkich klas szkół powszechnych.

MINISTERSTWO W. R. i O. P.

O CIASOPISMACH Z. N. P. DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

Rozporządzenie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 30.VII.1937 r. Nr II.
Pr. 15.239/37 zatwierdziło wszystkie nasze czasopisma dziecięce i do bibliotek uczniowskich.

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

MIESIĘCZNIK

CZASOPISMO
POŚWIĘCONE TEORII
WYCHOWANIA

REVUE
CONSCRÉE A LA THÉORIE
DE L'ÉDUCATION

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

Treść:

- J. Borek: Szkoła i nauczyciel we współczesnej beletrystyce polskiej (c. d.).
- W. Górski: Analiza psychologiczna wspomnień z wczesnego dzieciństwa (c. d.).
- Mgr I. Sznajer: Pedeutologia, jej rozwój i metody.
- Dr J. Jędrychowska: Plan Jenajski w Trzeciej Rzeszy.
- Ideologiczna i ustrojowa reforma szkoły średniej w Niemczech (c. d.).
- Kronika.
- Recenzje.
- Informacje o ruchu pedagogicznym w Polsce w językach obcych.
- Streszczenia.

Sommaire:

- J. Borek: L'école et l'instituteur dans la littérature polonaise contemporaine (suite).
- W. Górski: Analyse psychologique des souvenirs de l'enfance (suite).
- I. Sznajer: L'évolution des opinions de l'instituteur sur sa propre profession.
- Dr J. Jędrychowska: Le Plan d'Jena dans la Troisième Reich.
- La réforme idéologique et d'organisation de l'école secondaire en Allemagne.
- Chronique.
- Compte rendu.
- Informations sur le mouvement pédagogique en Pologne rédigées en langues étrangères.
- Résumés des articles.

Voir à la fin du numéro le résumé des articles et les informations sur le mouvement éducatif en Pologne.

Adres Redakcji i Administracji:

WARSZAWA, UL. SMULIKOWSKIEGO 1
ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

RUCH PEDAGOGICZNY

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
wychodzi co miesiąc w 10 zeszytach rocznie z wyjątkiem lipca i sierpnia.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL.

KOMITET REDAKCYJNY:

DR STEFAN BAŁEY, prof. Uniw. J. Piłsudskiego,
DR JÓZEF CHAŁASINSKI, doc. Uniw. J. Piłsudskiego,
DR MARIAN ODRZYWOLSKI, doc. Wolnej Wszechnicy.

Redaktor przyjmuje w soboty od godz. 14 do 15. Tel. 517-60.
Administracja czynna od godziny 8 do 15. Telefon 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . . . zł 4.—

KONTO P. K. O. nr 435.

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA”, Warszawa, ul. Sienna 15.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE TEORII WYCHOWANIA

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Rok XXVIII.

Listopad 1938/39



678

SZKOŁA I NAUCZYCIEL WE WSPÓŁCZESNEJ BELETRYSTYCE POLSKIEJ¹⁾

(c. d.)

B. Nauczyciel przedwojenny.

„Szkolna” powieść współczesna demonstrując czytelnikowi szereg ciekawych typów nauczycielskich, uwypukla je i przejawia, by nie straciły w oczach czytelnika na znaczeniu, jakie ongi miały dla samego autora w jego uczniowskich czasach. Wydaje się, że do dziś jeszcze pisarze adorują jednych, drżą przed drugimi i pogardzają innymi z nauczycieli swojej młodości.

Nauczyciele ci upamiętnili się autorom przeważnie jako śmieszni, starsi panowie, safandulscy i „własale srodzy”, wedle mody ówczesnej postarzali samochcąc¹⁾. Rozczochrani i zaniedbani ukazują się w powieści w najróżniejszych strojach, od barwnego munduru sokolego lub uniformowego fraka (nauczyciele szkół rosyjskich) począwszy, aż do szarej bluzy robotniczej profesora-socjalisty Chwostka.

Opierając się na podkreślanych przez autorów pewnych wspólnych cechach nauczycieli z powieści, można by ich sklasyfikować mniej lub więcej zgodnie z naukową typologią nauczyciela.

Na przykład księża: Grozd („Niebo...”), Duda („Rubikon”) i Kalina („Pluton”) są znakomitymi przedstawicielami döringowskiego podtypu religijno-ortodoksyjnego: są to równocześnie przedstawiciele kościoła wojującego, zapisani w pamięci autorów jako nieustępliwi i wymagający katecheci, u których trzeba było kuć religię na pamięć w obawie dwójki, i którzy doprowadzali uczniów do buntów religijnych i młodzieńczego ateizmu, szczególnie wnikliwie i ze znajomością psychiki dojrzewającego chłopca opisanego w „Niebie w płomieniach”.

Jako antytezę tamtych wspominają sympatycznie autorowie księży: Skromnego („Niebo...”) i Popławskiego („Rubikon”) — ascetów i uczuciowców, pragnących podnieść dusze młodzieńcze do Boga — zbliżonych do podtypu pietystycznego typu religijnego.

Typ teoretyczny jest licznie lecz nie szablonowo reprezentowany w powieściach. Do niego należą: „nieskazitelny urzędnik nauki” prof. Majewski („Niebo...”), da-

¹⁾ E. Zegadłowicz — „Zmory” — str. 86.

leki od ucznia, dający jednak dużo wiedzy, suchej wprawdzie, ale łatwo przyswajanej, Pilz („Rubikon”) i Myjkowski („Zmory”), „wykładowcy” o dużej wiedzy, pragnący ale nie umiejący nauczyć; ciekawie „opowiadający” Boreyko ze „Zmor” i jego uczony i lubiany kolega Spyhałowicz, zaniedbujący język niemiecki na rzecz „współrzednego zuniwersalizowania wykształcenia”, z tych samych „Wołkowic” Gawor i Macheta — mądrzy, zimni, rzeczowi, wymagający i obiektywni; pan Topolski i panna Alice Mairey uczący Agnisię na pensji pani Wenordenowej („Nocy i dni”) oschle ale zajmująco; „niegrzeczny Jasio” — Skoczyński i prof. Jekiel z powieści Bieniasza — i inni.

W wielu dawnych nauczycielach widzą autorowie materialistów i egoistów, którym nie chodzi bynajmniej o „przygotowanie dzieci do życia w ogóle, a życia praktycznego w szczególności”, lecz o „przebałaganianie” godzin szkolnych w oczekiwaniu na dzwonek zwiastujący koniec lekcji i możliwość zajęcia się swoimi, ważniejszymi, pozaszkolnymi sprawami, i którzy niecierpliwią się oczekiwaniem daty otrzymania poborów za swój trud odsiadki godzin szkolnych. Takimi, zbliżonymi do typu praktycznego (ekonomicznego) w jego najgorszych odmianach materialisty i egoisty są: Paternowski i Chwostek ze „Zmór”; stary Kunz i Parzyński z „Rubikonu”, „naiwny uniwersalista” (uczy logiki, matematyki i psychologii), a przy tym poeta stale przeprowadzający korektę swoich utworów na lekcjach, Rojek z „Nieba w płomieniach” (przed swoją metamorfozą) — i cała masa leniów z powieści Bieniasza ze „Szczężują” — Danielewskim na czele, operującym w czasie lekcji pod katedrą dokuczliwe nagniotki.

Bardzo rzadko występują w powieściach najwartościowsze typy pedagogów: społeczny i estetyczny, dążące do wychowania samodzielnej, twórczej i wartościowej dla społeczeństwa indywidualności. Pewnego pokrewieństwa z tymi typami można doszukać się w osobach mile wspomnianych profesorów-poetów: Farnika, Maykowskiego i Znamierowskiego ze „Zmór”, u Piotrowicza z „Rubikonu”, „jedyne go z którym można dogadać się po ludzku”, pani Wenordenowej z „Nocy i dni” i, w największej mierze, u profesora Korabika, germanisty, bardziej jednak wielbi ciela sławnej przeszłości polskiej i patrioty, a najbardziej wspianego wychowawcy, skutecznie uczłowieczającego młodych dzikusów z „Plutonu”.

Za to władców nie brak w przedwojennych gronach nauczycielskich z powieści — władców ostrych, ubliżających, grożących i karzących — władców, przed którymi uczeń drżał i których nienawidził, których dziś jeszcze w powieści nienawidzi — władców nie uznających żadnych praw dziecka, nie rozumiejących zupełnie jego psychiki. Długi ich szereg („bo za naszych czasów modna była taka srogość wobec młodzieży” — mówi Bandrowski w „Aciakach”) otwierają sadyści i okrutnicy ze „Zmór”, typowi sprawcy głęboko zapadających w dusze chłopięce i młodzieńcze kompleksów niższości, strachu, nienawiści: Ptaszycki, Guzdek i Robiński, a za nimi: materialista, egoista i łapownik Słaczka („Pluton”), Żylarski, były wychowawca małoletnich przestępców („Życie w kolorach”), profesorowie Argasie-

wicz, Rydel i Bratek (u Bieniasza), i liczni ich koledzy z rosyjskich szkół, „zwyrodniali w swej chęci szykanowania i wywierania władzy nad bezbronnyimi dziećmi”²⁾.

Poza wymienionymi są też w powieściach nauczyciele tak dalece sui generis, że nie mieszczą się w żadnym z powyższych typów, zdzienniali starcy, wzbudzający w autorach najwidoczniejsze politowanie, dziwacy i neurastenicy, jak np. prof. Kosinus z „Życia...”, lub szczyt zidiociałej „oryginalności” belferskiej Jan Nepomucen Lizło z wołkowickiego grona oryginałów, który na godzinach łaciny „występował” ku ucieście i osłupieniu uczniów „jak kapryśna primadonna”. Przy akompaniamencie słów „bydle — hołota” ten „stary, siwy człowiek (wąsy jak wiechy, brwi jak strzechy) wyczyniał przed audytorium chłopięcym nieprawdopodobne hece: nadymał policzki, kurczył twarz, wyszczerzał żółte, szczerbate zęby — bił pięściami w katedrę, tupał, wierzgał, kopał, pieniał się i wrzeszczał — „no, śmieję się, hołoto, bydle, jedno z drugim...”³⁾.

Jak bardzo urozmaicona jest w powieściach skala typów nauczycielskich, tak też różny jest ich domniemany stosunek do szkoły, ucznia i swego zawodu. W znacznej mniejszości są tacy profesorowie, którzy po wakacjach wchodząc do gimnazjum „ogarniali przyjaznym spojrzeniem ten zbiór wiernych rzeczy”, bez niechęci i goryczy rozpoczynając nowy rok szkolny. Niewielu przypisują autorowie zdolność cieszenia się rozwojem umysłowym i tworzeniem się osobowości ucznia (Korabik, Piotrowicz, Maykowski lub Farnik), niewielu lubi swój zawód i dobrze się w nim czuje. Nauczyciele z powieści przeważnie czują się w szkole źle, traktując ją, podobnie jak i uczniowie, jako zło konieczne, nie żyją nią i jej życiem — żyją w pełni dopiero po ostatnim dzwonku. Dawniejsi uczniowie dziś czują, że niewiele obchodzili swoich profesorów, że szło im tylko o to, by uczeń wykuł, umiał co zadali, a całkowicie obojętne im było „stawanie się” młodzieńca i jego samopoczucie w murach szkolnych. Nie umiejąc znaleźć głębszych wartości w swoim zawodzie, nie odczuwają oni jego godności, a zmuszeni życiem do pracy bez przekonania, bez powołania, nie lubią jej, prawie gardzą nauczycielstwem.

Szary, zabiedzony nudziarz Gorzkowski, kiedy go uczniowie pół żartem, a pół kpiąco proszą, by swego nowonarodzonego syna wykształcił też na profesora, wybucha straszliwym gniewem i krzyczy: „Milczeć! — Raczej kamienie będzie na drodze łupał, raczej kamienie!...”⁴⁾.

Powód trzymania się jednak przez profesorów tego nielubianego zawodu upatrują autorowie w tym, że daje on pewność mizernego bytu, bo tę pewność gwarantuje państwo, to państwo, w które tak wierzą, czcząc kornie „majestat cesarski”. Wierzą w to, czego uczą ze zniechęcenia przez uczniów podręczników, według których: „Raduje się dusza Monarchy pracą obywateli i obywateli radują się dobrym Monarchą, witając go chlebem i solą, okrzykiem wiralnym i powiewem narodowych sztandarów”⁵⁾.

²⁾ M. Dąbrowska — „Noce i dnie” — T. III. A. — str. 464.

³⁾ E. Żegadłowicz — „Zmory” — str. 220.

⁴⁾ J. K. Bandrowski — „Miasto mojej matki” — str. 111.

⁵⁾ M. Rusinek — „Pluton z...” — str. 257.

Podczas gdy młodzież burzy się i rozpacza, że „niezmierzona płachta, przez pół żółta, przez pół czarna okrywa wszystko i wszystkich”, że te znienawidzone barwy są wszędzie — i „na portrecie najmiłościwiej nam panującego Franciszka Józefa I, na krucyfiksie Chrystusa, na kartkach podręczników szkolnych i na ustach profesorów, z których każdy musi być przede wszystkim c. k. urzędnikiem”⁶⁾, to ci profesorowie pilnują i śledzą uczniów starszych, by nie zapisywali się do Strzelca („Pluton...”) i przestrzegają wychowanków (dyr. Piernikarz z „Życia w kolorach”) przed niebezpieczeństwem nielojalności „albowiem w spokojne życie polskie oparte na miłości Boga i monarchy wkradają się zarodki zła, a gangrena poczyną toczyć młodzież, wśród której krzewią się idee wywrotowe”. Te „idee wywrotowe” szerzą się jednak dalej wśród młodzieży, a ich „wysublimowanie” nie udaje się także wołkowickiemu dyrektorowi Baltazarowi Mertzowi, który był pełen „idei narodowej polegającej na przeświadczeniu, że najświeżniejsza dynastia Jagiellonów znalazła swą historyczną kontynuację w dynastii Habsburgów”⁷⁾. Nie osiągają też skutku — nie „upaństwowiają” młodzieży i nie przywiązują jej do „tronu i monarchy” — wysiłki całej czeredy „uczycielej obrusitielej” rosyjskich i ich kolegów, Polaków z imienia, w szkołach rosyjskich uczących. Ci Polacy — nauczyciele w gimnazjum rosyjskim Agnisi i prof. Grzybiński z „Uczniaków” są nawet gorliwzszymi rusyfikatorami od Moskali — „zahukani i załęknieni, drżą o swe posady” i kornie chylą się przed bliższymi i dalszymi swymi zwierzchnikami — wzbudzając swym służalstwem obrzydzenie u uczniów.

Ci wszyscy zbyt lojalni służą tronu, olśnieni perspektywą otrzymania za swą gorliwość „złotego koinierza” czy jakiejś „Świętej Anny”, zdawali sobie sprawę z bezowocności swych starań i z pogardy, z jaką szczególnie starsza, uświadomiona narodowo młodzież patrzy na ich płaszczenie się i służalstwo. Specjalnie jaskrawo te rozdzwinki wychowawcze zaznaczały się w czasie licznych a szablonowych „imienin Ojczyzny” i „galówek”. Młodzież „przygotowywała” się do nich przez przecinanie strun w instrumentach orkiestry mającej uświetnić uroczystość i rozlewanie w salach złowonnych płynów, a w czasie tych uroczystości zachowywała się tak kpiąco i beczelnie, że profesorowie „wstydzili się samych siebie, nas i murów szkolnych — ale udawali, że wszystko jest w porządku”⁸⁾.

„Udawali” — jak sądzą autorowie — „dla świętego spokoju” i z obawy przed władzami. Bo te „władze” nie żartowały z nauczycielami. W „Pawich piórach” podany jest fakt bezceremonialnego obejścia się c. k. Rady Szkolnej Okręgowej z ludowym nauczycielem Dutkiewiczem, który na skutek swego ustawicznego i dokuczliwego „monitowania” różnych władz zwierzchnich o remont szkoły otrzymuje pismo urzędowe tej treści: „Zwalnia się nauczyciela Dutkiewicza z posady tak dla niego niekorzystnej, jako też w zupełności z tutejszego okręgu, w którym na razie nie ma dogodnego dla niego stanowiska. Wobec tego orzeczenia może starać się

⁶⁾ T. Peiper — „Ma lat 22” — str. 14.

⁷⁾ E. Zegadłowicz — „Zmory” — str. 20.

⁸⁾ J. K.-Bandrowski — „Aciaki z I. A” — str. 31.

o zatrudnienie w takim okręgu, gdzie znajdzie warunki korzystniejsze. C. K. Rada Szkolna Okręgowa nie znieś nigdy grymasów podwładnych sobie nauczycieli" 9).

Po otrzymaniu takiego, lub zbliżonego w treści „historycznego dokumentu”, nauczyciel Dutkiewicz lub inny podobny jemu „ludowiec” czy profesor gimnazjalny instalował się na nowej, „korzystniejszej” posadzie, już „skruszony, raz na zawsze wyleczony z niewczesnych zapałów, tchnący pesymizmem i apatią”, oburzający uczniów serwilizmem.

Dodatknie oddziaływanie na patriotyzm młodzieży, jakie mimo woli wywierają nauczyciele-serwiliści, potęguje się we wspomnieniach autorów celowym oddziaływaniem w tym kierunku nielicznych ale z entuzjazmem wspominanych nauczycieli-patriotów. Wprawdzie powierzchowny i „tromtadracki” patriotyzm wychowawców w rodzaju prof. Maurycego Paternowskiego („Zmory”), który do klasy przychodził w barwnym mundurze sokolim i „prócz Mańci kochał straszliwie właśnie Polskę” — nie miał silniejszego wpływu na rozwój uczuć narodowych młodzieży — ale za to rozpłomieniały ją porywające przemówienia trzeciomajowe profesora literatury Włczyńskiego („Edukacja I. B.”), inwalidy-powstańca z 1863 roku, lub lekcje miłości Ojczyzny na wzorach bohaterów sienkiewiczowskich, jakie dawał uczniom prof. Korabik, który w roku 1914 osobistym przykładem poparł te lekcje, maszerując razem ze swoim uczniem w jednym szeregu strzeleckim po wymarzoną Niepodległość.

Brak patriotyzmu, a nawet serwilizm nie wyczerpuje jeszcze listy zarzutów, jakie stosują autorowie powieści o szkole przedwojennej do większości swoich profesorów.

Odmawiają autorowie większości wychowawców w ogóle wszelkich ideałów, wyższych aspiracji, dążenia do pogłębienia intelektualnego i zawodowego. Wyśmiewani w szkole pantoflarze spędzają godziny wolne od wykładów w domach w towarzystwie dzieci i małżonek, które podobno niegdyś, przed zamążpójściem, „wyglądały jak bóstwa”, i które „marna egzystencja zamieniła w jedge” — jak to się stało z panią Rojkową. Pedagogowie stanu wolnego i „spod pantofla wyzwolonego” zalewają beczynne popołudniowe godziny i nudę życia alkoholem, ordynarną wódką „okowitą”. Pijaństwo, nałogowe i beznadziejne, wypominają autorowie wielu dawnym swoim „preceptorom”. „Uniwersalista” Spychałowicz jest „pijusem sakramentem, alkoholikiem na cicho, na samotno, pokryjomu, w domu, do lustra”, jego wołkowicki kolega prof. Chwostek, demokrat i marksista „zalewa się” do nieprzytomności „społecznie — z chłopami, robotnikami” i nawet uczniami.

Książd Brzana-Brzezina też bardzo lubi alkohol, nie pogardza nim i „Opój-Ojnobares” („Rubikon”) i niektórzy wychowawcy Józia Barączka.

Poza pijaństwem podkreśla się w powieści przyzierność i miałość aspiracji profesorskich. Wieloletni suplent Ślączka dąży wszelkimi sposobami do etatu i marzy o zbijaniu grosza — bo to — „pensyjka, uważa pan, mizerna. Co to może

9) Z. Kruczkowski — „Pawie pióra” — str. 130.

mieć taki suplencina? Grajcarey" — jak mówi o nim woźny szkolny. Rojek nosi w woreczku na szyi pod koszulą 200 koron, z trudem uciulane w tajemnicy i w obawie przed żoną z „końcówek” pensyjnych i tęskni „do czegoś więcej” — do ósemki w kategorii służbowej. Książd Grozd tęskni do Kanonii, szpiegujący uczniów, spodłaly suplent Dronka marzy o przypochlebianiu się zwierzchnikom, inni o złotym kołnierzu „hofrackim”, jeszcze inni o orderach, lub o jakiej zamożnej „pannie Mańci Pindulskiej” — a większość przedstawionych w powieści profesorów gnuśnieje w nudzie, szarzyźnie i bezideowości.

C. Stosunek społeczeństwa do szkoły i nauczyciela pod zaborami.

Nic nie mają autorowie do powiedzenia o tym, co dziś nazywamy „współpracą domu ze szkołą”. Przedwojenna szkoła jest, zdaniem autorów, jako „państwowa” izolowana od społeczeństwa i tylko w razie nieuniknionych konfliktów trzech czynników: szkoła — dziecko — rodzice, następuje krótkotrwałe ich zetknięcie w atmosferze wzajemnej nieufności. Trzeba było dopiero grożących wydaleniem ze szkoły następstw młodzieńczego ateizmu Teofila, by ojciec jego, „hofrat” Grodzicki, zjawił się w szkole dla ratowania syna powagą swego stanowiska przed banicją i w dyskusji z ks. Grozdem wygłosił zdanie, że „szkoła jest częścią organizmu społecznego, i nie może podlegać innej władzy niż tej, która kieruje całym życiem społecznym”¹⁰⁾. Pan hofrat, jako przedstawiciel C. K. Namiestnictwa, nie przypuszcza, żeby oprócz tej „władzy” i społeczeństwo mogło rościć sobie pretensję do wglądu w sprawy szkolne — ale nie przychodzi to na myśl nikomu z „cywilnych”, niezależnych od władz państwowych, członków tego społeczeństwa. Członkowie ci, jak pani Barbara z „Nocy i dni” lub pan Smolicki z „Uczniaków” oburzają się i piorunują na system i metody panujące w szkołach, ale nie próbują realizować swoich rodzicielskich uprawnień w stosunku do szkoły. Jest ona bowiem w powieści, jeśli nie wroga, to obca, „rządowa”, wyższa ponad opinię obywateli, i w poczuciu swojej „wyższości” zamknięta przed społeczeństwem, niepodległa żadnym jego wpływom. To wrażenie całkowitej obcości szkoły zapadło głęboko w podświadomość autorów i odbija się na naświetlaniu w powieści stosunku przedwojennego społeczeństwa do szkoły zaborczej.

(C. d. n.)

Jan Borek

¹⁰⁾ J. Paradowski — „Niebo w płomieniach” — str. 191.

ANALIZA PSYCHOLOGICZNA WSPOMNIENI Z WCZESNEGO DZIECIĘCTWA

(c. d.)

II. METODA ZBIERANIA MATERIAŁU.

Wspomnienia z wczesnego dzieciństwa jako materiał dla celów poznania psychologicznego są oceniane na ogół ujemnie (20). Pochodzi to z tych przyczyn, że wyniki dotychczasowych prac nad tym zagadnieniem są tak dla psychologii jak i dla pedagogiki nieznaczne, zaś metody zbierania materiału nie budzą większego zaufania (różne odmiany ankiety), zwłaszcza że psychologia rozporządza innymi, doskonalszymi metodami, przy pomocy których otrzymuje wartościowy dla siebie materiał dotyczący innych przejawów działalności psychiki. Wprawdzie wyniki osiągnięte przez psychanalizę i psychologię indywidualną mają pozory ścisłości i doskonale tłumaczą podane w odpowiednich pracach (21) przykłady wspomnień, jednak ponieważ zostały wysnute z ogólnych założeń teorii i przypadków niezwykłych, wydają się sztuczne i będąc może prawdziwymi w związku z materiałem patologicznym, nie dadzą się zastosować do interpretacji zwyczajnych, „normalnych” wspomnień. Inna jeszcze przyczyna zdaje się polegać na tym, że wspomnienia są związane z działaniem „pamięci samoistnej” (Bergson), zaś przedmiotem większości badań była „pamięć automatyzmów” — wytworów uczenia się czy to w dziedzinie psychicznej czy psychomotorycznej.

Wspomnienia odtwarzają zdarzenia przeżyte w przeszłości przez osobnika; metoda więc ich zbierania powinna być oparta na rozważeniu warunków i przebiegu powstawania, trwania i wywoływania wspomnienia.

Wspomnienie powstaje ze zdarzenia, przeżywanego przez osobnika; z góry można przypuścić, że najsilniej zostają utrwalone ślady zdarzeń przeżywanych szczególnie intensywnie. Wielu autorów wskazuje tu na analogię ze śladami intensywnych przeżyć narodów we wczesnych ich dziejach, utrwalonymi w postaci legend.

Przebieg zdarzenia polega „na równoczesnym działaniu na dany organizm pewnej ilości podniet, wrażeń, się jako nierozdzielna całość, innymi słowy: pozostawiających kompleks engram ściśle ze sobą związanych” (22). Nie działają one jednak niezależnie od siebie, ale zostają związane już w chwili działania w ten sposób, że „ośrodek silnie pobudzony skierowuje jak gdyby ku sobie wszystkie inne, słabsze podrażnienia, które w danej chwili trafiają do układu nerwowego (23). Prócz tej strony — działania na ośrodki nerwowe — zdarzenie może oddziaływać na organizm mechanicznie (np. upadek) oraz wywoływać jego reakcję fizjologiczną (np. przy strachu: odpływ krwi z mózgu, wstrzymanie oddechu i in.). Nie wszystkie składniki obiektywne zdarzenia oddziałują jako podniety, zwłaszcza na organizm dziecka. Ujmowanie i przeżywanie podniet dokonuje się na podstawie nieświadomego wyboru, zależnego od właściwości ustroju osobnika, stanu rozwoju jego zmysłów i od masy i jakości posiadanych już doświadczeń. W ten sposób następuje

pierwsze zniekształcenie „stanu faktycznego” zdarzenia. Określa je bliżej Piaget (24) mówiąc, że spostrzeżenia bywają ujmowane na podstawie „postaci całości”, „które są tyleż samo konstruowane przez nas, co i dane nam przez elementy przedmiotów spostrzeganych”. W szczególności u dzieci spostrzeganie opiera się nie tylko „na schematach całości, ale nawet schematy te zastępują spostrzeganie szczegółów” („sposstrzeżenia synkretyczne” wg Claparèda).

O trwaniu wspomnienia, a w szczególności o zmianach zachodzących w czasie jego trwania, wiele powiedzieć się nie da; z pracy Sternów wynika, że większość wspomnień dających się wywołać zostaje utrwalona dopiero od pewnego wieku. Można przyjąć początek czwartego roku życia. Posługując się materiałem introspekcyjnym stwierdziłem, że istnieją w życiu okresy, z których da się wywołać drogą normalnego przypominania tylko uderzająco małą ilość wspomnień (inaczej byłoby zapewne przy zastosowaniu metody psychoanalitycznej czy metody wyrazów-bodźców). Przyczyna tego zdaje się pochodzić stąd, że okresy te cechuje przewaga przeżyć niekorzystnych tak dla psychiki jak i dla strony fizycznej organizmu. Stwierdziłem również, że wspomnienie wielokrotnie opowiadane — a więc takie, którego obrazowa, bezśłowna treść, pojawiająca się w świadomości była ubierana w słowa, formułowane zgodnie z prawami mówienia — zostało przez to zniekształcone. Podobnemu zniekształceniu pochodzącemu z opracowania stylistycznego, uporządkowania czasowego i przestrzennego oraz logicznego ulegają wspomnienia leżące u podstaw twórczości literackiej (25). Zniekształceniu może ulec także takie wspomnienie, którego treść była niezrozumiała dla dziecka, a stała się zrozumiałą w wieku późniejszym. Wspomnienie takie zostało oczywiście „opracowane”, a przez to zniekształcone. Można również przypuszczać, że na przetrwanie wspomnień oddziałuje czas ich ukrycia w ten sposób, że z jego długością zmniejsza się ilość swobodnie wywoływanych wspomnień, a być może także i ilość składników wspomnienia.

Wspomnienie może się pojawić w świadomości spontanicznie lub może być znalezione drogą świadomego poszukiwania. Spontaniczne pojawienie się wspomnienia pochodzi z działania na receptory czynników nieuświadomionych lub spostrzeżonych w sytuacji, kiedy świadomość jest zajęta nie szukaniem wspomnienia, a innym działaniem. Podałem wyżej, że wspomnienie jest pewną całością, składającą się z powiązanych członów. Jeżeli w sytuacji zewnętrznej zjawia się bodźce, których układ odpowiada tak treścią jak sposobem powiązania części układu wspomnienia, to wtedy reszta wspomnienia pojawia się, by układ ten uzupełnić. Zjawisko to polega na tym, że działająca na receptory niepełna część uświadomionej w przeszłości całości powoduje napięcie, dążące do uzupełnienia tej całości.

Oprócz układu bodźców zewnętrznych, wywołująco może działać również układ bodźców wewnętrznych. Ma to miejsce w wypadkach, kiedy układ wrażeń ustrojowych przybiera taką postać lub jej część, jaką miał w chwili powstawania wspomnienia. Układ ten mógł albo towarzyszyć zdarzeniu, albo wywoływać je, albo być wywołanym przez nie. Inną jeszcze przyczyną wywołującą może być konstelacja

uczuciowa podobna do tej, z którą utrwalone w postaci wspomnienia zdarzenie zostało związane tak, jak opisany wyżej układ wrażeń ustrojowych.

Wspomnienie może się zjawić w tych wszystkich wypadkach w ten sposób, że uświadamiamy sobie natychmiast lub względnie łatwo przyczynę, która je wywołała — może się jednak zjawić pozornie bez związku z sytuacją, a wtedy przyczynę wywołania można znaleźć dopiero na drodze mozolnej analizy.

Świadome poszukiwanie wspomnienia może być dwójakiego rodzaju: poszukuje się wspomnienia, którego część treści lub użyteczność jest nam w danej sytuacji znana (przykłady: szukamy znanego nam kiedyś tytułu książki znając nazwisko autora; chcemy odtworzyć wzór matematyczny, o którym wiemy, że za pomocą niego można rozwiązać dane zagadnienie), oraz poszukuje się zdarzeń, których treści zupełnie nie znamy, a które zdarzyły się w pewnym okresie naszego życia (np. chcę przypomnieć sobie zdarzenie z pobytu w I kl. szkoły powszechnej).

Poszukiwanie nieobecnego przedmiotu przy pierwszym rodzaju przypominania odbywa się według K. Bühlera (26) w sposób bierny, kiedy „zatrzymujemy uwagę na szukanym przedmiocie i czekamy, czy on nam nie wpadnie, lub próbujemy czynnie z różnych stron osiągnąć cel, usiłując np. wykorzystać przestrzenne, czasowe lub logiczne związki”.

Poszukiwanie wspomnień nieokreślonych odbywa się w inny sposób; subtelną jego analizę podał Bergson (27). Warunkiem pojawienia się wspomnienia jest odpowiedni stan ciała i ducha: „przeszłość nasza, pozostając ukrytą całkowicie prawie, gdy na przeszkodzie jej stoi działanie obecne, odnajdzie moc przekroczenia progu świadomości w każdym wypadku, w którym opuszczamy działanie skuteczne, by przenieść się poniekąd w dziedzinę marzenia” (str. 141). Szczególnie dogodne warunki dla odtwarzania wspomnień powstają, kiedy napięcie układu nerwowego związane z działaniem zostanie całkowicie zawieszone; dzieje się to we śnie lub marzeniu. Wspomnienia pojawiają się wtedy „ze ścisłością zdumiewającą”.

Odszukiwanie wspomnienia w przeszłości czy odtwarzanie pewnego okresu naszych dziejów odbywa się na skutek aktu *sui generis*, „przez który oddalamy się od teraźniejszości, żeby przenieść się najpierw w przeszłość w ogóle, potem w pewien okres przeszłości; jest to czynność próbna, podobna do nastawiania przyrządu fotograficznego” (str. 124). Nastawiając świadomość na odpowiedni okres przeszłości, znajdujemy w niej wspomnienia dominujące, na kształt punktów świetlnych, około których inne tworzą niewyraźną mgławicę. „Punkty te świetlne mnożą się w miarę, jak rozszerza się nasza pamięć”. „Praca lokalizacji polega... na wysiłku wzrastającym rozprzestrzeniania się, przez który pamięć, obecna zawsze sobie samej, obejmuje swymi wspomnieniami coraz obszerniejszą powierzchnię, dopóki nie natrafi w końcu w tym mglistym zbiorniku na wspomnienie, które odnaleźć miejsca swego nie może” (str. 157).

Psychologia teoretyczna wysuwa w związku z przypominanym przeżyciem dwa zagadnienia: skąd wiem, że dany wytwór pamięciowy przedstawia moje dawniej-

sze przeżycie, oraz w jaki sposób takie wyobrażenie, jako pozaczasowy obraz (zdarzenie, które może być przeszłym, obecnym lub przyszłym) może mieć w sobie określenie czasowe (28). Lindworsky odpowiada na pierwsze, że „w wyobrażeniu znajduje się zawsze jakaś relacja do mojego „ja”, kryterium zaś przeszłości zdobyła świadomość na drodze doświadczenia w postaci przynależności słabego zjawiska-wyobrażenia — do zjawiska żywszego, z którego ono powstało”.

Dla ustalenia metody zbierania wspomnień i krytyki ich wartości ujęcie to nie daje nic. Z introspekcji wynika, że zagadnienie rozdwojone przez Lindworskyego stanowi jedność. Poszukując mianowicie wspomnień z pewnego okresu czasu uświadamiamy sobie zdarzenia najważniejsze, wytyczające ten okres w obiektywnym czasie. Zdarzenia te mają charakterystyczne cechy: odpowiadają zjawiskom obiektywnym, dostępnym innym osobom, dającym się sprawdzić. Chcąc np. przypomnieć sobie zdarzenia z okresu pobytu w pewnej klasie, przypominam sobie wygląd budynku szkolnego, kolegów itp. w tym roku, w którym do niej uczęszczałem. Uświadamiając sobie na tym tle określone zdarzenie, mogę je włączyć w łańcuch obiektywnie istniejących, ponadosobistych zdarzeń, mogę połączyć przez odbudowę przeszłości naokoło niego jego elementy w sposób przestrzenny lub przyczynowy z odpowiednimi elementami zdarzeń obiektywnych. Pewności, że zjawisko to należy do mojej przeszłości, nie muszę jednak zdobywać w ten sposób; w chwili pojawienia się wspomnienia zarysowują się naokoło niego nawpół uświadomione powiązania, które dostarczają mi tej pewności w stopniu wystarczającym (29). Wspomnienie, które by powiązanie to straciło, musiało by zupełnie zniknąć (Bergson, op. cit. str. 124).

Opierając się na przytoczonych rozważaniach opracowałem metodę zbierania wspomnień, którą podaję niżej. Metoda ma służyć do otrzymywania wspomnień od poszczególnych osobników, innymi słowy: badany ma mi podać w słowach treść tego, co spostrzega (30), jako obraz w oglądzie wewnętrznym. Warunkiem podstawowym jest przy tym, by badany był przez cały czas podawania wspomnienia „zapatrzony w obraz wewnętrzny i by słów nie dobierał świadomie, ale wypowiadał te, które się przyłączają do wewnętrznych spostrzeżeń bez udziału świadomości. Spełnienie tego warunku zależy od stanu psychicznego i fizycznego badanego i od sytuacji badania — celem zaś jego jest otrzymanie wspomnienia w jego „naturalnym” wyglądzie przez uniknięcie najważniejszego czynnika zniekształcającego wspomnienie, którym — jak wykazały dotychczasowe metody zbierania — jest dobieranie słów i łączenie ich w poprawne zdania, zgodne z prawidłami mówienia, ale nie oddające istoty procesów wewnętrznych. Z tego względu postanowiłem zbierać wspomnienia od dzieci zakładając, że łatwiej będzie otrzymać od nich świeże i bezpośrednie, a więc zgodne z przytoczonym wyżej warunkiem wypowiedzi, ponieważ dzieci nie mają jeszcze przyzwyczajęń, które by krępowały ich sposób mówienia, oraz dadzą się łatwiej od dorosłych wprowadzić w sytuację badania i odpowiedni stan psychiczny. Drugą przyczyną było, że jeżeli wspomnienia ulegają zniekształceniu w czasie, to zniekształcenie to będzie mniejsze u dziecka niż u do-

rosłego; trzecią, że przebieg badania, reakcje dziecka, cechy jego mowy i myślenia dadzą cenny materiał do gruntowniejszego, bezpośredniego poznania jego psychiki.

Żadna z dotychczas używanych metod nie nadawała się do osiągnięcia zakresłowego celu. Własną ustaliłem dokładnie po przeprowadzeniu badań wstępnych, w których wypróbowałem trzy odmiany metody. Wspólne im wszystkim było początkowe postępowanie: żądałem od dziecka podania najpierwszych wspomnień z najwcześniejszych lat życia, a następnie postępowalem z różnymi grupami dzieci trzema sposobami:

- 1) starałem się za pomocą pytań odbudować szerszą przeszłość dookoła podanego zdarzenia,
- 2) starałem się uzupełnić pytaniami samą tylko treść wspomnienia (np. barwy przedmiotów),
- 3) zanotowałem tylko tę treść wspomnienia, którą dziecko samo podało.

Dodatkowo przeprowadzałem z każdym dzieckiem rozmowę mającą na celu ustalenie daty wspomnienia.

Rozważając otrzymany materiał stwierdziłem, że sposoby 1 i 2 nieprowadziły do celu z dwu przyczyn. Pierwszą jest fakt, że każde wspomnienie stanowi pewną całość i przy odbudowywaniu przeszłości osobnika można otrzymywać tylko inne, podobne całości. To zaś jest możliwe tylko przy zastosowaniu metody psychoanalitycznej, w długotrwałym badaniu. Drugą przyczyną były pewne cechy postępowania, nabyte w szkole; dziecko mianowicie, przyzwyczajone do konieczności odpowiadania na pytania, odpowiadało na każde z moich pytań. Powstawały przy tym całkiem wyraźne fabulacje lub też według terminu Piageta — „bylejakość” odpowiedzi. Stwierdziłem to w szczególności na takim fakcie: we wspomnieniach podawanych swobodnie prawie nie było określeń barw, natomiast na każde pytanie o barwę przedmiotu otrzymywałem odpowiedź, przy czym np. groźny we wspomnieniu pies był z reguły czarny.

Rozmowy dotyczące ustalenia daty wspomnienia (wieku dziecka w chwili przeżywania zdarzenia) doprowadziły mnie do wniosku, że dokładne ustalenie tej daty byłoby bardzo trudne. Można by próbować ustalić ją, jak to np. robił Kammel, przy pomocy rodziców; przeprowadziłem to w kilku wypadkach i okazało się, że rodzice nie byli w stanie podać daty pewnych wspomnień swego dziecka, przedstawiali zupełnie inaczej stan faktyczny, a nawet o niektórych zdarzeniach z życia dziecka w ogóle nie wiedzieli. Biorąc to pod uwagę oraz fakt, że wspomnienia są wyrwane z różnych okresów życia dziecka i jako takie w bardzo małym tylko stopniu mogą ilustrować przebieg jego rozwoju, postanowiłem zrezygnować z dokładnego ustalania ich dat, a ustalać tylko przybliżone.

Przedstawioną niżej metodę oparłem na połączeniu przytoczonych rozważań teoretycznych oraz na wynikach badań próbnych. Pierwszą jej częścią jest ustalenie warunków obiektywnych badania. Oparłem się tu na gruntownym ujęciu tej sprawy w książce Ch. Bühler i H. Hetzer (31). Warunki te przedstawiają się następująco: dziecko ma być badane w znanym mu pomieszczeniu szkolnym — klasie, świetlicy

itp. Miejsce dziecka ma być tak wybrane, by siedziało na nim swobodnie, miejsce zaś moje w ten sposób, by dziecko nie odnosiło wrażenia, że jest obserwowane. W kierunku patrzenia dziecka powinna znajdować się ściana, w miarę możliwości o kolorze lub oświetleniu przyciemnionym oraz niewielka ilość absorbujących uwagę przedmiotów. Szczególną uwagę zwróciłem na to, żeby dziecko nie miało z kierunku patrzenia światła, które działa denerwująco na zachowanie i rozpraszająco na uwagę. Dopuszczalny najdłuższy czas badania ustaliłem dla dzieci do IV kl. szk. powsz. na 25 — 30 minut, dla dzieci z klas wyższych na 45 — 50 minut (32): W praktyce czas ten wahał się przeciętnie od 10 do 40 minut.

Spośród warunków psychicznych najważniejszym jest stan badanego dziecka, który powinien być oceniony w pierwszych chwilach nawiązania z nim kontaktu. W szczególności chodzi tu o to, by dziecko nie znajdowało się w stanie przygnębienia i smutku, które nie pozwalając na skupienie uwagi, utrudniają wywoływanie treści pamięciowych (33). Stan zmęczenia nie tylko nie przeszkadza badaniu, ale nawet mu sprzyja, bowiem w czasie jego trwania następuje „rozluźnienie napięcia nerwowego”, które odrywa osobnika od aktualnego działania, a tym samym pozwala wynurzać się w świadomości przeszłości (Bergson). Słuszność tego twierdzenia okazała się przy badaniu na ostatnich godzinach lekcyjnych, m in. w fakcie zmniejszenia się czasu oczekiwania na wspomnienie.

Następnym warunkiem jest usunięcie stosunku „obcości” między badającym a dzieckiem, co dochodzi do skutku dzięki pozytywnemu nastawieniu dziecka na nawiązywanie kontaktu. Dokonywało się to przez krótką rozmowę z całą klasą w obecności wychowawcy lub kierownika, przez rozmowy w czasie przerw lekcyjnych, zainteresowanie się pracami i zajęciami świetlicowymi dziecka itp.

Badanie rozpoczynało się od rozmowy z dzieckiem o rzeczach nie związanych ze wspomnieniami, a niezbyt silnie absorbujących je i miało na celu w tym stadium nawiązanie jeszcze bliższego kontaktu. Gdy okazało się, że dziecko mówi zupełnie swobodnie, że usunięte zostało jego skrępowanie i że znajduje się ono w stanie spokoju i równowagi psychicznej, dawałem mu polecenie, by przeniósł się myślą do swoich lat dziecięcych („jak byłeś mały, jak jeszcze nie chodziłeś do szkoły”) i opowiedziało mi swobodnie co z tego okresu pamięta (34). Zazwyczaj po krótkiej chwili zamyślenia dziecko zaczynało mówić; bardzo rzadko tylko używałem paru słów zachęty. Były również wypadki trudniejsze, o których będzie mowa w rozdziale następnym.

Wypowiedzi dziecka notowałem zupełnie dokładnie w czasie jego mówienia, nie zmieniając nawet gwary. Jeżeli przerwało, zachęcałem je do dalszego mówienia zdaniem nie sugerującym, wyrazem twarzy lub gestem, świadczącym, że uważam i oczekuję dalszego ciągu. Równocześnie notowałem własne uboczne spostrzeżenia, które miały służyć później do oceny podanych wspomnień.

Datę wspomnienia ustalałem w ten sposób, że starałem się by dziecko dążyło w rozmowie ze mną do włączenia danego wspomnienia w łańcuch zdarzeń obiektywnych. Wiązało więc wspomnienie z chodzeniem do ochronki, zdarzeniami ro-

dzinnymi (mój brat już chodził do pierwszej klasy), pobytem na kolonii wakacyjnej, na wsi itp. Mam przekonanie, że duży procent ustalonych w ten sposób dat odpowiada rzeczywistości. Nie jest to zresztą rzeczą istotną dla celu tej pracy. Datę wspomnień, nawet w wypadkach dokładnego jej ustalenia, zapisywałem w pełnych latach.

Niepożądanym czynnikiem w badaniu było interesowanie się nim większych zespołów dzieci (klas, grup koleżeńskich). Można było przewidzieć, że dzieci będą sobie wzajemnie opowiadać o przebiegu badania oraz że te, które jeszcze nie były badane, będą opowiadać swoje wspomnienia innym. W ten sposób wspomnienia mogłyby ulec zniekształceniu. Starałem się temu przeciwdziałać mówiąc w rozmowie z klasą, że interesuję się wieloma sprawami z życia dzieci i kładąc najmniejszy nacisk na sprawę wspomnień. Po zakończeniu badania rozmawiałem chwilę z każdym dzieckiem starając się poruszyć taki temat, który by „przystoił” dziecku sprawę wspomnień i dał mu inne, bardziej interesujące nastawienie dla rozmowy z kolegami. Ten m. in. cel miała również rozmowa przed rozpoczęciem badania.

Ostatnim momentem badania było sprawdzenie materiału. Opierałem się tu na założeniu, że jeżeli podane mi przez dziecko wspomnienie będzie zniekształcone dodatkami tworzonymi w chwili badania, to wtedy pozostawione przez nie ślady będą mniej trwałe niż ślady zdarzenia, które zostało utrwalone na skutek intensywnego działania pewnych czynników przy jego powstawaniu. W tym celu przeprowadziłem po upływie siedmiu miesięcy powtórne badania z pewną liczbą dzieci, dokładnie w ten sam sposób jak badania pierwsze. Z konieczności musiałem motywować przed dziećmi podjęcie powtórnego badania zagubieniem wyników pierwszego. Rezultaty, które zostaną omówione dalej, potwierdziły całkowicie pełną wartość otrzymanych wspomnień.

(C. d. n.)

Wacław Górski

PEDEUTOLOGIA JEJ ROZWÓJ I METODY¹⁾

Część pierwsza.

DOTYCHCZASOWY STAN BADAŃ PEDEUTOLOGICZNYCH.

R o z d z i a ł 1.

UMIEJSCOWIENIE ZAGADNIENIA W SYSTEMATYCE PEDAGOGICZNEJ.

Tytuł niniejszej pracy mógłby nasunąć przypuszczenie, że chodzi tu o stosunek nauczyciela do własnego zawodu i zmianę jego poglądów w ujęciu historycznym. I chociaż takie podejście do zagadnienia byłoby ze wszech miar wskazane i mogło by się stać jeszcze jedną gałęzią nauki o nauczycielu, to jednak dalszy ciąg tytułu dokładnie wskazuje, że chodzi o ewolucję poglądów nauczyciela współczesnego na

¹⁾ Fragment pracy p. t. „Ewolucja poglądów nauczyciela na własny jego zawód w okresie pracy szkolnej”.

własny jego zawód w okresie pracy szkolnej. Jakież jest miejsce tego zagadnienia w systemie nauk pedagogicznych i jaki jego zakres?

Badania oraz rozwój psychologii i pedagogiki współczesnej w swej różnorodności i różnokierunkowości dotyczą głównie dziecka, a w niewspółmiernie mniejszym stopniu nauczyciela. A przecież zagadnienie nauczyciela jest nieodłączną częścią trzech zasadniczych pojęć: opiekowania się, wpływania i nauczania, które otrzymaliśmy po dokładniejszej analizie nadrzędnego pojęcia: wychowanie. Teoria stosunku wychowawczego na przykład zajmowała się do niedawna raczej wychowawczym, w małym zaś stopniu wychowawcą. Ta jednostronność zanika jednak wraz z zanikiem starego typu nauczyciela, wraz ze wzrostem znaczenia szkoły w społeczeństwie. Mały dorobek nauki o nauczycielu tłumaczy się nie wadami natury teoretycznej, lecz raczej przyczynami praktycznymi, realnymi, mianowicie — społecznymi. Dla wielu bowiem dawnych pedagogów, np. Rousseau'a czy Herberta, tylko przypadek, mający dzisiaj znaczenie historyczne, był wzorem, na którym oparli swoją teorię stosunku pedagogicznego i wiedzę o wychowawcy. Modelem tym i wzorem był dla nich „nauczyciel domowy”, „mistrz”, który za lichą często zapłatę, wikt i utrzymanie spełniał w domu rolę opiekuna. Zresztą sam Rousseau, Fichte czy Herbart byli takimi właśnie nauczycielami domowymi.

Dziś taki typ nauczyciela znika całkowicie i bezpowrotnie. Wskutek nowych warunków społeczno-ekonomicznych zagadnienie nauczyciela przyjmuje zupełnie nową postać. Zainteresowanie się psychologów i pedagogów nauczycielem-wychowawcą, kierownikiem zbiorowisk dziecięcych i przewodnikiem grup młodzieży, zaczyna nabierać specjalnego znaczenia. Nic więc dziwnego, że rozpoczęły się badania nad „duszą nauczycielstwa”, nad ustaleniem istoty jego zawodu, nad kształceniem przyszłych wychowawców. Zaczęto się interesować historią i socjologią nauczycielstwa jako grupy zawodowej. Pojawiły się badania typologiczne i różne rozprawy o roli i zadaniach współczesnego nauczyciela. Pojawiły się badania nad odrębnością jego psychiki. Zwłaszcza te ostatnie, wskutek wszechstronności i wielokierunkowości współczesnej psychologii, bardzo wiele do teorii i praktyki pedagogicznej wniosły.

W świetle tych badań, których błędy są równocześnie błędami współczesnych kierunków psychologii, ukazała się osobowość nowego nauczyciela, kierownika — już nie jednostek, nie „mistrza” w domu burżuazyjnej rodziny, — odartego z prestiżu, ale przewodnika, doradcy i przyjaciela wielkich grup młodzieży, do którego wychowankowie pragnęliby się upodobnić²⁾.

We wszystkich tych, już współczesnych badaniach pominięto znowu prawie całkowicie moment podstawowy, mianowicie: stosunek nauczyciela do własnego zawodu i związaną z tym ewolucję jego poglądów. Samo badanie pamięci, wzruszeń, uwagi czy wyobraźni nauczyciela niewiele nam wyjaśniło, tak jak „psychologia elementów”, nawet przez najbardziej skrupulatne i drobiazgowo badania nie wyjaśniła wielu zasadniczych praw i spraw postępowania i zachowania się człowieka. I tak na

²⁾ Patrz: Prof. Z. Mysłakowski — „Stosunek wychowawczy”, zamieszczony w I t. „Encyklopedii Wychowania” str. 14—15.

przykład, jak w arkuszach obserwacyjnych dla dzieci, pod wpływem słusznych założeń Adlera, oprócz pytań i punktów „czysto” psychologicznych, znajdujemy zagadnienia, dotyczące się warunków domowych ucznia, jego starszeństwa, przeżyć we wczesnym dzieciństwie itd., tak i badania nad psychologią nauczyciela winny spleść się, lub raczej być poprzedzone zagadnieniami pochodzenia i hierarchii społecznej nauczyciela, warunków jego pracy, stosunku władz i społeczeństwa do niego itd. Te bowiem sprawy walnie przyczynią się do zrozumienia psychiki nauczyciela, a więc jego postępowania, zachowania się, wiary w skuteczność pracy wychowawczej — gdyż one właśnie składają się na taki a nie inny rozwój uczuć, dążeń, myśli, zwyczajów, umiejętności i przyzwyczajzeń nauczyciela, one to powodują wreszcie taki a nie inny stosunek nauczyciela do własnego zawodu. Powtarzam więc i formułuję równocześnie cel niniejszej pracy: u progu badań nad odrębnością psychiki nauczyciela, wstępem niejako do rozważań nad duszą wychowawcy staje się zagadnienie nowe, zagadnienie stosunku nauczyciela do własnego zawodu.

Zakresem i treścią zagadnienie to uznać należy za fragment nauki o pedagogu, zwanej pedeutologią, przy czym pojęcie pedeutologii potraktujemy szerzej, niż to miało miejsce dotychczas. Pojęcie pedeutologii w naszym rozumieniu jest oczywiście nadrzędne w stosunku na przykład do psychologii nauczyciela, tak samo jak nadrzędne jest pojęcie pedologii do psychologii dziecka. Takie na przykład problemy, jak powołanie i talent pedagogiczny, typy psychologiczne wśród nauczycieli, kwestia właściwości i odrębności psychiki nauczyciela-wychowawcy — oto przedmiot badań pedeutologicznych. Ale do zagadnień pedeutologii zaliczyć należy higienę zawodu nauczycielskiego, morfologię socjologiczną tego zawodu, problem kształcenia nauczycieli, wreszcie stosunek nauczyciela do własnego zawodu.

Systematycznego i wszechstronnego opracowania całości pedeutologii jeszcze nie mamy. Mamy natomiast cały szereg jej fragmentów, w najlepszym razie — zarysów tego zagadnienia. Sam termin pedeutologia znajdujemy po raz pierwszy u pedagoga włoskiego Eusebietiego, który w swym dziele „Pedagogia generale” (wyd. Pine-rolo, 1914) poświęcił osobny rozdział nauce o nauczycielu. Następnie w książce dr Edwarda Claparède’a („Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna” w tłum. Górskiej, Warszawa, 1927 r.³⁾) zauważymy oddzielny rozdział, poświęcony „psychologii nauczyciela”, gdzie autor porusza następujące zagadnienia: płeć, wiek i typ umysłowy nauczyciela, następnie: cechy fizyczne, usposobienie codzienne, sprawę powołania, zdolności do nauczania, uzdolnienia wychowawcze i zdolność oceniania, na końcu wreszcie zastanawia się nad szkoleniem wychowawców. Claparède jednak szkicuje raczej plan pedeutologii i stawia pewne zagadnienia, sam ich nie rozwiązując (właściwie i rozdział pierwszy książki Claparède’a pt. „Psychologia a wychowanie” cały poświęcony jest psychologii nauczyciela). Ciekawe, że w systematyce pedagogicznej Herbart’a i Reina nie znajdujemy wcale rozdziału specjalnie poświęconego wychowawcy. Stanowisko to zrozumiemy jednak, gdy przypomnimy sobie, na czym Herbart oparł swoją teorię stosunku pedagogicznego.

³⁾ Ukazało się wyd. III tej książki nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa, 1936 r.

W przeciwieństwie do niego E. Meumann, twórca pedagogiki eksperymentalnej, przytacza w swym dziele pt. „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen” (11 wyd., Leipzig, 1922) następującą systematykę pedagogiczną (w skróconym ujęciu Mirskiego):

- 1) teleologię, czyli naukę o celu wychowania,
- 2) pedologię, czyli naukę o dziecku,
- 3) naukę o wychowawcy,
- 4) metodę i technikę wychowania,
- 5) naukę o środkach i materiałach wychowawczych,
- 6) naukę o organizacji wychowania i zakładach wychowawczych.

Mamy więc w systematyce Meumanna, obok pedologii, zupełnie nowy dział: naukę o wychowawcy, czyli pedeutologię. Oto jej program:

- 1) ustalenie istoty zawodu nauczycielskiego,
- 2) wskazanie jego roli i zadań,
- 3) zbadanie odrębności psychiki nauczyciela,
- 4) określenie uzdolnień wychowawczych,
- 5) wskazanie sposobów kształcenia nauczycieli.

W polskiej literaturze pedagogicznej osobną rozprawę, poświęconą zagadnieniu pedeutologii, ogłosił Józef Mirski („Projekt nauki o nauczycielu, czyli pedeutologii”, „Oświata i Wychowanie”, 1932 r. 4). Po krytycznym przedstawieniu dorobku dotychczasowego autor proponuje własny, wyczerpujący system pedagogiki, który następnie poddaje analizie specjalnej. W analizie tej Mirski ustala dla każdego działu pedeutologii swego rodzaju pendant do systematyki pedagogicznej. W wyniku podaje projekt, w którym uwzględni takie punkty:

- 1) struktura funkcjonalna wychowawcy,
- 2) postawa wychowawcza, stosunek do wychowanka,
- 3) metody badań osobowości i typologii wychowawcy,
- 4) historia nauczyciela,
- 5) jego typologia psychologiczna, genetyczno-porównawcza (tj. ujęta w związku z faktami socjologicznymi) i ściśle pedagogiczna,
- 6) stosunek wychowawcy do naczelnych wartości i ideału wychowawczego,
- 7) sztuka i technika wychowawcy oraz sposoby kształcenia go.

Wiążąc i uogólniając powyższe zagadnienia wyróżnia ostatecznie Mirski 4 zasadnicze grupy, odpowiadające na pytania:

1. Czym jest, względnie czym być powinien nauczyciel?
2. Jakim jest w rzeczywistości?
3. Jakim być powinien?
4. W jaki sposób powinno go się kształcić?

⁴⁾ Obecnie umieszczony w pracy tegoż autora p. t. „Wychowawca i wychowanie”, Warszawa, „Nasza Księgarnia” 1936 r. Cytowane niżej i inne artykuły Mirskiego znaleźć można we wspomnianej książce.

Ostatnie pytanie wiedzie nas — według Mirskiego. — do zagadnienia zasadniczego: jakim wychowawcą być powinien.

Nie musimy (i nie należy) uciekać się aż do jakiejś dedukcji, by oświetlić zagadnienie kształcenia wychowawcy. Zastrzegając sobie ocenę dedukcji w zastosowaniu do pedeutologii już w rozdziale najbliższym, stwierdzamy, że taka metoda doprowadza do nieporozumień.

Przyjmujemy więc systematykę Meumanna, wynikającą z oczywistości. Rozwijamy ją jednak, aby móc treść naszej pracy ostatecznie umiejscowić. Będzie to raczej rozwinięcie ilościowe programu Meumanna.

PROGRAM PEDEUTOLOGII.

1. Historia nauczyciela i nauczycielstwa jako grupy zawodowej.
2. Socjologiczna morfologia współczesnego nauczycielstwa.
3. Higiena zawodu nauczycielskiego.
4. Metody badań pedeutologicznych.
5. Rola i zadania nauczyciela,
6. Psychologia nauczyciela-wychowawcy i jej odrębność:
 - a) istota zawodu nauczycielskiego,
 - b) krystalizowanie się psychiki wychowawcy,
 - c) stosunek do własnego zawodu,
 - d) określenie uzdolnień do wychowywania, nauczania i oceniania,
 - e) typologia nauczycieli.
7. Przed naukowa psychologia nauczyciela (z punktu widzenia wychowanka lub byłego wychowanka).
8. Problem kształcenia nauczyciela-wychowawcy.

W ten sposób nie zmieniając systematyki Meumanna określiliśmy dokładnie miejsce naszego zagadnienia wśród nauk pedagogicznych. Na podstawie tego programu przyjrzymy się rozwojowi pedeutologii. Da to nam raz jeszcze pośrednią możliwość podkreślenia, jakich punktów nie opracowano dotychczas.

(c. d. n.)

Mgr. I. Sznajder

PLAN JENAJSKI W TRZECIEJ RZESZY

Znów, jak przed kilku laty, stanęłam przed szkołą uniwersytecką w Jenie.

Pozornie niewiele się zmieniło. Inny jednak duch przeniknął tutaj. W uroczystych momentach występują formy wojskowe. Pod ścianą budynku wystrzela ku górze wysoki maszt czarnobiały z racji rozpoczęcia zajęć po feriach zimowych, jak dawniej odbywa się uroczysty poranek poniedziałkowy.

O godzinie 9 wszystkie dzieci przechodzą parami z gmachu na boisko i tutaj formują czworobok, zwrócony ku masztowi. Starsi chłopcy skupieni razem — to Hitlerjugend — Młodzież Hitlerowska. Padają słowa komendy: Baczność!

Sztandar Trzeciej Rzeszy płynie wolno ku górze. Przemówienie profesora Petersena, dwie pieśni, odśpiewane przez działwę, wyczerpują program uroczystości podniesienia sztandaru.

Wracamy do szkoły i jak dawniej gromadzimy się w auli wszyscy razem: działwa i młodzież, nauczycielstwo, kilkoro studentów i gość z Polski.

Poniedziałkowe zebranie „w kole” rozpoczyna się od pozdrowienia Führera: Heil Hitler!

Wykład profesora ma charakter religijno-wychowawczy, uczy o wierzeniach pogańskich Germanów, o ich bogach okrutnych i kłamliwych, ukazując wyższość i głębię wiary Chrystusowej.

Obecnie w szkole jenajskiej każdy poniedziałek jest poświęcony sprawom wychowania narodowego i religijnego.

Po wykładzie profesora lub pogadance nauczycielki z dziedziny historii Germanów następuje nauka religii, która różni się całkowicie od zwykłych lekcji — nastrojem, treścią i formą. Nastrój bowiem jest podniosły, do skupienia wewnętrznego młodzieży prowadzi śpiew religijny i uroczysty ton tzw. głoszenia nauki Chrystusowej. Nauczyciel, jego nastawienie duchowe, jego umiar pedagogiczny stanowi o szczerości i głębokości przeżyć uczniów. To też dotychczas prof. Petersen sam prowadzi wychowanie religijne grupy młodocianych. Nauczanie wiary jest częścią wychowania religijnego i ma swoje miejsce wyznaczone w planie w przedpołudnie poniedziałku. Popołudnie przeznaczone jest na gimnastykę systematyczną. Wobec tego, że w sobotę odbywają się ćwiczenia Młodzieży Hitlerowskiej — „Hitlerjugend”, programowa nauka w Szkole Jenajskiej rozplanowana jest na cztery dni w tygodniu. W piątek następuje zamknięcie tygodnia — „Wochenschluss”.

Plan pracy dziennej w zasadzie nie uległ zmianie. Istnieją kursy poranne i 100-minutowa praca w grupach, nawet na zajęcia dowolne znalazł się czas w obrębie skróconego tygodnia, tylko warunkowo dla tych, którzy przed tym ukończą obowiązkowe prace.

Właściwy podział na przedmioty nie istnieje. Łączność nauczania wynika z rzeczywistości, z której czerpany jest materiał do pracy szkolnej. Sztuczności w pracy grupowej unika się starannie.

Wyraźny nacisk kładzie obecnie kierownictwo na wspólne czytanie. Na wzór izb do czytania w duńskich szkołach ludowych i godzin czytania w amerykańskich bibliotekach szkolnych St. Zjedn. wprowadzone jest czytanie wybranych książek przy wielu okazjach. Tworzy się „krąg czytania” — „Lesekreis” — w poniedziałek i w piątek z okazji rozpoczęcia i zakończenia tygodnia. Podczas paúzy po serii ćwiczeń fizycznych ożywiających, ku końcowi zaś uspokajających zasiada działwa grupami w kole dla spożycia śniadania; nauczycielka czyta wtedy sama głośno jakąś interesującą powieść (każda wychowawczyni w swojej grupie). Ponieważ pauza trwa 40 minut, pozostaje jeszcze kilkanaście minut na gry ruchowe na świeżym powietrzu.

Krąg czytania wpływa dodatnio nie tylko na ożywienie i pogłębienie zainte-

resowania dla lektury, nie tylko wyrabia tak ważne dla szerokich mas życie się z książką, nawyknienie do wspólnego czytania w przyjacielskim, koleżeńskim, rodzinnym gronie, jest to jeszcze pedagogiczny sposób uspokojenia i opanowania dzieci i młodzieży.

W Niemczech zdyscyplinowanie młodzieży jest nakazem chwili obecnej. Szkoła Jenajska, jako szkoła państwowa, rozwija się w ramach określonych jej przez państwo, przez rząd Adolfa Hitlera.

W tych ramach również, rzecz można, następuje rozbudowa teorii pedagogicznej prof. Petersena. Ostatnie badania i rozważania sprowadzają się do tzw. pedagogiki nauczania ¹⁾.

Świat nowy „odkryty w Szkole Jenajskiej”, — życie nauczające — wymaga innej postawy i innych form aktywności nauczyciela niż te, które wymienia tradycyjna dydaktyka. Jako zasadnicze błędy dawnej teorii nauczania wskazuje Petersen 1) przecenianie racjonalnych elementów w nauczaniu i 2) przecenianie wychowawczych możliwości nauczania. Dlatego poddaje ostrej krytyce nauczanie wychowujące Herbarta i Tuisko-Zillera, podkreślając ich długotrwały wpływ na pracę szkolną, na stosunek nauczyciela do dziecka.

Wprawdzie wszyscy wielcy pedagogowie po wszystkie czasy domagali się samodzielności dziecka, jednak inaczej tę samodzielność pojmowali dawniej. —

a) Inny bowiem był pogląd na rozwój sił dziecka. Rozumiano, że wzrastanie duchowe jest niemożliwe bez przygotowawczej działalności nauczyciela, bez zdobywania podstawowych wyobrażeń.

Wilhelm Rein np. zamierzał na jednakowych fundamentach przedstawień, wyobrażeń, pojęć, jednakowe wznosić mury w umysłach i duszach uczniów. Życie zaprzeczyło tej możliwości.

b) Nie rozróżniano także należyte wiadomości mechanicznie przyswojonych od osobiście zdobytych. To rozróżnianie jest wynikiem badań z przed około 10 lat. Dziś mówi się o tzw. dorobku kształcącym. Petersen przestrzega przed niebezpieczeństwem recept dydaktycznych, zbyt silnym akcentowaniem strony rozumowej, przejawskrawioną intelektualizacją.

Nowe doświadczenia szkolne: nauczanie pogładowe, metoda przeżyć, wolna duchowa rozmowa nauczająca, pewne formy nauczania zespołowego — wszystko to, co miało nauczyć dziecko myśleć — gra pytań i odpowiedzi — jakże zeszytwniało, jako technika, jako instrument, martwy aparat szkolny. Myślenie bowiem jest żywym strumieniem; przedstawienia płyną szeregami, krzyżują się i zderzają. Zastój bywa często pozorny, wypoczynek — konieczny. Niespodziewanie wynurzają się nowe spostrzeżenia; ustosunkowania, nowe poznanie, zrozumienie. Wszystko, co rozgrywa się na wzorowej „lekcji nauczającej”, jest zaledwie okrucieństwem prawdziwego myślenia, mówi Petersen. Dziecko wynajduje wtedy poważnie to, czego żąda od niego nauczyciel, do czego sam zmierza. Dlatego należy odnaleźć drogę do

¹⁾ Führungslehre des Unterrichts — nakład Julius Beltz, Langensalza — Berlin — Leipzig, 1937.

naturalnego uczenia się. Stąd rodzi się hasło: von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts — od metodyki do pedagogiki nauczania.

✓ Nie uległ zmianie zasadniczy pogląd Petersena na wychowanie.

Odbywa się ono od początku istnienia człowieka, dopóki trwa życie i jego funkcje; jest duchową funkcją rzeczywistości. Jest wychowaniem funkcjonalnym. Otrzymał je człowiek potencjalnie w akcie stworzenia łącznie z bytem.

Byt naturalny człowieka zatracą swój sens bez wychowania, nie może znaleźć właściwego wyrazu, nie może się „dopełnić”. Tak też należy rozumieć zdanie: człowiek staje się człowiekiem tylko przez wychowanie.

Siła wychowania działa nie jako świadoma twórczość, jeno jako naturalny, organiczny rozwój — budowa życia osobowego.

Wszelkie wychowanie zamierzone, pedagogiczne jest zjawiskiem pochodnym, częścią zwartą w wychowaniu pierwotnym.

Wychowanie zamierzone, obliczone bywa zawodne. Wychowanek gotów odrzucić lub opacznie przyjąć uplanowane zabiegi i normy pedagogiczne. W człowieku bowiem spór odwieczny wiodą przeciwieństwa, toczy się walka przeciw śmierci. Pomocne mu są natomiast irracjonalne siły rzeczywistości, one wpływają na niego wychowawczo.

Te siły ujawniają się we wspólnocie, w której człowiek oddziaływa na człowieka w sposób bezpośredni i naturalny.

Siły irracjonalne zawarte są w „sytuacji pedagogicznej”. Podnosi ona i kształci człowieka, o ile mędrkowanie, racjonalizowanie nie wypaczy, nie udaremni jej — ostrzega Petersen.

Sytuacji pedagogicznej poświęcał dotychczas uczony jenański jedynie krótkie wzmianki, obecnie prowadzi dalsze badania, dąży do uzasadnienia i wyjaśnienia tych twierdzeń. Zdaniem Petersena nie wystarcza do wychowania człowieka jedynie biologiczne ujęcie sytuacji. Niedosć jest widzieć w niej pewien całokształt czynników pobudzających, które zmuszają do reagowania żywą istotę jako organiczną całość. Byłaby to tresura. Inną stronę sytuacji oświeśla Petersen w swych rozważaniach o egzystencji człowieka. Udziałem człowieka bowiem jest swoisty byt, który nie ma odpowiednika w świecie zwierząt. Jeno człowiek może kierować własnym życiem, doskonalić je lub pozbawić wartości ludzkich; żadne zwierzę nie może przekroczyć granic własnej sfery i rodzaju.

Poglądy na egzystencję człowieka przyjmuje Petersen od Karola Jaspersa 2). Twierdzi on, że „egzystencja” jest początkiem, źródłem naszych myśli, czynów i słów uporządkowanych. Dlatego też ważną rzeczą jest poznanie, w jaki sposób reaguje i działa człowiek w sytuacji „własnego istnienia” (Selbstein) jako osobowość. Jego duchowe możliwości mają swój wyraz i one również muszą być badane, muszą znaleźć warunki i pomoc dla rozwoju.

Życie stawia człowieka w pewnych określonych sytuacjach, z których jedno

2) Philosophie I — III, 1932.

mogą być ograniczeniem jego możliwości, inne przestrzenia dla swobodnej gry sił; jedne warunkują korzyść, inne szkodę.

Istnieją różne zespoły i sploty sytuacji — w jednych przypada nam rola czynna, w innych bierna.

Pewnie sytuacje człowiek sam stwarza przez działalność techniczną, polityczną, pedagogiczną; pewne zaś może zmienić, przynajmniej częściowo. Są jednak także sytuacje w istocie swej niezmiennie — sytuacje graniczne — Grenzsituationen. — Walka, cierpienie i śmierć, współistnienie z innymi są udziałem człowieka, ograniczeniem jego egzystencji, związaniem, jak często mówi się w Niemczech.

Daremne byłyby wtedy planowe i obliczone próby wyzwolenia się z zależności wobec ograniczonego bytu.

Inną zupełnie aktywność ma wykazać wtedy człowiek — trzeźwo i świadomie wkroczyć powinien w sytuację graniczną; na podstawie własnej woli i własnej decyzji ma stawać w swoim bytowaniu — pełną osobowością.

Jest to czynna postawa realistyczna wobec rzeczywistości. Przyjmując świadomie pewne istotne ograniczenia zewnętrzne zachowuje człowiek poczucie wolności wewnętrznej, odwagi wobec zdarzeń i ludzi, przed którymi nie ugina się i nie ucieka w świat złudzeń.

W związku z nauką o wychowaniu rozwija się w Jenie pod kierunkiem Petersena realizm pedagogiczny³⁾. Silnie zaznacza się religijne nastawienie pracy wychowawczej w chwili, kiedy sytuacje graniczne pomnożyły się niesłychanie, jak to ma miejsce we współczesnych Niemczech.

Człowiek z dziecięcą ufnością zwraca się ku Bogu, jego woli i kierownictwu poddaje swój los, szuka nierozdzielnej z nim łączności, przez całe życie postanawia wiernie ku Niemu zdążać.

Ten stosunek do Boga, do rzeczywistości z kolei znajduje swój wyraz we współżyciu z ludźmi.

W organizowaniu szkoły dzisiejszej zwycięża pedagogiczny punkt widzenia zamiast dawnego nauczającego. Wokół nauczyciela-przywódcy powstaje krąg życia dzieci i młodzieży. Życie to jest celowo uporządkowane, stanowi świat dziecka, młodzieńca, świat pełen problemów, domagających się myślenia, pracy, rozwiązania. Ludzie, przedmioty i zdarzenia, wszystko w tym planowo zorganizowanym życiu podsuwa pytania, zagadnienia, w pewnych wypadkach umyślnie podkreślone przez kierownika.

Tutaj tworzą się sytuacje pedagogiczne w sposób naturalny, choć zamierzony dla względów wychowawczych.

Sytuacja pedagogiczna jest zespołem czynników pobudzających dziecko do aktywności, do działania, jako całą osobowość.

Czynniki te zawarte są zarówno w otoczeniu (Umwelt), ukształtowaniu świata szkolnego, jak również w jego atmosferze, w kontakcie, który został nawiązany

³⁾ Przedstawicielem tej teorii w Jenie jest asystent prof. Petersena Heinrich Döpp-Vorwald. Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. Weimar, 1935. H. Böhlau Nachfolger.

między kierownikiem i wychowankami oraz wychowankami między sobą. Natężenie energii psychicznej, odbiór prądów duchowych w tym kręgu życia dziecięcego stanowi o sile reakcji wychowujących.

Zadanie sytuacji będzie spełnione, kiedy dziecko lub młodzieniec — jako cała osobowość zostanie zaabsorbowane pewnym problemem, w sytuacji zawartym i jako osobowość wystąpi, aby rozwiązać zagadnienie.

Każda sytuacja pedagogiczna ma znamiona ograniczoności i warunkowości, a więc dla ucznia również przyjmuje niekiedy charakter sytuacji granicznej, nad którą nie można przejść do porządku dziennego, nie można od niej uciec, zatem trzeba ją znieść (erleiden), aby zachować stosunki kulturalne, współżyć z ludźmi itd.

Uczeń, podobnie jak człowiek dorosły, musi powziąć decyzję i wybrać pewien rodzaj działania w stosunku do rzeczy i otaczających go ludzi. Przez tę celową aktywność w sytuacji pedagogicznej dziecko rozwija się wielostronnie, kształtuje swoją osobowość, wychowuje się, osiąga swój własny byt — Selbstsein.

Wychowanie przez wspólnotę, przez atmosferę i sytuacje pedagogiczne sięga do głębi istoty ludzkiej, urabia postawę duchową i przekonania młodzieży.

Kiedy silna wola i wysokie wykształcenie, te niezaprzeczane wartości życiowe, nie wystarczają do poskromienia niskiego egoizmu, złagodzenia zawiści, pojednania ludzi i naprawienia krzywd — humanitarna postawa duchowa przyczyni się do rozbudowy wspólnoty, do szerzenia idei pokoju przez przykład i czyn. Taka postawa może stać się udziałem każdego człowieka; nie gra tu roli rasa, dziedziczność i typ ludzki⁴⁾, pisze Petersen.

Sprawa wychowania jest nie tylko wysunięta na pierwsze miejsce w Planie Jenajskim, ale poświęca się jej zawsze najwięcej myśli i energii w praktyce szkolnej. Jest to wychowanie dynamiczne. Jedyna droga do wychowania człowieka, do nauczania go moralności prowadzi przez działanie; należy pozwolić dziecku działać, wtedy pozna samo siebie, wypróbuje siebie, doświadczy siły sytuacji granicznych. Działanie uczy i wychowuje, jeśli odbywa się w odpowiednich warunkach i odpowiednim środowisku ludzkim.

Umiejętność organizowania celowej, planowej a jednak swobodnej aktywności dziecięcej w najlepszych warunkach wychowawczych — wspólnoty szkolnej, zdrowej, radosnej atmosfery, sytuacji pedagogicznych — to jest właśnie pedagogiką nauczania.

Ta odpowiedzialna praca należy do nauczyciela-przywódcy; ma ona być czynem prawdziwie opiekuńczym, gdyż sytuacja pedagogiczna jest losem ucznia, również o losie jego stanowi osobista wartość nauczyciela. Zatem nauczyciel stwarza sytuacje odpowiednie dla wieku dziecka, przystępne, zrozumiałe, wolne od przymusu, a jednak mogące działać dość silnie.

Duchową przewagą w sytuacji wychowawczej osiąga człowiek dorosły lub dziecko zależnie od tego, kto posiada większą wartość osobistą.

⁴⁾ Mowa jest o typach Ericka Jaenscha — „Grundformen des menschlichen Seins”.

Sytuację pedagogiczną nazywa Petersen kręgiem sił o szczególnym napięciu, płynących z trzech rzeczywistości: Boga, przyrody i ludzi — ludzkiego świata.

Z tych trzech światów czerpie szkoła tematy do pracy i stara się pomóc, ułatwić, aby zjawiska, przedmioty, pewne stosunki międzyludzkie same przemówiły do ucznia, aby mógł on czynić doświadczenia, aby wyraził i literę, liczby i cyfry, początkowo żywe, wypełnione barwną treścią, następnie ukazywały się w swej właściwej symbolicznej roli, uczyły rozumienia ich ogólnej wartości i posługiwania się nimi.

Mówi Petersen o „przejmowaniu” i „przyjmowaniu” napięcia sił wychowawczych we wspólnocie szkolnej; jako warunek wskazuje usamodzielnienie dzieci.

Aktywność wychowanków znajduje właściwy wyraz w czterech pierwotnych formach: rozmowy, zabawy, pracy i uroczystości — świętowaniu.

W odniesieniu do trzech rzeczywistości będą to formy przejmowania sił — (Übernahme).

Możliwe zastosowanie: Bóg — w rozmowie, która będzie głoszeniem wiary i w uroczystościach religijnych.

Przyroda — w rozmowie, pracy, uroczystościach, jako świętach przyrody. Świat ludzki — w rozmowie, zabawie, pracy, uroczystościach, jako świętach człowieka.

Dawna szkoła żądała od dziecka wyłącznie niemal pracy. Zabawę wносиła najczęściej młodzież sama, niejako poza ramę planowego życia.

Szkoła jenańska uznaje zabawę jako normalną i potrzebną formę aktywności dziecięcej, szczególnie w pierwszych latach nauczania i zapewnia jej miejsce w niższej grupie (1—3 r. naucz.) nie tylko w postaci inscenizacji, lecz również w szeregu prostych, lecz trafnie pomyślanych gier do nauki czytania, rachunków, przyrodoznawstwa.

Podręcznik postępuje za zjawiskami, przedmiotami, materiałami, środkami, które same niejako przemawiają do dziecka; służy do uporządkowania, utrwalenia, powtórzenia zebranych wiadomości.

Zawsze uważnie badane są wychowawcze wpływy ludzkie i międzyludzkie, kontakt duchowy, przykład działania i zachowania, wreszcie pomoc — Helfen. Dziecko wypowiada się bowiem nie tylko w zabawie i własnej pracy, ale w pomaganiu innemu dziecku lub starszym. Pomoc wskazuje Petersen jako formę przejściową od zabawy do pracy.

Doświadczenia poczynione są w Szkole Uniwersyteckiej z nowicjuszami, którzy otrzymują pomocników z II roku nauczania na przeciąg mniej więcej trzech tygodni dla wprowadzenia w życie, pracę szkolną i uczenia się.

Dzieci wywiązują się ze swych obowiązków przeważnie bardzo dobrze. Nowicjusze stopniowo usamodzielniają się i uniezależniają od swoich pomocników.

Ogarniając jednym spojrzeniem działalność Petersena w ostatnich latach stwierdzamy rozwój praktyki szkolnej — spopularyzowanie Planu Jenańskiego w Europie i nawet poza jego granicami.

W Niemczech 100 wychowanków Jenańskiego Instytutu Pedagogicznego szerzy plan w szkołach powszechnych.

Uniwersytecka szkoła zyskała własny odpowiedni budynek szkolny, okrzepła wewnętrznie, skupiła się nad pedagogiką nauczania i osiągnęła znaczne wyniki. Dzieci wykazują duże usamodzielnienie w pracy, naturalną aktywność.

Ich wyrobienie kulturalne jest wynikiem jednolitego wychowania od wczesnych lat, szkoła posiada bowiem swój własny ogródek dziecięcy—przedszkole, które przygotowuje dla niej kandydatów.

Współczesność niemiecka przenika do szkoły pod wieloma postaciami. Jest to nakazem chwili i konsekwencją życia. Wychowanie w Trzeciej Rzeszy jest polityczno-państwowe, takie też jest w szkole Jenajskiej.

Praca Petersena nad pedagogiką nauczania zasługuje na uwagę, kryje bowiem w sobie pewne wartości, dające się wykorzystać w różnych warunkach geograficznych i kulturalnych.

OD AUTORKI.

W Trzeciej Rzeszy zostały urzeczywistnione pewne dawne marzenia i pragnienia Petersena — zjednoczenie wewnętrzne Niemiec stało się faktem dokonanym, szkoła ludowa otoczona jest tam dziś szczególną pieczołowitością. Teoria szkoły wspólnoty zyskała aprobatę władz oświatowych. Wśród działaczy hitlerowskich na wysokich stanowiskach znaleźli się uczniowie Piotra Petersena, jak Fritz Wächtler, minister oświaty w Turynii, którzy ukazują w Planie Jenajskim rozwiązanie problemu wiejskiej szkoły narodowo-socjalistycznej; ma ona być podstawą i punktem wyjścia dla walki o narodowo-socjalistyczną szkołę w ogóle.

Szkoła wiejska ma stać się centrum kultury dla mieszkańców wioski, oparciem dla wszystkich jej organizacji i formacji.

Wartość szkoły polega na jej najlepszych możliwościach tworzenia wspólnoty.

I oto Plan Jenajski dzięki wysunięciu sprawy wychowania na pierwsze miejsce, dzięki swej wspólnotocie — dzieci, nauczycieli i rodziców ułatwia włączenie szkoły we wspólnotę całej wsi.

Oparcie nauczania na samodzielności i wzajemnej pomocy dzieci umożliwia nauczycielowi skupiony i ciągły wysiłek około wychowania. Troska o zdrowie fizyczne, uważane w szkole Jenajskiej jako nieodzowny warunek pracy dziecka, odpowiada trosce państwa o zdrowie narodu.

Dziesięcioletnia szkoła ludowa (według Planu Jenajskiego) zatrzymuje dziecko w jego właściwym, rodzinnym środowisku, nie naraża na przedwczesne zatracenie w mieście; dobra kształcąca ukazuje poza ramą książki — w polu, w lesie, w tym, z czego wieśniak czerpie środki do życia i rozwoju. Pieśń i historia narodowa stają się duchowym uzbrojeniem politycznego wychowania.

Praca pedagogiczna w Niemczech rozwija się pod znakiem Wodza — Adolfa Hitlera, jego metoda prowadzenia narodu położyła swojeiste piętno na rzeczywistości wychowawczej.

Führer — wódz, przywódca i Führung — prowadzenie, wyrazy spotykane

w dziełach Petersena przed 1933 r. jako pojęcia postawy pedagogicznej i stosunku wychowawczego, dziś nabierają konkretnego znaczenia na terenie Trzeciej Rzeszy, mieszczą bowiem w sobie określony program polityczny i społeczny.

Zestawiając teorię pedagogiczną Petersena z jej współczesną realizacją, łatwo zauważą Sz. Czytelnicy pewne przeobrażenia; szkoła wspólnoty zyskuje bowiem swoiste oblicze, zależnie od warunków, w których istnieje, rozwija się, zależnie od ludzi, którzy ją budują, czerpiąc tworzywo ze swej istotnej treści duchowej we wspólnym codziennym wysiłku.

Dr J. Jędrzychowska

IDEOLOGICZNA I USTROJOWA REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ W NIEMCZECH

(c. d.)

Błędna koncepcja przeszłości, dzieląca społeczeństwo na jednostki wykształcone i na jednostki niewykształcone, znika bezpowrotnie. Młodzież szkolna niemiecka idzie odtąd ku wielkiej przyszłości; uświadomiła ona sobie swoją rolę i darzy pełną wiarą Führera. Młodzież ta pragnie mieć swoje znaczenie w historii; a posiadana przez nią pewność polityczna pobudza ją do coraz większych wysiłków.

Wychowanie znajduje odpowiednie miejsce w nowej szkole, a zwłaszcza wychowanie oparte na rozwoju fizycznym, mające również na celu wzmocnienie sił duszy oraz przygotowanie do życia w zbiorowości szkolnej i pozaszkolnej. W wielkim państwie narodowo-socjalistycznym, państwie w swej istocie pedagogicznym różne formy wychowawcze mają jedyny cel: wychowanie jednostki narodowo-socjalistycznej. W szkole wychowanie jest realizowane głównie przy pomocy nauczania, co jednak nie oznacza, że kształcenie intelektualne jest jedynie wartościowe i że szkoła średnia ma przygotowywać uczonych czy też intelektualistów. Należy rozwijać nie tylko siły indywidualne, lecz przez kulturę niemiecką doprowadzić młodzież do wcielenia się w jedność historyczną, jaką jest naród oraz przygotować młodzież do życia przez nabycie wiadomości praktycznych, a również przez rozwój uzdolnień. Cały system szkolny powinien dążyć do wychowania jednostki niemieckiej, jako też rozwijać jej uzdolnienia duchowe i umysłowe; nadto system szkolny powinien uczynić wszystko, by nauczyć młodzież współpracować uad realizowaniem zadań, jakie historia wkłada na Niemcy.

Szkoła średnia ma również za zadanie wychowywać przyszłych obywateli, zdolnych do rozwiązania w sposób niezależny problemów narodu. Jest ona przeznaczona dla młodzieży ze wszystkich środowisk społecznych, która potrafi wziąć na siebie ciężką odpowiedzialność w życiu, pełniąc funkcje lekarzy, sędziów, oficerów, nauczycieli itd. Selekcja i rozwój wszystkich możliwości ucznia stanowią podstawę szkolnictwa średniego; dlatego właśnie jedność tego szkolnictwa była wymagana. Nie idzie tu o przygotowanie młodzieży do określonych zawodów, lecz o wyposażenie jej w pewne wiadomości specjalne, niezbyt encyklopedyczne, wiadomości, które okażą się niezbędne w życiu oraz w pełnieniu wybranego później zawodu.

Szkoła średnia w porównaniu ze szkołą powszechną powinna dać uczniom szerszą i głębszą wiedzę. Przyszli obywatele, którzy poniosą pełną odpowiedzialność

USTRÓJ SZKOŁY ŚREDNIEJ

Chłopcy

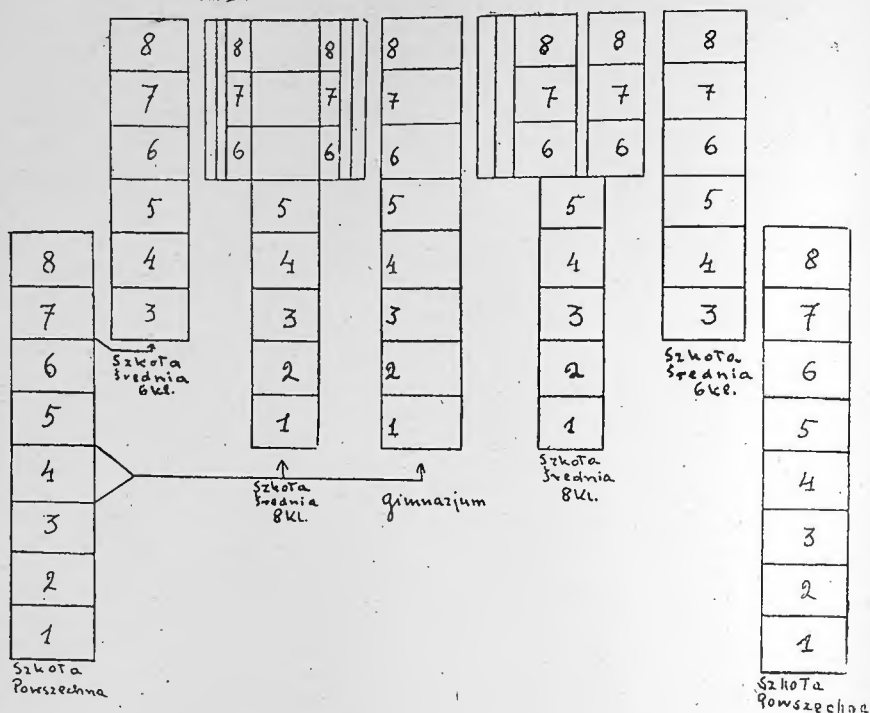
Dziewczęta

A. B.

C. D.

E. F.

G.



- A. = Zespoły pracy nauk przyrodniczych i matematycznych,
 B. = Sekcja matematyczno-przyrodnicza,
 C. = Sekcja języków,
 D. = Zespoły pracy jednego języka obcego,
 E. = Zespoły pracy jednego z języków obcych,
 F. = Sekcja językowa,
 G. = Sekcja nauk gospodarstwa domowego.

we wszystkich dziedzinach życia narodowego muszą należeć wyłącznie do narodu niemieckiego, rozumieć jego ducha, drgać jego tętnem, uważać go jako jedną całość i widzieć oraz rozumieć niebezpieczeństwa, jakie wypływają z jego położenia geograficznego, historii a nadto wyczuć, do czego mogą doprowadzić jego słabości.

- Szkoła średnia musi nauczyć uczniów rozumieć cechy charakterystyczne narodu, jego przeznaczenie historyczne oraz jego rolę wśród innych narodów. Do celu tego szkoła średnia zmierza przez podawanie uczniom pewnych wiadomości (Erkenntnis).

- Uczniowie nie mogą otrzymywać tych wiadomości w formie gotowej, lecz muszą je zdobywać, a przy tym ćwiczyć się w wydawaniu decyzji oraz wyrabiać poczucie odpowiedzialności. Dopiero po zrozumieniu problemów witalnych swego narodu mogą uczniowie zapoznawać się z kulturą innych narodów. Poznanie kultury innych

narodów jest tylko wówczas owocne, jeśli odnosi się głównie do narodów, z którymi Niemcy mają kontakty naturalne, historyczne lub gospodarcze. Na takim podłożu ma również być oparta nauka języków obcych w szkole średniej.

Tak pojęte wychowanie, oparte na zdobywaniu wiadomości nie ma nic wspólnego z dawną szkołą intelektualistyczną (Lernschule). Nie jest rzeczą pożądaną, by nauczanie i szkoła miały cel same w sobie, w sensie tzw. kultury ogólnej. Nauczanie musi być oparte na życiu, związane wyraźnie z otoczeniem, w którym uczniowie żyją, liczące się z wrażeniami, uczuciami jakie młodzież odczuwa, oraz ideałami jakie sobie wytwarza. Tylko wiadomości zdobyte w nauczaniu opartym o życie mogą być pożyteczne. Jest rzeczą niezbędną, by każde nauczanie było równocześnie wychowaniem, a w konsekwencji wychowanie dziewcząt musi być różne od wychowania chłopców, a dostosowane do roli i do odpowiedzialności, jaką mają spełnić kobiety w państwie i życiu narodowym.

Nowa szkoła średnia narzuca młodzieży surową dyscyplinę intelektualną oraz czuwa nad tym, by nauczanie nie było suchym podawaniem wiadomości, lecz aby zmierzało do wyrobienia intelektualnego i politycznego uczniów.

Powodzenie nauczania w szkole średniej zależy głównie od nauczycieli. Oficjalne wytyczne ograniczają się tylko do wskazania dróg postępowania; lecz nowa szkoła może opanować duszę młodzieży tylko przez nauczycieli pełnych życia, świadomych swych zadań i odpowiedzialności. Najlepszy program pozostanie martwą literą, jeśli nie ożywi go nauczyciel. Mając koncepcję nowych Niemiec, nowy światopogląd, nauczyciel ma wszelkie możliwości, by zejść z utartej rutyny drogi; ciasne zamykanie się nauczycieli w nauczaniu w swych specjalnościach musi być usunięte ze szkoły średniej. Silna korelacja przedmiotów musi być oparta na nowych podstawach wychowawczych. Nowa koncepcja świata wprowadzona w Niemczech nie może stanowić osobnego przedmiotu w szkole średniej, lecz ma spowodować nowe postępowanie pedagogiczne oraz nową zasadę wyboru przedmiotów i materiału naukowego. Nauczanie, które ma być pogłębione i wywierać rzeczywistą akcję wychowawczą, musi się ograniczyć do rzeczy najkonieczniejszych i zrezygnować nie tylko z encyklopedyzmu, ale nawet z wielu zagadnień, które specjalistom wydają się istotne.

Instrukcje dotyczące wychowania i nauczania w szkołach średnich, zostały sformułowane w nowych programach szczegółowych zatytułowanych „Erziehung und Unterricht in der höheren Schulen”. W programach tych podano wymagania minimalne i obowiązkowe; przedstawiają one dokładnie reformę ustrojową i ideologiczną niemieckiej szkoły średniej. Niemcy są przekonani, że ta decydująca reforma szkoły średniej wywrze na wychowanie młodzieży niemieckiej bardzo dodatni wpływ i przyczyni się do wielkiego rozwoju narodu niemieckiego w nowej cywilizacji i nowym porządku społeczno-politycznym.

Szkoła średnia ośmioletnia dla dziewcząt o sekcji językowej pod względem planu jest zbliżona do sekcji językowej szkoły średniej 8-klasowej dla chłopców, z tą różnicą, iż w wychowaniu artystycznym wyróżniono w klasach 1—5 jeszcze roboty kobiece, a w językach obcych oprócz języka angielskiego figuruje w klasach 6—8: język łaciński i jeden język nowożytny.

Szkoła średnia sześcioklasowa dla dziewcząt jest zbliżona pod względem planu do sekcji nauk gospodarstwa domowego szkoły średniej ośmioletniej dla dziewcząt.

(Uwaga: Redakcja podaje to sprawozdanie w celach tylko informacyjnych, bez wartościowania ze swej strony).

SZKOŁY ŚREDNIE 8-LETNIE DLA CHŁOPCÓW
LEKCJE MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZE I JĘZYKOWE

Przedmioty — Klasy	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Razem
I. Wychowanie fizyczne	5	5	5	5	5	5	5	5	40
II. Nauka o Niemczech: Język niemiecki	5	4	4	4	4	4	4	4	33
Historia	1	3	3	3	3	3	3	3	22
Geografia	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Wychow. artystyczne	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Muzyka	2	2	2	1	1	2	2	2	14
III. Nauki przyrodnicze i matematyczne: Biologia	2	2	2	2	2	2	2	2	16
						A	B	A	B
Chemia					3	2	2	2	2
Fizyka				2		2	2	2	2
Rachunki i matematyka	4	4	4	3	3	4	2	4	2
IV. Języki obce: Angielski	6	6	4	4	4	2	4	2	4
Łacina	—	—	4	4	4	2	4	2	4
V. Prace zespołowe: a) matemat. przyrodn. b) języków obcych	—	—	—	—	—	3	3	3	3
VI. Nauka religii	2	2	2	2	1	1	1	1	12
R a z e m	31	32	34	34	34	36	36	36	36

A. Lekcja matematyczno-przyrodnicza.

B. Lekcja języków.

SZKOŁA ŚREDNIA 6-KLASOWA DLA CHŁOPCÓW

Przedmioty — Klasy	III	IV	V	VI	VII	VIII	Razem
I. Wychowanie fizyczne	5	5	5	5	5	5	30
II. Nauka o Niemczech: Język niemiecki	5	5	4	4	4	4	26
Historia	4	3	3	3	3	3	19
Geografia	2	2	2	2	2	2	12
Wychow. artystyczne	2	2	2	2	2	2	12
Muzyka	2	2	2	2	2	2	12
III. Nauki przyrodnicze i matematyczne: Biologia	2	2	2	2	2	2	12
Chemia	—	—	3	2	2	2	—
Fizyka	—	2	—	2	2	2	—
Rachunki i matematyka	5	5	4	3	3	3	23
IV. Języki obce: Angielski	6	6	4	4	4	4	28
Łacina	—	—	4	4	4	4	—
V. Nauka religii	2	2	1	1	1	1	8
R a z e m	35	36	36	36	36	36	215

GIMNAZJUM

Przedmioty — Klasy	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Razem
I. Wychowanie fizyczne . . .	5	5	5	5	5	5	5	5	40
II. Nauka o Niemczech:									
Język niemiecki . . .	5	4	4	4	4	4	4	4	33
Historia	1	3	3	3	3	3	3	3	22
Geografia	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Wychow. artystyczne . . .	2	2	2	2	1	1	1	1	12
Muzyka	2	2	2	1	1	2	2	2	14
III. Nauki przyrodnicze i matematyczne:									
Biologia	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Chemia	—	—	—	—	2	2	2	2	10
Fizyka	—	—	—	2	—	—	—	—	—
Rachunki i matematyka	4	4	4	3	3	3	3	3	27
IV. Języki obce:									
Łacina	6	6	4	4	4	4	3	3	35
Greka	—	—	5	5	5	5	5	5	30
Angielski	—	—	—	—	3	3	3	3	12
V. Nauka religii	2	2	2	2	1	1	1	1	12
R a z e m	31	32	35	35	36	37	37	36	279

SZKOŁA ŚREDNIA 8-KLASOWA DLA DZIEWCZĄT
LEKCJE NAUK GOSPODARSTWA DOMOWEGO

Przedmioty — Klasy	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Razem
I. Wychowanie fizyczne . . .	5	5	5	5	5	2	2	2	31
II. Nauka o Niemczech:									
Język niemiecki . . .	5	5	4	4	4	4	4	4	34
Historia	1	2	3	3	3	3	3	3	21
Geografia	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Wychow. artystyczne . . .	2	2	2	2	2	5	2	2	16
Muzyka	2	2	2	2	2	2	2	2	16
III. Nauki przyrodnicze i matematyczne:									
Biologia	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Rachunki i matematyka	4	4	4	3	3	2	2	2	24
IV. Zajęcia kobiece:									
Gospod. domowe, kuchnia, dom, ogród	—	—	—	—	—	6	6	6	18
Roboty ręczne	2	2	2	2	2	3	3	3	19
Pielęgniarstwo, higiena, nauka o zdrowiu	—	—	—	—	—	1	1	1	3
Planowanie pracy domowej	—	—	—	—	—	1	1	1	3
Służba w żłóbkach, ogródkach dziecięcych, praktyka w rodzinach									
Szczegółowe godziny są wyznaczane przez dyrektora									
V. Języki obce:									
Angielski	5	4	4	4	4	2	2	2	27
VI. Nauka religii	2	2	2	2	1	1	1	1	12
R a z e m	32	32	32	33	33	36	36	36	270

K R O N I K A

I. KONGRESY, ZJAZDY, KONFERENCJE

Ogólnopolski Zjazd nauczycieli pracujących w zakładach kształcenia nauczycieli w dniu 30 października 1938 roku. Na dzień 30 października 1938 roku zwołał Z. N. P. Zjazd nauczycieli zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Porządek dzienny obejmował następujące punkty:

Zagajenie, powołanie prezydium Zjazdu, referaty: dr Jakiela „Stanowisko Z. N. P. w sprawach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych”, dr Librachowej — „Nasza młodzież: próba charakterystyki słuchaczy Państwowego Pedagogium w Warszawie”, dr Rowida — „Nauki pedagogiczne jako czynnik kształtowania osobowości nauczyciela”, dr Skrzyszewskiego — „Dydaktyka w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych”. Obradom przewodniczył dr Jakiel, do prezydium zaproszono p. dyr. Dzierzbicką, p. Trojanowską, p. Chrościckiego, p. dyr. Hellmanna i p. Syskę. Po referatach odbyła się niezwykle ożywiona dyskusja, która zakończyła się późnym wieczorem. W dniu tym odbyły się wybory do Zarządu Głównego Sekcji Zakładów Kształcenia Nauczycieli. W następnym numerze podamy szczegółowe sprawozdanie.

VII Międzynarodowa Konferencja Oświecenia Publicznego (Genewa, 18—23 lipiec). W lipcu odbyła się Międzynarodowa Konferencja Oświecenia Publicznego w Genewie. Wzięli w niej udział przedstawiciele 43 państw (Afganistanu, Albanii, Argentyny, Australii, Belgii, Brazylii, Bułgarii, Chili, Chin, Czechosłowacji, Danii, Egiptu, Ekwadoru, Estonii, Finlandii, Francji, Grecji, Gwatemali, Hajti, Holandii, Hiszpanii, Iranu, Irlandii, Japonii, Jugosławii, Kuby, Kolumbii, Litwy, Luksemburga, Łotwy, Meksyku, Norwegii, Niemiec, Polski, Rumunii, Stanów Zjednoczonych A. P., Szwecji, Szwajcarii, Turcji, Węgier i Włoch).

Delegaci poszczególnych państw przedstawili sprawozdania o ruchu pedagogicznym w ciągu roku 1937/38; nadto omawiane były trzy problemy: 1) uposażeń nauczycieli szkół powszechnych, nauczania języków klasycznych, opracowania, użytkowania i wyboru podręczników szkolnych. Sprawozdania delegatów zostaną opublikowane w „Annuaire de l'Education et de l'Instruction”; dokładne sprawozdanie z Konferencji już ogłoszono drukiem p. t. „VII-e Conférence Internationale de l'Instruction publique — Proces-verbaux et résolutions”. Nadto w formie monografii zostały opracowane wyżej wymienione problemy; oto tytuły: 1) „Elaboration, utilisation et choix des manuels scolaires”, 2) „L'Enseignement des langues anciennes”, 3) „La Rétribution du Personnel enseignant primaire”. Po ożywionej dyskusji przyjęto rezolucje, które podajemy w streszczeniu.

Rezolucje dotyczące uposażenia nauczycieli szkół powszechnych. Konferencja jest zdania, że nauczyciele szkół powszechnych powinni posiadać dla siebie i rodziny zupełnie zadowalające warunki egzystencji, odpowiadające ich poziomowi społecznemu oraz wykonywanej służbie. Nauczyciel nie może spełnić swej misji, jeśli będzie pogrążony w troskach swego bytu. Konieczne jest wynagrodzenie, które pozwoli mu zachować godność wychowawcy i swobodę umysłu.

Bez względu na sytuację prawną nauczyciela (funkcjonariusz państwowy — pracownik samorządowy czy prywatny) warunki angażowania powinny być tego rodzaju, by nauczycielowi wykwalifikowanemu zapewniały ciągłość pracy, a zwolnienia następowały jedynie na podstawie wyroków sądowych i orzeczeń komisji dyscy-

plinarnych. Uwzględniając warunki finansowe każdego kraju, uposażenie nauczycieli nie powinno być równe uposażeniu pracowników fizycznych czy niższych urzędników, lecz odpowiadać płacom pracowników pierwszej kategorii (z wyższym wykształceniem).

Konferencja domaga się różniczkowania uposażeń zależnie od posiadanych dyplomów, typu szkoły, pełnionej funkcji i miejscowości; domagano się szczególnie dla nauczycieli pracujących w wioskach, mieszkań, stypendiów dla ich dzieci itd. Zwrócono szczególną uwagę na potrzebę kształcenia kandydatów na nauczycieli na koszt państwa, a praktykantom zapewnienia normalnych poborów. Uważano również za konieczne przyznawanie dodatków rodzinnych. Oprócz awansu automatycznego, uczestnicy konferencji w rezolucji domagają się awansu dla nauczycieli na podstawie konkursu, zdobytych dyplomów, zasług specjalnych. Zwrócono uwagę na to, iż pierwsze stawki w grupach uposażeń powinny być dosyć wysokie, przechodzenie w początkach służby z grup niższych do wyższych dość szybkie, a rozpiętość w skali początkowych grup dosyć wysoka, a nie odwrotnie, jak to jest obecnie. W rezolucjach omawia się również zajęcia uboczne nauczycieli; należy nauczycielstwu zezwalać na pracę dodatkową w innych szkołach i kursach, a nie dopuszczać do zajęć uwłaczających zawodowi nauczycielskiemu. Konferencja wyraziła życzenie, by nauczycielstwa nie obciążać zbyt mocno a zostawić mu czas na przygotowanie się i dalsze kształcenie się oraz wypoczynek. W każdym razie wszelkie zajęcia związane ze szkołą nie powinny przekraczać 30 godzin. W rezolucjach wypowiedziano się również w sprawie urlopów, emerytury, odpowiedzialności cywilnej nauczycieli, ubezpieczeniu dzieci od wypadków.

Rezolucje w sprawach nauczania języków klasycznych. Konferencja wychodząc z założenia, że jednym z głównych celów szkół ogólnokształcących jest wychowanie moralne, intelektualne i artystyczne, uważa iż języki klasyczne mogą być pomocne w pracy wychowawczej, przez pobudzanie aktywności intelektualnej, zmysłu rzeczywistości, wyrabianie dobrych sądów, umiejętności analizy i finexji umysłu. Wskutek tego należałoby zabezpieczyć w szkołach ogólnokształcących dosyć miejsca na naukę starożytnych cywilizacji, zwłaszcza w krajach opartych o cywilizację zachodnią. Nauka ta powinna uwzględniać oprócz języka i literatury, również sztukę, stosunki społeczne i kulturalne i być traktowana porównawczo z naszymi czasami. Konferencja wypowiedziała się za tym, by w metodzie nauczania języków klasycznych inspirowano się zdobyczami dydaktycznymi przy nauczaniu języków nowożytnych, ażeby naukę języków klasycznych dostosować do rozwoju psychicznego rodzaju oraz ujednolajnić wymowę łacińską w różnych krajach.

Rezolucje dotyczące podręczników szkolnych. Konferencja stojąc na stanowisku, że nauczyciel jest elementem istotnym i ożywiającym naukę, że nauczanie aktywne odwołujące się do spontaniczności dziecka, do rozwoju jego zdolności obserwacyjnej i rozumowania, nauczanie opierające się na bezpośrednim i częstym kontakcie z otoczeniem i środowiskiem, uważa iż podręcznik ma swoje znaczenie również w nauczaniu aktywnym; staje się bowiem nie tylko praktycznym przewodnikiem, punktem oparcia, sprawdzania czy rewizji wyników osiągniętych, lecz nieodzowną pomocą szkolną. W tym wypadku podręczniki muszą odpowiedzieć trzem wymogom: pedagogicznemu (podstawy naukowe i metodyczne), technicznemu (warunkom materialnym) i ekonomicznemu (cena).

W państwach, w których podręczniki szkolne są oceniane i kontrolowane, odpowiedzialność za udoskonalenie spada na władze szkolne; w innych krajach odpowiedzialność spada na nauczycielstwo i wydawców. Jest rzeczą pożądaną, by władze szkolne i nauczycielstwo czuwało nad warunkami pedagogicznymi, technicznymi

i ekonomicznymi podręczników szkolnych i stawiały pewne wymogi wydawcom. Konferencja jest zdania, że ocena podręczników powinna odbywać się w rękopisie, a nie po wydrukowaniu, że w komisjach oceny powinni zasiadać nauczyciele. Uczestnicy konferencji zwracają uwagę na potrzebę ograniczania ilości obowiązkowych podręczników, na niebezpieczeństwo częstych zmian. Konferencja wypowiada się za tym, by dzieci niezamożne otrzymywały podręczniki bezpłatnie, by zbytnio nie krepować pracy nauczycieli podręcznikami, by wprowadzano również książki pomocnicze dla uczniów i nauczycieli.

o

W konferencji tej biorą przeważnie udział przedstawiciele Ministerstw Oświaty; rezolucje uchwalają z pełną rozważą. Wskutek tego nie zawsze są one bardzo postępowe, to jednak stanowią one ważny dokument w obecnej sytuacji szkolnictwa w świecie.

W roku bieżącym Międzynarodowe Biuro Wychowania wprowadziło nową rzecz: stałe wystawy szkolne. Polska jako założycielka Biura pierwsza zorganizowała wystawę szkolną, która odbiła się głośnym echem w świecie pedagogicznym i spełniła doskonale swoją rolę propagandową. W otwarciu wystawy wzięli udział delegaci 43 państw, przedstawiciele władz polskich i szwajcarskich. Z ramienia Polski w Konferencji wzięli udział p. Michałowska i p. Jakiel, wystawę zorganizowaną w kraju przez komitet zmontował w Genewie p. Gabriel.

Na podkreślenie jeszcze zasługuje pozytywny udział Niemców, Włochów i Japończyków obok państw demokratycznych w pracach Biura i Konferencji.

I Ogólnopolski Kongres Dziecka. a) Otwarcie. I Ogólnopolski Kongres Dziecka, gromadząc w Warszawie 1500 uczestników z całej Polski, ze wszystkich grup społecznych, z najróżniejszych środowisk — dał naprawdę wyraz powszechności zainteresowań kraju sprawami dziecka.

Zywa reakcja pełnej sali na słowa prelegentów, gorący oddźwięk na każdy argument mówców — wytworzyły nastrój o wysokim uczuciowym napięciu.

Na sali, czulej na ideowe tezy, jak i na realne fakty, przytaczane przez prelegentów, wytwarzały się prądy entuzjazmu, gdy prelegenci wykazywali postępy opieki nad dzieckiem w Polsce, czy też gdy apelowali do bezwzględnej potrzeby poświęceń społeczeństwa na rzecz poprawy bolesnych i dojmujących krzywd najmłodszego obywatela... Doniosłość zagadnień omawianych z różnych punktów widzenia, bądź w kierunku wychowawczego, bądź środowisk (miasto i wieś) nie pozostawiła nikogo w obojętności. Uderzono w opinię całego narodu, w jego myśli i serce. Dziecko — dziecko niechaj będzie na pierwszym planie zagadnień przyszłej, jutrzejszej Polski!

Otwarcie I Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka i jego obrady w Warszawie zbiegły się z chwilą politycznie i narodowo niezwykle — uwolnieniem Śląska Zaolziańskiego z pod przemocy obcej. Nic dziwnego, że do dziecka polskiego z nad Olzy zwrócił się na samym wstępie Kongres z wyrazami serdecznej czułości, śląc depezę powitania w Ojczyźnie. Przemówienie przewodniczącego p. dr Hubickiego o wkroczeniu armii polskiej do Cieszyna przyjęto gorącymi oklaskami i falą entuzjazmu.

b) Obrady plenarne. Na sesjach plenarnych wygłoszono następujące referaty: St. Dobrowolski — Dziecko i człowiek dorosły, Szumanówna i Babicki — Dziecko w rodzinie, dr Gołąb — Dziecko w polskim prawie rodzinnym, Radlińska — Prawo dziecka do szkoły, dr Godlewski — Zdrowie dziecka, Walicka — Wczasy dziecięce, Woytowicz-Grabińska — Dziecko jako przedmiot troski świata.

c) Obrady Komisji. Komisja „Dziecko i człowiek dorosły”. Cztery referaty „Ujednolinitwienie postępowania z dzieckiem różnych czynników społecznych” (M. Dzierzbicka), „Dziecko i kara” (Br. Bobrowska), „Stosunek młodzieży do dziecka” (Al. Kamiński), „Rola organizacji społecznych w poprawie doli dziecka”, wywołały dyskusję bardzo obfitą lecz rozstrzeloną na różnorodne tematy.

Najciekawsze w dyskusji było żądanie wprowadzenie stałych działań szkolnych i wychowawczych w prasie, a to w celu kształcenia rodziców. Podnoszono też potrzebę specjalnego zainteresowania się dzieckiem wiejskim i jego psychiką, wymagającą odrębnych warunków.

Komisja: Dziecko w polskim prawie rodzinnym. Paręset osób wzięło udział w obradach, których podstawą był referat generalny prof. dra Gołęba i wysunięte przez niego tezy. Obradom Komisji przewodniczyła p. sędzia Wanda Wójtowicz-Grabińska. Przemawiało ponad 20 osób w dyskusji.

Duże zainteresowanie wywołała sprawa upośledzenia w dotychczasowym ustawodawstwie dzieci, zrodzonych poza małżeństwem. Zagadnienie to poruszano zarówno z punktu widzenia interesów jednostki, jak rodziny, jak i interesów ogółu społeczeństwa. Ze strony osób mających praktykę społeczną dawano dowody, jak głęboko nieszcześliwa jest dola tych dzieci. Liczba nieślubnych urodzeń w roku ubiegłym doszła do 57.000 w całej Polsce.

Ponadto żywo komentowana była sprawa zwiększenia odpowiedzialności rodziców, wykonywujących nieodpowiednio władze nad dziećmi, w sensie możliwości odbierania władzy rodzicielskiej w wypadkach takich, jak namawianie do nieładu, do przestępstwa i t. d.

Lekarki, zabierające głos w dyskusji, zwróciły uwagę na ciężką sytuację matki nieślubnej w najbardziej krytycznych chwilach jej życia.

Podnoszono również konieczność wprowadzenia uproszczeń proceduralnych przy egzekwowaniu dla matek i dzieci porzuconych przez ojca (nietylko nieślubnych) alimentów, przyznanych im już prawnie przez sąd.

W wyniku bardzo żywej dyskusji, która była obrazem ścierania się różnych poglądów społecznych na te sprawy, uchwalono szereg odpowiednich wniosków.

Komisja: Dziecko w rodzinie. Bardzo liczny udział uczestników i niezmiernie żywe zainteresowanie sprowadzają na tę komisję po kilkaset osób wysłuchujących z napięciem przemówień. W drugim dniu dyskusji zapisało się do głosu 30 osób...

W tych warunkach zaznacza się niejednokrotnie rozbieżność opinii, które jednak dochodzą do syntez o ogólnym znaczeniu. Wielka rozpiętość tematu i liczebność zagadnień poruszonych przez dyskutantów da się ująć w pewne stwierdzenia ogólne.

A więc zgodnie żądają uczestnicy obrad, aby wychowanie dziecka odbywało się w zdrowej fizycznie i moralnie rodzinie, aby była prowadzona akcja umacniająca więzi rodzinne, aby rodzina miała zapewnioną opiekę władz i społeczeństwa, jako instytucja, specjalnie chroniona i umacniana. Ustalono też potrzebę uświadamiania rodzin o tym, że idea Boga musi być centralną ideą wychowawczą. Opinia społeczna powinna stać na straży trwałości rodziny, a rodzina liczna powinna korzystać ze specjalnego uprzywilejowania.

Podkreślano też w dyskusji sytuację matki pracującej, jej przeciążenie obowiązkami i potrzebę tworzenia instytucji pomocniczych (żłobki) oraz poprawy płac dla kobiety pracującej. Mówiono o potrzebie szeroko propagowanego budownictwa tanich mieszkań rodzinnych, podkreślano grozę alkoholizmu i konieczność walki z alkoholizmem. Wysunięto tezę, że rodzina, która demoralizuje dziecko

powinna być pozbawiona wpływu na wychowanie potomstwa. W wypadkach, gdy rodzina nie może zapewnić warunków wychowawczych dzieci osierocone, lub opuszczone powinny być oddawane do rodzin zastępczych lub do zakładów społecznych.

Dyskusja uwydatniła jak wielkie znaczenie przywiązuje opinia do wychowania rodzinnego, któremu pragnie nadać jak najwięcej mocy dla dobra dziecka.

Komisja: Prawo dziecka do szkoły. Komisja „Prawo dziecka do szkoły” cieszyła się bardzo wielkim zainteresowaniem wśród uczestników Kongresu. Paręset osób wzięło udział w obradach. Obrady komisji trwały dwa dni, 3 i 4 b. m.

Referaty wygłosili:

Formy wykonywania obowiązku szkolnego i ich koordynacja — Br. Chróścicki.

Koordinacja opieki psychologicznej z opieką społeczną — M. Grzywak - Kaczyńska.

Szkola w życiu dziecka wiejskiego — Z. Koterowa.

Możliwości wykorzystania wieku dziecka między 14 i 15-tym rokiem — St. Godecki.

Przyczyny niepowodzeń szkolnych. — Opracowanie zbiorowe.

Na temat powyższych referatów wywiązała się żywa dyskusja. Tematem dyskusji przede wszystkim były bolączki i potrzeby szkoły. A więc?: brak szkół, około pół miliona dzieci pozostaje bez szkół. Wiele szkół nie posiada odpowiedniej ilości klas. Szkoły nie mają połączenia z miastami i wsiami. Dzieci zmuszone są uczęszczać do szkół oddalonych o kilkanaście kilometrów. Szkoły nie posiadają odpowiednich warunków higienicznych, głód powietrza jest zastraszający w ciasných izbach. Żywo komentowano konieczność dożywiania dzieci w szkołach — dzieci mdleją z głodu w czasie lekcji. Sprawa tworzenia ósmej klasy przy szkołach powszechnych wzbudziła żywe zainteresowanie. W chwili obecnej tylko jedna szkoła w poznańskim posiada ósmą klasę utworzoną na wniosek absolwentów szkoły a przy pomocy komitetu rodzicielskiego. Sprawa ósmej klasy, do której uczęszcza młodzież w wieku lat 15 — 18 rozwiązuje palące zagadnienie jakim jest zatrudnienie dzieci po ukończeniu szkoły powszechnej. Ósma klasa winna zajmować się przygotowaniem zawodowym: warsztaty, kursy handlowe, kursy szycia, oraz wykształceniem ogólnym.

Poruszono również tworzenie przy szkołach powszechnych poradni zawodowych. Pożądanym by było skoordynowanie poradni psychologicznych z opieką społeczną. Poradnie te miałyby na celu kierowanie młodzieży kończącej szkoły do odpowiednich szkół wyższych.

Tworzenie szkół specjalnych a szczególnie tworzenie szkół specjalnych na wsi było tematem kilkakrotnie poruszonym w dyskusji. W chwili obecnej szkoły specjalne znajdują się tylko w wielkich miastach. Wieś ich jest zupełnie pozbawiona. Pożądanym by było utworzenie tymczasem przy wiejskich szkołach powszechnych klas specjalnych.

Wysunięto wniosek o utworzenie specjalnej pomocy dla młodzieży wiejskiej. Chodzi tutaj mianowicie o opiekę nad młodzieżą wiejską z chwilą gdy przybywa ona na dalsze studia do wielkich miast.

Komisja: Zdrowie dziecka. Przy wielkim zainteresowaniu tematami około 20 uczestników brało udział w dyskusji nad referatami wygłoszonymi przez pp. dra prof. Szenajcha (Potrzeby opieki szpitalnej nad dzieckiem), dra Sz. Starkiewicza (Potrzeby opieki sanatoryjnej), dr Cz. Wroczyńskiego (Wady fizyczne dzieci szkol-

nych), dra K. Dąbrowskiego (Higiena psychiczna), dra J. Lubczyńskiego (Opieka nad matką nieślubną na terenie stolicy).

Nad referatami programowymi, wygłoszonymi przez lekarzy pediatrów i społeczników wywiązała się bardzo gorąca dyskusja. Referenci przytoczyli bowiem wiele faktów świadczących o kolosalnych brakach w naszym systemie opieki zdrowotnej i lecznictwa — mimo znacznych już na tym polu postępów. Braki te odnoszą się głównie do niedostatecznego objęcia opieką pewnych kategorii rodzin, których dzieci nie mogą korzystać z opieki lekarskiej i ze świadczeń społecznych, czy to na wsi, czy też w mieście. Wynika stąd bądź chałtactwo dzieci, bądź szczególne wady fizyczne dziatwy, stwarzające groźne perspektywy dla zdrowia narodu.

Poruszono także zagadnienia dysproporcji, jakie wytworzyły się między kategoriami dzieci, należącymi do różnych rodzin, zależnie od tego, czy rodziny te są albo zamożne, albo też korzystają z ubezpieczeń, żłobków fabrycznych lub świadczeń. Inne są pozostawione bez żadnej opieki lekarskiej.

Podkreślono wpływ warunków ekonomicznych wskutek których matka jest często jedyną żywicielką rodziny. Nastąpiła dysproporcja obowiązków rodzinnych kobiety i mężczyzny. Konieczne jest wyrównanie tych dysproporcji przez rozciągnięcie opieki ustawowej na wszystkie matki pracujące, a to przez tworzenie wielkiej ilości tak żłobków fabrycznych, jak stacyj opieki stałych i lotnych, zarówno w miastach, jak na wsi. Akcję tę można by sfinansować, pociągając do świadczeń ogół pracodawców zatrudniających kobiety.

Szczególnie żywo omawiano kwestję prawa do opieki szpitalnej z punktu widzenia znalezienia źródeł pokrycia kosztów pobytu w szpitalu. Domagano się usprawnienia formalności administracyjnych i przyjmowania chorych dzieci bez utrudnień ze względu na opłaty.

Wypowiadano się też mocno za udostępnieniem szpitala ludności wiejskiej, niezamożnej i przeważnie niekorzystającej z ubezpieczeń społecznych. Dziecko wiejskie powinno mieć łatwy dostęp do leczenia.

Traktując sprawę dzieci szkolnych jako zagadnienie państwowe poruszono projekt wprowadzenia systemu spółdzielczo - ubezpieczeniowego dzieci przez pociągnięcie rodziców do świadczeń.

Komisja: Prawo dziecka do zabawy i wczasy dziecięce. Na Komisji tej wygłoszono następujące referaty: Świetlice dziecięce — Majewska; Akcja letnia — Tazbir; Zabawki dziecka — Doroszevska; Teatr dla dzieci — Jeżewska; Czytelnictwo dziecięce — Gutry; Ogród Jordanowski — świat dzieci — Kuszelewska-Rayska.

Konferencja w sprawie dziecka polskiego za granicą. Kilkadziesiąt osób wzięło udział w obradach konferencji. Zagajenie wygłosił p. prezes Bronisław Hełczyński.

Referaty wygłosili p. Zofia Zukiewiczowa — Przedszkole jako podstawa wychowania narodowego dziecka polskiego za granicą. P. Gustaw Studziński — Dziecko polskie w szkole za granicą. P. Adam Bojanowski — Dziecko polskie za granicą w życiu poza szkolnym.

Poza prelegentami zabierało głos kilkanaście osób. Szczególną uwagę zwróciła sprawa nauczania języka polskiego za granicą przez księży polskich. Do tej pory częstokroć nauczycielami języka polskiego są księża cudzoziemcy, nie znający bliżej duszy dziecka polskiego.

Postanowiono wysłać dzieciom polskim za Olzą upominki w postaci książek z napisem od Kongresu Dziecka.

Żywo komentowana była sprawa rozwoju kultury polskiej za granicą.

Kilkakrotnie poruszano sprawę prześladowania dzieci polskich w szkołach za granicą, wysunęto wniosek, aby opieka nad dzieckiem w wieku szkolnym nie ograniczała się tylko do godzin, które dziecko spędza w szkole.

Zakończenie obrad Kongresu Dziecka. Trzydniowe obrady I Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka zostały zakończone w Warszawie 4.X.

Przewodniczący oznajmił, że w wyniku obrad wpłynęły setki wniosków. Komisja wniosków wybrała do uchwał tylko wnioski odpowiadające tematowi obrad. Inne wnioski będą przekazane Komitetowi Wykonawczemu do opracowania i wykonania.

Następnie sekretarz generalny Kongresu J. Cz. Babicki przedstawił wnioski, uchwalone w Komisjach.

Uchwały komisji zostały przegłosowane przez zplenum Kongresowe.

Przewodniczący Kongresu gen. dr Hubicki wypowiedział w końcu serdeczne słowa do zebranych, oświadczając:

„Kongres ma dynamikę — Kongres chce pracować — musimy wierzyć w owocność tych obrad. Posuniemy sprawę dziecka naprzód. Gdy zbierzemy się na następny Kongres będziemy mogli stwierdzić, że nasze dzieci „śmieją się śmiechem odrodzenia” jak im tego życzył Wielki Marszałek.”

WNIOSKI UCHWALONE NA KONGRESIE

Komisja: Dziecko i człowiek dorosły.

Interesy dziecka muszą być brane pod uwagę w każdej dziedzinie życia, jednakże nie powinno się zapominać tej prawdy, że w interesie dziecka leży również zaprawienie go do wypełniania ciężących na nim obowiązków.

Poprawienie warunków bytu warstw pracujących miast i wsi, a w szczególności pomoc dziecku, winno stać się naczelnym postulatem.

Tanie mieszkania, zapewnienie widnego i ciepłego mieszkania rodzinie.

Książki dla dzieci i młodzieży. Biblioteki i czytelnice dostępne nawet dla najbiedniejszych, oto dążenie całego społeczeństwa.

Winny być budowane szkoły rolnicze i zawodowe.

Prasa powinna podlegać cenzurze, w której zredukowane byłyby do minimum opisy zbrodni oraz wszelkie opisy demoralizujące młodzież.

Nie wolno wciągać dzieci i młodzieży nieletniej w walki polityczne.

Komisja: Dziecko w rodzinie.

Wychowanie moralnie zdrowej rodziny i przez nią jest najważniejsze dla rozwoju dodatnich założeń dziecka i dla nabycia przezeń cnót społecznych.

Konieczność propagowania uświadomienia rodzin, że idea Boga ma być centralną ideą wychowania, winna być rozpowszechniana.

Najpilniejszą sprawą w chwili obecnej jest ochrona rodziny.

Formowanie opinii społecznej o decydującym wpływie rodziny na bogactwo narodowe — oto jeden z postulatów wysuniętych przez Kongres na naczelne miejsce.

Liczna rodzina winna być uprzywilejowana pod każdym względem.

Rodziną winno zabezpieczać się minimum egzystencji przez Fundusz Pracy.

Należy rozwijać wszystkie instytucje, mogące przyjść z pomocą rodzinie, a przede wszystkim dziecku.

Walka z alkoholizmem jako jeden ze swoich postulatów winna przyjąć uświadamianie rodziny o zabójczym działaniu alkoholu na zdrowie dziecka.

Rewelacją jest wniosek o pozbawienie praw rodzicielskich rodzin, które wpływają na swoje potomstwo demoralizująco.

Proponowane jest założenie funduszu macierzystego, opiekującego się matką i dzieckiem w pierwszych latach jego istnienia.

Zakładanie domów wychowawczych, szukanie rodzin zastępczych, ale pozostających na odpowiednim poziomie moralnym i etycznym — oto zadanie, wymagające jak najszybszego załatwienia.

Komisja: Dziecko w polskim prawie rodzinnym.

Prawa i obowiązki rodzicielskie i opiekuńcze powinny być stanowione i wykonywane w interesie dla dobra każdego dziecka polskiego, z myślą o jego przyszłości jako obywatela Państwa, członka narodu i społeczeństwa.

Wzajemne prawa i obowiązki rodziców i dzieci oraz obowiązki opiekunów powinny być stanowione i wykonywane w taki sposób, żeby dziecko było wychowane fizycznie i umysłowo, moralnie i religijnie, jako dzielny i dobry członek rodziny, narodu i społeczeństwa.

Kongres wypowiada się za reformą polskiego prawa.

W szczególności Kongres apeluje o przeprowadzenie niezwłocznej nowelizacji Kodeksu Cywilnego Królestwa Polskiego z roku 1825 celem doraźnego ulżenia doli dziecka nieślubnego w następującym kierunku:

- a) należy uchylić zakaz poszukiwania ojcostwa,
- b) należy umożliwić przysposobienie dzieci cudzych niepełnoletnich,
- c) należy uchylić możliwość zgłaszania zarzutu „plurium concubentium”,
- d) należy ułatwić odebranie władzy rodzicielskiej rodzicom dopuszczającym się wobec dziecka czynów lub zaniedbań, zagrażających jego dobru fizycznemu i moralnemu.

Jak najrychlejsze wprowadzenie w życie jednolitych przepisów prawnych normujących stosunki prawne dzieci jest koniecznością społeczną, nie cierpiącą zwłoki.

Komisja: Zdrowie dziecka.

Konieczne jest ustawowe unormowanie opieki lekarskiej nad dzieckiem od chwili jego poczęcia do 15 roku życia.

Należy zwiększyć liczbę instytucji opieki zdrowotnej nad matką i dzieckiem.

Zorganizować sieć lekarzy szkolnych, a organizację pomocy lekarskiej oprzeć na zasadach spółdzielczo-ubezpieczeniowych.

W dziedzinie żywienia dzieci dążyć do poprawy drogą zwalczania ignorancji ogólnej i doraźnego racjonalnego dożywiania.

W dziedzinie opieki nad dzieckiem nieślubnym potrzebne są zmiany w ustawodawstwie opieki społecznej i prawa cywilnego.

W zakresie szpitalnictwa powinno istnieć jedno łóżko szpitalne dla dziecka na 1.000 mieszkańców, a jeden szpital dziecięcy na województwo lub miasto ponad 100.000 mieszkańców. Przyjmowanie do szpitala musi być uzależnione od stanu zdrowia dziecka, a nie od warunków płatniczych.

Rozbudowa sieci poradni higieny psychicznej i zakładów wychowawczo-leczniczych dla dzieci umysłowo upośledzonych.

Zwiększone wydatki na powyższe cele muszą obciążyć nie tylko samorządy, lecz przede wszystkim budżet państwowy i Z. U. S., ewentualnie należy przewidzieć specjalny podatek na cele zdrowia.

Komisja: Prawo dziecka do szkoły.

Budowa dobrych szkół w należytej ilości. Pomoc w wykonywaniu obowiązku szkolnego. Wniknięcie przyczyny i usuwanie niepowodzeń szkolnych młodzieży.

Granica wieku zezwolenia na pracę młodzieży powinna być przesunięta.

Należy stworzyć więcej szkół dla dzieci głuchoniemych, ociemniałych i upośledzonych.

Upowszechnienie wychowania przedszkolnego.

Należy udostępnić szkołę dzieciom wiejskim, a dla dzieci miejskich uczących się w miastach stworzyć specjalne bursy.

Potrzebna jest szeroka rozbudowa poradnictwa zawodowego.

Komisja: Prawo do zabawy i wczasy dziecka.

Stabilizacja placówek wczasów dziecięcych i odpowiednie ich wyposażenie. Przeprowadzenie badań psychologicznych nad bawiącym się dzieckiem.

Racjonalna organizacja wczasów przy udziale artystów, psychologów, pedagogów itd. Przygotowanie rodziców i organizatorów.

Proponowane jest utworzenie sekcji wczasów dziecięcych przy Wydziale Wykonawczym Kongresu. Pożądane jest także przygotowanie specjalnej wystawy, poświęconej dziecięcej twórczości artystycznej.

Upowszechnienie akcji kolonijnej. Uzyskanie bezpłatnych przejazdów kolejowych i autobusowych dla dzieci na kolonie.

Zakładanie ogrodów jordanowskich powinno być zadaniem samorządów.

Świetlice i kluby dziecięce powinny być organizowane na wielką skalę.

Akcja teatrów dziecięcych stałych i objazdowych dla wsi i miasta, także tworzenie filmów dla dzieci powinno być przeprowadzane przy udziale komisji psychologów i pedagogów.

Sprawy bibliotek dziecięcych i czytelni dla dzieci — należy podjąć starania o obarczenie tym obowiązkiem samorządów.

Zabawki dla dzieci muszą być zgodne z psychologią dziecka i powinny być produkowane w porozumieniu z czynnikami kompetentnymi.

Uchwały konferencji o dziecku polskim za granicą.

Apel o popieranie zbiórki na Fundusz Szkolnictwa Za granicą.

Tworzenie przedszkoli dla dzieci polskich na wychodźstwie, aby je nauczyć języka polskiego.

Zapewnienie wychowania religijnego przez księży polskich, wychowanych w polskich zakładach naukowych.

Zainteresowanie się pograniczem, gdzie dziecko jest zaniedbane w okresie robót sezonowych.

W obradach Kongresu Światowego Związku Polaków z Zagranicy powinna być specjalnie uwzględniona sprawa dziecka polskiego. Materiał z dyskusji niniejszej przekazany zostaje Światowemu Związkowi Polaków z Zagranicy.

Konferencja wyraża radość z powodu powrotu Śląska Zaolziańskiego do Polski.

Światowa Federacja Stowarzyszeń Pedagogicznych. Kongres tej Federacji odbędzie się w roku 1939 w Rio de Janeiro. Ostatni Kongres odbył się w r. 1937 w Tokio i poświęcony był głównie higienie szkolnej i sprawom nauczania geografii.

Międzynarodowy Uniwersytet. Międzynarodowy Sekretariat Zawodowy Nauczania (S. P. I. E.) zorganizował w Nicei w dniach od 11 do 18 sierpnia b. r. „Wykłady Uniwersytetu Międzynarodowego”, które dotyczyły głównie problemu poradnictwa zawodowego w szkole.

Międzynarodowa Konferencja Nowego Wychowania w Hawaju. W dniu 19 czerwca b. r. odbyła się w Hawaju Wielka Międzynarodowa Konferencja No-

wego Wychowania. Centralnym punktem obrad była sprawa „Wychowania w duchu demokratycznym wobec konfliktu światowego”.

W konferencji tej wzięli udział delegaci 14 krajów, leżących na brzegach Pacyfiku, a mianowicie: Japonia, Chiny, Stany Zjednoczone, Kanada, Rosja Sowiecka, Australia, Nowa Zelandia, Meksyk, Filipiny, Alaska, Kolumbia, Chile, Hawaje i Samoa. Delegaci zgodnie podkreślali duże znaczenie zasad nowego wychowania dla powstającej nowej cywilizacji.

Biblioteka Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa, Aleja Szucha nr 25 (telefon w godz. od 11—15 — 802-20, wewn. 116, w godz. wieczornych 802-24) jest czynna codziennie od godz. 11 do 15, w soboty do 13.30, oraz we wtorki, czwartki i soboty od godz. 17.30 do 20. Nauczyciele zamiejscowi mogą korzystać z Biblioteki za pośrednictwem poczty. Nauczyciele szkół państwowych uzyskują prawo bezpłatnego korzystania z Biblioteki po przedstawieniu legitymacji, lub, zamiejscowi, jej odpisu, poświadczonego przez Dyрекcję szkoły; nauczyciele szkół prywatnych — po przedstawieniu zaświadczenia gwarancyjnego kierownictwa szkoły, w której pracują.

RECENZJE

I. SPRAWOZDANIA Z KONGRESÓW

La formation du sens social dans l'enseignement secondaire. XVIIIe Congrès international de l'Enseignement secondaire officiel. (Kształcenie zmysłu społecznego w szkole średniej. XVIII Międzynarodowy Kongres Szkolnictwa Średniego). Międzynarodowa Federacja Nauczycieli Oficjalnych Szkół Średnich, Paryż, 1938, str. 208.

Kongresy Międzynarodowej Federacji Nauczycieli Szkół Średnich są poświęcane, obok spraw zawodowych, jednemu problemowi wychowawczemu. Na poprzednich kongresach bardzo żywo dyskutowano sprawy szkoły jednolitej, w której oczywiście przeżywały momenty reakcyjne. Na kongresie, który odbył się w sierpniu (1—8) 1937 omawiano szeroko zagadnienie wychowania społecznego; zebrano dość poważny materiał, interesujące są sprawozdania z doświadczeń dokonanych w niektórych liceach. Wydawnictwo zaopatrzone jest w piękne ilustracje i fotografie, przedstawiające budynki i pracę w szkołach średnich.

II. PSYCHOLOGIA

WEXBERG ERWIN i FRITSCH HENRY. Our Children in a Changing World. An Outline of Practical Guidance. (Nasze dzieci w zmieniającym się świecie. Zarys praktycznego przewodnictwa). Nowy York. The Macmillan Company, 1937, str. 232, § 2.

Książka z dziedziny psychologii indywidualnej, wprawdzie nie jest napisana językiem technicznym, przedstawia wartościowy przewodnik praktyczny dla rodziców i nauczycieli. Autorzy, jeden profesor neuro-psychiatrii, drugi dyrektor poradni dla dzieci, nie wychodzą z założenia, czy dziecko jest dobre lub złe z urodzenia, obserwują je po prostu okiem ludzi życia codziennego w naturalnej sytuacji wraz z jego instynktami, pragnieniami, zdolnościami; przeprowadzają liczne eksperymenty, znoszą się z wychowawcami a w końcu nakreślają różne typy osobowości dzieci. Na podkreślenie zasługują rozdziały w części pierwszej książki, gdzie autorzy przedstawiają trudności, na jakie natrafiają dzieci w życiu rodzinnym i szkolnym. Autorzy słusznie stale zaznaczają, iż należy stale pamiętać w postępowaniu z dziećmi, że dzieci muszą stopniowo przystosowywać się do obcego im świata, napotyając na poważne trudności. Autorzy plastycznie uoocniają, jak różne dzieci przystosowują się do świata zewnętrznego i w jaki sposób pokonują przeszkody, podając równocześnie szereg wskazówek wychowawczych. Książka jest bogato ilustrowana praktycznymi przykładami.

KIMMINS, C. W. Children's Dreams. An Unexplored Land. (Sny dzieci. Kraj nieeksploatowany). Londyn, Allen i Unwin, 1937, str. 122, szyl. 4½.

Autor zajął się mało znaną dziedziną w psychologii, a mianowicie snami dzieci, literatura tego problemu jest dosyć uboga. Dr Kimmins badał sny przeszło stu dzieci normalnych od piętego do czternastego roku życia, nadto sny dziewcząt uczęszczających do szkół średnich

oraz sny dzieci anormalnych, ślepych, głuchych, ułomnych i moralnie zaniedbanych. Autor w subtelny sposób opisuje sny oraz przeprowadza ich analizę.

Interesujący jest ostatni rozdział pt. „Wartość wychowawcza snów”; autor uważa, iż badanie snów dzieci rzuca wiele światła na zainteresowania specjalne oraz pragnienia dzieci i młodzieży; zwłaszcza sny stale powtarzające się, a wynikające z niezaspokojonych tendencji i nieniania dziecku normalnego rozwoju. Dr. Kimmins jest przekonany, że obiektywne badanie snów dziecięcych może stać się bardzo wartościowym elementem w procedurze pedagogicznej. Książkę czyta się łatwo, a stanowi ona dobrą podпитkę do przeprowadzania dalszych badań w tym „kraju nieeksplloatowanym” jak się wyraził autor.

THORBURN, MARJORIE. Child at Play. Observations. (Dziecko w zabawie. Obserwacje). Londyn, Allen and Unwin, 1937, str. 187, str. 6, ilustr.

Posiadamy liczne studia o zabawach dzieci ujmowane pod różnymi aspektami: zabawy dzieci w szkołach, w różnego rodzaju instytucjach, zabawy dzieci normalnych i dzieci trudnych do prowadzenia. Książka Thorburna jest czymś innym; w niezwykle miły sposób przedstawia codzienne zabawy dziecka w domu. Matka umiejętnie obserwuje zabawy swego dziecka od trzech miesięcy jego życia do czwartego roku. Intuicyjne opisy ujawniają nam dziecko w istocie jego życia; reakcje na świat jej otaczające, wybór materiału do zabawy, pomysłowość, wykazują uroczłość małych istot. Książkę czyta się z zachwytem; powinni z nią zapoznać się kandydaci na nauczycieli.

III. SOCJOLOGIA WYCHOWANIA

DR ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI prof. U. J. — DR FELIKS GROSS: Robotnicy piszą — Pamiętniki robotników, Kraków 1938, Księgarnia Powszechna, in 4^o, str. 362.

We wstępie do tego zbioru wypowiedzi robotników p. t. „Badamy proletariata” wyjaśniają autorowie genezę i sposób przeprowadzenia pracy. Inicjatywa wyszła od seminarium socjologicznego Szkoły Społecznej Tow. Uniw. Rob. w Krakowie, w którym udział brali sami prawnie robotnicy, dyskutując wedle wskazówek kierownika nad zagadnieniami swego własnego życia jednostkowego i zbiorowego. W porozumieniu z seminarium pedagogicznym Uniw. Jag. powstała myśl ankiety, która zobowiązała wysiłki robotnicze do awansu kulturalnego, kulturę robotniczą życia codziennego, stosunek do organizacji, samokształcenie. Po ankiecie próbnej, przeprowadzonej z kilkoma tylko robotnikami, rozpisano ankietę właściwą dla ogółu robotników w Polsce, rozsyłając przez Centralę i Oddziały T. U. R. kwestionariusze ankiety w 7.500 egzemplarzach.

Ankieta została przeprowadzona w r. 1935 i zawierała 35 „wskazówek” (pytań) na temat dzieciństwa autora, wpływów zewnętrznych na dzieciństwo i młodość, warunków materialnych i kulturalnych, rodziców i rodzeństwo, prób samokształcenia, stosunku do organizacji młodzieżowej lub partyjnej, sposobu życia, pracy zawodowej, zainteresowań, czytelnictwa, rozrywek kulturalnych, bezrobocia, stanowiska społecznego, sportu, kobiety w życiu, wpływu wypadków wojennych itp.

Autorowie uświadamiają sobie słabe strony metody ankietowej i sami wypowiadają zastrzeżenia odnośnie do wartości obiektywnej i subiektywnej zebranego materiału. Uświadamiają też sobie wagę różnic indywidualnych i grupowych między robotnikami różnych zawodów, środowisk, poziomów kulturalnych i stwierdzają: „Ta różnorodna masa, żyjąca w bardzo różnych warunkach, przenikana przez najróżnorodniejsze prądy ideologiczne, ogarnięta tendencjami do awansu społecznego, stale w chwiejnej równowadze, stale nie czująca się „nasyconą” i dlatego objawiająca dużą prężność społeczną, zasługuje na jak największą uwagę. Tej uwagi udziela się jej zbyt mało”. Ankieta miała dać nieco materiału do tego celu, miała zapoczątkować szersze studia socjologiczne nad masą robotniczą w Polsce.

Z wypowiedzi ogłosili autorowie tylko 25 jak najbardziej charakterystycznych. Znajdują się tu wypowiedzi robotnika fabrycznego, pomocnika szybowego, górnika, metalowca, kolejarza, ślusarza, tkacza, fryzjera, kelnera, praczki, stolarza, szewca, robotnika-literata i in. Styl oryginalny, niepoprawiany, prymitywny, czasem tchnący demagogią i patosem zebranych politycznych, zwykle jednak niewyszukany i szczerzy. A treść? Po przeczytaniu dwóch — trzech wypowiedzi wiemy już, co jest treścią następnych: ciężkie dzieciństwo, spędzane wśród najprymitywniejszych warunków materialnych i kulturalnych, walka o chleb codzienny, nędza, przypadkowo znaleziona praca, trudności zawodowe, z trudem nabywana umiejętność czytania i pisanie, łamanie się z niejasnościami i wątpliwościami, organizacja, intrzygi partyjne, bezrobocie, pesymizm lub wiara w zwycięstwo idei socjalistycznej.

Ale tu nie o treść chodzi. Chodzi raczej o nastawienie robotnika wobec zagadnienia kultury.

„Robotnik powinien i musi dokształcać się, aby nie zeszedł do roli niewolnika” pisze jeden z autorów. — „Trzeba nieść ludowi oświatę, aby, gdy ujmie los świata w swoje dłonie,

przez nieuctwo i nieświadomość nie był biedniejszym, niż teraz" — pisze inny. — „Głodujący człowiek nie jest zdolny do nauki wcale, bo o nauce nie myśli... Łączy się z głodem całkowicie, bo w parze idą razem jako wróg — bezrobocie.” — „A potomstwo bezrobotnego? To przyszłe społeczeństwo nie pomnoży kultury i potęgi narodu.” — „Nie kosztem innych i słabszych, ale własnym wysiłkiem — nie przez wojnę i zniszczenie, ale przez pracę twórczą i pożyteczną, nie drogą wzajemnych antagonizmów — ale przez braterską współpracę musimy dążyć do stworzenia i utrwalenia podstaw lepszego Jutra.”

Takich kilka wypowiedzi naświetla wymownie stanowisko robotnika, w tym wypadku uświadomionego, inteligentnego robotnika, do palących problemów współczesności. Dla pedagoga, działacza oświatowego, społecznika — studium pamiętników robotniczych jest niezmiernie ważne — może mu ono niejedno wyjaśnić, niejedno w jego pracy ułatwić, w niejednym przekonaniu utwierdzić, ale też i niejedną pogląd zmienić.

Autorowie uważają ten wybór pamiętników robotniczych jedynie za „studium wstępne”. Ma ono zostać uzupełnionym przez większą pracę o cały materiał ankietowy i pozaankietowy. pt. „Proletariat a kultura”.

Należy się autorom i inicjatorom zapoczątkowanych badań nad kulturą robotniczą*) prawdziwe uznanie i zachęta do dalszych prac w tym kierunku. Przyczynia się one z pewnością do lepszego zrozumienia wzajemnego warstw społecznych i do rozumniejszego podejścia inteligencji do zagadnienia kultury mas pracujących. Będą jedną z cegiełek w budowie owego lepszego Jutra, o którym marzy dziś nie tylko robotnik w ścisłym znaczeniu tego wyrazu. lecz każdy człowiek pracy.

W. Friedländer (Kraków).

IV. PEDAGOGIKA

BOVET PIERRE. Ecoles nouvelles d'autrefois. Louis Perrot et les débuts de l'enseignement mutuel en Suisse française. (Nowe szkoły dawniej. Ludwik Perrot i początki nauczania monitorskiego w Szwajcarii francuskiej). Genewa, 1938, str. 82.

Profesor Piotr Bovet, dyrektor Uniwersyteckiego Instytutu Nauk Pedagogicznych w Genewie, znany w świecie pedagog, obchodził w tym roku 60-letnią rocznicę życia. Ten zasłużony wychowawca, o niezwykle szerokiej wiedzy pedagogicznej, subtelnej i głębokiej kulturze człowieka, prawdziwy mędrzec w ujęciu sokratesowskim, z racji tej rocznicy wydał tą interesującą książeczkę w 600 egzemplarzach tylko.

Znane są wszystkim usiłowania zwięzienia nauczania indywidualnego w szkołach, a wprowadzania systemu klasowego w szkołach powszechnych w początkach XVIII w. (La Salle — Bracia Chrześcijańscy). Równocześnie zaczęła szerzyć się metoda mutualna przyniesiona przez Bella i Lancastera z Indji, znana jako system monitorski. Metoda silnie zagieździła się w Anglii, Francji, Belgii, Szwajcarii i przetrwała do 1850 r. Profesor Bovet w swojej książeczce na podstawie interesujących dokumentów odtwarza ten system stosowany przez stu laty przeszło w Szwajcarii, ilustrując go szczególnie postacią Ludwika Perrota, ówczesnego nauczyciela monitorskiego. Autor przeprowadza subtelny analogię między usiłowaniami dzisiejszymi w Planie Daltonskim, Technice Winnetki, Metodzie Cousineta a tendencjami nurtującymi w metodzie mutualistycznej. Prof. Bovet dopatruje się podobnych hasel wychowawczych, jak aktywność, samodzielność i odpowiedzialność dziecka oraz próby współpracy w grupie.

Książkę czyta się z dużym zainteresowaniem; napisana żywo, przekonywująco, stanowi poważny przyczynek do historii szkolnictwa.

BOGDAN NAWROCZYŃSKI: Polska myśl pedagogiczna. — Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa. Str. 296.

Z „Wstępu” dowiadujemy się o genezie książki, która miała się pierwotnie ukazać w języku niemieckim jako jedna z monografii „poświęconych ideom pedagogicznym u współczesnych narodów słowiańskich”. Geneza ta tłumaczy nam też niejedno a zwłaszcza strukturę książki, która w zwartym skrócie poinformować miała obcego czytelnika o historycznym rozwoju polskiej myśli pedagogicznej, a zarazem ukazać mu tę „myśl” w pewnej ideowej syntezie, tudzież w powiązaniu z ogólnym tłem politycznych i kulturalnych dziejów Polski. W ten sposób powstała książka o własnym obliczu, które odróżnia ją od obu skądinąd zbliżonych do niej dzieł, a mianowicie „Historii wychowania” Stanisława Kota i „Polskich tradycji wychowawczych” Stanisława Łempickiego. Kot, jako historyk, kręśli dzieje wychowania

*) Przypomnieć tu należy pokrewne prace, a mianowicie „Życie własne robotnika” Wojciechowskiego oraz „Pamiętniki chłopów”.

Powieściową, wcale udatną, ilustracją warunków rozwoju dziecka robotniczego, jest powieść Czesławy Sobiesiak-Kamińskiej p.t. „Kwitające żyto” nakł. Przeworskiego, 1938, godna przeczytania.

pomocy szkolnych. Na ogół istnieje tendencja do ograniczenia ilości podręczników w niższych klasach szkół powszechnych. Taki jednolity podręcznik we Włoszech, jako podręcznik państwowy jest wydawany przez Państwowy Instytut poligraficzny pozostający pod kontrolą Ministerstwa Oświaty. W większości państw władze szkolne w różnej formie biorą udział w wydawaniu podręczników, by zapewnić im odpowiedni wygląd estetyczny, przyjemny, odpowiedni druk, papier, ilustracje, oprawę itp. Niektóre państwa wydały specjalne przepisy dla wydawców książek szkolnych.

Cena podręczników nie jest rzeczą obojętną; ze względów społecznych reguluje się je. Państwo albo ofiarowuje książki bezpłatnie, albo sprzedaje je po cenie produkcji. W innych krajach podręczniki stanowią intratny interes dla wydawców i autorów. We Włoszech, Portugalii, Finlandii, Litwie, Łotwie, Egipcie, niektórych Stanach A. P. itd. wszyscy uczniowie otrzymują bezpłatnie książki szkolne. Są kraje, w których tylko uczniowie niezamożni otrzymują podręczniki; bezpłatność ta wynika logicznie z zasady obowiązku szkolnego. W kilku państwach istnieją zakazy sprzedaży książek przez nauczycieli, względnie autorów, zwłaszcza w szkołach, w których pracują. Oczywiście istnieje kraj, w którym panuje zupełna swoboda podręcznikowa; dobór książek jest uzależniony od pojedynczych nauczycieli względnie od rad pedagogicznych. W Anglii np. dobór podręczników szkolnych należy do wyłącznej kompetencji nauczyciela.

W kilkunastu państwach ustala się corocznie spisy dopuszczonych do szkół książek w ilości określonej lub nieokreślonej (Rumunia, Bulgaria). W Finlandii dopuszcza się na każdą klasę i przedmiot po 10 podręczników, w Grecji 6 itd. W Szwajcarii, Portugalii, Kanadzie, Egipcie, niektórych Stanach A. P., Turcji, Luksemburgu władze szkolne wydają podręczniki, a wskutek tego wszystkie są dopuszczone do użytku. We Włoszech państwo wydaje na każdą klasę jednego podręcznik, w którym są zawarte wiadomości ze wszystkich przedmiotów; ponieważ szkoła powszechna ma pięć klas, przeto istnieje tylko pięć podręczników dla szkół powszechnych.

Komisje powołane do oceny książek składają się albo z profesorów uniwersytetów, albo nauczycieli względnie urzędników ministerstw oświaty. Komisje działają na podstawie pewnych przepisów; najlepsze i najbardziej kompletne i rzeczowe przepisy dla komisji wydała Belgia.

W przepisach niektórych krajów figurują nakazy, iż podręczniki szkolne muszą być pisane w duchu polityki rządu; w innych państwach na ten punkt nie zwraca się uwagi, a kładzie się nacisk na stronę pedagogiczną podręcznika. Istnieją w pewnych państwach wykazy podręczników zakazanych.

Jeśli idzie o posługiwanie się podręcznikami w szkołach — to z odpowiedzi wynika, iż władze szkolne pozostają jeszcze pod opóźnionymi wpływami pedagogiki herbartowskiej. Automatyzm, formy rygorystyczne jeszcze panują, jakkolwiek z ankiety wynika, iż nauczyciele stopniowo wyzwala się z jarzma despotycznego i starają się ograniczyć podręcznik tylko do środka pomocniczego. Zaczynają to rozumieć władze szkolne i coraz częściej uznają, iż bezpośredni kontakt nauczyciela z uczniem, intuicja, zmysł obserwacji są lepszymi czynnikami w wychowaniu aniżeli podręcznik. Stara mechaniczna metoda, opierająca się na podręczniku, jest coraz więcej eliminowana.

Zebrane materiały przez p. Gampert w Biurze Wychowania są bardzo pożyteczne dla administracji szkolnej.

VI. ORGANIZACJA SZKOLNICTWA.

Problemi della scuola media (Problemy szkoły średniej). Florencia, 1938, „La Nuova Italia”, str. 133, lirów 12.

Jest to praca zbiorowa, napisana przez następujących autorów: Caraci, Censor, Codignola, Cohen, Collotti, Diviziani, Falchi, Fasolo, Orsini, Ramat, Sciaky, Sterpa.

Autorzy starali się omówić ważniejsze problemy dotyczące szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych, jak przygotowanie kandydatów, egzaminy wstępne, selekcja, koordynacja typów, wykształcenie ogólne itd. W celach porównawczych podano wysiłki francuskie zmierzające do zorganizowania szkoły jednolitej. W monografii tej znajdujemy również rozważania w sprawie kształcenia nauczycieli szkół średnich. Zasadnicza jest analiza celów szkół średnich ogólnych i zawodowych; autorzy zwracają uwagę na potrzebę mocnego związania tych szkół z życiem, a unikaniem zbyt wielkich formalności egzaminowych.

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

REVUE MENSUELLE CONSACRÉE À LA THÉORIE DE L'ÉDUCATION
ORGANE DE L'INSTITUT PÉDAGOGIQUE DE L'UNION DES INSTITUTEURS
POLONAIS.

RÉDACTEUR: DR ALBIN JAKIEL

Adresse de la rédaction et de l'administration: Varsovie, 1, rue Smulikowski.

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE EN POLOGNE

Informations.

Cultural Union with Foreign Countries. From the moment that Poland entered the cultural orbit of Europe she has remained in strict union with south-west countries, participating in all symptoms of intellectual life and contributing to the enrichment of general human culture.

The cultural union with other countries was increased when the country regained her independence which created the material and formal conditions for co-operation.

This co-operation embraces almost all departments of culture and civilization. Polish men of learning take part in different scientific and educational congresses contributing largely to the cultural enrichment of humanity at large. About 50 persons receive yearly subventions for participation in international congresses.

Numerous international congresses are held in Poland, to mention only the VI Congress of Moral Education which took place in Cracow in 1934, the International Congress of Historians and also the Congress of Geographers in Warsaw, the Congress of Slavists, etc.

The Ministry is one of the founders of the International Education Bureau in Geneva and its co-operation with this institution is always concrete and successful. Also its co-operation with the Institution of Intellectual Co-operation in Paris, with the International Bureau of Technical Instruction in Paris, the League of New Education (by its Polish Section), the International School Correspondence Bureau (by the Polish Bureau of International School Correspondence) is always most intimate.

In order to tighten cultural relations Poland contracts conventions with different states, the performance of which as regards the Polish side is undertaken by the Ministry of Education. Cultural Conventions facilitate the exchange of professors, students, scientific work, nearer acquaintance with the country and culture of other nations, etc. Conventions are contracted with Belgium, Bulgaria, France, Yugoslavia, Sweden, Hungary; they are being prepared with Finland and Roumania. In both countries which accept conventions there is formed a sub-commission of intellectual co-operation which works systematically at common understanding in the field of culture.

In order to enter into nearer contact and enable foreigners to get acquainted with Poland the Ministry grants a certain amount of stipends by which till now French, Hungarian, Italian, Yugoslav, Roumanian, Bulgarian, Czech, Chinese, Turkish, Belgian, American and other students have profitted, frequenting Polish High Schools.

For foreigners also vacation courses on Polish culture are arranged in Cracow and Warsaw; participators knowing Polish have here an opportunity of perfecting themselves also practically in this subject.

Moreover stipends are given to foreign scientists who come to Poland for purposes of investigation, as also to Polish scientists going abroad. The Ministry also maintains scientific stations.

It should be mentioned that in several foreign countries instruction in Polish is given in the secondary schools.

An information section about Polish schools has been organized in the Ministry for abroad, which together with the Museum of Instruction and Education constitutes a centre for pedagogic documentation. This section gives exhaustive information in answer to numerous questions coming from many countries both from official spheres and from schools, from pedagogues and private persons; also many publications, albums, maps, diagrams, etc. are sent abroad.

The activities of the centre of pedagogic documentation is presented in the publication „Handbook of National Centres of Educational Information”. Second Edition, revised and enlarged. International Institute of Intellectual Co-operation. Paris 1938. (Poland, p. 58).

There is also under edition a selected pedagogic bibliography which is announced by the Institute of Intellectual Cooperation in Paris in the monograph „Bibliographie pédagogique internationale”, Paris 1934, 1935, 1936, 1937.

The Ministry takes also a lively interest in international school correspondence and the international exchange of school youth.

LES SCIENCES PÉDAGOGIQUES EN POLOGNE

Presque toutes les universités polonaises possèdent des chaires de pédagogie et de psychologie pédagogique. L'Université de Cracovie a une chaire de pédagogie et une chaire de psychologie pédagogique. Tous les cours ayant rapport à cette science, tels que de pédagogie générale, de psychologie pédagogique, d'histoire de pédagogie etc., ainsi que de nombreux cours sur les méthodes d'enseignement dans divers domaines spéciaux des sciences ou des lettres, forment dans cette Université un ensemble spécial d'études pédagogiques. Une chaire et des cours spéciaux pour l'éducation physique y sont rattachés à la faculté de médecine. Lwów a un professeur de pédagogie, un professeur pour l'histoire de l'instruction publique, deux docents pour la pédagogie et un pour l'éducation physique. A Poznań, l'histoire de l'éducation est enseignée par un docent ainsi que la pédagogie expérimentale. Six chargés de conférences y enseignent la pédagogie, l'histoire de l'éducation, l'organisation et les méthodes de l'enseignement. En outre Poznań, comme Cracovie, possède une chaire et une série de cours pour l'éducation physique. Varsovie a un professeur de pédagogie, un docent pour l'histoire de l'éducation, un chargé de conférences pour l'éducation physique. Wilno a un professeur de pédagogie et des chargés de conférences pour l'éducation physique. Toutes ces Universités ont en outre des cours concernant les méthodes d'enseignement dans diverses branches spéciales. L'Université Catholique de Lublin a une chaire de pédagogie. L'Université Libre de Varsovie et de Łódź a une faculté spéciale de pédagogie avec quatre professeurs et trois docents. Il existe encore à Varsovie un Institut pédagogique de l'Etat destiné au perfectionnement des instituteurs en fonction (deux ans d'études), un Institut pédagogique de l'Union des Instituteurs Polonais (quatre ans d'études), un Institut de Travaux Manuels (deux ans), un

Institut de Pédagogie spéciale et une Académie de l'Éducation physique (quarante ans). Ces instituts réalisent non seulement des buts pratiques, mais entreprennent aussi des recherches d'importance théorique. Ainsi travaille l'Institut pédagogique de Katowice, où les maîtres d'écoles peuvent approfondir leur savoir dans toutes les branches relatives à l'éducation.

Les centres précités représentent des sujets d'intérêt variés. On s'occupe beaucoup de l'histoire de l'éducation, on entreprend de nombreuses recherches du domaine de la pédagogie sociale (Cracovie), Université Libre de Varsovie) et de la sociologie de l'éducation. On étudie les courants actuels de la pédagogie, les théories de l'enseignement, ses méthodes et son organisation. A. l'Institut pédagogique de l'Etat à Varsovie on entreprend plusieurs recherches expérimentales sur l'éducation morale, sociale, etc.

La Société Scientifique de Pédagogie dont le siège est à Cracovie, est l'association principale pour la pédagogie. Elle publie plusieurs ouvrages pédagogiques ainsi que le Bulletin Internationale de la Société Scientifique de Pédagogie. L'Académie Polonaise des Sciences et des Lettres a une commission spéciale pour l'histoire de l'instruction et des écoles... Elle publie les Archives pour l'histoire de l'instruction et des écoles. Auprès de l'Union des Instituteurs Polonais il existe un Conseil Scientifique de Pédagogie qui publie plusieurs livres pédagogiques par la librairie „Nasza Księgarnia”.

Parmi les nombreux périodiques relatifs à la pédagogie il faut nommer ici les revues: CHOWANNA (Education) consacrée aux nouvelles tendances pédagogiques, RUCH PEDAGOGICZNY (Mouvement Pédagogique) consacré à la théorie de l'éducation, SZKOŁA SPECJALNA (Ecole spéciale), OŚWIATA I WYCHOWANIE (Instruction et Education), KULTURA I WYCHOWANIE (Culture et Education), MUZEUM (Musée), KWARTALNIK PEDAGOGICZNY (Revue trimestrielle de Pédagogie), etc.

En ce qui concerne l'enseignement de la psychologie de l'éducation il faut signaler que les universités suivantes donnent des cours sur la psychologie pédagogique et la psychologie de l'enfant: Cracovie, Lwów, Poznań, Varsovie, Wilno. Un centre de psychologie pédagogique se trouve à l'Université Libre de Varsovie.

Des nombreuses recherches sont faites par les professeurs et les étudiants. L'Union des Instituteurs publie une revue spéciale intitulée „Psychologia Wychowawcza” (Psychologie de l'Education).

Des renseignements détaillés on peut trouver dans les publications du Bureau International d'Education.

(D'après „L'Organon” nr. 1)

LES ÉCOLES PRIVÉES

La loi du 11 mars 1932 sur l'enseignement privé règle les conditions d'organisation des écoles, des établissements d'instruction et d'éducation privés.

Les écoles privées sont organisées, soit sur le modèle des écoles publiques, soit sur des bases différentes. Les écoles privées dont l'organisation diffère de celle des écoles publiques sont de même que les écoles privées assimilées aux écoles publiques, dotées des débets et attributions des écoles publiques pour autant qu'elles sont reconnues comme écoles expérimentales. Les établissements privés d'instruction et d'éducation ainsi que les écoles relèvent des autorités scolaires. Peut solliciter la création d'une école privée tout citoyen de la République en faisant connaître à l'autorité scolaire dont il relève le statut déterminant le régime de l'école, le programme, la dénomination, la langue de l'enseignement, en assurant à cette

école des bâtiments et une installation appropriés ainsi que les accessoires nécessaires, en prouvant qu'il possède les ressources matérielles indispensables, qu'il a à sa disposition des maîtres qualifiés, enfin en déposant un certificat des autorités publiques attestant sa moralité et son loyalisme à l'égard de l'Etat.

Au Curateur de la circonscription scolaire il appartient de décider si les conditions requises sont suffisamment remplis.

Les autorités scolaires peuvent fermer une école privée si elles constatent que l'atide école n'a pas fonctionné pendant trois mois sans cause justificative, que dans le cours de trois dernières années, les inspection ont démontrée que le niveau de l'instruction et de l'éducation y est insuffisant, que l'école n'observe pas les prescriptions obligatoires, que l'enseignement et l'éducation y ont lieu dans un esprit déloyal à l'égard de l'Etat, que l'école ne réagit pas contre les influences pernicieuses exercées sur les jeunes gens.

La fermeture de l'école peut aussi être effectuée par le propriétaire, avec le consentement de l'autorité scolaire, dans le courant de l'année scolaire, pourvu toutefois que les élèves soient assurés de pouvoir achever leur année d'études dans un autre établissement.

Le directeur de l'école privée ou son suppliant doivent être confirmés par les autorités scolaires; le directeur et les maîtres doivent posséder les qualifications requises pour enseigner, et en outre les autorités scolaires peuvent demander aux autorités publiques l'attestation de la bonne conduite du directeur et des maîtres proposés par le propriétaire de l'école. Si ce directeur et ces maîtres ne répondent pas aux conditions exigées, les autorités scolaires en raison de considérations pédagogiques peuvent leur interdire d'enseigner. Elles peuvent aussi suspendre dans leurs fonctions le directeur et les maîtres, ou exiger leur destitution, s'il est avisé que leur influence éducative est funeste aux élèves, s'ils négligent leurs devoirs ou n'observent pas les prescriptions obligatoires.

La loi sur les écoles privées ne concerne pas les hautes écoles; le régime de celles-ci est réglementé par des lois et des statuts à part.

RÉSUMES DES ARTICLES

DR J. JĘDRYCHOWSKA. Le Plan d'Jena dans la Troisième Reich.

L'auteur raconte sur le changement qu'a subi le Plan d'Jena en Allemagne nationale-socialiste. Le Plan d'Jena continue d'être un type d'école communauté. Les maîtres, les parents et les élèves constituent une communauté et coopèrent pour atteindre un but commun. L'enseignement y est basé sur le travail par équipes, mais sans supprimer complètement le travail individuel.

Tout est activité dans une communauté humaine naturelle et pleine de vie. Il existe pendant le travail par équipes quelque chose comme une réalité éducative (Erziehungswirklichkeit), dans un genre tout nouveau d'instruction éducative qui ne se développe pas principalement par les matières étudiées mais par les rapports humains.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

KOMITET REDAKCYJNY: PROF. DR STEFAN BALEY, DOC.
DR JÓZEF CHAŁASINSKI, DOC. DR MARIAN ODRZYWOLSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW KWIATKOWSKI

REDAKCJA REKOPISÓW NIE ZWRACA



678

MŁODY ZAWODOWIEC

TYGODNIK DOZWOLONY DO UŻYTKU W SZKOŁACH DO-
KSZTAŁCAJĄCYCH ZAWODOWYCH ROZPORZĄDZENIEM MINI-
STERSTWA W. R. i O. P. Z DNIA 27.II.1936 r. NR II. PR. 13930/35.

Tygodnik ten, bogato ilustrowany, o objętości 16 stron druku dużego formatu, podaje systematycznie wiadomości z zakresu, postępu techniki, przemysłu, rzemiosła, handlu, komunikacji i lotnictwa, oraz omawia godne uwagi wynalazki i odkrycia naukowe oraz zagadnienia gospodarcze. „Młody Zawodowiec” ma na celu pobudzenie młodych polskich talentów, zamierza stać się promotorem życia gospodarczego nowego pokolenia. Szczególnie w klasie VII szkół dokształcających zawodowych „Młody Zawodowiec” może mieć wielkie zastosowanie. Brak programów nauczania, brak podręczników, niesłuchanie utrudnia pracę nauczycielowi. Jedyną wartościową pomocą w takiej sytuacji jest „Młody Zawodowiec”, który z uwagi na charakter szkół dokształcających zawodowych może nawet większą rolę odegrać aniżeli podręcznik.

WARUNKI PRENUMERATY:

miesięcznie	60 gr
półrocznie	3 zł
rocznie	5 zł 50 gr

Szkoły prenumerujące pismo zbiorowo otrzymują bezpłatnie po 1 egzemplarzu na każde 5 egzemplarzy prenumerowanych.

Prenumeratę przyjmuje:

ZARZĄD GŁÓWNY ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
Warszawa, ul. Smulikowskiego 1. Konto P K. O. nr 435.

Zapamiętaj, że od 15 listopada do 15 grudnia trwa okres
Zapewni wzmoczonej propagandy prasy związkowej
swoją aktywny udział w tej zbiorowej akcji

Nie ma nauczyciela bez czasopism pedagogicznych Z.N.P.
Nie ma szkoły bez czasopism dziecięcych Z. N. P.

Powszechnie sprężyste i celowe współdziałanie rozszerzy
Przynoszą zasięg czasopism dziecięcych i pedagogicz.
one radość i pożytek dzieciom, skuteczną
pomoc nauczycielowi w pracy zawodowej

MAŁY PŁOMYCZEK dla kl. I i II
PŁOMYCZEK dla klas III i IV
PŁOMYK dla klas V, VI i VII
MŁODY ZAWODOWIEC dla kl.

VI, VII i uczniów szkół dokszt.
zawod. i niższych kl. gimn.

GAZETKA SZKOLNA — dla wszy-
stkich szkół

ILUSTRACJA SZKOLNA — dla
wszystkich szkół

Ciekawe

aktualne

przystosowane do psychiki
dzieci

i programów nauczania
materiały

na wysokim poziomie
literackim

i artystycznym

Prenumeratę zgłaszać: Warszawa, Smulikowskiego 4 Wyd. Wyd. Z.N.P.
Nr konta P. K. O. 6880

Praca Szkolna

Ruch Pedagogiczny

Psychologia Wychowawcza

Rysunek i Zajęcia Praktyczne

Przewodnik Pracy Społecznej

Śpiew w Szkole

Wychowanie Fizyczne w Szkole

Poradnik Językowy

Teatr w Szkole

Ogniwo

Szkoły Wyższe

Szkolnictwo Zawodowe

Szkolnictwo Doksztalające

Przedszkole

Nieodczowna

pomoc dydaktyczno-wychowawcza
nauczycielstwu
szkół wszystkich typów i stopni
organizacyjnych w zakresie wszyst-
kich przedmiotów nauki i w pra-
cy społecznej.

Członkowie Z. N. P. mogą prenumerować każde z wyżej wymienionych
czasopism po cenie niższej zł 4 rocznie za jedno czasopismo lub zł 3
rocznie przy prenumeracie dwóch i więcej czasopism równocześnie.

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

MIESIĘCZNIK

CZASOPISMO
POŚWIĘCONE TEORII
WYCHOWANIA

REVUE
CONSACRÉE A LA THEORIE
DE L'ÉDUCATION

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

Treść:

Dr S. Skrzyszewski: Dydaktyka w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

Dr K. Sobolski: Uwagi o poznawaniu życia dziecka w środowisku przez młodzież liceum pedagogicznego.

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

J. Borek: Szkoła i nauczyciel we współczesnej beletrystyce polskiej (c. d.).

W. Górski: Analiza psychologiczna wspomnień z wczesnego dzieciństwa (c. d.).

Kronika.

Recenzje.

Zapiski bibliograficzne.

Informacje o ruchu pedagogicznym w Polsce w językach obcych.

Sommaire:

Dr S. Skrzyszewski: L'enseignement de la didactique dans les établissements pour la formation des maîtres primaires.

Dr K. Sobolski: Remarques sur les études de la vie de l'enfant dans son milieu faites par les étudiants du lycée pédagogique.

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

J. Borek: L'école et l'instituteur dans le roman polonais contemporain (suite).

W. Górski: Analyse psychologique des souvenirs de l'enfance (suite).

Chronique.

Compte rendu.

Notices bibliographiques.

Informations sur le mouvement pédagogique en Pologne rédigées en langues étrangères.

Voir à la fin du numéro le résumé des articles et les informations sur le mouvement éducatif en Pologne.

Adres Redakcji i Administracji:

WARSZAWA, UL. SMULIKOWSKIEGO 1
ZWIAZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

RUCH PEDAGOGICZNY

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
wychodzi co miesiąc w 10 zeszytach rocznie z wyjątkiem lipca i sierpnia.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL.

KOMITET REDAKCYJNY:

DR STEFAN BALEY, prof. Uniw. J. Piłsudskiego,
DR JÓZEF CHAŁASINSKI, doc. Uniw. J. Piłsudskiego,
DR MARIAN ODRZYWOLSKI, doc. Wolnej Wszechnicy.

Redaktor przyjmuje w soboty od godz. 14 do 15. Tel. 517-60.
Administracja czynna od godziny 8 do 15. Telefon 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego zł 4.—

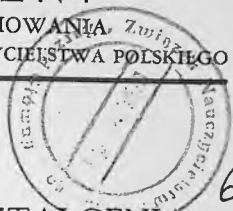
KONTO P K O nr 435.

Zakłady Graficzne „NASZA Drukarnia”, Warszawa, ul. Sienna 15.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POSWIĘCONE TEORII WYCHOWANIA

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

DYDAKTYKA W ZAKŁADACH KSZTAŁCENIA
NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Referat wygłoszony na Ogólnopolskim Zjeździe Nauczycieli Zakładów Kształcenia Nauczycieli Szkół Powszechnych, zorganizowanym przez Związek Nauczycielstwa Polskiego (Sekcję Zakładów Kształc. Nauczycieli) na dzień 30 października 1938 r. do Warszawy.

Problemy związane ze sposobem ujmowania pedagogiki, dydaktyki, psychologii, metodyki, historii wychowania, socjologii czyli problemy związane z traktowaniem przedmiotów pedagogicznych oraz ich nauk pomocniczych i praktyki w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych można rozpatrywać sensownie albo od strony teoretycznej tzn. od strony specyficznych cech i wartości tych przedmiotów, albo od strony potrzeb szkoły i nauczyciela.

Można i należy poprzez zakłady kształcenia nauczycieli pogłębiać stosunek nauczycieli do pracy szkolnej, ale można również badając typowe potrzeby nauczycieli czynnie pracujących ulepszać i zbliżać do życia program i metody w zakładach kształcenia nauczycieli. — Byłoby najlepiej, gdyby ten proces wzajemnego oddziaływania był żywy i zorganizowany. Z tego punktu widzenia duże możliwości kryje w sobie „plan dokształcania nauczycieli szkół powszechnych” opracowany przez p. Marię Grzegorzewską i opublikowany w ub. r. w listopadowym numerze „Chowanny”. Należy żałować, że ten śmiały i ciekawy pomysł przeszedł w opinii nauczycielskiej bez odpowiedniej reakcji.

Dla zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych nie może być rzeczą obojętną, wobec jakich trudności pedagogicznych, dydaktycznych, metodycznych i organizacyjnych staje nauczycielstwo w pewnym czasie. Chodzi tu o zajęcie postawy trzeźwego organizatora, który patrzy realnie na rzeczywistość szkolną i chce wpływać na jej obraz. Trzeba nauczyć się dostrzegania i uwzględniania w swoim rozumowaniu i organizacyjnych posunięciach nie tylko tego, co chcemy widzieć, co jest zgodne z naszymi założeniami, wyznaniem pedagogicznym, ideologią, nastrojem i wygodą, ale również tego wszystkiego, co faktycznie istnieje i jest sprzeczne z naszymi poglądami i dotychczasową praktyką.

Dobrze byłoby opracować metodami naukowymi zagadnienie aktualnych potrzeb dydaktycznych nauczycielstwa szkół powszechnych. Wysiłki w tym kierunku zostały

już podjęte. Udało się zdobyć opinię w tej sprawie kilkudziesięciu nauczycieli śląskich, słuchaczy Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, ale rzecz nie dojrzała jeszcze do publikowania.

W tych warunkach należy zatem inaczej ująć problem dydaktyki, metodyki a także praktyki w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

Na podstawie dorywczej obserwacji można wyróżnić pewne typy nauczycieli w zależności od ich stosunku do literatury dydaktyczno-metodycznej. — Wcale nie rzadkim jest typ nauczyciela-specjalisty¹⁾ (np. wykształconego historyka, matematyka, fizyka), który odznacza się głębszym przygotowaniem naukowym w zakresie swojej specjalności i odczuwa pewnego rodzaju pogardę dla „makulatury metodycznej”. Nauczyciele ci wychodzą z założenia, że rzetelne przygotowanie naukowo-fachowe i zdrowy rozsądek są czynnikami decydującymi w praktyce nauczycielskiej. Oni to uważają rozprawy metodyczne za zbędne, zaś lekturę takiej literatury za stratę czasu, który należy wyzyskać dla pogłębienia wykształcenia w zakresie „swojego przedmiotu”. — Inny typ przedstawiają ci nauczyciele, którzy wprawdzie potrzeby dzieł metodycznych nie negują, ale szukają w nich gotowych „chwytów”, szczegółowych przepisów, konkretnych wskazówek, praktycznych rad, wykończonych wzorów, wypróbowanych reguł, dokładnych wskazań, sztywnych recept postępowania. Oni powiadają o sobie, że są „nastawieni na życie, na praktykę” i dlatego odrzucają każdą literaturę dydaktyczno-metodyczną, jeżeli jest „zbyt oderwana” lub „traci teorią”. — Trzeci typ rekrutuje się najczęściej z nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia lub dokształcania nauczycieli. Są to nauczyciele metodyki elementarnego nauczania, kierownicy praktyki pedagogicznej w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, wykładowcy na różnego rodzaju kursach, którzy z racji swego stanowiska zawodowego mają skłonność do teoretyzowania na tematy dydaktyczno-metodyczne zabarwiając je najczęściej psychologicznie lub pedagogicznie. Oni doceniają znaczenie prac teoretyczno-metodycznych oraz dydaktycznych i z odcieniem lekceważenia odnoszą się do prac czysto praktycznych w tej dziedzinie, ponieważ one „odwołują się do pamięci i naśladownictwa nauczyciela”²⁾. Jako osobną wśród tego typu grupę należałoby wyróżnić wykładowców-dydaktyków na uniwersytetach a w szczególności na „Studiach Pedagogicznych”, specjalistów, którzy ujmują zagadnienia dydaktyczno-metodyczne nie tyle od strony ucznia, ile od strony specyficznej struktury przedmiotu nauczania jako nauki (typowym reprezentantem tego typu jest doc. Nikodym, autor dzieła p. t. „Dydaktyka matematyki czystej”). — Należałoby wyróżnić jeszcze typ nauczycieli „z bożej łaski”, artystów o wrodzonych zdolnościach pedagogicznych, którzy znajdują w sobie bujne źródło nowych pomysłów, którzy pracując w szkole tworzą i nie troszczą się wiele o uzasadnienie swoich posunięć. Ich stosunek do literatury metodyczno-praktycznej jest raczej obojętny, ponieważ po prostu nie odczuwają jej

¹⁾ Typ spotykany najczęściej wśród nauczycieli szkół średnich i wyższych klas szkoły powszechnej.

²⁾ Korniszewski, J. i A. Maćkowiakowie: „Nauczanie początkowe”, str. 6.

potrzeby sami sobie wystarczając, zaś literatura bardziej teoretyczna nie wyjaśnia im głębszych irracjonalnych źródeł twórczości, natomiast wymaga dla należytego przetrawienia zarówno dużego wysiłku oraz przygotowania jak i czasu. — Wydaje mi się, że bardzo rzadkim jest ten (jeszcze logicznie możliwy) typ nauczyciela, który by w równej mierze pozytywnie odnosił się do teoretycznej i praktycznej literatury dydaktyczno-metodycznej. Zobaczymy później, że tłumaczyć można rzadkość występowania tego typu przyczyną, która głębiej sięga w charakter literatury przeznaczonej dla nauczyciela.

Z typologii powyżej pobieżnie opisanej wynikają ciekawe wnioski n. t. wpływu literatury metodycznej na nauczyciela i praktykę szkolną. Otóż jedyny typ nauczyciela, u którego występuje zdecydowanie pozytywny stosunek do literatury praktycznej, daleki jest od idealnego pedagoga. Zaś jedyny typ, u którego widzieliśmy zdecydowanie pozytywny stosunek do literatury teoretycznej, stoi poza przedmiotem naszych rozważań, skoro zacieśnimy temat do bezpośredniego wpływu literatury na nauczycieli. — Wprawdzie typologia, o której była powyżej mowa, nie jest poprawnie pod względem naukowym uzasadniona i jedyną jej podstawą w tej chwili jest tylko dorywcza obserwacja (zatem wnioski z tej typologii płynące należy zaopatrzyć w odpowiednie zastrzeżenia), to jednak zgadza się ona i wyciągnie te wnioski z obserwacją poczynioną przez kilka lat w charakterze wykładowcy na Wyższym Kursie Nauczycielskim prowadzonym przez Z. N. P., w charakterze prelegenta na konferencjach nauczycielskich rejonowych w różnych ośrodkach, w charakterze kierownika ćwiczeń pedagogicznych w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach, w charakterze egzaminatora przy egzaminach praktycznych na nauczycieli szkół powszechnych — że literatura dydaktyczno-metodyczna wywiera faktycznie mały wpływ na praktykę szkolną. — Warto się zastanowić nad tym, gdzie lub w czym (jeżeli obserwacje są trafne) leży przyczyna tego zjawiska. Czy przyczyna tego stanu rzeczy nie tkwi w charakterze i możliwościach metodyki jako nauki?

Prof. Nawroczyński powiada, że są trzy zasadnicze zadania dydaktyki, mianowicie odpowiedzieć na pytania: 1-o, co to jest nauczanie i jak ono się odbywa? 2-o, jakie są cele nauczania? 3-o, jak te cele osiągnąć? Dydaktyka według tego autora jest teorią normatywną, „gdyż ocenia środki wychowania ze względu na cel tej czynności” oraz praktyczną, „gdyż chce być tej czynności uzasadnieniem” („Zasady nauczania”, wyd. II, str. 11). Różnica pomiędzy dydaktyką ogólną i szczegółową czyli metodyką sprowadza się według tego autora do stopnia ogólności zasad, którymi się zajmują. „Dydaktyka zajmuje się ogólnymi zasadami nauczania, tzn. takimi, które obowiązują przy nauczaniu jakiegokolwiek przedmiotu... Metodyka zajmuje się nauczaniem w obrębie jakiegoś jednego przedmiotu lub grupy pokrewnych przedmiotów” (o. c., str. 15). — Wydaje mi się, że rozważanie różnicy między dydaktyką i metodyką doprowadzić nas może do wniosków oświeclających dokładniej charakter, przyszłość i siłę oddziaływania tych nauk na praktykę szkolną. Jest rzeczą symptomatyczną, że prof. Nawroczyński pisząc o przedmiocie dydaktyki i metodyki wymienia dla pierwszej „ogólne zasady nauczania”, dla drugiej „nau-

czanie" nie mówiąc — co by się narzucało przez analogię między dydaktyką ogólną i szczegółową czyli metodyką — o ogólnych i szczegółowych zasadach nauczania.

Nasuwa się ciekawe pytanie: czy różnicę pomiędzy dydaktyką i metodyką można sprowadzić istotnie do zakresu, do ilości przedmiotów („jakiegokolwiek”, „jednego lub grupy pokrewnych”), do których się odnoszą. Czy nie można z sensem mówić o „ogólnych zasadach nauczania” w obrębie jednego przedmiotu? I odwrotnie — czy nie można mówić o bardzo szczegółowych sposobach postępowania przy nauce jakiegokolwiek przedmiotu? — Porównajmy ze sobą dwa typy zagadnień: 1-o, pytań nauczyciela i warunków jakim mają one odpowiadać niezależnie od przedmiotu i poziomu nauczania, 2-o, samodzielności i aktywności ucznia przy nauczaniu arytmetyki. Pierwsze zagadnienie, mimo że odnosi się do wszystkich przedmiotów, może być rozwiązane tylko przez podanie bardzo szczegółowych zasad postępowania. Drugie natomiast zagadnienie można rozwiązać w dwojaki sposób: 1-o, przez podanie ogólnych zasad postępowania, 2-o, przez podanie szczegółowych przepisów postępowania. Spytajmy: czy mówiąc, że zagadnienie pytań jest ogólniejsze (ponieważ odnosi się do jednego przedmiotu i przez to należy do metodyki), zastosowaliśmy celowe i praktyczne kryterium podziału? Wyczucie nauczycielskie narzuca nam pomysł zaliczenia zagadnienia pytań do metodyki, zaś zagadnienia aktywności ucznia przy nauczaniu arytmetyki do dydaktyki lub metodyki w zależności od tego, jak rozwiązanie zagadnienia zostanie ujęte. Trzeba szukać innego sprawdzianu. Wydaje się, że postąpimy praktyczniej przypisując dydaktyce charakter bardziej normatywny, zaś metodyce bardziej technologiczny; różnica sprowadzi się do stopnia, stosowalności zdobyczy tych nauk bezpośrednio w praktyce nauczycielskiej. Odległość dydaktyki od życia i praktyki będzie z reguły większa aniżeli odległość metodyki. Dydaktyka ustala bardziej abstrakcyjne i teoretyczne normy; metodyka dochodzi do konkretnych, łatwo stosowalnych przepisów postępowania. To rozróżnienie jest ze względów praktycznych potrzebne, mimo że z punktu widzenia czysto naukowego nasuwa wątpliwości i zastrzeżenia. Można bowiem stanąć na stanowisku, że między normą a przepisem nie ma żadnej zasadniczej różnicy w tym sensie, że przepisy spotykane w każdej technologii też są normami. Jednak wydaje mi się, że nie każda norma jest przepisem. Dydaktyka operuje często normami a nie przepisami z tego prostego powodu, że zastosowanie praktyczne pewnych norm czyli sprowadzenie ich do roli przepisów wymaga od nauczyciela wysiłku specjalnego i szczególnych zdolności. Różnica między normą a przepisem określa nie tyle charakter dydaktyki ile charakter metodyki.

Trzeba jednak zdać sobie sprawę, że przyjmując stopień stosowalności jako kryterium relatywizujemy linię oddzielającą dydaktykę od metodyki w tym sensie, że dzieło dla jednego nauczyciela należące jeszcze do dydaktyki, dla drugiego może być zaliczone do metodyki. Taki jest naturalny stan rzeczy, że nauczyciel o gruntowniejszym przygotowaniu, o głębszej kulturze pedagogicznej, bardziej dojrzały dostrzega możliwości zastosowania pewnych teorii wtedy, gdy dla innego pozostają jeszcze w sferze czystej, oderwanej od życia abstrakcji. Szukając kryterium, według

którego można by oddzielić metodykę od dydaktyki, nie chcemy ich sobie przeciwstawić. Podkreślić należałoby raczej przez to ich układ hierarchiczny. Zadaniem metodyki nie jest nic innego jak sprowadzenie ogólnych, abstrakcyjnych, teoretycznych norm dydaktycznych, odległych od życia i praktyki, do typowych przepisów postępowania, których zastosowanie u przeciętnego nauczyciela nie powinno budzić większych trudności. To samo można ująć od strony problematyki: zagadnienia ogólniejsze dydaktyki metodyka musi drogą analizy rozbić na typowe, bardziej szczegółowe, w praktyce szkolnej łatwiej dostrzegalne i domagające się ze strony nauczyciela praktycznego ustosunkowania i konkretnego rozwiązania w codziennym życiu szkolnym.

W tym ujęciu problem zasadniczy stosunku dydaktyki do metodyki staje się problemem stosunku między teorią i praktyką w dziedzinie nauczania. Od szczęśliwego rozwiązania tego zagadnienia zależy powodzenie i wpływ, jaki może wywierać literatura dydaktyczno-metodyczna na praktykę szkolną. Przy takim ujęciu można mówić o dydaktyce i metodyce w zakresie jednego przedmiotu i grupy pokrewnych przedmiotów i nawet jakiegokolwiek przedmiotu.

Rozważmy teraz sprawę naukowego uzasadnienia norm względnie przepisów postępowania, z jakimi spotykamy się w każdej rozprawie dydaktyczno-metodycznej. „Praktyczność” metodyki nie jest i nie powinna być równoznaczna z brakiem potrzebnych argumentów i należytych uzasadnień; jedno i drugie powinny być uzasadnione naukowo możliwie dokładnie i poprawnie. Mechanizm naukowego uzasadnienia, aparat poprawnego oświeślenia problemów od strony nauk pomocniczych, naukowe fundamenty, na których się rozważania opierają, metody badań i zestawienia wyników nie mogą się zasadniczo różnić między sobą w jednej i drugiej dziedzinie; nie w tym tkwi między nimi różnica.

Korniszewski we wstępie do cytowanej książki powiada, że wśród dzieł przeznaczonych dla nauczycieli spotykamy najczęściej dzieła albo praktyczne, albo teoretyczne. „Za mało natomiast ukazuje się dotychczas w tej dziedzinie publikacji, które by łączyły w jednakowej mierze teorię z praktyką, które by były bliskie życia, a równocześnie niezbyt dalekie od nauki” (o. c., str. 5). — Rozpatrzmy to sformułowanie krytycznie. Jaki sens ma postulat, że publikacje dla nauczycieli powinny łączyć „w jednakowej mierze” teorię z praktyką? Cóż znaczą te słowa: „w jednakowej mierze”? Czy chodzi tu o czysto ilościowy podział stron druku na dwie równe części, jedną teoretyczną, drugą praktyczną? Właśnie to jest problemem, co ma być miarą stosunku między teorią i praktyką w dziedzinie nauczania. W omawianym cytacie określa autor ten stosunek bliżej przez odległość publikacji od życia do nauki („bliskie życiu” i „niezbyt dalekie od nauki”). Obie próby określenia tego stosunku mają charakter ilościowy. — Nie zadowala nas również takie postawienie sprawy, że książki teoretyczne dla nauczycieli posiadają tę „wadę”, że „treść ich jest zbyt oderwana i zbyt ogólna”, a książki praktyczne przez to, że są „pozbawione potrzebnych argumentów i należytych uzasadnień” (o. c., str. 5). Godzimy się na takie sformułowanie, jeżeli chodzić nam będzie tylko o charakterystykę lite-

ratury najczęściej u nas występującej i przeznaczonej dla nauczyciela. Nie godzimy się na takie sformułowanie, jeżeli chodzić nam będzie o snucie wniosków na tej podstawie na temat, jakim postulatom ma na przyszłość odpowiadać literatura dydaktyczno-metodyczna przeznaczona dla nauczyciela. Jakże symptomatyczną cechą dla przytoczonej charakterystyki jest jej ujęcie negatywne od strony wad dotychczasowej literatury nauczycielskiej. Wiemy przecież, że choćby bardzo obszerne opisanie tego, czym książka być nie powinna, nie odpowiada na pytanie: czym ma być? Co zawierać? W jakim ujęciu i układzie? Przecież przepis, że dobra książka dla nauczyciela ma mieć „treść niezbyt oderwaną i niezbyt ogólną”, „potrzebne argumenty” i „należyte uzasadnienie”, może być zastosowany do każdej dobrej książki praktycznej w każdej dziedzinie, w każdym czasie i w każdym miejscu na kuli ziemskiej. To ujęcie właśnie przez swoją ogólność nie przedstawia dla nas wartości, ponieważ niczego w omawianej dziedzinie bliżej nie precyzuje. — Nie zbliża nas również do rozwiązania problemu dobrej publikacji dla nauczycieli rozbić materiału na część teoretyczną i praktyczną, jak to Korniszewski uczynił w swojej książce. „Część pierwsza (teoretyczna) ujmuję podstawowe zagadnienia nauczania początkowego w sposób systematyczny, posiłkując się wydatnie psychologią dla ich naukowego naświetlenia. Część druga (sprawozdawcza) obejmuje fragmenty pracy w klasie pierwszej wzięte z praktyki szkolnej a stanowiące ilustracje i konkretne rozwinięcie ogólnych ujęć i teoretycznych sformułowań” (str. 6). Nie rozwiązaliśmy problemu należytego stosunku teorii do praktyki w literaturze przeznaczonej dla nauczycieli, jeżeli ograniczymy się do tego, że najpierw podamy systematyczny wykład teorii, a później sprawozdanie z praktyki; nie rozwiązaliśmy tego problemu przez mechaniczne zeszytowanie w jeden volumen rozprawy psychologicznej i sprawozdania lub stenogramu z lekcji. Ani zestawienie teorii i praktyki w czasie, ani zestawienie ich w przestrzeni nie rozwiązuje problemu dobrej książki dla nauczyciela. Nie rozwiązaliśmy tego problemu nawet wtenczas, gdy we wstępie do książki napiszemy, że część sprawozdawcza jest „ilustracją i konkretnym rozwinięciem” ogólnych ujęć i teoretycznych sformułowań. To nie jest rozwiązaniem problemu z tego prostego powodu, że przepaść między teorią a praktyką nie została wyrównana; że nieznanne są nam przyczyny, dla których to, co powiedziano w części teoretycznej, jest lub autor tylko uważa za ilustrację i rozwinięcie części teoretycznej; że nie wiemy, czy sposoby postępowania opisane w części praktycznej są jedyne sposoby płynące z ogólnych założeń; że nie wiemy, czy sposoby postępowania opisane przez autora są typowe, czy obok nich istnieją jeszcze inne sposoby postępowania i jakie; że nam autor przez takie postawienie problemu nie ułatwił praktycznego zastosowania ogólnych założeń w tej konkretnej rzeczywistości szkolnej, w której pracujemy. Otóż metodyka jako nauka całą swoją godność — jak sądzę — czerpie z tego, żeby ogólne postulaty dydaktyczne explicite sprowadziła do praktycznych możliwości, zastosowań, typowych działań, sytuacji, postępowań, zachowań się, czynności. Nauczyciel, zanim dojdzie do stopnia twórczości w dziedzinie nauczania, powinien przejść przez stadium zastosowań wypracowanych typów

wych przepisów postępowania (co nie jest równoznaczne z biernym powtarzaniem cudzych wzorów). Nauczyciel winien mieć możliwość wyboru środków, ale wybrany sposób postępowania winien być w metodyce gruntownie opracowany.

Teraz dostrzegamy, gdzie może tkwić przyczyna tego zjawiska, że tak rzadkim jest ten typ nauczyciela, który by w równej mierze odnosił się pozytywnie do t. zw. teoretycznej i praktycznej literatury dydaktyczno-metodycznej. Tzw. literatura teoretyczna i praktyczna jest w równej mierze dla przeciętnego nauczyciela nieużyteczna; ten nauczyciel, który szuka gotowych wzorów w literaturze praktycznej, nie ma warunków do trawienia literatury teoretycznej i odwrotnie: nauczyciel, który rozumie i wyczuwa potrzebę teoretycznego uzasadnienia swoich posunięć, nie ma warunków do trawienia literatury praktycznej. Dla przeciętnego nauczyciela trzeba stworzyć inną literaturę, która byłaby w równej mierze teoretyczna i praktyczna.

Podstawowym zadaniem dydaktyki a w szczególności metodyki jest wskazanie praktycznych możliwości i typowych przepisów postępowania w sytuacji określonej przez: 1-o, czynniki biopsychiczne tkwiące w uczniu, 2-o, właściwości materiału nauczania i 3-o, postulaty pedagogiczne. Dydaktyka ani metodyka nie mogą ograniczyć się do powtarzania w formie postulatów tego, co psychologia na swoim podwórku opisała; tym bardziej nie może ograniczyć się do powtarzania w sposób niedokładny i fragmentaryczny tego, co w psychologii opisano w sposób precyzyjniejszy i systematyczny. — Dydaktyka ani metodyka nie mogą ograniczyć się do selekcji materiału zaczerpniętego z psychologii pod kątem widzenia nauczania, ani do postulowania dydaktycznego na tle wyników badań psychologicznych. — Obie te nauki nie mogą poprzestać na wyciąganiu wniosków dydaktycznych płynących z charakteru i struktury materiału nauczania. Niedostateczne uwzględnienie którejkolwiek z wymienionych czynników powoduje, że dydaktyka lub metodyka jako nauki tracą swoje znaczenie na rzecz pewnej grupy nauk pomocniczych. Specyficznym pytaniem dydaktyki i metodyki jest: Jak działać, aby...? w zastosowaniu do procesu nauczania. Największa trudność dydaktyczno-metodyczna, która wymaga najgłębszej kultury pedagogicznej lub największego talentu, polega na wynalezieniu w konkretnej sytuacji sposobu postępowania według pewnego stylu lub umiejętności konkretnego zastosowania najbardziej nawet abstrakcyjnych teorii psychopedagogicznych.

Podręcznik metodyki, który by zawierał tylko postulaty sformułowane na podstawie np. wyników badań psychologicznych i nie określał dróg ich realizowania, musi być dyskwalifikowany, ponieważ nie spełnił swojej najistotniejszej roli; ponieważ może upewnić nauczyciela, że uczy źle, ale mu nie pomaga; ponieważ może wywołać zniechęcenie zamiast budzić wiarę nauczyciela w swoje siły i zapał do pracy. Przy lekturze dzieł psychologicznych nie mamy pretensji do siebie jako nauczycieli, ponieważ punkt widzenia tej nauki jest opisowy, natomiast przy czytaniu dzieł dydaktyczno-metodycznych narzuca się nam ciągle porównywanie swojej praktyki z tym, co pisze autor, ponieważ charakterystyczną cechą metodyki i dydaktyki jest punkt widzenia normatywny.

Sens i przyszłość dydaktyki oraz metodyki sprowadza się do zagadnienia metod nauczania, opracowania typowych sposobów praktyki szkolnej. Należy przy tej sposobności omówić krytycznie lansowaną wśród nauczycielstwa opinię głównie przez ludzi, którzy sami w szkole powszechnej nie pracują, ale mają usta pełne hasłami, gdy można nauczyciela pouczać i moralizować. Chodzi tu o opinię, według której praca nauczyciela w szkole jest albo twórcza i godna pochwały, albo odtwórcza, którą można co najwyżej tolerować.

Nie wolno stwarzać nawet przez niedomówienie — jak to ma miejsce w książce p. Korniszewskiego — pozorów, że postawa nauczyciela wobec pracy szkolnej da się sprowadzić albo do stosowania „sposobów szablonowych, mechanicznych i zrutynizowanych”, postępowania według „sztywnego kodeksu przepisów” lub według „gotowej i dokładnie wypracowanej metody”, albo do „wartościowej twórczości” świadomej, planowej, samodzielnej, krytycznej, „opartej na intuicyjnym wyczuciu lub pojęciowym rozumieniu psychiki dzieci” (o. c., str. 30). Takie postawienie problemu jest błędne, ponieważ pomiędzy szablonem i twórczością jest mnóstwo stopni pośrednich. Takie ujęcie sprawy jest nadto szkodliwe z dwóch powodów: 1-o, pomniejsza znaczenie dydaktyki i metodyki, których zadaniem jest wypracowanie typowych metod i sposobów postępowania; 2-o, pozostawia olbrzymią większość nauczycieli, którzy nie należą do pierwszego typu i nie osiągnęli jeszcze stopnia twórczości, tych nauczycieli najbardziej potrzebujących zostawia się bez pomocy, i usprawiedliwiamy taki stan. Należy się zdecydowanie przeciwstawić nagonce bezkrytycznej przeciw gotowym i wypracowanym metodom nauczania. Stopień prawdziwej „wartościowej twórczości” w pracy szkolnej osiąga minimalna ilość nauczycieli — artystów, twórców „z bożej łaski”; nie ci nauczyciele są i będą „odbiorcami” literatury dydaktycznej i przedmiotem tęsknoty organizatorów kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Słusznie powołuje się p. Korniszewski na zdanie Lapięgo, że „w kwestiach wychowania zbyt łatwo i zbyt chętnie wierzymy w nieomyłość naszych osobistych i tradycyjnych mniemań” (o. c., str. 30). Właśnie z uwagi tej płynnie wnioskuje, że nie wszystko należy składać na irracjonalne źródło intuicji pedagogicznej. Nie można w interesie szkoły i dziecka, jej powierzonego usprawiedliwiać lub stwarzać pozory usprawiedliwienia „twórczej pracy” nauczyciela, który nie przeszedł przez stadium stosowania „wypracowanych metod nauczania”. Zgoda na to, że ideałem jest nauczyciel, który polega „na własnym rozumie tak przy wyznaczeniu sobie konkretnych i aktualnych celów jak i przy doborze odpowiednich środków” (o. c., str. 28); ale równocześnie wydaje mi się, że byłoby rzeczą arcy-niebezpieczną dla interesów szkoły, gdybyśmy chcieli stwarzać warunki dla masowego lub powszechnego stosowania tej zasady; to hasło stosuje się z powodzeniem do przypadków wyjątkowych, do nauczycieli wybitnie uzdolnionych. Ale któż zaprzeczy, że zasada ta nie wyznacza drogi podnoszenia poziomu nauczania w szkolnictwie powszechnym w ogóle. Zmuszanie ludzi do twórczości jest takim samym nieporozumieniem, jak zmuszanie do trzymania się szablonu. Nauczyciel nie powinien nic wiedzieć o twórczości w nauczaniu, zanim sam do niej nie dojdzie.

Część prawdy (o ile tak wolno powiedzieć) zawiera zdanie:

„zbędne są w nauczaniu początkowym wszelkie metodyczne chwyt i wymyślne sztuczki, trzeba tylko oprzeć pracę szkolną na najistotniejszych i najbardziej typowych dla tego wieku potrzebach dziecka: na potrzebie celowej zabawy oraz na potrzebie praktycznego działania” (o. c., str. 64).

Zgadzamy się bez zastrzeżeń, że naukę trzeba oprzeć na „istotnych i typowych potrzebach dziecka”; trudności zaczynają się dopiero od pytania: jak to zrobić? Kto chce się dobrze przysłużyć szkole i nauczycielowi, ten musi wypracować i wskazać typowe „metodyczne chwyt”, od których mógłby nauczyciel zacząć, i dorabiać się „chwytów” jeszcze lepszych, jeszcze bardziej celowych i stylowych. Prawdą jest, że nie wszystkie „chwyt metodyczne” prowadzą do celu, ale z tego nie wynika wniosek, że należy nauczyciela zostawić bez żadnych „chwytów”; nieprawdą jest nadto, że można oprzeć nauczanie na potrzebach dziecka odrzucając „wszelkie metodyczne chwyt”.

To stanowisko polega w takim samym stopniu na nieporozumieniu jak stanowisko reprezentowane przez włoskie czasopismo „Corriere delle maestre” w dodatku przeznaczonym dla nauczycieli szkół elementarnych wydawanym co tydzień pod nagłówkiem: „La didattica pratica”. W tym dodatku przeznaczonym na każdy tydzień nauki znajdujemy spis szczegółowy zajęć z każdego przedmiotu na każdą klasę owych szkół. — Zarówno pozostawienie nauczyciela bez pomocy, jak również skrupowanie go w najdrobniejszych szczegółach jest błędne; w pierwszym wypadku usiłuje się zrobić z każdego nauczyciela artystę, w drugim wypadku bezdusznego biurokratę. Krańcowe przesunięcie wymagań albo w kierunku szablonu, albo twórczości stwarza idealne warunki do tego, że 1-o, nauczyciel traci pomatu wiary w wartość bezcenną, t. j. w zdrowy rozsądek człowieka, ponieważ staje wobec zadań albo za łatwych, albo za trudnych; 2-o, zachwianiu ulega w tej sytuacji moralność dydaktyczna nauczyciela.

Otóż z tego, cośmy powiedzieli, wynikają wnioski dotyczące sposobu ujmowania dydaktyki, metodyki i ich nauk pomocniczych oraz praktyki pedagogicznej w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

1-o. Zakłady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych mające odpowiednio naukowo przygotowanych nauczycieli mogą i powinny wziąć na siebie część trudu opracowania wybranych zagadnień dydaktyczno-metodycznych, opracowania wspólnym wysiłkiem swoich nauczycieli oraz nauczycieli szkół ćwiczeń i studentów typowych sposobów rozwiązywania postawionych zagadnień.

2-o. W traktowaniu zagadnień należałoby dążyć do tego, aby studentów przeprowadzić od trudności postawienia problemu poprzez omówienie typowych rozwiązań do przeprowadzenia lekcji na ten temat. — Kandydat do zawodu nauczycielskiego opuszczając swój zakład powinien wchodzić w praktykę szkolną ze świadomością, że istnieją opisane typowe metody rozwiązywania typowych sytuacji oraz uczulony na granice, w których opracowane „chwyt” mają swoje zastosowanie.

Dr Stanisław Skrzyszewski

UWAGI O POZNAWANIU ŻYCIA DZIECKA W ŚRODOWISKU PRZEZ MŁODZIEŻ LICEUM PEDAGOGICZNEGO

Sądzę, że obudzenie czynnego zainteresowania kandydatów na nauczycieli sprawami wychowawczymi zależy głównie od należytego ich współdziałania z:

- 1) dobrze zorganizowaną, umiejętnie pracującą i wysoko postawioną szkołą ćwiczeń;
- 2) twórczo z nią współpracującą radą rodzicielską,
- 3) szkołami, zakładami i organami wychowawczymi, podległymi miejscowemu inspektorowi szkolnemu, a wreszcie
- 4) najrozmaitszymi instytucjami społeczno-wychowawczymi w dziedzinie opieki nad matką i dzieckiem.

Zadaniem szkoły ćwiczeń powinno być głównie umożliwienie udziału uczniów liceum w zbiorowym życiu dzieci w szkole, uczestniczenia w ich dorywczej działalności lub w stałych organizacjach dziecięcych.

Rada rodzicielska ułatwi opiekę nad dziećmi prowadzoną z ramienia szkoły.

Zakłady podporządkowane inspektorowi szkolnemu i wspomniane powyżej instytucje społeczno-wychowawcze mogą przyczynić się do urzeczywistnienia wyszczególnionych w programie dziedzin działania społecznego.

Przytoczone czynniki należałoby jak najdokładniej poinformować o zamierzeniach nauczyciela tego przedmiotu, projektowanych w dłuższym, co najmniej półrocznym odcinku czasu. W ewentualnych konferencjach powinno brać udział Grono Nauczycielskie szkoły ćwiczeń, inspektor szkolny, przedstawiciele zarządu rady rodzicielskiej, jej opiek klasowych i przełożeni wymienionych instytucji. Wspólnie przedyskutowane projekty należałoby raz jeszcze omówić po ich zrealizowaniu z punktu widzenia trudności napotykanych w czasie ich urzeczywistniania.

Z przedstawionych powyżej czynników najważniejszą rolę w realizowaniu programu z zakresu tego przedmiotu, odgrywać będzie grono nauczycielskie szkoły ćwiczeń, którego cenna inicjatywa w projektowaniu zamierzeń, umiejętne podejście do ich realizacji i trafna interpretacja osiągniętych wyników, może oddać kandydatom nieocenione korzyści.

Program naukowy w zakresie poznawania życia dziecka w środowisku jest tak ujęty, iż w niczym nie utrudnia i nie zakłóca normalnej pracy prowadzonej w przydzielonej szkole ćwiczeń. Zaburzenie normalnego jej życia zajść może tylko wtedy, gdy w szkole tej praca wychowawcza, jako też dydaktyczna nie zostanie postawiona na wymaganym statucie poziomie.

Sądzę, że poznanie życia dziecka w środowisku powinno być jak najściślej związane z zagadnieniami wyczerpywanymi w tym czasie z psychologii pedagogicznej i na psychologicznych oparte podstawach. Uważam, że szczególnie nacisk należałoby położyć na wpływ najrozmaitszych sytuacji i warunków życia na dusze dziecka, a więc na momenty natury środowiskowej.

Szczególnie silna zależność zachodzi między poznaniem życia dziecka w środowisku a poznaniem środowiska w ogóle. Ponieważ licea mieszczą się w ośrodkach miejskich, dlatego — biorąc sprawę z punktu widzenia konieczności głębszego poznania życia dziecka żyjącego również w miejskim środowisku — nie wydaje mi

się słuszną uwagą zamieszczona w programach, zalecająca rozpoczynanie badań od środowisk wiejskich. Jest ona może słuszną z racji potrzeby silniejszego nastawienia młodzieży na potrzeby wsi, w której głównie pracować im wypadnie, względnie z punktu widzenia uwzględnienia zasady stopniowania trudności. Nie ulega bowiem wątpliwości, że struktura życia wsi nie jest tak skomplikowana jak w mieście, wskutek tego łatwiejsze są i badania przeprowadzane w ośrodkach wiejskich. Wskazówka ta, zresztą nie krepująca decyzji nauczyciela w tym względzie, nie jest jednak słuszną z punktu widzenia konieczności pogłębienia wiadomości o dziecku rekrutującym się ze środowisk miejskich, jego stosunkach domowych i pozaszkolnych. Dlatego z przytoczonych powyżej względów należałoby rozpoczynać od poznawania środowisk miejskich, a więc tych, na terenie których leżą licea i z których pochodzi młodzież uczęszczająca do szkoły ćwiczeń. Bardzo ważną rolę odgrywać będzie należyte zorganizowany samorząd uczniowski na terenie szkoły ćwiczeń. Współpraca kandydatów z jego najrozmaitszymi komórkami pogłębi ich wychowanie społeczne. Szczególny nacisk powinien być położony na współdziałanie z organizacjami o zasięgu międzyszkolnym, jak np. Ligą Obrony Powietrznej Państwa, Ligą Morską i Kolonialną, Polskim Białym i Czerwonym Krzyżem, Związkiem Harcerstwa Polskiego itp.

Wymienionym powyżej organizacjom dziatwy szkoły ćwiczeń mogłyby odpowiadać identyczne Koła, prosperujące wśród młodzieży liceum pedagogicznego i ściśle z nimi współdziałające.

W związku z dostarczaniem informacji co do ustalenia potrzeb dziecka w zakresie pomocy zdrowotnej, organizowanej przez szkołę lub instytucję opiekuńczą, ważną rolę spełniać może współpraca licealistów z lekarzem (ką) szkolnym (ną), który w tej sprawie może dostarczyć cennych wskazówek i materiałów, opartych na wynikach przeprowadzonych badań nad stanem fizycznym młodzieży.

Uważam, że nie należałoby się ograniczać do dostarczania informacji co do ustalenia potrzeb dziecka w zakresie pomocy materialnej, zdrowotnej i wychowawczej, organizowanej przez szkołę lub instytucję opiekuńczą, ale dążyć do zaznajomienia kandydatów ze sposobami ich zaspokojania drogą skoncentrowanych wysiłków najrozmaitszych instytucji ze względu na zasadę głoszącą, że nie należy poprzestawać na słowach, ale sięgać do czynów opartych na realnych podstawach.

Chciałbym wreszcie nadmienić o roli administracji państwowej i samorządowej w wymienionych powyżej sprawach. Starostwo, magistrat czy zakład Ubezpieczeń, mogą, jak się już zdołałem niejednokrotnie przekonać, dostarczyć wielu cennych danych w sprawie sytuacji materialnej czy zdrowotnej rodziców i ich dzieci. Materiały te skonfrontowane osobistym wywiadem domowym kandydata i uzupełniane dłuższym kontaktem z dzieckiem mogą się stać obiektywną podstawą w ustalaniu wspomnianych już potrzeb. Dlatego i te czynniki powinny ułatwiać pracę kandydatom informującym się w tych sprawach.

Młody wiek młodzieży licealnej, niedostateczna dojrzałość umysłowa utrudnia zrozumienie społeczno-wychowawczej rzeczywistości, która jest i tak trudna do uchwycenia, gdyż jej poznanie wymaga dłuższego z nią kontaktu, celem zauważenia zjawisk najbardziej charakterystycznych i uwagi godnych. Wnikliwość i bystrość obserwowania jest jeszcze u tych młodych ludzi tak mało rozwinięta, iż nie są w stanie oddzielić spraw ważnych i istotnych od nic nie znaczących, pomimo ciągłego korygowania czynionych obserwacji i dokonywanych badań przez prowadzącego ten przedmiot nauczyciela, słabo zresztą jeszcze obecnie do tego przygotowanego i nie dysponującego na miejscu prawie żadną w tej dziedzinie literaturą, niejednokrotnie bardzo bogatą w poszczególne działy.

Słabo rozwinięta umiejętność logicznego myślenia i brak wystarczającego krytycyzmu w stosunku do rozpatrywanych zagadnień, utrudniają kandydatom wyrobienie obiektywnego i rzeczowego stosunku do omawianych tematów. Sądzę, że jest to wynikiem następujących czynników:

1) niedostatecznego zwracania uwagi na kształcenie refleksji w gimnazjach ogólno-kształcących, jako też, jak już wspomniałem, także i tego, że

2) stan rozwoju umysłowego tej młodzieży nie jest jeszcze należycie przystosowany do rozpatrywania z natury swej trudnych do zrozumienia zagadnień.

Wypływa stąd, konieczność przekształcenia dotychczasowych metod pracy, stosowanych ciągle jeszcze w gimnazjach, z pamięciowych na rozumowe, przyzwyczajające do bardziej samodzielnego rozwiązywania tematów pod kierunkiem nauczycieli, zmuszającego do ciągłego myślowego wysiłku. Na podstawie przeprowadzonych doświadczeń doszedłem do wniosku, że należałoby dążyć do przesunięcia działu „A” tego przedmiotu na rok następny, to jest do klasy drugiej, a do trzeciej działu drugiego, tj. działu „B”, obejmującego poznawanie środowiska.

Przesunięcie tego materiału na rok następny doprowadzi do omawiania zagadnień życia współczesnego z młodzieżą o rok starszą, u której i odpowiedzialność za wykonywaną pracę będzie znacznie lepiej rozwinięta. Silne poczucie tej odpowiedzialności jest w tym przedmiocie szczególnie potrzebne, znaczną część zagadnień opracowuje młodzież w nieobecności nauczyciela, który w wielu wypadkach nie będzie mógł być obecny w czasie prac dokonywanych przez młodzież w środowisku dzieci. Ponieważ system kontrolny stosowany przez uczącego, będzie również bardzo utrudniony, materiały zbierane przez kandydatów starszych staną się siłą rzeczy bardziej wiarogodne.

Dr Konstanty Sobolski (Pszczyna)

PEDEUTOLOGIA, JEJ ROZWÓJ I METODY

(Ciąg dalszy)

R o z d z i a ł 2.

METODY I ROZWÓJ PEDEUTOLOGII.

Niezależnie od takich czy innych systematów pojawił się szereg przyczynków, rozpraw, artykułów, niekiedy nawet obszernych prac obejmujących większe lub mniejsze fragmenty pedeutologii. Dwie były głównie metody tych prac: dedukcyjna i indukcyjna. Podczas gdy pierwsza, z rozważań autorów nad pojęciem i celem wychowania, przynosiła w wyniku wydedukowane cechy nauczyciela — jakim być powinien, jakie cechy umysłu i właściwości charakteru powinien posiadać, to druga metoda dawała w wyniku co innego: autorzy stwierdzali pewien stan rzeczy i na podstawie szeregu faktów określali jaki jest nauczyciel; na podstawie zeznań, ankiet, autocharakterystyk, eksperymentów starali się badacze sformułować, co jest cechą istotną umysłowości, jakie są właściwości charakteru nauczyciela. Rzecz znamienna, że po zestawieniu wyników, otrzymanych różniącymi się tak wielce od siebie metodami, zauważymy bardzo mało punktów zbieżnych; odwrotnie — uderza wyraźna niewspółmierność. Powrócę do tych spraw w innym miejscu niniejszej

pracy, mianowicie — po scharakteryzowaniu najważniejszych etapów rozwoju poszczególnych gałęzi pedeutologii.

Jeśli chodzi o prace dedukcyjne, można by zacząć od Platona lub od książki „O powinnościach nauczyciela” Piramowicza. Ale rzeczy te formą i treścią należą do epoki minionej i warto nimi się zająć raczej przy historycznym podejściu do zagadnienia. Do współczesnych prac dedukcyjnych zaliczyć trzeba rozprawę J. Wł. Dawida⁵⁾ „O duszy nauczycielstwa”, która ukazała się w 1912 r. Pedagog polski zastanawia się tu nad zagadnieniem istoty wychowawcy, stara się odpowiedzieć na pytanie, „co sprawia, że ktoś jest nauczycielem z urodzenia i powołania?”. Dawid dochodzi do wniosku, że istotą duszy nauczycielstwa jest miłość dusz ludzkich. Do pracy Dawida wróć jeszcze w innym miejscu.

Pogląd ten zbliża się bardzo do poglądów Kerschensteinera, który zastosował taką, jak Dawid, metodę i wydał książkę o podobnym do rozprawy Dawida tytule⁶⁾. Jego „Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli” pojawiła się w 1921 r. i doczekała się już trzech wydań. Autor pod wpływem Sprangera omawia na wstępie zasadnicze formy życia nauczyciela, przechodzi następnie do scharakteryzowania rysów zasadniczych natury wychowawcy, zastanawia się dalej nad duszą wychowawcy jako nauczyciela, by przejść wreszcie do problemu jego kształcenia. Podstawą tych rozważań jest postępowanie wychowawcze jednego z najlepszych pedagogów wszystkich czasów, jakim był Pestalozzi. Dalsze swoje wywody opiera Kerschensteiner na analizie swego własnego (jako nauczyciela) postępowania, częściowo Fichtego i Herbarta. Nakreśliwszy ideał nauczyciela, nie powiedział — jakim jest przeciętnie dobry wychowawca. Nauczyciel — wg Kerschensteinera — powinien odznaczać się nie tylko czystą skłonnością do kształtowania jednostek ludzkich, nie tylko zdolnością wczuwania się i pociąganiem do obcowania duchowego z młodzieżą, nie tylko specyficzną subtelnością, ale też religijnością, irracjonalnością, wiarą w boskość.

Podobny pogląd, w podkreśleniu religijności jako jednej z najbardziej zasadniczych cech i dominującego rysu wyraża Georg Bauer⁷⁾, a u nas — tłumacz Förstera: Józef Mirski⁸⁾.

Tadeusz Łopuszański w pracy wydanej w cyklu odczytów pod protektorem Min. W. R. i O. P. pod ogólnym tytułem „O wyborze zawodu” domaga się od nauczyciela optymizmu, młodzieńczości i czynnej postawy wobec zagadnień moralnych. Bez tych podstawowych według Łopuszańskiego cech nie można być nauczycielem.

⁵⁾ J. Wł. Dawid: „O duszy nauczycielstwa”, Kraków 1912, są też wydania późniejsze np. z 1926 r. Warszawa, „Nasza Księgarnia”.

⁶⁾ Georg Kerschensteiner: „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung”, Leipzig 1930, wyd. III. Istnieje też przekład polski. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, 1936 r.

⁷⁾ Georg Bauer: „Der Erzieherberuf”, zamieszczony w „Encyclopädie des gesamten Erziehungs und Unterrichtswesens” Raumera.

⁸⁾ Józef Mirski: „Nauczyciel wychowawca, jego dobór i kształcenie ze stanowiska zasadniczej funkcji wychowania”. „Zręb” 1933, i tegoż autora: „Wychowanie a zawód” w zbiorowym wydawnictwie „Zagadnienie wychowawcze w szkołach zawodowych”, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów, 1933.

Wreszcie do prac o charakterze dedukcyjnym zaliczyć należy książkę Ad. Ferrière'a: „L'école sur mesure à mesure du maître” (Geneve 1931), w której autor chce rozwiązać problemy osobowości, obowiązków, roli i sposobów kształcenia nowych nauczycieli.

Innymi drogami i do odmiennych wniosków doszli do odkrycia właściwości duszy nauczyciela zwolennicy metody indukcyjnej. Wstępem niejako do tych prac jest artykuł nauczyciela seminarium w Brukseli — Tobie Jonckheera, który przeprowadziwszy badania na 35 uczniach seminarium stwierdził, że tylko jeden z nich obrał zawód nauczycielski z powołania, reszta zaś — z musu, z niechęci⁹⁾ itd. Ten pesymistyczny wynik nakłonił C. Huguenin do podjęcia podobnych badań wśród nauczycieli czynnych. Na podstawie 20 odpowiedzi¹⁰⁾ stwierdza Huguenin, że powołanie istnieje, i że nie musi ono być czymś koniecznie wrodzonym. Rozwija się ono z czasem pod wpływem różnych czynników.

Zastanawiano się również, czy w ogóle istnieje jakiś specjalny pedagogiczny talent i czy zawód ten wymaga jakichś specjalnych zdolności. W tej sprawie ułożył ankietę składającą się z 5 pytań dr Fr. Schneider. Również dr med. Marta Ulrich opracowała w tej sprawie ankietę. (Obie te ankiety w polskim przekładzie przytacza W. Dzierżbicka w pracy „O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy”, Warszawa 1926 r. Znajduje się tam też ankietą C. Huguenin, złożoną z 12 pytań). Dla Marty Ulrich, która zainteresowała się psychologią wyższych zawodów w ogóle, problem istnienia specjalnych zdolności pedagogicznych jest tylko jednym z przypadków szczególnych jej zagadnienia¹¹⁾. Nad pojęciem talentu pedagogicznego zastanawiał się u nas prof. Z. Mysłakowski i po dokładnej i wszechstronnej analizie stwierdza, że talent taki istnieje¹²⁾.

Czy dyspozycja do nauczania w znaczeniu zupełnie ogólnym, jako składnik talentu pedagogicznego, istnieje? Takie pytanie postawił E. Hylla¹³⁾ w swoich badaniach wstępnych nad właściwościami psychicznymi do zawodu nauczycielskiego. Z wywodów autora wynika, że trudno jest mówić o dyspozycji do nauczania w ogóle, a więc bez zaznaczenia rodzaju przedmiotów lub stopnia organizacyjnego szkoły. Taki ogólny dar nauczania zanika lub zgoła istnienie jego okaże się problematyczne przy zetknięciu się nauczyciela z różnymi trudnościami i wymaganiami poszczególnych przedmiotów. Hylla zwraca też uwagę na fakt, że zdolność wczuwania się, wzmoczona doświadczeniem życiowym, ułatwia nauczycielowi zbadanie duszy dziecka w znacznie większym stopniu, niż wiedza psychologiczna.

⁹⁾ W „Archive de Psychologie”, VIII, 1908. Cytuję za Claparedém.

¹⁰⁾ „Intermédiaire des éducateurs”, czerwiec 1915.

¹¹⁾ Zobacz: „Die psychologische Analyse der höhern Berufe”, Zeitschrift für angewandte Psychologie”, tom XIII, 1918 r.

¹²⁾ Mysłakowski Z.: „Co to jest talent pedagogiczny?”, „Ruch Pedagogiczny” 1935, albo też: „Nauczanie żywe a podręcznik szkolny”, Lwów, 1936, gdzie znaleźć można wspomniany artykuł. Porównaj: rozdział I cyt. książki Clapareda, który poświęcony jest rozważaniu nad talentem pedagogicznym.

¹³⁾ E. Hylla: „Vorfragen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrerberuf”, wyd. „Die deutsche Schule” 1918, Heft 8—9 und 10—11.

Pierwsze badania indukcyjne nad psychologią nauczyciela zainicjowała w Polsce prof. Maria Lipska-Librachowa¹⁴⁾, zwracając uwagę w swej ankiecie, złożonej z 10 pytań, na takie sprawy, jak zdolność rozdzielienia uwagi, pamięć własnych przeżyć itd. Ankiety nie opracowano dotychczas i — o ile mi wiadomo, — autorka już do niej nie wróci. Niemniej godna jest podkreślenia data (1920) oraz metoda obrona. Ponieważ badania nad zamięlowaniem i powołaniem wykazały, że cenne te przymioty rzadko dość spotkać można wśród nauczycieli czynnych, zaczęto szukać cech zastępczych, lub zgoła innych, niemniej ważnych niż powyższe dwie, a które by równie można było uznać jako podstawowe właściwości psychiki nauczyciela. F. Schneider¹⁵⁾ na przykład — obok inteligencji, pilności i dobrej woli wymaga od nauczyciela uzdolnień artystycznych i sądzi, że uzdolnienia te mogą zastąpić — powołanie. Else Voigtländer¹⁶⁾ natomiast za właściwość podstawową wychowawcy uważa „skłonność do panowania, dominowania i rozkazywania”. Cytowany już wyżej Georg Bauer podkreśla specyficzną umiejętność zdobywania autorytetu u młodzieży, autorytetu pedagogicznego, różniącego się oczywiście od innych autorytetów: policyjnego, wojskowego lub patriarchalnego¹⁷⁾.

Do grupy prac o podstawowych właściwościach psychiki nauczyciela zaliczyć należy austriackie wydawnictwo „Der Berufberater”. Interesujący nas w danej chwili arkusz I tego wydawnictwa (wyd. 1922), poświęcony zawodowi nauczycielskiemu, składa się z 2 części. W pierwszej wypowiedzieli się nauczyciele oraz inspektorzy, co myślą o zawodzie, w którym pracują. M. in. mowa jest właśnie o specyficznych właściwościach zawodu nauczycielskiego. W części drugiej Battista (insp. krajowy) ustalając cechy psychiczne nie tylko rozszerza i modyfikuje wyniki, do jakich doszedł Kerschensteiner, ale na podstawie badań innych autorów w dziedzinie uzdolnień do zawodu nauczycielskiego określa i precyzuje szereg właściwości dobrego wychowawcy.

Jako oddzielna gałąź psychologii nauczyciela rozwinęła się typologia wychowawcy, częściowo samodzielnie, przeważnie zaś w zależności od rozwoju poszczególnych kierunków psychologii współczesnej. Typologię uczonych opracował Ostwald¹⁸⁾, który rozróżnia: a) uczonych romantycznych — o szybkiej reakcji i obfitej produkcji myślowej, oraz b) typ klasyków — reagujących powolnie, o produkcji myślowej starannej. W zastosowaniu do nauczycieli początkowych ustalił Zergiebel¹⁹⁾ nieco odmienną typologię. Rozróżnia on dwa rodzaje nauczycieli:

¹⁴⁾ Dr Lipska-Librachowa Maria: „Ankieta w sprawie psychologii nauczyciela” („Ruch Pedagogiczny”) 1920.

¹⁵⁾ F. Schneider: „Berufspsychologie des Lehrerberufes”, Zschrft. für christliche Erziehungswissenschaft, tom II, 1922.

¹⁶⁾ Else Voigtländer: „Zur Psychologie der Erziehungspersönlichkeit”, Zeitschrift für pädagogische Psychologie, XVIII, 1917.

¹⁷⁾ Porównaj: Stefan Bañcer: „Geneza autorytetu”, zwłaszcza rozdział o autorytecie nauczyciela, „Chowanna”, zeszyt III, 1936.

¹⁸⁾ Ostwald: „Grosse Männer”, 1909.

¹⁹⁾ Zergiebel: „Zur Psychologie des Lehrers”, Zeitschrift für pädagogische Psychologie, XII, Jahrgang 1911.

typ mechaniczny i typ czynny. Podczas gdy pierwszy nauczyciel jest erudytą i pedantem, drugi jest człowiekiem o bystrej inteligencji, pobudzającym swoich uczniów do samodzielnego myślenia. Znacznie wszechstronniejszą i dokładniejszą typologię nauczyciela opracował Döring²⁰), którego dzieło, gdyby nie mała ilość badanych i niektóre zbyt sztuczne eksperymenty, mogłoby być pod wieloma względami przykładem stosowania metody indukcyjnej do badań nad psychologią nauczyciela. Döringowi chodziło głównie o ustalenie, jakim jest jako nauczyciel — człowiek, należący do jednego z zasadniczych typów Sprangera²¹): typu religijnego, estetycznego, socjalnego, teoretycznego, ekonomicznego i politycznego. W języku polskim pojawiła się w 1926 roku praca pani Wandy Dzierzbickiej²²), która również zastosowała do swoich badań nad uzdolnieniami zawodowymi nauczyciela — metodę ściśle indukcyjną. Cała praca, oparta na ankiecie, jest na naszym gruncie pierwszą bodajże próbą zrealizowania metod, które, jak wyżej podkreślono, zainicjowała pierwsza prof. M. Librachowa. Dzierzbicka omawia nie tylko właściwości uczuciowe i woli nauczyciela-wychowawcy, nie tylko właściwości intelektualne i temperament, ale też ustala na tej podstawie pewne typy nauczycielskie. Oto one: uczuciowy, intelektualny, aktywny, mieszany i kombinacje tych typów. Jak widać już z samej terminologii, autorka pozostaje tu pod wpływem nie Sprangera — jak np. Döring, ale wyraźnie, chociaż autorka tego nie podkreśla, pod wpływem psychologii różnicowej Williama Sterna²³). Do pracy Döringa i Dzierzbickiej, zawierającej dużo ciekawych i cennych wyników, będę niejednokrotnie powracał. Chcę tylko przypomnieć uwagę, nieraz podkreślaną, że typologia Sternowska do niczego nie prowadzi. Fakt bowiem, że jakiś człowiek zalicza się do typu wyobrażeniowego, uczuciowego, pamięciowego, lub wreszcie — reaktywnego nie przesądza w żadnym razie, czy człowiek ów stworzony jest na aktora, nauczyciela, czy inżyniera.

Do najwszechstronniejszych prac indukcyjnych z zakresu pedeutologii należy książka Fryderyka Schneidera, którego już wyżej cytowaliśmy kilkakrotnie. Książka ta pt. „Nauczyciel i wychowawca”²⁴) jest owocem długoletnich badań i eksperymentów. Autor podaje historię psychologii zawodu nauczycielskiego oraz metodologię zagadnienia. Z kolei zastanawia się on nad duchowymi zaletami nauczyciela i wychowawcy, zdaje sprawę ze swoich badań nad problemem „miłości pedagogicznej”, taktu wychowawcy, przedstawia wyniki badań nad zdolnością utrzymywania

²⁰) W. O. Döring: „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers”, Leipzig, 1925. Quelle und Meyer, str. 225. Dobrze sprawozdanie z wyników badań nad typologią nauczyciela u Döringa podał dr Stefan Blachowski w „Wynikach psychologii pedagogicznej”, „Encyklopedia Wychowania”, tom I, str. 382—388. Do pracy Döringa będę później nieraz powracał, powołując się tylko na nazwisko autora i podając stronę dzieła, już bez pełnego tytułu.

²¹) Spranger E.: „Die Lebensformen”, Halle, 1927 r.

²²) Wanda Dzierzbicka: „O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy”. Książnica Atlas, Warszawa, 1926. Później, powołując się nieraz na autorkę, nie powtórzymy więcej pełnego tytułu pracy.

²³) Stern William: „Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen”. Leipzig, Barth, 1911.

²⁴) Fr. Schneider: „Erzieher und Lehrer”, Paderborn, 1928.

łkarności, w końcu wreszcie omawia wyniki badań nad typami psychicznymi nauczycieli. Należy zaznaczyć, że Schneider przedstawia w swej książce bibliografię niemieckich prac o nauczycielu do roku 1928 (bibliografia ta obejmuje 261 pozycji). Jak w pracy Döringa, tak i tu znaleźć można szereg ciekawie sformułowanych ankiet.

Próbą wszechstronnego ujęcia psychologii nauczyciela jest eksperymentalna praca Jana Schwarc, dyrektora poradni psychotechnicznej dla młodzieży oraz nauczycieli W. K. N. w Poznaniu²⁵). Ogólna liczba badanych nauczycieli wyniosła 563. Swarc dzięki sprzyjającym warunkom przeprowadził na własnych słuchaczach W. K. N. w Poznaniu i wakacyjnych kursach na Pomorzu badania następujących problemów: właściwości intelektualne i usposobienia polskich nauczycieli, typy rasowe wśród nich, pochodzenie, stosunek nauczycieli do otoczenia, przyczyny zadowolenia i niezadowolenia, konflikty z otoczeniem, poglądy nauczycielstwa na stosowanie kary cielesnej w szkole i inne.

Należy podkreślić, że Swarc jest bardzo ostrożny w uogólnianiu, pomimo względnie dużej ilości nagromadzonych faktów. Praca ta, chociaż nie pozbawiona niektórych nawet poważnych usterek (licha budowa niektórych ankiet, zwłaszcza niewspółmierność w układzie i treści pytań) jest bodajże pierwszą nie tylko w języku polskim, wszechstronną pracą, obejmującą prawie całokształt pedeutologii. Wartość jej podnosi fakt, że wyniki oparte są na odpowiedziach nie wyjątkowych, jak u Dzierżbickiej, ale przeciętnie dobrych nauczycieli, cieszących się zazwyczaj opinią dodatnią u swoich przełożonych, mających pozytywne wyniki pracy i na ogół dobrze nastawionych do swego zawodu. Drugą zaletą Schwarc jest to, że — o ile mi wiadomo — pierwszy wprowadził, jako nie socjolog, do badań nad psychologią nauczyciela momenty socjologiczne, dzięki czemu jego wyniki zyskały znacznie na wszechstronności. Wreszcie ostrożność w wyciąganiu wniosków i uogólnień jest trzecią zaletą pracy Schwarc.

Dużo nowego i cennego materiału wniosły badania nad sądami uczniów albo byłych uczniów o nauczycielu. Młodzież szkół powszechnych i średnich, albo też byli uczniowie tych szkół oceniają postępowanie nauczycieli, wydają sądy o ich poziomie moralnym i intelektualnym, o ich uzdolnieniach, zaletach i wadach charakteru. Ta ocena i wartościowanie, owe — jakże często bardzo trafne i cenne spostrzeżenia oraz znamienne charakterystyki — przyczyniają się w znacznym stopniu do głębszego i wszechstronniejszego zbadania psychiki nauczyciela, psychiki widzianej od zewnątrz i ocenianej „behaviorystycznie”.

Takie badania w polskiej literaturze pedagogicznej przeprowadził głównie Henryk Rowid na dzieciach szkół powszechnych, średnich oraz uczniach państwowego pedagogium w Krakowie²⁶). Dużą wartość mają też badania tego rodzaju,

²⁵) Jan Swarc: „Nauczyciel w świetle badań psychologicznych”. „Psychometria” nr 4, r. 1935. Będzie się później na tę pracę niejednokrotnie powoływał, lecz już bez odsyłacza.

²⁶) Henryk Rowid: „Psychologia Pedagogiczna”, Warszawa, 1930, wyd. II, str. 356—370. Porównaj tegoż autora: „Dusza klasy szkolnej”, „Ruch Pedagogiczny” 1931, oraz: „Wychowawca i młodzież”, „Chowanna”, 1936.

jakie na przykład przeprowadził Ludwik Jaxa Bykowski. Z badań tych można dowiedzieć się, jak młodzież reaguje na różne typy nauczycielskie²⁷). Claparède w cytowanym już poprzednio dziele zwraca uwagę, że brak jest między innymi i w takich badaniach liczbowego sposobu oceny cech wychowawcy, co w znacznym stopniu zmniejsza ich ścisłość i proponuje w tym celu oddzielną, oczywiście ściślejszą metodę pedeutologii, zwaną pedeutometrią.

Tymczasem jednak oceny właściwości nauczyciela z punktu widzenia uczniów znajdują wielu wyznawców, a fakt, że są przednaukowe, nie zmniejsza wcale ich wartości, i nie da się zaprzeczyć, że wypowiedzenia uczniów lub byłych uczniów na temat ich własnych nauczycieli bardzo wzbogacają nie tylko pedeutologię, ale wyjaśniają też dużo zagadnień z zakresu psychologii międzyindywidualnej. Oprócz prac Rowida i Bykowskiego należy w tym miejscu wymienić artykuły Mieczysława Friedländera, Ziemnowicza i in.²⁸).

(C. d. n.)

Ignacy Sznajder

SZKOŁA I NAUCZYCIEL WE WSPÓŁCZESNEJ BELETRYSTYCE POLSKIEJ

(Ciąg dalszy)

ANALIZA TREŚCI UTWORÓW DOTYCZĄCYCH SZKOŁY POLSKIEJ

A. Szkoła polska.

Autorowie powieści o nowej polskiej szkole, tworzącej się i rozrastającej od czasu odzyskania niepodległości, mają o warunkach zewnętrznych tej szkoły, szczególnie szkoły powszechnej na wsi, bardzo niepochlebne wyobrażenie. Wzruszeniu wyglądem leczących się w sanatoriach młodych nauczycieli-gruźlików i ich opowiadaniem, w jak dalece niehigienicznych warunkach pracy potracili zdrowie — opisują klasy i budynki szkolne w słowach „ciemnych i ponurych”.

Szkoły w powieściach to przeważnie małe chaty wiejskie lub „stare, długie szopy”, w których klasami są izdebki ciemne, ciasne i nie przewietrzane, przepełnione dziećmi ponad miarę, a powietrze w nich „przesycone potem, zaduchem, pyłem i owym specyficznym odorem nędzy”.

Bandrowski w „Aciakach” przytacza taki urywek listu jednej z nauczycielek: „...w ostatnich dniach mojej pracy przeniosłam szkołę do stodoły, bo w klasie było tak duszno, że dzieci mdlały. Klasa moja ma 22 m², wysokości 2 m 40, a dzieci jest 46 na jedną zmianę, a na drugą też tyle. W połowie miesiąca dostałam sil-

²⁷) Ludwik Jaxa Bykowski: „Figle i psoty młodzieży szkolnej”, „Kwartalnik psychologiczny”, tom IV, 1933.

²⁸) Mieczysław Friedländer: „Dzieci i dorośli”, Kraków, 1932, i tegoż autora: „Nauczyciel i uczennica”, „Muzeum” nr 3, 1925. Mieczysław Ziemnowicz: „Motywacja postępowania i jego ocena w życiu społecznym”, „Chowanna”, 1932.

nych krwotoków" 1). O takich szkołach, brzydkich, niemiłych i niehigienicznych piszą autorowie najczęściej, piszą ze współczuciem i podziwem dla nauczyciela, który potrafi w izdebce, odległej o wieki postępu od nowoczesnego pojęcia sali szkolnej, opanować setkę i więcej rozruchanych dzieciaków, wychować ich i nauczyć.

Czasami tylko spotyka się w powieściach opisy szkół robiących zewnętrźnie dobre wrażenie — budynki z dala jaśniejące białymi ścianami i połyskiem wielu dużych okien, klasy widne i ciepłe, „świeżo wybielone, obite zielonym papierem na wysokość głów dziecięcych”, klasy, do których dzieciarnia z najdalszych nawet „wierchów i groni” chętnie śpieszy znajdując w nich ciepło i radość.

Budynki i urządzenia gimnazjów polskich w powieści opisywanych imponują autorom pięknem i celowością. Są one tak wspaniałe w porównaniu z przedwojennymi „domami” gimnazjalnymi, że na widok ich jasnych, ukwieconych sal, celowo urządzonych gabinetów i „refektarzy szkolnych podobnych do pięknych sal okrętowych” autora „Aciaków” ponosi chęć zaintonowania pełnym głosem — który jednak „musiałby być niesamowicie pięknym” — hymnu „ogromnego, naiwnego, pompatycznego i łatwowiernego, a zarazem najprawdziwszego” na cześć postępu, nadziei i nauki 2).

Powieść o szkole polskiej, zarówno pisana przez nauczycieli-literatów, jak i autorstwa innych pisarzy, przedstawia metody stosowane obecnie w nauczaniu w barwach jasnych, z uznaniem i podziwem. Prawie jednomyślnie stwierdzają autorowie, że sposoby nauczania są oparte przede wszystkim na znajomości psychiki dziecka i jego życia. Idealistycznie narysowana przez Wiktora nauczyciela z „Orki” znała uczniów nie tylko z imienia, nie tylko z tego, jak się uczą, ale od wnętrza. Patrzyła w głębie ich dusz, tak nie zbadanych, tak bogatych, jak przez przezroczysty strumień wody na dno, i widziała zalety i wady. Wielką miała wyrozumiałość dla ich błędów, bo wiedziała, że korzeniami wrosli w ciemnotę. Usiłowała kształtować ich dusze 3), a podobna do niej odnoszeniem się do pracy i życia koleżanka-samotnica z kresowej szkoły, poza poznaniem psychiki uczniów „usiłuje wnikać w życie każdego z nich poszczególnie” 4), uważając to za „warunek nieodzowny, jeżeli pracę traktować poważnie” 4). Nauczyciele ukazani w tej grupie powieści nie traktują już dziecka niechętnie i szablonowo, jak to czynili przedwojenni profesorowie. Autorowie w nauczycielach indywidualnie traktujących każdego ucznia widzą społeczników rozumiejących wartość jednostki dla gromady. Wiktor wśród wielu innych zalet przypisuje swej nauczycielce świadome staranie o „wyławianie brylantów” z ludu, i pisze, że: „Szczególną opieką otaczała dzieci wyróżniające się, pielęgnowała ich odrębności, radowała się ich wyższością” 5).

1) J. K.-Bandrowski — „Aciaki” — str. 154—158.

2) J. K.-Bandrowski — „Aciaki” — str. 23.

3) J. Wiktor — „Orka na utorze” — str. 20.

4) W. Miłaszewska — „Zatrzymany zegar” — str. 82.

5) J. Wiktor — „Orka na utorze” — str. 20.

Przy tak idealnie przedstawionym „nastawieniu się na dziecko” musiały czyścić i lekcje w powieści wypaść pochlebnie dla nowej szkoły. Lekcje te są zajmujące i porywające — tętnią życiem, „pachną stonym wiatrem od Bałtyku”. huczą śmigami samolotów polskich zwyciężających w challenge’u, drżą emocją od czytania listów od kolegów z drugiego krańca Polski. Do klas w czasie lekcji „drzwiami i oknami wlewa się hałaśliwe, domagające się odpowiedzi życie”⁶⁾, ściany się rozstępują, nikną, zamieniają się w namiot, zamek, kościół, las, rozbrzmiewają śpiewem ptaków i natchnionymi słowami poetów, rozbłyskują barwami historycznych sztandarów. Do uwagi i uczenia się pobudza nie rozkaz przy- mus i obawa, lecz żywa treść nauki, zapal i przejęcie się, z jakim tę treść nauczyciele w powieści uczniom podają.

Między nauczycielem i uczniem nawiązuje się nic całkowitego porozumienia i współpracy — dzieci pytają, śpiewają, opowiadają, inscenizują, dłużej w przeróżnym materiale — hałasują przy tym i krzyczą, ale uczą się, uczą się same, łatwo i chętnie w tej pozornej zabawie.

Dziwi się takiemu nauczaniu Węglarzowa z „Orki” (jedna z matek oburzonych na to wieczne „bawienie” się w szkole), przybyła do klasy pouczyć nauczycielkę o właściwej metodzie nauczania, wg której: „Najpierw trza kryślić krawsecki, po tym lasecki, kulecki, kółeczka, a po tym i, u, o, a, e — później już samo leci”⁷⁾ (jeśli się oczywiście nie żałuje kija) — dziwi się, słuchając lekcji, i ma wrażenie, że „dawniej ściany oschłe, karcące, odpychające, jakby były wyrazem tamtych surowych sposobów nauczania, dzisiaj zakwitły barwami polskiej ziemi, pięknoscią jej drzew, widoków, cennych zabytków, to nie martwe obrazy, ale lekcje codziennie przerabiane zmieniły się w kolor, w wesoły kształt, w radość”⁸⁾.

Nauczanie, które tyle szczerego podziwu wzbudza w Węglarzowej i nieoczekiwanie uznane przez nią zostaje jako mądra i trudna robota, istotna „robota”, choć kości przy niej nie boją, a klasa huczy radością, życiem, śmiechem i weselem, nauczanie wg metod „radosnej szkoły”, jest przy tym, zdaniem autorów, owocne. Tomala z gór dziękując nauczycielce „za Hanię” mówi: „dzisiejsze dzieci więcej umieją niż za moich czasów, lepiej czytają, ładnie piszą, nie są takie dzikie, a we wszystkim są grzeczniejsze, inne są. Widzę, że to nie zabawa, nie, ino taka nauka z wesołością. Nauczyciele z dobrocią szuflują do głowy i do serca wszystko co najlepsze”⁸⁾.

Szkoła polska w powieści nie jest jednak zawsze i wszędzie taka radosna i stosująca takie celowe, a pogodne metody nauczania. Autorowie wplatają czasem momenty przykre, metody zapożyczone u niestawnej pamięci szkół zaborczych. Nawet w „Orce”, tak jasnymi barwami malującej metody polskiej szkoły, jest opisana awantura o bicie i szkalowanie dziecka, są nauczyciele oschli i surowi, wiecz-

⁶⁾ E. Kobylińska — „Świat w szkole” — str. 97.

⁷⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 126.

⁸⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 27.

nie grożący dzieciom głosem ostrym „jakby kij trzaskający” i spojrzeniem, pod którym: „gwar pierzchał, ruch zastygał, dzieci jakby zamarzały w bryłach lodu. Przemoc spętała ręce, ustom odebrała głos”⁹⁾. Szczególnie do nauczycieli starszych, kierowników i wszelkiego rodzaju „instruktorów” nie mają autorowie przekonania. U nich nie widzą już twórczości i cechującego młodszego nauczycielstwo inteligentnego poszukiwania drogi do umysłu i serca dziecka — znajdując u tego rodzaju pedagogów tylko rutynę lub nawet zakłamanie.

Znakomicie i z widoczną znajomością realnego faktu wykpione są w „Orce” narzucane nauczycielstwu „instruktorskie” metody — zbiór oklepanych teoretycznych banałów — zilustrowane lekcją pokazową gimnastyki, na której chłopaków „pod wąsem” (z siódmej klasy) traktuje się idiotycznie jak malutkich pierwszaków.

Poświęcając dużo miejsca i uwagi na ogół przychylnemu i czasami nawet pełnemu szacunkowi naświetleniu metod szkoły powszechnej — mniej się autorowie zajmują i wcale nie zachwycają nauczaniem w szkołach średnich.

W nielicznych gimnazjach ukazanych w powieści, oglądanych niechętnym okiem i opisanych zgryźliwym piórem, widzą niektórzy pisarze „rezerwat strupieszkości i dulszczyzny”¹⁰⁾ jeśli chodzi o grono nauczycielskie i stosowane przezeń metody pedagogiczne i dydaktyczne. Najgorszą tu opinię wyraża zapalony propagator daleko idącej swobody dla „uciśnionej” młodzieży szkolnej, Karol Baryka, niezbyt mocny zresztą i groźny „wróg szkoły”, który w ogóle nie wierzy by „ludzie starych nawyków i wadliwego systemu nauczania — mogli uczyć inaczej niż ich samych uczyli posługując się starymi metodami”¹¹⁾ czyli przymusem, karami i groźbą stopni niedostatecznych. Nie o wiele lepiej mówi o metodach i atmosferze pracy w prywatnej szkole średniej St. Łukasiewicz, mający zresztą osobiste do niej żale i pretensje, ale wśród jego „Nauczycieli” są, miłsi autorowi, pedagodzy umiejący dostosować się do psychiki ucznia. Ambitny i zdolny matematyk Makowiecki na przykład, na zebraniu szkolnego kółka matematycznego umie budzeniem wątpliwości i unaocznianiem sprzeczności wygłaszanych sądów pobudzić uczniów do ożywionej dyskusji i doprowadzić do tego, że samodzielnie rozstrzygają o słuszności postawionych tez, a „niekiedy stawia problem tak prowokująco fałszywie, że instynktownie wprost zaprzeczano mu; wymagał wtedy uzasadnienia negacji i uczeń nim się spostrzegł — wciągany był w ogólną rozprawę”¹²⁾.

Nauczyciele w powieści o polskiej szkole dużo myślą o uczniach i metodzie nauczania. Autorzy każą im błędzić we mgle zwątpienia o racjonalności pewnych poczynąń dydaktycznych, każą im poszukiwać lepszych sposobów, badać i zastanawiać się nad przyczynami niepowodzeń — ale robiąc z nich w ten sposób metodyków pozwalają im też cieszyć się niezmiernie i po dziecinnemu tą pokrzepiającą

⁹⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 143.

¹⁰⁾ St. Łukasiewicz — „Nauczyciele” — str. 326.

¹¹⁾ K. Baryka — „Grzechy młodzieży” — str. 115.

¹²⁾ St. Łukasiewicz — „Nauczyciele” — str. 110—111.

radością z uzyskanego na lekcji powodzenia, z nawiązanego kontaktu z uczniami i z poczucia, iż nie minęli się z powołaniem i trafili do właściwego dla siebie warsztatu pracy¹³⁾.

Obserwujący powszechną szkołę polską pisarze zachwyceni są stosowanymi w niej metodami wychowawczymi. Wprawdzie zdarza się im spostrzec (i utrwalić w powieści) sporadyczne wypadki wywołującej przekorę i bunt oschłości i surowości nauczyciela zgorzkniałego, obcego dzieciom i nie znającego ich, ale ginące w przedstawionym pogodnym nastroju naprawdę pedagogicznego, nieomal natchnionego, w ujęciu autorów, postępowania wychowawczego.

Nauczyciele z powieści budują swoje oddziaływanie wychowawcze na zaufaniu do dziecka, głębokim przeświadczeniu i wierze w wartość jego rozwijającej się osobowości i na szacunku dla małego człowieka. Pani z „Orki” nie tylko zna dusze swoich uczniów, ale i „podziwia ścisłość oka, barwność i obrazowość wyrażań”¹⁴⁾, zdumiewa trafnością sądów i spostrzeżeń, cieszy się serdecznie ze wszelkich odruchów ich dobrego serca lub szczerze martwi spostrzegając, że: „tamta, pierwotna wiara wszczepiona od dzieciństwa, skamieniała w ich duszach” i utworzoną skorupą zabobonów, gusiel i przesądów przeszkadza we właściwym kształtowaniu młodego Polaka-obywatela.

Bo autorzy ukazują nauczycieli w swoich powieściach jako społeczników pragnących wychować jednostki jak najwartościowsze dla ogółu. Nauczyciele ci osobistym przykładem krzewią i popierają sporty rozwijające fizycznie ich mizerną dzieciarnię i cieszą się z „wyczynów” sportowych swoich pupilów, zapalonych łyżwiarzy lub narciarzy tak namiętnych jak Alojzy Malinowski („Orka”) — wyrabiają przy każdej sposobności w swoich uczniach samodzielność, zaradczość, cierpliwość i wytrwałość.

Autorowie widzą wyraźne różnice postępowania — dawniej a dziś — w wyrabianiu właściwego stosunku dziecka do przyrody — różnice między kliwio-sentymentalnym, opartym na bajeczkach i wierszykach stosunkiem dawnych uczniów do świata zwierząt i roślin, a opartym o zrozumienie bólu, cierpienia, wartości i piękna życia, i połączonym ze szczerym wzruszeniem głębszym odnoszeniem się współczesnego ucznia do otaczającego świata.

W szkole dzisiejszej zobaczyli autorzy, jak prostymi środkami, właśnie zaufaniem i wiarą w dzieci, oraz umiejętnym stawianiem przed nimi problemów do wspólnego rozstrzygnięcia, dochodzi się do zwarcia i uspołecznienia klasy, osiąga się to, że dziewczynki już nie wołają radośnie „eja-eja” przy niepowodzeniu chłopców, zniemczony Kurt Bulla zaczyna się podpisywać Buła, a cała klasa śpieszy z pomocą kolegom-powodzianom z nad Raby i Dunajca¹⁵⁾.

Dzieci z powieści osiągają wysoki stopień uspołecznienia i wyrobienia, a mo-

¹³⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 42, 126.

¹⁴⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 20.

¹⁵⁾ G. Morcinek — „Gołębie na dachu” — str. 126.

torem tych osiągnąć jest wg obserwacji autorów „Sympatia witalna” łącząca nauczyciela z uczniami, i atmosfera radosnej swobody wyzwalająca dobre instynkty w małych egoistach, dzikusach i barbarzyńcach. Radość ta i swoboda budzi jednak zgorznienie starszej społeczności wiejskiej (a i miejskiej), i trzeba dopiero spokojnego, cierpliwego i taktownego zademonstrowania tych nierozumianych metod pądocentrycznych, by Węgłarzowa zdumiała się, że „olaboga, słuchają choć nie widzą kija”¹⁶⁾ i nabrała do nich przekonania.

Aktualne problemy wychowania obywatelskiego znajdują ciekawe odbicie w powieściach. W szkołach powszechnych, takich jak je widzą autorzy, realizują się te postulaty z przekonaniem i umiejętnie, bez przesadnego patosu patriotycznego. Dzieci poznają Polskę umysłem i odczuwają sercem nie na specjalnych lekcjach patriotyzmu i obywatelskości, lecz niepostrzeżenie poprzez wszystkie przedmioty nauczania, wszystkie lekcje i cały czas w szkole spędzony. Mikrofon „na niby” łączący dzieci pewnej szkoły z Belwederem był zawsze (do smutnego dnia 13 maja) otwarty — i dzieci zawsze pamiętały o tym, by nie zmartwić Pana Marszałka, by być dobrymi dziećmi Polski¹⁷⁾. Stary Tomala z gór, inwalida-żołnierz z wielkiej wojny widzi, że „nowa Polska rodzi się na rękach tych dzieci”¹⁸⁾, a nauczycielka jego Hani mówi: „...idziemy ze szkół budować taką Polskę, która by była radością dla wszystkich”¹⁹⁾ — dla wszystkich, i dla tych, nad którymi codziennie boleje ona widząc ich w nędzy, nadludzkiej pracy i ciemnocie.

Sceptycznie za to patrzą autorowie na stosunek do tych zagadnień nauczycielstwa szkół średnich. Tylko optymistka i entuzjastka szkoły, dziecka i pracy nauczycielskiej E. Kobylńska wierzy, że: „Jeżeli dziecko przyszło z domu chłodne, szkoła je rozgrzeje — ze szkoły miłość i radość promieniają dalej i dziecko nareszcie zrozumie, że w szkole najpiękniejszą rzeczą jest ukryta, a wszędzie wyczuwalna obecność Ojczyzny”²⁰⁾. Inni autorowie pesymistycznie stwierdzają, że w gimnazjach w ogóle „wychowanie traktuje się po macoszemu, spycha na ostatni plan”²¹⁾, a w wychowaniu obywatela państwowca forma i pozór przesłania istotę i treść. Opisany obchód dnia 19.III w jednym z prywatnych gimnazjów, starannie na polecenie władz szkolnych przygotowany, ale nudny, nieszczerzy i szablonowy — żadnych uczuć w uczniach nie wzbudził. Nie uczucie ale: „wielkość portretu oznacza przecież stopień przejęcia się owymi ideałami”²²⁾ mówi zgryźliwie St. Łukasiewicz podnosząc dwulicowość i zakłamanie wychowawcze w tym wstrętym dla niego zakładzie prywatnym. Przemijające już tendencje pacyfistyczne w wychowaniu znalazły również zwolenników wśród nauczycieli z powieści — jeden z nich w rozmowie z kolegami potępia zbytni nacjonalizm i militarizm w wycho-

¹⁶⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 120.

¹⁷⁾ G. Morcinek — „W najmłodszym lesie” — str. 127.

¹⁸⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 29.

¹⁹⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 344.

²⁰⁾ E. Kobylńska — „Świat w szkole” — str. 193.

²¹⁾ St. Łukasiewicz — „Nauczyciele” — str. 283.

²²⁾ St. Łukasiewicz — „Nauczyciele” — str. 166.

waniu i unosi się nad wartością wychowania w duchu idei Stanów Zjednoczonych Europy²³⁾, inny zaś na pół żartobliwie mówi: „dzieciom w powszechniaku więcej się opowiada o maskach przeciwigazowych, niż o kwiatach”²⁴⁾.

Z taką sympatią opisane przez powieściopisarzy metody nauczania i wychowania stosowane w polskiej szkole powszechnej wytwarzają w niej pogodną i przyjazną dla rozwoju dziecka atmosferę, sugestywnie odzwierciedloną w powieściach. Autorowie z przyjemnością oglądają w tej szkole twarze dzieci wesołe, uśmiechnięte i bystre, słyszą szczerze, śmiało odpowiedzi i rozmowy, zazdroszczą dzisiejszym uczniom ich swobodnego, nieskrępowanego przesadnym rygorem zachowania się. A jednocześnie dobrze wiedzą o tym, że te przemiany dzieciaki przyszyły do szkoły „z głęboko zakorzenionym, a przez starszych umocnionym przekonaniem, że „oni sobie — a my sobie”²⁵⁾, że przyszyły nieufne i bojaźliwe, zachowując się z rezerwą i ostrożnie, spode łba patrząc na nauczycieli, obciążone balastem przekazanej im przez rodziców tradycyjnej niechęci do szkoły. I z najwidoczniejszą satysfakcją piszą obserwatorzy życia szkolnego, że dla takiego małego dzikusa, już po krótkim pobycie w atmosferze wychowawczej polskiej szkoły, „godziny w szkole to źródło wciąż nowych niespodzianek, uciechy, to jasna smuga opasująca szary dzień”²⁶⁾.

Dzieci zapytane czy lubią chodzić do szkoły — chórem, jedno przez drugie krzyczą, że oczywiście tak, że bardzo, „bo jest wesoło, tak się bawimy, tak, aż uciecha”, „bo jak nie idę do szkoły, to mi się przykrzy i nic mnie nie cieszy”²⁷⁾.

A tę atrakcyjność szkoły powoduje nie „słodziszka herbata”, rzadki przysmak na biednej podgórskiej wsi, nie bułki i nie zupa, którymi szkoła dożywia głodną dzieciarnię, lecz przede wszystkim radość swobodnych zabaw z kolegami, ciekawość interesująco udzielanej nauki i miłość dla „pani”, „których niebieskie oczy tak ciepło patrzą na dzieci — jak tylko chyba matka umie patrzeć na swoje dzieci”²⁸⁾. Ten ostatni motyw pędu do szkoły znakomicie ilustruje miły epizodzik z „Orki” przedstawiający przyjęcie w poczet uczniów wiecznie od ciotki uciekającego do szkoły małego Wojtka: „Wicie co mi się podoba w szkole?” „No co?” „Halestryka i... i... strasznie panią lubie. Kozdy na mnie z kijem, kozdy z psekleństwem, a wy grzecnie: Wojtuś — Wojtuś — jo tak samo do ptozków”²⁹⁾. Bożekomo twarde i nieczułe, chłopskie i robociarskie dzieci w relacji autorów odpowiadają sercem na dobroć nauczyciela. Wybuch uczucia Alojza dla nauczycielki jest szczerzy i spontaniczny, a Hanka Tomalanka wspiera znużoną i zniechęconą nauczycielkę słowami tak dobrymi i szczerymi, że „już nie słowami ale własnym sercem”.

²³⁾ St. Łukasiewicz — „Nauczyciele” — str. 310.

²⁴⁾ M. Kuncewiczowa — „Dni powszednie państwa Kowalskich” — str. 140.

²⁵⁾ W. Miłaszewska — „Zatrzymany zegar” — str. 84.

²⁶⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 14.

²⁷⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 39.

²⁸⁾ G. Morcinek — „W najmłodszym lesie” — str. 92.

²⁹⁾ J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 39.

Szkola powszechna z powieści stosunkiem do dziecka i atmosferą, jaką stwarza dla umożliwienia najpełniejszego jego rozwoju, prawie dorównuje ideałowi Żeromskiego — szkole szwajcarskiej. Nawet więc w niepogody, mrozy i ulewy, nawet zwolnione od obowiązku uczęszczania garną się do niej zabiedzone ale uśmiechnięte dzieci — jak uczniowie panny Anieli z „Orki”, którzy „wszyscy niemal mogli pozostać w domu, ale oni codziennie wędrowali z wierchów przez deszcz, kurniawy, mrozy, do szkoły darzącej ich czymś, czego nie można pługiem wyorać ani pieniądzem zapłacić”³⁰).

W szkołach średnich z powieści również jest uczniom dobrze. Kobylińska, dla której jest „świat w szkole”, mówi że „Im (dzieciom) w szkole musi być dobrze i wesoło”, i w bardzo miłych, tchnących serdecznym uczuciem słowach odmalowuje bieg pracy szkolnej przeplatanej pomysłami, kawałami i figlami sztubackimi. Tego wrażenia radości i pogody, jaką promienieje opisane w powieści uczniowskie życie i samopoczucie w szkole, nie są w stanie zaciemnić zgryźliwe na ten temat uwagi niektórych z różnych względów niechętnych szkole autorów, których zdaniem, w obserwowanych przez nich kołach uczniowskich „nienawidzono bezwiednie, podświadomie szkołę i jej grono profesorskie”³¹). Większość pisarzy z serdecznym uśmiechem patrzących na szczęśliwe i zadowolone twarze pozornie zbytnio rozbrykanej dzieciarni, aprobuję całkowicie atmosferę wychowawczą polskiej szkoły, bo: „Szkola przecież jest nie tylko po to, żeby się w niej czegoś nauczyć, ale i po to, żeby wziąć z niej maksimum radości. Jakżeby inaczej mogło być słodkim jej wspomnienie?”³²).

(c. d. n.)

Jan Borek

ANALIZA PSYCHOLOGICZNA WSPOMNIEŃ Z WCZESNEGO DZIECIĘCTWA

(Ciąg dalszy)

III. CHARAKTERYSTYKA MATERIAŁU.

Zebrany przeze mnie materiał pochodzi od dzieci z dwu środowisk; zbadałem 154 dzieci z wiejskiej szkoły III stopnia (wieś Wiązownica, woj. łwowskie) — w tym 89 chłopców i 65 dziewcząt i 174 chłopców z jednej ze szkół warszawskich. Badanie pewnej ilości dzieci nie dało żadnych rezultatów lub też rezultaty dla celu pracy nieużyteczne; ilość dzieci zbadanych z wynikiem pozytywnym wynosi 215. Ilość użytecznych wspomnień (po przeprowadzeniu selekcji) wynosi 950.

Zestawienie stopni wieku, ilości i jakości wspomnień oraz ich rozmieszczenia według dat dla każdego stopnia wieku podają załączone tabele (tab. 1). Kolumny pionowe obejmują wspomnienia z poszczególnych lat życia od 2 do 9. Kolumna

³⁰) J. Wiktor — „Orka na ugorze” — str. 20.

³¹) K. Baryka — „Grzechy młodzieży” — str. 113.

³²) E. Kobylińska — „Świat w szkole” — str. 104, 17.

Tabl. 1. Podział wspomnień według wieku dzieci i dat.

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	p	sz	raz	i. dz	prz	
Chłopców z Wiązownicy	7	+				4				2		6	1	6	
	8	+			1	1	1			3		6	2	3	
	9	+		2	3	1	15	17	7	5	3		14	5	
	10	+	1	1	1	1	11	15	6	4	3	5	16	3,6	
	11	+		1	1	7	8	8	4	1	7	2	10	4	
	12	+	2	3	2	3	1	19	11	2	5	2	1	77	3,8
	15	+		2	1	1	5	7	12	6	7	2	12	5,7	
	14	+				2	3	4					3	5	
	15	+		2	2	1	1	2	1	1	2		4	5,5	
Dziewcząt z Wiązownicy	8	+								4		4	2	2	
	9	+		1	1	12	5	3	1	1	8	1	18	2,2	
	10	+	1	2		6	5	2	1		5	+	10	2,6	
	11	+		2	1	2	5	18	5	3	1	1	16	3,7	
	12	+		6	3	6	16	11	10	7	2		12	5,6	
	13	+		1	3	7	4	3	1	4	2		3	8,9	
	14	+	1				3					4	1	4	
	Chłopców z Warszawy	7	+								1		1	1	1
8		+		1	1	1	1			1		16	8	2	
9		+	1	1	1	4	4		1	4		23	13	1,7	
10		+	1	7	2	8	11	6	1	1	2	49	21	2,3	
11		+			1	3	1	2	2	1	3		20	2,2	
12		+		3	8	12	23	18	9	5	3	1	44	2,1	
13		+		3	4	2	2	1	2	1	2	4	42	2,1	
14		+	1	5	9	13	12	15	2	2	6	1	32	2,1	
15		+		1	3	1	10	11	7	3	11	1	22	2,7	

Liczby w pierwszej kolumnie poziomej oraz „p” (przedszkolne) i „sz” (szkolne) oznaczają daty wspomnień, w pierwszej pionowej — wiek dzieci, „i” — ilość dzieci, „prz” — przeciętna.

dla 10 roku życia obejmuje również wspomnienia z lat późniejszych. Wspomnienia, których daty nie zostały dokładnie ustalone, natomiast ustalono tylko ich przynależność do przedszkolnego lub szkolnego okresu życia, zostały umieszczone w dwu ostatnich kolumnach. Jest również pewna ilość wspomnień, które i tej przynależności nie posiadają, ponieważ ustalenie jej wymagałoby bardzo długiej analizy — zostaną one zużytkowane tylko dla takiego celu, dla którego przynależność ich do określonego wieku nie ma znaczenia. Pierwsza kolumna pozioma dla każdego stopnia wieku, oznaczona „+” obejmuje wspomnienia przeżyć zabarwionych uczuciowo pozytywnie; druga, oznaczona „—”, zabarwionych nieprzyjemnie.

Z zestawienia przedstawionego w tabeli 1 wypływają wnioski następujące:

1. Największa ilość wspomnień pochodzi z 5, 6, 7 roku życia.
2. Dzieci warszawskie mają więcej od dzieci wiejskich wspomnień z niższych lat życia (2—5).
3. Ilość wspomnień przyjemnych w całości materiału wynosi 12%. Rozkład ich w poszczególnych grupach jest następujący:

wieś: chłopcy	— 12 %
dziewczeta	— 11,3%
Warszawa: chłopcy	— 12,3%

Tabl. 2. Procent wspomnień przyjemnych z poszczególnych stopni wieku.

Chł. wiąz.	Dz. wiąz.	Chł. warsz.
r. ż. — %	r. ż. — %	r. ż. — %
7 — 0	7 — 0	7 — 0
8 — 0	8 — 0	8 — 0
9 — 22,2	9 — 17,5	9 — 17,5
10 — 12,2	10 — 3,8	10 — 3,8
11 — 5	11 — 18	11 — 18
12 — 10,4	12 — 13	12 — 13
13 — 5,3	13 — 0	13 — 0
14 — 0	14 — 0	14 — 0
15 — 27,3		

Procent wspomnień przyjemnych dla kolejnych stopni wieku w poszczególnych grupach podaje tab. 2. Z tabeli tej wynikają wnioski następujące:

1. Najwięcej zdarzeń przyjemnych przypominają sobie dzieci dziewięcioletnie.
2. Ilość przypominanych przyjemnych zdarzeń zmniejsza się w wieku 11 lat u chłopców wiejskich, w wieku 12 lat u chłopców miejskich, w następnym podnosi się u jednych i drugich, w dalszym znowu spada. Rok 15 zaznacza się u chłopców wiejskich większą liczbą wspomnień przyjemnych, u chłopców miejskich dalszym zmniejszeniem się ich liczby.
3. U dziewcząt liczba tych wspomnień zmniejsza się w 10 roku życia, wzrasta w następnych i spada do zera w 13 i 14 roku życia.

Występuje tu więc wyraźnie pewna prawidłowość; próbę tej interpretacji podam w rozdziale następnym.

Procent wspomnień z poszczególnych lat życia dla wszystkich dzieci łącznie podaje tabela 3. Wynik jej można sformułować następująco: względna większość

Tabl. 3. Procent wspomnień przyjemnych według ich dat (dla wszystkich dzieci łącznie).

r. ż. —	%
3 —	18,6
4 —	22,6
5 —	16,4
6 —	8,6
7 —	13
8 —	15,3
9 —	10,6

wspomnień przyjemnych pochodzi z wczesnego okresu życia (max. z 4 r. ż.), w szóstym roku życia osiąga minimum i od siódmego roku życia zwiększa się.

Ilość wspomnień podawanych przez poszczególne dzieci waha się od jednego do kilkunastu. Przeciętna wynosi 5,35. Rozkład przeciętnych dla każdego stopnia wieku znajduje się w ostatniej kolumnie (oznaczona „prz”) tab. 1. Przejawia się tam charakterystyczny fakt: ilość wspomnień u dzieci wiejskich na ogół wzrasta z wiekiem — co zresztą wydaje się zjawiskiem normalnym, bowiem z rosnącym wiekiem zwiększa się ilość przeżyć — u dzieci miejskich natomiast liczba przeciętna wspomnień nie ulega większym zmianom.

Zasób treści, jaką zawierają wspomnienia mieści się w szerokiej skali; od jednego zdania do wspomnienia obejmującego ponad stronicę pisma.

Treścią wspomnień są przeżycia o najrozmaitszych „tematach”. Pierwszego ich podziału dokonałem biorąc za podstawę jakość związanego z nimi uczucia (tab. 1). Podział następny opiera się na istnieniu zbliżonych, podobnych cech w reakcjach dziecka na podobne grupy przyczyn powodujących przeżycia. Podział ten, ustalony po rozważeniu treści wspomnień, ma za podstawę fakt, leżący u podstaw wszelkiego przeżywania; istnienie podmiotu przeżywającego i powodującego przeżycia zjawiska.

Przeżywającym podmiotem jest dziecko; za pierwszą grupę zjawisk przyjmuję te czynniki, które oddziałują na jego zmysł równowagi, bólu, dotyku, kinestetyczny, termiczny. Wyróżniam tu ze względu na odmienną reakcji dziecka dwie podgrupy:

- a) działanie przedmiotu obdarzonego ruchem na dziecko,
- b) działanie dziecka powodujące zdarzenie.

Drugą grupę zjawisk tworzą te, w których powodującym przeżycie przedmiotem są osoby. Podniety zewnętrzne w tej dziedzinie zdarzeń oddziałują prawie wyłącznie poprzez zmysł wzroku i słuchu; jakość i intensywność przeżyć zależy

przeważnie od właściwości dziecka, jego ustroju psychofizycznego — oraz od jego doświadczenia. Dla podobnych jak poprzednio celów wyróżniam:

- działanie pod wpływem osób,
- współdziałanie,
- konflikty.

Trzecią grupę tworzą te zjawiska, w których dziecko ma na ogół bierny udział — jest przede wszystkim przeżywającym obserwatorem, zaś działanie jego, o ile się przejawia, nie odgrywa w zdarzeniu istotnej roli. Wyodrębnić się tu dadzą trzy podgrupy:

- ośrodkiem zdarzeń są osoby,
- ośrodkiem zdarzeń są przedmioty — zjawiska w świecie obiektywnym,
- ośrodkiem zdarzeń są wewnętrzne przeżycia dziecka.

Nadmieniam, że podział ten — jak zresztą każdy — nie ujmuje całkowicie rzeczywistości. Rozporządzalny zasób faktów nie dał jednak możliwości stworzenia doskonalszego.

Tabl. 4. Podział wspomnień na grupy.

		I grupa				II grupa					III grupa					
		a		b		a		b		c	a		b		c	
Chłopców z Wiązownicy	7	+	-	+	-	+	-	+	-	c	+	-	+	-	+	-
	8		1		5											
	9		2		4											
	10		3		7		1	1	1		2	5	13	24		
	11		11		12			1		2	3	15	4	13		
	12		11		11					1	1	1	1	10		
	13		19	2	21	2	2		1	2		14	4	16		1
	14		11		6			1		1		8	3	5		
	15		3		3							1		6		1
	15		6		2	2	1				1	2	3	2		1
razem			67	2	61	4	4	3	2	7	7	46	28	76		3
Dziewcząt z Wiązownicy	7															
	8		2											4		
	9		9		18	1					2	2		2		
	10		11		5								1	3		
	11		11		13	2				2	3	8	6	10		1
	12		15		6	1	2		1	10	3	12	3	21		
	13		8		4							2		3		1
	14				2							1				1
	razem			56		48	4	2		1	12	8	23	14	45	
Chłopców z Warszawy	7															
	8		8	2	3		1								1	
	9		9	1	2			1		4	1	1	3	2		2
	10		15	2	11	3	1	1	1	2		2	2	7		
	11		8	1	9	2		6		4	1	3	2	7		1
	12		14		25			2	2	9		9	3	14		2
	13		16		16			1			2	12	8	14	1	1
	14		18	1	14	1	2		1		4	5	2	10		1
	15		7	1	8			1	1	5		2		2		1
	razem			100	8	88	6	4	12	5	22	8	34	21	57	1

Podstawą do zaklasyfikowania wspomnienia była nie cała jego treść, lecz jego najistotniejsza, charakteryzująca je część — „ośrodek”.

Zestawienie wspomnień według ich treści, dokonane na podstawie powyższego podziału, podaje tabela 4. Z zestawienia tego wynikają następujące wnioski:

Tabl. 5. Sumy wspomnień w grupach według tabl. 4.

	I grupa	II grupa	III grupa
Chł. z Wiązown.	130	20	160
Dz. z Wiązown.	104	19	95
Chł. z Warszawy	196	49	129
razem	430	88	384

1. We wspomnieniach dostarczonych przez ogół badanych przeważają liczbowo wspomnienia pierwszej grupy. Inaczej jest u chłopców wiejskich, u których przeważają nieco wspomnienia grupy trzeciej.

2. Wspomnienia grupy trzeciej pochodzą u chłopców wiejskich z niższych lat życia (9—10); wspomnienia z tej grupy u dziewcząt z wyższych lat (11—12); u chłopców warszawskich również z lat wyższych (12—13).

3. Wspomnień z grupy drugiej odtwarzających zdarzenia z życia społecznego dziecka jest bardzo mało; na uwagę zasługuje wyodrębniająca się w całości liczba wspomnień dotyczących współdziałania z innymi osobami i zabarwionych uczuciowo pozytywnie oraz liczba konfliktów. Charakterystyczne jest, że wspomnienia związane ze współdziałaniem podają przeważnie dzieci miejskie. Widać w tym wpływ życia miejskiego. Dziewczęta nie podały żadnych wspomnień tego rodzaju, chłopcy wiejscy tylko 3. Fakt ten, słabo wprawdzie udokumentowany, wynika stąd, że chłopcy mają więcej styczności społecznych niż dziewczęta, których zajęcia nie wychodzą przeważnie poza obręb domu.

Liczba konfliktów jest u chłopców wiejskich stosunkowo mała; większa jest u dziewcząt, największa u chłopców warszawskich. Rozsiew tych wspomnień jest u chłopców wiejskich równomierny; u dziewcząt skupiają się one w 12 roku życia, u chłopców warszawskich największa ich ilość przypada również na 12 rok życia.

4. Wspomnienia z grupy trzeciej, dotyczące wewnętrznych stanów i przeżyć dziecka, są nieliczne (3 u chł. wiejsk., 3 u dz., 8 u chł. warsz.).

5. Najmniejsza ilość wspomnień zabarwionych uczuciowo pozytywnie, znajduje się w grupie pierwszej (u dziewcząt nie ma ich wcale), większa w grupie drugiej, największa w grupie trzeciej, przy czym większość ich w tej grupie pochodzi z przeżyć związanych z obserwowaniem zjawisk. Rozsiew tych ostatnich jest następujący: u chłopców wiejskich dość równomierny, z większymi skupieniami w 9—10 i 12—13 roku życia, u dziewcząt skupienie znajduje się w 11—12 roku życia, u chłopców warszawskich w 12—13 roku życia.

(C. d. n.).

Wacław Górski

K R O N I K A

I. KONGRESY, KONFERENCJE, ZJAZDY.

Udział Polski w Kongresie W. F. E. A. w Rio de Janeiro. Dnia 9 grudnia b. r. odbyło się zebranie w Centralnej Pracowni Wychowawczej pod przewodnictwem p. Michałowskiej w sprawie udziału Polski w Kongresie Światowej Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych w Rio de Janeiro. Na zebraniu tym wygłosił referat p. minister Grabowski, poseł R. P. w Brazylii. Postanowiono przedstawić w formie referatów i wystawy realizację zajęć praktycznych w szkołach polskich.

W ostatnim Kongresie W. F. E. A., który odbył się w r. 1937 w Tokio; gdzie przesłano liczne referaty, eksponaty dotyczące nauczania geografii, udział wzięli prof. Zaborski, dr Twanówna i Migocki.

Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. W dniu 30 listopada b. r. odbyło się zebranie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego pod przewodnictwem P. Ministra Świętosławskiego, w nowym składzie członków, mianowanych na okres 1938—1941.

Posiedzenie zagałę Pan Minister, przedstawiając trudności w jakich znajduje się szkolnictwo polskie wskutek niedostatecznych środków materialnych oraz ilustrując cyframi dotychczasowy poważny dorobek w dziedzinie oświaty i kultury. Specjalną uwagę zwrócił Pan Minister na ilość uczniów uczęszczających do szkół powszechnych, średnich, zawodowych, dokształcających i wyższych w Polsce, w porównaniu z typowymi krajami Europy; na podstawie tych danych wyciągnął on wnioski, iż w dziedzinie szkolnictwa średniego i wyższego wcale nie ustępujemy najbardziej zaawansowanym krajom Europy, natomiast gorzej wyglądamy w dziale szkół zawodowych, a zwłaszcza dokształcających, gdzie konieczne są wielkie inwestycje, wymagające wielkich nakładów finansowych.

Po przemówieniu Ministra W. R. i O. P. odczytali krótkie referaty dyrektorów departamentów; obszerniejsze referaty dostarczono członkom Rady w formie drukowanych broszur, które w całości zostały umieszczone w „Oświacie i Wychowaniu”.

Po referatach rozwinęła się niezwykle ożywiona dyskusja, w której wypowiedzieli się przedstawiciele różnych organizacji nauczycielskich, społecznych, samorządowych, delegaci wyznań religijnych i szkół wyższych, reprezentanci różnych ministerstw.

Z dyskusji można by wysnuć następujące postulaty: Sytuacja szkolnictwa jest niezwykle ciężka, a nawet w niektórych działach (szkoły powszechne, dokształcające) katastrofalna. Trzeba koniecznie opracować wielki plan oświatowy, rozłożyć jego systematyczną realizację na kilka lat i zdobyć odpowiednie fundusze oprócz przewidzianych w sztywnym budżecie. W tym celu należałoby zmobilizować wielką ofensywę kulturalno-oświatową i na wzór dozbrojenia się armii, powołać do tej ofensywy całe społeczeństwo. Zabezpieczyć naukę pół miliona dzieciom, pozostającym poza szkołą, zmniejszyć obciążenie nauczycieli do 40 dzieci, ze względu na to, iż przy większej liczbie dzieci wyniki pracy są problematyczne. Mianować co najmniej przynajmniej po 4.000 nauczycieli. Przystąpić do wielkiej akcji budownictwa szkół powszechnych bez rzucania tej sprawy w formie filantropijnej na towarzystwa, zaopatrzyć szkoły w pomoce naukowe, jeśli mają skutecznie funkcjonować. Przeznaczyć większe dotacje na wyposażenie szkół średnich i wyższych, a zwłaszcza szkół zawodowych. Z uwagi na to, iż tylko 100.000 dzieci opuszczających szkoły przechodzi do szkół średnich ogólnych i zawodowych, a 600.000 pozostaje bez

opieki, należy wszcząć zasadniczą akcję nad radykalną zmianą tej sytuacji, jeśli Polska ma stanąć w rzędzie potęg kulturalnych i dokonać ogromnego dzieła w dziedzinie szkolnictwa dokształcającego, zwłaszcza rolniczego, do którego uczęszcza zaledwie 9.500 uczniów.

Zwrócono również uwagę na sprawy dotyczące nauczycielstwa, które w ostatnich latach jest przedmiotem napaści różnych ugrupowań partyjnych. Żądano, by nauczycielstwo otoczyć w jego pracy troskliwą opieką i umożliwić mu spełnienie wielkiej misji kulturalnej; nie należy nauczycielstwa wciągać do pracy politycznej, bo udział w niej podkopuje jego autorytet wychowawczy. Podniesiono potrzebę racjonalnej rekrutacji kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych i średnich, by nauczycielstwo polskie zachowało pełną prężność i świeżość społeczną; wykazywano, iż w programach zakładów kształcenia nauczycieli, należałoby w szerszym zakresie uwzględnić nauki społeczne. Podniesiono ogólny alarm w sprawie okropnych warunków pracy nauczycielstwa szkół powszechnych, oraz wycofywania się wybitniejszych specjalistów nauczycieli ze szkół średnich i zawodowych, oraz brak uczonych w uniwersytetach, wskutek czego szereg katedr nie zostało obsadzonych. W związku z tym żądano wydatnego podniesienia uposażeń nauczycielskich, by przyciągnąć lepsze jednostki do szkolnictwa i umożliwić im normalną pracę. Domagano się również kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w akademiach pedagogicznych, by w ten sposób lepiej ich przygotować do wielkich a odpowiedzialnych zadań, podnieść społecznie zawód nauczycielski i nadać mu pewną wyższą wartość państwową.

W dziedzinie wychowawczej wykazywano potrzebę ochrony młodzieży przed zakusami różnych ugrupowań politycznych, ponieważ starają się wtargnąć nawet do szkół średnich i dewastować dusze młodzieży, co może bardzo ujemnie odbić się na przyszłości naszej kultury. Zwłaszcza należałoby ukrócić swawolę studentów szkół wyższych i nie dopuszczać do tego, by używali metod niegodnych ludzi kulturalnych i miana Polaków, a za wszelką cenę doprowadzić do ich zdyscyplinowania i nauczania systematycznej pracy. Zaznaczono wyraźnie, iż nie można lekceważyć wyrobienia duchowego młodzieży, od którego zależy jej energia i siła patriotyzmu; podkreślono również potrzebę przepojenia wychowania pierwiastkami narodowymi i państwowymi.

Stwierdzono również, iż reforma szkolna z r. 1932 w swych ogólnych zarysach zapisuje się dodatnio w życiu społecznym i nie należy pochopnie jej krytykować, nie mając dostatecznych materiałów.

W ten sposób członkowie Rady wyrażali swoją opinię w sprawach oświaty i szkolnictwa w Polsce oraz o ich pilnych potrzebach.

Konferencja nauczycieli liceów pedagogicznych i pedagogów. Jak już informowaliśmy naszych czytelników, dnia 30 października b. r. odbyła się Ogólnopolska konferencja nauczycieli pracujących w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. W konferencji tej wzięło udział około 100 delegatów, reprezentujących prawie wszystkie zakłady nauczycielskie w Polsce.

Zebranie zagałę dr A. Jakiel, podkreślając znaczenie nauczycielstwa pracującego we wspomnianych zakładach, od którego w dużej mierze zależy w przyszłości stan i rozwój nauczycielstwa szkół powszechnych oraz spełnienie wielkiej misji kulturalnej, jaką Polska od niego oczekuje.

Do prezydium konferencji powołano pp. dyr. Dzierżbiczką, Lewandowską i Trójanowską oraz pp. Hellmaną, Syskę, Chrościckiego. Ponieważ w tym samym dniu odbywał się w Cieszyńie Zjazd nauczycielstwa Polskiego z Zaolzia, celem połączenia się z Z. N. P. wysłano prezesowi Zjazdu depeszę, wyrażającą radość z powodu przy-

łączenia Śląska Zaolziańskiego do Polski i z powodu możliwości połączenia się z dzielnymi kolegami z prastarej ziemi Piastowskiej. Obradom przewodniczył kol. Jakiel, który na wstępie poinformował zebranych o stanowisku Z. N. P. w sprawach kształcenia nauczycieli. W sprawie rekrutacji kandydatów do zawodu nauczycielskiego, Związek stoi na stanowisku, iż powinna ona głównie odbywać się w sferach ludowych i robotniczych, bo jak doświadczenie uczy, nauczycielstwo pochodzące z tych sfer posiada dużą prężność i świeżość społeczną, co jest tak bardzo wymagane w sytuacji polskiej. By dzieciom z tych sfer umożliwić wstępowanie do zakładów kształcenia nauczycieli o poziomie wyższym, należy je zwolnić nie tylko od opłat szkolnych, ale również zabezpieczyć im bezpłatne utrzymanie w bursach i internatach oraz udzielać w szerszej skali stypendia. Na uczniów, posiadających pewne właściwości typów wychowawców, należałoby zwrócić uwagę już w gimnazjum i liceum ogólnokształcącym i skierowywać ich do wyższych szkół nauczycielskich.

Związek w zasadzie wypowiada się przeciw podwójnemu systemowi kształcenia nauczycieli w liceach pedagogicznych i pedagogiach, domagając się zniesienia liceów pedagogicznych. Do wykonania wielkich zadań kulturalnych nauczycielstwo potrzebuje wyższego wykształcenia. „Przed nauczycielstwem, jak pisze dr Rowid, wyłania się potrzeba i konieczność zrozumienia głównych cech obecnej ery kulturalnej, potrzeba poznania ważniejszych prądów współczesnego życia społecznego, by móc lepiej przygotowywać młodzież do pełnienia odpowiednich funkcji w społeczeństwie, uzdolnić ją do pracy produktywnej, zaprawić do samodzielności i aktywności, inicjatywy i pomysłowości”.

Tymczasem w praktyce obserwujemy, iż do liceów pedagogicznych często idzie młodzież mało uzdolniona; wybiera sobie zawód niezmiernie trudny i wysoce skomplikowany w 16 roku życia, kiedy nie ma jeszcze skryształizowanych zainteresowań i obudzonych aspiracji. Umysł uczniów w liceach pedagogicznych jest jeszcze za słabo rozwinięty, za mało przygotowany, by mógł rozważać tak potrzebne w pracy zawodowej problemy filozoficzne, socjologiczne, psychologiczne i ekonomiczne. A jest bardzo pożądane, by w programach wyższych szkół nauczycielskich znalazły się takie przedmioty, jak socjologia wsi i miasta, historia wsi i miasta, etnografia i etnologia, historia kultury, teoria i metodyka pracy społecznej (oświatowej, kulturalnej i gospodarczej) w środowisku wiejskim i miejskim. Jest rzeczą zbyt trudną, by uczeń w ciągu trzech lat licealnych zdobył wykształcenie ogólne i fachowe. Z konieczności program liceum pedagogicznego musi być rozproszkowany; przeładowany, o dużej ilości przedmiotów przy małej liczbie godzin. Taki program zmusza w konsekwencji do ciągłej powierzchowności w pracy szkolnej, ślizgania się po faktach; wskutek tego propaguje się dyletantyzm, nie przygotowuje się do pracy samokształceniowej i umiejętności obserwacji zjawisk. Również ze względu na skomplikowane stosunki o środowiskach pracy nauczycieli, wiek wstępowania do zawodu po ukończeniu liceum jest za wczesny. Wszystko to przemawia za wyższym kształceniem nauczycieli. Referent wypowiada się również przeciw obecnej formie pedagogów, wykazując, iż nazwa jest nieodpowiednia, okres nauki za krótki i charakter szkoły nieokreślony w hierarchii szkolnej.

W XVI i XVII w. pedagogium było zakładem prywatnym wraz z internatem, przeznaczonym głównie dla dziewcząt, przygotowującym do szkół wyższych. Pedagogia należałoby przekształcić w akademię pedagogiczną o trzech latach nauki.

Następnie referaty wygłosili: prof. dr Librachowa: „Nasza młodzież — próba charakterystyki słuchaczy Państwowego Pedagogium w Warszawie; dyr. dr Rowid: „Nauki pedagogiczne jako czynnik kształtowania osobowości nauczyciela; dr Skrzyszewski: „Dydaktyka w zakładach kształcenia nauczycieli”.

Referaty te ze względu na ich wartość i znaczenie dla ogółu nauczycielstwa podamy w całości w „Ruchu Pedagogicznym”.

Po referatach rozwinęła się bardzo żywa dyskusja, której przebieg podamy w następnym numerze.

Amerykańska Rada Wychowania. Świat pedagogiczny jest dobrze poinformowany o działalności „American Council on Education”; nauki pedagogiczne i oświata zawdzięczają jej bardzo dużo. Rada przeprowadza na większą skalę badania pedagogiczne, prowadzi akcję informacyjną, oświatową, popiera prace naukowe, ogłasza różne monografie. Liczy ona 422 członków i obejmuje 59 różnych stowarzyszeń oraz 363 instytucje szkolne wyższe, jak uniwersytety, kolegia w 46 Stanach. Zwyczajny budżet Rady wynosi 121.235 dolarów; nadto w r. 1937 Rada dysponowała sumą 673.274 dolarów, pochodzących z różnych zapisów, funduszy i subwencji, udzielanych głównie przez General Education Board w Waszyngtonie, Fundację Rockefellera, Carnegie i inne. Prace badawcze, organizowane przez Radę szły głównie w kierunku problemów kształcenia nauczycieli, radia i kina szkolnego, rolniczego przysposobienia, przygotowania uczniów do szkół wyższych itd.

Na zebraniach Komitetu Wykonawczego i Rady omawiano w bieżącym roku sprawy kształcenia nauczycieli pod względem potrzeb demokracji, oddzielenia pracy badawczej od pracy zawodowej i szkół wyższych, uniezależnienia szkół średnich od wyższych itp. Najwięcej czasu poświęcano sprawom rekonstrukcji społecznej przez wychowanie. W Radzie biorą czynny udział przedstawiciele administracji szkolnej, profesorowie uniwersytetów, uczeni itd.

Drugi Koleżeński Zjazd Geografów Krakowskich. W dniach 3 i 4 lutego 1939 r. odbędzie się w Krakowie w Instytucie Geograficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego II Zjazd Koleżeński Geografów Krakowskich poświęcony złożeniu hołdu ceniom prof. Ludomira Sawickiego.

Komitet organizacyjny zaprasza do udziału w Zjeździe wszystkich wychowanków Instytutu Geograficznego U. J. oraz wszystkich uczniów ś. p. prof. L. Sawickiego zarówno uniwersyteckich jak uczestników kursów i wykładów, na których ś. p. Zmarły działał.

Komitet organizacyjny prosi gorąco o zgłaszanie udziału (adres: Instytut Geogr. U. J. Grodzka 64) i podanie adresów, celem doręczenia komunikatów i programu.

3 lutego:

- | | |
|---------------|--|
| Godz. 10.00 | Posiedzenie plenarne. |
| „ 11.00—12.30 | Otwarcie Zjazdu — Powitanie — Wybór prezydium i komisji. |
| „ 16.00 | Dr Józef Szaflarski: Kartografia polska w latach 1929—1938.
Zebranie poświęcone pamięci prof. Ludomira Sawickiego. Odświeżenie tablicy pamiątkowej. |

4 lutego:

- | | |
|------------------|---|
| Godz. 9.00—10.30 | Dr M. Klimaszewski: Polska geografia fizyczna w latach 1929—1938. |
| „ 10.45—12.00 | Dr St. Leszczycki: Antropogeografia w Polsce w latach 1929—1938. |
| „ 12.15—13.30 | Dr R. Mochnacki: Metodyka w Polsce w latach 1929—1938. |
| „ 16.30 | II posiedzenie plenarne.
Prof. dr J. Smoleński: Społeczna rola geografii.
Sprawozdania Komisji.
Wnioski i rezolucje.
Zamknięcie Zjazdu. |

II. PEDAGOGIKA

Międzynarodowa ankieta o egzaminach szkolnych. Ostatnio odbyła się w Nowym Jorku „Międzynarodowa Konferencja Egzaminów Szkolnych”. Wzięli w niej udział delegaci Anglii, Finlandii, Francji, Holandii, Norwegii, Szkocji, Szwecji, Stanów Zjednoczonych. Przewodniczył znany pedagog profesor Monroe.

Od szeregu lat toczy się żywa dyskusja na temat egzaminów szkolnych. Niedawno, bo w latach 1931 i 1936 odbywały się w Londynie pod auspicjami Fundacji Carnegie oraz Międzynarodowego Instytutu Uniwersytetu Kolumbia liczne międzynarodowe konferencje o egzaminach szkolnych, których wynikiem było ogłoszenie dwóch tomów pt. „Conference of Examinations”. Przeprowadzano również ankiety w różnych krajach na temat naukowej kontroli metod egzaminu; chodziło głównie o znalezienie racjonalnego sposobu postępowania. Konferencje londyńskie wykazały bankructwo dotychczasowych metod egzaminowania. Jedynie Bouglé, dyrektor Wyższej Szkoły Normalnej bronił tradycyjnego systemu egzaminów.

Konferencja nowojorska ustosunkowała się negatywnie do systemu egzaminów, wykazując olbrzymie zniszczenie, jakie sprowadza na młodzież pod względem moralnym i fizycznym, dając nikłe rezultaty intelektualne. Na konferencji rozważano również rezultaty naukowe o egzaminach, osiągnięte przez Badawcze Biuro Wychowania w Szkocji oraz pracę prof. Pierona pt. „La Docimologie”.

III. WYCHOWANIE MORALNO-SPOŁECZNE.

Samorząd uczniowski w Stanach Zjednoczonych. W Nowym Jorku (80 Broadway) istnieje Narodowy Komitet Samorządu Szkolnego (National Self-Government Committee), który rejestruje wyniki pracy w szkołach stosujących autonomię uczniowską. W ostatnim komunikacie Komitetu Earl C. Kelley opisuje ciekawy eksperyment samorządu uczniowskiego, zrealizowanego z dużym powodzeniem w środowisku szczególnie trudnym. W Milwaukee do szkoły zawodowo-dokształcającej uczęszczało w ciągu tygodnia 13.500 chłopców w wieku od 14 do 18 lat. Niektórzy przychodzili tylko na jeden przedmiot, inni na kilka przedmiotów, a większość dlatego, że ustawa i przepisy ich do tego zmuszały. Chłopcy ci pochodzili ze wszystkich środowisk społecznych i kulturalnych, a w stosunku do szkoły nie okazywali zbyt wielkiego poświęcenia czy respektu. Celem wzmocnienia przywiązania ich do szkoły, uczynienia z nich lojalnych i aktywnych członków społeczności szkolnej, postanowiono wprowadzić system szkolny, który umożliwiałby udział uczniów w prowadzeniu szkoły. Zwołano ogólne zebranie uczniów, które wyłoniło swoich delegatów, tworzących „Radę szkoły”. Przed wprowadzeniem nowego systemu opracowano kilka podstawowych zasad.

1) Nazwa organu kierującego powinna być tej natury, by umożliwić udział w nim różnym przedstawicielom. Ponieważ wszyscy powinni współpracować w podnoszeniu środowiska szkolnego, należało wybrać taką nazwę, by mogła ona objąć nie tylko uczniów — jak to ma miejsce w „Radach uczniowskich” — bardzo rozpowszechnionych w Stanach Zjednoczonych, lecz również profesorów, dyrektora, personel techniczny, woźnych itd., czyli każdą osobę należącą do szkoły.

2) Jednostki powinny nauczyć się żyć i pracować wspólnie bez prowadzenia dysput; jest to bardzo pożyteczna lekcja, jaką może dać szkoła.

3) Grono nauczycielskie nie powinno podchodzić i mylić uczniów. Ma to duże znaczenie — jeśli idzie o powodzenie systemu samorządu uczniowskiego, jak zresztą wszystkich zamierzeń, w których mają wspólnie pracować dorośli i młodzież; liczne eksperymenty samorządów uczniowskich nie udawały się głównie z tych przyczyn. Jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, że grono nauczycielskie nie może przerzucić pełną

odpowiedzialność za funkcjonowanie szkoły na młodzież, dyrektor szkoły jest odpowiedzialny przed władzami szkolnymi za stan pracy w szkole. Młodzież zauważa dość wcześnie brak szczerości w prowadzeniu samorządu uczniowskiego. Największym błędem było urabianie u młodzieży pojęcia i wiary, iż posiada ona władzę, która w rzeczywistości musi pozostać w rękach dyrektora i grona nauczycielskiego. Każda próba oddania władzy uczniom względnie organizacjom uczniowskim, staje się sprytnym fortelem do odrobienia pańszczyzny i musi w końcu niechybnie zbankrutować. Trudność tę łatwo jest pokonać, jeśli się uczniom jasno przedstawi w czasie ich zebrań i wśród różnych okoliczności, w jakich dziedzinach mogą oni wydawać decyzje oraz jakie działy życia i pracy w szkole pozostają poza ich kontrolą. Uczniowie czując się na pewnym terenie, zaczynają coraz więcej interesować się sprawami szkoły. Po dokładnym i jasnym określeniu systemu, dyrekcja szkoły powinna pozostawić młodzieży swobodę w wykonywaniu doświadczeń, oraz wyciągać korzyści wychowawcze z dobrych i złych prób.

4) Istnienie zbyt wielkiej ilości reguł może stać się źródłem konfliktów pomiędzy tymi, którzy polecają je stosować — a tymi, którzy muszą się im poddać.

Każde zachowanie się powinno być osądzone wedle jednego kryterium: czy odpowiada ono zachowaniu się dobrego obywatela. Uczeń może robić wszystko to, co nie narusza praw innych osób, wszystko to, co nie jest szkodliwe dla wspólnoty szkolnej, do której uczeń należy, względnie to, co byłoby szkodliwe dla jego prestiżu w tej wspólnotcie.

5) Uczniowie, którzy wykonują pewne prace dla swojej szkoły, są z tego dumni i przywiązują się do swego dzieła. Rada szkoły powinna dać każdemu uczniowi okazję do wykonania pewnej pracy dla szkoły, która uczyniłaby go lepszym, jak również wspólnotę bardziej sympatyczną dla tych, którzy w niej żyją i pracują. Wówczas uczeń przywiązuje się do swojej szkoły, a punktem jego honoru jest jej dobre funkcjonowanie.

6) Nie naśladować wójtów gminnych czy sędziów zawodowych. Samorząd uczniowski powinien być wyraźnie przystosowany do szkoły, a wówczas uczniowie lepiej rozumieją, że szkoła wymaga od nich dużej energii i wysiłków. Jeśli ucznia wybiera się na wójta szkoły, to zdaje on sobie dobrze sprawę, że nie jest prawdziwym wójtem a cała sprawa nabiera charakteru zabawy.

7) Instytucja monitorów nie przedstawia wielkiej wartości, bo przygotowuje uczniów raczej do funkcji policjanta. System samorządu uczniowskiego polegający na powierzaniu uczniom czynności policyjnych jest z gruntu fałszywy. Monitorzy wskazujący uczniom jak przechadzać się po korytarzu, wzbudzają wśród nich nędzne pojęcie zaufania i odpowiedzialności. Szkoła powinna rozwijać świadomość społeczną swych młodych obywateli, by nie potrzebowali ciągłego nadzoru; jest to lepszy sposób, aniżeli formowanie małej liczby nadzorców.

8) Zarządzanie szkołą jest sprawą bardzo poważną. Należy wszystko uczynić, by sprawy zarządu szkoły nie były traktowane lekkoomyślnie. Uczniowie powinni podejmować wszystkie decyzje bardzo poważnie. Rada szkoły nie może stać się organizacją, zajmującą się wieczorkami tanecznymi i innymi imprezami rekreacyjnymi; sprawy te powinny należeć do resortu odpowiedniego podkomitetu.

9) Pomieszczenie Rady szkoły jest rzeczą ważną. Zebrania Rady powinny odbywać się w odpowiednich i miłych salach. Uczniowie muszą mieć to przekonanie, że dyrekcja szkoły oddała do ich dyspozycji, to co miała najlepszego. W przeciwnym razie w uczniach wyrabia się przekonanie, że Rada szkoły nie jest respektowana i zaczynają ją sami lekceważyć.

Nie należy zapominać, iż system samorządu uczniowskiego wymaga pewnych wydatków.

Kelley w swym komunikacie stwierdza, iż uczniowie wspomnianej szkoły nauczyli się wzajemnie współpracować, nauczyciele zostali uwolnieni od „staczania walki” z uczniami i mogli swobodnie poświęcić się pracy szkolnej oraz spokojnie uczyć. Nauczyć uczniów słuchać przez łajanie i kary, to jeden ze środków ratowania nerwów nauczycielskich; lecz nie jest to najlepszy sposób na rozwiązanie różnych konfliktów szkolnych i nie należy do najlepszych środków pedagogicznych. Udział uczniów w zarządzie szkoły przyczynia się do podnoszenia się stosunków w szkole na bardziej cywilizacyjny poziom. Uczniowie, którzy wyszli z tej szkoły a brali żywy udział w samorządzie uczniowskim, wykazali następnie w życiu duże zainteresowanie pracami społecznymi i wybili się w radach gminnych, powiatowych i stanowych. Taki sposób wychowania ma poważne znaczenie dla funkcjonowania państw demokratycznych. (B. I. E.)

IV. WYCHOWANIE ESTETYCZNE.

Diecięcia Federalna Galeria Sztuki (Washington 9th and Independence Avenue, S. W.).

Galeria ta wystawia własne prace dzieci w zakresie malarstwa, rysunku, rzeźby dla dzieci. Dotychczas były urządzone wystawy na określone tematy, jak „Portrety”, „Realizm”, „Humor” itd. Zyskały one uznanie wychowawców i artystów ze względu na określoną i pobudzającą wartość w wychowaniu artystycznym dzieci. Program wystawy ma na celu rozszerzenie wiadomości artystycznych dzieci i wzbudzenie poczucia estetycznego. Miesięczne wystawy urządzone od czasu powstania Galerii w listopadzie 1937 podawały rysunki i rzeźby dzieci ze szkół publicznych i prywatnych z całych Stanów Zjednoczonych. Obecnie zarząd Galerii przystępuje do wystawiania prac dzieci innych krajów. Wystawy te budzą wielkie zainteresowanie i tłumy dzieci, wychowawców, artystów, rodziców je odwiedzają.

W okresie Świąt Bożego Narodzenia tegoż roku odbędzie się w tej Galerii wystawa prac dzieci szkół powszechnych w Polsce. Ekspozycję wysłał Muzeum Oświaty i Wychowania, a bardzo starannie przygotował je p. Gabriel. Wystawa rysunków dzieci polskich odbyła się w ciągu tego roku również w Muzeum Pedagogicznym w Brukseli, gdzie zyskała, jak już donosiliśmy odpowiednie uznanie.

Również na stałej wystawie szkolnej polskiej w Międzynarodowym Biurze Wychowania w Genewie znajdują się przepiękne ekspozycje twórczości rysunkowej dzieci polskich od przedszkola do szkół wyższych włącznie. Duże znaczenie propagandowe miał dział polski na międzynarodowej wystawie rysunków dzieci w Cheltenham (Anglia) w r. 1936 z okazji Kongresu Ligi Nowego Wychowania. Nad organizacją tych wystaw pracuje Muzeum Oświaty i Wychowania. Centralna Pracownia Wychowawcza, oraz pp. Michałowska, Gabriel, Buczkowski, Siennicki, Jakiel i inni.

V. SZKOŁY DOŚWIADCZALNE.

Prace szkół doświadczalnych w Stanach Zjednoczonych. Komitet Szkół Eksperymentalnych zorganizowany przez Ligę Nowego Wychowania (Progressive Education Association) ogłosił roneografowane sprawozdanie z 78 szkół doświadczalnych (w tym 44 szkół publicznych) różnych Stanów. W sprawozdaniu tym podano dużą ilość interesujących eksperymentów przeprowadzonych w tych szkołach, a dotyczących programów szkół aktywnych, udziału uczniów w życiu zbiorowym środowiska, reformy programów, kooperatywizmu w szkole, rozwoju osobowości ucz-

nia, korelacji różnych przedmiotów, tak zwanej integracji w Stanach Zjednoczonych, wychowania estetycznego, współpracy z rodzicami, teczek uczniowskich, kształcenia nauczycieli itd. Komitet staje się wartościowym centrem informacyjnym szkół doświadczalnych, który przypuszczać należy zacząć wydawać co roku podobne sprawozdania z dokonanych prac szkół doświadczalnych. Inicjatywa ta jest bardzo cenna, bo będzie można zapoznać szersze sfery nauczycielskie z realnymi i praktycznymi wynikami szkół eksperymentalnych.

Idee i praktyka propagowane przez zwolenników nowego wychowania, były przyjmowane 20 lat temu przez większość poważnych pedagogów z wielką rezerwą, dziś wedle sprawozdania, idee te są prawie wszędzie w większym lub mniejszym stopniu realizowane. Złożyło się na to wiele przyczyn: 1) psychologowie przez swe prace eksperymentalne usunęli stopniowo tradycyjne przesady, a utwierdzali w sposób niezbity teorie nowoczesnych pedagogów; 2) w zakładach kształcenia nauczycieli przygotowano lepiej kandydatów do pracy w szkołach, dając im podstawy naukowe, a unikając mącenia im głów różnymi „filozofiami pedagogicznymi”; 3) rodzice widząc, że dzieci ich są bardziej szczęśliwe w nowych szkołach, żądali stosowania zasad nowej pedagogiki w coraz szerszej mierze.

Z tego sprawozdania można wysnuć trzy tendencje:

1) Liczba zwolenników szkół doświadczalnych stale powiększa się w sposób bardzo wydatny. Fakt deklarowania się kierowników i nauczycieli jako zwolenników szkół nowych nie jest uważany za zbrodnię przez władze szkolne, lecz nawet mile widziany. Władze szkolne zachęcają kierowników i nauczycieli do przeprowadzania badań, a na podstawie otrzymanych wyników reformują zasady nauczania i wychowania i bez obawy wypowiadają się za nowym wychowaniem.

2) Dążność ze strony szkół i rodziców do pogłębienia wzajemnej współpracy w dziele wychowania wydaje coraz lepsze rezultaty. Współpraca ta rozwinęła się zarówno w szkołach państwowych jak i prywatnych, a zwłaszcza objęła wieś, co jest nadzwyczaj cenne.

3) Trzecia dążność może mniej częstsza, lecz która cieszy się wielkim powodzeniem, to jest uniesienie ze szkoły ogniska wspólnoty środowiska. Członkowie środowiska stale interesują się szkołą, ułatwiają jej w różny sposób pracę, biorą udział w jej życiu wychowawczym, a nawet dla siebie stwarzają w niej centrum socjalne, łączą ją z życiem gospodarczym miejscowości, czyniąc z niej ognisko kulturalne. Z doświadczeń szkół nowych na szeroką skalę korzystają inne szkoły i towarzystwa oświatowe.

(„What Schools are Doing”. Report of the Committee on Experimental Schools. 1937. Progressive Education Association, 310 West 9 th Street, New-York).

* * *

Inna Komisja „Progressive Education Association”, a mianowicie Komisja koordynacji szkoły z uniwersytetem przeprowadziła ankietę (całość pracy jest obliczona na 8 lat) o charakterze eksperymentu wielkiej wartości i której wpływy będą znaczące w sprawie przygotowania uczniów do uniwersytetów. Trzydzieści szkół prowadzonych wedle zasad Ligi Nowego Wychowania w porozumieniu i z upoważnienia uniwersytetów i kolegów, przygotowuje uczniów do życia i pracy uniwersyteckiej w inny sposób, aniżeli dotychczas przyjęty, który polegał głównie na preparacji do egzaminu wstępnego.

Mimo bardzo wielkiej odpowiedzialności jaka ciąży na kierownictwach tych szkół, podjęły się one jednak tego zadania, by móc zgłębić ten trudny a sporny problem.

Trzecia Komisja tejże Ligi podjęła się dokładnego eksperymentalnego zbadania programów szkół średnich w związku z potrzebami kulturalnymi Stanów. Już w r. 1937 zarząd Ligi wraz z dyrektorami średnich szkół eksperymentalnych odbył kilka konferencji, celem ustalenia problemów jakie stawia szkole ideał demokratyczny.

Zarząd Ligi przypuszcza, że eksperymentalne szkoły średnie, zapewnią uczniom możliwość inteligentniejszego przygotowania się do życia w szkołach uniwersyteckich, lecz właściwych dowodów dostarczy na wielką skalę przeprowadzony eksperyment i analiza jego wyników. Ankieta obliczona na osiem lat, to wielkie zadanie do spełnienia, lecz jakżeż donośne w skutkach i bardziej wartościowe, aniżeli 80 nowych dzieł z rozważaniami „apriorystycznymi”. Na czele tej ankiety stoi 4 profesorów uniwersytetu, których władze darząc dużym zaufaniem, wyposażyły w poważne kompetencje. Komitet złożony z profesorów uniwersytetów bada dokładnie postępy, jakie czynią absolwenci tych wybranych do eksperymentu 30 szkół. Studia tego problemu zostaną zakończone w r. 1941 oraz szczegółowe sprawozdanie z ankiety zostanie ogłoszone.

Stowarzyszenia Kolegiów i Szkół Średnich („Association of Colleges and Secondary Schools”) w Stanach Kalifornii, Michigan i Ohio prowadzą również identyczne badania. W ciągu kilku lat wychowawcy będą mieli do dyspozycji wielką ilość dokumentów, starannie opracowanych i przeanalizowanych, na podstawie obserwacji dziesiątek tysięcy słuchaczy w ich karierze uniwersyteckiej.

„Ankieta ośmioletnia, pisze p. Aiken, nie ogranicza się tylko do ankiety sposobów badania powodzenia w pracy uniwersyteckiej. Prace idą w kierunku zbadania możliwie kompletnego rozwoju uzdolnień, które przyczyniają się do zrealizowania najwyższych aspiracji uczniów oraz celem dostarczenia dla zbiorowości prawdziwie wartościowych dokumentów, mających duże znaczenie w życiu społecznym. Oto niektóre zagadnienia wyciągnięte z kwestionariuszy:

1) Czy zdolności kandydata odpowiadają wymaganiom programowym? 2) Czy wykazuje on zainteresowania intelektualne i zapal do pracy? 3) Czy umiejętnie wyzyskuje chwile wolne? 4) Czy w pracy swej ma podejście naukowe? 5) Czy bierze udział w życiu artystycznym? 6) Czy miesza się w sposób inteligentny do spraw studenckich? 7) Czy zajmuje się swoim rozwojem fizycznym i higieną osobistą? 8) Czy posiada zmysł praktyczny i zdrowy sąd w sposobie regulowania swoich wydatków? 9) Czy interesuje się problemami życia zbiorowego uniwersyteckiego i poza uniwersytetem? 10) Czy zdaje sobie sprawę z zagadnień istniejących w dziedzinie społecznej, ekonomicznej i politycznej? 11) Czy odznacza się zdrowym zmysłem krytycznym? 12) Czy umie wziąć odpowiedzialność za swe czyny i czy potrafi się poświęcać, jeśli zajdzie tego potrzeba? 13) Czy posiada poczucie obowiązku? itd.

Byłoby rzeczą przedwczesną dochodzić do pewnych uogólnień na podstawie danych dotychczas zebranych. Jeśliby uwzględnić średnią dotychczasowych rezultatów, to musi się stwierdzić, że uczniowie pochodzący z tych 30 nowych szkół zajmują pierwsze rangi wśród swoich kolegów uniwersyteckich, zwłaszcza jeśli idzie o wyrobienie intelektualne i społeczne. W sposobie samodzielnego rozwiązywania problemów nowych wyraźnie przewyższają oni swoich kolegów ze szkół średnich tradycyjalistycznych.

Należy spodziewać się, że te wysiłki, mające na celu przygotowanie młodzieży do czynnego i pożytecznego udziału w życiu demokratycznego społeczeństwa amerykańskiego, stanowiąc będą ważny punkt w postępie tego kraju. Nadto trzeba pod-

kreślić, że tego rodzaju prace pedagogiczne mają pewną wartość dla rozwoju nauk pedagogicznych i szkolnictwa, a wszelkie jałowe dyskusje tego nie spełniają.

(Preparing Students for College, Wilford M. Aiken, 18 str. Odbitka z „The Educational Record Supplement”. Nr styczniowy 1938. American Council on Education, 744 Jackson Place N. W., Washington D. C.). B. I. E.

Szkoła eksperymentalna w Brnie. Od pięciu lat pracuje w Brnie eksperymentalna szkoła elementarna i wydziałowa; szkołą opiekuje się akademią pedagogiczną. Niektóre problemy są omawiane w akademii, a następnie badane w szkole eksperymentalnej. Nauczanie grupowe jest zorganizowane w dwojaki sposób: 1) uczniowie jednej klasy tworzą grupy, które mają opracowywać te same zagadnienia; w grupach tych zdolniejsi uczniowie pomagają słabszym; 2) uczniowie różnych grup zajmujący się problemami, które odpowiadają ich uzdolnieniom.

W tej szkole eksperymentalnej wypróbowano metodę globalną czytania i pisanie, metodę samouczenia się, podręczniki szkolne itd. Wyniki zdobyte w tej szkole ułatwiają pracę nauczycielstwu innych szkół

Eksperymentalna szkoła powszechna w Argentynie. Inspektorka szkół de Michoulon stwarza w mieście Rosario wielką eksperymentalną szkołę powszechną. Obecnie stawiają specjalny budynek dla tej szkoły oraz przeprowadza się konkurs nauczycieli, którzy po wyselekcjonowaniu konkursowym otrzymają pobory o 20% większe od normalnych. Kierownictwo szkoły organizuje już Stowarzyszenie tej szkoły złożone głównie z rodziców, którzy mają żywo współpracować nad postępem zakładu. Rodziców zapewniono, iż mimo przeprowadzanych eksperymentów dzieci otrzymają wiadomości przepisane normalnym programem szkolnym. Szkoła eksperymentalna ma na celu opracowanie metod wychowania i nauczania dostosowanych do potrzeb dziecka argentyńskiego.

VI. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Kurs zimowy Instytutu Pedagogicznego Z. N. P. Kurs zimowy Instytutu Pedagogicznego Z. N. P. odbędzie się w dniach od 28 grudnia 1938 do 7 stycznia 1939 r. Oprócz wykładów i ćwiczeń, słuchacze odbędą kolokwia i dyskusje nad pracami za ostatnie półrocze. Są przewidziane pod kierownictwem prof. Lorenza, dyrektora Muzeum Narodowego i dra Starzyńskiego, docenta Uniwersytetu J. P. studia nad zabytkami i sztuką Warszawy.

Zgłoszenia na kurs letni, który odbędzie się prawdopodobnie w Zakopanem w dniach od 1 lipca do 7 sierpnia 1939, należy skierowywać do Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego Z. N. P. w terminie do 1 lutego 1939.

Kurs letni oprócz systematycznego studium pedagogiczno-społecznego dla zwyczajnych słuchaczy, obejmie interesujący dział regionalistyczny o Tatrach wraz z wycieczkami do Jaworzyny i na Śląsk Zaolziański oraz bardzo przydatny dział o historii myśli naukowej, w którym uwzględni się w tym roku metodologię nauk, zasady samokształcenia się i historię biologii. Na działy te, które potrwają od 3 do 4 tygodni, mogą wpisywać się wszyscy członkowie Z. N. P. Działy te są potraktowane raczej wczasowo z uwzględnieniem dyskusyj, wycieczek i prelekcji; są one dalszą kontynuacją Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich.

Reorganizacja seminariów nauczycielskich w Rumunii. Nauczyciele rumuńscy przygotowują się w 7-letnich seminariach nauczycielskich, które dzielą się na dwa cykle, niższy trzyletni i wyższy czteroletni. Do seminariów przyjmuje się uczniów, którzy ukończyli cztery klasy szkoły powszechnej. Cykl niższy jest poświęcony wyłącznie kulturze ogólnej, cykl wyższy nadto studiom pedagogicznym teoretycznym

i praktycznym. W programie seminariów figurują obok innych przedmiotów, również takie, jak etyka chrześcijańska, folklor rumuński, książkowość, wstęp do handlu, agronomia, ekonomia domowa i wiejska, medycyna popularna, ekonomia polityczna, prawo administracyjne. Seminariów nauczycielskich było dotychczas 70; obecnie zniesiono 17, a reszta ma ulec zasadniczej zmianie, w kierunku pogłębienia kultury ogólnej i pedagogicznej. Nadto zakłada się w tym kraju coraz częściej zakłady pedagogiczne dla nauczycieli szkół rolniczych i rzemieślniczych kształcących.

Konkursy pedagogiczne w Szkocji. Szkocki Instytut Pedagogiczny znany jest ze swoich prac naukowych, publikacji a zwłaszcza umiejętności organizowania prac doświadczalnych. Celem popierania prac badawczych i gromadzenia większych ilości materiałów Komitet Badań Naukowych tegoż Instytutu nadaje każdego roku specjalne nagrody studentom pedagogiki. Prace konkursowe muszą dotyczyć zagadnień szkolnych, opierać się na obserwacjach i eksperymentach, podawać odpowiednie wyjaśnienia i interpretację faktów oraz stanowić prawdziwy przyczynek. Choćby pobieżna analiza prac nagrodzonych na konkursie, wykazuje, iż kandydaci dobrze orientują się w metodach naukowych i że posiadają solidne przygotowanie psychologiczno-socjologiczne. Wykonanie takiej pracy jest najlepszym przygotowaniem do zawodu.

25-letnia rocznica Instytutu Pedagogicznego. Nikaragua — mało znany kraj Ameryki Środkowej — święci obecnie 25-lecie swego Instytutu Pedagogicznego. Instytut ten założono w r. 1913; pobudką dla organizatorów był Instytut J. J. Rousseau'a stworzony przez Claparède'a w Genewie w r. 1912, dalej Wydział Pedagogiczny założony w Brukseli przez Joteyko w r. 1912, oraz Teachers College w Columbia University. W ciągu 25 lat Instytut wykształcił 15.000 nauczycieli.

Dokształcające kursy dla nauczycieli szwedzkich. Związek Nauczycieli Szwedzkich organizuje w całym kraju kursy dokształcające dla nauczycieli czynnych, chwytając całkowicie inicjatywę w swoje ręce. W kursach biorą udział nauczyciele z całej Szwecji od Laponii po Skanię. Na kursach tych zapoznali się głównie nauczyciele z psychologią, pedagogiką i oświatą pozaszkolną, administracją szkolną, higieną, budownictwem szkół, bowiem Szwecja zamierza zmodernizować swoje budynki szkolne. Kursy te nie mając charakteru półurzędowych konferencji rejonowych, żywo interesują nauczycielstwo.

Obozy pracy dla bezrobotnych nauczycieli. W Szwajcarii są dość liczne kadry bezrobotnych młodych nauczycieli; by im zapewnić pracę otworzono w lipcu br. w Gelfingen am Baldeggersee oboz pracy. Nauczycieli tych użyto do przeprowadzania wykopalisk archeologicznych. W tym roku zajmują się odgrzebywaniem nawodnych osiedli; dokonali oni wielu cennych odkryć. Oprócz prac archeologicznych nauczyciele doskonalą się w swej wiedzy pedagogicznej i kulturze ogólnej.

VII. PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA.

Przedstawiciele prasy na lekcjach szkolnych. Dyrekcja „Gau” — Frankońskie-go Stowarzyszenia Nauczycieli Narodowo-Socjalistycznych w porozumieniu z władzami szkolnymi i partyjnymi przeprowadziła uchwałę, wedle której przedstawiciele prasy mogą odwiedzać szkoły, uczestniczyć w lekcjach, by zapoznać się z nowymi zasadami pedagogicznymi narodowo-socjalistycznymi, a zwłaszcza, by przekonać się o roli, jaką spełnia nowa szkoła niemiecka. W konsekwencji tego w prasie pełno jest artykułów pochlebnych o szkole narodowo-socjalistycznej.

Wychowanie narodowo-socjalistyczne kandydatów na nauczycieli. Zakłady kształcenia nauczycieli w Niemczech muszą wszczepić w swoich kandydatów ideologię narodowo-socjalistyczną, zapoznać ich z zasadami pedagogiki narodowo-socjalistycznej, oraz nowymi metodami. Jako obowiązkową lekturę pedagogiczną polecono na pierwszy rocznik wyższych szkół nauczycielskich Hitlera „Mein Kampf” oraz Rosenberga „Mit 20 wieku”. Dokładną znajomość tych dzieł mają kandydaci wykazać w czasie egzaminu rocznego.

Kontrola bibliotek w b. Austrii. Znany Instytut Pedagogiczny w Wiedniu oraz wszystkie szkoły otrzymały okólnik, w którym władze szkolne zażądały wykazu książek bibliotecznych do kontroli. Do czasu przeprowadzenia kontroli polecono natychmiastowe usunięcie z bibliotek nauczycielskich i uczniowskich:

- 1) dzieł autorów żydów względnie ich sympatyków, dalej dzieła dotyczące psychoanalizy, psychologii indywidualnej, między innymi wymieniono dzieła Montessori, Bühlerowej i innych znanych psychologów;
- 2) dzieł o tendencjach marksistowskich, jak np. serię dzieł wydanych przez „Entschiedenen Schulreformer”, dalej dzieł pedagogicznych ogłoszonych za czasów reżimu Glöckla, Rathenau’a;
- 3) publikacji, propagujących ideały pacyfistyczne, pan-europejskie, frank-masońskie oraz publikacji pozostających w sferach wpływów Ligi Narodów;
- 4) książek wydanych w duchu separatystycznym, mówiących o „człowieku austriackim”, oraz książek broniących lub gloryfikujących rządy Dolfussa — Schuschnigga, publikacji o charakterze legitymistycznym;
- 5) dzieł dyskredytujących Trzecią Rzeszę i jej wielkich mężów oraz bohaterów, dzieł stawiających kulturę francuską, angielską czy amerykańską ponad niemiecką, np. dzieła Manna, Remarqu’a itd.;
- 6) dzieł Frontu Patriotycznego;
- 7) publikacji krytykujących Führera i jego dzieła;
- 8) wydawnictw sztuki wynaturzonej;
- 9) zgubnej literatury dla dzieci, jak dzieła Christophe, Schmida itd.;
- 10) publikacji areligijnych, superreligijnych, sentymentalno-religijnych, dzieł adwentystów, „Bibelforscherów”, „Christian Science” i innych.

W wypadkach wątpliwych należy zwracać się do administracji szkolnej. Kontrola bibliotek odbędzie się w ciągu 1938 r.

Wychowanie uczuć. Na ogół oskarża się faszystowską szkołę włoską o to, iż pozbawia młodzież w wychowaniu wszelkich uczuć ludzkości, i zaniedbuje wyrobienie humanistyczne. Padellaro, jeden z faszystowskich przywódców wykazuje, iż zapomniano o tym, jaką była laicka szkoła przed-faszystowska, w której wychowanie uczuć społecznych i religijnych było wyeliminowane. Natomiast szkoła faszystowska wprowadziła wychowanie uczuć religijnych, patriotycznych, rodzinnych. Twierdzi on, że serce dziecka włoskiego przez cnotę doktryny faszystowskiej — inspiratorki wielkich emocji, jest przepełnione uczuciami o wartościach idealistycznych i spirytualistycznych oraz otwarte jest ono ku trzem wielkim kierunkom: religijnym, patriotycznym i rodzinnym.

VIII. OPIEKA SPOŁECZNA NAD DZIECKIEM.

Biuro Porad Pedagogicznych w Szkoci. W r. 1925 w Glasgowie otwarto pierwsze biuro porady pedagogicznej pod kierunkiem profesora Boyda. Poradnia ta pozostawała w ścisłym kontakcie z sekcjami pedagogiczną i psychologiczną Uniwersytetu. Personel poradni składał się głównie z osób o pełnym wykształceniu

pedagogicznym, posiadających stopnie naukowe i oprócz solidnego przygotowania teoretycznego również praktykę w szkołach. Po utworzeniu pierwszej poradni w Glasgowie inne powstają dosyć szybko, zwłaszcza we wschodnich przemysłowych dzielnicach, w Greenock, Paisley i Chydebarku — również pod kierunkiem profesora Boyda. W r. 1926 powstały w Edynburgu trzy takie poradnie (The Edinburgh University Psychological Clinic for Children and Juveniles) zorganizowane przez profesora Drevera, „Moray House”, kierowane przez Margaret Drummond i Edytę Thomson. Następnie powstały poradnie w Dundre, pozostające pod opieką Szkockiego Stowarzyszenia Higieny Umysłowej (Scottish Association for Mental Welfare); w Aberdeen, otwarta w r. 1932 i kierowana przez dr Walkera, profesora pedagogiki w Aberdeenie i Knighta, profesora psychologii, itd.

Działalność wszystkich poradni jest koordynowana przez Szkocką Radę Poradnictwa Szkolnego (Scottish Child Guidance Council). Jest to raczej Rada badań pedagogicznych, która przepracowuje problemy techniczne przekazane jej przez poradnie pedagogiczne. Rada ta opracowała rozumowaną kompletną listę testów będących obecnie w użyciu, wykaz najrozmaitszych szkół normalnych i specjalnych, zawodowych i wyższych, podając wszystkie potrzebne objaśnienia dla poradni.

Do zadań poradni pedagogicznych należy w pierwszym rzędzie ułatwienie dzieciom przystosowania się do różnych środowisk społecznych i szkolnych. Poradnie zajmują się różnego rodzaju wypadkami: dziećmi trudnymi, młodymi delikwentami, dziećmi psychopatycznymi i nerwowymi, dziećmi przedstawiającymi anomalie pod względem charakteru itd.

W pierwszych miesiącach istnienia poradni pedagogicznej rodzice odnoszą się do jej działalności krytycznie i bez zaufania, jedynie szkoły wysyłają dzieci do konsultacji. Po roku pracy prawie 50% rodziców przyprowadza swoje dzieci do porady we wszystkich wypadkach trudniejszych; odwiedzanie poradni staje się nawykiem. Co więcej, do poradni przysyłają swoich pacjentów i uczniów lekarze, urzędnicy opieki społecznej, pastory, stowarzyszenia społeczne itd., dając duży zaufaniem te poradnie. Są wypadki, kiedy same dzieci przychodzą i proszą o poradę.

Poradnie utrzymują żywy kontakt z rodzicami, nauczycielstwem, trybunałami dla dzieci, radami gminnymi, instytucjami pedagogicznymi, lokalnymi sekcjami Towarzystwa medycznego brytyjskiego itd.

W r. 1936 stworzono komitety regionalne: północny, wschodni i zachodni; komitety te prowadzą żywą propagandę za zakładaniem takich poradni nawet w mniejszych miejscowościach. W zeszłym roku szkolnym poradnia w Glasgow zorganizowała dwuletni kurs dla nauczycieli; na kurs ten uczęszczało 72 nauczycieli i nauczyciele. Na pierwszym roku zapoznano słuchaczy z metodą kliniczną, stosowaniem testów, psychologią, anomaliami szkolnymi; na drugim roku uczono higieny umysłowej, poradnictwa zawodowego oraz podawano wiadomości o dzieciach trudnych i anormalnych.

Podkreślić należy, że wszystkie poradnie udzielają informacji i konsultacji bezpłatnie. (B. I. E.).

RECENZJE

I. KONFERENCJE PEDAGOGICZNE.

PROGRESSIVE EDUCATION BOOKLETS. Nr 6. Modern Concepts of Child Development, 32 str. (Współczesne poglądy o rozwoju dziecka); Nr 8. Progressive Education After Twenty years, 36 str. (Nowe wychowanie po dwudziestu latach; Nr 9. America and a World at Conflict, str. 38 (Ameryka i konflikt światowy); Nr 10. Arcas for Educational Exploration, 40 str. (Tereny dla badań pedagogicznych). Columbus (Ohio), American Education Press, 1938.

Broszury te zawierają sprawozdania z konferencji Amerykańskiej Ligi Nowego Wychowania, która odbyła się w Nowym Jorku 1938; w każdej z nich umieszczono 3—6 referatów i przemówień najwybitniejszych pedagogów. Referaty te są tak poważnie ujęte, iż mogą zainteresować nie tylko amerykański świat pedagogiczny. Zwracają szczególnie uwagę referaty profesorów Rugga, Ogdena, Zachry'ego i Błatza. Na dokładne przestudiowanie zasługują referaty: „Wolność wychowania a propaganda”, „Idealny demokratyczny a wychowanie”, „Okres przemian społecznych a trudność zrozumienia osobowości ludzkiej” i inne.

Na konferencji „Progressive Education Association” poruszono prawie wszystkie zagadnienia, które pasjonują dziś wychowawców. Warto się z nimi zapoznać ze względu na to, iż są ujmowane wszechstronnie, obiektywnie a jak trafnie.

II. PSYCHOLOGIA WYCHOWANIA.

PRESCOTT DANIEL A. Emotion and the Educative Process. (Wzruszenie a proces wychowawczy). Washington, American Council on Education, 1938, str. XVIII+324, bibliografia, index, \$ 1.50.

Książka ta jest sprawozdaniem z prac „Komitetu ustalenia związku wzruszeń z procesem wychowawczym” powołanego przez Amerykańską Radę Wychowania. W Komitecie tym pracowali ośmiu wybitnych specjalistów z psychologii, antropologii, psychiatrii i socjologii itd, poczynawszy od roku 1933 pod przewodnictwem Prescottta, profesora „Rutgers University”. Sprawozdanie to zawiera ogólny plan badania tego zakresu zagadnień, dotychczasowe wyniki badań; umieszczono w nim również szczegółowe metody badań wzruszeń oraz interesujące nowe sposoby i aparaty do tych badań, opracowane pod kierunkiem profesora Lunda z „Temple University”. Książka napisana jasno, podaje szereg informacji praktycznych. Oryginalnie, na podstawie dobrze opracowanych materiałów, są ujęte rozdziały o dojrzałości afektywnej, o problemach osobowości w wychowaniu wreszcie ogólne konkluzje. Badania podjęte przez Prescottta mają swoje znaczenie, bowiem emocje odgrywają olbrzymią rolę w dzisiejszym życiu politycznym, społecznym, gospodarczym, sprawadzają niejednokrotnie ciężkie w skutki konsekwencje. Odpowiednie ujęcie wzruszeń oraz należyte ich wychowanie staje się dziś bardziej pożądane, niż kiedykolwiek indziej.

MILLER EMMANUEL. The Generations. (Pokolenia). Studia z cyklu rodzice i dzieci. Londyn, Faber, 1938. 7 sh 6 d.

Dr Miller, wybitny psychiatra-lekarz w klinice Tavistock w Londynie i dyrektor kliniki i poradni dla dzieci Londyn—Wschód, przeprowadza w tej książce subtelną analizę stosunku rodziców do dzieci. Po nakreśleniu historii rodziny ludzkiej, omawia sprawy małżeństwa i jego podstawy oraz podaje wyniki swych badań o kształtowaniu się charakteru dzieci i młodzieży w związku z charakterem rodziców. Podaje również warunki rozwoju rodziny oraz jej profilaktykę. Książkę tę ze względu na niezwykle interesujące materiały powinni czytać rodzice i nauczyciele. Autor zauważa, iż przyszłość rodziny zależy od swobodnej operacji dwóch procesów: świadome siły konstruktywne i siły nieświadome powinny wzajemnie być związane; wyzwoleń racjonalnej woli dziecka, może ugruntować się rodzina.

DR ROWID HENRYK. Psychologia pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego. Cz. II z 21 rysunkami w tekście, wyd. III przerobione i uzupełnione. Kraków, Gebethner i Wolff, 1938, str. 400.

Ukazał się już drugi tom wartościowej „Psychologii pedagogicznej”, który zainteresuje szerokie sfery nauczycielskie. Omówienie tego tomu nastąpi w następnym numerze.

III. SOCJOLOGIA WYCHOWANIA.

DR HILDEGARD HETZER. *Kindheit und Armut* — Psychologische Methoden in Armutsforschung und Armutsbekämpfung, 2 neubearbeitete Auflage S. Hirzel, Leipzig, 1937, str. 182.

Jest to nowe przerobione wydanie pracy, która ukazała się w r. 1929 i stanęła od razu w rzędzie najwybitniejszych studiów środowiskowych o nastawieniu psychologiczno-socjologicznym. Pracę swoją oparła autorka o swe doświadczenia z dziedziny opieki społecznej, zebrane w powojennym, wynędzniałym Wiedniu. Po pierwszym wydaniu swej pracy, wzbogaciła autorka swe materiały nowymi obserwacjami z Prus Wschodnich i Berlina w latach 1931—1934, które zużytkowała w nowym wydaniu. Opuściła w nim autorka poważną część materiału dowodowego z wydania pierwszego, pogłębiła natomiast i uwypukliła swe wywody teoretyczne. Dla uniknięcia nieporozumień należy od razu zaznaczyć, że autorka stanęła tu już na stanowisku narodowo-socjalistycznym, co odbiło się na niektórych jej poglądach, nie zaskodziło jednak całości, solidnie myślowo ufundowanej i przeprowadzonej.

Praca ma, jak autorka w przedmowie zaznacza, zarysować prawdziwy obraz dziecka ze środowiska uboższego, wykazać wielki pożytek badań psychologiczno-socjologicznych dla praktyki opieki społecznej nad dzieckiem ubogim oraz wpłynąć na tę praktykę w kierunku przesunięcia punktu ciężkości z samej pomocy materialnej dla dziecka na pomoc, która by objęła całą osobowość dziecka.

Człowiek — powiada w swym założeniu autorka — stanowi całość cielesno-duchową. Ubóstwo dotyka całego człowieka, pomoc więc społeczna objąć musi też całego człowieka, uwzględniając tak jego potrzeby cielesne, jak i duchowe. A może nawet przede wszystkim duchowe, ponieważ siły duchowe pozwalają człowiekowi opierać się zwycięsko przeciwnośnościom materialnym i moralnym. Opieka społeczna nad dzieckiem musi wobec tego jak najsilniejszy nacisk położyć na stronę wychowawczą. Wtedy stanie się prawdziwie produktywną, tj. pożytecznie zużywającą środki, postawione jej do dyspozycji przez społeczeństwo, oraz produktywizującą, tj. pożytecznie działającą na osobowość dziecka-wychowanka.

Ubóstwo definiuje autorka jako materialną niemożność dostatecznego zaspokajania wszystkich albo niektórych ludzkich potrzeb zasadniczych, stanowiących minimum warunków dla normalnego rozwoju osobowości.

Metodą, której używa autorka dla zarysowania struktury osobowości dziecka uboższego, jest porównanie tego dziecka z dzieckiem ze środowiska dostatniego, tj. takiego, które jest w stanie zaspokoić wspomniane potrzeby zasadnicze.

Dzieci pierwszej grupy mają na ogół 5 razy mniej potrzeb odpowiednio zaspokojonych aniżeli dzieci drugiej grupy. W pierwszej grupie znalazła autorka aż 56% potrzeb niewystarczająco zaspokojonych, w drugiej tylko 10%. Można więc przyjąć, powiada autorka, że materialnie źle sytuowane dziecko jest też gorzej pielęgnowanym dzieckiem, obie więc grupy nazywa: pielęgnowane (Gepflegte = G) i niepielęgnowane (Ungepflegte = U). Różnice między jednymi a drugimi są różne w różnych dziedzinach i różne w różnych fazach rozwojowych. Na ogół mniej tych różnic jest w wieku niemowlęcym i przedszkolnym, aniżeli w późniejszych fazach. Wiele zależy od samej osobowości dziecka, która swoją aktywnością, przemysłnością, umiejętnością dostosowywania się itp. może sobie swoje warunki życiowe poprawić i niejedną potrzebę zadowolnić, której nie zadowoli dziecko o naturze biernej i ozięblej. Nawet dzieci jednej i tej samej rodziny, a więc znajdujące się w tych samych warunkach, wykazują różnice rozwojowe zależne od swej osobowości (abstrahując od ewentualnych różnych wpływów zewnętrznych na poszczególne dzieci).

Większa część książki poświęcona jest w dalszym ciągu porównaniu dzieci obu grup pod względem poszczególnych funkcji psychicznych.

Autorka omawia też wybitne różnice w tempie rozwoju obu grup, stwierdzając wyraźne upośledzenie dziecka ze środowiska uboższego, któremu od początku brak zwykle miłości opiekuńczej (zajęcia rodziców), brak pobudek dla intensywnego rozwoju mowy, intelektu, wyobraźni. Stąd — nastawienie utylitarystyczne tego dziecka, zły wcześniej zmuszony do pracy i zawodu. Zakres jego życia zacieśnia się od samego początku istnienia prawie wyłącznie do strony wegetatywnej życia, nie obejmując ani tak ważnej dla życia duchowego strony zabawowo-rozrywkowej ani głębi życia uczuciowo-myślowego. Stale nastawienie na „praktyczność” i „konieczność” paraliżuje jego wzloty — dziecko dostatnie łatwiej może się wznieść w wyższe sfery życia.

Autorka dochodzi w końcu do następujących rezultatów: Główne różnice między dzieckiem ubogim (= U) a dostatnim (= D) są:

a) różnice w czasowym występowaniu różnych zjawisk w tym kierunku, że dziecko U rozwija się znacznie powolniej, aniżeli D; uczy się później mówić, zacofane jest w myśleniu,

wcześniej natomiast uczy się przewyższać, stosownie do okoliczności. Różnice te raczej są wynikiem warunków rozwoju, aniżeli odziedziczone. Toteż można wpływać na nie przez odpowiednie warunki nowego środowiska.

b) różnice w zakresie wychynów, dające się ująć ilościowo, jak to, że zasób słownictwa dziecka U jest znacznie mniejszy, wiadomości również, więcej za to obrotności praktyczno-życiowej itp.

„Różnica między dziećmi D a U jest więc głównie uwarunkowana różnicą w środowisku życiowym i poczucie upośledzenia dzieci U można do pewnego stopnia skompensować przez odpowiednie zabiegi. Należy jednak wziąć pod uwagę, że oprócz tych przeważnie środowiskiem uwarunkowanych różnic istnieją też różnice, które widocznie dają się sprowadzić do różnych właściwości wrodzonych u dzieci D i U”.

Zdarzają się i wśród dzieci U takie, które mimo trudnych warunków dorównują dzieciom D, rozwijają się normalnie, a nawet wybijają się swym rozwojem. Są to jednostki uzdolnione, o silnej woli, które znajdują swą drogę mimo przeszkód, jakie im stawia ubóstwo. Większość jednak ulega tym przeszkodom. Przeniesione w lepsze warunki rozkwitają, wracając jednak w dawne środowisko ubóstwa, marnieją znów.

Ważne miejsce poświęca autorka analizie przeżycia ubóstwa u dzieci i młodzieży, stwierdzając na podstawie zebranych danych, że u dzieci młodszych, do 12 lat mniej więcej, przeżycie to ma swoje źródło głównie w niedomaganiach materialnych, u starszych natomiast raczej w niedomaganiach natury psychicznej. Pierwsze więc odnoszą się do braków w dziedzinie mieszkania, pożywienia, ubrania, higieny ciała; drugie — do wychowania, nauki, wypoczynku, rozrywki, kontaktu z ludźmi, zawodu, pomocy duchowej itd.

Ciekawe są dalej badania autorki na temat poglądów dzieci co do możliwości wyjścia ze stanu ubóstwa. U dzieci małych występują myśli i marzenia o jakichś fantastycznych możliwościach poprawy sytuacji materialnej (czary, prośba do krasnoludków, modlitwa, wyprawy w świat, ale i napady rabunkowe itp.), u starszych występuje stopniowo zrozumienie położenia społecznego i pogląd, że tylko przez reformę społeczną da się poprawić także byt jednostek.

Pomoc dla dziecka ubogiego — to jest teza całej pracy — powinna uwzględnić prócz strony materialnej także stronę duchową sytuacji takiego dziecka, jeśli ma być racjonalną, tj. umożliwiającą dziecku pełny jego rozwój. Musi też być przystosowana oczywiście do fazy rozwojowej; dziecka i jego środowiska oraz do jego indywidualności, od której zależy „czy dziecko coś z tą pomocą może począć, czy też nie”. Psychologia winna stać się tu instrumentem pomocniczym dla opieki społecznej.

Książka pisana jest od serca, przystępnie i jasno, choć nieco rozwlekłe. Autorka oparła ją na licznych własnych i obcych badaniach, przytaczając w wielu wypadkach ich wyniki w zestawieniach tabelarycznych. Warto jest gruntownego studium a nawet przekładu.

Dr M. Friedländer (Kraków)

IV. WYCHOWANIE MORALNE.

LANG L. Befehlen und Gehorchen. ein Beitrag zum Problemkreis der erzieherischen Autorität. (Rozkazwać i słuchać: przyczynek do problemu autorytetu wychowawczego). Wiedeń, Deutscher Verlag für Jugend und Volk. Str. 112.

Autorka zaczyna od krytycznego egzaminu psychologicznych i moralnych podstaw tego problemu: następuje opisuje cechy charakterystyczne rozkazowania, które ujmuję w jego sytuacjach socjopsychologicznych oraz analizuje teoretyczne uzasadnienie posługiwania się autorytetem w wychowaniu. Na podstawie teoretycznych uzasadnień, autor nakreśla następujące praktyczne wytyczne: Polecenia wychowawcze powinny być wydawane spokojnie i bez zaburzających elementów emocjonalnych; muszą być jasne i precyzyjne. Polecenie powinno być wydane w tym pełnym przekonaniu, że zostanie wykonane. W każdej chwili wykonawca powinien sobie zadać sprawę, czy polecenie ma duże poparcie autorytatywne, tzn., że uczeń powinien wykonać, że nauczyciel wydaje polecenie a głębszych pobudek społecznych, podlegając pewnym przykładom własnym ze szkół, w których wskutek niepsychologicznego wydawania poleceń powstawały konflikty i upadek autorytetu wychowawców.

V. PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA.

L'Enseignement de la Psychologie dans la préparation des maitres. (Nauczanie psychologii w zakładach kształcenia nauczycieli). Genewa. Międzynarodowe Biuro Wychowania, 1937. Str. 126. Fr. sw. 5.

B. I. E. chcąc się przekonać o stanie nauczania psychologii w zakładach kształcenia nauczycieli różnych państw przeprowadziło ankietę, w której wzięło udział 43 państwa. We wszystkich tych państwach, za wyjątkiem jednego, psychologia jako przedmiot nauczania jest

obowiązująca w przygotowaniu nauczycieli szkół powszechnych. Do wyjątku należą Włochy, które z okazji reformy w r. 1923 zniosły nauczanie psychologii w przygotowywaniu nauczycieli szkół powszechnych i średnich, wprowadzając w jego miejsce lekturę filozoficzną i pedagogiczną. W programie włoskim wspomina się natomiast o potrzebie poznania dziecka w szkole ćwiczeń pod kierunkiem profesora filozofii i pedagogiki. We wszystkich innych krajach psychologia stanowi istotną część programu zakładów kształcenia nauczycieli. W akademiach pedagogicznych i w uniwersyteckich instytutach pedagogicznych psychologia jest nauczana przez cały czas trwania studiów, natomiast w seminariach nauczycielskich tylko w ostatnich dwóch względnie trzech latach nauki.

Interesujące jest w jaki sposób psychologia została włączona w całość kultury pedagogicznej dawanej kandydatom na nauczycieli. Nie idzie przecież tylko o zapoznanie ich z wynikami psychologii ogólnej, dziecka czy młodzieży, które zresztą są bardzo użyteczne, lecz w pierwszym rzędzie o wykształcenie psychologiczne, które polega na rozwoju zmysłu obserwacji, na wyrobieniu zdrowego rozsądku w poznawaniu dzieci i respektu względem dziecka i jego możliwości, oraz na zdobyciu właściwych metod w rozwiązywaniu codziennych problemów pedagogicznych. Wskutek tego nie jest rzeczą ważną ile godzin przeznaczono na nauczanie psychologii, lecz w jaki sposób jest ujmowana, w jakim związku pozostaje z przygotowaniem ogólnym, teoretycznym i praktycznym przyszłych nauczycieli.

Powstaje pytanie, czy psychologia jest nauczana przed czy po właściwych przedmiotach pedagogicznych, dydaktyce, historii pedagogiki. W większości krajów nauczanie psychologii odbywa się przed lub równocześnie z przedmiotami pedagogicznymi, poznanie dziecka jest uważane bowiem jako nieodzowne w zrozumieniu metod nauczania i wychowania.

Do rzeczy delikatnych należy sprawa programu i metod nauczania psychologii. Trudność wyboru materiału wynika z następujących przyczyn: Partie psychologii uznane przez świat psychologiczny i najmniej kwestionowane, mają małe znaczenie dla przyszłych nauczycieli; zagadnienia psychologii fizjologicznej, analiza wrażeń czy spostrzeżeń są zbadane z dużą precyzją, lecz nie byłoby celowe zapoznanie kandydatów ze szczegółami tych badań. Bardziej istotne może dla nich jest poznanie mechanizmu woli, inteligencji, praw rozwoju umysłowego, metod określania uzdolnień indywidualnych.

A właśnie psychologia dziecka czy młodzieży jest daleka jeszcze od tego, by ją ujmować na sposób nauk matematycznych czy fizycznych; psychologia ta jest w stanie formowania się, podlega ustawicznym zmianom, jej wyniki mają jeszcze znaczenie względne i zależne są od wartości metod badawczych. Student psychologii, który ograniczyłby się do słuchania wykładów i lektury, zdobyłby dość fałszywe pojęcia, a przede wszystkim werbalne i książkowe. Jedynie przez wykonywanie samodzielnych eksperymentów względnie powtarzanie eksperymentów już wykonanych, może dojść do zdobycia pewnej wiedzy psychologicznej, zrozumieć znaczenie faktów i teorii. Program psychologii jeśli ma być pożyteczny dla przyszłego nauczyciela, musi uwzględniać aktywność kandydata i przeznaczyć znaczną część czasu na ćwiczenia, choćby z wyraźną szkodą dla systematycznej i encyklopedycznej metody zdobywania wiadomości; praktyka powinna mieć pierwsze miejsce, a memoryzacja ostatnie.

Zakres zagadnień, dotyczących psychologii dziecka i psychologii wychowawczej jest tak obszerny, iż trudno nawet myśleć o kursie kompletnym; dodajmy do tego jeszcze potrzebę poznania metod, obok niepewnych rezultatów, a wyraźnie wystąpią trudności w ułożeniu programu i wyborze materiału ze względu na zakres i treść. Należy poświęcić całokształt wiadomości a wybrać niektóre tylko zagadnienia i je pogłębić, czy też odwrotnie. Powstaje również pytanie, co jest pożyteczne w kształceniu psychologicznym przyszłego nauczyciela. Czy idzie o to, by on specjalizował się nieco w tej tak ważnej dziedzinie, czy też, ażeby tylko nauczyć ich rozumieć, że klasa złożona z dzieci nie powinna być tak traktowana jak audytorium dorosłych intelektualnie czy pluton żołnierzy, lecz jak zespół istot żyjących, aktywnych, w stanie rozwoju, odczuwających pewne potrzeby pokarmu społecznego, moralnego i intelektualnego. Jest rzeczą widoczną, że celem nauczania psychologii przyszłych nauczycieli nie może być podanie im całokształtu wiadomości tej gałęzi nauki, lecz wszczęcie w nich umysłu psychologicznego i genetycznego, nauczanie ich rozumienia natury aktywnej istoty rozwijającej, zaostrezenie u kandydatów zmysłu obserwacyjnego, wyrobienie w stawianiu problemów oraz nadanie konkretnego znaczenia ich wykształceniu dydaktycznemu i pedagogicznemu.

Jeśli idzie o naukę teoretyczną w psychologii, to jest niezmiernie trudno oddzielić jeden rozdział od drugiego, co łatwo można uczynić w fizyce i naukach przyrodniczych. Natomiast można wyodrębnić niektóre problemy, nadające się do doświadczeń. Każda analiza dobrze wykonana pewnego problemu psychologicznego prowadzi i zbliża do innych problemów, dlatego program bardziej pogłębiony daje również dobre pojęcie o aktywności umysłu i jego złożoności, jak program obszerny psychologii. I słusznie w większości państw ograniczono program psychologii w zakładach nauczycieli, a nacisk położono na metody pracy.

Jakie działy psychologii występują najczęściej w programach, oddzielnie czy też w pewnych kombinacjach, oto pytanie postawione w kwestionariuszu. Występuje oczywiście psychologia ogólna (metody psychologiczne, problemy świadomości i zachowania się, zainteresowanie się, praca, wrażenia i spostrzeżenia, pamięć, uwaga, inteligencja, uczucia i afekty itd.). Lecz te same zagadnienia są ujmowane z punktu genetycznego, i funkcjonalnego w psychologii dziecka, która jest osiłą przygotowania psychologicznego nauczycieli. Największą uwagę w programach zwraca się prawie we wszystkich krajach na kwestie związane z zachowaniem się dziecka (instynkty, nawyki, inteligencja praktyczna, inteligencja refleksyjna itd.), zainteresowanie, uczucia, pamięć, uwaga, zabawy, wola, charakter, postępowanie moralne itd.

Daje się zauważyć w programach względne zmniejszenie znaczenia, jakie przyznawano badaniom nietrycznym i testom w studiach psychologicznych, a zwrócono większą uwagę na stronę jakościową zjawisk psychologicznych, której znaczenie jest bardziej szerokie i głębokie. Również w dziedzinie diagnostyki indywidualnej dzieci zwrócono uwagę na błędy systematyczne, jakim ulegają testy zbyt statyczne. Sądy wydawane o jednostkach mają tym większe szanse obiektywności, jeśli opierają się na procesach adaptacji i ćwiczeniu się, aniżeli gdy się ograniczamy do testów klasycznych, opierających się na pojedynczych pomiarach chwilowych i izolowanych. Porównując programy psychologii obecne z obowiązującymi kilkanaście lat temu, można stwierdzić, że studia psychologii jakościowej rozwoju dziecka przeważają nad testami i badaniami ilościowymi, a te ostatnie przekształcają się stopniowo w nauczanie w postępowanie bardziej plastyczne i raczej diagnozę genetyczną.

Warto również stwierdzić, iż w programach pedologicznych spotyka się coraz częściej działy, dotyczące jakościowego badania myślenia dzieci, jego okresów i form, daleki zachowania się i rozwoju moralnego dzieci, przystosowania się społecznego itd. W wielu krajach wstawiono do programu kwestie dotyczące charakterologii i rozwoju osobowości dzieci. To nauczanie staje się jakby reakcją przeciw psychologii eksperymentalnej zbyt ciasno pojętej i powrotem do psychologii jakościowej. Działy te mogą niewątpliwie przyczynić się do rozwoju u przyszłych nauczycieli respektu dla różnorodności jednostek ludzkich i podstaw ich aktywności, co stanowi sekret osobowości.

W wielu krajach wciągnięto do programu również psychologię dzieci trudnych, co ma bardzo duże znaczenie w pracy nauczycieli. Jakkolwiek dział ten należy już raczej do psychopatologii i stanowi dziś odrębną specjalność, to może być niezmiernie przydatny dla nauczycieli. W zasadzie te czynności diagnostyczne powinni wykonywać psychologowie szkolni, kierownicy poradni medyczno-pedagogicznych (Child Guidance Clinics), lecz choć liczba ich wzrasta, to jednak zawsze orientacja nauczyciela w tej dziedzinie jest wskazana. Sprawa zapoznania się z psychologią dziecka trudnego jest obecnie ułatwiona, bo przy akademiach pedagogicznych zakłada się biura konsultacji medyczno-pedagogicznej.

Wspomnieć należy również, że w programach niektórych krajów znajdują się informacje z dziedziny psychoanalizy, ujmowane pod kątem pedagogicznym, a mają na celu rozszerzenie perspektyw nauczyciela; są one wskazane, o ile mają miejsce w pełnym zespole dosyć szerokiego wykształcenia psychologicznego kandydatów.

Studia psycho-pedagogiczne dzieci anormalnych i opóźnionych znajdują się w programach, jako obowiązkowe, wielu krajów. Jakkolwiek kandydaci może nie będą uczyć w szkołach specjalnych, to jednak wiadomości z tej dziedziny mogą przyczynić się do lepszego poznania dziecka i zrozumienia pracy wychowawczej. Nie należy zapominać, że wiele wielkich metod pedagogicznych powstało na podstawie studiów nad dziećmi anormalnymi, jak np. metoda Montessori i Decroly.

Wreszcie w kilku krajach zwrócono uwagę na psychologię społeczną, by nauczyciele mogli lepiej poznać rozwój społeczny dziecka, jego środowisko rodzinne, ekonomiczne itd. W końcu należy podkreślić, że w wielu krajach uwzględniono również w programach psychologii kwestie psychotechniki, metody i zastosowanie poradnictwa zawodowego.

W monografii oprócz analizy różnych działów psychologii uwzględnionych w programach, znajdują się interesujące dane, dotyczące metod nauczania psychologii. Na ogół są stosowane trzy sposoby nauczania psychologii: pierwszy polega na lekcjach ex cathedra, drugi na ćwiczeniach praktycznych organizowanych przez profesora i trzeci na czynnym badaniu problemów przez kandydatów pod kierunkiem profesora, lecz z własnej inicjatywy.

Jest rzeczą zrozumiałą, że jeżeli lekcje psychologii są wszędzie dawane, to są one rozmaicie ujmowane. W krajach, gdzie głównie lekcje figurują, a ćwiczenia i indywidualne badania są bardzo ograniczone, program jest znacznie szerszy. W innych krajach w wykładach podaje się głównie rozdziały psychologii, które uzupełnia się praktycznymi demonstracjami, wykonywanymi przez profesora. Liczba państw, które tego rodzaju metody uważają za niewystarczające do ich prac eksperymentalnych, choćby one wymagały wiele czasu i zmuszały uczniów do po-

czątkowego błędzenia. Bowiem w ten sposób zdobyte wiadomości są lepiej zrozumiane i opasowane, są konkretne i instrumentalistyczne, dają gwarancje, że kandydat zastosuje je w szkole, czego nie zapewnią choćby bardzo obszerne wiadomości werbalne, abstrakcyjne i książkowe. Nie należy się obawiać pewnych luk w wiadomościach psychologicznych kandydata, jeśli poświęci się pracom doświadczalnym, bo pojęcia psychologiczne są tak wzajemnie od siebie zależne, że względu na jedność umysłu, iż nie jest rzeczą możliwą, by idąc w głąb jednego zagadnienia, nie stawiać sobie innych problemów.

W monografii podano dwa systemy odnoszące się do prac badawczych kandydatów. Pierwszy polega na traktowaniu prac studentów, jako długich i systematycznych a prostych ćwiczeń, lecz bez pretensyj dostarczenia nowych wyników dla nauki. Wedle drugiego systemu, stosowanego w akademiach i instytucjach, kandydat wykonuje także pojedyncze prace jako ćwiczenia, lecz jako pracę dyplomową musi przedstawić oryginalne studium personalne, będące pewnym przyczynkiem naukowym. Ten drugi system stawia kandydata wobec rzeczywistych trudności psychologicznych i wprowadza go w metodę, technikę i teorię tej nauki.

Pozostaje jeszcze do omówienia sprawa profesorów psychologii i ich kwalifikacji oraz podręczników. Tam, gdzie program nauk pedagogicznych jest szeroko rozbudowany i różniczkowany, gdzie metoda nauczania polega głównie na pracach osobistych słuchaczy, psychologii uczą specjaliści-psychologowie; dzieje się to przeważnie w zakładach o typie wyższej uczelni. Bezsronnie trzeba stwierdzić, że tylko w takich sytuacjach może nastąpić odpowiednie przygotowanie psychologiczne kandydatów. W zakładach, gdzie nauczanie psychologii opiera się głównie na lekcjach *ex cathedra* i ewentualnie na niektórych demonstracjach, jest ono powierzone przeważnie filozofom.

Również tam, gdzie uczą psychologii specjaliści i opierają nauczanie na pracach osobistych słuchaczy, podręcznik schodzi do roli narzędzia informacyjnego, podobnie jak słownik czy encyklopedia, skąd można zdobyć pewne wiadomości, bez potrzeby kucia pamięciowego.

W zakładach, w których zwłaszcza filozofowie ujmują nauczanie psychologii w sposób doktrynalny, podręcznik staje się podstawą wykładu systematycznego.

Książka, jako zbiór materiałów, opracowanych przez p. Meyer wspólnie z prof. Piagetem, może być pożyteczna dla nauczycieli psychologii i dyrektorów zakładów kształcenia nauczycieli.

DOTRENS ROBERT. Notre enseignement secondaire. Constatations, suggestions. (Nasze szkolnictwo średnie. Stwierdzenia i sugestie). Genewa, 1938, str. 100. Fr. 1.

Znany pedagog genewski Dottrens, dyrektor szkoły eksperymentalnej Instytutu J. Rousseau'a, profesor tegoż Instytutu i docent Uniwersytetu Genewskiego, autor wielu cennych dzieł pedagogicznych, zdobył się na rzecz godną podkreślenia. W Genewie, mieście Rousseau'a, Claparède'a, Boveta, Piageta, Ferrière'a, Baudoina, Descouedres istnieje jedyne państwowe kolegium (liceum) im. Kalwina, w którym tradycyjne metody panowały wszechwładnie, a wszelkie próby zmiany były odrzucane. W stosunku do tego kolegium Dottrens stawia bardzo poważne zarzuty krytyczne, które ze względu na swój charakter socjologiczny i psychologiczny mogą mieć znaczenie szersze. Dottrens omawia krótko projekty reformy szkoły średniej w kantonie i Republice Genewskiej, następnie opracowuje własny projekt reformy i ulepszenia szkoły średniej; wnioski swoje grupuje w trzy działy: strukturalny, metodyczny i rezultatowy. W działach tych w sposób syntetyczny omawia zręby organizacyjne szkoły średniej, szkicuje programy, omawia problemy metod nauczania i wychowania oraz wyniki, jakie powinno kolegium osiągnąć.

SCHMIDT-BODENSTADT ADOLF. Landjahr, Plan und Gestaltung. Lipsk, Armanen-Verlag, 1937, str. 241. RM 4.40.

Władze oświatowe Trzeciej Rzeszy wprowadziły dla maturzystów i studentów obowiązkiowy rok pracy na wsi; obowiązek ten szczególnie jest przestrzegany w stosunku do kandydatów na nauczycieli. Świat pedagogiczny żywo interesował się tą roczną praktyką u wieśniaków, jej planami i formą. Schmidt-Bodenstadt — referent tych spraw w Ministerstwie Oświaty — w pracy tej podaje interesujące informacje o tej nowej próbie pedagogiki niemieckiej, która ma wszczepić w młodzież niemiecką „kult ziemi i zew krwi”.

W pracy znaleźć można szczegółowe informacje o zasadach wychowawczych „roku na wsi”, o jego organizacji. Na specjalną uwagę zasługują sprawozdania uczestników i przywódców obozów na wsi, zawierające opisy z życia i pracy, ilustrowane fotografiami.

LOWNDES G. A. N. The Silent Social Revolution. (Milcząca rewolucja społeczna). An Account of the Expansion of Public Education in England and Wales 1895—1935. Sprawozdanie z rozwoju wychowania publicznego w Anglii i Galii w latach 1895—1935. Londyn, Oxford University Press, 1937, str. XII+274. Ilustracje, wykresy, bibliografia. 6 sh.

Książka bardzo interesująca, napisana jasno, zwięźle, przedstawia w możliwie kompletny sposób rewolucję społeczną, jaka dokonana się w ostatnich 40 latach w Anglii pod wpływem wychowania. Autor przedstawia postępy w dziedzinie społecznej, politycznej, gospodarczej, nau-

kowej i udział szkolnictwa w dokonywaniu się tego postępu. Pouczające są dowody autora, które wykazują, iż szkoła angielska uczyniła ze swego społeczeństwa w ciągu tego okresu demokrację wychowawczą. Dzieło to, ze względu na metodę pracy i lepsze poznanie ducha szkolnictwa angielskiego jest godne przestudiowania.

VI. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI.

LEARNED WILLIAM i WOOD BEN. The Student and his Knowledge. (Student i jego wiedza). Sprawozdanie Fundacji Carnegie z wyników egzaminów w Kolegiach i wyższych szkołach średnich w latach 1928, 1930 i 1932. Słowo wstępne przewodniczącego Komitetu W. A. Jessupa. Nowy York, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1938, str. XX+406.

Monografia ta podaje bardzo znaczące wyniki dziesięcioletnich badań nad stosunkiem szkoły średniej do wyższej w Pensylwanii wraz z dokładnym opisem sposobów uczenia w szkołach średnich i wyższych tego stanu.

Studia nad tym problemem nie są jeszcze zakończone. W ostatnim roku udoskonalono metody badań, opracowano szereg nowych testów i skal, powołano liczne ekipy nowych współpracowników. Dotychczas zbadano około 55.000 uczniów i studentów, zastosowano kilkadziesiąt różnych testów. Zestawienie ostatecznych wyników oraz opracowanie konkluzji będzie miało niewątpliwie duże znaczenie dla całego świata pedagogicznego.

ZATWIERDZENIE CZASOPISM DZIECIĘCYCH Z. N. P.

Wobec zapytań w sprawie zatwierdzenia przez władze szkolne czasopism dziecięcych, wydawanych przez Z. N. P., informujemy:

MAŁY PŁOMYCZEK — tygodnik dla dzieci od lat 7 — 8, został ostatnio zatwierdzony przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego pismem z dnia 15 lipca 1938 r. Nr II Pr. — 15239/37.

P Ł O M Y C Z E K — tygodnik dla dzieci od lat 9—11, został ostatnio zatwierdzony przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego pismem z dnia 15 lipca 1938 r. Nr II Pr. — 15240/37.

P Ł O M Y K — tygodnik dla dzieci i młodzieży od lat 11—13, został ostatnio zatwierdzony przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego pismem z dnia 15 lipca 1938 r. Nr II Pr. — 15241/37.

MŁODY ZAWODOWIEC — tygodnik, został zatwierdzony przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do użytku młodzieży szkół zawodowych, dokształcających, gimnazjów zawodowych, gimnazjów ogólnokształcących oraz starszych klas szkół powszechnych rozporządzeniem z dnia 27 lutego 1936 r. Nr II Pr. — 13930/35.

Czasopisma dla dzieci i młodzieży, wydawane przez Związek Nauczycielstwa Polskiego, są więc zatwierdzone do użytku młodzieży szkolnej przez Ministerstwo W. R. i O. P.

Każda szkoła powinna prenumerować te czasopisma w możliwie największej ilości i przeciwdziałać rozpowszechnianiu czasopism niezatwierdzonych przez władze szkolne.

ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE

- BENNETT MARGARET E., HAND HARD C. *School and life* (Szkoła a życie). Nowy Jork, Londyn, 1938, str. XIII — 185.
- BANACCORSO ROSARIO. *La scuola corporativa* (Szkoła — korporacja). Mediolan, 1936.
- HARRISON MARGARET. *Radio in the classroom. Objectives, principles and practices.* str. 202.
- BORN PAUL. *Ganzheitliche Schularbeit in der Grundklasse.* Lipsk, 1937, str. 152.
- BRAUNSHAUSEN N. *L'étude expérimentale du caractère. Méthodes et résultats* (Badania eksperymentalne nad charakterem. Metody i wyniki). Ucele (Belgia).
- Chrestomatija po istorii pedagogiki pod obščej redakcij S. A. Kamenewa. T. 4. č. 1. Moskwa, 1938, str. 548.
- DEWEY JOHN. *Filozofia a cywilizacja.* Warszawa, 1938, str. 342.
- DRYJSKI ALBERT. *Mózg i dusza.* Warszawa, 1938, str. 288.
- ENLOW ELMER R. *Statistics in education and psychology* (Statystyka w wychowaniu i psychologii). Nowy Jork, 1937, str. IX — 180.
- GORYŃSKI L., ŁACIAK T., TRZASKA E. *Karność w praktyce szkolnej. Wyniki ankiet w szkołach śląskich.* Katowice, 1937, str. 73.
- HARRISON MARGARET. *Radio in the classroom. Objectives principles and practices.* (Radio w klasie. Przedmioty, zasady, praktyka). Nowy Jork, 1937, str. XVI — 260.
- HEISS ROBERT. *Die Lehre vom Charakter* (Nauka o charakterze). Berlin, 1936, str. VI — 273.
- HELZYŃSKI JÓZEF. *Samorząd klasowy i szkolny.* Lwów, 1938, str. 34.
- HILL THOMAS B. *The classification and education of mentally handicapped children in various countries* (Klasyfikacja i wychowanie mentalnie upośledzonych dzieci w różnych krajach). Melbourne, 1937, str. 104.
- JASIŃSKI WALERY ks. *O katolicką szkołę w Polsce.* Poznań, 1938, str. 160.
- Informator szkolny polski. Książka informacyjna szkół wyższych, licealnych, średnich i zawodowych w Polsce pod redakcją Aleksandra Makowskiego.* Wilno, 1938, str. 42.
- JOHNSTON JOHN B. *Scholarship and democracy.* Nowy Jork — Londyn, 1937, str. VIII — 113.
- KURDYBACH ŁUKASZ. *Staropolski ideał wychowawczy.* Lwów, 1938, str. 167.
- LECHICKA JADWIGA. *Polska dydaktyka historii w latach 1925 — 1937.* Łódź, 1937, str. 167.
- LERSCH PHILIPP. *Der Aufbau des Charakters.* Lipsk, 1938, str. XII — 272.
- ŁOTOCKI LEON. *Dziecko sierota w świetle badań Karola Gustawa Petersa.* Lwów, 1938, str. 34.
- OSTROWSKI JERZY. *Realizacja wychowania obywatelskiego w szkole.* Warszawa, 1938, str. 89.
- PIETER JÓZEF. *Karność w szkole.* Lwów, 1938, str. 29.
- SUCHAN EDWARD. *Historyczny zarys organizacji szkolnictwa elementarnego w Polsce* (pod Komisji Edukacji Narodowej po dobę obecną. Brześć nad Bugiem, 1937, str. 228.
- ŻÓŁTOWSKI HENRYK. *Eugenika a wychowanie.* Warszawa, 1938, str. 18.

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

REVUE MENSUELLE CONSACRÉE À LA THÉORIE DE L'ÉDUCATION
ORGANE DE L'INSTITUT PÉDAGOGIQUE DE L'UNION DES INSTITUTEURS
POLONAIS.

RÉDACTEUR: DR ALBIN JAKIEL

Adresse de la rédaction et de l'administration: Varsovie, 1, rue Smulikowski.

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE EN POLOGNE

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE EN POLOGNE

L'Institut de la Culture rurale.

Enfin il faut relever qu'en 1936 l'Institut de la Culture rurale a été créé.

L'objet des études de l'Institut constituent les conditions de la vie rurale, les besoins et les tendances des paysans ainsi que celles des collectivités rurales.

L'Institut s'intéresse aussi bien aux manifestations matérielles qu'aux sociales et intellectuelles de la vie rurale ainsi qu'au rapport mutuel de ces facteurs.

L'activité de l'Institut comprend en particulier les recherches touchant:

- 1) l'influence de s conditions économiques rurales sur la culture des campagnes,
- 2) la vie collective rurale,
- 3) les besoins sociaux à la campagne.
- 4) l'action sociale à la campagne.

L'Institut tend à coordonner les recherches scientifiques dans le domaine des problèmes ruraux en établissant un contact suivi et une étroite collaboration avec les institutions scientifiques similaires ainsi qu'avec les organisations fonctionnant dans le milieu rural.

S'il s'agit de méthodes de travail propres à relever la culture rurale, l'Institut se charge d'élaborer:

- 1) les méthodes d'organiser la collectivité rurale en vue d'une action collective,
- 2) les méthodes de l'éducation de l'individu pour le former à l'activité collective,
- 3) les modèles de différentes institutions de culture sociale tels que: a) maisons du peuple, b) bibliothèques, ainsi que les méthodes favorisant à animer le fonctionnement de ces institutions,
- 4) les projets de pourvoir de façon coordonnée aux besoins de la vie rurale dans les différents domaines de culture sociale.

L'Institut s'est chargé de l'orientation dans le domaine des problèmes ruraux et, en dehors des conseils touchant l'administration, il se propose:

1) d'informer sur les études relatives à la campagne, sa vie sociale et culturelle, sur les institutions de culture sociale rurale, sur les méthodes de leur action.

2) l'Institut émet l'opinion sur les programmes de l'activité proposés par les autorités autonomiques et les organisations destinées à relever le niveau de la culture rurale,

3) il facilite l'échange et la coordination des expériences et des activités des institutions et des personnes qui se vouent à animer la vie culturelle rurale.

Les résultats des recherches et des travaux de l'Institut sont publiés sous forme :

- 1) d'ouvrages scientifiques,
- 2) de documents,
- 3) de publications populaires et informatives ainsi que sous une autre forme établie par les autorités de l'Institut.

L'Institut favorise l'élaboration et la publication des ouvrages scientifiques sur les problèmes qui sont du domaine de ses recherches.

En vue de recherches scientifiques l'Institut dispose d'un archive de documentation, d'un laboratoire scientifique et d'une bibliothèque.

Il est libre d'organiser des cours, des conférences, des discours publics, enfin d'engager la presse à collaborer aux problèmes qui rentrent dans son domaine.

L'Institut publie annuellement un compte-rendu des travaux réalisés par :

- 1) la Direction de l'Institut,
- 2) le Chef de l'Institut,
- 3) le Conseil Scientifique,
- 4) le Corps permanent scientifique de l'Institut,
- 5) les collaborateurs scientifiques provisoires.

Afin de maintenir un contact étroit avec le terrain ainsi que pour s'assurer l'affluence d'informations actuelles, basées sur une observation directe, l'Institut entretient des correspondants.

ADULT EDUCATION

General Observations. Nearly a 150 years of political captivity kept back in a great measure the spread of education among adults, especially among the peasantry and working classes that were beginning to emancipate themselves in the second half of the XIX century socially and culturally. Under the conditions of captivity we could only afford the effort of national self-defence and the satisfaction of the most dominant needs in this sphere.

Questions of universal education are quite different in independent Poland, when we gained our own government and when the interest of our own State not only does not collide with the action of education in the Polish spirit but above all is established upon it.

Organization. At the beginning the work of adult education was conducted chiefly by social institutions and organizations. The Ministry of Education has created a special central organ for this department, the department of adult education, the task of which is to co-ordinate the social support, directing their guiding principles, fixing methods of work, carrying on a registration of their fields of work.

As, however, the work of adult education continued to spread and embrace always larger soberes of the community, the necessity of widening the methods of action appeared ever more distinctly and it became evident that in the present economic and cultural conditions three factors ought to carry on adult education in Poland; the State, the territorial local boards, and social organizations.

The division of work among these factors has been as follows: the State takes upon itself the action of adult education, guides its principles, watches over the standard and equality in supplying the outposts all over the country, sends special instructors, helps in training education workers by means of courses, conferences, special scholarships, as far as possible gives financial help to the most important enterprises, carries on registration of the stations of work in the entire country, standardizes education work by means of laws and regulations, and in case of insufficient social and autonomous initiative itself carries on the work. The territorial

local government endeavours to finance the most important work of universal education for instance: libraries, evening courses, common rooms, etc. The social organizations associate groups of people, carry on direct education work according to the needs of their members, make efforts for obtaining funds. For instruction help there are special institutions of the consultative type which look after the separate branches of adult education from the point of investigation and instruction.

The above arrangement of the factors was not imposed, but was created by way of evolution and is a result of certain organization social processes and cannot yet be considered as a completely finished and stabilized conception.

The educational authorities which at first limited themselves only to a central protection by the help of the Department of Adult Education in the Ministry of Education have been obliged in view of the great spread of their work to introduce a special section of adult education in every school curatorium and at the end of 1933 it established in the School Inspectorates special instructors for adult education. In this way a threefold official apparatus has arisen which looks after the entire question of adult education. This apparatus employed in the year 1934/35 — 187 persons.

It should, however, be noticed that this official apparatus only carries on protection of adult education which is a social action taken up principally by the body of teachers voluntarily, therefore there can be no mention of compulsion.

In connection with such an organization of adult education it became necessary to create broader opinative bodies in which all three factors could take part, especially this need showed itself in the districts of certain voyevodships. Therefore, there arose district Commissions of adult education concentrating the state, local, and social factors.

In 1934/35 there were 152 District Commissions acting for 243 districts. Also analogical to these district commissions there are arising communal adult education commissions. There is also one voyevod commission, but it has not yet been possible to realize an analogous one for the whole state.

We may divide the social organizations conducting adult education into three groups:

a) an advisory institution the object of which is to give specialist instruction in the form of publications, compilations, courses, etc., to this belong such institutions as the Institute of Adult Education (teaching of adults, common rooms), Advisory Library (library technique reading, Universal Correspondence College (teaching by means of correspondence), Institute of Peoples' Theatres and 10 regional unions of Peoples' Theatres (protection of amateur theatres), the Staszic Institute of education and culture (principally library work for the countryside).

b) The Great Educational Institutes of regional character (Society of People's Schools, Society of People's Reading Rooms, Polish „Macierz“.

c) Organization of Post-School Adolescents, Union of Sharpshooters, Union of Catholic Youth, Union of Rural Youth. The care of the whole movement of rural youth is undertaken by the Central Committee for the Rural Youth. Education in the Army is conducted by the Polish White Cross and amongst town working people — by the Society of working people's Universities, etc.

Form of Action. The action of education takes place in different forms, intensive and extensive, from schools for adults and residential people's universities to lectures and theatrical performances. In 1934/35 the following was accomplished:

- 1) 41 evening schools for adolescents and adults,
- 2) 6.21 systematic evening courses for adolescents and adults,

- 3) 7 residential people's universities of the Grundtvig type,
- 4) 6 public people's universities are only beginning to arise chiefly in the west of the country and so far there are but a score,
- 5) Sunday people's universities have reached already the amount of about 500 (from 1931),
- 6) common room groups conducting very varied work are registered at about 18.000,
- 7) theatre groups over 10.000, choruses over 6.000.

The question of libraries, although Poland has yet no library statutes, progresses from year to year, chiefly thanks to the development of travelling libraries financed principally by territorial local boards. Together with the penetration of the travelling libraries to the countryside there arise groups of good reading of books and self education groups.

Training of Workers. The preparation of teams of educational workers is undertaken by Studio of Social — educational work at the Polish Free University. The School Authorities carry on yearly a great number of shorter and longer courses and conferences (329 in 1934/35) thanks to which the special and general preparation of workers is always better. Also separate organizations arrange courses for their workers and recently also for leaders from among members of the lowest organization links.

The activity of the Union of Polish Teachers deserves special attention which gives instruction help to its member-teachers (on whom the whole action of post school education rests of necessity) conducting within its organization a special department of Social-Education and publishes a periodical „the Guide to Social Work” (formerly „Polish Post-School Education”).

There should also be mentioned among post school periodicals „Education Work” (a monthly published by the Institute of adult education, Institute of People's theatres, Library Adviser and Public Correspondence College), and „Post-school education” (a monthly published by the School Curatorium in Poznań). These publications complete each other, one is placed on a higher level, discusses problems of post-school education, the other is more practical, of advisory character.

Among general magazine „Wiedza i Życie” should be mentioned (Knowledge and Life) published by the Public Correspondence College and a special instructive paper „People's Theatre” (published by the Institute of the People's Theatres).

The Society of the People's School publishes „the Education Guide” monthly and Polska Macierz and the Society of People's reading rooms publish a bi-monthly „Polish Education”.

Finances. The expenses of the adult education action are divided among social local boards and state factors. The financial share of the community is difficult to embrace in strict figures as it would be necessary to sum up thousands of small contribution from organizations. District local boards (without village communes and large towns) have given within the last three years on an average 600.000 zlotys. The Warsaw local Board gave last year 1.500.000 zł, the Ministry of Education had in its budget for post school education between 1924—38 on an average 300.000 zł yearly and from 1929—1935 — 950.000 zł yearly.

As we see the post school budget is too small in relation to the size of our state, the number of inhabitants and above all in relation to the great neglect of culture which cannot be so quickly brought up to standard especially as with the great

efforts and sacrifices of the community in the shape of work and with the increasing numbers of the population asking for education certain investitures must be realized by the budget of the State and local bodies. This is a question strictly connected with the economic problems of the country, with the equal distribution of state and according to the differences of cultural needs of separate regions.

Conférence des professeurs enseignant aux établissements pour la formation des maîtres primaires.

Le 30 octobre courant a été enue sous la présidence de M. le Dr. Albin Jakiel la conférence des professeurs enseignant aux établissements pour la formation des maîtres primaires. Les suivants rapports ont été faits à la susdite conférence:

1) M. le Dr. A. Jakiel: Le point de vue de l'Union des Instituteurs Polonais au sujet de la formation les maîtres primaires.

2) Mme Librachowa, prof. et Dr.: La jeunesse fréquentant le Pédagogium de Varsovie.

3) M. le Directeur Dr Rovid: La formation de la personnalité des candidats à l' aide des sciences pédagogiques.

4) M. le Dr. Strzeszewski: L'organisation du travail didactique dans les établissements pour la formation des maîtres primaires.

Les rapports ont été suivis d'une vive discussion, à laquelle ont pris part de nombreux professeurs.

— Les suivants problèmes ont été débattus:

a) Le recrutement des candidats aux postes de maîtres — ce problème a donné l'occasion de démontrer le besoin de faire entrer au travail pédagogique les individus les plus doués provenant du peuple,

b) le problème des internats,

c) celui des bourses d'études,

d) de l'organisation des établissements pour la formation des maîtres primaires,

e) de la transformation des pédagogiums en académies pédagogiques.

Les problèmes du programme, ceux des méthodes du travail, ainsi que ceux de la formation pratique ont éveillé le plus vif intérêt général.

Les participants se sont énoncés pour la spécialisation dans le domaine de la culture générale au moyen de l'étude de certains groupes de matières rapprochées.

— Dans le domaine des méthodes de l'enseignement l'attention a été attirée sur la nécessité de baser le travail sur l'effort actif des candidats ainsi que sur els initiatives expérimentales.

Ou a souligné l'importance considérable des écoles d'application convenablement organisées, ainsi que la nécessité de pourvoir les établissements pour la formatoin des maîtres de matériel scolaire relatif à l'enseignement des matières pédagogiques.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

KOMITET REDAKCYJNY: PROF. DR STEFAN BAŁEY, DOC.
DR JÓZEF CHAŁASINSKI, DOC. DR MARIAN ODRZYWOLSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW KWIATKOWSKI

REDAKCJA REKOPISÓW NIE ZWRACA

KORZYSTNA OKAZJA!

REPRODUKCJE OBRAZÓW ARTYSTYCZNYCH,

komplet 15 obrazów barwnych, wydanych w różnych seriach „Ilustracji Szkolnej”, nadający się do oprawy i upiększenia mieszkań. Cena tego kompletu wynosi 10 złotych z przesyłką pocztową.

KOMPLET ŚWIETLICOWY „ILUSTRACJI SZKOLNEJ”

składający się z 21 reprodukcji artystycznych godła Państwa Polskiego, portretów Pana Prezydenta R. P., Marszałka J. Piłsudskiego, Marszałka E. Śmigłego-Rydza oraz obrazów historycznych jest do nabycia za cenę zł. 12.50 z przesyłką pocztową. Komplet ten nadaje się do upiększenia różnego rodzaju świetlic, zwłaszcza żołnierskich, przysposobienia wojskowego i młodzieżowych.

ROCZNIKI CZASOPISM DZIECIĘCYCH,

pięknie oprawione, bogato ilustrowane, są najmiłym upominkiem dla dzieci. Roczniki te powinny znajdować się w bibliotece każdej szkoły powszechnej. Są do nabycia po następującej cenie: „Płomyk” — 7 złotych. „Płomyczek” — 6 złotych. „Mały Płomyczek” — 5 złotych. „Młody Zawodowiec” — 6 złotych.

KOMPLET BIBLIOTECZKI DLA DZIECI,

zawierający 11 książeczek — powiastek, jest do nabycia za cenę złotych 2.50 z przesyłką pocztową.

GRY I ZABAWY,

dla młodszych dzieci: loteryjka, domino płomyczkowe, łamigłówka obrazkowa, podróż harcerzy — komplet 1 złoty. Dla starszych dzieci: manewry, zwiedzamy Warszawę, płomyczaki, szopka, droga do Betleem — komplet 3 złote. Koszty przesyłki pocztowej każdego kompletu wynoszą zł 0,50, które należy dodać do ceny zamówionego kompletu.

ROCZNIKI CZASOPISM NAUCZYCIELSKICH

z lat ubiegłych są do nabycia dla członków Z. N. P. po cenie 4 złote za nieoprawny, a 5 złotych za pięknie oprawny tom każdego czasopisma, z wyjątkiem roczników 1937/38, które ze względu na mniejszą objętość są do nabycia w cenie 1 i 2 zł.

ZAMÓWIENIA KIEROWAC NALEŻY POD ADRESEM: SKŁEP „PŁOMYKA”
WARSZAWA 1, ULICA ŚWIĘTOKRZYSKA 18. NALEŻNOŚĆ ZA ZAMÓWIONE KOMPLETY PRZESYŁAĆ CZEKIEM P. K. O. NR 6880, WYDZIAŁ
WYDAWNICZY Z. N. P., WARSZAWA.

Przygotować dzieci i młodzież wszystkich typów i stopni szkół do obrony przeciwgazowej i przeciwlotniczej!

Dobrze wykonać ten ważny obowiązek będą mogli prenumeratorzy miesięcznika Z. N. P.

WYCHOWANIE FIZYCZNE W SZKOLE

Prócz prac dotychczas umieszczanych „Wychowanie Fizyczne w Szkole” przynosić będzie już od numeru 6

MATERIAŁY RZECZOWE I WSKAZÓWKI METODYCZNE O. P. L. W SZKOŁACH.

Materiały te będą ściśle dostosowane do wytycznych i programów Ministerstwa W. R. i O. P. przygotowania dzieci szkolnych do OPLGAZ. Prenumeratę zgłaszać należy pod adresem

Wydział Wydawniczy Z. N. P. Warszawa, Smulikowskiego 4.
Konto P. K. O. nr 6880.

NAJLEPSZYM SPRZYMIERZENCEM NAUCZYCIELA-SPOŁECZNIKA

PRZEWODNIK PRACY SPOŁECZNEJ

miesięcznik, organ Wyd. Prac. Społ. Z. N. P.

Podobnie jak w latach ubiegłych pismo ma na celu szerzenie wiadomości z zakresu teorii i metod pracy społecznej. „Przewodnik Pracy Społecznej” przynosi w tym roku podstawowe prace z zakresu kultury wsi (znawstwo wsi, metody oświaty ogólnej, rolniczej, pracy kulturalno-artystycznej itp.). Prenumerata dla członków Z. N. P. zł 4 (lub 3) rocznie, dla nieczłonków — 8 złotych rocznie.

Konto P. K. O. nr 6880.

Warszawa, ul. Smulikowskiego 4 Wydział Wydawniczy Z. N. P

ZATWIERDZENIE CZASOPISM DZIECIĘCYCH Z. N. P.

Ministerstwo W. R. i O. P. pismami z dnia 15 lipca 1938 nr nr II.Pr. 15239/37, 15240/37, 15241/37 zatwierdziło Mały Płomyczek, Płomyczek i Płomyk do bibliotek uczniowskich.

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

MIESIĘCZNIK

CIASOPISMO
POSWIĘCONE TEORII
WYCHOWANIA

REVUE
CONSACRÉE A LA THEORIE
DE L'ÉDUCATION

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

Treść:

Dr J. Pieter: Wiadomości młodzieży wstępującej do szkoły wyższej.

Dr I. Kiken: Znaczenie przyzwyczajania w nauczaniu i wychowaniu.

J. Borek: Szkoła i nauczyciel we współczesnej beletryście polskiej (c. d.).

Dr L. Langholz: O literackiej produkcji młodzieży.

M. Szulkin: Ludwik Krzywicki jako pedagog.

Kronika.

Książki.

Informacje o ruchu pedagogicznym w Polsce w językach obcych.

Sommaire:

Dr J. Pieter: Les notions de la jeunesse admise aux écoles supérieures.

Dr I. Kiken: L'importance de l'habitude dans l'enseignement et l'éducation.

J. Borek: L'école et l'instituteur dans les romans polonais contemporains (suite).

Dr L. Langholz: De l'oeuvre littéraire de la jeunesse.

M. Szulkin: Louis Krzywicki — comme pédagogue.

Chronique.

Livres.

Informations sur le mouvement pédagogique en Pologne rédigées en langues étrangères.

Voir à la fin du numéro le résumé des articles et les informations sur le mouvement éducatif en Pologne.

Adres Redakcji i Administracji:

WARSZAWA, UL. SMULIKOWSKIEGO 1
ZWIAZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

RUCH PEDAGOGICZNY

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
wychodzi co miesiąc w 10 zeszytach rocznie z wyjątkiem lipca i sierpnia.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL.

KOMITET REDAKCYJNY:

DR STEFAN BAŁEY, prof. Uniw. J. Piłsudskiego,
DR JÓZEF CHAŁASINSKI, doc. Uniw. J. Piłsudskiego,
DR MARIAN ODRZYWOLSKI, doc. Wolnej Wszechnicy.

Redaktor przyjmuje w soboty od godz. 14 do 15. Tel. 517-60.
Administracja czynna od godziny 8 do 15. Telefon 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . . . zł 4.—

KONTO P. K. O. nr 435.

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA”, Warszawa, ul. Sienna 15.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE TEORII WYCHOWANIA

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WIADOMOŚCI MŁODZIEŻY
WSTĘPUJĄCEJ DO SZKOŁY WYŻSZEJ

(W świetle egzaminów wstępnych).

I.

1. CURIOSA EGZAMINOWE A WIADOMOŚCI MŁODZIEŻY.

Obiegową monetą są mniej lub więcej prawdziwe (i w rozmaitym stopniu dowcipne) relacje z egzaminów maturalnych i egzaminów wstępnych do szkół wyższych, np. w rodzaju: co to jest starostwo? — sfera działania starosty. Kto był ostatnim królem Polski? — Marszałek Piłsudski. Z kim Polska graniczy od wschodu? — Z Francją i Tatarami.

Jeśli odpowiedzi te i podobne do nich są autentyczne, są one nie tylko absurdalne, ale zarazem zastanawiające. Jak to? Młody człowiek z patentem dojrzałości nie zna rzeczy tak elementarnych i oczywistych? Co w takim razie człowiek ten wynosi ze szkoły po długich latach kształcenia ogólnego? Co wynosi młodzież (en bloc) ze szkoły średniej? — Dawniej! (jakie to smętne słowo) obecny stan rzeczy nie był — rzekomo — nawet do pomyślenia.

2. WYNIKI I WARUNKI EGZAMINÓW.

Te wyrazy zdziwienia i wnioski z nich wysnuwane są na ogół chybione. Gdyby nawet zebrać — co nie przedstawiałoby trudności — setki curiosów egzaminowych. obcesowe wyrokowanie na ich podstawie o wiedzy młodzieży współczesnej miałyby znaczenie niewielkie. Przyjąwszy, że curiosa są przejawem głupoty i niewiedzy, stwierdzić trzeba, że te tak chętnie zauważane właściwości umysłu rozsiane są wszędzie. Spotykamy je wśród kandydatów do dyplomów uniwersyteckich i u ludzi z urzędu mądrych, o ustabilizowanej pozycji społecznej.

Głupota słusznie zastanawia, jednakże zastanowienie to ma sens, jeśli prowadzi do słusznych zapytań. Właśnie o tę słuszność zapytań chodzi. Jeśli zamierzamy zorientować się w stanie wiedzy młodzieży na podstawie egzaminów, uprzytomnić musimy sobie okoliczności, wśród jakich dostajemy odpowiedzi czy to głupie czy to mądre. Dopiero po rozpatrzeniu tych okoliczności — być może — nasuną nam się wnioski trafne. Wnioski takie miałyby, niewątpliwie, niemałe znaczenie dla ewentualnych poprawek dydaktycznych, potrzebnych w każdym żywym szkolnictwie i zrozumiałych u nauczycieli, lubiących swój zawód.



678

3. FORMA ZAPYTAN.

Czynników uzależniających odpowiedź egzaminową jest więcej, niż zazwyczaj przypuszczamy. Jedną z pierwszych jest forma zapytania. Odpowiedź jest reakcją przystosowaną gorzej lub lepiej do pytania, a wobec tego szata zewnętrzna pytania musi mieć swoje ważne znaczenie. Sformułowanie pytania wymaga więcej orientacji umysłowej i wiadomości od odpowiedzi samych. Niejedna odpowiedź głupia jest reakcją na głupie pytanie. (Np. w jakim czasie Jagiello pobił Krzyżaków pod Grunwaldem? — Pod wieczór, w przeciągu kilku godzin; w XV wieku, w czasach nowożytnych itp. Głupich pytań bywa na egzaminach daleko więcej, niż mniemamy. Ponieważ jednak sędziami jesteśmy my sami, a egzaminowany stara się przystosować do naszych intencji, nonsensy pytań uchodzą uwagi w dyskusjach nad wynikami egzaminów.

Obok mało precyzyjnych i głupich, są pytania sugestywne, dopowiadające zarysowe, nieokreślone („ogólne”), drobiazgowo (tzw. punkcikowe), wyrażone kwieciste, to znowu sucho i rzeczowo, pytania wypowiedziane melodyjnie, oschle, podkreślone, niepozorne i wiele innych. Mimo najlepszych chęci i silenia się na odgadnięcie właściwej intencji egzaminatora ze strony badanych, kierunek ich wysiłku umysłowego zależy przecież w jakiejś mierze od formy pytania. Od niej zależy także charakter odpowiedzi.

4. DOBÓR PYTANIA.

Czynnikiem bardzo ważnym jest dobór pytania wedle zawartej w nich treści. Jest to wręcz truizm, że niejeden kandydat przygotowany mizernie („po łebkach”) zda celująco, podczas gdy również niejeden gorliwie, wszechstronnie „obkuty”, otrzyma przecież czwórkę dlatego tylko, że jeden trafił na szczęśliwe pytania-próbki jego wiedzy, inny zaś na taki jej zakamarek, do którego nie dotarł. Bywa tak zwłaszcza na egzaminach masowych, w których egzaminujący nie znają badanych.

Jeśli by nawet skorygować żale poszkodowanych i przechwałki nagrodzonych, — rzekomo — leniuchów, to przecież zostanie w tej sytuacji jakieś ziarno prawdy. Można by je sformułować oto tak: próbki pytań egzaminowych są często przypadkowe i nie odpowiadają całokształtowi tych wiadomości, które egzaminowany mieć powinien lub rzeczywiście ma. Ze względu na tę właśnie bolączkę egzaminów próbuje się od lat kilkunastu (w wypadkach, gdzie potrzebny jest obiektywny obraz wyników egzaminów) stosować test wiadomości, jako miernik bardziej słuszny od egzaminów zwyczajnych. W egzaminach tych nader często wchodzi w grę pytania drugorzędne, nie związane z przedmiotem i prawie w ogóle nie znamienne dla czyjegoś poziomu wiedzy.

5. WZRUSZENIA EGZAMINOWE.

Okoliczność osobną, innego zresztą rodzaju, stanowi sprawa tzw. wzruszeń egzaminowych. Była ona przedmiotem dość licznych studiów, toteż tylko potrąciemy o nią. Tzw. trema jest normalnym zjawiskiem nie tylko wobec egzaminów, ale i wobec wszelkich innych kłopotliwych sytuacji życiowych. Na ogół — wbrew

mniemaniom — trema (jako przejaw strachu ochronnego) więcej pomaga niż szkodzi.

Z punktu widzenia pytania, co można wnosić o wiadomościach młodzieży na podstawie wyniku egzaminów, nie to jest ważne, że wynik ten zależy także i od tremy, lecz to, że zależy od niej w stopniu rozmaitym. Jedni (dajmy na to przygotowani znakomicie) boją się nadmiernie (inni, również dobrze przygotowani) prawie w ogóle nie. Jedni (z pośród źle przygotowanych) „plują” na wynik, inni (również źle przygotowani) doznają nieledwie porażenia ze strachu. Rozumie się w zależności od takich czy innych jeszcze kombinacji wiedzy z tremą — a przy innych okolicznościach tych samych — wynik egzaminu nie może być wiernym obrazem różnic poziomu wiedzy poszczególnych kandydatów.

SYSTEM DYDAKTYCZNY I WARUNKI SZKOLNE.

Nie małym współczynnikiem warunkującym wyniki egzaminów jest wysiłek dydaktyczny nauczycieli. Ostatecznie egzamin jest, a przynajmniej ma być, przecież w zasadzie także i obrazem poziomu szkoły, uzdolnień i wysiłku dydaktycznego jej grona nauczającego. Grono to jest najczęściej w swym składzie niejednorodne, a oczywiście, także i składy poszczególnych szkół, teoretycznie równoważnych, także nie są sobie równoważne. Zależnie od wpływu dydaktycznego i wychowawczego „tego oto” nauczyciela, nauczycieli (danego grona) wziętych razem, poziom wiedzy uczniów poszczególnych klas i szkół musi być niejednakowy.

Różnice te pogłębia niejednakowe wyposażenie bibliotek szkolnych i pozaszkolnych, stopień technicznej organizacji szkół („tych samych”) i wielu innych czynników związanych z powyższymi.

7. WYNIK EGZAMINÓW A FAKTYCZNY STAN WIADOMOŚCI.

Czynnniki wymienione i sporo innych, niewymienionych, trzeba mieć na oku zanim przystąpimy do oszacowywania inteligencji i wiedzy młodzieży wstępującej do szkoły wyższej. Zazwyczaj w rozmowach nad curiosami egzaminacyjnymi sięgamy w wyroku pochopnym od razu do jej wiedzy, inteligencji i właściwości charakteru. Nie bierzemy pod uwagę warunków, w jakich młodzież uczy się i zdaje nam sprawę z rzeczy, których się miała nauczyć. Warunki te nie są bynajmniej jednakowe dziś, wczoraj, przedwczoraj i nie będą jednakowe jutro. Nawet stopień tremy egzaminowej nie jest wcale constansem, tj. czynnikiem tym samym u pokolenia współczesnego, wczorajszego czy jutrzejszego.

Po uwzględnieniu choćby tylko nielicznych czynników warunkujących wyniki egzaminów, musimy wyrazić wątpliwość, czy odpowiedzi egzaminu czy to ustnego, czy to pisemnego pozostają w prostej relacji do inteligencji, pilności, a nawet do faktycznego stanu wiadomości egzaminowych (np. z matematyki). Rzecz, o którą chodzi, o której tak chętnie orzekamy, tj. właśnie ten stan faktyczny wiadomości jest nie rzadko po egzaminie w większym stopniu niewiadomą niż wiadomą, tym bardziej, że nie mamy przecież zazwyczaj możliwości skontrolowania przeróżnych warunków egzaminu.

Wobec niemożliwości (praktycznej) takiej kontroli i wobec braku odpowiednich dat porównawczych, nonsensem jest porównywanie wiedzy młodzieży „współczesnej” z wiedzą młodzieży z przed lat 10, 15, 25 czy lat jeszcze dawniejszych. Porównania takie, poparte (jeśli w ogóle czymś) tylko mętными przypomnieniami i dowcipnymi przykładami są pustymi słowami.

II.

8. MATERIAŁ I PROBLEM.

Po tym, co powiedzieliśmy wyżej, można przystąpić do analizy tematu podanego w nagłówku: „wiedza młodzieży wstępującej do szkoły wyższej w świetle egzaminów wstępnych”. Z uwagi na liczne i ważne czynniki warunkujące wynik egzaminu, przede wszystkim jednak na szczupłość materiału dowodowego, autor wysuwa ze swej analizy nie tyle wnioski, ile raczej tymczasowe sugestie-domniemania.

Materiał, o którym wyżej mowa, odnosi się do egzaminów wstępnych 276 kandydatów do jednej z wyższych uczelni w Warszawie. Egzamin wstępny do tej uczelni obejmuje oprócz prób psychotechnicznych i specjalnych także test wiadomości. Test ten jest to układ 30 pytań tak dobranych, że można je w zarysie przynajmniej uważać za próbki zasadniczych elementów tych dziedzin wiedzy, z którymi kandydat zapoznaje się w szkole średniej. Piętnaście z tych pytań dotyczy wiadomości w szerokim sensie przyrodniczych, drugie piętnaście zaś odnosi się do również szeroko pojętej humanistyki ze szczególnym uwzględnieniem spraw polskich.

Każdy badany otrzymuje listę zapytań na formularzu, na którym pod każdym zapytaniem jest luka w sam raz wystarczająca do pisemnej odpowiedzi. Zadania poszczególne ujęte są w formie zwykłych pytań, a nie testów wiadomości w ścisłym znaczeniu tego wyrazu. Chodzi nie tylko o dokładność, ale zarazem i pewną spontaniczność odpowiedzi i zdolność do sformułowań krótkich i precyzyjnych. Egzaminowani otrzymują dokładne objaśnienia o sposobie wypełniania formularzy. Mają oni odpowiadać skrótami, a więc niezbędnymi rzeczownikami i czasownikami — tak w każdym razie, aby sens był zrozumiały i aby się ściśle odnosił do zapytania. Stąd, jeśli ktoś na pytania np. co to jest chemia organiczna, napisał krótko znakami: C, O, H, N, odpowiedź była uznana za bardzo dobrą, mimo że była skrótową. Jeśli przypatrzyć się tylko kilku formularzom już wypełnionym (a więc stanowiącym niejako surowy wynik egzaminu wiadomościowego) obraz wydaje się chaotyczny. Niektóre luki są wypełnione, inne nie, jedne odpowiedzi u tych samych osób — dość dobre, inne wręcz śmieszne. Natomiast analiza 300 formularzy pozwala już na pewną — ostrożną — orientację ogólną i uwydatnia pewne typy odpowiedzi trafnych, złych i nieokreślonych. Przypatrzmy się tym odpowiedziom.

9. WIADOMOŚCI Z ZAKRESU NAUK PRZYRODNICZYCH.

Rozpocniemy od analizy odpowiedzi na pytania z zakresu przyrodznawstwa. Pytania te dotyczą elementarnych czynności fizjologicznych serca, przewodnictwa nerwowego, różnicy między tkanką a komórką, jednostek miar, pierwiastków chemicznych, przyczyn zjawisk atmosferycznych, najprostszych związków organicznych,

najczęstszych oraz najważniejszych atomów, kulistości ziemi, głównych form energii fizycznych, zmiany pór roku, drogi mlecznej, gwiazd i planet i kilku innych spraw. Co badani wiedzieli w zakresie tych pytań najlepiej? co najgorzej? gdzie odpowiedzi były szczególnie dziwne? gdzie były rozmaite i niejako bez wyrazu?

10. ODPOWIEDZI NAJTRAFNIEJSZE.

Najlepsze i najczęściej powtarzające się odpowiedzi dotyczyły jednego tylko pytania: o miarach (co to metr, gram, litr). Na 276 — 168 odpowiedzi można było uważać za poprawne, jeśli nie precyzyjne. Odpowiedź typowa o metrze brzmi oto: miara długości. (Rzadziej 1000 mm, $\frac{1}{40000000}$ część południka). Odpowiedź o gramie: miara ciężkości, $\frac{1}{1000}$ część kg). Rzadziej powtórzyły się jednakowe odpowiedzi o litrze (tylko 12 odpowiedzi): miara objętości; 1 kg wody przy 40°C; miara cieczy. Mimo, że blisko jedna trzecia w ogóle nie dała odpowiedzi na te pytania, wiadomości w tej sprawie uznać można było raczej za dobre. Przypisać by to można okoliczności, że w nauce fizyki kładzie się uwagę na definicje i że definicje dotyczące miar obijają się o uszy młodzieży co pewien czas już od szkoły powszechnej.

Drugim z kolei zadaniem, na które padło stosunkowo dużo odpowiedzi trafnych (a mało niedorzecznych) dotyczyło funkcji serca, płuc, nerwów i mięśni. Co prawda, forma pytania „serce służy do”, nerwy do”, płuca do”, itp. podsuwała wiadomości zautomatyzowane już w szkole powszechnej. Najlepiej wypadła odpowiedź na część pytania o czynności płuc. Najgorzej o funkcji nerwów („do przewodzenia”, „do reagowania na podniecie”, „do zawiadamiania mózgu”, do połączenia z mózgiem”, „do odbierania wrażeń” i wiele innych. Rozbieżności dotyczące rozumienia funkcji nerwów tłumaczą się poniekąd trudnością pytania, jeszcze większą trudnością samego przedmiotu oraz schematycznością odpowiedzi. Nasuwa się przypuszczenie, że nawet ktoś, kto mówi lub pisze przy egzaminie, że nerwy służą do odbierania wrażeń, wie, że w rachubę wchodzi tu aparaty zmysłowe. Przewodnictwo można też ostatecznie pojąć poniekąd jako „odbieranie”. Rozróżnienie wrażeń od podnieci jest wprawdzie dla psychologa rzeczą zasadniczą, dla maturzysty jest to subtelność bez znaczenia.

11. WIADOMOŚCI Z ASTRONOMII.

Odpowiedzi wyraźnie błędnych, dziwnych i niedorzecznych jest bez porównania więcej, aniżeli odpowiedzi mniej lub więcej trafnych. Aby je prześledzić, warto by poddać analizie pytanie za pytaniem. Z braku miejsca ujmijmy je w grupy wedle tematów.

Trzy pytania można by nazwać w przybliżeniu astronomicznymi. Pierwsze dotyczy przyczyn zmiany pór roku, drugie drogi mlecznej, trzecie roku światła. Wydaje się zrazu nieprawdopodobnym, że prawie wszystkie odpowiedzi na te pytania są błędne lub niedorzeczne.

O przyczynie zmian pór roku mówi się już w piątej powszechnej; rozpowszechnione są modele do demonstracji względnego położenia ruchu słońca i ziemi. Sprawę tę omawia się co najmniej trzykrotnie w szkole powszechnej i średniej. Mimo to sprawa zmienności pór roku jest jeszcze dla młodzieży po maturze niejasna. Jedni tłumaczą zmianę pór roku „stałą wędrówką naszej planety dookoła słońca”, inni „obrotem ziemi dookoła słońca”, jeszcze inni „położeniem geograficznym ziemi”. Najlepsza, ale tylko w kilku wypadkach spotykana odpowiedź brzmi: „nachylenie osi”; oczywiście myśl ta jest schematyczna, ale przynajmniej w zarysie trafna.

Sprawa drogi mlecznej pojawia się rzadko na długiej przestrzeni lat szkolnych. Chyba tą właśnie rzadkością tłumaczyć trzeba zadziwiającą niedorzeczność prawie wszystkich odpowiedzi: „ciało kosmiczne, odpadłe od innych planet”, „zbiór drobnych pyłków na firmamencie”, „droga między gwiazdą polarną a jutrzeńką”, „drobne gwiazdki w wielkiej ilości”, „zbiór planet” itp. Odpowiedzi powtarzających się prawie brak; widać, że pytanie o drogę mleczną nie stanowi jeszcze w umyśle młodzieży utartego szlaku automatyzmów.

Charakterystyczną jest reakcja na pytanie o rok światła. Blisko w trzech czwartych odpowiedzi w ogóle brak. W pozostałej jednej czwartej są albo odpowiedzi precyzyjne, wyraźnie przypominające definicje z nauki fizyki, albo też całkiem błędne, pośrednich nie ma. (Co prawda, odpowiedź trafna o 300.000 km pomnożonych przez sekundy całego roku wyrażona jest z różną dokładnością). Błędy w tej sprawie są przedziwne: „odległość między planetami”, „czas, przez który promienie słońca odbywają pewną drogę”, „czas potrzebny do przebycia odległości od słońca do ziemi”, „droga, jaką przebiega światło w przestrzeniach międzyplanetarnych”, „okres czasu, w którym promień świetlny przebiega pewną odległość”, „rok świetlny to jest 1000 lat”, — a jest nawet taka dziwaczna odpowiedź: „rok światła jest to 360 dni — gdy u nas jest dzień, na drugiej półkuli noc”; ta ostatnia przypomina reakcję paranoiczną i może być przypisana tylko rozstrojowi myśli pod wpływem wzruszenia egzaminowego.

Pytanie o rok światła może ktoś uznać za niezbyt ważne, a przeto zlekceważyć i odpowiedź? Nie można natomiast w ten sam sposób odnieść się do problemu zmian pór roku i drogi mlecznej. Jeśli tak naocznie i od dzieciństwa narzucające się zjawiska są młodzieży po maturze niezrozumiałe, nie świadczy to chlubnie czy to o sposobie nauczania fizyki (z astronomią), czy to o programach szkolnych tego przedmiotu; być może ani o jednym, ani o drugim.

12. WIADOMOŚCI Z METEOROLOGII.

Tuż po astrofizyce poruszymy pytania z zakresu meteorologii. (Pytania dwa: „co jest główną przyczyną powstawania wiatrów?”, „jakie są główne przyczyny powstawania opadów atmosferycznych?”). Pytania te odnosiły się do zjawisk powszednich. Odpowiedzi były przeważnie błędne. Np. więc pochodzenie wiatru określają młodzi ludzie tak: „prądy powietrza”, „prądy morskie”, „miejsce, gdzie się słońce znajduje”, „zmiany atmosferyczne” itp. Są wprowadzić też mniej lub więcej,

trafne, np. „zmiany temperatury”, „różnice temperatur pod wpływem słońca”; są one wszakże w mniejszości.

Nieco lepiej przedstawiają się odpowiedzi na pytanie o genezie opadów atmosferycznych. Wśród relatywnie dobrych powtarzają się takie: „skraplanie pary”, „para wodna”, „para wodna i różnica temperatur”; nie są to jednakże odpowiedzi typowe (powtarzające się); takich w ogóle w związku z tym pytaniem nie było. Wśród przeważnie błędnych odpowiedzi każda prawie stanowiła swoistą formułę, np.: „parowanie chmur”, „oziębienie się temperatury”, „zmiana stanu wody”, „zmiana ciepła”, „wiatr”, „zaburzenia atmosferyczne”, „zmiany egzotermiczne”, „powietrze, słońce” itp. Widać, że w każdej tej odpowiedzi jest w zarysie coś słusznego i że prawdopodobnie egzaminowani rozumieją mechanizm opadów atmosferycznych. Rozumieją go jednak ułamkowo, a ponadto nie umieją go ująć w opisie krótkim i prostym.

Ta druga przyczyna jest prawdopodobnie odpowiedzialną za wiele innych przejawów (pozornej) niewiedzy u młodzieży (a i u dorosłych wykształconych). Młodzież wchłania (lub wchłonęła już) wprawdzie wiadomości bardzo dużo, ale tylko znikomy ich ułamek umie i może wyrazić tzw. własnymi słowami. Po prostu za mało ma sposobności — nawet w najlepszej szkole — do „sprzedania” wiedzy nabytej. Dopiero konieczność „sprzedawania” wiedzy zmusza naprawdę do jej przetwarzania, tzn. do precyzowania pojęć i do przeplekowania ich w formuły zrozumiałe.

13. ODPOWIEDZI Z CHEMII.

Chemii dotyczyły w egzaminie testowym trzy pytania: „wymień dziesięć najważniejszych pierwiastków chemicznych”, „czym zajmuje się chemia organiczna”, „wymień główne rodzaje związków chemicznych organicznych”. Odpowiedzi na ten dział pytań wypadły w ogóle najgorzej. Część odpowiedzi była nawet całkiem precyzyjna, przyniatająca większość zdecydowanie błędna.

Nie tyle błędem, ile znamienitym przejawem wartościowania jest fakt, że w większości wyliczeń pierwiastków znalazły się (na miejscu pierwszym) złoto i srebro. Trudno przypuścić, że takie wartościowanie pochodzi z lekcji chemii w szkole; jest to raczej wpływ prestiżu społecznego „metali szlachetnych” na kształtowanie się pojęć o zjawiskach chemicznych. Błędem niewątpliwym jest natomiast włączanie (częste) w listę pierwiastków także i związków chemicznych; rozróżnienie, tak zdawałoby się elementarne, między pierwiastkiem a związkiem, nie jest, jak się zdaje, w umyśle przeciętnego maturzysty dość precyzyjne. (Do pierwiastków zaliczano np. fosgen, H_2SO_4 , $NaOH$, $NaCl$, HCl , H_2O , ozon, wodę utlenioną, dwutlenek węgla itp.; w jednym szczególnym wypadku obok złota i platyny znalazł się — jako pierwiastek! — tłuszcz, wapień i białko; w takiej kolejności!).

Co do stopnia ważności na pierwszych miejscach przeważają metale szlachetne oraz rad i żelazo, tuż po nich tlen, wodór i węgiel. Można by się spierać o takie właśnie rangowanie pierwiastków; nie można go nazwać błędnym.

Z trzech pytań dotyczących chemii stosunkowo najlepiej wypadły odpowiedzi w sprawie przedmiotu chemii organicznej. W przeważającej liczbie wypadków odpowiedź skrótowa brzmiała: „o związkach węgla”, „węgiel”, „związki organiczne”, „COHN”. Obok skrótów trafnych nie mało było też i dziwnych, a nawet całkiem niedorzecznych, np.: „badanie organizmów żywych”, „badanie istot żyjących”, „przemiany w ciałach żyjących”, „nauka o organizmach” itp.

W żadnym wypadku nie było odpowiedzi trafnej na pytanie w sprawie typowych związków organicznych; jest to dziwne tym bardziej, że skojarzenie: „węglowodany, tłuszcze, białka” można by uważać za całkiem zautomatyzowane. Wprawdzie wielu egzaminowanych wymieniło (same tylko) węglowodany, ale jeśli podało związki inne, były to związki różnego rzędu, a więc np. obok węglowodanów metan, butan, kwasy organiczne, alkohole, a nawet: torf, krew, limfa.

14. WIADOMOŚCI HUMANISTYCZNE.

Pomijając już inne pytania i odpowiedzi z dziedziny przyrodoznawstwa, przejdziemy do działu humanistycznego. Piętnaście pytań tego działu odnosiło się do elementarnych wiadomości i postaw wobec świata kultury ze szczególnym uwzględnieniem Polski. Na siedem pytań tego działu trzeba było dać odpowiedź wartościującą przez uszeregowanie osób czy zjawisk wedle stopnia pozycji kulturowej. Materiał dotyczący tej grupy pytań nasuwa stosunkowo najwięcej refleksji, toteż od niego rozpoczniemy analizę „wiedzy humanistycznej” u młodzieży.

Z pytań wartościujących na pierwszy plan wysuniemy tutaj dwa (na formularzu 13 i 14): „wymień 10 wybitnych uczonych i uszereguj ich”; drugie: „wymień 10 ludzi, których działalność stanowiła punkty zwrotne w dziejach ludzkości”. Odpowiedzi na oba pytania są bardzo interesujące.

Ludzi wybitnych (tj. tych, których działalność stanowi punkty zwrotne) wymienili egzaminowani sporo, bo aż 41 (w tym obcych 33, Polaków 8), ale tylko nie liczne nazwiska powtarzają się w ogóle, lub na miejscach pierwszych. Miejsce pierwsze uzyskał Napoleon (w 70% odpowiedzi), po nim Kopernik (55%), potem Kolumb, Marszałek Piłsudski, dalej Edison, Curie-Skłodowska, Marconi, Karol Wielki, Stephenson, Prez. Mościcki, Luter, Aleksander W., Wilson, Gutenberg, Cezar, Newton, Pasteur i Bismark. Dalsze nazwiska (23) wymienione zostały tylko sporadycznie u trzech, dwu, lub tylko jednego z egzaminowanych, mimo to warto je tutaj wymienić: Marks, Sobieski, Platon, Sokrates, Hitler, Lenin, Mussolini, Solon, Foch, Grakhowie, Vasco de Gama, Piotr W., Katarzyna W., Hindenburg, Waszyngton, Ludwik XIV, Składkowski, Arystoteles, Łukaszewski i Byrd.

Wśród ludzi wybitnych, których nazwiska najczęściej się powtarzają (10 pierwszych) jest trzech polityków i wodzów (Napoleon, Piłsudski i Karol W.), siedmiu odkrywców i uczonych. Już sama ta proporcja jest znamienita. Widać z niej, jakich ludzi młodzież sobie przede wszystkim ceni, a pośrednio, jaki dział kultury dominuje w jej wyobraźni. W całym materiale na pierwsze miejsce wysuwa się w odpowiedziach — ogólnie — uczoney i wiedza. Co prawda, w rachubę wchodzi tylko

część tej ostatniej, mianowicie wiedza ścisła w połączeniu z techniką. Skłodowska jest, tak trzeba sądzić, w opinii młodzieży nie tyle znakomitym fizykiem, ile wynalazczynią-odkrywczynią. Wielkość jej zdaje się leżeć na tej samej płaszczyźnie, co Edisona i Marconiego.

Jest to znamienne, że w liście ludzi najwybitniejszych na miejscu poślednim znalazły się nazwiska polityków i wodzów współczesnych (oprócz Piłsudskiego), a więc: Hitlera, Mussoliniego, Hindenburga, Lenina, i że nie ma w niej w ogóle wielkich humanistów, a więc przedstawicieli nauk humanistycznych, literatury, sztuki, muzyki, reformatörów religijnych — oprócz Lutra — i filozofów (z tych ostatnich przez kilku wymienione tylko sakramentalne nazwiska Sokratesa, Platona i Arystotelesa).

Wartościowanie powyższe budzi zastanowienie. Psychologowie spopularyzowali twierdzenie, że w przeciwieństwie do dzieci (w tzw. drugim dzieciństwie) młodzież zwraca się intensywnie do świata humanistycznego, do kultury intelektualnej, moralnej i estetycznej. Dane, o których była mowa, są wprawdzie bardzo szczupłe, ale w każdym razie twierdzeniu temu przeczą. Młodzież (współczesna) zdecydowanie ceni najwyżej technikę i wojsko, sprawy humanistyczne zaledwie dostrzega. Być może, młodzież (polska) przedwojenna ceniła wyżej humanistykę (literaturę), lecz w takim razie nie sposób podtrzymywać tezę, że naturalnym i powszechnym zjawiskiem w okresie dojrzewania jest zwrot ku tzw. wartościom humanistycznym.

15. NAJWYBITNIEJSI UCZENI.

Technizacja zainteresowań młodzieży (z ukończoną szkołą średnią) przejawia się jeszcze wyraźniej w odpowiedziach na pytanie: wymień 10 najwybitniejszych uczonych. W przygniatającej większości wypadków na pierwszych miejscach znaleźli się fizycy i wynalazcy, humaniści zaś — w ogóle słabo reprezentowani — bardzo rzadko i na miejscach poślednich. Jeśli wziąć pod uwagę, że Skłodowska, Marconi, Edison, znajdują się w odpowiedziach na to i na poprzednie pytanie bezwzględnie i względnie na miejscach naczelnych, możemy przypuścić, że w umysłach młodzieży współczesnej technika i wynalazczość stanowi — że tak rzec za psychiatrami — kompleks spraw nadwartościowych. Niewiele lat temu mówiło się często gęsto o przeliteratyzowaniu młodzieży polskiej. Dane, jakie przytoczyliśmy, świadczą jaskrawo o czymś zgoła przeciwnym: o przetechnizowaniu i o deprecjacji literatury i humanistyki.

Czemu przypisać ten stan rzeczy? W pierwszym rzędzie w rachubę wziąć trzeba wpływ techniki na zmiany w życiu codziennym mas, a więc i młodzieży szkolnej. Np. triumfy radia i elektryczności narzucają się swoją wszechobecnością. O postępach techniki jest pełno wzmianek i artykułów w prasie, pełno odczytów i dyskusji. Zajęcia praktyczno-techniczne zajmują w szkole powszechnej i średniej miejsce bardzo poczesne. Na lekcjach fizyki i chemii uczniowie obijają się wciąż na nowo o prawa i fakty określane mianem wielkich fizyków, chemików. Nazwiska wybitnych filozofów, historyków, lingwistów, malarzy, rzeźbiarzy itp. docierają do

wiadomości młodzieży rzadziej niż nazwiska wielkich fizyków i wynalazców. Być może najważniejszą jest okoliczność, że młodzież widzi właśnie w twórczości fizyków, chemików i wynalazców główną przyczynę tych rozlicznych zmian, jakie dokonują się nieledwie naocznie w codziennych formach życia mas ludzkich. Wydaje się prawdopodobnym, że i dorośli — wykształceni, którzy by mieli odpowiedzieć na pytania w sprawie najwybitniejszych i najznakomitszych uczonych, daliby wyraz wartościowaniu w przybliżeniu takiemu samemu. Być może, u dorosłych nie stwierdzilibyśmy tak ostrego skoku między wysoką ceną techniki a nader niską humanistyki. W końcu trzeba zauważyć, że dla zrozumienia wartości humanistycznych trzeba dużej kultury osobistej i dojrzałości umysłowej, ale ani jednej ani drugiej nie trzeba się spodziewać u młodzieży tuż po szkole średniej.

16. POJĘCIA O USTROJU PAŃSTWOWYM.

Relatywnie niskie cenie humanistyki odpowiada — wedle rezultatów egzaminów — nader mizerny stan wiadomości humanistycznych, w szczególności np.: wiadomości o ustroju państwowym. Wiadomości o ustroju były przedmiotem specjalnych wykładów (w tzw. nauce o „Polsce współczesnej”), toteż przynajmniej pewne elementarne pojęcia powinnyby być znane. Jest raczej przeciwnie. Np. na pytanie: „wymień główne władze państwa współczesnego” w jednym tylko wypadku (a więc w $\frac{1}{3}\%$) odpowiedź trafna brzmiała: władza ustawodawcza, wykonawcza i sądowa. W przeważnej ilości wypadków odpowiedzi brzmiały: Prezydent Mościcki, Marszałek Piłsudski, Sławoj-Składkowski, Min. Beck, Gabinet ministrów, Wojewodowie, Starostowie itp. Wielu wymieniało po nazwisku niektórych ministrów, generałów i pułkowników. Trudno przypuścić, że formuła pytania była niejasna; w formule bynajmniej nie było mowy o władzach Państwa Polskiego. Trzeba raczej przypuścić, że pojęcie „władza państwowa” nie jest u młodzieży po maturze dostatecznie wykrystalizowane i wyabstrahowane.

Do podobnego wniosku prowadzi analiza odpowiedzi na pytania: „co jest przeciwieństwem ustroju demokratycznego” i „co jest przeciwieństwem ustroju parlamentarnego?”. Odpowiedzi były przeważnie niedokładne, a bardzo wiele stanowiło prawdziwe curiosa, co dziwi tym bardziej, że sprawy parlamentaryzmu i demokracji są przecież wciąż na tapecie prasy i dyskusji uczniowskich.

Jako przeciwieństwo ustroju demokratycznego wymieniano: monarchię, faszyzm, parlamentaryzm, ustrój oligarchiczny, sowiety, państwa starożytne, arystokrację, hitleryzm, ustrój konstytucyjny, królestwo, teokrację, rządy tłumy — a więc wszelkie możliwe formy ustroju. Jako przeciwieństwo parlamentaryzmu podawano: totalizm, monarchia, królestwo, hitleryzm, demokracja, arystokracja, dyktatura, bolszewizm, a nawet konstytucja. Widać wprawdzie, że młodzież otrzaskuje się o popularne terminy dotyczące ustroju, lecz że nie umie tych terminów użyć i że rozumie je raczej egzemplarycznie, niż (abstrakcyjnie) pojęciowo. Jakich odpowiedzi trzeba by się wobec tego spodziewać, gdyby zamiast przeciwieństw żądać definicji?

17. WIADOMOŚCI O HISTORII POLSKI.

Odpowiedzi stosunkowo najlepsze, ale zarazem najtrudniejsze do oceny dotyczyły pytań związanych z historią Polski, np.: „Wymień panujących, za których dokonywały się w Polsce stosunkowo największe przemiany społeczne; wymień panujących, za których Polska ujawniała stosunkowo największą ekspansję terytorialną?”. Z punktu widzenia historyka pytania te są wcale jednoznaczne; możliwe też są i odpowiedzi jednoznaczne, zwłaszcza na pytanie drugie. Z punktu widzenia maturzysty pytanie pierwsze było raczej za trudne. W rezultacie egzaminowani wyliczali na każde z tych pytań mniej więcej jednakową listę królów, tych mianowicie, którzy w standartowych podręcznikach szkolnych uchodzą za najwybitniejszych pod wieloma względami: Bol. Chrobry, Bol. Śmiały, Kazimierz W., Jagiełło, Kaz. Jagiellończyk, Zygm. August, Batory. Znaczna część egzaminowanych dobrze odpowiadała na pytanie drugie: B. Chrobry, B. Śmiały, Jagiełło, Zygmunt Waza, Władysław IV. Nie wynika stąd, że młodzież zna rzeczywiście dobrze historię Polski, a tylko, że jest to temat, jak się zdaje, relatywnie najlepiej opanowany.

18. PRZYPUSZCZENIA.

Trudno na podstawie bądź co bądź skąpego materiału, jakim rozporządzaliśmy, wysnuwać wnioski definitywne. Ograniczymy się do pewnych sugestii-przypuszczeń ogólnych. Pierwsza z tych sugestii dotyczy nie tyle wiadomości młodzieży, ile umiejętności ich „sprzedania”. Młodzież po maturze cierpi jeszcze na ogół na ten sam brak, który stanowi przeszkodę w korzystaniu z wiadomości szkolnych w latach wcześniejszych: za wyjątkiem formuł matematycznych, dat historycznych, wierszy, zwrotów gramatycznych itp. reszta wiedzy szkolnej może być sprzedana — w wypadku końcowym — albo prawie dosłownie, albo prawie w ogóle nie. Maturzysta wie dużo, ale „masy apercypcyjne” wiążące poszczególne wiadomości nie pozwalają mu jeszcze na: wymiennność terminów homo i synonimicznych, na wyrażanie się krótkie i na precyzję myśli. Przypuszczamy, że gdyby pytania egzaminu, o których była mowa, przedstawić obszernie, i gdyby pozwolić rozwinąć je, wyniki byłyby prawdopodobnie nieco lepsze.

Kłopotem największym jest już na pewno precyzowanie myśli. Wszystkie 30 pytania były w gruncie rzeczy elementarne; nawiązywały wprawdzie do wiadomości całego (dawnego) gimnazjum, jednakże z nich obejmowały próbki, że tak rzec, potoczne. Na około 8000 odpowiedzi (na poszczególne pytania) zaledwie kilkadziesiąt uznać można za precyzyjne (np. metr jest to $\frac{1}{10000000}$ ćwiartki południka paryskiego). Formuła słowna odpowiedzi innych jest wyrażnie nieprecyzyjna.

Rzeczowo, najbardziej zastanawiają wręcz przedziwne braki w dziedzinie wiadomości astrofizycznych i meteorologicznych oraz szczególna skala wartości kulturalnych. Zastanawiać to musi, że przeszło trzy czwarte egzaminowanych nie zdaje sobie sprawy z mechanizmu pór roku, z opadów atmosferycznych, wiatru; że nie wie co to jest droga mleczna, rok światła itp. Niedorzeczne odpowiedzi, jakich w związku

z tymi pytaniami było niemało, świadczą, że trudność sprawiał egzaminowanym nie tylko brak precyzji słownej, lecz także i brak prymitywnych wiadomości.

Hipertrofia wartości technicznych, zauważona w analizie materiału testowego, a potwierdzana wciąż na nowo przez obserwacje potoczne, budzi refleksje, którym należy poświęcić uwagi osobne.

Tab. 1. Ludzie, których czyny stanowiły przełom.

(Cyfry oznaczają, ile razy w całym materiale testowym powtarza się dane nazwisko).

Napoleon, 37.	Gutenberg, 8.	Solon, 3.
Kopernik, 36.	Cezar, 8.	Foch, 3.
Kolumb, 29.	Newton, 8.	Grakch, 2.
Piłsudski, 22.	Pasteur, 7.	Vasco de Gama, 2.
Edison, 24.	Bismark, 7.	Piotr W., 2.
Skłodowska, 19.	Marks, 6.	Katarzyna W., 2.
Marconi, 17.	Sobieski, 5.	Hinderburg, 2.
Karol W., 15.	Kościusko, 5.	Waszyngton, 2.
Stephenson, 15.	Platon, 5.	Robespierre, 2.
Mościcki, 11.	Sokrates, 5.	Łudwik XIV, 2.
Luter, 9.	Hitler, 3.	Składkowski, 2.
Aleksander W., 9.	Lenin, 3.	Łukasiewicz, 2.
Wilson, 9.	Mussolini, 3.	Byrd, 2.

Tab. 2. Najwybitniejsi uczeni.

(Cyfry oznaczają, ile razy w całym materiale testowym powtarza się dane nazwisko).

Skłodowska, 99.	Chrzanowski, 5.	Wojciechowski, 3.
Edison, 57.	Piłsudski, 4.	Zeromski, 3.
Marconi, 35.	Faraday, 4.	Koch, 3.
Mościcki, 26.	Van der Velde, 4.	Rybczyński, 3.
Stephenson, 19.	Kopernik, 4.	Leclanche, 3.
Pasteur, 18.	Russell, 3.	Nanke, 3.
Einstein, 13.	Huygens, 3.	Kant, 3.
Wat, 8.	Monteskiusz, 3.	Maxwell, 2.
Świętosławski, 8.	S. Simon, 3.	Franklin, 2.
Czekanowski, 6.	Volta, 3.	Mendel, 2.
Zieliński, 6.	Wróblewski, 3.	Wolter, 2.
Curie, 6.	Olszewski, 3.	Piccard, 2.
Newton, 6.	Kalinowski, 3.	

Dr Józef Pieter

ZNACZENIE PRYZWYCZAJENIA W NAUCZANIU I WYCHOWANIU

Przyzwyczajeniem w najszerszym tego słowa znaczeniu jest utworzenie pewnej stałej korelacji, stałego związku między podniętą a reakcją. Przyzwyczajenie jest zazwyczaj skutkiem ćwiczenia w tych samych warunkach. Jeśli jakaś sytuacja pojawia się wciąż z nielicznymi tylko zmianami, wówczas umysł umie już odpowiadać na tę sytuację bez zastanowienia się, automatycznie. Taką automatyczną odpowiedź na pewne stale się powtarzające podniety nazywamy przyzwyczajeniem. Jeśli przyzwyczajenie jest bardzo silne, wówczas staje się ono masą apercepcyjną wyprzedzającą sytuację. Znaczy to, że wpływa ono na dostrzeganie i rozumienie sytuacji.

Do formowania się przyzwyczażeń dochodzi dzięki prawu uwarunkowanej reakcji. Reakcja staje się uwarunkowaną po pewnej ilości powtórzeń. Ilość powtórzeń konieczna do wytworzenia przyzwyczajenia jest zależna od inteligencji człowieka,² od przeżycia wzruszeniowego towarzyszącego danej sytuacji i od mechanicznej siły samej sytuacji.

W pojęciu współczesnych pedagogów przyzwyczajenie odgrywa doniosłą rolę w nauczaniu i wychowaniu. W nauczaniu mówi się wciąż o powtarzaniu ustawicznym w celu utrwalenia, w wychowaniu mówi się o wytwarzaniu nawyków tak silnych, by one zdołały sublimować popędy i instynkty, które w powyższym rozumieniu nie różnią się istotnie od przyzwyczażeń. W istocie nie można przeczyć, że przyzwyczajenie odgrywa doniosłą rolę w naszym życiu indywidualnym i społecznym. Nie należy jednak przesadzać roli i znaczenia przyzwyczajenia, które acz konieczne i pożyteczne, może stać się też szkodliwe. Nadto nie jest, jak to później zobaczymy, obojętną rzeczą, w jaki sposób zdobyliśmy dane przyzwyczajenie.

Nie trudno było dojść do przesady w podkreślaniu roli przyzwyczajenia, gdyż jest to najprostszy sposób ujęcia człowieka w karby wymagań nieracjonalnych. Wystarczy przyzwyczaić człowieka od najmłodszych lat do pewnego sposobu postępowania, mówienia, myślenia, zachowania się, by on automatycznie i podświadomie tak postępował. Buduje się tu na poczuciu swojskości, które jest zawsze przyjemne w przeciwieństwie do poczucia obcości. Przyzwyczaić się można nie tylko do jednostkowych sytuacji, ale również do atmosfery. I tak człowiek wychowany w atmosferze estetyki, zgody, dobroci, życia intelektualnego będzie unikał brzydoty, obce mu będzie uczucie nienawiści, będzie unikał płytkiego życia itp. Atmosfera stanie się dlań tym, czym jest odpowiedni klimat dla danej rośliny. Żyje się z nią i wszelki inny sposób życia będzie dlań nieznośny.

Przyzwyczajeniem należy tłumaczyć niemożność życia w innej atmosferze i trudność znalezienia się w innych warunkach, niż zazwyczaj. Przyzwyczajenie stanowi w przeważającej mierze to, co nauka nazywa pseudodziedzicznością, a co

jest często trudno odróżnić od dziedziczności. I tak niektóre dzieci brzydzą się bójkami i dzikim zachowaniem się nie dlatego, że w nich płynie inna krew, ale dlatego, że je wychowało inne środowisko. Podobnie ludzie gardzą sobą i nie rozumieją się nie dlatego, że są biologicznie różni, lecz dlatego, że są do czegoś innego przyzwyczajeni. Tylko przyzwyczajenie pozwalało takim myślicielom jak Platon lub Arystoteles nie uważać niewolników za ludzi. Tylko przyzwyczajenie pozwala dzisiejszej pani domu, która odpoczywa całymi dniami, kazać służącej spracowanej podać sobie szklankę wody.

Trudność znalezienia wspólnego języka między różnymi ludźmi wynika z różnych przyzwyczajeń. Jeden nie rozumie, jak można tracić czas na czytanie, drugi — jak można żyć nie mając zainteresowania książką. Ten nie rozumie jak można wierzyć w Boga, inny nie może pojąć jak można żyć bez wiary. Wszystkie te różnice są przede wszystkim różnicami przyzwyczajeń, a ich uzasadnienie pseudonaukowe jest rzeczą późniejszą. Nie jest to bowiem postępowanie wynikłe z logicznych racji — szuka się logicznych racji do już ustalonego postępowania.

Są pewne czynności, do których musimy się przyzwyczaić, gdyż inaczej nie będziemy mogli ich wykonać. Takimi są np. pewne formy życia zbiorowego, które nie mają żadnej rozumnej sankcji bytu, ale istnieją i musimy się nauczyć ich przestrzegać. Należą tu przede wszystkim formy towarzyskie, których musimy się nauczyć, by móc współżyć z ludźmi. Jedynym sposobem nauczania się ich jest przyzwyczajanie. Podobnie uczymy się z przyzwyczajania higieny osobistej, chodzenia, mówienia, czytania, pisania. Większa część naszego życia — to łańcuch różnych przyzwyczajeń.

J. M. Baldwin słusznie nazywa przyzwyczajanie dziedzicznością socjalną, albowiem posiada ono daleko idące analogie z dziedzicznością biologiczną. Dziecko — powiada Baldwin — uczy się mówić, czytać, pisać, bawić się, łączyć swe siły z siłami innych, być nauczycielem, lekarzem, kupcem, w ogóle wszystkiego uczy się tak, jakby odziedziczył po ojcu lub matce instynkt do danej czynności. Jeśli rodzice nie posiadają owych zdolności, dziecko uczy się od innych. Jest to dziedziczność, gdyż zdolności ojców przenoszą się na dzieci z tą tylko różnicą, że to dziedziczenie nie odbywa się fizycznie, przy urodzeniu. Dziecko nie może uniknąć tej nauki. Jest ona równie konieczna i nieubлагana jak barwa oczu i kształt nosa.

Psychicznym warunkiem przyzwyczajania jest naśladownictwo, które obok popędu do działania jest najogólniejszym, najmniej zdeterminowanym popędem. Popęd do działania w połączeniu z naśladownictwem są odziedziczonym zasobem, z którym przychodzimy na świat, by stać się ludźmi swego otoczenia. Dzięki asocjacji i pamięci działanie i naśladownictwo staje się przyzwyczajaniem.

Jak widać z powyższego, człowiek nie jest odpowiedzialny za swe przyzwyczajenia, podobnie jak nie może być odpowiedzialny za swe właściwości odziedziczone.

Nie podobna dość silnie podkreślać roli naśladownictwa w naszym życiu. *Consuetudo altera natura* — mówili Rzymianie. Trudno tylko dopatrzeć się

pierwszej natury, która by nie była naśladownictwem. Większość naszych nie-
szczęść i niepowodzeń poza fizycznym bólem wynika z naśladownictwa. Nie móc
naśladować jest często źródłem poczucia mniejszej wartości, chcieć naśladować jest
psychicznym źródłem dążenia do mocy. Jeśli odczuwam potrzebę posiadania pięk-
nej biblioteki, wyjazdu nad morze czy zwiedzania dalekich krajów — wynika to
często z potrzeby naśladowania innych. Gdyby wszyscy ludzie żyli w nędzy —
nędza nie byłaby wcale nieszczęściem. Przez porównanie z tymi, którym jest lepiej
od nas, czujemy się gorzej, bo nasze samopoczucie jest osłabione. Z tego wynika
dążenie do sprawiedliwości, równości: Walka o poprawę bytu warstw nie posia-
dających nie jest tylko walką o chleb, lecz jest przede wszystkim walką o godność
ludzką, o równość i sprawiedliwość. Walka klas ma obok oblicza ekonomicznego
o wiele ważniejsze oblicze moralne.

Mimo tak doniosłej roli naśladownictwa w naszym życiu nie należy przece-
niać jego znaczenia i opierać całego wychowania na naśladownictwie, jak to się
obecnie coraz częściej praktykuje. Nie tylko nie jest to konieczne, ale jest też
często szkodliwe.

Podobnie jak nie może być mowy o wychowaniu człowieka bez chleba, tak
też podstawą wychowania są nasze przyzwyczajenia. Ale przyzwyczajenia będąc
podstawą nie są ani jedynym środkiem ani nie mogą być celem wychowania.

Możemy sobie wyobrazić całkiem dobrze współczesnego człowieka, który ży-
je wyłącznie na podstawie przyzwyczajeń i co gorsza — wyobrażenie to nie od-
biega zbyt od dość często spotykanego typu człowieka nawet warstw tzw. śred-
nich i wyższych w życiu codziennym. Urzędnik może z przyzwyczajenia wstawać
o godzinie 7, nastawić radio, wykonać dziesięciominutowe ćwiczenia gimnastyczne,
zjeść śniadanie, udać się do biura. Tam — o ile praca jest zmechanizowana —
wykona ją automatycznie, wita się, żegna itd. Wszystkie te czynności powtarzające
się automatycznie dzień po dniu są czynnościami z przyzwyczajenia. By słuchać
radia, nie trzeba wcale znać natury fal elektromagnetycznych ani wiedzieć, do
czego służy antena lub kryształ, nawet nie musi się zdawać sobie sprawy z treści
słuchanych audycji. Wystarczy po prostu przekreślić odpowiedni guzik. Podobnie
nie trzeba nic wiedzieć o Siemencie, ani o prawie zachowania i przemiany energii,
by bezpiecznie jechać tramwajem. Można żyć, zarabiać, pracować, być doskonale
wychowanym czyli towarzysko obytym, umieć się wszędzie znaleźć „comme il
faut”, i nie wychodzić nawet o krok poza względnie ponad przyzwyczajenie. Moż-
na „żyć z przyzwyczajenia” i dlatego może słusznie niektórzy uważają, że wystar-
czy oprzeć całe nasze wychowanie o przyzwyczajenie.

Są pewne czyny ludzkie, które muszą być oparte na przyzwyczajeniu, bo ina-
czej nie będą wykonane. Zanim jeszcze umiemy sądzić, krytykować, myśleć i zda-
wać sobie sprawę z naszych czynów i z tego, co się wokół nas dzieje, uczymy
się wielu rzeczy z przyzwyczajenia.

SZKOŁA I NAUCZYCIEL WE WSPÓŁCZESNEJ
BELETRYSTYCE POLSKIEJ

(Ciąg dalszy)

B. Nauczyciel polski.

Portrety nauczycieli polskich, przedstawionych w powieści, na ogół nie pociągają czytelników ani pięknem rysów twarzy i postaci, ani estetyką ubioru, ani wdziękiem zachowania się. Morcinka „nauczycielka na morzu” jest „brzydka i szybko starzejąca się. Nabiera nawyczek starej panny. Zalutuje nauczycielką na odległość. Oczy znużone, podkrążone, cera zmięta, usta prawie że nie całowane. Puder i kredka do ust nie skutkują”¹⁾ — a stale podniecony erotycznie Ładowski z grona „nauczycieli” prywatnego gimnazjum prowincjonalnego patrzy z pogardą na „niedorodne, chude i niemrawe” nauczycielki spotykane na zebraniach i konferencjach, i nie znajduje ani jednej wśród nich, na której jego spragnione wdzięku kobiecego oko mogłoby spocząć z przyjemnością. Z rzadka tylko w gronie nieopętnie odmalowanych w powieści nauczycielek (o powierzchowności nauczycieli piszą autorowie mało i raczej pochlebnie) pojawia się jakaś „piękna nauczycielka w miasteczku”, jakaś „przystojna, młoda i ułożona po wielkomijsku” panna Halina Olpieńska lub Hanka Nagórska ze wsi poleskiej czy z zagrypionej Naprawy — pojawia się: „smukła, ruchliwa, ubrana w jasne barwy, jakby chciała być okrzykiem wesela w klasie — z jasną czupryną podobną do płomienia buntowniczo wybuchającego — z niebieskimi, wyrazistymi, sypiącymi iskrami oczyma”²⁾ — pojawia się po to, by przewidzianą przez autorów, nieodmienną rzeczy kolejną, zszarżyć i zbrzydnąć w wyczerpującej pracy codziennej, wzorem tyłu, tyłu koleżanek, które nie zasłużyły na jaśniejsze barwy z palety powieściopisarzy.

O ile jednak typ fizyczny współczesnego nauczyciela nie zachwyca, to pochlebnie przedstawiana jest w powieści „postać psychiczna” tych „nieładnych” na ogół nauczycieli. Są to, jeśli chodzi o zakwalifikowanie do którejś z grup naukowej typologii, przeważnie nauczyciele zbliżeni do mieszanego typu społeczno-estetycznego, są to nauczyciele indywidualiści szanujący i kochający małego człowieka i pragnący wychować go na dzielnego, wartościowego członka społeczności.

Autorowie powieści o szkole polskiej nie ukazują tak wielu indywidualnych jednostek nauczycielskich, jak to miało miejsce w grupie poprzednio omówionych powieści (powieści o szkole zaborczej) — ograniczają się oni raczej do zarysowania typowych postaci. Taką typową dla grupy społeczno-estetycznej nauczycielką jest „dobra Pani” z „Orki”, która w zatargu z kierownikiem wypowiada swoje nauczycielskie „credo”: „nauczyciel tylko wtedy stwarza metodę, jeśli duszę nosi w ręce, w każdym skinieniu, w każdym słowie, jeżeli kocha zawód, i kocha dzieci i pracę nad nimi”³⁾.

¹⁾ G. Morcinek — „Gołębie na dachu”, str. 201.

²⁾ J. Wiktor — „Orka...”, str. 16.

³⁾ J. Wiktor — „Orka...”, str. 157—162.

Ten typ jest najczęściej spotykany w powieści o szkole polskiej i to zarówno wśród nauczycielstwa szkół powszechnych jak i wśród „średniaków”.

Upostaciowaniem drugiego zarysowanego w powieści, mniej licznego, mieszanego typu „władczo-teoretycznego” może być osoba p. Heleny Pawelskiej, również z „Orki”. Jest to nauczycielka „wytrawna”, ale bez powołania, bez zapału, nie znająca, nie rozumiejąca i nie kochająca dzieci, oschła, ostra i surowa — ale pragnąca nauczyć, spełnić trudny obowiązek, bo tak chce władza, „bo życie nie jest odą do młodości”.

Nauczyciele należący do wymienionych typów nie są jednak w powieści ujęci szablonowo i konwencjonalnie, autorowie uwzględniają ich cechy odrębne i indywidualne — powinowactwo (na przykład), przedstawionych przez Wiktora i Miłaszewską nauczycielek nie jest zupełne. „Dobra Pani” ucząca Alojza jest bardziej społeczniczką i o wiele żywszy bierze udział w odczuwaniu niedoli swoich uczniów i ich rodzin, niż jej kresowa koleżanka, żyjąca raczej uczuciem dla p. Rymszy — i, podobnie, „władczość” pani Pawelskiej jest bardziej w powieści uwypuklona, niż u pokrewnych jej teoretyków nauczycieli szkół średnich z powieści Łukasiewicza, Baryki czy Ludwaka.

Stosunkowi do zawodu i samopoczuciu nauczycielstwa poświęca się dużo uwagi i dużo miejsca w powieści o szkole polskiej. W oświeceniu większości autorów stosunek ten jest u nauczycielstwa głęboki i poważny — nauczyciele w powieści pojmują swoją pracę jako ofiarną służbę dla narodu i ludzkości, prawie jako poslanictwo.

W ich rozumieniu praca nauczycielska jest „krynicą, do której biegną wciąż spragnione rzesze”⁴⁾, a pełne gorzkości zdanie przedwojennego nudziarza Gorzkowskiego, że „lepiej kamienie tłuc przy gościnku niż być nauczycielem” znajduje u nich potwierdzenie — jeśli jest się tym nauczycielem bez powołania. Te dwa dodane słówka: „bez powołania” stanowią o przepaści pomiędzy dawnym, przedwojennym pojmowaniem zawodów przez nauczycieli „zaborczych” a rozumieniem go przez ówczesne „Siłaczki” i większość polskich nauczycieli z powieści. Tak każą autorowie pojmować swoje nauczycielstwo wielu „kochanym paniom” i „dobrym panom”. Wysoko cenią ci nauczyciele doniosłość swej pracy i jej kunszt, porównują ją z „odkopywaniem cennych zabytków z grudy czy skamieniałej lawy”⁵⁾, szkołę uważają za teren najmiłszej dla siebie twórczości, za własny „dom”, w którym intensywnie przeżywają „piękno bajki szkolnej”; i chwile szczęścia, i chwile gorzkości bezgranicznego znużenia, i chwile upadku, z którego tak dobrze jest podnieść się opierając się na przywiązaniu dziecięcym. Autorzy podziwiają zatracenie się w miłości dla dzieci wielu nauczycielek, które mówią: „kocham te dzieciśka, co bym mogła to bym wszystko dla nich zrobiła, żeby z uśmiechem i szczęściem na mnie patrzyły, bo to jedyne uśmiechy w moim życiu”⁶⁾ — podziwiają jak bardzo, pomimo ogrom-

⁴⁾ J. Wiktor — „Orka...”, str. 172.

⁵⁾ W. Miłaszewska — „Zatrzymany zegar”, str. 83.

⁶⁾ J. Wiktor — „Orka...”, str. 162.

nego zmęczenia i niepowodzeń, tęsknią one do szkoły, do widoku uśmiechniętych twarzy dziecięcych, do ścian „popstrzonych barwnymi wycinkami” i do pokiereszowanej tablicy, na której chcą wypisać motto dla samych siebie: „Lećmy — i odąd nigdy nie zniżajmy lotu”⁷⁾). Takie odbicie znajduje w powieści stosunek do szkoły nauczycielek z „powszechniaka”, a E. Kobylińska w swoim „Pamiętniku nauczycielki” pisze: „stosunek mój do szkoły nie zmienił się w ciągu lat zasadniczo. Zawsze pociąkał mnie i pociąga ów niefrasobliwy, przekorny żywioł, stanowiący jądro szkoły. Zawsze patrzyłam i patrzę na młodzież, jako na źródło nieskończonej dla oczu i serca radości”⁸⁾).

Koledzy tych idealistek nie wkładają tyle uczucia w swój stosunek do zawodu i pracy w nim. Są bardziej realni i przyziemni — niemniej jednak i ukazani w powieści przedstawiciele płci męskiej kochają swój zawód i palą się do roboty szkolnej — palą się tak dalece, że niejeden z nich gotów jest nawet zrezygnować z przyjemności, jakie daje pobyt w stolicy, dla swobody samodzielnej pracy gdzieś w zapadłej wiośszynie na Polesiu, gdzie mając nawet podłe warunki materialne „mógłbym tam dzieci naprawdę wychowywać tak, jak ja to rozumiem. Żeby z nich lepsi ludzie wyrosli”⁹⁾ — a niezadowolony z dyrekcji i ze współpracy z kolegami Ładowski („Nauczyciele”) zauważa z radością coraz wyraźniejszą przyjemność pracy w swoim zawodzie, nabiera do niej sentymentu i postanawia zostać jak najlepszym nauczycielem. Takich godnych aplauzu postanowień byłoby, według opinii autorów, znacznie więcej, gdyby — gdyby nie różne „dodatki” do pracy pedagogicznej, a szczególnie gdyby nie przeciążanie nauczycielstwa społeczną pracą pozaszkolną. Nauczyciele z powieści nie zacieśniają pojęcia swego zawodu do obrębu murów szkolnych, są społecznikami z przekonania, lecz nazbyt już liczne prezesury, sekretarstwa i inne funkcje, którymi są obarczeni, dają się im mocno we znaki. Profesor Andrzej Głaz z Jordanowa ma tych „dobrowolnych” i honorowych prac społecznych więcej niż godzin szkolnych, a i u innych nauczycieli zajęcie całego wolnego czasu przez prace społeczne jest powodem wytwarzania się uczucia „psychicznego niedosytu”, jałowienia intelektualnego i nie nadążania z postępem wiedzy zawodowej.

Jakby nie chcąc psuć jednolitości w zobrazowaniu pozytywnego ustosunkowania się nauczycielstwa do szkoły i zawodu, tylko pobieżnie wspominają autorowie o wypadkach niechęci do zawodu, o powiedzeniach w rodzaju „być nauczycielem to jest rzecz wstydliva”, lub o nauczycielach uważających siebie za „sługusa zasmarkanych, brudnych, zabiedzonych dzieci”, a „ideały, przodownice, kapłaństwa, kagańce oświaty” za „jerum — zakopciały już całkowicie”¹⁰⁾).

Literaci-nauczyciele i niektórzy inni lepiej znający szkołę autorzy (Wiktor, Kurek) wniknęli także w stosunki wzajemne nauczycielstwa. Nie znajdują tam jednakże

⁷⁾ W. Miłaszewska — „Zatrzymany zegar”, str. 136.

⁸⁾ E. Kobylińska — „Świat w szkole”, str. 107—108.

⁹⁾ M. Kuncewiczowa — „Dni powszednie...”, str. 278.

¹⁰⁾ J. Wiktor — „Orka...”, str. 149.

nic miłego do zanotowania. Nauczycielstwo, pracujące nawet w jednej szkole, jest ze sobą poróżnione, zawistne, nie utrzymujące żadnych stosunków towarzyskich. Jedna z młodych, pełnych zapału i wiary w moc węzłów koleżeństwa nauczycielek skarży się w liście do narzeczonego („Inżynier Szeruda”) na niemiłe nastroje zebrania Rady Pedagogicznej, gdzie stale wybuchają „ohydne kłótnie”, i to wynikiem nie ze spraw związanych ze szkołą, lecz z osobistych animozji nauczycieli.

Jeszcze gorzej wyglądają stosunki koleżeńskie w relacji Łukasiewicza i Kurka, którzy „grzechem dyscypliny ustrojowej” przypisują nie tylko nienawiść, ale nawet szpiegostwo i denuncjatorstwo, szerzące się wśród przedstawionych przez nich nauczycieli szkół średnich. Rozgoryczony wobec kolegów oportunistów, karierowiczów i „sobków” Łukasiewicz specjalnie jaskrawo odmalowuje zaobserwowane w szkole objawy służalczości niektórych nauczycieli wobec ograniczonego a nadętego dyrektora i płaszczenie się tegoż dyrektora przed wizytującymi szkołę „dygnitarzami” z Kuratorium.

Bezpośredni przełożeni nauczycielstwa, kierownicy i dyrektorowie szkół wyglądają w ujęciu autorów na tyranów, despotów i bezdusznych, „autorytatywnych” biurokratów, dla których akta, okólniki i załączniki są najwyższą rozkoszą — a przy tym na ludzi „pozbawionych wszelkiej kultury”, taktu i umiejętności współżycia z podległym sobie gronem.

Takim jest zrozumiąły i tępy biurokrata dyrektor Łukasiewicza, kaprałskim traktowaniem, zniewagami i nieufnością zniechęcający młodszych i lepszych nauczycieli, i takież właśnie obarczony „kompleksem władzy” kierownik zatruwa idealnej „pani” z „Orki” radość jej umiłowanej pracy, przeciążając ją obowiązkami i krępując niezliczonymi rubrykami nieskończonych „terminowych”, a nikomu niepotrzebnych protokołów i sprawozdań. Jego ustawiczne szykany doprowadzają wreszcie do wybuchu walczącą o swoją godność i piękno swojej pracy nauczycielkę — pękają hamulce ostrożności: „Łagodna i dobra pani” podnosi głos i wypowiada wszystkie te żale i skargi, których Wiktor musiał się nasłuchać od nauczycieli — „dobra pani” w oburzeniu mówi między innymi: „w stolicy pomysły dla przebudowy człowieka, tu na dole zostały wykoszlawione. Władza powinna być zachętą, doradcą, przyjacielem, pomocą w wychowywaniu pokoleń, a nie źródłem szykany, nie policjantem. Wam chodzi o zewnętrzny efekt, pozór, o pięknie napisany plan. Wy papierkom każecie uczyć. Okólnikiem życia nie przekształcicie. Nauczyciel zdobył szkołę, dzieci dla szkoły, bo wasze papierowe zarządzenia pomazał krwią, jego wysiłek rozstrzygnął o wartości wychowania. Złe wychowanie to nienaprawiona krzywda dla dziecka, to krzywda dla narodu. Każecie wychowywać w radości i miłości prawdy, a zmuszacie, aby każdy z nas żył w kłamstwie, znękanii i ucisku. Lecz my ostatkiem sił żywimy radością i prawdą — sobą. Macie czującego, żywego człowieka przed sobą, nie martwy papier. To próchno (okólniki), które zaśmieca życie naszego pokolenia, to próchno, którym zasypujecie radość wolności” ¹¹⁾.

¹¹⁾ J. Wiktor — „Orka...”, str. 157—162.

Ten wybuch łagodnej i spokojnej nauczycielki nie wyczerpuje jeszcze krytycyzmu autorów w stosunku do biurokratyzowania władz szkolnych i „papierowego” ich myślenia. Na to samo narzekają nauczyciele z innych powieści, prześladowani aż do udręki zarządzeniami, planami, statystykami, okólnikami przemieniającymi się w „oblędny wir paragrafów, obliczeń, wykazów, zestawień”, to samo jest „bóllem bólów” i drugiej entuzjastki żywej szkoły, która w swoim „Pamiętniku nauczycielki” żali się wzruszająco, że między żywym uczniem a żywym nauczycielem stoją dalekie, zimne okólniki jak żelazne pręty, o które można zranić się boleśnie, że dawniej jawna i promienna, „teraz miłość moja zgubiła złotą ścieżynkę, po której biegła wprost z mego serca w serduszka dziecięce, teraz miłość moja posmutniała i przygaśła, idąc ku młodzieży nieśmiało wśród poplątanych węzłów nieskończonych paragrafów i żelaznych zasadzek okólników”¹²⁾.

(C. d. n.)

J. Borek

O LITERACKIEJ PRODUKCJI MŁODZIEŻY

Uwagi na marginesie pewnej gazetki wydawanej przez wychowanków internatu¹⁾.

WSTĘP.

Zajmowanie się literacką produkcją młodzieży jest obok względów psychopedagogicznych obowiązkiem nałożonym przez kulturę; każde, zwłaszcza samorządne i spontaniczne, wypowiadanie się w piśmie jest zjawiskiem kulturalnym. Twórczość dojrzewającego pokolenia jest najpierw oznaką poziomu jego umysłu, następnie może wskazać na dziedziny, dla których młodzież ma żywe zainteresowanie, wreszcie jest odzwierciedleniem środowiska, z którego pochodzi i w którym aktualnie się znajduje. Utwory młodych mogą się przez to stać bardzo ciekawymi dokumentami psychologicznymi²⁾, a nawet socjologicznymi, jeżeli się przy ich analizie uwzględni wiek i środowisko autora, tematykę, dynamikę uczuciową wyrażoną w słowie itp.³⁾. Wprawdzie dojrzałemu człowiekowi nie pozostaje nic z jego młodzieńczej twórczości i zwykle mówi się o niej z politowaniem, ale może jest to wina wychowawców, którzy niezbyt dbają o tę ciekawą dziedzinę młodzieńczego życia.

Poza twórczością indywidualną⁴⁾ istnieje literacka twórczość zbiorowa obja-

¹²⁾ E. Kobylińska — „Świat w szkole”, str. 108.

¹⁾ Użyłem w tytule słowa „produkcja” na oznaczenie czegoś, co jest inne niż „twórczość”, co jest niezależne od irracjonalnych czynników „natchnienia” i talentu jednostek piszących, co musi być gotowe i odpowiednio spreparowane na czas z góry wyznaczony. Gazetka jest rezultatem raczej produkcji, nawet utwory literackie — jak zobaczymy — są robione ad hoc i nie stanowią wyniku twórczości w ścisłym tego słowa znaczeniu.

²⁾ Według terminologii profesora Twardowskiego.

³⁾ Pamiętniki robotników i chłopów, które się teraz zbiera i wydaje, dostarczają mnóstwa materialu psychologii i socjologii tych warstw. Czyni się też zabiegi o życiorysy nauczycieli i o opisy pracy lekarzy zatrudnionych w szpitalnictwie i w ubezpieczalniach społecznych.

⁴⁾ Do twórczości indywidualnej zaliczam utwory literackie młodzieży, a zwłaszcza pamiętniki. Pamiętnik jest może najbardziej zbliżony do gazetki przez to, że się w nim co pewien czas zapisuje zdarzenia i przeżycia, ale gazetka jest dla wszystkich, a pamiętnik tylko dla autora.

wiająca się w gazetkach młodzieży — w „prasie młodzieżowej”. Dlatego określam ją jako zbiorową, bo młodzież ogłaszająca tam swe prace wie o tym, że będzie czytana przez swych kolegów, przeważnie liczy się z tym. Są chłopcy i dziewczęta, którzy piszą wyłącznie dla siebie i to jest ich nietykalną osobistą tajemnicą. Ci, którzy „publikują” swe utwory, czynią to poza innymi względami także dla poparcia wysiłku zbiorowego, np. dla uświetnienia swego czasopisma.

Na tle gazetki, którą przez dłuższy czas wydawali mieszkający w internacie uczniowie seminarium nauczycielskiego, pragnę scharakteryzować zbiorową produkcję literacką młodzieży, opisać jej mechanizm, zawartość, wyraz zewnętrzny, określić jej walory pedagogiczne. Dotychczasowa literatura przedmiotu nie jest bogata. Gazetką uczniowską, tzn. gazetką redagowaną przez uczniów, pisaną przez uczniów i przeznaczoną dla uczniów, zajmowano się tylko pobieżnie.

Gise⁵⁾ pisał tylko o artykułach znalezionych w gazetkach młodzieży, a nie o gazetce, jako o specyficznym zjawisku, także Bernfeld⁶⁾ sięgnął do gazetek tylko jako do archiwów młodzieńczej twórczości indywidualnej. Rozprawa Schliebe⁷⁾ o latach dojrzewania w internacie oparta jest na zbiorowym pamiętniku-gazetce, do którego wychowankowie wpisywali rozmaite kawały, opowiadania satyryczne, pieśni wyśmiewające internat, szkołę, nauczycieli, kolegów, w którym umieszczali rysunki i melodie do piosenek. Tę księgę nazwano „Kaba” (może od początkowych liter słów Klassen-Buch). Geneza jej jest następująca: Jedna z licznych klas pewnego niemieckiego seminarium dla nauczycieli miała opinię bandy łobuzów („Flegelklasse”), tę opinię pragnęła klasa, jakby naprzekór wszystkim, utrwalić w księdze.

Dr Warstat założył w jednej ze szkół średnich w Altonie pismo dla młodzieży, scharakteryzował je szczegółowo⁸⁾ i wydał książkę o roli gazetki szkolnych w wychowaniu i nauczaniu⁹⁾. Autor operuje bogatym materiałem złożonym z pism angielskich i amerykańskich i na końcu książki podaje literackie próby młodych, zaczerpnięte z swojej gazetki.

Polskie Ministerstwo Oświaty zebrało w roku szkolnym 1932/33 gazetki szkolne z różnych szkół na terenie całego państwa. Zbiór ten opracował Nowak w artykule: „Pisma młodzieży szkół średnich¹⁰⁾”. O gazetce szkolnej i o problemach wychowawczych z nią związanych pisał Korczak¹¹⁾; ks. Roskoszny¹²⁾ scharakteryzował pisma młodzieży szkolnej na tle historii pisemek szkolnych i wskazał na to, jak młodzież patrzy na siebie poprzez własne utwory; o roli wychowawczej gazetki pisze Żebrowska¹³⁾, a charakterystykę kierowanej przez siebie gazetki podaje Fili-

⁵⁾ Giese: „Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen”. Lipsk 1914.

⁶⁾ Bernfeld: „Vom dichterischen Schaffen der Jugend”. Lipsk — Wiedeń, 1924.

⁷⁾ Schliebe: „Reifejahre im Internat”. Lipsk, 1934.

⁸⁾ Dr Warstat: „Eine deutsche Schulzeitschrift” w piśmie pedagogicznym „Der Säemann”. Monatsschrift f. Jugendbildung und Jugendkunde. Maj, 1913 r.

⁹⁾ Dr Warstat: „Die Schulzeitschrift und ihre Bedeutung f. Erziehung, Unterricht und Jugendkunde”. Lipsk — Berlin, 1915.

¹⁰⁾ Artykuł Nowaka w piśmie „Gimnazjum” R. II.

¹¹⁾ Korczak: „O gazetce szkolnej”. Kraków — Poznań, 1921.

¹²⁾ Roskoszny: „O pisemkach szkolnych”. „Muzeum” 1928.

¹³⁾ Żebrowska: (w art.) „Prasa szkolna”. „Gimnazjum” R. I.

powicz¹⁴). Uwagi o opiece nad gazetką na tle własnej praktyki wypowiadają w artykułach Parnowski i Langholz¹⁵).

Gazetka, o której będę pisał, pojawia się od dziesięciu lat periodycznie w internacie jednego z warszawskich seminariów nauczycielskich. Redakcja gazetki, złożona z najinteligentniejszych, przez walne zebranie mieszkańców delegowanych wychowanków, wywiesza na tydzień lub dwa przed ukazaniem się numeru ogłoszenie prosząc o artykuły i podając termin wyjścia gazetki. Po selekcji nadesłanych artykułów wpisuje się wybrane do specjalnej księgi formatu 36 × 22 i przyozdabia się numer kartą tytułową. Gazetka wychodzi więc w jednym egzemplarzu¹⁶). W jednej księdze mieści się zwykle półtora rocznika. Takich ksiąg jest już osiem. Gazetkę odczytuje się na specjalnych posiedzeniach całemu internatowi a przez tydzień lub dwa, zwykle do ukazania się następnego numeru, jest ona dostępna dla wszystkich wychowanków. Gazetkę redagują, piszą do niej i czytają ją uczniowie; jeden z wychowawców internatu ma poruczoną opiekę nad gazetką. Nazwa gazetki brzmiała dawniej „Tygodnik Internacki”. Ponieważ nie zdołano utrzymać tygodniowego terminu ukazywania się gazetki, zmieniono potem nazwę na „Gazetka Internacka”.

Gazetka jest ciekawym zjawiskiem psychologicznym i pedagogicznym¹⁷); istnieje w internacie jako wyraz życia zbiorowego; przez nią pragnie się utrwalać tradycję internatu. Każda nowa partia wychowanków przybywająca do internatu uważa za swój obowiązek pilnować wydawania gazetki. W pracy chłopcy nie są krępowani; treść i forma podlegają zasadniczo kontroli tylko redakcji, opiekun ma głos doradczy, z czego zresztą stara się jak najmniej korzystać. Gazetka pojawia się w internacie, a więc nie jest gazetką klasową, raczej jest periodykiem pozaszkolnym; wiek i poziom umysłowy współpracowników są bardzo różnicowane. W internacie mieszkają chłopcy od 14—24 lat, pochodzą z najuboższych sfer drobno-mieszczaństwa, z dalszej lub bliższej prowincji. Obok chłopców z pod Warszawy znaleźć można pochodzących z Wołynia, Polesia lub z nad granicy polsko-rumuńskiej.

Zadaniem tej pracy jest zająć się opisem zjawiska pedagogicznego, jakim jest gazetka jako fakt istniejący na terenie internatu, jako czynnik wychowawczy i jako

¹⁴) Filipowicz: „Młodzież w zwierciadle swej gazetki ściennnej”. „Gimnazjum” R. I.

¹⁵) Parnowski: „Gazetka ścienna”. „Polonista” R. VI (1936) i Langholz: „Opieka nad gazetką szkolną”. „Miesięcznik Pedagogiczny” czerwiec — lipiec 1938.

¹⁶) Problem wydawania gazetek szkolnych jest zawsze trudny. Trudności materialne nie pozwalają często na druk; gazetka o jednym egzemplarzu traci wielu czytelników, gazetka ścienna nie może obciążać, zwłaszcza na poziomie szkoły średniej, bogatego materiału współpracowników. Opiekun gazetki musi poznać środowisko, w którym powstaje idea pisma, aby chłopcy, którzy nie przewidzieli trudności, nie popadli w apatię i zniechęcenie.

¹⁷) Dla nauk pedagogicznych określenie treści i zakresu pojęcia „zjawisko pedagogiczne” jest z punktu widzenia metodologii tych nauk kwestią ważną. Obok koncepcji idealistycznych, tzw. ideałów wychowania, mamy przecież w pedagogice szereg przedmiotów badania naukowe, które są faktami podlegającymi czasowi i przestrzeni i które należą do sfery procesów pedagogicznych, przy czym przez „zjawisko” rozumiem zespół faktów, „zjawiskiem pedagogicznym”, przy czym przez „zjawisko” rozumiem zespół faktów, które są gazetką i zespół faktów, które gazetki dotyczą. Może tendencje fenomenologiczne tak dziś w nauce aktualne pozwolą wreszcie na definicję „zjawiska pedagogicznego”.

zjawisko, którego geneza tkwi wprawdzie w inicjatywie wychowawców, ale które wcielone w życie młodzieży nabrało cech swoistych i swoistego wyrazu i zostało przeniknięte jej duchem i naznaczone jej pracą i wysiłkiem.

GENEZA GAZETKI I JEJ WYGLĄD.

Do wydawania gazetki w internacie zachęcił chłopców dyrektor zakładu. We wstępnym artykule do pierwszego numeru gazetki p. t. „Wypowiadajcie się” nawoływał on do otwartego wyrażania swych uczuć i myśli. Grono nauczycielskie pomogło inicjatywie: przeglądało artykuły i współpracowało osobiście. Dwa były cele pedagogiczne gazetki: a) chciano bliżej poznać chłopców a zarazem starano się, aby chłopcy poznali się wzajemnie; b) chciano dać chłopcom przez gazetkę sposobność do społecznego, towarzyskiego i kulturalnego wyżycia się i wpłynąć na polepszenie atmosfery we współżyciu internackim.

Pierwszy numer powitano z entuzjazmem, z niecierpliwością oczekiwano dalszych. Rysownik, specjalista w swej dziedzinie, malował zwykle jedno lub wielokolorową kartę wstępną, dostarczał rysunków do tekstów lub interesujących ornamentów. Po karcie tytułowej następował spis rzeczy. Było kilka odmian podawania spisu rzeczy: albo wyliczało się tytuły prac, albo omawiało się treść numeru p. n. „Co ten numer zawiera?”, albo zamiast spisu rzeczy umieszczało się listę współpracowników. Na wstępie były zwykle poważne artykuły o treści społecznej lub nawet politycznej, o zagadnieniach kultury i nauki, potem szła oryginalna twórczość literacka, a więc nowele, opowiadania, utwory wierszowane, potem kronika życia szkolnego i internackiego, potem „wolna trybuna” lub „sprawy aktualne” lub „nasze potrzeby”, albo coś w tym rodzaju, wreszcie humor i odpowiedzi redakcji. Numer miał zwykle objętość 50 stron arkuszowego papieru formatu kancelaryjnego. Praca nad jego przepisaniem i wykończeniem trwała blisko dwa tygodnie. Bardzo często wydawano też nadprogramowe numery specjalne, np. z okazji święta niepodległości, z powodu zgonu Marszałka, na cześć Żeromskiego¹⁸⁾, w dwudziestopięciolecie zgonu Wyspiańskiego itp. Wówczas cały numer był wypełniony artykułami, fotografiami, rysunkami i utworami literackimi odpowiadającymi danej okoliczności. Jeden numer poświęcono samej gazetce. Chłopcy urządzili sąd nad gazetką i swe opinie o niej wypowiedzieli na jej łamach. Inny poświęcony był szkole i internatowi¹⁹⁾. Nie brakło w nim cyfr i statystyk dotyczących ilości uczniów, ich wieku, miejsca zamieszkania itp.

Mimo wielkiej rzeszy czytelników i ciekawskich gazetka wyglądała schludnie i czysto; ukończoną księgę, do której wpisywano gazetki, oprawiano w płótno i pozostawiano w archiwum internatu.

Pięciu przez samorząd wybranych mieszkańców internatu ustalało pośród siebie osobę naczelnego redaktora, stanowiąc kolegium redakcyjne. Jeden z członków

¹⁸⁾ O poświęceniu jednego numeru gazetki szkolnej Żeromskiemu donosi Filipowicz w cytowanym artykule.

¹⁹⁾ Z okazji dziesięciolecia internatu.

kolegium był kierownikiem działu literackiego, tzn. załatwiał wszelkie sprawy związane z wyglądem numeru i jego treścią; drugi był sekretarzem redakcji — pośrednikiem między redakcją, współpracownikami i czytelnikami; trzeci kierował działem technicznym — zadaniem jego było dopilnować wpisania gazetki do księgi, czwarty nie miał funkcji specjalnej, ale był zwykle dobrym rysownikiem i ozdabiał gazetkę swoimi pomysłami. Redaktor naczelny jako piąty sprawiał władzę nad swymi kolegami, wyznaczał termin ukazania się gazetki i przedstawiał ją przed odczytaniem opiekunowi.

Współpracownikami mogli być wszyscy mieszkańcy internatu i uczniowie seminarium nie mieszkający w internacie. Zdarzało się, że artykuł nadsyłał były wychowanek internatu zajmujący już stanowisko nauczyciela; jeden z takich korespondentów wyraził nawet w nadesłanym artykule życzenie, aby utworzono dział lub nawet osobne pismo byłych wychowanków. Tak dalece promieniowała idea wspólnego organu zapoczątkowanego w latach szkolnych.

Redakcja nie miała nadmiaru artykułów. Twórczość młodych nie jest zjawiskiem powszechnym. Bernfeld ²⁰⁾ stwierdził, że liczba młodzieży piszącej nie jest znaczna; piszą tylko tacy, którzy urobili w sobie poczucie, że podołają trudnościom, tacy także, którzy chcieliby się popisać. Współpracowników jest kilku, można nawet mówić o stałych współpracownikach, o ich wyrobionej marce, o ich powszechnie znanym guście i zainteresowaniach a nawet o treści ich przyszłych artykułów. Pisze się na zamówienie. Rzadko się zdarza, aby ktoś bez indagacji dał artykuł do gazetki. Jeżeli chodzi o uwzględnienie trzech typów młodzieży wyróżnionych przez Bernfelda ²¹⁾, typu niepiszącego, typu piszącego na zamówienie i typu piszącego spontanicznie, należy stwierdzić, że współpracownikami są przeważnie chłopcy piszący na zamówienie. Spontanicznie piszący omijają gazetkę i przesyłają swe próby redakcjom pism codziennych lub periodyków.

Czytelnikami są wszyscy uczniowie, czasem koledzy uczniów z innych szkół; podczas odwiedzin zajrzy do gazetki ojciec lub matka chłopca ²²⁾, częściej zaczerpnie trochę wiadomości o swych wychowankach nauczyciel wertując gazetkę. Chłopcy dyskutują o problemach zawartych w gazetce, oceniają artykuły, krytykują utwory literackie. Jeżeli się zważy, że wielu chłopców przepisuje gazetkę do księgi, że nie tylko oficjalny rysownik, ale każdy, kto może, dostarcza rysunków (np. urządzono konkurs na kartę tytułową — wpłynęło sześć projektów), należy podkreślić, że gazetka powstaje wspólnym wysiłkiem wychowanków i przyczynia się do pogłębienia atmosfery kulturalnej w internacie ²³⁾.

(c. d. n.)

Dr Leon Langholz

²⁰⁾ O. c. por. rozdział „Über Novellen jugendlicher Dichter“ i „Ergebnis und Aufgaben“.

²¹⁾ O. c. str. 257 i nast.

²²⁾ Gazetka może się stać skutecznym łącznikiem między domem i szkołą i w wybitnej mierze przyczynić się do współpracy nauczycieli z rodzicami.

²³⁾ Gazetka szkolna Szczawińskiej (w książce: Przanowski, Szczawińska, Wójcik: „Samowicie ją potem uzupełniali“).

LUDWIK KRZYWICKI JAKO PEDAGOG

Życie i wszechstronna działalność Ludwika Krzywickiego zostały ostatnio oświetlone w pomnikowej publikacji¹⁾ Instytutu Gospodarstwa Społecznego, wydanej w związku ze zbliżającą się 60-letnią rocznicą pracy naukowej i społecznej. Spośród licznych, jakże różnorodnych, dziedzin pracy naukowej i publicystycznej, stosunkowo najmniej uwagi poświęcono pracy nauczycielskiej prof. Ludwika Krzywickiego, który w nielicznym zastępie działaczy oświatowych końca XIX i początku XX wieku zajmuje czołowe stanowisko. Urodzony w Płocku 21 sierpnia 1859 roku Ludwik Krzywicki wychowywał się w ciężkim okresie popowstaniowego życia. Już od najmłodszych lat pochłania książki z różnych dziedzin i umiejętności.

„Szkoła (w Płocku, do której uczęszczał) — pisze biograf Krzywickiego prof. K. Krzeczkowski — nie umiała kształtować natury i skłonności oraz zdolności dzieci. Nie odślaniała szerszych widnokręgów, za mało dawała. Miała jednak również strony dodatnie: pozwalała jeszcze rozwijać się samodzielnie młodzieży, zostawiała dużo swobodnego czasu, nie łamała charakterów”.

Krzywicki pod koniec nauki w gimnazjum w Płocku zaczął interesować się filozofią i psychologią, żywo także go obchodził przejawy ówczesnego życia, jest namigłym czytelnikiem gazet i wydawnictw periodycznych. W roku 1878, po skończeniu gimnazjum płockiego, zapisał się Krzywicki na Wydział matematyczno-przyrodniczy uniwersytetu warszawskiego. Pociągnęło Go od razu tętno życia społecznego, z zapałem bierze udział w pracach organizacji akademickich oraz w działalności kółek samokształceniowych o charakterze socjalistycznym. Po ukończeniu w roku 1882 matematyki Krzywicki zapisał się na wydział medyczny, ażeby móc działać na terenie akademickim, a właściwie już wtedy rozpoczął swą pracę publicystyczną, umieszczając w I i II tomie „Słownika Geograficznego” kilka artykułów, m. in. o Kurpiach, którym później poświęcił dłuższe opracowanie. W tym też czasie zapoznał się Krzywicki z nauką Karola Marxa, której szał się wiernym wyznawcą; wraz z kilkoma kolegami przystąpił do tłumaczenia pierwszego tomu „Kapitału”. Talent publicystyczny Krzywickiego zabłysnął już w jego pierwszych artykułach, drukowanych w „Przeglądzie Tygodniowym”, w których drukuje liczne artykuły i sprawozdania. Podczas kilkuletniego pobytu za granicą, spowodowanego masowymi aresztami wśród socjalistów, Krzywicki nawiązał stosunki z zagranicznym ruchem socjalistycznym, po powrocie zaś do kraju poświęcił się wytrwałej i sumiennej pracy publicystycznej. Wśród różnych zagadnień, którymi się zainteresował, zagadnienia oświatowe zajmują poczesne miejsce. Wskazują na to jego liczne artykuły rozsypane po czasopiśmie. Jednym z pierwszych jest ciekawy i zwięzły artykuł p. t. *Potrzeba fachowego wykształcenia*, umieszczony w nr 2 „Przedświtu” z roku 1885; szczegółowo omawia „Stosunki pedagogiczne w Galicji” w kilku kolejnych artykułach w „Głosie” z r. 1887 (nr 4 i 5), zaś przede wszystkim opracowuje dłuższy zarys, oparty na danych statystycznych p. t. *Szkolnictwo elementarne w gub. Płockiej za rok szkolny 1886—1887*, drukowany w „Płockim zanie” z roku 1888 (str. 109—122).

Od roku 1889 Krzywicki prowadzi intensywną pracę pedagogiczną w tzw. Uniwersytecie Latającym, gdzie wykłada etnologię, historię kultury, historię rozwoju gospodarczego, socjologię, ekonomię, historię rewolucji francuskiej oraz inne przed-

¹⁾ Ludwik Krzywicki. Praca zbiorowa poświęcona jego życiu i twórczości. Warszawa, 1938 (Omówienie tego wydawnictwa w przeglądzie wydawnictw).

mioty. Znaczenie tej tajnej uczelni, która tak wielki i przemożny wpływ wywarła na młodzież, jest dziś podkreślone w szeregu wspomnień działaczy niepodległościowych, rola zaś Krzywickiego, jako wykładowcy, była wyjątkowo doniosła.

„Wnosił — pisze prof. Krzeczkowski — zapał i zamiłowanie do nowych, nieznanych dawniej i przez nikogo nie reprezentowanych dziedzin wiedzy, otwierał przed słuchaczami szerokie widnokręgi, dawał nowe ujęcia, uczył myśleć i rozumować, rozumieć zawiłe procesy społeczne. Rozgłos wykładów był bardzo szeroki i liczba jego słuchaczy dosięgała 150, a nawet 200 corocznie”.

W ówczesnym ruchu umysłowym olbrzymią rolę odegrało czasopiśmiennictwo, które stało na bardzo wysokim poziomie i dawało spojrzenie na świat, jednym zaś z sumiennych i rzetelnych publicystów był Krzywicki. Artykuły Krzywickiego odznaczały się drobiazgową analizą, solidną znajomością poruszanego tematu i bystrością wniosków. Na szerokim tle powszechnodziejowym kreśli Krzywicki „R o z w ó j s y s t e m ó w w y c h o w a w c z y c h” w „P r a w d z i e” z r. 1891 (nr 35), doniosłą zaś rolę szkolnictwa powszechnego, opartego o przymusowe, bezpłatne nauczanie dla wszystkich stanowi temat jeszcze dziś aktualnego artykułu p. t. „Z d z i e d z i n y s z k ó ł (O b e z p ł a t n y m n a u c z a n i u)”, umieszczonego w „P r a w d z i e” z r. 1891 (nr 34). Uświadamiając wpływ postępu technicznego na rozwój stosunków społecznych pisze Krzywicki głęboko przemysłany artykuł p. t. „W a d y o b e c n e g o w y c h o w a n i a”, drukowany w „P r a w d z i e” z 1887 roku (nr 39) oraz występuje przeciw niepedagogicznemu charakterowi pisemka dla dzieci, wydawanego podówczas w artykule p. t. „S z k ó ł k a f l i r t u. (O p i ś m i e d l a d z i e c i: „W i e c z o r y r ó d z i n n e)”, drukowanym w „P r a w d z i e” z r. 1891 (nr 51). W roku 1891 wyjechał Krzywicki do Niemiec, gdzie pogłębia swe studia naukowe w czasie rocznego pobytu w Berlinie, zaś w roku 1893, korzystając z wystawy w Chicago i międzynarodowego zjazdu etnologów, wyjechał do Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Zwłaszcza pobyt w Stanach Zjednoczonych wywarł duży wpływ na Krzywickiego, który bacznie przyjrzał się rozmachowi życia amerykańskiego w okresie niesłychanej ekspansji kapitalizmu finansowego. Przebył niezmierzone przestrzenie Stanów Zjednoczonych od Nowego Jorku aż ku Górcom Skalistym i jeziorom kanadyjskim, wszystko chwycił na gorąco w swych korespondencjach do „Prawdy” i „Biblioteki Warszawskiej”, które później wydał pod ogólnym tytułem „Z a A t l a n t y k i e m” (Warszawa 1895). Nas tu zainteresuje plon amerykański Krzywickiego w dziedzinie zagadnień szkolnych i oświatowych, których szkoły w A. P. swym rozmachem i pomysłowością niekiedy olśnił i stanowił przedmiot długoletnich rozważań i wniosków. Szczegółowo omówił Krzywicki zdobycze szkolnictwa amerykańskiego w szeregu artykułach p. t. „W y s t a w a w C h i c a g o. (D z i a ł w y c h o w a w c z y)”, drukowanych w nr nr 17—22 „P r z e g ł ą d u P e d a g o g i c z n e g o” z r. 1893; specjalne zaś „M e t o d y w n a u c e o z d a n i u”, stosowane w szkole amerykańskiej zreferował w nr 4 „P r z e g ł ą d u P e d a g o g i c z n e g o” z roku 1894. Ogólne syntetyczne uwagi podał z r. 1894 (nr 27), szerokie zaś rozpowszechnienie oświaty pozaszkolnej podniósł w artykułach p. t. „N a d j e z i o r e m C h a u t a u q u a. L u ż n e w r a z e s y t e t l e t n i” w „P r a w d z i e” z roku 1894 (t. IV) oraz „U n i w e r s y t e t l e t n i” w „P r a w d z i e” z roku 1894 (nr 32). Jeszcze po kilku zestawieniach w artykule p. t. „S z k o ł a w S t a r y m i N o w y m Ś w i e c i e”, drukowanym na łamach „T y g o d n i k a I l u s t r o w a n e g o” z roku 1902

(nr 13). Po powrocie w roku 1893 do kraju Krzywicki oddał się pracy naukowej, nie zaniedbując jednak pracy pedagogicznej w Uniwersytecie Latającym, który nawet w najtrudniejszych czasach reżymu policyjnego i represji stale się rozwijał i spełniał rolę namiastki polskiej wyższej uczelni w Warszawie. Z inicjatywy redakcji „Przeglądu Pedagogicznego” Krzywicki wziął udział w pracach nad układaniem projektów do kursu samokształcenia, zaś wśród wykładów, które wychodziły jako dodatek do tego pisma, ukazał się w roku 1897 opracowany przez niego „Kurs antropologii fizycznej”. Inną doniosłą inicjatywą Krzywickiego było wydawanie w roku 1895 w porozumieniu ze Stanisławem Michalskim, Aleksandrem Heflichem i innymi biblioteki utworów oryginalnych i tłumaczonych z różnych dziedzin wiedzy, przeznaczonej dla szerokich kół czytelników. W bibliotecze tej ukazało się w okresie lat 1895 — 1900 około dwudziestu kilku prac, w tym dwa tomy Krzywickiego „Antropologia i Cerebracja żywiołowa”, Aleksandra Brücknera „Cywilizacja i język” i inne. W tym samym czasie powzięto doniosłą myśl wydawania „Poradnika dla Samouków”, którego współredaktorem i jednym z najpracowitszych autorów był Krzywicki. Trzeba dziś, w odmiennych warunkach bytu niepodległego, uświadomić sobie, jak wielkie znaczenie w dziejach polskiego ruchu oświatowego było ukazanie się „Poradnika dla Samouków”.

Ta niesłychanie wielostronna działalność Krzywickiego została przerwana w końcówką oświatową. Nie poddał się depresji i nawet w więzieniu przygotował do roku 1899 wskutek aresztowania przez władze rosyjskie, wywołanego jego wydruku dwie następne części Antropologii (Rasy psychiczne i Typy zawodowe), uporządkował materiały do wydanej później pracy „Kwestia Rolna” oraz przemyślił i opracował szereg artykułów. Po wyjściu z więzienia Krzywicki kontynuuje poprzedni tryb życia, wykładając w Uniwersytecie Latającym oraz na tajnych pensjach Zuzanny Morawskiej i Strzebińskiej, wywierając wielki wpływ na młodzież. „Bojkotowany, zniesławiony i nienawidzony Krzywicki — pisze prof. Krzeczowski — był zawsze dla niej bożyszczem, wzorem hartu i spokoju, wzorem uczonego, uczonego-myśliciela. Młodzież umiała ocenić jego bezinteresowną i wydajną pracę dla przyszłości, jego jasną motywację stanowiska, które reprezentował, nie przestała nigdy uważać go za swego duchowego wodza i przodownika, co szczególnie uwydatniło się we współpracy z Krzywickim w czasie walki o szkołę polską”.

W dziedzinie zagadnień oświatowych Krzywicki stale jest uważnym obserwatorem, pilnie notującym wszystkie zdobycze nowoczesnej pedagogiki, szczególnie w postępowych krajach Europy Zachodniej, gdzie kształtują się nowe prądy. Te właśnie zagadnienia są poruszane w artykule Krzywickiego p. t. „Nowe prądy a oświata”, drukowanym w „Prawdzie” z r. 1899 (nr 20); w innym artykule wysuwa Krzywicki konieczność dopuszczenia kobiet do szkół wyższych — „W sprawie wyższego wykształcenia kobiet”, umieszczonym w tygodniku „Ogniwo” z roku 1903 (nr 49) oraz kreśli ideowe założenia „Szkoły polskiej w przełomowym roku 1905”, w tym samym piśmie („Ogniwo” 1905, nr 41). W tych felietonach p. t. „Na widnokręgu”, drukowanych w r. 1899 w „Gazecie Polskiej”, wysuwa Krzywicki konieczność wyznaczenia miejsc zabawy dla dzieci miejskich (nr 147), omawia wycieczki wakacyjne jako środek kształcenia (nr 194), precyzuje zasady wychowania (nr 242), wnika w indywidualność dziecka (nr 258) oraz krytycznie ocenia sensację w utworach dla dzieci (nr 281). Szkodliwość „Utworów sensacyjnych” na licznych przykładach, zaczerpniętych z literatury polskiej i zagranicznej, wykazał w „Poradniku dla Czytających Książki” z 1901 roku (nr 23, str. 4—5). Wreszcie stosunek społeczeństwa do młodzieży na

tle ówczesnych przejawów życia omówił Krzywicki w artykule p. t. „Społeczeństwo a młodzież” („Prawda” z r. 1900, nr 42). Jedno z doniosłych zagadnień oświatowych — zagadnienie samokształcenia — opracował Krzywicki w kilku głębokich artykułach, podnosząc „Samopomoc z rzeszoną w kształceniu i oświacie” („Prawda” 1890, nr 6), istotne znaczenie „Samouctwa” (w „Gazecie Polskiej” 1899, nr 142), „Samouctwo ujęte w karby” (w „Tygodniku Ilustrowanym” 1898, nr 23), zdobycze samokształcenia za granicą są omówione w artykule p. t. „Ruskin-Hall” (w „Poradniku dla Czytających Książki” 1901, nr 15), oraz rozważania swe zamknął artykułem p. t. „Perspektywa samouctwa” (w „Ogniwie” 1903, nr 24).

Nade wszystko zaś wartościowym wkładem Krzywickiego były „Systemy wykształcenia i o wykształceniu ogólnym” oraz inne artykuły umieszczone w „Poradniku dla Samouków”, będącym podówczas naprawdę „biblią oświatową” — według słusznego określenia prof. Krzeczowskiego²⁾.

Rewolucja 1905 roku przyniosła pewne swobody w Królestwie i dotychczas wykładający tajnie Krzywicki został w roku 1905 powołany na nauczyciela w Szkole Zgromadzenia Kupców m. Warszawy, gdzie wykładał ekonomię polityczną. Krzywicki był przewodniczącym Rady Naukowej powstałego wówczas „Uniwersytetu dla Wszystkich”, brał udział w pracach oświatowych Stowarzyszenia Nauczania Dorosłych Analfabetów i szeregu innych organizacji oświatowo-kulturalnych. W przełomowych miesiącach rewolucji 1905 roku Krzywicki zanurzył się w wartyki prąd ruchu rewolucyjnego, pisząc i agitując na zebraniach i wiecach. Śmiało i zdecydowanie walczył w obronie haseł rewolucyjnych, nie zapominając zresztą o sprawach oświatowych, które zawsze były Mu najbliższe. W założonej w roku 1906 „Więdzy”, będącej organem lewicy P. P. S. Krzywicki wysunął „Prawo do wiedzy” szerokich rzesz pracujących, walczących o lepsze Jutro („Więdz” z r. 1907, tom I, str. 65—70, 96—99 i 126—134).

Zasługi Krzywickiego zostały w roku 1908 uczczone przez grono postępowych działaczy pedagogicznych, skupionych przy miesięczniku „Nowe Tory”. Specjalny nr 8 „Nowych Torów” został poświęcony Ludwikowi Krzywickiemu „w roku jubileuszowym Jego pracy”, zaś w przedmowie pisał zespół redakcyjny: „Poświęcając numer bieżący Ludwikowi Krzywickiemu, „Nowe Tory” pragnęłyby się tylko przyczynić do uroczystej manifestacji, którą społeczeństwo polskie winno Szanownemu Jubilatowi. Całe społeczeństwo w utoczystości tej udziału nie weźmie. Wyraźne oblicze społeczno-polityczne Krzywickiego, wspomnienia niedawno prowadzonej walki wyborczej przejmują wielu uczuciami oburzenia lub obawy, a partyjne zacietrzewienie odbiera zdolność obiektywnej oceny doniosłej pracy tego człowieka. Tymbardziej więc postępowe żywioły poczuwają się do obowiązku złożenia hołdu Jubilatowi, jako jednemu z przywódców współczesnej myśli postępowej polskiej, jako jednemu z filarów polskiej kultury duchowej... Krzywicki to przy wykładzie specjalnego działu antropologii lub etnografii; to typ nauczyciela, który umie ucznia rozpalić do nauki, pokazać mu, że na wykładach studia się nie kończą, lecz zaczynają; którego wpływ polega nie na podporządkowaniu młodzieńczego ducha swojemu, lecz na wytworzeniu w nim samodzielności. Wpływ Krzy-

²⁾ K. Krzeczowski. Czerdziestolecie Poradnika dla Samouków. „Nauka i Kultura”. Praca dla uczczenia St. Michalskiego. Warszawa 1937.

wickiego, jako nauczyciela, sięga znacznie dalej tych kół, które miały szczęśliwą sposobność stykać się z nim bezpośrednio... W całej tej działalności pedagogicznej Krzywickiego to jeszcze podkreślić musimy, o co już potrąciliśmy wyżej, a mianowicie, że nigdy nie jest on wąskim specjalistą, lecz zawsze otwiera przed swym audytorium szerokie horyzonty, oświeclając je promieniami myśli postępowej".

Takim pozostał prof. Krzywicki i w latach powojennych, kiedy danym mi było słuchać jego wykładów z dziedziny socjologii i ustrojów społecznych w latach 1928—30 na Uniwersytecie Warszawskim. W dziejach polskiego nauczycielstwa pozostanie prof. Ludwik Krzywicki wytrwałym pracownikiem oświatowym, głęboko wierzącym w lepszą przyszłość świata.

Michał Szulkin

K R O N I K A

I. BIOGRAFIE.

Maria z Wendów Sokalowa. W styczniu 1939 r. zmarła Maria Sokalowa, żona byłego ministra pracy i delegata Polski do Ligi Narodów w Genewie. Świat pedagogiczny traci w niej gorącą zwolenniczkę nowego wychowania. W ostatnim okresie pełniła funkcję przewodniczącej Sekcji Polskiej Ligi Nowego Wychowania. Ś. p. Sokalowa była współpracowniczką „Ruchu Pedagogicznego” oraz „Kocznika Pedagogicznego”, zajmując się głównie kształceniem nauczycieli i ruchem pedagogicznym zagranicznym.

Wielkie zasługi położyła ś. p. Sokalowa w organizowaniu Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie. Mając wyrobione stosunki w świecie dyplomatycznym, umiała nakłonić szereg delegatów różnych państw do zorganizowania nowego centrum pedagogicznego, które tak świetnie dzisiaj rozwija się. Dzięki Niej Polska może być dumna z tego, iż jest założycielką Międzynarodowego Biura Wychowania. W pierwszych latach istnienia B. I. E. ś. p. Sokalowa należała do Rady Biura i Komitetu Wykonawczego. Na trzeciej konferencji Wychowania Publicznego w Genewie wybrano Ją na Przewodniczącą.

W świecie pedagogicznym polskim i zagranicznym cieszyła się dużym uznaniem i powagą; środowiska pedagogiczne belgijskie, francuskie, angielskie a szczególnie szwajcarskie darzyły Ją szczególnym uznaniem, a profesorowie Claparède, Bover i Piaget odnosili się do Niej ze specjalnym szacunkiem. Ś. p. Sokalowa prowadziła szeroką propagandę szkolnictwa polskiego za granicą, przygotowując działy polskie na kongresach i wystawach pedagogicznych, zwłaszcza w r. 1929 na Kongresie Światowej Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych. Dzięki Jej staraniom B. I. E. wydało wielką monografię p. t. „Education en Pologne”.

W r. 1934 powierzono Jej zorganizowanie VI Kongresu Wychowania Moralnego, jako sekretarce generalnej Komitetu Polskiego; z powierzonego zadania wywiązała się świetnie.

Obdarzona niezwykle bystrą inteligencją, głęboką kulturą duchową, szlachetną duszą, umiała zachęcać do pracy, budzić entuzjazm, wprowadzać spokój i powagę, oraz silnie wpływać na podnoszenie poziomu na każdym wycinku życia i pracy.

Redakcja „Ruchu Pedagogicznego” wyraża głęboki żal z powodu śmierci ś. p. Sokalowej, przewodniczącej Polskiej Ligi Nowego Wychowania i z powodu straty, jaką poniosł polski świat pedagogiczny.

Fryderyk J. Gould. W roku zeszłym zmarł Fryderyk J. Gould w wieku 82 lat. Ma on olbrzymie zasługi w dziedzinie wychowania moralnego. Dzięki swej energii

z wiedzy, umiał zorganizować Międzynarodowe Biuro Wychowania Moralnego. Inspiratorem jego był Alfred de Vigny, który powiedział: „Co to jest wielkie życie? Myśl zrodzona w młodości a zrealizowana w latach dojrzałych”. Zbudzić wielką myśl etyczną w szerokich rzeszach młodzieży, zwrócić na to uwagę nauczycielstwa, oto cel Jego życia. Już w swej pierwszej pracy p. t. „The Life Story of a Humanist” wyraźnie mówi o potrzebie wychowania moralnego w szkole, opartego na opowiadaniach. Podobnie jak Karol Wagner we Francji, stworzył Gould nowy okres w historii wychowania moralnego.

Jako młody nauczyciel w szkole wiejskiej w Chenies (Bucks) prowadził w doskonały sposób wychowanie moralne, a metodę pracy podał w książeczce „Moral Teaching as Life Revolution”.

W Londynie rozpoczął działalność na szerszą skalę, dając jej racjonalną podbudowę teoretyczną. Tam założył „the Rationalist Press Association”, a wszystkie wolne chwile poświęcał „Ethical Movement”, pracując równocześnie w „Ethical Sunday Schools”, w „Secular Society at Leicester”. Jako lektor i demonstrator „the Moral Education League”, zaczął zakładać sekcje Ligi Wychowania Moralnego w Anglii, Indiach, Stanach Zjednoczonych. Dla młodzieży hinduskiej napisał przepiękną książkę p. t. „Jouth's Noble Path”.

Wreszcie przed wojną w r. 1907 zrealizował swoją wielką myśl, założył Radę Międzynarodowych Kongresów Wychowania Moralnego, której był sekretarzem. Kongresy Wychowania Moralnego odbyły się w Londynie (1908), Hadze (1912), Genewie (1922), Rzymie (1926), Paryżu (1930), Krakowie (1934). Na Kongresach tych Gould był postacią czołową, wszędzie mile widzianą i czczoną.

Jego liczne książeczki dotyczące wychowania moralnego, a przeznaczone dla dzieci, młodzieży i nauczycieli, są pełne biografii, opowiadań, anegdot, a wszystkie miały na celu wykazać jedność cywilizacji ludzkiej, budzić entuzjazm dla dobra.

W r. 1934 na Kongres Krakowski przybył starszy Gould, by — choć w podeszłym już wieku — wygłosić do Kongresistów płomienne przemówienie, które podajemy poniżej:

„Mickiewicz, który umarł w r. 1855, a był to właśnie rok mego urodzenia, powiedział ustami Konrada: Nazywam się Milion, bo za miliony kocham i cierpię katusze.

Gdy jako wychowawca rozważałem z młodzieżą sprawy moralności w miastach i wioskach Anglii, Indii, Stanów Zjednoczonych, czułem tak, jak czuł Konrad. Dla mnie wszystkie te dzieci wydawały się niby jedno dziecko. Prawda — Piękno — Dobro jednakowo przemawiały do ich serc. Ci młodzi byli przedstawicielami Europy, Azji, Afryki, Ameryki, Australii. Pomyślmy przez chwilę o życiu Kościuszki. Bohater polski ofiarował swe szlachetne serce sprawie niepodległości Ameryki. Lecz równocześnie, ten człowiek prawdziwie humanitarnego ducha, zaopatrywał więźniów angielskich w odzież i żywność. Wiele lat później prawnuk jednego z tych więźniów, mieszkający w Australii, posłyszawszy o Polaku, nekąnym nędzą i chorobą, wziął go do swego domu, przejęty tym samym współczuciem, pobudzony tą samą siłą moralną, która ożywiała serce Kościuszki. Książki mówią, że Kościuszko umarł i że jest pochowany w Krakowie. A ja wam mówię, że Kościuszko żyje, żyje w duszy Krakowa, w duszy Polski. I mówię wam również, że Kościuszko żyje w Australii, skoro jego przykład pobudził australijskiego obywatela do spełnienia czynu prawdziwie samarytańskiego. Mówię to wprawdzie przypowieścią. Ale kiedyś kultura wykaże, że w Europie, Afryce, Azji, Ameryce, Australii ta sama istota natury ludzkiej walczy wśród bezmiaru cierpień o urzeczywistnienie powszechnego braterstwa.

Ożywiony tą wiarą, Kongres nasz współdziałał z ideałami reform gospodarczych,

wolności politycznej, Ligi Narodów i jedności świata. Najwyższym celem wychowania jest tę utajoną jedność świata odsonić. Wychowanie, połączone w bratnim wysiłku z akcją gospodarczo-społeczną, buduje świątynię zjednoczonego świata przyjaźni. Wszystkie odmiany duszy ludzkiej są współtwórcami tego odwiecznego dzieła wychowania. Zalety najpotężniejszych narodów, serce i zaradność najcichszej gospodyni, potęga najgłębszego myśliciela, naiwne cnoty prymitywnych ludów. Tak, zaiste, temat naszego Kongresu jest niezwykle trudny, ale i wspaniały.

Zapewniam was, ja, który brałem udział w pięciu Kongresach Wychowania Moralnego, że ten cel płonął zawsze, jak znicz na naszym ołtarzu. Zebrałiśmy się w Londynie w 1908 r. z inicjatywy Feliksa Adlera (który był Niemcem i Amerykaninem) i Gustawa Spillera, który urodził się w Rumunii i żył w Anglii. Rząd angielski poparł nasze wysiłki. Raz ostatni spotkaliśmy się wreszcie w Sorbonie w Paryżu 1930 r. Na zakończenie tego Kongresu powiedział prof. Bouglé: Rzucamy ziarno na rolę pod przyszłe plony. Dzisiaj Kraków nie jest historycznym zamkiem, średniowiecznym kościołem, prawnym uniwersytetem, ani miastem zabytków. Jest młodą duszą wstającego brzasku. Jest miejscem narodzin nowego życia, jest świeżą rolą, która przyjmuje ziarno nowego ideału wychowawczego. Polska jest świeżą glebą, Europa jest świeżą glebą. Ziemia cała jest młoda, a prawdziwe zabytki — to: wojna, okrucieństwo, niewola, choroba, antagonizmy: są one skazane na zagładę.

My, którzy siebie nazywamy wychowawcami, kochamy młodzież, ponieważ młodzież jest symbolem kultury. Prawdziwym hymnem ludzkości jest Psalm Poranny. Wspaniałą strofą tego Psalmu jest temat naszego Kongresu: Siły moralne, wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie.

Pelen zapału i wiary zapewniam was, że ten temat wyraża istotę i zasadniczy cel naszej pracy. Wysunięcie tego tematu przynosi zaszczyt Komitetowi Polskiemu. Osobiście, zawsze będę wdzięczny Komitetowi za twórczą inicjatywę myśli polskiej i za gościnność Polskiego Rządu. Mówię to w imieniu Międzynarodowego Komitetu Wykonawczego i w imieniu wszystkich przyjaciół naszego Kongresu na całym świecie.

Będę pisał o tym, gdziekolwiek będę mógł. Gdziekolwiek dociera mowa angielska, będę podsuwał ludziom przed oczy tę zwrotkę Psalmu Porannego. Wyznaczy on najtrwalszy cel dla najwyższej filozofii kultury. Ten cel, to — rozwinąć w ludzkości świadomość własnych sił moralnych, rozwinąć ducha, budującego jedność świata, światową współpracę, harmonię światową”.

* * *

W Encyklopedii Wychowania w t. I autor rozprawy o „Wychowaniu moralno-społecznym” zupełnie pominął Goulda, umieszczając autorów trzeciorzędnych w tej dziedzinie, chociaż właśnie Gould w wychowaniu moralnym stworzył specjalny kierunek i opracował nową metodę. Spodziewać się należy, iż znawca tego działu wychowania przedstawi w polskiej literaturze pedagogicznej miejsce, jakie zajmuje Gould w historii wychowania moralnego.

Lombardo Radice. Pedagogikę i szkołę włoską dotknęła ciężka żałoba; w zeszłym roku zmarł jej najwybitniejszy teoretyk — Lombardo Radice — tak dobrze znany w całym świecie pedagogicznym wraz ze swoją „scuola serena”.

Pochodził on z biednej, drobno-urzędniczej rodziny — obarczonej siedmiorgiem dzieci, zamieszkanej w Messynie, w starej kamienicy, która zawałiła się w czasie trzęsienia ziemi. Musiał wtedy opiekować się rodzeństwem, a nawet dziećmi sąsiadów; dzieci te bawił w strefie cytadeli przy porcie, obserwując wszystko co się działo w porcie. Ojciec odnosił się do niego z dobrocią, a widząc w nim zarodki

wybitnej inteligencji, postanowił go kształcić, matka zaś czyniła bohaterskie wysiłki, by móc opłacić jego naukę. Rodzice stwarzali bardzo miłą atmosferę w domu, a choć nie było krzesel i łóżek, dom wydawał się dzieciom pałacem. Do tego pałacu przybyło jeszcze pięć sierot po umarłej ciotce, nie posiadających żadnych środków utrzymania. Ciotka umarła na rękach małego Lombarda i powierzyła mu w opiekę swoje sierotki; musiał on ciężko pracować, by im pomóc. Starsze siostry uczęszczały do seminarium — a młody Lombardo chcąc dobrze wychować sieroty — czytywał podręczniki pedagogiczne swoich sióstr. Równocześnie pociągała go bardzo kultura ludowa. W kolegium spotkał wielu wybitnych nauczycieli, którzy w nim pogłęбили chęć do nauki. Duże uspołecznienie i warunki życiowe skierowały go do nauk pedagogicznych. Na uniwersytet uczęszczał w Pizzie w latach 1897—1901, pozostając w kontakcie z wyższym seminarium nauczycielskim. Już w 18 roku życia publikuje swe prace w *Roczniku uniwersytetów tokańskich*. Po ukończeniu uniwersytetu w Pizzie w stopniu doktora, otrzymał stypendium i przeniósł się na uniwersytet do Florencji.

Pracę zawodową rozpoczął we Florencji w starym kolegium „La Querce”. W tej szkole w latach 1901—1902 zaczęły krystalizować się jego poglądy pedagogiczne — oparte przede wszystkim na instynkcie wychowawcy-praktyka. (Odnosił się np. z uznaniem do Pestalozziego, a Herbart budził w nim antypatię). We Florencji zainteresował się zakładem sierot, fundacji księcia Strozzi, gdzie zasady szkoły aktywnej były intuicyjnie praktykowane. W tym sierocińcu czuł się najlepiej i w kontakcie z nim pozostawał do końca życia.

W r. 1903 został mianowany profesorem liceum w Aderno w okolicach Etny. Tu bliżej zapoznał się z filozofią Gentilego i Crocego; tu wydał ciekawą książeczkę p. t. „Od szkoły elementarnej do szkoły średniej”, żądając przedłużenia szkoły powszechnej o jeden rok i stając w obronie naturalnego rozwoju dziecka. W latach 1904—1905 pracował w liceum w Argino — mieście Cyclerona i Mariusza i tu poczynił cały szereg cennych doświadczeń pedagogicznych, np. ucząc łaciny bez gramatyki i dochodząc do lepszych rezultatów, niż inni. Zdobywszy sobie pewne imię wśród pedagogów, przeszedł do seminariów nauczycielskich. Uczył w Foggii (1905/6), w Palermo (1906/7), w r. 1908 w Messynie, kiedy trzęsienie ziemi zburzyło szkołę, w której poniosło śmierć wielu jego uczniów. Od 1908 do 1911 r. — pracował w Catanie, gdzie czuł się bardzo źle wskutek zbyt formalistycznego traktowania go przez władze; jedynie szkoła ćwiczeń go pociągała, z doświadczeń której wydał w r. 1913 sławne dziś „Lekcje dydaktyki”, które doczekały się 16 wydań. W nauczaniu pedagogiki wprowadził pracę swobodną i indywidualną, opierając się wyraźnie na środowisku społecznym, realizując już w owym czasie system laboratoryjny, a sprawozdanie z tej pracy podał L. Radice w „Nuovi Doveri” (listopad 1910). Właśnie koło tego pisma, które zaczął wydawać od 15 kwietnia 1907 roku w Palermo, zgrupował młodych i czynnych nauczycieli ze Stowarzyszenia nauczycieli szkół średnich, które miało nawidoku głównie sprawy materialne. Pismo to, jako dwutygodnik pochłonęło go całkowicie; redagowane żywo — uderzało szczególnie w zaśniedziały system szkół średnich. W piśmie tym rejestrowano wszystkie nowe próby; zaczęli w nim wypowiadać się najwybitniejsi ludzie (Gentile: Szkoła i filozofia). Przy piśmie zaczęto również wydawać bibliotekę pedagogiczną. L. Radice zwalczał szczególnie biurokracizm, rutynizm i ciasnotę umysłu, panujące w sferach administracji szkolnej.

W latach 1912—1913 wydawał pismo: „La Rassegna di Pedagogia e Politica scolastica”, później — aż do r. 1920 — wydawał kolekcję około 50 dzieł pedago-

gicznych. Kolekcja ta nosiła nazwę: „Szkoła i Życie”. Ogłaszali tam swe prace najwybitniejsi Włosi. Budziły one powszechne zainteresowanie w kraju.

W r. 1919 założył nowe pismo „Educazione Nazionale”, które wybiło się na czoło pism pedagogicznych w Europie. Wychodziło ono do r. 1933, kiedy na polecenie władz faszystowskich zostało zawieszona a następnie zniesione, za forsowanie przez autora koncepcji kultury ludowej, różniącej się zasadniczo od koncepcji faszystowskiej.

W r. 1912 R. obejmuje katedrę w Uniwersytecie Katańskim, gdzie stara się wychowywać młode pokolenia nauczycielskie w duchu idealizmu Crocego i Gentilego, przygotowując w ten sposób kadry realizatorów przyszłej reformy szkolnej. L. Radice — ucznia nie uważał za naśladowcę, lecz za obserwatora, współpracownika, a pedagogiki nigdy nie traktował zawodowo, lecz jako funkcję ludzkości i intelektualne bogactwo nauczyciela. Wszelki formalizm uważał za szkodliwy w wychowaniu. Działalność L. Radice wywarła pewien wpływ na powstanie w r. 1908 pierwszych „Domów dzieci” Montessori, w r. 1910 na założenie „Szkoły odrodzenia” w Mediolanie, w r. 1901 na fundację „La Montesca”, w r. 1909 na otwarcie Instytutu Maurika Salvoniego w Mediolanie itd.

L. Radice należy do tych pedagogów, którzy umieli dobrze wychować swoje dzieci w sposób prosty, wiejski, wolny od życia światowego, opierając się głównie na zasadach szkoły oktywnej. L. Radice darzył pełną wiarą dziecko, które jest zdolne do samodzielnego rozwoju.

Interesowała go twórczość dziecka; jego książka „La buona messa” (Bogate żniwo) należy do najlepszych w dziedzinie studiów na temat rozwoju rysunków dziecięcych. Dom jego był przystrojony pracami dzieci, a wypracowania wolne dzieci i pamiętniki stanowią główną pozycję jego biblioteki; na opracowaniach dzieci widnieją profile dydaktyczne naszkicowane przez L. Radice. Posiada on może najlepszą kolekcję twórczości dzieci włoskich i zagranicznych, na podstawie której chciał opracować psychologię dziecka i wykazać potrzebę respektowania ucznia, jego pracy i życia.

Lombardo Radice był jednym z najcenniejszych współpracowników ministra Gentilego. Jako dyrektor Departamentu w Ministerstwie Oświaty realizował inicjatywę Gentilego w latach 1923—24; po ustąpieniu ze stanowiska dyrektora nadal żywo interesował się reformą szkolną, wzbogacając ją swoimi doświadczeniami pedagogicznymi. Jako profesor pedagogiki w Uniwersytecie rzymskim grupował wokół siebie licznych słuchaczy. Jego żywe a precyzyjne wykłady, oparte na bogatych materiałach dokumentacyjnych — pociągały wszystkich, zwłaszcza Polaków; L. Radice zjednywał swoim entuzjazmem, siłą walki o nowe ideały, niezwykłą żywotnością umysłu i łagodnością współzycia.

W r. 1936 założył w Uniwersytecie Rzymskim Instytut Pedagogiczny, który był równocześnie centrum dokumentacji pedagogicznej. Instytut ten utrzymywał kontakt z Polskim Centrum Pedagogicznym, kiedy kierował nim dr Jakiel.

Wyznając na terenie praktyki szkolnej zasady szkoły aktywnej, Lombardo Radice w dziedzinie filozofii pedagogiki należał do kierunku idealistycznego. We współczesnej filozofii pedagogiki włoskiej można odróżnić kilka kierunków: pozytywistyczny (G. A. Colozza, G. Tarozzi, L. Credaro, G. Marchesini, G. Tauro), idealistyczny (G. Gentile, G. Lombardo-Radice, G. Ferretti, B. Varisco), neo-kantowski (G. Vidari, M. Maresca), neo-herbortyści (G. Calò), psychologiczny (G. Della Valle, R. Resta, E. Formigini Santamaria).

Lombardo Radice w swych dziełach jest partyzantem aktualistycznego idealizmu Gentilego (Il concetto dell'educazione e le leggi della formazione spirituale, Pa-

lermo 1911). Trzeba jednak przyznać, że większość jego poglądów pedagogicznych wypływa z bogatych własnych doświadczeń życia szkolnego, którego wyrazem jest jego wybitne dzieło „Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale” (16 wydań).

W „Lekcjach dydaktyki” znajdują się wskazówki dotyczące karności szkolnej, organizacji szkolnictwa, metodyka różnych przedmiotów. Oryginalne są poglądy R. w sprawach wypracowań szkolnych: zamiast wypracowań wolnych proponuje on prowadzenie dzienników z życia szkoły, kroniki itd. W nauczaniu rysunków żądał zostawienia dziecku swobody w subiektywnym wyrażaniu się rysunkowym i sprzeciwiał się poprawianiu prac i rysunków dzieci, a dopuszczał tylko omówienia słowne.

W nauczaniu języka zwraca uwagę na kulturę szczerości, na sposób wyrażania się i tworzenia myśli, na czytanie dzieł ludowych. Krytycznie ustosunkowuje się do materialnego nauczania poglądowego, bo uświadamianie sobie świata nie może być pojęte jako ilustracja, jako poznanie świata poprzez sztuczne przedmioty. Musi to być pełne życie i rozwój myśli; dlatego nie uznaje abstrakcyjnych wypracowań z języka bez uwzględniania obserwacji i doświadczeń; muszą one stać się afirmacją duszy dziecka. Na tej podstawie żąda kompletnego wyeliminowania podręczników z pierwszego okresu szkoły powszechnej.

Prace ręczne, wolne od wszelkiego formalizmu, śpiew oparty na folklorze, rysunki spontaniczne przedstawiają wartość wychowawczą.

Nauczanie historii ujmuje podobnie John Dewey. W nauczaniu nauk przyrodniczych podkreśla szczególnie wartości moralne, a dziecko w tej dziedzinie uważa za badacza i odkrywcę. Wychowanie religijne powinno stać się poezją religijną, aspirującą do bóstwa.

Nie znosząc pedagogiki Herberta, Lombardo Radice zwalczał pedagogizm; wierząc w duchowość i jedność jednostki ludzkiej kładł główny nacisk na życie duchowe dziecka. Na jego spontaniczne przeżycia i zamiłowania w środowisku, na pełnię życia w szkole, na jego działanie i integralny rozwój.

Oprócz wymienionych już w tekście tytułów książek do ważniejszych prac Lombardo Radice należą jeszcze:

Saggi di critica didattica. Torino 1927.

L'Ideale educativo e la scuola nazionale. Palermo 1917.

Educazione e diseducazione. Firenze 1923.

Athena fanciulla. Firenze 1928.

Il problema dell'educazione infantile, 1930.

II. KONGRESY, ZJAZDY, KONFERENCJE.

Kongres Pedagogiczny w Polsce. Polski Kongres Pedagogiczny organizowany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego odbędzie się w dniach 27, 28 i 29 maja 1939 roku w Warszawie.

Głównym tematem Kongresu jest Wychowanie publiczne w związku ze strukturą społeczno-gospodarczą Polski. Obrady Kongresu toczyć się będą na plenum i w sekcjach; przewiduje się sześć referatów plenarnych. Kongres obejmuje sekcję ustroju szkolnego o dwu komisjach (ustrojowej i społecznej), sekcję programową o dwu komisjach (programowej i typów szkół), oraz trzy podkomisje dydaktyczno-metodyczne (wychowania intelektualnego, estetycznego i fizycznego). Sprawy wychowania moralno-społecznego zostały uwzględnione w referatach plenarnych i w sekcji ustrojowej.

W każdej Komisji jest po sześć referatów trzydziesto-minutowych, razem 24

referaty komisyjne i 6 plenarnych czterdziestopięć minutowych. Ograniczono ilość referatów na korzyść dyskusji w komisjach. W podkomisjach oprócz zagajenia nie przewiduje się referatów, a główny nacisk położony na dyskusyjne omówienie zagadnień dydaktyczna-metodycznych szkoły dzisiejszej. Referaty objęli najwybitniejsi specjaliści w Polsce. Problem wychowania publicznego w Polsce zostanie omówiony z punktu socjologicznego, gospodarczego, chłopskiego, robotniczego, wiejskiego, miejskiego, nauczycielskiego, psychologicznego, pedagogicznego, organizacyjnego itd.

W dniu 27 maja odbędzie się wieczorem uroczysta akademicka, a 28 maja wielki raut nauczycielski.

Kongres Pedagogiczny będzie wielką manifestacją postępowego świata oświatowego, nauczycielskiego i kulturalnego. Oprócz nauczycielstwa, wezmą w nim udział przedstawiciele organizacji oświatowych.

VI Międzynarodowy Kongres Nauczania Gospodarstwa Domowego odbędzie się w Kopenhadze w dniach od 21 do 28 sierpnia 1939 roku.

W programie figurują następujące problemy:

I) „Postępy w nauczaniu gospodarstwa domowego od czasu Kongresu Berlińskiego (1934) w krajach skandynawskich (Dania, Norwegia, Szwecja, Finlandia) oraz w innych krajach”.

II) W jaki sposób ująć w szkołach gospodarstwa domowego wszystkich stopni, harmonijny rozwój dziewcząt, celem stworzenia z nich sił, umiejących zachować i odrodzić spuściznę duchową, moralną i ekonomiczną; orientacja w szkole gospodarstwa domowego pod względem intelektualnym, moralnym, społecznym i ekonomicznym.

III) Współczesne środki do nauki poglądowej zastosowane w nauczaniu gospodarstwa domowego: film, radio. Doświadczenia w tej dziedzinie.

Na czele Komitetu duńskiego organizacji Kongresu stanęła p. Karen Braae, znana działaczka na polu ekonomii domowej. Informacji udziela Międzynarodowe Biuro Nauczania Gospodarstwa (Office Internationale de l'Enseignement Ménager, Fribourg, Suisse).

46 Kongres Roczny „Association for Childhood Education” (Stowarzyszenie wychowania małych dzieci) odbędzie się w Atlanta (Georgia) od 10 do 14 kwietnia b. r. Przedmiotem obrad będzie zagadnienie „Wychowania w szkole i w środowisku. (Education in School and Community). Stowarzyszenie to liczy obecnie 30.000 członków i posiada swoje sekcje w Stanach Zjednoczonych, Porto-Rico, Kanadzie, Japonii. Czasopismo wydawane przez to Stowarzyszenie p. t. „Childhood Education”, należy pod względem zarówno graficznym jak i treści, do najlepszych w świecie. Sekretariat Towarzystwa znajduje się w Waszyngtonie (1201 Sixteenth Street Northwest, United States, Miss Mary Leeper).

VIII Kongres Światowej Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych, jak już donosiliśmy, odbędzie się w Rio de Janeiro od 6 do 11 sierpnia 1939 r. pod kierunkiem prof. Monroe.

Kongresy Federacji odbywają się co dwa lata. Nad organizacją Kongresu pracują stowarzyszenia wychowawcze i Ministerstwo Oświaty. Uroczyste Rio de Janeiro przyciągnie prawdopodobnie większą ilość uczestników, tym bardziej, że są przewidywane podróże po Brazylii, celem zapoznania kongresistów z kulturą tegoż kraju. Kongres przyczyni się niewątpliwie do pogłębienia współpracy na polu pedagogicznym między wychowawcami Ameryki Północnej i Południowej oraz Europy. Komitet organizacyjny oraz związki nauczycielskie czynią już starania w różnych kompaniach okrętowych, by otrzymać poważniejsze zniżki, mające na

celu umożliwienie zwłaszcza nauczycielom europejskim spędzenie wakacji w Brazylii. Podróż morzem jest przewidywana w ten sposób, by uczestnicy mogli zwiedzić ważniejsze porty Ameryki Południowej.

Związek Nauczycieli Angielskich organizuje specjalną wycieczkę przy pomocy Towarzystwa Cook i Syn, które w porozumieniu z „The Royal Mail Lines, Ltd.” wynajmuje okręt „Almazora”. Okręt ten wyjedzie z Southampton dnia 22 lipca b. r. i wróci 5 września b. r. Statek po drodze zatrzyma się w Cherburgu, Koronie, Vigo, Lizbonie, Madeirze, Sw. Wincencie, Pernambuko i Bahii. Do Rio de Janeiro przybędzie 7 sierpnia rano, wyjedzie z Rio de Janeiro 20 sierpnia b. r. Z Rio de Janeiro są przewidywane wycieczki na górę Korkovado, do puszczy Tijuca i wiele innych. Informacji o tych wycieczkach udziela „Wagons Lits-Cook, Rio de Janeiro, Aleja Rio Bronca 52. Dla nauczycieli angielskich przybliżony koszt przejazdu skalkulowano na 70 funtów (1890 złotych). Informacji co do wyjazdu angielskiej grupy udziela „Thos. Cook and Son, Ltd. (Ref. POD/O), Berkeley Street, London W. 1. England.

IV Międzynarodowy Kongres Wychowania na wolnym powietrzu odbędzie się w Rzymie w lecie 1939 r. Na czele Międzynarodowego Komitetu Wychowania na wolnym powietrzu stoi obecnie dr Mola z Montewideo; nadto Komitet ma czterech wiceprezesów z Paryża, Londynu, Brukseli i Mediolanu. Skarbnikiem jest Forcville, inspektor z Metzu (Francja); sekretarzem generalnym Triebold z Bielefeld-Schildesche (Pals-Strasse 34), który udziela wszelkich informacji. Delekatką oficjalną ze strony Polski do Komitetu jest p. wiz. Michałowska, a udział w pracach bierze p. dyr. Giżycki.

Pierwszy Kongres Międzynarodowego Towarzystwa Pedagogicznego Szkół Specjalnych (Internationale Gesellschaft für Heilpädagogie) odbędzie się w Zurychu w dniach od 17 do 21 lipca 1939 r. W okresie letnim odbędzie się w Zurychu Krajowa Wystawa Szwajcarska. Towarzystwo to założono w Budapeszcie 18 kwietnia 1937 r. Załować należy, iż organizatorzy do zarządu Towarzystwa nie powołali w ogóle przedstawicieli Polski, która w tej dziedzinie posiada poważne rezultaty. Projekt programu Kongresu wykazuje, iż organizatorzy pragną objąć prawie wszystkie zagadnienia dotyczące dzieci anormalnych, wskutek czego przybierze on charakter dosyć ogólny. Statut i program można nabyć w Sekretariacie — Zurich, Kantonschulstrasse 1.

Czwarty Międzyamerykański Kongres Wychowania odbył się w sierpniu 1938 w Bogocie (Kolumbia); wzięli w nim liczny udział pedagodzy Ameryki Południowej, Środkowej i Północnej.

Tematem Kongresu były zagadnienia postępu szkolnictwa amerykańskiego oraz sprawa współpracy nauczycieli różnych państw amerykańskich. Obrady odbywały się w niezwykle miłej atmosferze i wywarły na uczestników silne wrażenie.

Wyższa Rada Wychowania w Ekwadorze. W ramach Ministerstwa Oświaty powołana została w Ekwadorze Wyższa Rada Wychowania, której praca ma polegać na redagowaniu nowych ustaw, programów szkolnych i selekcji personelu nauczycielskiego oraz opiniowaniu działalności władzy szkolnych.

Drugi Bałkański Kongres Opieki nad Dzieckiem odbył się w Belgradzie od 1 do 7 października 1938 r. Kongres ten został zorganizowany przez „Union Internationale de Secours aux Enfants”. Głównym tematem obrad była sprawa opieki dziecka wiejskiego. Na Kongresie przyjęto cały szereg wniosków, dotyczących rodziny, mieszkań, ustawodawstwa, oficjalnej opieki społecznej, walki z chorobami zakaźnymi i społecznymi, przygotowania personelu medyczno-społecznego itd. Kongres wypowiedział się za obowiązkami zakładania po wioskach przedszkoli i ogród-

ków szkolnych; gdzie dzieci mogłyby pozostawać cały dzień; wyrażono również postulat, by szkoła wiejska nie była gorszą od miejskiej, lecz dawała jednakowe prawa. do czego powinny przyczynić się samorząd i państwo; żądano nadto, by dla dzieci szkolnych na wsi organizowano świetlice, ogniska, kluby, boiska, wczasy i kolonie wakacyjne, rozdawnictwo odzieży i żywienia.

Czwarta Konferencja Światowa Opieki nad Kalekami odbędzie się w Londynie od 16 do 22 lipca 1939 roku.

W programie przewiduje się specjalnie konferencje, dotyczące szkół i wychowania dzieci kalek, przygotowania zawodowego kalek oraz kształcenia nauczycieli-specjalistów dla dzieci-kalek.

W ramach Kongresu odbędą się zebrania „Międzynarodowego Stowarzyszenia dla Dzieci-kalek”. Opłata wynosi jeden funt (26 zł). Uczestnicy zwiedzą w czasie Kongresu szpitale ortopedyczne, szkoły specjalne dla kalek i inne pokrewne instytucje. Dienne utrzymanie w Beldford College wynosi 10 szylingów (13 złotych).

Międzynarodowe Stowarzyszenie dla dzieci kalek (The International Society for Crippled Children) wydaje specjalne pismo „The Crippled Child” — (Presents the Cause of Crippled Children). Adres: 221 Fourth Street, Lorain Ohio, U. S. A. Abonament roczny wynosi \$ 1. Działalność tej instytucji godna jest większego zainteresowania w Polsce.

Trzeci Kongres Nowego Wychowania w krajach skandynawskich. W Helsinkach odbył się w dniach od 2 do 8 sierpnia 1938 r. pod przewodnictwem Z. Zilliacusa Kongres Ligi Nowego Wychowania, regionu skandynawskiego. Pierwszy Kongres odbył się w r. 1930 w Norwegii, drugi w r. 1933 w Szwecji.

Na Kongresie w Helsinkach omówiono zadania, jakie ma do spełnienia Liga Nowego Wychowania w krajach skandynawskich; zebrano dotychczasowe wyniki działalności szkół nowych w Danii, Norwegii, Szwecji i Finlandii.

III. SZKOŁY NOWE I DOŚWIADCZALNE.

Międzynarodowe Centrum Szkół Nowych. Międzynarodowe Centrum Szkół Nowych stworzone w Cheltenham (1936) na Kongresie Ligi Nowego Wychowania, posiada swe biuro w Bilthoven pod przewodnictwem dyrektora szkoły „De Werkplaats”, Kees Boeke.

W czasie ferii letnich 1938 r. Centrum to zorganizowało w Brukseli swój pierwszy kurs dokształcania nauczycieli dla szkół nowych. Na kursie tym zebrała się grupa entuzjastów, która opracowała projekt kursu przygotowującego czynnych nauczycieli do pracy w szkołach nowych. Kurs polegałby głównie na rocznej praktyce w szkołach nowych, na konferencjach letnich, omawiających nowe techniki i metody; nadto uczestnicy muszą wykonać pracę z dziedziny psychologii dziecka lub wychowawczej względnie pedagogiki eksperymentalnej. Po zakończeniu nauki—centrum nadaje dyplom nauczyciela szkół nowych. Po wszelkie informacje należy zwracać się do p. Kees Boeke.

Próby nowe w szkołach polskich. Redakcja „Ruchu Pedagogicznego” zacznie umieszczać od następnego numeru sprawozdania z doświadczeń czynionych w szkołach polskich.

IV. INSTYTUTY PEDAGOGICZNE BADAWCZE.

Argentyńskie Biuro Informacji Pedagogicznych. Państwowa Rada Wychowania w Argentynie przyjęła statut i regulamin Biura informacyjnego, do zadań którego należeć będzie przeprowadzanie badań, redagowanie sprawozdań, udzielanie informacji. Biuro prowadzić będzie centralną bibliotekę pedagogiczną oraz opracowywać

kartkowy katalog streszczeniowy dzieł, artykułów, ustaw, dekretów argentyńskich i zagranicznych.

Brazylijski Instytut Nauk Pedagogicznych. Na podstawie dekretu z 30 lipca 1938 r. — nazwę Brazylijskiego Instytutu Pedagogicznego w Rio de Janeiro — zmieniono na „Brazylijski Instytut Nauk Pedagogicznych”; dzieli się on na cztery wydziały: 1) dokumentacji i jej wymiany, 2) ankiet i badań, 3) psychologii stosowanej, 4) poradnictwa i selekcji zawodowej; nadto posiada biuro biometrii medycznej, bibliotekę, muzeum pedagogiczne.

Instytut ten ma opracować przede wszystkim zagadnienia przedłożone mu przez Ministerstwo Oświaty.

Rozrost Ligi Nowego Wychowania w Australii. Kongres Ligi Nowego Wychowania, który odbył się w roku zeszłym w Australii, wywarł duży wpływ na masy nauczycielskie; prawie we wszystkich większych miejscowościach powstały sekcje Ligi.

Australijska Naukowa Rada Badań Pedagogicznych w Melbourne, stanowiąca centrum dokumentacji pedagogicznej dla całej Australii, staje się ogniskiem Ligi Nowego Wychowania.

V. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie przy Instytucie Pedagogicznym Z. N. P. W dwudziestopięcioletnią rocznicę utworzenia Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich Zarząd Główny powołuje ponownie tę zasłużoną Instytucję do życia. Powołania jej domagały się liczne rzesze nauczycielskie, które odczuwały potrzebę istnienia tej placówki naukowo-wczasowej w okresie wielkich ferii.

Tegoroczne kursy odbędą się w Zakopanem od 5 do 30 lipca. Obejmują one dwa działy:

I) Regionalny: — najwybitniejsi specjaliści zapoznają słuchaczy z geografją, geologią, etnografią, socjologią, ekonomią i kulturą Tatr, a Jaworzyny w szczególności.

W związku z tym są przewidywane wycieczki w Tatry, Pieniny, Orawę, Śląsk Zaolziański.

II) Historii myśli naukowej — wybitni uczeni przedstawiają syntetyczne zasady metodologii, rozwój myśli naukowej w dziedzinie nauk przyrodniczych itp. Kursy te mają na celu zapoznać nauczycielstwo z najnowszymi zdobyczami na polu nauki.

Nadto słuchacze będą mogli korzystać z niektórych wykładów studium Instytutu Pedagogicznego Z. N. P. (biologia, filozofia, psychologia, pedagogika, dydaktyka, szkolnictwo zagraniczne, prawo, ustawodawstwo szkolne, socjologia, ekonomia, polityka społeczno-gospodarcza, kultura Polski). Na studium Instytutu Pedagogicznego wykładają przeważnie profesorowie i docenci szkół akademickich oraz wybitni specjaliści. Uczestnicy Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich mogą uczęszczać na studium Instytutu Pedagogicznego w charakterze nadzwyczajnych słuchaczy, bez potrzeby odbywania systematycznego kursu, odrabiania seminariów, prac i zdawania kolokwium; mogą oni wybierać sobie tylko niektóre przedmioty.

Oplaty za cały kurs wynoszą 30 zł i 2 zł taksy administracyjnej. Zgłoszenia nadsyłać do Wydziału Pedagogicznego Z. N. P. w Warszawie, ul. Smulikowskiego 4.

Metoda pracy w Państwowym Instytucie Nauczycielskim. Państwowy Instytut Nauczycielski jako wyższa szkoła kształcenia nauczycieli czynnych zdobywa sobie coraz większe prawa obywatelstwa w sferach pedagogicznych, uznanie i duże zrozumienie oraz zainteresowanie w sferach nauczycielskich.

Wyzwalając się stopniowo z „mglistej koncepcji urabiania osobowości ludzi 30—40-letnich” i z „atmosfery metafizyczno-emocjonalnej”, Państwowy Instytut Na-

uczucielski, poczynił w ostatnich kilku latach poważne postępy. Podstawą jego programu stają się nauki bio-psychosocjologiczne, a metoda pracy oparła się głównie na postępowaniu naukowym; zrezygnowano w dużej mierze z przedstawiania słuchaczom różnych systemów, a nadano wspólnej pracy słuchaczy i prelegentów formy analityczne, stosując coraz więcej metody badawcze odpowiadające naukom eksperymentalnym.

By móc objąć problemy pedagogiczne w całości — pedagogika naukowa musi oprzeć się na trzech podstawach: biologicznej, psychologicznej i dydaktycznej. Poznanie przyczyn zjawisk życia w stanie normalnym (fizjologia) pomaga słuchaczom do zrozumienia właściwych warunków życia dziecka i jego ochrony. Dobre zapoznanie się z faktami psychologicznymi, z przyczynami je określającymi, przyczynia się do wyrobienia poszanowania rozwoju procesów umysłowych oraz do ulepszania pracy dydaktycznej. W pracy słuchaczy Instytutu idzie głównie o zdobycie odpowiedniej metody pracy i o umiejętność racjonalnego ustosunkowywania się do zjawisk i zdarzeń. Główny nacisk położono na obserwację, eksperyment, na krytyczne rozumowanie, na analizę i interpretację zdobytych materiałów. Rozumowanie jest wówczas prawdziwe, kiedy opiera się na dokładnych pojęciach i precyzyjnych faktach. Dlatego słuchacze Instytutu zaprawiają się głównie do prowadzenia dobrze określonych doświadczeń i pracy szkolnej. W dziedzinie pedagogicznej eksperyment jest znacznie trudniejszy, ponieważ zjawiska pedagogiczne są bardziej skomplikowane, aniżeli np. fizyczne; lecz im bardziej pewna nauka jest skomplikowana, tym bardziej potrzebuje dobrej krytyki doświadczenia, by móc otrzymać fakty, dające się porównywać.

Dzięki tej metodzie, prace dyplomowe słuchaczy w kilku ostatnich latach bardzo się podniosły pod względem zarówno metody jak materiału; wiele prac posiada poziom oryginalnych tez doktorskich. Zgromadzono w nich cenne materiały, które wzbogacają znacznie nauki pedagogiczne. Jest rzeczą pożądaną, by prace te udostępniono przez wypożyczanie ich interesującym się nimi pedagogom.

W „Ruchu Pedagogicznym” będziemy umieszczać w najbliższych numerach sprawozdania z prac od r. 1935.

Instytut Pedagogiczny w Katowicach. W r. 1928 zawiązało się Towarzystwo Instytutu Pedagogicznego złożone z osób, należących do różnych towarzystw nauczycielskich Śląska, które zorganizowało Instytut Pedagogiczny o dwuletnim studium od r. 1928/29. Począwszy od r. szk. 1936/37 wszedł Instytut w nową fazę swego rozwoju i działalności, rozszerzono bowiem okres studium na trzy lata.

Instytut Pedagogiczny ma na celu kształcenie czynnych nauczycieli szkół powszechnych w kierunku pogłębienia i spotęgowania ich kultury ogólnej i pedagogicznej, wywołania dążności do ciągłego doskonalenia się zawodowego i zdobycia przez nich umiejętności dalszego kształcenia się.

Słuchaczem zwyczajnym Instytutu Pedagogicznego może być każdy (a) nauczyciel (ka) szkoły powszechnej, mogący (a) wykazać się świadectwem ukończenia Wyższego Kursu Nauczycielskiego lub Pedagogium, studiami akademickimi, względnie innymi dodatkowymi kwalifikacjami zawodowymi oraz nauczyciele szkoły powszechnej, którzy oprócz egzaminu dojrzałości i egzaminu kwalifikacyjnego nie posiadają żadnych innych dodatkowych kwalifikacji zawodowych, o ile przy egzaminie wstępnym wykazą dostateczne przygotowanie naukowe w wybranym przedmiocie na poziomie Wyższego Kursu Nauczycielskiego. Słuchaczem nadzwyczajnym może być każdy nauczyciel nie odpowiadający powyższemu warunkowi, o ile przyjęciu jego nie stanie na przeszkodzie brak miejsca. Słuchacze nadzwyczajni dopu-

szczeni są na równi ze zwyczajnymi nie tylko do wykładów, ale także do ćwiczeń i kolokwii, nie otrzymują jednak dyplomu z ukończenia Instytutu Pedagogicznego.

Kandydaci muszą mieć co najmniej 6-letnią praktykę nauczycielską. Przy przyjmowaniu są uwzględniane tylko te osoby, które wykazują szczególne zainteresowania i uzdolnienia pedagogiczne. Kandydaci muszą być fizycznie zupełnie zdrowi, co stwierdza lekarz urzędowy I. P.; winni oni posiadać znajomość jednego z języków obcych (angielskiego, francuskiego lub niemieckiego) w stopniu umożliwiającym im korzystanie z literatury naukowej. Pierwszeństwo mają kandydaci, którzy nie ukończyli 35 lat życia.

Podania o przyjęcie należy skierowywać do Dyrekcji Instytutu Pedagogicznego za pośrednictwem Inspektoratów Szkolnych. W podaniu należy podać miejsce służbowe, dokładny adres i zaznaczyć, jaki przedmiot specjalny kandydat obiera. Do podania należy dodać następujące załączniki: dokładny życiorys własnoręcznie napisany z wyszczególnieniem przebiegu dotychczasowych studiów i praktyki nauczycielskiej. W życiorysie należy pomieścić szczegółowe sprawozdanie z dotychczasowej pracy wychowawczej, dydaktycznej i społecznej, uwierzytelnione odpisy świadectwa dojrzałości, egzaminu praktycznego, Wyższego Kursu Nauczycielskiego, oraz inne dowody odbytych studiów i dokonanych prac (np. zaświadczenia z kursów, opublikowane własne prace itp.), dokument stwierdzający charakter służbowy kandydata, wykaz przerobionej lektury pedagogicznej.

O ostatecznym przyjęciu kandydata do I. P. rozstrzyga egzamin wstępny. Egzamin składa się z egzaminu testowego z psychologii pedagogicznej i z kolokwium na podstawie przestudiowanych dzieł następujących: Nawrocyński — Swoboda i przymus w wychowaniu, Szuman-Skowron — Organizm a życie psychiczne, Sucho-dolski — Wychowanie moralno-społeczne, Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej, Rowid — Artykuły w „Chowannie” 1934—1938, Ziemnowicz — Artykuły w „Chowannie” 1932—1938 r.

Jeżeli z dotychczasowych studiów kandydata nie wynika, iż opanował on dostatecznie język obcy, sprawdzana jest przy egzaminie możliwość posługiwania się literaturą w języku obcym. Kandydaci nie mający wymaganych uprzednio ukończonych studiów — składają nadto egzamin wstępny z jednego z przedmiotów wybranych: a) język i literatura polska, b) historia, c) geografia z geologią, d) botanika z zoologią, e) fizyka z chemią, w zakresie wymagany na W. K. N.

Wpisy do I. P. odbywają się co trzy lata, ze względu na to, iż organizuje się tylko jeden kurs aż do ukończenia. Przyjmowanie do I. P. przypada właśnie na rok szkolny 1939/40. Egzaminy wstępne odbędą się w drugiej połowie czerwca 1939 r. Podanie o przyjęcie do I. P. należy składać najpóźniej do 1 maja 1939 r. Kandydaci zakwalifikowani do egzaminu otrzymują wezwania.

Program studiów trzyletnich w I. P. dzieli się na:

1) Przedmioty pomocnicze: a) filozofia, b) biologia wychowawcza, c) socjologia wychowania, d) antropologia pedagogiczna.

2) Przedmioty główne: Dział A. Przedmioty pedagogiczne: a) psychologia pedagogiczna, b) psychologia ogólna, c) historia wychowania, d) pedagogika ogólna, e) dydaktyka poszczególnych przedmiotów, f) organizacja szkoły i ustawodawstwo szkolne, ze szczególnym uwzględnieniem nauki o prawie, g) higiena szkolna, h) język polski i literatura polska, b) historia, c) geografia i geologia, d) zoologia i botanika, e) fizyka i chemia. Dział C. — studium pracy społeczno-oświatowej.

3) Praktyka szkolna: Hospitacje w szkołach; lekcje pokazowe.

4) Seminary: a) psychologiczne, b) pedagogiczne, c) filozoficzne — obowiązujące dla wszystkich.

5) Przedmioty dodatkowo-nadobowiązkowe: języki obce (w zakresie skutecznego korzystania z zagranicznej literatury pedagogicznej).

Trzeci rok studium jest poświęcony głównie samodzielnej pracy słuchaczy, szczególnie zaś wykonaniu pracy dyplomowej, wskutek czego ilość godzin wykładowych i zajęć w Instytucie Pedagogicznym w porównaniu z 1 i 2 rokiem studium jest znacznie ograniczona.

Wykłady i ćwiczenia odbywają się we wtorki, środy, czwartki i piątki po południu od godziny 15.45 do 19 w lokalach Instytutu Pedagogicznego. Z uwagi na dogodne połączenia komunikacyjne z Katowicami Województwa Śląskiego — urlopowanie słuchaczy przez władze szkolne nie jest wymagane.

Każdy słuchacz zwyczajny opłaca rocznie: zł 5 tytułem wpisowego, zł 120 tytułem czesnego oraz takse administracyjną za zużycie materiału i pomocy naukowych w wysokości ustalonej każdorazowo przez władze I. P. Czesne może być uiszczane rocznie, półrocznie lub najwyżej w 6 równych ratach (z góry); o ile nie jest uiszczane za cały rok, słuchacz podpisuje deklarację obowiązującą go do uiszczenia całej rocznej wpłaty bez względu na to, czy mógł korzystać z wykładów czy nie. Słuchacze nadzwyczajni wpłacają 5 zł wpisowego oraz czesne zależne od ilości wziętych wykładów i ćwiczeń. O ile słuchacz nadzwyczajny wpisuje się od razu na cały kurs, wówczas opłaty wynoszą tyle, ile dla słuchacza zwyczajnego. Nadto każdy słuchacz jest obowiązany do prenumerowania oficjalnego organu Instytutu Pedagogicznego: „Chowanny”. Instytut Pedagogiczny w Katowicach jest pod względem uprawnień równorzędny Państwowemu Instytutowi Nauczycielskiemu. Katowicki Instytut Pedagogiczny organizuje nadto kursy wychowawcze, psychologiczne, kursy dla kierowników szkół powszechnych, kursy dydaktyczne, konferencje itd.

Bliższe informacje znaleźć można w „Chowannie”, gdzie są umieszczane komunikaty i sprawozdania Instytutu Pedagogicznego.

Londyński Instytut Pedagogiczny. Uniwersytecki Instytut Pedagogiczny w Londynie został przeniesiony z dawnego lokalu przy Southampton Row do nowego i wspaniałego gmachu Uniwersytetu, pozostającego jeszcze w dalszej rozbudowie w dzielnicy Bloomsbury. Dawny lokal, wobec rozrostu agend, stał się niewystarczający. W Instytucie uczyło się wielu obcokrajowców, stanowią oni jedną trzecią część słuchaczy i pochodzą z około 20 narodowości. Słuchacze przygotowują się tam na nauczycieli szkół powszechnych, średnich, seminariów nauczycielskich. Jedną trzecią stanowią Anglicy, a jedną trzecią słuchacze z kolonii i dominiów angielskich (Ameryki, Afryki, Australii, Azji).

Instytut ten powstał 1 września 1932 r. z dawnego seminarium nauczycielskiego (London Day Training College) i został w znacznej mierze rozbudowany. Pierwszym jego dyrektorem był Sir Percy Nunn, jeden z najwybitniejszych pedagogów angielskich; jego następcą jest profesor F. Clarke, znany ze swych kompetencji w świecie pedagogicznym.

W programie Instytutu figurują różne działy, jak administracji szkolnej, poradnictwa zawodowego, poradnictwa metodyczno-pedagogicznego. Ostatnio utworzono sekcję metod nauczania języka angielskiego dla obcokrajowców. Cykl wyższy Instytutu (Department of higher degrees) prowadzi badania pedagogiczne i psychologiczne oraz daje prawo uzyskania stopnia „Master of Arts” (magisterium), „Philosophy Doctors” dział pedagogiczny.

W pracach Instytutu biorą udział również czynni nauczyciele z Anglii i obcokrajowcy, którzy pragną kształcić się dalej. Słuchacze Instytutu organizują liczne

wycieczki naukowe celem poznania organizacji szkolnictwa w krajach skandynawskich, Francji, Belgii, Niemczech.

Opublikowane prace naukowe Instytutu są wysoko cenione przez specjalistów.

VI. ŻYCIORYSY NAUCZYCIELI.

Zmiany i przekształcenia, jakie dokonują się w chwili obecnej w wychowaniu, wpływają na tworzenie się nowego typu nauczyciela-wychowawcy. Typ ten wyrasta na podłożu warunków społeczno-gospodarczych, kulturalnych i politycznych; stwarza on w społeczeństwie odrębną grupę zawodową o pewnej więzi społecznej. Jest rzeczą niezmiernie ważną zbadanie tworzenia się i rozwoju zawodu nauczycielskiego, w jego naturalnej sytuacji, genezy struktury duchowej wychowawcy, uzdolnień zawodowych, stosunku do środowiska itp.

Do badań tych potrzebne są obiektywne i liczne materiały; dostarczyć ich może nauczycielstwo w formie życiorysów, napisanych dokładnie i bezstronnie. Dlatego też w konkursie na życiorysy nauczycieli powinni wziąć udział ci wszyscy, którzy mogą przyczynić się do wyświetlenia tego problemu. W interesie zawodu nauczycielskiego leży, by monografia o życiu nauczyciela nie ustępowała miejsca pamiętnikom i życiorysom chłopów, robotników i urzędników. Należy więc zabrać się do szczegółowego przemyślenia swego życiorysu, odpowiedniego zredagowania i możliwie rychłego przesłania do Wydziału Pedagogicznego Z. N. P. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 4).

Zawód nauczycielski, warunki pracy i życia nauczyciela, jego społeczno-kulturalna rola w społeczeństwie nie mają jeszcze naukowego opracowania. Brak ten jest tym bardziej dotkliwy, że w dokonujących się obecnie głębokich przeobrażeniach społecznych Polski nie miała rola przypada nauczycielowi, wychowawcy przyszych pokoleń Państwa Polskiego. Nie ma ważnej sprawy społecznej i państwowej, która by nauczyciela nie dotyczyła. W całej bowiem zawodowej strukturze społeczeństwa zawód nauczycielski zajmuje wyjątkowo ważne i odpowiedzialne miejsce. Dlatego też naukowe opracowanie problemów zawodu nauczycielskiego w obecnej dobie jest sprawą nie cierpiącą zwłoki.

Pragnąc uzyskać materiał naukowy do studium o zawodzie nauczycielskim ogłasza Instytut Pedagogiczny Z. N. P. konkurs na życiorys nauczyciela. Instytut zwraca się z prośbą o nadsyłanie życiorysów do nauczycielstwa pracującego we wszystkich rodzajach szkół, niezależnie od wieku i ilości lat pracy zawodowej, bez względu na narodowość i wyznanie i bez względu na to, do jakiej organizacji zawodowej należą.

Naukowo cenny biograficzny materiał powinien obejmować koleje całego życia nauczyciela od dzieciństwa do chwili obecnej przedstawiony tak szczegółowo, jak tylko to jest możliwe. Przedstawione być powinny zarówno zewnętrzne warunki życia, jak i stosunki z ludźmi oraz osobiste przeżycia.

Zacząć należałoby od opisu swojej rodziny: jej przodków, ich zawodu, warunków życia i losów życiowych, sięgając wstecz tak daleko, jak sięga pamięć piszącego i członków jego rodziny. Następnie opisać lata dziecińne i szkolne. Opis ten powinien przy zachowaniu porządku chronologicznego przedstawić szczegółowo warunki życia w tym okresie, trudności, zainteresowania własne, konflikty i przeżycia osobiste. Warunki kształcenia się i jego przebieg powinny być ujęte ze szczególnym uwzględnieniem tych osób, spraw, przeżyć, które wywarły najsilniejszy wpływ na kierunek zainteresowań i postawę życiową z tego okresu. Ponieważ chodzi tu o uchwycenie całego procesu kształtowania się osobowości piszącego, przeto

uwzględnić należy zarówno najbliższe bezpośrednio oddziałujące otoczenie, jak wpływy bardziej pośrednie.

W dalszym ciągu szczegółowo przedstawić należy pracę zawodową. Uwzględnić tu należy sprawę wyboru zawodu: w jakim wieku i w jakich okolicznościach powzięta została decyzja wyboru zawodu nauczycielskiego i jakie motywy zadecydowały o wyborze.

Jeżeli pracę nauczycielską poprzedzały inne prace zarobkowe, to należy je również opisać, wymienić miejsca pracy, czas i warunki, uwzględnić także szczegółowo czynniki, pod wpływem których dokonano zmiany pracy zarobkowej.

Służba wojskowa, zwłaszcza w okresie wojny, nie powinna być pominięta, przy czym należy uwzględnić jej wpływ na dalszy bieg i kierunek przerwanej przez nią pracy zawodowej lub przerwanego przygotowywania się do tej pracy.

Przedstawić należy pracę na pierwszej posadzie nauczycielskiej: w jakich okolicznościach została uzyskana? Czy bezpośrednio po seminarium? Czy też poprzedziły ją lata innej pracy lub bezrobocia? Wymienić swoje starania o uzyskanie posady i ewentualne niepowodzenia w tej dziedzinie.

Przedstawić trudności na tej pierwszej posadzie i braki w wykształceniu ogólnym i zawodowym, jakie się w sobie odkryło. Czy przygotowanie wyniesione ze szkół okazało się dostateczne czy też nie? Opisać przeżycia doznane w kontakcie z młodzieżą i przełożonymi.

Opisać również dalsze kształcenie się i samokształcenie z uwzględnieniem tych wszystkich przyjacielskich i zawodowych kontaktów z ludźmi, które wywarły wpływ na nie.

Cały bieg kariery zawodowej należy szczegółowo opisać. A więc zmiany posad i okoliczności, w jakich one miały miejsce, stosunki koleżeńskie, kontakty i współpracę z innymi instancjami wychowawczymi w mieście i na wsi, trudności i konflikty.

Podać ewentualne przemiany poglądów na istotne zadania nauczyciela wobec młodzieży i na możliwość ich realizacji i ewentualne zmiany nastawień w stosunku do wykonywanego zawodu. Podać przyczyny tych zmian.

Praca pozaszkolna i organizacyjno-zawodowa oraz społeczna winna również znaleźć miejsce w życiorysie.

Tak samo własne życie rodzinne od zawarcia małżeństwa do usamodzielnienia się dzieci i ich losy zawodowe.

Tak pojęty życiorys, napisany szczerze, dokładnie i obszernie stanowić będzie bardzo cenny dla nauki materiał. Im życiorys będzie obszerniejszy, im bardziej szczegółowy — tym cenniejszym okazać się może źródłem.

Licząc się z tym, że napisanie takiego życiorysu wymaga znacznej pracy, Z.N.P. ustanowił dla najlepszych 10 życiorysów następujące nagrody:

I — zł 500; II i III po zł 300; IV i V po zł 200; V—X po zł 100.

O przyznaniu nagród zadecyduje Sąd Konkursowy złożony z osób wchodzących w skład Dyrekcji Instytutu Pedagogicznego Z. N. P., oraz z osób powołanych przez Dyrekcję Instytutu spośród psychologów i socjologów.

Dyrekcja Instytutu podkreśla, że w życiorysie nie chodzi o naukowe opracowanie, lecz o szczerzy i dokładny oraz konkretny opis swego życia. Wszechstronność, dokładność i szczerowość będą stanowiły zasadnicze kryteria przyznawania nagród.

Jeżeli piszący nie życzy sobie aby otoczenie domyśliło się, czyj to życiorys, może podawać zmyślone imiona i nazwiska. Trzeba jednak zaznaczyć to na wstępie życiorysu.

Własne nazwisko i adres należy dołączyć do życiorysu w zamkniętej kopercie.

Dyrekcja Instytutu Pedagogicznego poręcza na żądanie piszącego zupełną dyskreccję. Na kopercie należy umieścić jakiekolwiek godło (wyraz lub zdanie) i to samo powtórzyć na rękopisie życiorysu.

Rękopisy nadesłać należy polecane do dnia 1 maja 1939 r.

W razie, gdyby żaden z nadesłanych życiorysów nie zasługiwał na najwyższą nagrodę, Sąd Konkursowy zastrzega sobie prawo podzielenia nagrody między kilka osób bądź powtórzenia konkursu.

Dyrekcja Instytutu Pedagogicznego zwraca się z gorącą prośbą do wszystkich nauczycieli, ażeby jak najliczniej przystąpili do współpracy nadsyłając swoje życiorysy.

K S I A Ź K I

I. BIBLIOGRAFIA.

Polska Bibliografia Pedagogiczna za 1938 r.

Dobrze opracowana bibliografia pedagogiczna stanowi ważny instrument w pracy zawodowej, naukowej i samokształceniowej. Od r. 1928 bibliografia pedagogiczna przestała wychodzić razem z „Rocznikiem Pedagogicznym”, nauczycielstwo bardzo odczuło ten brak i na Zjeździe Delegatów Z. N. P. w r. 1938 polecono Wydziałowi Pedagogicznemu opracować bibliografię za lata 1910—1920, celem uzupełnienia pracy Karbowiaka, oraz bibliografię za lata 1928—1938 r.

Prace te zdołano już w poważnej mierze wykonać i obecnie Wydział Pedagogiczny przystępuje do druku bibliografii pedagogicznej za rok 1938, która ukaże się w najbliższym czasie. W ciągu obecnego roku wydzie również z druku bibliografia za lata 1910—1920 w jednym tomie, zaś bibliografia pedagogiczna za lata 1928—1938 będzie się ukazywać w osobnych zeszytach obejmując poszczególne roczniki. Rozpoczęto już systematyczne opracowywanie bibliografii za rok 1939. Warunki dogodnej prenumeraty zostaną wkrótce ogłoszone.

II. BIOGRAFIE.

CHARLES BAUDOUIN. Jean-Louis Claparède. Delachaux — Niestlé — Paryż 1939. str. 110.

Charles Baudouin, znany uczony psychoanalityk, w tej małej książeczce ujął szlachetną postać zmarłego w r. 1937 Jana Ludwika Claparède'a. Baudouin w mistrzowski sposób przedstawia życie tego dobrego, delikatnego, mądrego, głęboko uczonego, wspaniale zarysowującego się i obiecującego młodzieńca.

Ojciec Edward — potomek mężnych i nieugiętych hugenotów z południa Francji, potomek emigrantów francuskich, potomek rodziny uczonych genewskich, Matka Maria, córka znanego filozofa Spira, pragnęli obudzić w swym synie wielką osobowość, godną przodków. Jean-Louis pomaga ojcu niezmordowanie w opracowaniu pierwszych wydań „Psychologii dziecka i pedagogiki eksperymentalnej”. Od zarania okazywał niezwykle uzdolnienia oryginalne i samodzielne myśli; szkoły kończy z odznaczeniem. Jako młodzieniec — zna kilka języków, mówi nimi biegle, studiuje w Genewie, Paryżu, Nowym Yorku, Berlinie, Lipsku, Rzymie, gdzie zdobywa głęboką wiedzę, szerokie horyzonty, wielki zapal do najbardziej znoej pracy. Baudouin maluje tajniki tej bogatej duszy. Podajemy kilka wspomnień ze współpracy z Jean-Louis.

W latach jego wytężonej pracy (1928—1935) miałem możliwość współpracować z tym niezwykłym człowiekiem w Międzynarodowym Biurze Wychowania. Po ukończeniu swych studiów socjologiczno-pedagogicznych Jean-Louis z godnym podziwu zapałem zabrał się do wypracowania Biura. Otoczony stosami książek i pism pracuje niezmordowanie, niemal bez z Anglii czy ze Sjamu. Materiały te trzeba nie tylko uporządkować, ale i wykorzystać.

Ten młodzieniec o czarnych oczach, pięknym, wymownym i dystygnowanym profilu, ujmującym spojrzeniu, bardzo skromny, jeszcze bardziej nieśmiały, zaabsorbowany całkowicie pracą, miał chwile dla siebie. Szukał przyjaciół wspólnej pracy, towarzyszy łagodnych a praktycznych, z którymi mógłby dyskutować o ważnych problemach; miał słabość do Polski i Polaków. Niezmiernie wrażliwy, skrupulatny — starał się przeniknąć kulturę i ducha Polski.

Do miłych chwil w moim życiu należą dyskusje prowadzone z tą dobrą, delikatną, finezyjną naturą w jego sali zawałonej zbiorami, wycinkami przy ul. Maraischers w Genewie. Należało te zbiory w jakiś sposób poklasyfikować — wykorzystać; potrzebny jest pewien plan. Jean-Louis

to robi; do pracy przygotowuje się niezwykle skrupulatnie, porozumiewa się z różnymi ośrodkami w Europie i Ameryce; w krótkim czasie wydaje „Plan de classification de la documentation pédagogique pour l'usage courant”. Niejednokrotnie tego 27-letniego młodzieńca trzeba było wyciągać na przechadzkę, bo świata nie widział poza pracą. „Szkoda tracić czasu, pójdziemy w niedzielę w Alpy lub w Jurę, to odpoczniemy”. Lecz w czasie przechadzki gorąca dyskusja; jego atlasowe oczy błyszczą: czy istnieje, oprócz rozumu i inteligencji inna zdolność poznawcza — jakie są jej prawa logiczne. Dyskusja z nim to szczerza rozmowa, dyskretna wymiana zdań, łatwa i afektywna wymiana myśli. Świat brutalny i wulgarny wywierał nań fatalne wrażenie. Wówczas lubił mówić o Fryderyku Amielu: „Ah, mon Amiel, comme il me devient tragiquement proche ces temps!”

W sierpniu 1929 r. był jednym z głównych organizatorów kongresu „Światowej Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych”, a jego referat o „Nauczaniu historii” zwrócił powszechną uwagę. W r. 1931 wydaje monografię p. t. „L'Esprit international et l'Enseignement de l'Histoire”, która mu zdobywa poważne miejsce wśród świata pedagogicznego.

W r. 1932 pod kierunkiem profesorów w Lipsku i Dreźnie opracowuje tezę doktorską z socjologii. Jednak zmusza go do pracy w Biurze Wychowania, pożyteczna a niewdzięczna, zaczyna podkopywać jego zdrowie; zbyt przejął się pracą, żył nią, nie znalazł świata poza nauką. Chciał jak najbardziej sumiennie wypełnić swe zadania, poświęcić się Międzynarodowemu Biuru Wychowania; życie ascetyczne, żadnych przyjemności dla siebie; nie miał czasu na spożycie posiłku. Wreszcie organizm delikatny nie wytrzymał, nerwy wypowiedziały posłuszeństwo. Jean-Louis opuszcza B. I. E. Umieszczają go w pensjonacie zdrojowym w Gland koło Versoix. Uroczy widok jeziora Lemaniańskiego, gór les Voirons, w głębi Alp, spokój wsi genewskiej kołają jego organizm, lecz nerwy pracują; aktualny jest problem roczników pedagogicznych; żywo dyskutuje o rocznikach publikowanych w różnych krajach, o tym, który ma wydawać B. I. E. Umawiamy się, że w Warszawie zaczniemy wydawać „Międzynarodowy Rocznik Nauk Pedagogicznych”, w którym wybitni specjaliści omówią postępy nauk pedagogicznych w różnych krajach i w ten sposób stworzą wspólną syntezę nauki o szkole i dziecku. Układamy plan, wyliczamy specjalistów z różnych krajów, którzy z nami będą współpracować. W tym czasie Jean-Louis opracowuje rozprawkę dokumentacyjną o rocznikach pedagogicznych, którą drukuje w „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft”. Po częściowym odrestaurowaniu zdrowia wraca do pracy jeszcze bardziej znojnej; oprócz pracy w B. I. E., w Instytucie J. J. Rousseau'a, przygotowuje się usilnie do kariery uniwersyteckiej; problem rekonstrukcji społecznej na podstawach etycznych i solidarystycznych pasjonuje go.

Na Sylwestra 1934 r. zebrała się grupa pedagogów zagranicznych w willi Claparède'a na Avenue Champel, otoczonej przepięknym starym parkiem z widokiem na Genewę. Oto północ; kończy się rok stary — dzwony na katedrze św. Piotra wydzwaniają poważne „carillon”, wszyscy wychodzą na taras, miasto osnute mgłą, księżyc rzuca dziwną poświatę na gród Rousseau'a, wszyscy pozostają w zadumie, zapewne myślami gonią do rodzinnego domu w Nikaragui, Brazylii, Ekwadorze, Kanadzie, Indiach, Japonii, Filipinach, Australii czy Stanach Zjednoczonych. Jean-Louis w tym momencie podniósł głowę, jak hinduski mędrzec Rabindranath Tagore: „...Si nous voulons un monde d'harmonie pour demain, il faut que nous vivions désormais en suivant les principes de ce monde d'harmonie...”

Niestety, przeznaczenie nie pozwoliło mu pracować i realizować pięknych haseł. Musiał przerwać pracę — podupadał na zdrowiu. W r. 1935 musimy opuścić Genewę; trzeba się pożegnać z Jean-Louis; jest w Jussy pod Genewą. Wiezie nas swym autem p. Maria Claparède; jak bardzo cierpi, że syn jest chory, jak gorąco pragnie, by powrócił do sil i kontynuował dzieło swego dziadka Spira i ojca; cieszy się każdym przejawem jego żywoci. Dziwne to pożegnanie: pozostając kilka godzin z sobą, dyskutujemy zawzięcie na temat pedagogiki porównawczej; jej metod, funkcji, przedmiotu. Pedagogika porównawcza miała być podstawową techniką pracy B. I. E. W tej sprawie wynikła poważna różnica zdań w łonie B. I. E. Wreszcie: czas leci, trzeba pożegnać się z przyrzec, że dyskusję dokończymy się listami. Ciężki był to moment: wokół w pełni zniwa, ozłocone słońcem wioski genewskie toną w woni kwiatów. Trzeba opuścić B. I. E., środowisko uniwersyteckie, ciepłe ognisko Instytutu J. J. Rousseau'a i tych dobrych, mądrych przyjaciół.

W r. 1936 w lipcu spędzamy razem krótki czas w Genewie. Jean-Louis jest za Yverdonem w St. Croix. Auto prowadzi prof. Claparède; w oczach jego głęboki smutek i dobroć; masywna mknie wzdłuż Lemanu; szczyty Alp błyszczą się w słońcu. Czysta kojąca, nakazująca milczenie; mijamy Coppet, Nyon, Morges, Consonnay, Yverdon, Grandson i wreszcie St. Croix. Trasa dobrze znana; w tych okolicach rozrzucony są robotnicy rolni z Polski; uprawiają buraki; odwiedzaliśmy ich co niedzielę. Jean-Louis świetnie wygląda; jak tu dobrze w tym uroczym zakątku Jury z rozległym widokiem na jezioro i dolinę neuchâtelską. Jean-Louis siedzi nad wielką pracą filozoficzną; tezy zgłosi na Kongresie Filozoficznym 1937 r. w Paryżu. I znowu: żywa dyskusja; interesuje go niezmiennie filozofia polska, nasz mesjanizm go porywa, prosi

Niestety, przeznaczenie inaczej chciało. Dnia: 21 kwietnia 1937 r. Jean-Louis zamyka oczy na zawsze. W momencie, kiedy profesorowie filozofii w Sorbonie zainteresowali się jego tezą zgłoszoną na Kongres Filozoficzny. Zamiast współpracy w Gdyni, w zetknięciu się z Instytutem Pedagogicznym Z. N. P., mogliśmy tylko odwiedzić Jego mogiłę na cmentarzu w Saint-Georges. Pomnik wykuty z glazu przedstawiający wielką otwartą księgę, obok stosu książek, najlepiej charakteryzuje to przedwczesnie zgasłe życie. W dole szumi Arwa wpadając do Rodanu, nad grobem unosi się mewa; jakby mądrym okiem chciała czytać z księgi-grobu, że tu spoczywa jeden z wielkich przyjaciół Polski i Polaków, który pragnął dorobek cywilizacyjny Polski ściśle włączyć do cywilizacji ogólnej.

J.

REYNIER MARGUERITE. *L'Ame Enfantine.* (Dusza dziecka). Antologia ułożona ze wspomnień, pamiętników i wyznań wielkich pisarzy. Wydawnictwo „de la Nouvelle Revue Française”. Paryż, 1937, fr. 20.

Psychologia współczesna wyrażnie oddziela umysłowość dziecka od umysłowości dorosłego; dziecko w swoisty sposób odczuwa, rozumuje, patrzy. Jest rzeczą bardzo trudną zrozumieć dziecko, a wspomnienia z lat dziecięcych nie są łatwe do odtworzenia i giną w mrokach lat.

Psychologowie zawodowi odmawiają wartości naukowej wyznaniom, wspomnieniom, pamiętnikom; przyznając słusność psychologom, nie można jednak z drugiej strony całkowicie lekceważyć tych dokumentów, a odpowiednia ich analiza i interpretacja może uchronić od dołowości.

Autorka podjęła się właśnie takiego zadania: wydobyć bogate materiały, a następnie podać je krytyce i wyciągnąć należyte wnioski, które pozwoliłyby na lepsze oświecenie duszy dziecka. Reyner zebrała teksty wielu wybitnych ludzi (Anatol France, Jakub Casanova, Tolstoj, św. Augustyn, Goethe, Andrzej Gide, Marceli Proust, E. Quinet, de Vigny, Stendhal, M. Gorki, Rousseau, Renan, Duhamel, J. Simon, B. Franklin i wielu innych) i zgromadziła je w następujące rozdziały: pierwsze wspomnienia, źródła szczęścia dziecka, miejsce zwierząt w życiu dziecka, zdobywanie mowy, stosunek do świata zewnętrznego, pierwsze kontakty z naturą, wrażliwość dziecka, fantazja, zabawki i zabawy, magia, świadomość swego ja, poczucie sprawiedliwości, ambicja, niebezpieczeństwa wypływające z represji potrzeb naturalnych i wrodzonych zamiłowań, siła sympatii dziecka, wpływ środowiska na dziecko, uczucie religijne, sztuka a dziecko, książki a dziecko.

Książka opracowana jest inteligentnie i interesująco, potwierdza szereg praw psychologicznych oraz rzuca snop nowego światła na duszę dziecka. Rodzice i nauczyciele mogą wynieść wiele korzyści z przeczytania tej książki.

TERMAN, LEWIS M. i MERRIL MAUD D. Measuring Intelligence. A Guide to the Administration of the New Revised Stanford — Binet Tests of Intelligence. Boston, Houghton Mifflin, 1937, str. 461. (Pomiaru inteligencji).

W książce tej znajdujemy świeżą rewizję skali Bineta-Simona, służącą do pomiarów inteligencji ogólnej, której pierwsze wydanie w opracowaniu Termana ukazało się w 1916 r.

W obecnej skali znajdują się testy dla dzieci od drugiego roku życia. Jest ona podzielona na okresy półroczne do piątego roku życia; zawiera testy dla dzieci 11 i 13-letnich, oraz testy dla młodzieży powyżej 14 lat, ujęte w cztery grupy zagadnień, a umożliwiające określenie wieku umysłowego do 22 lat i 10 miesięcy. Autorzy podają nadto nowe próby, specjalnie typu niepoprzednia skala była zbyt nimi obciążona. Najistotniejszą reformą skali jest wprowadzenie serii precyzyjnych testów równoważnościowych i paralelnych, które pozwalają na powtarzanie badań.

Obok instrukcji technicznych do prowadzenia badań, wytycznych do oceny odpowiedzi, figurują w książce tej tablice statystyczne, ułatwiające wyrażanie ilorazu inteligencji i oznaczanie wieku umysłowego.

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

REVUE MENSUELLE CONSACRÉE À LA THÉORIE DE L'ÉDUCATION
ORGANE DE L'INSTITUT PÉDAGOGIQUE DE L'UNION DES INSTITUTEURS
POLONAIS.

RÉDACTEUR: DR ALBIN JAKIEL

Adresse de la rédaction et de l'administration: Varsovie, 1, rue Smulikowski.

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE EN POLOGNE

La Réunion du Conseil d'Etat de l'Instruction Publique.

Le 30 Novembre 1938 a été tenue au Ministère de l'Instruction Publique la réunion du Conseil d'Etat de l'Instruction Publique.

Les représentants des autorités scolaires ont présenté des comptes-rendus détaillés de l'état de l'enseignement scolaire ainsi que des travaux réalisés au cours de l'année scolaire 1937/8.

Ces données envisagées de façon comparative avec les autres pays, ont été publiées dans le mensuel „Oświata i Wychowanie” (Instruction et Education).

Au cours d'une vive discussion on a particulièrement souligné de nouveaux crédits considérables destinés à pourvoir aux besoins de l'instruction publique dont les domaines grandissent toujours.

On s'est occupé des conditions pénibles du travail des maîtres primaires, on a demandé de relever le niveau de l'enseignement rural, de lui accorder les droits des autres types d'enseignement urbain; enfin il a été question d'organiser des écoles rurales de perfectionnement. On a attiré l'attention sur le fait que les maîtres d'écoles les plus doués quittent l'enseignement primaire, secondaire et professionnel pour des professions mieux payées.

On a souligné également le besoin de protéger l'école, l'élève et instituteur contre les influences étrangères et d'ordre politique. On a particulièrement réclamé de créer le plus prochainement en Pologne un vaste plan de l'instruction pour l'avenir qui permettrait à la Pologne de se mettre au rang des Etats les plus cultivés.

La tâche qui incombe au Conseil Supérieur de l'Instruction Publique est de prendre en considération les problèmes soumis à son opinion par le Ministre des Cultes et de l'Instruction Publique et qui concernent l'organisation de l'instruction et de l'éducation nationale.

C'est le Ministre des Cultes et de l'Instruction Publique qui préside le Conseil.

Les membres suivants font partie du Conseil:

- 1) les Sous-secrétaires de l'Etat au Ministère des Cultes et de l'Instruction Publique;
- 2) les directeurs de départements au Ministère des Cultes et de l'Instruction Publique;
- 3) les Curateurs des Circonscriptions Scolaires;
- 4) un délégué élu par les Conseils de Circonscriptions Scolaires (le tour successif de la participation de Circonscriptions est déterminé par le Ministre);

- 5) 5 représentants des cultes invités par le Ministre;
- 6) 4 représentants du personnel de l'enseignement primaire;
- 7) 3 délégués du corps enseignant des écoles secondaires d'instruction générale ainsi que des établissements pour la formation des maîtres primaires;
- 8) 3 représentants du corps enseignant des écoles professionnelles, délégués par les associations pédagogiques invitées par le Ministre;
- 9) un représentant de l'Académie des Lettres et des Sciences de Pologne;
- 10) 4 recteurs des écoles supérieures académiques (le tour successif de la participation de ces dernières au Séances du Conseil est déterminé par le Ministre);
- 11) 8 spécialistes (experts) en matières de l'instruction et de l'éducation, invités par le Ministre;
- 12) un représentant de l'organisation des Scouts Polonais;
- 13) un délégué du Comité Central pour les Affaires de la Jeunesse rurale;
- 14) un représentant de chacune des Chambres a) Agricoles, b) Commerciales et Industrielles, c) de Métiers (leur tour de participation est déterminé par le Ministre);
- 15) 3 représentants des organisations et institutions artistiques invitées par le Ministre;
- 16) un délégué de l'Institut Central d'Education Physique;
- 17) un délégué de la Chambre Centrale Médicale.

Le Ministre des Cultes et de l'Instruction Publique invite enfin à prendre part au Conseil les présidents des Commissions de l'Instruction Publique à la Diète et au Sénat et en leur remplacement les membres des dites Commissions désignés respectivement par leurs présidents.

Ces personnes jouissent également du plein droit de vote.

La Session (Cadence) du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique de l'Etat est de 3 ans.



678

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

KOMITET REDAKCYJNY: PROF. DR STEFAN BALEY, DOC.
DR JÓZEF CHAŁASINSKI, DOC. DR MARIAN ODRZYWOLSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW KWIATKOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

JAK PRZYZOZDOBIĆ ŚWIETLICĘ?

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

MAŁY KOMPLET ŚWIETLICOWY

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

MAPA C. O. P.

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

Zamówienia załatwia

SKLEP „ZABAWA I NAUKA”

Warszawa, Świętokrzyska 18.

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

KONKURS „ILUSTRACJI SZKOLNEJ”

Zarówno element morza, którego brak tak bardzo zaważył w przeszłości na naszych dziejach, jak i zagadnienia naszej siły zbrojnej na morzu — marynarki wojennej — zostały w nowych programach szkolnych mocno podkreślone.

Redakcja „Ilustracji Szkolnej”, by zdobyć odpowiedni materiał rzeczowy oraz znaleźć właściwe wzory rozwiązania danego zagadnienia w pracy szkolnej, ogłasza niniejszy konkurs dla nauczycielstwa szkół wszystkich typów i stopni organizacyjnych.

Konkurs polega na nadesłaniu do redakcji opracowania metodycznego, które by obejmowało trzy następujące momenty zasadnicze:

- 1) Jak realizuję na terenie mojej szkoły programowe elementy morza, marynarki wojennej i akcji kolonialnej (moment programowo-dydaktyczny).
- 2) Jak wpływam poprzez szkołę na społeczeństwo aby zwiększyć zainteresowanie sprawami związanymi z posiadaniem morza i wybrzeża morskiego oraz pobudzić do udzielania pomocy w rozbudowie naszej floty wojennej (moment społeczno-propagandowy).
- 3) Jakie pomoce naukowe w formie materiału ilustracyjnego należałoby wydać dla celów szkolnych, by dane zagadnienie zrealizować skutecznie (moment redakcyjno-wydawniczy).

Autorzy najlepszych prac otrzymują nagrody w postaci:

Nagroda I (Ligi Morskiej i Kolonialnej) — Udział w rejsie na statku (2-tygodniowa podróż za granicę z pełnym, bezpłatnym utrzymaniem).

Nagroda II (L. M. i K.) — Bezpłatna podróż statkiem z Warszawy do Gdyni i z powrotem.

Dalsze ewentualne nagrody będą podane do wiadomości w „Gł. Naucz.”

Poza tym wyróżnione prace (trzy pierwsze) będą drukowane w „Pracy Szkolnej” za normalnym honorarium autorskim.

W skład sądu konkursowego wchodzi: K. Greb — red. „Ilustracji Szkolnej” A. Litwin — redaktor „Pracy Szkolnej”, prof. St. Sumiński — delegat Ligi Morskiej i Kolonialnej.

Prace zaopatrzone godłem należy nadsyłać pod adresem: Warszawa, ul. Smulikowskiego 4, Redakcja „Ilustracji Szkolnej”, załączając do maszynopisu lub czytelnego rękopisu zamkniętą kopertę z dokładnym adresem imieniem i nazwiskiem autora pracy. Termin nadsyłania prac upływa z dniem 1 kwietnia r. b.

„JAK WYKORZYSTUJĘ RADIO W PRACY SZKOLNEJ”?

KONKURS RADIOWY

Szczegóły konkursu podamy w następnym numerze wszystkich czasopism pedagogicznych Z. N. P.

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

MIESIĘCZNIK

CZASOPISMO
POŚWIĘCONE TEORII
WYCHOWANIA

REVUE
CONSACRÉE À LA THÉORIE
DE L'ÉDUCATION

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

Treść:

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

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

Dr Michał Friedländer: William Stern jako pedagog.

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

Kronika.

Książki.

Informacje o ruchu pedagogicznym w Polsce w językach obcych.

Sommaire:

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

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

Dr Michał Friedländer: William Stern comme pédagogue.

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

Chronique.

Livres.

Informations sur le mouvement pédagogique en Pologne rédigées en langues étrangères.

Voir à la fin du numéro le résumé des articles et les informations sur le mouvement éducatif en Pologne.

Adres Redakcji i Administracji:

WARSZAWA, UL. SMULIKOWSKIEGO 1
ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

RUCH PEDAGOGICZNY

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
wychodzi co miesiąc w 10 zeszytach rocznie z wyjątkiem lipca i sierpnia.

INSTYTUT PEDAGOGICZNY Z. N. P.

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

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

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

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

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

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

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

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

Etnografia — dr K. Zawistowicz.

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

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

Redaktor przyjmuje w soboty od godz. 14 do 15. Tel. 517-60.

Administracja czynna od godziny 8 do 15. Telefon 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . . . zł 4.—

KONTO P. K. O. nr 435.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE TEORII WYCHOWANIA

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

DYDAKTYKA OGÓLNA I SZCZEGÓŁOWA,
LITERATURA DYDAKTYCZNA ORAZ
NAUCZANIE DYDAKTYKI

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

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

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

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

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

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

Artykuł dra Skrzyszewskiego nie jest zawsze zgodny z tematem, bo: zamiast mówić istotnie o „dydaktyce w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powsz.”, jej zadaniach, programie i sposobach nauczania tego przedmiotu w tych zakładach, zajmuje się niemal wyłącznie sprawą literatury dydaktycznej, jej rodzajów i użyteczności, poświęcając przy tym główną uwagę krytyce mej książki o organizacji nauczania początkowego, wydanej przy współudziale pp. Maćkowiaków²⁾. Pan Skrzyszewski mówił na Zjeździe — jak to widać z ogłoszonego artykułu — na temat publikacji dydaktyczno-metodycznych, na temat „typologii” nauczyciela, na temat norm i przepisów, a w sprawie „dydaktyki w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych” jedynie tyle, że przy jej nauczaniu należy unikać formułowania zasad ogólnych, bo są, jego zdaniem, niezrozumiałe dla przeciętnych nauczycieli, a dostępne jedynie dla jednostek wybitnie uzdolnionych; że należy wszelkie zasady ogólne rozmięknąć na szczegółowe; że należy wypracować zbiorowym wysiłkiem możliwie jak największą ilość „typowych metodycznych chwytów”, przez które powinno się stopniowo przeprowadzić kandydatów na nauczycieli i w których powinno się ich starannie ćwiczyć oraz „uczuć na granice”, w jakich te wszystkie „chwyt” mogą mieć swoje zastosowanie. W kwestii zaś zasadniczej ograniczył się on do zajęcia jedynie bardzo ogólnego stanowiska, w formie wniosku niejako, w formie ogólnego postulatu przy okazji, w sposób dodatkowy, bez wystarczającej argumentacji.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

można sprowadzić istotnie do zakresu, do ilości przedmiotów („jakiegokolwiek”, „jednego lub grupy pokrewnych”), do których się odnoszą? „...Porównajmy ze sobą — powiada — dwa typy zagadnień: 1-o, pytań nauczyciela i warunków, jakim mają one odpowiadać niezależnie od przedmiotu i poziomu nauczania, 2-o, samodzielności i aktywności ucznia przy nauczaniu arytmetyki”. „...Wycucie nauczycielskie — odpowiada nieco dalej nasz krytyk — narzuca nam pomysł zaliczenia zagadnienia pytań do metodyki, zaś zagadnienia aktywności ucznia przy nauczaniu arytmetyki do dydaktyki lub metodyki w zależności od tego, jak rozwiązanie zagadnienia zostanie ujęte”. A racja tej niezwykłości jest, według p. Skrzyszewskiego, ta, że zagadnienie pytań w powyższym sformułowaniu, „mimo, że odnosi się do wszystkich przedmiotów, może być rozwiązane tylko przez podanie bardzo szczegółowych zasad postępowania”, zagadnienie zaś samodzielności i aktywności ucznia przy nauczaniu arytmetyki „można rozwiązać w dwojaki sposób: 1-o, przez podanie ogólnych zasad postępowania, 2-o, przez podanie szczegółowych przepisów postępowania”.

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

Toteż „trzeba szukać innego sprawdzianu”, orzeka nasz krytyk. „Wydaje się, że postąpimy praktyczniej — powiada — przypisując dydaktyce charakter bardziej normatywny, zaś metodyce bardziej technologiczny; różnica sprowadzi się do stopnia stosowalności zdobyczy tych nauk bezpośrednio w praktyce nauczycielskiej. Odległość dydaktyki od życia i praktyki będzie z reguły większa, aniżeli odległość metodyki. Dydaktyka ustala bardziej abstrakcyjne i teoretyczne normy; metodyka dochodzi do konkretnych, łatwo stosowalnych przepisów postępowania”.

W tym miejscu nasuwają się naszemu krytykowi następujące wątpliwości: „Można bowiem — powiada — stanąć na stanowisku, że między normą a przepisem nie ma żadnej zasadniczej różnicy w tym sensie, że przepisy spotykane w każdej technologii też są normami”. Z wątpliwościami tymi szybko jednak się załatwia, bo znowu „wydaje” mu się mimo wszystko, że „nie każda norma jest przepisem”. „Dydaktyka operuje często normami a nie przepisami z tego prostego powodu, że zastosowanie praktyczne pewnych norm czyli sprowadzenie ich do roli przepisów wymaga od nauczyciela wysiłku specjalnego i szczególnych zdolności”. Następnie dodaje: „Różnica między normą a przepisem określa nie tyle charakter dydaktyki, ile charakter metodyki”.

Tu po raz drugi jednakże p. Skrzyszewski zdaje sobie sprawę, że „przyjmując stopień stosowalności jako kryterium relatywizujemy linię oddzielającą dydaktykę od metodyki w tym sensie, że dzieło dla jednego nauczyciela należące jeszcze do dydaktyki, dla drugiego może być zaliczone do metodyki”. Wszelako i tym razem nie jest zbity z tropu, lecz oświadcza: „Taki jest naturalny stan rzeczy, że nauczyciel o gruntowniejszym przygotowaniu, o głębszej kulturze pedagogicznej, bardziej doj-

rzały dostrzega możliwości zastosowania pewnych teorii wtedy, gdy dla innego po-
zostają jeszcze w sferze czystej, oderwanej od życia abstrakcji”.

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

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

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

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

Autor dydaktykę ogólną lekceważy, dydaktykę szczegółową wysoko ceni. Dla niego problem zasadniczy stosunku dydaktyki do metodyki jest „problemem stosunku między teorią i praktyką w dziedzinie nauczania”, „Zadaniem metodyki — powiada on — nie jest nic innego jak sprowadzenie ogólnych, abstrakcyjnych, teoretycznych norm dydaktycznych, odległych od życia i praktyki, do typowych przepisów postępowania, których zastosowanie u przeciętnego nauczyciela nie powinno budzić większych trudności”.

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

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

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

(C. d. n.)

Feliks Korniszewski

PEDEUTOLOGIA, JEJ ROZWÓJ I METODY

(Ciąg dalszy)

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

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

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

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

Badania te zająbiają się też z socjologiczną morfologią zawodu nauczycielskiego. Osobnego dzieła, dającego socjologiczny opis nauczycielstwa jako grupy zawodowej, nie ma. Najobszerniej potraktował ten problem J. St. Bystron³²⁾, zwracając uwagę m. in. na następujące zagadnienia: nauczanie jako zajęcie uboczne i przejściowe, zatrudnienie kobiet w zawodzie nauczycielskim, poziom przygotowania zawodowego, lojalność polityczną wychowawców, zainteresowanie pedagogiczne, pochodzenie nauczycieli, typy rasowe wśród nich, sferę socjalną pochodzenia, przesuwanie się jednostek w obrębie grupy nauczycielskiej, celibat nauczycielek, poziom kwalifikacji moralnych, idealizm społeczny i naukowy, wreszcie — wpływ szkoły na zdrowie nauczycielstwa.

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

Pozostaje wreszcie do omówienia problem kształcenia wychowawców, a więc:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

i otwarcie głoszonych — poglądów politycznych. Różne „najniezbędniejsze pouczenia psychologiczne”, „najpotrzebniejsze i najłatwiejsze pojęcia logiczne”, „najistotniejsze wiadomości z historii wychowania i nauczania” — czyli inaczej mówiąc: różne ułamki i okruchy pseudowykształcenia w seminarjach nauczycielskich dawnego i ostatniego typu, są wytworem stosunków społeczno-politycznych i związanej z nimi postawy wobec celów i zadań szkoły tzw. „ludowej”. Gdy nastąpiła nawet pewna ewolucja programu przedmiotów pedagogicznych, nie zmieniła ona faktycznego stanu rzeczy. Nie usunie to zasadniczego zła: dostęp do wyższych uczelni pozostał wciąż niemożliwy ³⁹⁾ i nie zmieniono wielokierunkowości w systemie kształcenia nauczycieli. Następnie: niskie wykształcenie ogólne ostatniego pokolenia seminarzystów pozostawało nadal na dawnym poziomie. Wreszcie: wiek rozpoczęcia nauki w seminarjach już z góry przesądzał wiele nadziei pokładanych w ostatnich, pięcioletnich seminarjach. Po ich zlikwidowaniu wprowadzono nowy ustrój kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, uwzględniający obok pedagogów licea pedagogiczne, do których będzie wstępowała młodzież w okresie dojrzewania, a więc fizycznie niedojrzała, bez szerszej i głębszej podstawy w zakresie kultury ogólnej, bez której oparcia wyniki nauczania przedmiotów pedagogicznych są niemal z góry przesądzone ⁴⁰⁾.

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

Obecnie mówi się coraz częściej już nie o potrzebie wykształcenia ogólnego, które nauczyciel winien zdobyć w co najmniej dobrze postawionej szkole średniej ogólnokształcącej, ale o potrzebie takiego wykształcenia na wyższym poziomie. Prof. A. Dobrowolski domaga się, by „wykształcenie ogólne na wyższym poziomie wchodziło do kwalifikacji fachowych” wszystkich nauczycieli uczących różnych przedmiotów ⁴¹⁾, w przeciwstawieniu do niektórych polonistów, którzy uważają, że tylko nauczyciele przedmiotów humanistycznych, szczególnie zaś jęz. polskiego, powinni

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

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

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

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

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

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

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

*

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

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

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

(c. d. n.)

Mgr I. Sznajer

WILLIAM STERN JAKO PEDAGOG

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dr Mich. Friedländer

ZE SZKÓŁ NOWYCH

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

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

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

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

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

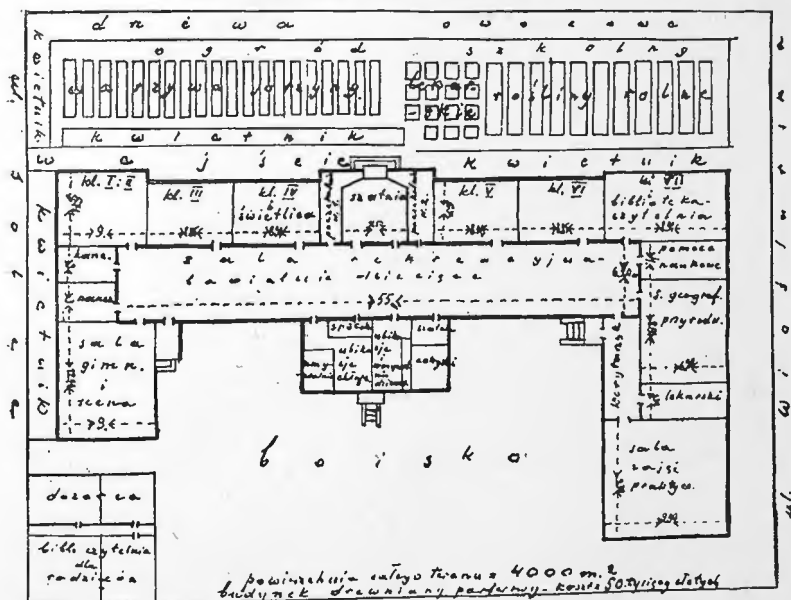
Paury, jako chwile współżycia i kulturalnego wyżywiania się młodzieży, są zorganizowane w oparciu o gry umysłowe, zabawy towarzyskie, taniec, radio, rozmowy, spacer, czytanie pisemek itd. Dlatego sale rekreacyjne urządzone są nowoczesnie jako bawialnie dziecięce, pełne kwiecica, zieleni, gdzie się znajduje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

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

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

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

Plan publicznej szkoły powszechnej N. 123 w Warszawie



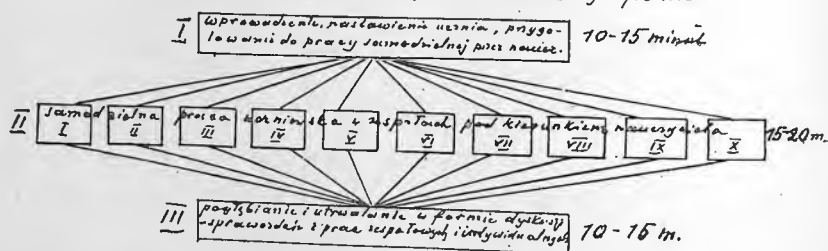
siódmej przed opuszczeniem szkoły odbywają specjalny kurs ratownictwa i przeszkolenia w obronie przeciwlotniczo-gazowej jako praktyczną zaprawę dla obrony Państwa.

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

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

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

Organizacja lekcji w szkole N. 123. przedstawiona graficznie



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

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

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

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

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



Salę rekreacyjne jako bawialnię dziecięcą.

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

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

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



W klasach najmłodszych.

lekcję przerabiać. Odbiera mu to siły, zapal i zabija chęć do pracy. Nawiażujemy



W klasie pierwszej.

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

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

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

Praca pisemna uczniów. Gruntowne przygotowanie uprzedzające błędy zasad-



W klasie czwartej.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



W klasie siódmej.

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

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

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

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



W sali zajęć praktycznych.

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

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

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

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

1. Historia Kultura i praca	13. Przyroda obca Rośliny — drzewa
2. Historia Postacie historyczne	14. Przyroda obca Zwierzęta
3. Historia Wojny i wydarzenia historyczne	15. Geografia powszechna Europa
4. Geografia Polski Krajobrazy — okolice	16. Geografia powszechna Azja
5. Geografia Polski Ludność — Typy	17. Geografia powszechna Afryka
6. Geografia Polski Miasta Polski	18. Geografia powszechna Ameryka
7. Geografia Polski Gospodarstwo — handel — przemysł	19. Geografia powszechna Australia
8. Przyroda Polski Rośliny — kwiaty	20. Geografia fizyczna Zjawiska przyrodnicze
9. Przyroda Polski Drzewa	21. Anatomia — higiena Zwierzęta — ludzie
10. Przyroda Polski Zwierzęta domowe	22. Religia Ilustracje — obrazy
11. Przyroda Polski Zwierzęta polne, leśne, wodne	23. Materiały do epidiaskopu Albumy z pocztówkami do poszczegól- nych przedmiotów, prospekty- przewodniki turystyczne
12. Nauka o rzeczach Zajęcia ludzi i pory roku	24. Nauka o rzeczach i Różne Materiały do rozmówek, pogadanek, ćwiczeń klas młodszych

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

II. Samorząd uczniowski.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jan Bednarz

K R O N I K A

I. KONGRESY, KONFERENCJE.

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

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

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

II. BIOGRAFIE.

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

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

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

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

III. INSTYTUTY I RADY NAUKOWO-PEDAGOGICZNE.

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

W Instytucie odbywają się również wykłady dla nauczycieli.

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

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

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

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

IV. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Prawa i obowiązki słuchaczy określa regulamin.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Liczba seminariów nauczycielskich męskich przedstawia się następująco: 7 pań-

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

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

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

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

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

V. ORGANIZACJA SZKOLNICTWA.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

KSIĄŻKI

I. PSYCHOLOGIA WYCHOWANIA.

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

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

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

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

M. Odrzywolski (Warszawa)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II. PEDAGOGIKA I DYDAKTYKA.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

III. HISTORIA WYCHOWANIA.

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

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

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

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

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

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

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

M. Odrzywolski

IV. OPIEKA SPOŁECZNA NAD DZIECKIEM.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

V. PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA.

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

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

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

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

Związek Nauczycieli Angielskich wraz z Komitetem Koordynującym Stowarzyszeń Wychowawczych.

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

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

Spośród licznych wytycznych podajemy kilka:

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

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

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

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

- rozwinąć właściwości fizyczne, intelektualne, serca, charakteru i umysłu uczniów;
- liczyć się z wpływami środowiska na uczniów oraz ujmować naukę w formie konkretnej, prowadzącej do zasad i idei ogólnych;
- zawierać prace praktyczne, wynikające z warunków lokalnych a pozostające w pewnej łączności z przyszłym życiem zawodowym uczniów;
- posiadać specjalizacje, by pozwolić uczniom pogłębiać naukę w przedmiotach, do których mają uzdolnienia.

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

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

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

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

2) Wychowanie przyszłego obywatela powinno:

- wpoić osobiste indywidualne zalety,
- zalety społeczne,
- rozwinąć inteligencję i rozum, oraz przygotować do życia zawodowego,
- pouczyć o organizacjach lokalnych, państwowych i międzynarodowych, o metodach samorządu, o pracach rządu Wielkiej Brytanii, o różnych typach rządów w rozmaitych krajach.

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

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

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

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

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



678

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

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW KWIATKOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

JAK PRZYODZDOBIĆ ŚWIETLICĘ?

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

MAŁY KOMPLET ŚWIETLICOWY

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

MAPA C. O. P.

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

Zamówienia załatwia

SKLEP „ZABAWA I NAUKA”

Warszawa, Świętokrzyska 18.

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

„NASZA KSIĘGARNIA“ S. A. Związku Nauczycielstwa Polskiego

WARSZAWA

Świętokrzyska 18
Konto P. K. O. 2.058

LUBLIN

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

WILNO

Wielka 42
Konto P. K. O. 700.547

poleca wydawnictwa własne z cyklu „BIBLIOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH”

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

38/39r. Nr. 8

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

MIESIĘCZNIK

CZASOPISMO
POŚWIĘCONE TEORII
WYCHOWANIA

REVUE
CONSCRÉE A LA THÉORIE
DE L'ÉDUCATION

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

Treść:

- J. Borek: Szkoła i nauczyciel we współczesnej beletrystyce polskiej (c. d.).
Dr L. Langholz: O literackiej produkcji młodzieży (c. d.).
W. Górski: Analiza psychologiczna wspomnień z wczesnego dzieciństwa (c. d.).
Dr I. Kiken: Znaczenie przyzwyczajania w nauczaniu i wychowaniu (c. d.).
Ze szkół nowych: Jan Bednarz: Próby wychowawczo-dydaktyczne w szkole powszechnej nr 54 w Warszawie.
Mgr I. Sznajer: Pedeutologia, jej rozwój i metody (c. d.).

Kronika.

Książki.

Informacje o ruchu pedagogicznym w Polsce w językach obcych.

Sommaire:

- J. Borek: L'école et l'instituteur dans les romans polonais contemporains (suite).
Dr L. Langholz: De l'oeuvre littéraire de la jeunesse (suite).
W. Górski: Analyse psychologique des souvenirs de l'enfance (suite).
Dr I. Kiken: L'importance de l'habitude dans l'enseignement et l'éducation (suite).
Des écoles nouvelles: Jan Bednarz: Les essais éducatifs et didactiques à l'école primaire 54, à Varsovie.
Mgr I. Sznajer: La pédeutologie son développement et ses méthodes (suite).
Chronique.
Livres.
Informations sur le mouvement pédagogique en Pologne rédigées en langues étrangères.

Voir à la fin du numéro le résumé des articles et les informations sur le mouvement éducatif en Pologne.

Adres Redakcji i Administracji:

WARSZAWA, UL. SMULIKOWSKIEGO 1
ZWIAZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

RUCH PEDAGOGICZNY

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

wychodzi co miesiąc w 10 zeszytach rocznie z wyjątkiem lipca i sierpnia.

RUCH PEDAGOGICZNY

jest również poświęcony sprawom zakładów kształcenia nauczycieli.

INSTYTUT PEDAGOGICZNY Z. N. P.

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

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

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

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

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

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

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

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

Etnografia — dr K. Zawistowicz.

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

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

Redaktor przyjmuje w soboty od godz. 14 do 15. Tel. 517-60.

Administracja czynna od godziny 8 do 15. Telefon 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . . . zł 4.—

KONTO P. K. O. nr 435.

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA”, Warszawa, ul. Sienna 15.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POSWIECONE TEORII WYCHOWANIA

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

SZKOŁA I NAUCZYCIEL WE WSPÓŁCZESNEJ
BELETRYSTYCE POLSKIEJ

678

(Ciąg dalszy)

C. Szkoła polska a społeczeństwo.

„Na szkole wszyscy się znają, każdy by ją chciał poprawiać, ulepszać, a wszyscy jej wypominają czego im potem w umiejętności pracy nie dostało”¹⁾ — mówi J. Kaden-Bandrowski z uśmieszkiem ironii wobec niezliczonych, niepowołanych lekarzy szkoły, a prawie wszyscy autorzy, piszący o szkole polskiej, ukazują jaskrawe typy i rodzaje przeróżnego „znachorstwa” w stosunku do szkoły.

Poza nielicznymi zresztą w powieści wypadkami zasadniczego negowania szkół przez najuboższy proletariatusi wsi i miast, jako instytucji w ogóle zbyt cennej, bo „my nie dotego stworzeni. Dawniej się dzieci nie uczyły i było im lepiej niż nam teraz. Bieda i koniec”²⁾ — jak mówi ciemny Tomek z zaskorupiałej w nędzy Naprawy — najpospolitsze są według autorów objawy traktowania szkoły przez społeczeństwo z punktu widzenia osobistych wspomnień szkolnych. Chłopski krytycy dzisiejszej szkoły, ostro trzymani i bici w dawnej szkole, nie rozumieją metod stosowanych obecnie, uważają je za błędnosť, próżnowanie, w najlepszym razie za karygodną, odrywającą dzieci od „pasjonki” i innych „posług” zabawę — i żądają rygoru, bicia i „prawdziwego” uczenia. Podobnie jak Węglarzowa żądają „kija w szkole” i niektórzy ze skoczowskich obywateli („Morcinka”), uważający, że nauczyciel „od tego ma płacone, żeby bić dzieckas”³⁾, a i rodzice z innych powieści (przeważnie drobni, zapracowani rzemieślnicy i małomieszczanie), zgodni są ze skoczowiakami co do niesłusznosci zaniedbywania w szkole tego nieodzownego, skutecznego i wprost „jedynego” środka pedagogicznego.

Inne znou w warstwy społeczeństwa, różni zbyt pewni siebie rzeźnicy i kupcy oraz ich wszędzie węszące zło małżonki, odmawiają z oburzeniem szkole „uzurpowanego” przez nią prawa do wychowania dziecka, stojąc na stanowisku, że szkoła jest „urzędem” mającym wyuczyć tylko dzieci z pozostawieniem spraw wychowawczych im, rodzicom.

Jeszcze inni, zarozumiałe „paniusie” ze sfer „inteligentkich i zamożniejszych” robią łaskę szkole powszechnej pozwalając jej wychowywać i kształcić swoje dzieci —

¹⁾ J. K. Bandrowski — „Miasto mojej matki”. Str. 92.

²⁾ J. Kurek — „Grypa szaleje w Naprawie”. Str. 31.

³⁾ G. Morcinek — „W najmłodszym lesie”. Str. 42.

surowo przy tym i z łatwo przypisywaną sobie „znajomością rzeczy” kontrolują pousunięcia dydaktyczne i pedagogiczne szkoły i skrupulatnie wyłapują jej przeoczenia i błędy, wyolbrzymiając je złośliwie. Autorowie pokpiwają z tego znawstwa spraw szkolnych, jakie sobie przypisują prawie wszystkie warstwy społeczeństwa, z aroganckiego ingerowania w sprawy szkolne i pretensji do wywierania wpływu na szkołę i nauczycielstwo. Rzadkie są w powieści objawy zaufania do szkoły, jej pracy i pracowników, rzadko ukazywani są rodzice wierzący w słuszność celów i metod szkoły — Tomala z gór, który się cieszy życiem polskiej szkoły i uważa ją za nagrodę odniesionego na wojnie kalectwa, należy do wyjątków.

Również w stosunku społeczeństwa do nauczycielstwa widzą autorowie całkowite niezrozumienie jego pracy i jego życia. Notując więc i w notowaniu przejawiając, wytykają społeczeństwu zaobserwowane wypadki jawnej, a nieuzasadnionej wrogości do nauczycieli — wytykają wynikłą z nieznajomości istotnego stanu rzeczy pogardę dla poziomu umysłowego i kulturalnego „bakałarzy” — wytykają pewnym sferom nieoparte na niczym przypisywanie nauczycielstwu złych skłonności, wrogich zamiarów w stosunku do dzieci i środowiska, i liczne zniesławiające procesy o byle co — wytykają kontrolowanie i szpiegowanie osobistego życia i całą litanię objawów niechętnego, a nieuzasadnionego ustosunkowania się społeczeństwa do „zdziecznionych belfrów — fiksatów podobnych do jamników”⁴⁾.

Tę wykazywaną niewłaściwość ustosunkowania się społeczeństwa do polskiej już przecież szkoły i polskiego nauczyciela autorowie pogłębiają naświetleniem, rzadkiej zresztą w powieści, współpracy domu ze szkołą. Sylwetki i przemówienia opiekunów szkół i pełnych godności prezesów „Kół rodzicielskich” nie świadczą bynajmniej, by ci reprezentanci społeczeństwa mieli moralne prawo do lekceważenia szkoły, do kwestionowania i „poprawiania” wydajności jej pracy.

Toteż szkoła z powieści i jej nauczyciele uśmieszkiem pobłażania, cierpliwym, taktownym przekonywaniem i jakością pracy reagują na przykrą opinię i niechętny stosunek społeczeństwa — bo wiedzą, że musi on się zmienić, widzą, że już się zmieniać zaczyna na pozytywną współpracę, i że społeczeństwo dochodzi do przekonania, że trzeba do szkoły się zbliżyć, trzeba lepiej ją poznać, bo: „Nie ma w sprawie szkoły rzeczy błahych. Wszystko tu jest równie ważne i konieczne, bo wszystko wpływa na charakter i duszę przyszłego człowieka”⁵⁾.

CHARAKTERYSTYKA WSPÓŁCZESNEJ BELETRYSTYKI POLSKIEJ PORUSZAJĄCEJ PROBLEMY SZKOLNE I NAUCZYCIELSKIE

A. Wartość dokumentaryczna utworów.

Wspomnienia szkolne rzekomo mają to do siebie, że słabną w nich przeżycia przykre, a uwypuklają i nabierają blasku chwile pogodne i radosne — stwarzając ogólne poczucie, że „w szkole było dobrze”. Nie można by tego powiedzieć opie-

⁴⁾ E. Kobylińska — „Świat w szkole”. Str. 164.

⁵⁾ J. K. Bandrowski — „Miasto mojej matki”. Str. 92.

rając się na wrażeniu, jakie zostawia czytanie powieści o szkole przedwojennej. Czytelnika tych powieści uderza przewaga niemiłych, a nawet bolesnych wspomnień szkolnych, zastanawia i dziwi niechętny, a niejednokrotnie nawet wrogi stosunek autorów do szkoły i nauczycieli.

Trudno uwierzyć, by przedstawiony we współczesnej powieści obraz szkoły przedwojennej i jej nauczycielstwa, jej niedoświadczenia metodycznego i zakłamania wychowawczego był całkowicie zgodny z prawdą. Trudno również uwierzyć, by liczne zastępy bojowników niepodległości mogły wyjść ze szkoły takiej, jaką ukazują autorowie: wiernopoddanej i serwilistycznej — by mogła ona zaniedbując całkowicie formalne kształcenie na rzecz źle pojętego materializmu w nauczaniu wykształcić: tyle rębnych umysłów budujących dziś przyszłość Polski. Autorowie nie zapominają o doznanych niegdyś przykrościach i nie darują szkołę nic z jej win lub błędów — przeciwnie, wysuwają na pierwszy plan te winy, braki i błędy, wyolbrzymiając i przejawskawiając doznane w murach szkolnych przykrości i urazy, bagatelizując równocześnie jasne strony i zasługi szkoły.

W miarę zagłębiania się w lekturę budzi się wątpliwość w wartość dokumentacyjną „szkolnych” powieści, słabnie wiara w prawdziwość podawanych faktów, w dobrą wolę autorów i w ich obiektywizm. Autorowie patrząc w przeszłość wciąż jeszcze widzą jej szkołę wystraszonymi oczami sztabaka, dla którego profesor to wróg, czyhający na niego z groźnym notesem w ręku, a szkoła z jej rygiorem, obowiązkiem uczenia się i dokuczliwego siedzenia w niewygodnych ławkach to więzienie, którego „długoterminowość wydłużają jeszcze złośliwie zbyt wolno idące uczniowskie zegarki, według których godziny „wzrastają w dwójnasób, jak gdyby bulasty Roskopf Gawlika był w zмовie z profesorami”⁶⁾.

Prawdopodobnie autorom, jako silniej zarysowanym indywidualnościom, nie było „w szkole dobrze” — do każdej bowiem instytucji najłatwiej i najlepiej dopasowują się jednostki przeciętne, każda szkoła zawsze będzie „opóźniona” w stosunku do życia i zawsze znajdą się w niej tacy uczniowie jak bohater „Rubikonu” nie mieszczący się w ramach programu i w więzach rygoru szkolnego. Różne indywidualności autorów jako uczniów różnie też odczuwały swoje niedopasowanie do szkoły — całą winę zwalając oczywiście po sztabacku na system, przymus i atmosferę panującą w szkole. To niedopasowanie się literatów do szkoły potwierdzają i wyniki ankiety zainicjowanej przez „Wiadomości Literackie” w r. 1926 i po dziesięcioletniej przerwie zakończonej w r. 1936. W odpowiedzi na pytania tej ankiety: „jak się Pan uczył w szkole średniej” i „jaki był stosunek Pana do literatury”, stwierdzają nie tylko autorzy „szkolnych” powieści, ale prawie wszyscy literaci zabierający głos w ankiecie, swoje niechętnie ustosunkowanie do szkoły i małe korzyści, jakie z niej wynieśli — nawet w zakresie literatury, która będąc zmorem na ławie szkolnej stała się najmilszym zainteresowaniem w życiu.

Urazy psychiczne z czasów dzieciństwa i młodości głęboko zapadły w dusze autorów.

⁶⁾ M. Rusinek — „Pluton z dzikiej łąki”. Str. 99.

Kaden Bandrowski ciągle jeszcze i w utworach i we wspomnieniach nie może pozbyć się wrażenia przeokropnej nudy, jaką tchnęły godziny szkolne w „systemie oschłego zwierchnictwa i narzuconej z góry brutalnej celowości”. Nic dziwnego, że szkoła przedwojenna wygląda w jego utworach szaro i smętnie, i że nawet do pracy polskiej szkoły nie zawsze ma zaufanie, jeśli jak mówi z emfazą i zgryźliwym humorem w wypowiedzi ankietowej „Wiadomości”: „wspomnienie gimnazjum — całej tej maszyny godzin, pytań, odpowiedzi i zadań — trapi mnie jeszcze i teraz. Zwłaszcza na początku przewlekłych katarów, influenc, zaziębień itp. Jeszcze na wojnie, gdy się zaczynał ogień działowy, silniejszy niż zwykle, zrywałem się ze snu z wrażeniem, że mam iść do tablicy i odpowiadać. Świadomość, że to już nie gimnazjum, lecz bitwa, przynosiła mi błogą ulgę”⁷⁾).

Niechęć i subiektywizm w ujęciu tematu szkoły i nauczyciela najwyraźniej chyba przebija w „Zmorach” Zegadłowicza. „Zmory” to już nie jest odzwierciedlenie — to skarykaturowanie, wyszydzenie i znieważenie gimnazjum wadowickiego i jego profesorów — bardziej „krzywego zwierciadła” nie można sobie wyobrazić. Autor patrzy na siebie z lat młodzieńczych z nabożnym podziwem, zachwytem i samouwielbieniem — równocześnie zaś z zapamiętałą mściwością poniża profesorów przedstawiając ich jako głupców, pijaków, sadystów i obłąkańców. Szkoła w jego zobrazowaniu nie uczy, a nawet niszczy szacunek dla wiedzy, nie wychowuje, a demoralizuje — on jednak dziwnym trafem wychodzi z tych opresji i z całej zmorowatej atmosfery „kołtuńsko-filisterskiej” czysty, wzniosły i idealny. Biorąc nawet pod uwagę głęboką wrażliwość Mika i obfitość skutkiem tego urazów i upokorzeń doznanych w złej szkole od marnych profesorów — zastanawia pasja mściwości, z jaką autor bierze odwet na znienawidzonych „belfrach”. Egzaltacja autora zaznacza się wprawdzie i w odmalowaniu sympatycznych dla niego nauczycieli, którym nie szczędzi patetycznych wyrazów uwielbienia — w rezultacie jednak ten subiektywizm i krańcowa jednostronność autora ugruntowuje w czytelniku przekonanie, że obraz gimnazjum wadowickiego to fikcja, fikcja zbudowana na chorobliwym pragnieniu zemsty i całkowitego odprężenia się autora, fantasty i neurastenika.

Inaczej zabarwiony jest subiektywizm Nowakowskiego. Autor „Rubikonu” też wciela się w ucznia sprzed lat, podwyższa ówczesnego siebie w dzisiejszej swojej opinii, ale nie ma w tym zegadłowiczowskiego narcyzmu. Nie mając też zadawnionych kompleksów strachu i niższości nie mści się na swoich profesorach i szkole, przedstawia ich tak jak ich ongi widział i rozumiał, dając wierniejszy obraz przedwojennego gimnazjum. Subiektywizm Nowakowskiego przejawia się w podkreśleniu i uwypukleniu roli ucznia — bohatera powieści i jego stanowiska w szkole i w „kółkach” — wyczyny jego szkolne i pozaszkolne osnute są aureolą bohaterstwa i niezwykłości. Lecz oddaje autor przy tym sprawiedliwość i szkole. Jeśli w „Rubikonie” uczą źle, to nie dlatego — czuje się — by to naprawdę było źle — lecz „on”, uczeń zdolny i myślący chce żeby uczyli lepiej, więcej, i tego, czego pragnie praca

⁷⁾ Wiadomości Literackie nr 107.

z duchem czasu młodzież. Bohater i szkoła w „Rubikonie” stoją na równym poziomie, „on” — uczeń inteligentny i pewny siebie nie odczuwa wcale niższości w stosunku do profesorów — wszystkie zagadnienia bierze sprytnie a inteligentnie „za łeb” i — subtelnie biorąc w powieści odwet za odczuwaną w szkole przewagę „autorytetów” — góruje nawet nad profesorami i dyrektorem w sposobach ujmowania i rozwiązywania sytuacji i konfliktów. Gimnazjum krakowskie budzi nie głośnie jak wadowickie, lecz raczej sympatię, a w odmalowaniu jego pracy jest widoczna większa już bezstronność zadowolonego z siebie ucznia.

Przeczy też Nowakowski tezie Zegadłowicza, Rusinka, Peipera i innych autorów o rzekomej austriackości gimnazjum galicyjskiego. Nawet dyrektor z „Rubikonu”, z którym autor-bohater — beczelnie wojuje, jest jednak dobrym Polakiem i nie chce w murach szkolnych rozmawiać po niemiecku. Nowakowski podkreśla legendę o górnolotności ówczesnych lat młodych, wypuklając postać bohatera „Rubikonu” na tle tajnych kółek samokształceniowych. Kółka te, według Nowakowskiego i Peipera, bardzo wydatnie przyczyniają się do wyrobienia młodzieży ze szkół przedwojennych na dzielnych ludzi, naprawiają błędy i niedociągnięcia szkoły. Im to przypisują autorowie, że nie tylko myślących i głębiej czujących chłopców, ale zapewne i niejednego gogusia ze „złotej młodzieży”, opiętego w mundur prawie oficerski i godzinami bezmyślnie paradyującego po plantach nauczyły rozumieć i wyznawać wyższe wartości, zapoznały z wielkimi myślicielami i godnymi poświęcenia ideałami.

(C. d. n.)

Jan Borek

O LITERACKIEJ PRODUKCJI MŁODZIEŻY

(Ciąg dalszy)

SZCZEGÓŁOWA ANALIZA ZAWARTOŚCI GAZETKI.

Chłopcy sami podzielili gazetkę na oficjalne działy następujące: literacko-społeczny, kroniki szkolnej, wolnej trybuny, humoru. Dział literacko-społeczny obejmował artykuły o treści społecznej lub politycznej, nowele, opowiadania, recenzje teatralne i kinowe; w kronice szkolnej było chronologiczne wyliczanie zdarzeń ze szkoły i internatu, krytykowanie urządzeń szkolnych, nauczycieli lub uczniów; w wolnej trybunie wysuwało się konkretnie żądania na tle krytyki istniejących urządzeń; w części humorystycznej umieszczano śmieszne opowiadania, satyryczne obrazki z życia szkolnego, parodie utworów literackich czytanych w szkole²⁴⁾, wreszcie krótkie dowcipy. Od czasu do czasu pojawiał się dział naukowy, w którym były streszczenia wysłuchanych ważnych referatów albo informacje o doniosłych wydarzeniach w nauce. Przez pewien czas istniał też pod opieką nauczyciela przedmiotów pedagogicznych dział naukowo-pedagogiczny; tam zamieszczali uczniowie,

²⁴⁾ Np. Mickiewicza „Dziady” Cz. II albo Kochanowskiego „Odprawa posłów greckich”. W „Dziadach” chór stanowiły „dziady internackie”, „widmem” był wychowawca; w „Odprawie” dyrektor odprawia delegatów uczniowskich proszących o zwolnienie z lekcji lub o coś podobnego.

zwłaszcza starsi, sprawozdania z przeczytanych książek pedagogicznych, refleksje wychowawcze na tle swoich korepetycji i omawiali ważne zagadnienia z zakresu pedagogiki. Były też rozmaite działy „sezonowe”, pozostające pod kierownictwem dokooptowanego specjalisty.

Dział społeczno-literacki był raczej literackim działem niż społecznym. Bardzo wiele utworów literackich wyrażało idee społeczne (opowiadania o nędzy małego miasteczka lub proletariatu wielkomińskiego, o analfabetyzmie prowincji). Artykuły o świętach państwowych lub o roli pisarzy-jubilatów umieszczane w numerach specjalnych zaliczała redakcja do działu społecznego; nowele, opowiadania, wiersze do literackiego. Artykuły literackie przeważają liczbowo nad „społecznymi” — ogólnymi i znajdują się w każdym numerze gazetki 25).

W każdym numerze jest jeden, dwa lub trzy artykuły z życia szkolnego lub internackiego 26), bardzo często jest kilka artykułów polemicznych o jednym i tym samym temacie, każdy numer porusza sprawę osobistego życia uczniów. Dział „wolnej trybuny” jest ciekawym i wyrazistym odzwierciedleniem szkoły i internatu w umysłowości chłopców. Rzadszy i uboższy jest dział humorystyczny. Zamiast lekkiego humoru kwitną raczej ironiczne docinki, pamflet lub satyra. Młodzież — mówi Giese — jest poważna w swych elaboratach 27).

Gazetka była czuła na wszelkie ważniejsze zdarzenia w szkole lub poza szkołą. Śmierć dwu kolegów znalazła w gazetce echo w formie bardzo ładnego nekrologu, uczczono śmierć Edisona, trzechsetlecie Spinozy, dwudziestopięciolecie śmierci Wypińskiego itd.

Ustanowienie działów w gazetce staje się w dalszych rocznikach funkcją czysto techniczną; nie można odgraniczyć ze względu na treść artykułu znajdującego się w dziale literackim od artykułu z „wolnej trybuny”. Warto by omówić główne tendencje zawarte we wszystkich artykułach bez względu na działy, do których zdaje się tylko technicznie należą. Z wyjątkiem artykułów referujących (książkę, zdarzenie lub film czy sztukę teatralną) wszystkie prace są przeniknięte osobą autora i ledwie kilka znalazło się prac „obiektywnych”. Każdy z utworów wyraźnie a nawet personalnie wypowiada myśli i życzenia autorów. Bernfeld zauważył, że nowele chłopców i dziewcząt przeniknięte są ich osobistymi przeżyciami, przy czym wyraźna

25) Dane liczbowe o artykułach: „społecznych” — ogólnych (o uroczystościach, o roli literatury etc.) — 136, literackich (oryginalna twórczość literacka) — 206, o internacie lub szkole — 356 (nie licząc specjalnego numeru, poświęconego gazecie internackiej i specjalnego numeru poświęconego dziesięcioleciu internatu), artykułów humorystycznych i dowcipów — razem 86. Wśród „ogólnych” — 14 artykułów o charakterze pedagogicznym.

26) W internatach istniejących przy dawnych preparandach nauczycielskich „...ustalił się ostatecznie typ pisemka. Jest to, ściśle biorąc, pamiętnik; chcemy, żeby w nim znalazły swe odbicie ważniejsze momenty naszej pracy, naszego życia. Bierzymy przede wszystkim chwile i wypadki, wiążące się z jasnymi stronami życia, chwile, kiedy wszystkim nam dobrze było...” („Preparandy nauczycielskie”. Wyd. przez Min. W. R. i O. P. W-wa, 1922, str. 151).

27) Giese (o. c. str. 89) mówi o poważnym nastroju utworów — *ernste Stimmung*. Pojawia się okazuje młodzież zwłaszcza przy prezentacji zewnętrznej, a czasem nawet tą powagą nadrabia.

jest tendencja do idealizowania bohatera, którym jest zwykle autor nowelki²⁸⁾ (narcyzm). Gazetka jest przede wszystkim terenem i wyrazem żądań młodzieży, zwłaszcza w internacie na forum wspólnego życia i na miejscu, w którym chłopcy otrzymują jedzenie i nocleg, mają udogodnienia i ewentualną obsługę. Gazetka jest w pojęciu chłopców dobrą bronią w walce o lepszy wikt, o zmianę regulaminu w internacie, o złagodzenie nakazów dyrekcji i poleceń nauczycieli; atakuje ona także samorząd szkolny, internacki a nawet pojedynczych chłopców. W internacie słyszy się często groźby, że warto by np. o „dzisiejszym obiedzie”, o czystości w sypialniach itp. napisać do gazetki. Taka rola gazetki zapewnia jej trwałość i regularne stosunkowo pojawianie się.

Żądania chłopców mogą dotyczyć: a) reorganizacji stosunków między gronem nauczycielskim a uczniami, między rodzicami a dziećmi, między „młodymi a dojrzałymi”, b) form współdziałania domu i szkoły, c) sanacji stosunków międzyklasowych lub wewnątrzklasowych, a więc wyłącznie spraw młodzieży. Każda młodzież przede wszystkim żąda. Spotykamy się z tym przecież w różnych pismach oficjalnych młodzieży, powstałych w ramach tak licznych dzisiaj obozów politycznych od skrajnej prawicy do skrajnej lewicy.

Szczegółowa treść żądań wypowiedzianych na łamach naszej gazetki jest następująca: 1) żądanie reformy nauczania, 2) żądanie reformy wychowania, 3) żądanie skierowane do grona, aby liczyło się z młodzieżą, z jej przeżyciami wewnętrznymi i potrzebami jej psychiki, przy czym młodzież umie bardzo trafnie siebie obserwować, 4) żądanie usunięcia wyraźnie wymienionego nauczyciela lub ostrzeżenie, aby zmienił swe metody. Te żądania należą do pierwszej grupy wymienionej poprzednio pod a). (O reorganizacji stosunków między nauczycielami a uczniami). Druga grupa pod b) (współdziałanie domu i szkoły) przedstawia się w szczegółach następująco: 1) żądanie współpracy domu ze szkołą, 2) żądanie, aby szkoła zainteresowała się domowymi warunkami ucznia²⁹⁾. Trzecia pod c) (stosunki międzyklasowe) zawiera: 1) słowa nagany wobec opornych kolegów i żądanie ich poprawy, 2) apel do organizowania się wewnętrznego, 3) żądanie współpracy wszystkich zrzeszonych uczniów, 3) żądanie solidarności, 4) nawoływanie do uczciwości w postępowaniu i do utrzymania godności ucznia i członka klasy zrzeszonej.

W żądaniach z dziedziny polityki, kultury i sztuki młodzież naśladuje prasę dorosłych, czasem po prostu kopiuje poważniejszy artykuł z prasy naukowej lub przyswaja sobie jakąś ideę. Dla stanowiska żądań charakterystyczne są tytuły działów w gazecie, jak: „Wolna Trybuna”, „Nasze sprawy”, „Mównica publiczna” itp.

Gazetka jest także terenem popisu. Chłopcy piszą, aby zyskać u czytelników na opinii, w artykułach wykazują wiele odwagi i pewności siebie. Czasem trzeba nałożyć cugle animuszowi. Przeważnie owi „dziennikarze” względnie „literaci” po-

²⁸⁾ O. c. str. 203 mówi o wyrażającym się przez to „Idealich”. Zresztą Bernfeld pozostaje pod wpływem psychoanalizy.

²⁹⁾ Młodzież internacka żąda nie tylko opieki, wyrozumiałości, ale czasem domaga się i pomocy materialnej.

lemizują i z uporem chcą przekonać przeciwnika o swej słuszności. Polemiki jednak często przechodzą w pustą gadaninę. Polemizuje się nawet z ludźmi stojącymi daleko poza szkołą i internatem, a nawet z artykułami z prasy dorosłych. W gazetce umieszcza swe wiersze renomowany „poeta” klasowy i internacki, a „filozof” zasnudza długimi rozprawami. Częste są artykuły demagogiczne, buntownicze, nawołujące do zerwania z obecnym życiem. W nich można odnaleźć chęć teatralnego popisu, ale także czasem czysty pierwiastek prawdy przeżytej³⁰⁾.

Są poza tym artykuły, które na podstawie wypowiedzi ustnych ucznia i na tle własnych obserwacji nad autorem można określić jako szczery wyraz osobistych przeżyć i jako wynikające z istotnej wewnętrznej potrzeby wypowiedzianie się. To są poważnie refleksje na temat domu rodzinnego, jakiegoś epizodu z życia prowincji, z której chłopiec pochodzi, lub wreszcie przyszłego zawodu. Takich artykułów jest jednak stosunkowo bardzo mało; wydaje się na tle gazetki, jakoby młodzież wyjeżdżając z domu zapomniiała o nim zupełnie, nie zamierza nawet w myślach do niego wrócić i nie chce myśleć o swej przyszłości. Artykuły pedagogiczne w gazetce są bez życia i zapału i mają ton pseudonaukowy.

W każdym razie gazetka jako teren popisu wskazuje na to, jak bardzo młodzież pragnie rozmachu, pędu i sławy, jak walczy z gnuśnością i zaśniedziałą atmosferą i jak właśnie walka i współzawodnictwo są treścią jej życia. Młodzież starsza moralizuje wobec młodszej. „Powinniśmy”, „bądźmy”, „postępujmy” — taki zwykle ton panuje w niejednym artykule. Gazetka staje się czasami kazalnica, z której nie tylko ciska się gromy, ale się też naucza, nawraca, przekonywa. Efektowne czasem jest samooskarżenie się i próba poprawy, podkreślanie swego błędu i błędu kolegów i wyrażenie chęci kroczenia inną, lepszą drogą. Czyni to na chłopcach wrażenie, ale bardzo często wywołuje dyskusje i polemiki. Czasem jednak moralizowanie w gazetce wygląda na schlebienie władzom lub wychowawcom, nie jest subtelne, bywa moralizowaniem wprost, czasem nawet demagogicznym. Często poprzestaje się na wyliczaniu błędów bez wskazania na jakąś wyrazistą ideologię pozytywną, czasem „ideologia” wypowiedziana jest mętnie. W każdym razie takie artykuły mogą być materiałem do studiów nad poczuciem etycznym młodzieży. Obok żądań, chęci popisu i moralizowania święci triumfy krytyka. Uwydatnia się ona zwłaszcza w artykułach o internacie i szkole. Krytyce ostrej, bardzo często niesłusznej, podlega dyrektor, nauczyciele, uczniowie, porządki w szkole, w internacie; charakterystyczne jest to, że nie można znaleźć w artykułach słów krytyki wychowawców internatu. Młodzież na tle tych artykułów krytycznych zdaje się widzieć tylko korzyści doraźne, niezdolna jest do dystansu rozumowego, artykuły krytyczne robione są na gorąco, bywają przesyczone momentami emocjonalnymi, brak im często słusznych uza-

³⁰⁾ W jednym z numerów ukazał się artykuł 17-letniego chłopca p. t. „Ja chcę żyć”, w którym autor przeciwstawia swą nędzę materialną bogactwu osób biorących udział w zabawach, uczęszczających do lokali i teatrów, jeżdżących samochodami. Jest w tym artykule wyrażona tęsknota za życiem „wielkiego świata”, chęć błyszczenia i używania tak typowa dla okresu poprzedzającego idealizm dwudziestoletnich, żądza posiadania różnych możliwości, aby móc zrealizować osobiste oryginalne pomysły, a nawet zwykła zazdrość.

sadnień. Jest zawsze zdanie „tak nie powinno być, tylko tak...”, brak odpowiedzi na pytanie „dlaczego”. Ostrej krytyce podlegają zwłaszcza organy samorządowe, urządzenia w internacie i sama gazetka. Krytyka jest pozbawiona humoru i subtelnej ironii.

Humor w gazecie przedstawia się mizernie. Humor i dowcip dobrego gatunku jest przecież zawsze wytworem dojrzałości umysłowej, finezji i kultury. Drobne żarciki rozrzucone w gazecie dotyczą przeważnie życia szkolnego i internackiego, parodie lektury szkolnej z zakresu literatury są zwykle robione inteligentnie. Czasem są dłuższe paszkwile, czasem ironizowanie na temat jakiegoś zarządzenia szkoły albo nawet humorystyczna odpowiedź na artykuł, który się ukazał w prasie dorosłych. Ironia nie jest zwykle ostra, panuje tu raczej atmosfera łagodnego sarkazmu. Ironizowanie umiejętnie jest już przywilejem starszych. W pierwszych latach istnienia gazetki, gdy redakcja miała starszych członków i współpracowników, dział humoru był zwykle bardzo obfity i dobrze zaopatrzony.

Karta tytułowa każdego numeru jest odmienna. Na początku wielu artykułów są rysunki o charakterze ozdobnym, są też ornamenty w zakończeniach oraz inicjały. Maluje się portrety osóbistości, którym poświęcono artykuł lub numer specjalny (portret Edisona, Wyspiańskiego). Ilustruje się dowcipy w pomysł (np. rysunek przedstawiający kran z płynącą wodą, a pod rysunkiem napis — „wykład pewnego profesora”). Czasem wkleja się do numeru fotografie (np. fotografia przedstawiająca redakcję gazetki), czasem komponuje się ciekawe montaż z ilustracji wyciętych z gazety.

Numery specjalne mają zwykle dużą objętość³¹⁾. Numer specjalny z okazji 25-lecia zgonu Wyspiańskiego zawierał kilka dłuższych artykułów o jego twórczości malarskiej (wklejono do gazetki niektóre reprodukcje jego dzieł malarskich), sprawozdanie z przebiegu szkolnej uroczystości ku czci poety i przemówienie wstępne wypowiedziane na niej przez jednego z nauczycieli. Na każdej karcie tego numeru umieszczono powiększone reprodukcje znanych powszechnie inicjałów Wyspiańskiego. W szkole odbył się konkurs literacki w związku z lekturą dzieł Żeromskiego. Wygłoszono na nim kilkanaście odczytów. Pięć najlepszych odczytów znalazło się w numerze specjalnym poświęconym Żeromskiemu, artykuł wstępny do tego numeru napisał nauczyciel-organizator konkursu. Kiedy chłopcy zorganizowali sąd nad gazetką, poświęcono mu obfity numer specjalny. Jedni domagają się w artykułach tego numeru współpracy wszystkich mieszkańców internatu, inni tylko elity, niektórzy złośliwie twierdzą, że gazetka jest tylko organem literatów, niektórzy domagają się częstego pojawiania się działu humoru, inni pragną zaprowadzić dział pytań i odpowiedzi, wielu chwali gazetkę i twierdzi, że ona spełnia swe zadanie i jest dostatecznym wyrazem życia w internacie.

Kilka uwag o stronie formalnej artykułów. Nie należy zbyt ufać oryginalności młodzieży. W dziedzinie życia kulturalnego młodzież dojrzewająca nie sili się

³¹⁾ Numerom specjalnym gazetek szkolnych poświęcił w swym artykule osobny rozdział Parnowski („Gazetka Scienna”. *Polonista*, 1936).

zbytnio na prawdziwą oryginalność i istotną nowość, trudno jej się zresztą zwykle zdobyć na własny wysiłek. Na terenie gazetki uwypatnia się to jako naśladowanie prasy codziennej lub periodyków³²⁾. Naśladuje młodzież układ artykułów, ich kolejność, ich rodzaj a nawet zawartość treściową. W numerach specjalnych spis artykułów stawał się wstępem informacyjnym p. n. „Co ten numer zawiera?”. Było to najbardziej typowe naśladownictwo modnego spisu artykułów niektórych periodyków literackich, które młodzież czytała, zwłaszcza pedagogicznego pisma „Kultura i Wychowanie” (pod red. Suchońskiego), które czytał redaktor i które właśnie w formie wstępu lub zakończenia zdaje sprawę z zawartości zeszytu. Szablon panował we wszystkich numerach, jaskrawo zaś występował w numerach specjalnych. Artykuły nie odbiegały w swej treści od komunałów prasy dorosłych, a całość numeru przypominała w układzie jakiś renomowany tygodnik. Z szablonem walczyło się w ten sposób, że opiekun gazetki skłaniał chłopców do wypowiadania wyłącznie osobistych opinii; udawało się to tylko częściowo i było połączone z wielkimi trudnościami. Młodzież szła po linii najmniejszego oporu. W numerach specjalnych brak było refleksji osobistych, partii lirycznych i oryginalnych wierszy okolicznościowych. W jednym z dzienników co tygodnia w poniedziałek ukazywało się streszczenie całotygodniowych zdarzeń politycznych. To pismo czytała młodzież, w każdym razie czytał je redaktor. Po pewnym czasie zaczęły się w gazetce ukazywać artykuły p. t. „Co słysać w szkole”, albo „Z tygodnia na tydzień”, albo „Z wszystkiego po trochu”. Był w tym także bardzo wyraźny wpływ „Kronik Tygodniowych” Słonimskiego, albo artykułów Nowakowskiego w „I. K. C.”. Recenzje teatralne nie zawsze odzwierciedlały stanowisko i przeżycia młodzieży podczas sztuki, ale były często kopią (nie zawsze udaną) Boya, Wierzyńskiego lub Słonimskiego. Redaktorzy czytali przecież „Gazetę Polską”, „Wiadomości Literackie”, „Tygodnik Ilustrowany” itp. Także dział humoru wyglądał jak „małum necessarium” w numerze; nie było organicznej jedności między tym działem a całością numeru. Czasami dowcip był przepisywany z pisma humorystycznego.

W dwóch tylko działach młodzież wykazywała oryginalność i swobodę: a) w dziale literackim i b) w dziale życia szkolnego i internackiego.

a) W dziale literackim wypowiadała siebie, wszystkie opowiadania, nowele, wspomnienia, refleksje itp. prześlągnięte były subiektywizmem autorów. Trudno było młodemu „pisarzom” trochę siebie zaśląnić i nałożyć maskę, trudno było o pewien choćby minimalny dystans wobec opisywanych zdarzeń; stąd drobiazgowość, braki kompozycyjne, niemożność uwypatnienia faktów istotnych a usunięcia nieistotnych na dalszy plan, stąd skróty myślowe, nieściśłości i zgęszczenia stylistyczne. Autorowie czynią wrażenie, jakby chcieli w kilku zdaniach opowiedzieć wiele ciekawych rzeczy; utwór wprost pęka od ilości faktów, które nie są uporządkowane; nie zostaje wyjaśniony związek pewnych zdarzeń zawartych w opowiadaniu z całością, zdarzają się przeskoki z jednego tematu na drugi. Ale za to przy umiejętnej analizie

³²⁾ To stwierdza też ks. Roskoszny („O pisemkach szkolnych”, Muzeum 1928).

takich utworów można sobie urobić zdanie o autorze, o jego zainteresowaniach, chęciach, a także o jego możliwościach. Taki utwór jest klasycznym dokumentem psychologicznym, bo primo nie jest wynikiem obowiązkowej pracy, secundo wypływa z osobistej potrzeby wypowiedzania się, tertio — treść jego jest związana ściśle z przeżyciami młodzieży, quarto — autor chce się pokazać swym rówieśnikom i współmieszkańcom, a zarazem ma poczucie, że napisał coś wyjątkowego³³).

b) W dziale szkolnym i internackim młodzież walczy z pasją i z niezachwianą wiarą w słuszność sprawy. Argumentuje bardzo trafnie, czasem przesadza w określaniu cech ujemnych, często moralizuje powierzchownie, bez uzasadnienia. Broni swych interesów i wymienia nawet najdrobniejsze szczegóły, aby nadać swym żądaniom cechy ważności. Te rozmaite „kroniki szkolne”, uwagi „z naszego życia”, te „wolne trybuny” i ustępy z działu „co słychać w szkole i w internacie”, to znowu ciekawy i cenny materiał pedagogiczny i socjologiczny.

Nie jest gazetka wolna od maniery literackiej. Wyraża się to w częstym pojawianiu się tych samych tematów i w tym, że niektórzy chłopcy nie odstępują od raz obranych utworów. Wpatrzony w powodzenie swego pierwszego artykułu pisze chłopiec bezkrytycznie ciągi dalsze, które jednak tematycznie, stylowo i pod względem myśli pozostają na poziomie artykułu pierwszego i nie wnoszą nowych pierwiastków. Wtedy jest to podobne do marzenia na jawie, trwającego przez dłuższy czas.

Przykłady:

- a) rozpisywanie się na temat domu rodzinnego,
- b) snucie legend o charakterze mistyczno-religijnym,
- c) zajmowanie się przez dłuższy czas analizą jakiejś ideologii społecznej.

Maniera stylowa uwydatnia się w powtarzaniu utartych frazesów i opisów (np. opis czystego nieba wygląda zawsze tak: „na niebie nie było ani jednej chmurki”), przez powtarzanie rymu i rytmu, przez powtarzanie motywów. Ulubiony jest zwłaszcza motyw ruchu (jazda pociągu, lot ptaków, przemarsz wojsk itp.).

ROLA GAZETKI W INTERNACIE. OCENA ZJAWISKA.

Właściwym celem gazetki było na początku stać się „rozumowaną księgą życia”. Autor artykułu musi porządnie opracować tezy, uzasadnić postulaty i poprawnie je wypowiedzieć. Pomysły niezdrowe i nieodpowiednie redakcja a limine odrzuca. Stąd potrzeba głębokiej rozważki i rozumu i oddalenie od siebie wszelkiej lekkomyślności. Artykuły literackie mogą spowodować zacieśnienie węzłów koleżeńskich (adoracja), tworzenie się grup o podobnych zainteresowaniach literackich. Zdarzało się, że w pracy dla gazetki budził się talent i chłopak drukować zaczął na łamach prawdziwego pisma literackiego, w którym współpracował długo po maturze. Wieści o zdarzeniach politycznych lub socjalnych, zamieszczone w gazetce, są często, zwłaszcza dla młodszych pierwszym źródłem informacyjnym. Gazetka zachęca do czyta-

³³) Charakterystyczne jest, że chłopcy często przy sygnowaniu artykułów używają pseudonimów, ale pseudonimy te już każdy zna; jest to też przykład pożytku młodzieńczej.

nia prawdziwych gazet. Dzięki działowi „naukowemu” w gazetce może się bądz co bądz wyrównać poziom umysłowy chłopców młodszych i starszych.

Dzięki gazetce utrzymuje się tradycja w internacie. Z gazetki dowiaduje się nowicjusz, że ktoś był tu przed nim, że dbał o porządek i zdrowie kolegów, że się uczył i trapił rozmaitymi drobiazgami i że wyrwał³⁴⁾. Gazetka uczy chłopców patrzeć na rzeczywistość. Przez lekturę gazetki zaznajamia się nowoprzybyły z otoczeniem, z warunkami życia i pracy i wciela się powoli w atmosferę internatu.

Redaktorzy są zwykle dumni i zarozumiali, autorowie dobrze przyjętych artykułów patrzą z góry na innych, ale to są przemijające słabostki okresu młodzieńczego³⁵⁾. Ważniejsze jest, że młodzież odnalazła przede wszystkim siebie w gazetce i siebie przez gazetkę nauczyła się szanować. Pojawianie się gazetki jest dla młodzieży zawsze ewenementem.

Każda redakcja walczy i stara się o doskonałość gazetki, w swym wstępnym „credo” zapowiada zmiany na lepsze i bardzo często te zmiany konsekwentnie przeprowadza. Wobec tego wszystkiego ocena gazetki jako środka wychowawczego musi wypaść dodatnio. Na terenie gazetki mamy ciągłe przykłady swobodnej, społecznej twórczości, dążenia zbiorowego do coraz lepszych form. Może gazetka stać się też skutecznym organem w walce z trudnościami wychowawczymi, chłopcy mogą się przy dobrej opiece z gazetki nauczyć wielu rzeczy, poza tym stykają się w pracy nad gazetką po raz pierwszy z problemem redagowania organu, z trudnościami wydawniczymi i z organizowaniem roboty zespołowej. Aby jednak ocenę uzyskać w pełni i utrwalić ją w sobie uczuciowo, trzeba zobaczyć chłopców przy pracy, przy lekturze i przy tym, jak słuchają, gdy się gazetkę odczytuje³⁶⁾.

Dr Leon Langholz

ANALIZA PSYCHOLOGICZNA WSPOMNIENI Z WCZESNEGO DZIECIŃSTWA

(Ciąg dalszy)

Do cech charakterystycznych wspomnień należy ich styl. Właściwości jego zostały zachowane dzięki skłonieniu dziecka do swobodnego „głośnego myślenia” oraz przez dokładne notowanie każdego, wypowiedzanego przez dziecko słowa wspomnienia. Przy notowaniu wspomnień nie używałem wielkich liter, zaś znaki diakrytyczne stosowałem tylko w takich wypadkach, w których brak ich mógłby zniekształcić

³⁴⁾ O roli gazetki w internacie por. uwagi w książce przedtem cytowanej p. t. „Preparandy nauczycielskie”. Wyd. przez Min. W. R. i O. P. (W-wa, 1922).

³⁵⁾ Czasem takie słabostki przybierają gwałtowniejszy charakter. Jeden z redaktorów po wydaniu dwu lub trzech dobrze przyjętych numerów gazetki zaczął żywić o sobie wysokie mniemanie, przypisywać sobie wielką misję i zupełnie utracił samokrytycyzm. Jeden z „bohaterów pióra” wyznał mi, że czuje w sobie coś z kaznodziei. Chłopiec, który przez pewien czas redagował gazetkę, stał się wówczas nie tylko samotnikiem, ale brutalnym i nieznosnym dla otoczenia ironistą.

³⁶⁾ Ogólne uwagi o gazetce można znaleźć w „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart” pod kier. Dra Spielera), Freiburg in Breisgau, 1932 w T. II pod „Schülerzeitschrift und Schülerzeitung” i w „Pädagogisches Lexicon” (wyd. przez H. Schwarza), Bielefeld — Lipsk, 1931, w T. IV pod „Schülerzeitungen”.

treść. Uzasadnienie tego sposobu zapisywania znajduję w tym, że dziecko „myśląc głośno” nie buduje poprawnych zdań a odtwarza tylko obrazy wewnętrzne przez „nazywanie ich treści”. Na uwagę zasługuje subtelność zarysowujących się często poprzez słowa zespołów uczuciowych oraz plastyka odtworzonych obrazów. Przykłady:

„jak dziadko umierali i głaskali mię po głowie jak ich chowali jak płakali”
dz. 12 l., 6 r. ż.

„mieliśmy takiego kota i on wyszedł na dwór było tam dużo chłopców i ten kot przelatywał nad takim domem tam cegielnia była jeden złapał go i drudzy takie kamienie duże rzucali na niego aż on padł krew się tak lała z niego nikt go tam nie chciał wziąć dopiero tatuś go wziął i leczylimy go i on się wyleczył ale głuchy był” chł. warsz. 12 l., 5 r. ż.

Charakterystyczne jest podobieństwo tego stylu do stylu niektórych współczesnych utworów literackich (Joyce, Proust, Kruczkowski). Styl wspomnień, zwłaszcza dzieci młodszych, ma te wszystkie cechy, które ustalił Piaget obejmując je nazwą „charakter egocentryczny stylu dziecięcego” (36). U starszych dzieci widać pewien wpływ szkoły: przejawia się on w dbałości o to, by słuchacz zrozumiał co dziecko mówi („informowanie przystosowane”); w tym celu dziecko dobiera wyrazy lub porządkuje przyczynowo czy czasowo treść opowiadania. Ponieważ postępowanie moje zmierzało do skłonienia dziecka do mówienia „stylem pierwotniejszym”, przeto wspomnień tego rodzaju mam niewiele.

„Nieścisłości stylu dziecięcego”, jak je nazywa Piaget, przejawiają się m. in. w bardzo częstym używaniu „zaimków i przymiotników osobowych, wskazujących itp. i rozmieszczaniu ich na „chybił trafił”. Przykład:

„jakkżem koło N. jeden gospodarz jechał furą i on tam je górka i on był rozpedzony i mnie drugi pchnął pod konia i zaraz ten chłop zatrzymał i ja poszedł do domu”.

Podobnie odbywa się łączenie podawanych w opowiadaniu faktów; występują tu wyrażenia „i potem”, „zaraz”, „i” i in. Oznaczają one pewien związek najzupełniej osobisty między pojęciami, które wyłaniają się w umyśle sprawozdawcy (Piaget, op. cit. str. 128). Przykłady:

„ja jak byłam malutka i ja chciała se wziąć garniatko wody się napić i było dwie szafy i szafa się zesunęła i mało mię nie zabiła i garniatko potłukłam”
dz. 8 l., 4—5 r. ż.

„raz jak się palił dom do nas jakiś chłop przyszedł po buty i patrzę a tu zad domu się pali tak płomień buchuje i policjant zobaczył i poszedł ich powyganiać i ona nie chciała i dopiero ją wygnał i zaraz wzięli siekiery i polecieeli do strażnicy i kłódkę rozbili i sikawkę zabrali a tych strażaków nie było i zaraz przyjechała sikawka jakaś i zaraz nazjeżdżało się dużo sikawek...” chł. więz. 9 l., 4 r. ż.

W przytoczonych tekstach jak również we wszystkich prawie wspomnieniach nie ma cech mowy dorosłego: porządku naturalnego czy logicznego. Jest w nich natomiast porządek inny, który polega na zaznaczaniu faktów z tej czy innej przyczyny ważnych dla dziecka. Istnieją również pewne głębsze różnice w stylu i w bu-

dowie wspomnień między dziećmi wiejskimi a miejskimi; uwydatnione zostaną one w rozdziale IV.

W rozdziale poprzednim podałem rozważania dotyczące warunków i przebiegu powstawania, trwania i pojawiania się w świadomości wspomnień. W związku z oceną wspomnień pozostaje do rozważenia zagadnienie przyczyn powstawania wspomnień i ich funkcji w życiu osobnika.

Zasób pamięci składa się z dwojakiego rodzaju wspomnień; jedne z nich powstają przez wielokrotne powtarzanie pewnych treści świadomości, drugie jako wynik oddziaływania świata obiektywnego na psychikę osobnika przez jednorazowe pobudzenie jego ośrodków pamięci. Obydwa procesy można określić jako uczenie się — drugi z nich dokonywa się na ogół bez udziału świadomości i towarzyszącego jej wysiłku oraz bez świadomości celu.

Ocena stosunku ilości doświadczeń zdobytych na jednej drodze do ilości zdobytych na drugiej jest trudna — o ile w ogóle jest możliwa. Nie ulega jednak wątpliwości, że zasób ich, zdobyty na drugiej drodze, jest znaczny a tym samym istnienie jego musi posiadać określony cel biologiczny. Według Bergsona pamięć pozostaje w służbie działania; w sformułowaniu Szumana (37) „pamięć — rozszerza środowisko, do którego organizm jest przystosowany, przez możliwość uwzględnienia w teraźniejszości doświadczeń przeszłości”.

Wspomnienia — doświadczenia osobnika powstają z utrwalenia przeżywanych zdarzeń. Zdarzeń tych są dwa rodzaje: jedne z nich działają na osobnika jako wynik przypadku, grożąc mu uszkodzeniem organizmu różnymi formami energii; drugie zazwyczaj mniej groźne pochodzą z absorbującego wyborczego a nawet poszukującego działania psychiki. Celu tego działania osobnik sobie nie uświadamia, mimo, że uświadamia sobie niekiedy do pewnego stopnia jego przyczynę („interesuję się tym a tym”). Działanie to, przejawiające się w jednokierunkowym nastawieniu do świata obiektywnego, ma źródło w czynnikach wrodzonych — np. w odziedziczonym usposobieniu schizo czy cyklotymicznym. Czynniki wrodzone, warunkujące nastawienie osobnika, mogą istnieć nie wywołując żadnych objawów. Kiedy jednak na organizm zadziałają określone bodźce, czynniki te ujawniają się. W razie powtarzania się lub stałego istnienia odpowiednich warunków wpływ tych czynników na działanie osobnika stale się zwiększa.

Takimi właśnie wywołującymi zespołami bodźców mogą być pewne silnie działające zdarzenia.

Przewidzieć więc można istnienie dwu rodzajów „seryj” wspomnień: jednych dostarczą osobniki utrwalające tylko zdarzenia przypadkowe, nie związane w serii podanej przez jednego osobnika ani treścią ani innego rodzaju więziami; innych — osobniki, u których zapamiętywanie działa wyborczo, na skutek czego wszystkie ich wspomnienia będą miały pewne wspólne cechy, uwarunkowane nastawieniem osobnika. Można również przypuszczać, że znajdują się w tej grupie osobniki, u których jedno lub kilka pierwszych wspomnień spowodowało ujawnienie się wrodzonego

nastawienia, zaś następne wspomnienia są wynikiem wyboru dokonanego pod wpływem tego nastawienia.

Określiwszy w ten sposób funkcję wspomnień oraz mając na uwadze wysunięcie na początku tej pracy zagadnienia, których rozwiązanie ma dać analiza wspomnień, podaję niżej ocenę zebranego materiału.

Przytoczone na początku tego rozdziału zestawienia statystyczne nie są oparte na materiale ścisłym a zarysowujące się w nich prawidłowości mogą na skutek tego dawać tylko przybliżony obraz praw rządzących odpowiednimi zjawiskami. Występujące jednak wyraźnie zarysy prawidłowości świadczą, że metoda ustalenia danych (w szczególności dat wspomnień) dała obraz niewiele odbiegający od rzeczywistości. Oceniając otrzymane z zestawienia statystycznego wnioski, wziąłem pod uwagę następujące fakty: celem badania było otrzymanie wspomnień z wczesnego dzieciństwa, a więc z wieku przedszkolnego. Wszystkie jednak prawie dzieci podawały wspomnienia i z wieku szkolnego; jedne dlatego, że nie mogły wyodrębnić poszczególnych zdarzeń w okresie lat przedszkolnych, inne, ponieważ nie przerywałem im ich „głośnego myślenia” dokąd go same nie ukończyły. Ponieważ jednak dzieci były nastawione przede wszystkim na myślenie o okresie życia przedszkolnego, przeto sądzić można, że z tego okresu zostały zebrane wszystkie najważniejsze wspomnienia, a tym samym nadają się one do ujmowania statystycznego. Mniejszą pewność posiadają ustalone dla tego okresu daty wspomnień, natomiast daty wspomnień późniejszych są pewniejsze, ponieważ dzieci mogły je ustalić dokładniej z powodu krótszego czasu między wspomnieniem a badaniem i łatwiejszej na skutek tego możliwości włączenia tych wspomnień w łańcuch zdarzeń obiektywnych. Zastrzeżenia mogą budzić wnioski z ilościowego zestawienia i rozsiewu wspomnień z lat szkolnych, ponieważ, jak podałem, wspomnienia te są tylko częścią wspomnień z tego okresu. Dodać jednak należy, że zarysy pewnych prawidłowości będą i tu oddawać stan rzeczywisty, bowiem podane z tego okresu wspomnienia są wspomnieniami najsilniej działających zdarzeń — można zaś twierdzić z dużym prawdopodobieństwem, że większa ilość nie podanych „słabszych” została wywołana tymi samymi przyczynami co i „silniejsze”. Wnioski więc mogą mieć tylko mniejszy stopień prawdopodobieństwa.

Nasuwa się również przypuszczenie, że dzieci mogły zataić pewną ilość wspomnień, zwłaszcza krępujących je — wydaje się jednak — wbrew Freudowi twierdzącemu, że wszystkie wspomnienia dziecięce mają charakter seksualny i dlatego bywają wypierane przez budzące się w toku wychowania sumienie — że nieliczne wspomnienia tego rodzaju ma niewielka tylko ilość dzieci. W materiale są nieliczne wprawdzie przykłady takich wspomnień, w których dziecko przyznaje się do kłamstwa lub podaje sytuację stawiającą je w niekorzystnym świetle. Ewentualny więc brak tych wspomnień nie zmieni obrazu, dostarczonego przez inne, mimo że obecność ich mogłaby rzucić ciekawe światło na mało znaną stronę psychiki.

Wyodrębnienie typów dzieci ze względu na wspomniany wyżej sposób ujmowania przez nich zdarzeń nie da się całkowicie dokonać, ponieważ wspomnienia nie odtwarzają całej przeszłości dziecka, a tylko charakterystyczne jej momenty. Da się

to zrobić w tych tylko wypadkach, w których serie wspomnień mają wyraźną więź wewnętrzną, świadczącą o utrwalaniu się ich pod wpływem określonego nastawienia.

Ocena prawdomówności dzieci musi tu być, zwięźsza do zagadnienia dokładności odtworzenia nie „stanu faktycznego” zdarzenia, ale treści „obrazu” wewnętrznego. Ważnym jest, by wspomnienie odtworzyło te składniki zdarzenia, które zostały przy jego przeżywaniu „wybrane” przez psychikę dziecka i następnie utrwalone. Mogły wprowadzić nastąpić zniekształcenia tego stanu w czasie od chwili jego powstania pod działaniem „wpływów prądów psychicznych”, powtarzania wspomnienia i innych równie mało określonych czynników — temu jednak zapobiec miało zbieranie wspomnień od dzieci, u których „wpływy lat i prądów psychicznych” nie odgrywały większej roli, zaś żywa działalność i zainteresowanie się życiem bieżącym nie nasuwa potrzeby wywoływania i powtarzania wspomnień. Zniekształcenia w odtwarzaniu „obrazów wewnętrznych” mogły spowodować następujące czynniki: „bylejakość”, fabulacje (38), fantazjowanie oraz zaburzenia w sytuacji badania. Tych ostatnich udało się prawie zupełnie uniknąć.

„Bylejakość” jest bardzo rzadkim zjawiskiem i daje się natychmiast stwierdzić. Przykłady:

„jak ja była mała żem się balonem hopkała lalkęm we wózkę wozila przecie skórowałam ze siostrą się bawiłam”

„ze stołu żem spadła bawiłam się w chowanki łapanki”

„j. ja miała pięć lat szłam drogą i noga mi się poślizgnęła i spadłam do wody”

„ja złażiła ze schodów i noga mi się poślizgnęła i ja spadła”

„jak ja miała pięć lat wylażłam na piec i spadłam na ławkę”

„razu jednego ja śpię w kolebce (!) a tatuś tak do mnie podchodzi i mówi: „no Oleś, wstawaj już bo musimy wyjeżdżać” a ja tak się przeciągam i mówię: „a gdzie pojedziemy” a tatuś mówi „tam do wujka do Gdyni” a ja mówię... przyjechalśmy a wujek akuratnie jadł rybę... u nas wybudowali takie straszne lochy w piwnicy... jak tatuś i brat uciekali to tatuś mój zgubił... i złoty zegarek ten zegarek był taki jak pana ale większy i miał takie świecące litery”

W tym przykładzie występuje połączenie fabulacji z fantazjowaniem. Można również uważać pewne składniki tego przykładu za przejaw kłamstwa, o którym mówi K. Dąbrowski tak: „U dzieci z przesadnie rozwiniętym egocentryzmem i o przesadnej skłonności do ulegania prądowi mimowolnych skojarzeń kłamstwo bywa objawem dążenia do odczucia swojej aktywności” (39).

Fantazjowanie jest podobnie jak poprzednio wymienione czynniki bardzo rzadkie. Pochodzi to stąd, że fantazje dziecka są marzeniami na jawie, przeznaczonymi dla niego samego (40), metoda zaś badania wiązać dziecko z jego określoną przeszłością nie dopuszczała do rozluźnienia czynników, kontrolujących tok myśli.

Kilkakrotnie nastąpiło powtórzenie wspomnień usłyszanych od badanego już dziecka — wypadki takie dały się natychmiast stwierdzić.

Dla wszechstronnej oceny nasuwa się tu jeszcze potrzeba uwzględnienia zagadnienia, wysuniętego przez G. E. Müllera (41): czy zreprodukowany zostaje ślad rze-

czywistego zdarzenia czy produktu równoczesnego fantazjowania czy powtórzenie produktu fantazji lub marzenia sennego". Jak wspominałem wyżej, „równoczesnemu fantazjowaniu” zapobiegła metoda badania, zaś nieliczne jego wypadki dały się łatwo poznać. Wspomnienia były wywoływane jako części większych czasowych całości, wytyczonych obiektywnymi zdarzeniami; ustalanie nawet przybliżonej daty wspomnienia polegało na wiązaniu ze zdarzeniami większymi. Produkty fantazji lub marzenia sennego nie dadzą się włączyć w taki łańcuch zdarzeń. Są zresztą w materiale dwa wspomnienia marzeń sennych, samorzutnie określone przez dzieci jako sny.

Nie ma wspomnień bez daty (kryptomnezie — Abramowskiego); jeżeli brak im daty dokładnej, to mają przynajmniej przybliżone określenie czasowe („nie chodźłem jeszcze do szkoły” itp.).

Odmiennego rodzaju materiał, w postaci wspomnień będących opisami obrazów ejdetycznych a odtwarzających zupełnie dokładnie stan faktyczny zdarzenia, mogli wnieść ejdetycy. Materiał taki byłby dla tej pracy niepożądany, ponieważ wnosiłby elementy wymagające odmiennej interpretacji niż wspomnienia. Istnienie zdolności ejdetycznych stwierdziłem u kilkorga dzieci; wspomnienia ich jednak nie posiadają cech obrazów ejdetycznych. Pochodzi to zapewne stąd, że jako obrazy ejdetyczne zostają utrwalone przeważnie zdarzenia przeżywane bez udziału świadomości i nie związane z silnym wstrząsem wzruszeniowym; związane natomiast z nim są replikowane zarówno przez ejdetyków jak przez tych, którzy zdolności ejdetyczne nie mają.

Najważniejszym dla oceny wartości wspomnień jest zagadnienie, co dziecko odzwierciedla w słowach z danego mu w oglądzie wewnętrznym obrazu-wspomnienia. Gdyby opisywało słowami treść tego obrazu w ten sposób, jak opisuje obraz spostrzegany w rzeczywistości obiektywnej — a więc opisując ten sam obraz po pewnym czasie wybiera z niego coraz inne elementy, tak, że opisy są do siebie tylko częściowo podobne — to wtedy wartość wspomnień dla celów poznania psychologicznego byłaby niewielka.

Zagadnienie to rozwiązałem w ten sposób, że przeprowadziłem z 14 dziećmi powtórne badania po upływie siedmiu miesięcy od pierwszych. Podaję niżej przykłady odpowiadających sobie wspomnień:

I wsp.: raz widziałem takiego wielkiego żołnierza jechał na rowerze ludzie tak mocno uciekali z ulic...

II wsp.: jak ja był w mieście z matką i szliśmy ulicą i nadjechał żołnierz na takim wielkim rowerze, ludzie usuwali się z drogi uciekali w którą stronę mogli...

I wsp.: gdy auto jechało i było różnego koloru przybrane i rozrzucało różne ulotki miało czarną barwę i było w kształcie kwadratu szczotki były rysowane rozmaite przybory do czyszczenia na ulotkach...

II wsp.: jak pewnego razu przez W. przejeżdżały auta i rozrzucały różne ulotki takie były one koloru czarno-żółtego a na tych ulotkach były różne szczotki do mycia...

- I wsp.: na strychu były małe koty ja ich tam zbadałem i wziąłem jednego pod jedną pachę drugiego pod drugą i wsadziłem głowę między szczelbę i krzy. czałem ale nikt nie słyszał aż w południe mnie znaleźli...
- II wsp.: miałem coś dwa lata i były u nas na górze małe koty i wylazłem na górę i nikt mnie nie widział i wziąłem dwa ktoy jednego pod jedną rękę drugiego pod drugą i chciałem zleźć i wlałem między szczelbę i bałem się zleźć i takem siedział coś z pół dnia dopiero jak przyszli krowy doić to mnie zesadzili...

We wspomnieniach tych, których w powtórnym badaniu otrzymałem 42, zgodność treści i dat jest uderzająca. Istnieją tylko drobne różnice wyrażające się w większej ilości szczegółów we wspomnieniach z drugiego badania; pochodzi to stąd, że dzieci były przy drugim badaniu swobodniejsze. Wspomniana zgodność wyników przejawia się także i w tym, że badanie powtórne nie dostarczyło wspomnień nowych tylko tych, które były podane poprzednio.

Wnioskować można z tego, że otrzymane wspomnienia są rzeczywiście najważniejszymi wspomnieniami z wczesnego dzieciństwa. Poza tym wyniki tego sprawdzenia potwierdzają doświadczalnie podany przez Bergsona fakt (43), że wspomnienia nie ulegają zniekształceniu w czasie. Dla uogólnienia jego należałoby sprawdzić otrzymane wyniki po dłuższym jeszcze okresie czasu.

Do otrzymanego wyżej stwierdzenia niezmienności wspomnień przywiązuję bardzo dużą wagę; niezmiennosc ta świadczy o pełnej przydatności wspomnień dla zakreślonych we wstępie tej pracy celów.

Przed przystąpieniem do opracowywania wspomnień dokonałem ich selekcji opierając się tak na przytoczonych tu rozważaniach i spostrzeżeniach robionych w czasie badania. Badając dziecko obserwowałem jego ruchowe zachowanie się, wyraz twarzy i sposób mówienia. Jeżeli dziecko zdradzało podniecenie ruchowe, rozglądało się niespokojnie po otoczeniu, odzwierciedlało w mimice twarzy niepokój wewnętrzny a nie mogłem tego stanu usunąć, to wtedy albo nie badałem go wcale albo też zwracałem szczególną uwagę na treść jego wspomnień i powiązanie jej ze zdarzeniami obiektywnymi. W takich wypadkach (niewiele zresztą) dziecko tworzy sztuczne i sprzeczne powiązania dla rzekomych wspomnień. Dyskwalifikowało to oczywiście z miejsca ich wartość. Podobnie było w tych wypadkach, kiedy podawane przez dziecko poszczególne fakty wspomnień wiązały się ze sobą w ten sposób, że wyraz z jednego nasuwał wyraz, będący ośrodkiem zdania drugiego itd. (...tatuś zgubił zegarek... zegarek taki jak pana tylko większy...).

Postawa dziecka podającego rzeczywiste wspomnienia miała charakterystyczne cechy: swobodny układ przy siedzeniu, spokój ruchowy, osi żrenic ustawione równolegle (zapatrzone w dal), pogodny wyraz twarzy. Sposób mówienia powolny, prawie monotony („Mówienie mimowoli”). Rysy twarzy ściągały się i przybierały wyraz zamyślenia, gdy dziecko poszukiwało wspomnienia; w chwili jego pojawienia się następował nieznaczny odruch: rozprężenie twarzy, często lekki uśmiech zadowo-

lenia, nieznaczny ruch całego ciała wyrażający się w przybraniu nieco zmienionej postawy a często też przy tym wypowiadało dziecko zdanie podające najogólniejszą treść wspomnienia („jak ja spadłem z dachu”).

Wnioskować można z tego, że wspomnienie pojawia się od razu jako całość; „ogłądanie” go przy pewnym wysiłku wewnętrznym wydobywa tylko jego zwiększającą się wyrazistość.

Pewna ilość dzieci nie mogła podać żadnych wspomnień, tłumacząc się niepamięcią, nie rozumiejąc mojego żądania lub też nie mogąc wyodrębnić poszczególnych wspomnień. W kilku wypadkach zdołałem przez zastosowanie dość uciążliwej analizy wydobyć od nich wspomnienia nie różniące się jakością od wspomnień innych dzieci; u niektórych jednak i ta analiza zawiodła. Sądzę, że przyczyny takich szczególnie trudnych wypadków są patologiczne — tym samym nawet w wypadku uzyskania z nich materiału nie można by go traktować na równi z materiałem od dzieci normalnych, ponieważ stanowi on osobne zagadnienie.

(d. c. n.)

Wacław Górski

ZNACZENIE PRYZWYCZAJENIA W NAUCZANIU I WYCHOWANIU

(Ciąg dalszy)

Czynów, które stały się już bezspornym dobrem ludzi wszystkich warstw należy się uczyć z przyzwyczajenia, bo jest to najkrótsza droga przyswojenia ich sobie w młodym wieku. Inne czyny i umiejętności ludzkie stają się przyzwyczajeniem nie na drodze bezkrytycznego naśladownictwa, ale na drodze wprawy zdobytej świadomym, indywidualnym wysiłkiem.

Uzasadnię, dlaczego przyzwyczajenie, mimo że jest nieodzownym środkiem wychowawczym, nie może jednak być ani najważniejszym, ani jedynym, ani nadrzędnym tak z punktu widzenia dobra jednostki jak i społeczeństwa.

1) Jaka jest biologiczna rola przyzwyczajenia? Przyzwyczajamy się do tego, cośmy często wykonywali, na cośmy często patrzyli, cośmy często powtarzali. (Innym i bardzo ciekawym jest zagadnienie formowania się przyzwyczajeń. Nie odbywa się ono tak mechanicznie, jakby się na pozór wydawało. Zależy bowiem od wielu innych czynników, a nie tylko od liczby powtórzeń. (Np. prędzej się przyzwyczajamy do dobrobytu, niż nędzy itd.). Przyzwyczajenie pozwala nam odwrócić uwagę i myśl naszą od pewnych czynności, które z ongiś skomplikowanych stały się proste. W ten sposób nasza energia psychiczna zostaje odciążona. Kiedyś chodzenie, pionowa postawa, zachowanie równowagi absorbowaly całą naszą uwagę. Kiedyś napisanie litery wymagało największego wysiłku psychicznego, uwagi, przestrzegawczości, zdolności porównania kształtu, organizacji wysiłku motorycznego. Dzisiaj jest to już dla nas rzeczą prostą. Nie możemy sobie wyobrazić życia, które by wymagało wysiłku i koncentracji uwagi przy każdej prostej czynności co-

dziennej. By życie było możliwe na obecnym poziomie, musimy Iwią część czynności wykonać automatycznie, bez wysiłku, z przyzwyczajenia. Ale czy wszyskie? Zwolennicy wychowania przez nawyk, przez przyzwyczajenie chcą, byśmy wszystko robili tradycyjnie i z przyzwyczajenia.

Nasze stanowisko jest inne. Po to odciażamy energię psychiczną od tysięcy czynności, by ją móc użyć na dalsze, coraz nowe czyny. Przyzwyczajenie nie jest punktem dojścia naszego życia, zakończeniem naszej pracy nad tworzeniem człowieka, ale jest punktem wyjścia dalszego działania ludzkiego. Nie po to nauczyliśmy się czytać, by móc nic nie robić lub czytać tylko obwieszczenia urzędowe, ale by ta umiejętność stała się załącznikiem nowego rozwoju nowej pracy nad sobą. W tym sensie sędziwy Goethe powiedział, że naiwni nauczyciele chcą nauczyć czytać siedmioletnie dziecko w ciągu jednego roku, a on liczy już 70 lat: i jeszcze nie opanował tej trudnej sztuki.

Dla uniknięcia nieporozumienia należy dodać, że przyzwyczajenie nie jest także punktem wyjścia naszej pracy wychowawczej, gdyż zanim czyn nasz stanie się potoczny, wymaga wysiłku i pracy. Tylko nieliczne przyzwyczajenia tworzą się samorzutnie z wrastania w środowisko. Inne wymagają pracy.

W aktualnym procesie wychowawczym przyzwyczajenie nie może być punktem wyjścia pracy wychowawczej ani jej ostatecznym celem. Jest ono punktem dojścia naszej pracy w odniesieniu do danego szczegółowego czynu, a punktem wyjścia następnych wysiłków nad dalszymi osiągnięciami, w których dotychczasowe przyzwyczajenia stają się środkiem wychowawczym, albowiem nie dążymy do wychowania skończonego człowieka, lecz chcemy umożliwić człowiekowi nieprzerwany dalszy rozwój, dalsze doskonalenie się, dalszą pracę wychowania samego siebie.

2) Żyjemy w różnych środowiskach. Zmierzamy do wychowania ludzi o najszerzej stycznej społecznej. Przyzwyczajenia muszą się z konieczności ograniczać do własnego środowiska. Dziecko chłopskie w środowisku wiejskim może się przyzwyczaić tylko do środowiska wiejskiego. Doprowadza to do ograniczoności, jednostronności, ubóstwa duchowego, które nie pozwala widzieć i rozumieć świata i ludzi poza własnym środowiskiem. Stąd wynikają nieporozumienia, wściekłość, nienawiść, pogarda i przesady klasowe, kastowe, wyznaniowe, narodowościowe, zawodowe. Jeśli walka klas nie może być rozstrzygnięta inaczej jak przez wojnę domową, jeśli konflikty między narodami musi tak często rozstrzygać oręż, jeśli świat jest pełen nienawiści wzajemnej, wynika to między innymi z braku obiektywnej podstawy porozumienia i wzajemnego zrozumienia się, którą stanowić może tylko intelekt, a której na przeszkodzie staje sztywne przyzwyczajenie, egoistyczne i arbitralne.

3) Przyzwyczajenia są konserwatywne, bronią się przed wszelką zmianą, nawet bardzo słuszną argumentem nic nie mówiącym, znanym od dawna w postaci „ne varietur”. Argumentem przyzwyczajenia jest tradycja: w najgorszym tego słowa

znaczeniu. W samej naturze przyzwyczajania leży stałość, sztywność. Wszelka zmiana jest śmiercią przyzwyczajania. Dlatego przyzwyczajanie broni się przed wszelką zmianą bez względu na to, w imię czego ma ona być dokonana. „La paix vaut encore mieux, que la verité” (spokój wart jest więcej jeszcze niż prawda) — powiada Voltaire. Zdanie to odnosi się przede wszystkim do naszych przyzwyczajeń. Przyzwyczajenia są wrogami wszelkich zmian, choćby najsluszniejzych. Jeśli zmiana psychiki ludzkiej odbywa się w tak żółtym tempie, jeśli współzycie między ludźmi nie nadąża za szybkim rozwojem techniki, jeśli w stosunkach międzynarodowych jesteśmy jeszcze wciąż na poziomie etyki prymitywnej, w której obcy — to wróg, wynika to z przyzwyczajenia. Psychika z natury jest skłonna do szybkich zmian, jest elastyczna w przeciwieństwie do materii. Jeśli zaś dzięki pracy ludzkiej materia szybciej zmienia swe oblicze niż psychika, zawdzięczamy to bezwładnej sile przyzwyczajenia. Ludzie o silnych przyzwyczajeniach bronią swoich przyzwyczajeń. Mąskują to hasłami i twierdzą, że bronią pewnych wartości ogólnych — tam, gdzie w grę wchodzi tylko osobiste przyzwyczajenia. Hasła te zastępują im sądy i pojęcia. Konformizm zastępuje im myślenie. Nie zmieniają samorzutnie niczego w swojej mentalności, póki silny wstrząs nie zmusi ich do tego. Przyzwyczajenia ich są tak silnie uczuciowo zabarwione, że tamując wolną myśl badawczą są przyczyną tragicznych anachronizmów. Operują pojęciem kultu tradycji nie zdając sobie sprawy, że prawdziwy kult, prawdziwe umiowanie tradycji wymaga udostępnienia jej wszystkim ludziom. Nie można silniej wykazać kultu dla twórczości Mickiewicza, jak umożliwiając wszystkim czytanie Mickiewicza.

4) Przyzwyczajenie jest też szkodliwe dla jednostki. Mogło ono pełnić swoje zadanie w społeczeństwie stanowym, w którym życie było jednostajne bez znaczących i szybkich zmian, w którym człowiek pełnił jedną i tę samą funkcję społeczną przez całe życie. Dziś, w okresie szybkich zmian, które wynikają z licznych styczności społecznych — zrutynizowane, bezwładne przyzwyczajenie uniemożliwia lub utrudnia adaptację. Staje się przez to często przyczyną osobistych tragedii mających swój epilog w sądzie, w zakładzie psychiatrycznym, samobójstwie lub niemej, cichej tragedii osobistej i rodzinnej. Popędy są często wielką trudnością w życiu i tłumienie ich jest nieraz ciężką walką życiową. Do tej niewoli popędów dołącza się jeszcze niewola przyzwyczajenia.

Bierne wrastanie w środowisko i przyzwyczajanie, pielęgnowanie tradycji jest rzeczą piękną i nieodzowną. Ale przyzwyczajenie musi być selektywne, nie powinno mącić myśli i czynić nas niewolnikami przyzwyczajeń uniemożliwiających ciągle doskonalenie się, ciągle wychowanie samego siebie.

Uzasadniliśmy dotychczas, że wychowanie przez przyzwyczajenie nie jest ideałem wychowawczym. Obecnie zastanowimy się, czy takie wychowanie jest możliwe?

Oczywiście odpowiedź wypadnie przecząca. Przyzwyczajać się można do czegoś po częstym powtarzaniu, po częstym przeżywaniu. Współczesne życie wymaga od nas zajęcia stanowiska wobec wielu sytuacji często nieprzewidzianych, nagłych. Nie

sposób przewidzieć każdej sytuacji, w jakiej człowiek się kiedyś może znaleźć. Np. w nauczaniu matematyki można przez przyzwyczajanie nauczyć się wszystkich wzorów trygonometrycznych, ale nie można przez częste powtarzanie nauczyć się rozwiązać wszelkie możliwe zadania. Do tego potrzeba czegoś innego. Podobnie można przez częste powtarzanie nauczyć się na pamięć Pana Tadeusza, ale nie można przez powtarzanie doprowadzające do przyzwyczajania stać się literatem albo wytworzyć zamiłowania do literatury. Z powyższych przykładów widać, że dzięki powtarzaniu zmieniającemu się w nawyk, dzięki przyzwyczajaniu możemy nabyć pewną część wiedzy i pewne stereotypowe formy postępowania. Ale nie możemy tą drogą nabrać zamiłowania do nauki i taktu w zachowaniu się. Dzięki przyzwyczajaniu możemy tylko dojść do minimum wymaganego od człowieka. Przez przyzwyczajanie możemy stać się ludźmi z grubszą ciosanymi, z którymi społeczeństwo nie będzie miało specjalnych kłopotów. Ale nie można tą drogą wykształcić człowieka w pełnym tego słowa znaczeniu, człowieka twórczego. Dlatego powtarzanie aż do nawyku, powtarzanie aż do osiągnięcia przyzwyczajania nie może być metodą wychowania człowieka. Jeśli dotychczas metoda nauczania przez ciągłe powtarzanie odnosiła skutek, to tylko dlatego, że nasze nauczanie było instrukcjonizmem utylitarnym. To minimum wiedzy potrzebne do egzaminu takiego lub innego można było zdobyć drogą powtórzenia aż do uzyskania biegłości. Dotychczas na pytanie, po co się czegoś uczymy, wykazywaliśmy uczniowi, że to się może kiedyś przydać. Zakładało się, że nauka jest przykrością, ale trzeba ją jakoś znieść, bo to się kiedyś przyda. Zapomniano zupełnie, że nauka sama dla siebie ma wartość dla naszego szczęścia i piękna i wartości człowieka jako człowieka. W sztuce już się wyżyliśmy stanowiska ciasno utylitarnego. Nie mówimy, że czytamy piękne dzieła, że oglądamy obrazy lub słuchamy muzyki, bo to się kiedyś może przydać. Uznajemy wartość piękna dla naszego charakteru i dla naszego szczęścia. Czy nauka, prawda nie ma tej samej wartości?

Tylko tak długo może się utrzymać stanowisko pedagogiki przyzwyczajania, dydaktyka setek powtórzeń, jak długo panuje utylitaryzm, instrukcjonizm praktyczny. Gdy się zmienia poglądy na znaczenie nauki, wówczas dydaktyka powtórzeń ustąpi miejsca dydaktyce przeżywania.

Nikt nie może negować znaczenia przyzwyczajania dla naszego życia i dla nauki. W życiu przyzwyczajanie do pewnej czynności oznacza, że ta czynność odbywa się już automatycznie, nie wymaga kontroli. W nauce przyzwyczajanie oznacza, że pewne rzeczy są już opanowane, że można na nich budować dalszą wiedzę.

Negatywny stosunek do pedagogiki przyzwyczajania wynika z dwóch powodów. Po pierwsze chodzi o to, by przyzwyczajanie nie stało się wynikiem tresury, lecz świadomego przeżywania i współpracy wychowanka. W praktyce bowiem można się do czegoś przyzwyczaić, bo tak się musi, inaczej będą nieprzyjemności, albo dlatego, że to jest bardzo przyjemne. Można opanować np. system Spinozy po jednorazowym czytaniu ze zrozumieniem i odczuciem lub można się nauczyć na pamięć

całej Etyki. W obu wypadkach znamy system Spinozy. Ale który z tych sposobów jest bardziej wartościowy? Kto z tych dwóch uczniów Spinozy nabierze zamiłowania do filozofii? Czy ten, który wykuł Spinozę, bo to mu było potrzebne do egzaminu, czy ten, który zrozumiał Spinozę? Można coś opanować po jednorazowym przeżywaniu albo po setkach powtórzeń. W obu wypadkach w końcu będzie się umiało.

To już ma związek z drugim powodem. Tyczy się on celowości przyzwyczajania. Można się czegoś nauczyć, bo inaczej nie zda się egzaminu, i można się nauczyć, by móc pogłębić wiedzę, by móc dalej się kształcić. Przyzwyczajanie może być zakończeniem procesu uczenia się i może być podstawą dalszego kształcenia się.

Chodzi mi o to, byśmy sobie zdali sprawę, że nawyk, przyzwyczajanie może być punktem dojścia naszej pracy wychowawczej i dydaktycznej, ale nigdy nie powinien być punktem wyjścia. Nie powinniśmy opierać naszej pracy na założeniu, że człowiek jest mechanizmem i dlatego należy go uczyć systemem ustawicznych powtórzeń, aż rzecz stanie się nawykiem, lecz nawyk powinien być skutkiem świadomego wysiłku i zainteresowania.

Nie powinniśmy też uważać nawyku za ostateczny sukces, lecz za środek dalszego kształcenia się. Przyzwyczajania człowieka powinny służyć doskonaleniu się jednostki, a nie zniewalać jego intelektu.

Dr I. Kiken

ZE SZKÓŁ NOWYCH

PRÓBY WYCHOWAWCZO-DYDAKTYCZNE W SZKOLE POWSZECHNEJ NR 54 W WARSZAWIE.

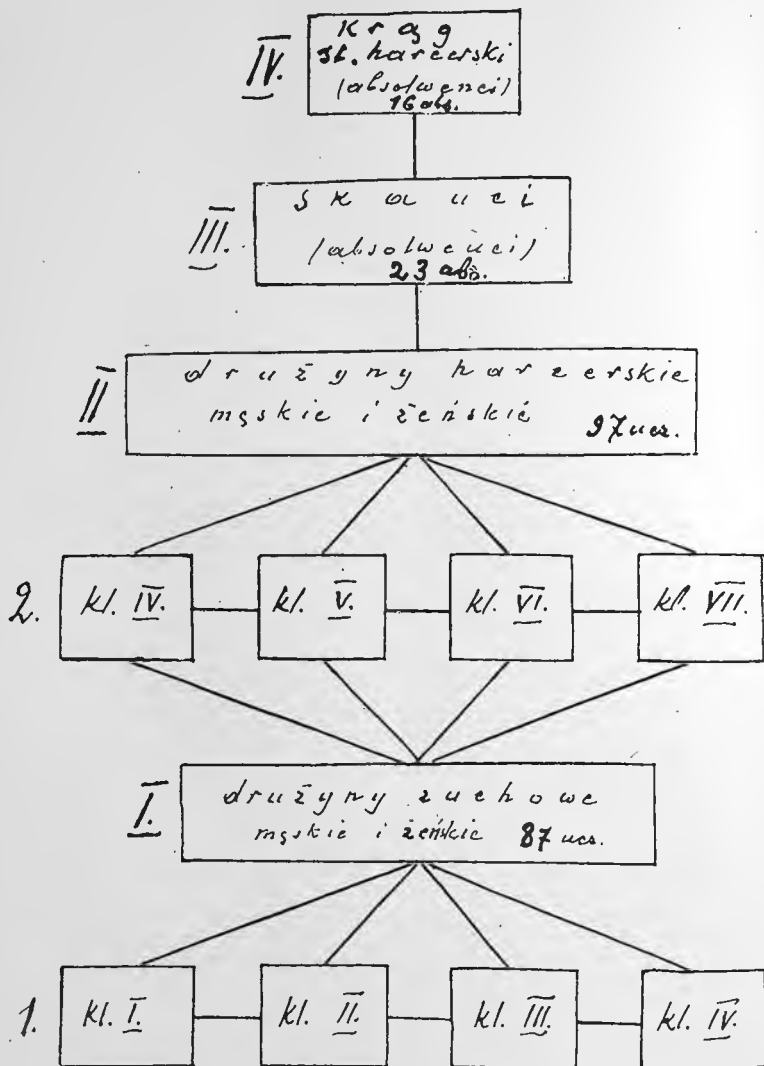
Budynek szkolny. Szkoła Powszechna nr 54 w Warszawie mieści się w pięknym jednopiętrowym budynku murowanym, dwuszkolnym o dwu poziomach. Każdy poziom przedstawia wspaniałe warunki lokalowe — dużą salę rekreacyjną oraz kilka naście sal klasowych i specjalnych. Budynek jest nowoczesny o pięknych elewacjach, wykonany solidnie i tanio (koszt 140 tysięcy złotych).

Boisko szkolne i ogród. Przy szkole jest piękne i nowoczesne boisko, przystosowane do różnych rodzajów gier i ćwiczeń cielesnych, zasiane trawą, dobrze rozplanowane, utrzymane bardzo starannie.

Ogród szkolny pokazowy i doświadczalny, zawiera rośliny warzywne, rolne, kwiatowe, krzewy, drzewa owocowe i ozdobne, polne, inspekty. Posiada specjalny basen do hodowli roślin wodnych i błotnych. W ogrodzie znajduje się również alana, w której w porze wiosennej i jesiennej klasa odbywa lekcje na wolnym powietrzu.

Założenia wychowawcze. Dziecko w szkole nr 54 zaprawiane jest stale do służby społecznej i pracy nad samorozwojem. Hasłem naczelnym w szkole jest: Służba Bogu i Polsce prawem najwyższym. Hasło to przyświeca całej szkole i środowisku, jest wytyczną w całości kształcenia prac wychowawczo-dydaktycznych. Stosownie do poziomu klas (od pierwszej do siódmej włącznie) wysunięte zostały hasła o treści harcerskiej, które odgrywają specjalną rolę w życiu i postępowaniu uczniów, orientując, skierowując, wiążą indywidualne poczynania w zbiorowy wysiłek nad doskonaleniem

Wychowanie organizacyjne
uczniów szkoły powr. nr. 54. w Warszawie
przedstawione graficznie.



Drużyny harcerskie wyrabiają organizacyjnie młodzież, doskonałą ją do tego stopnia, że szkoła 54 posiada zastępy własnej szarży, drużynę skautów, i krąg starszyzny harcerskiej, do którego należą absolwenci mający ponad dwadzieścia lat.

Spółdzielczość uczniowska. Duży nacisk położono również na przysposobienie gospodarcze młodzieży. Prowadzona jest bardzo dobrze spółdzielnia uczniowska obejmująca: I. Dział oszczędnościowy, II. Dział spożywczy, III. Dział materiałów piśmiennych. Młodzież uczy się tu oszczędzania, kupowania, nabywa pewnych kulturalnych przyzwyczajeń przy spożywaniu posiłku itp. Dwa poniżej podane zdjęcia świadczą o tym, że jest to bardzo ważna i pożyteczna akcja szkoły 54.

Wypożyczenie szkoły w pomoce. Szkoła 54 jako warsztat pracy uczniowskiej, jest dość zasobna. Każda klasa posiada głośnik, dwie mapy (stosownie do programu), na stałe zawieszone na rolkach nad tablicą. Pod tablicą u dołu znajduje się skrzynia z odpowiednimi obrazami przeznaczonymi dla danej klasy do nauki przyrody, historii geografii, polskiego, religii. Upraszcza to ogromnie organizowanie pracy nauczycielskiej w klasie i urozmaica lekcje uczniom.

Niezależnie od tego wyposażenia poszczególnych klas, osobno znajdują się specjalne sale i pracownie. Ze zdjęcia zamieszczonego poniżej możemy poznać dobrze wyposażoną salę przyrodniczą. Następnie bardzo ciekawa i dobrze zorganizowana jest czytelnia uczniowska (tysiąc nowych pięknych książek), czynna codziennie od godziny 11 do 15. Czytelnia jest bardzo sympatycznym warsztatem pracy umysłowej ucznia. Prowadzona jest fachowo przez specjalną bibliotekarkę. Na zdjęciu widać fragment pracy w czytelnii.

Również miłą jest sala geograficzna, w której — jak pokazuje zdjęcie — znajdują się wszystkie potrzebne mapy zawieszone na rolkach na ścianie przedniej. Obok tego znajdują się mapy indukcyjne, tablice, skrzynie z obrazami, gabloty itp. Osobna klasa urządzona jest jako przeźroczarnia, w której znajduje się nowoczesny epidiaskop, ekran, zastony. Klasy pierwsze posiadają dwie duże tablice na dwu ścianach.

Sala gimnastyczna posiada nowoczesne urządzenie, drabinki, przyrządy, przybory do gier i zabaw. Sala rekreacyjna, jak widać na zdjęciu, posiada cztery duże akwaria, obrazy, gazetki ściennie, dwa duże głośniki, ławki do siedzenia itp. Cała szkoła jest nowoczesnie radiofonizowana, posiada mikrofon-adapter, gramofon elektryczny i głośnik w każdej sali. Znajduje się również sala zajęć praktycznych, z której korzysta tak samo szkoła znajdująca się na piętrze. Obok tego wyposażenia widzimy dwie bardzo pięknie urządzone izby harcerskie, śliczny pokój lekarski, ładną kancelarię, wygodny pokój nauczycielski i bogatą estetyczną spółdzielnię, w której lokalum mieści się również świetlica.

Szkoła jest doskonale zaopatrzona w pomoce naukowe dzięki składkom rodzicielskim, zbieranym przez Opiekę Szkolną oraz dzięki pomocy materialnej miejscowych organizacji.

Poczekalnia i szatnia. Niezmiernie ważna w życiu dziatwy i szkoły jest kulturalna poczekalnia. Ponad 90% polskich szkół powszechnych nie posiada przemysłanych i jako tako urządzonych poczekalni. Dlatego tym przyjemniej patrzy się na poczekalnię szkoły 54, która — jak widzimy na zdjęciu — jest przytulna, estetyczna, zachęcająca do przyjsia do szkoły. Jest tu na czym usiąść, jest duże lustro, w którym można sprawdzić swoją postawę i czystość, są gazety, pisemka, zegar, wszystko czyste i estetyczne.

Szatnia również urządzona wzorowo, wygodna, otoczona specjalną barierą, by nie było bezpośredniego dostępu do ubrań. W poczekalni i szatni stale dyżuruje woźny.



Poczekalnia i wejście do szatni w szkole nr 54 w Warszawie.



Przerwa lekcyjna w szkole nr 54 w Warszawie.



Lekcja w sali geograficznej w szkole nr 54 w Warszawie.



Czytelnia uczniowska w szkole nr 54 w Warszawie.



Poczekalnia i wejście do szatni w szkole nr 54 w Warszawie.



Przerwa lekcyjna w szkole nr 54 w Warszawie.



Lekcja w sali geograficznej w szkole nr 54 w Warszawie.



Czytelnia uczniowska w szkole nr 54 w Warszawie.



Lekcja w sali przyrodniczej w szkole nr 54 w Warszawie.



Spółdzielnia uczniowska w szkole nr 54 w Warszawie.



Dożywianie dzieci w szkole nr 54 w Warszawie.



Zbiórka zastępu harcerzy w szkole nr 54 w Warszawie.

Orkiestra uczniowska. Przy szkole zorganizowana jest również orkiestra uczniowska smyczkowa, która skupia najzdolniejsze dzieci, posiadające własne instrumenty oraz uczy zdolne a niezamożne dzieci gry na różnych instrumentach. Szkoła posiada kilkanaście własnych instrumentów.

Nauka szkolna. Odpowiednie wyposażenie szkoły w pomoce stwarza dogodne warunki do pracy nauczycielskiej i uczniowskiej. Toteż szkoła 54 zaprawia ucznia do pracy samodzielnej, wymaga od niego czynnej postawy, stosuje metody poszukiwające, unikając werbalizmu i pozorowanego uczenia. Byłem świadkiem bardzo pięknych nowoczesnych lekcji z historii, geografii, przyrody, polskiego, arytmetyki, gdzie uczeń pracował a nauczyciel przeważnie doradzał, wyjaśniał, uzupełniał, sprawdzał. Widać wyniki duże, dzieci są rozwinięte umysłowo, bardzo duży procent bez większych przeszkód przechodzi do gimnazjum.

Współpraca ze środowiskiem. Środowisko szkolne jest bardzo zróżnicowane. Od skrajnej nędzy do bardzo zamożnych właścicieli domów. Zorganizowano Opiekę Szkolną, która współpracuje aktywnie z nauczycielstwem w dziedzinie wychowawczej, samopomocowej i społeczno-oświatowej. Opieka odwiedza mieszkania zaniedbanych, biednych dzieci, poznaje ich warunki domowe i pomaga materialnie, zbiera składki rodzicielskie, urządza imprezy, rozrywki kulturalne, koncerty, naukę muzyki, organizuje komplety uzdolnionych uczniów, prowadzi świetlicę dla biednych uczniów i dożywia ich, wypożycza bezpłatnie pomoce naukowe szkole wieczorowej, prowadzi akcję odczytową wśród rodziców, oraz współpracuje z miejscowymi organizacjami i towarzystwami, zapraszając do Zarządu Opieki przedstawicieli Przyjaciół Grochowa i Zrzeszenia Właścicieli Nieruchomości na Grochowie. Dla absolwentów nieharczerzy zorganizowano przy szkole oddział Związku Strzeleckiego i Orleń, dla których uruchomiono świetlicę.

Widać z tego, że szkoła 54 dodatnio oddziałuje na środowisko, wciąga je do współpracy, organizuje, inicjuje pracę społeczno-oświatową.

Kierownictwo szkoły. Słuszne jest to twierdzenie, że „duszą szkoły jest jej kierownik”. „Jaki kierownik — taka szkoła, a jaki nauczyciel — taka klasa”. Widać z tych poczyniń, że kierownik wrósł w środowisko, zna jego braki i potrzeby. Umie z niego wydobyć wszystkie wartości, by zbiorowym wysiłkiem stworzyć szkołę, która wywiera głębszy wpływ na młodzież, pozostawia trwałe ślady, pociąga wszystkich ku sobie, zdobywa zaufanie i miłość. Taka szkoła i jej oddziaływanie, to wielka korzyść realna dla środowiska. Duża kultura pedagogiczna kierownika i grona nauczycielskiego, wielkie ich uspołecznienie ułatwiają im niewątpliwie ogromnie pracę. Spodziewać się należy, że dotychczasowe próby i poczynania w szkole 54 jeszcze bardziej się poszerzą i pogłębia.

Jan Bednarz

PEDEUTOLOGIA, JEJ ROZWÓJ I METODY

(Ciąg dalszy)

R o z d z i a ł 3.

NI EWSPÓŁMIERNÓŚĆ W WYNIKACH BADAŃ DOTYCHCZASOWYCH.

a) Niewspółmierność z powodu stosowania różnych metod.

Kończąc uwagi o metodzie dedukcyjnej i indukcyjnej podkreśliliśmy istnienie małej ilości punktów zbieżnych w momentach wspólnych zbadanych zagadnień i zaznaczyliśmy, że raczej uderza wielka rozpiętość i rozbieżność wyników u poszczególnych badaczy. Skąd to pochodzi?

Gdy fizyk lub chemik na podstawie jakiejś reguły lub wzoru wydedukują nowe prawo, zastosują je i sprawdzają, gdy astronom matematycznie dojdzie do tego, że w takim a takim czasie, w sąsiedztwie tych i tych planet zjawi się nowa planeta o takich i takich właściwościach — to są oni w każdej chwili gotowi (i obowiązani) udowodnić swoje twierdzenie nie tylko dowodem matematycznym, rachunkiem, ale też poprzez — o ile możliwości — doświadczeniem, rysunkiem lub fotografią. W przeciwnym razie spotkają się z zarzutem braku „etyki i moralności mózgu”⁴⁴), braku uczciwości i ostrożności naukowej.

Wystarczy jednak wydedukowane cechy właściwości, na przykład psychiki nauczyciela, zestawić i skonfrontować z rzeczywistością, by przekonać się, jak taka dedukcja stosowana do pedeutologii jest odległa od prawdy — już nie naukowej, ale nawet przednaukowej. Wynika to także m. in. i z braku systemu zdefiniowanych pojęć pedagogicznych, bo „prawda” wydedukowana z pojęcia niesprecyzowanego i niezdefiniowanego nie może wszak być naukową. Wynika to też z całkowitego ignorowania i bagatelizowania obowiązku każdorazowego sprawdzania wszelkich dociekań i wniosków (choćby przez sprawne zestawienie i porównanie). Na podstawie takich właśnie niestabilnych jeszcze terminów buduje się całe rusztowania frazesów i zapomina się, że podczas gdy takie np. nauki jak geometria czy astronomia rozwijają się i potężnieją właśnie dzięki metodzie dedukcyjnej — to innym gałęziom nauki, w tym wypadku pedeutologii — grozi wręcz odwrotny proces.

Jak w punkcie „b” niniejszego rozdziału zauważymy na odpowiednio dobranych cytatach „wniosków końcowych”, wielu autorów, piszących o nauczycielu, chwytają się jakiejś techniki specjalnej przypuszczając zapewne, że samo użycie tej techniki, względnie metody dedukcyjnej, już z góry, w jakiś magiczny sposób gwarantuje naukowość ich produktu. W wyniku otrzymujemy fikcję. Taka wydedukowana fikcja, którą od prawdy i rzeczywistości codziennej — a pedeutologia jest przecież nauką humanistyczną — dzieli dosłownie wszystko, zaczyna się z czasem przyjmować i bywa nadużywana w różnych przemówieniach i artykułach poświęconych zawodowi nauczycielskiemu. Powstaje w ten sposób wydedukowana rzeczywistość urojona — „prawda” o nauczycielu, aż nadto odległa od „rzeczywistości rzeczywistej”, by na to trzeba było szukać specjalnych dowodów i argumentów.

Ale i zestawienia wyników, uzyskanych jedynie metodą indukcyjną, chociaż odznaczają się znacznie wyższym stopniem prawdopodobieństwa, wykazują wiele rozbieżności nawet w sprawach identycznych. Fakt ten pochodzi stąd przede wszystkim, że sposób sformułowania i postawienia problemu był bardzo różny (a więc znowu sprawa pojęć pedagogicznych).

Drugą przyczyną niewspółmierności jest różnica nie tylko ilościowa, ale i jakościowa w badanym materiale ludzkim. Gdy Dzierżbicka badania swoje przeprowadzała na nauczycielach znanych i uznanych za wybitnych, to Rowid na przykład badania swoje przeprowadził na ludziach, którzy dopiero mieli zostać nauczycielami.

⁴⁴) A. B. Dobrowolski: „Rodzaje poznania”, wykłady na W. W. P. w Warszawie.

Zupełnie inne grono współpracowników miał Döring, inne zaś Schwarc. Wyjątkowość w doborze nauczycieli u Dzierzbickiej i u Rowida dały wyjątkowe wyniki chociażby na przykład w sprawach motywów obrania zawodu nauczycielskiego. Gdy u Dzierzbickiej blisko 60% zeznających jako motyw obrania zawodu podaje zamiłowanie i powołanie, u Rowida — aż 80% badanych wysuwa ten motyw, to u Schwarca liczba ta spada gwałtownie do 24,6%.

Wreszcie przypomnieć tu należy trzecią przyczynę: wszystkie dotychczasowe badania posługujące się indukcją opierały się głównie lub wyłącznie na ankietach, rzadziej — na względnie dobrze przemyślanych eksperymentach, a — o ile nam wiadomo — nie wykorzystano nigdzie dotychczas najcenniejszego źródła poznania nauczyciela — pamiętników, dzienników, i autobiografii.

Nasuwa się dalej pytanie, jak zestawić tak optymistyczne wyniki Dzierzbickiej, a zwłaszcza Rowida, z wynikami na przykład Tobie Jonckheera (patrz str. 8), który na podstawie ankiety stwierdził, że na 35 uczniów w wieku przynajmniej lat piętnastu żaden nie obrał zawodu nauczycielskiego z powołania (liczba zeznających u Dzierzbickiej również wynosi 35). Najważniejszym motywem wyboru zawodu nauczycielskiego były korzyści materialne, jakie w wyobraźni 35 uczniów seminarium w Brukseli przedstawia ten zawód. Na drugim miejscu występują jako motyw rady rodziców (w rozdziale o motywach zestawimy te wyniki).

Istnieje wreszcie czwarta przyczyna niezgodności w wynikach i wnioskach z powodu nie tyle natury metodycznej, ile raczej z powodu ujęcia zagadnienia. Ale tej sprawie poświęcić należy osobny rozdział.

b) Niewspółmierność z powodu psychologiczno-wartościującego z jednej, a socjologicznego ujęcia z drugiej strony.

Gdy wyniki badań psychopedagogicznych (w tej chwili obojętne, jaką otrzymamy metodą) zestawimy z odpowiednimi wynikami, uzyskanymi drogą socjologicznego ujęcia tematu, spotkamy się po raz drugi z wielką rozbieżnością.

Warto w tym miejscu zestawić kilka wniosków różnych autorów na jeden i ten sam temat:

„...są i tacy, dla których praca nauczycielska jest tylko „urzędową”, „biurokratyczną”, czynnością zarobkową. Ci ostatni, oczywiście, w ogóle nie powinni się byli znaleźć w szeregach nauczycielstwa” 45).

„Możemy stwierdzić wśród nauczycieli różnych poziomów nauczania dość częstą niechęć do swego zawodu; działają tu niewątpliwie także i czynniki materialne, ale w wielu wypadkach samo nauczanie jest przedmiotem skargi. Możemy dalej obserwować dość częste porzucanie zawodu, a także względnie rzadkie przekazywanie go swym dzieciom. Na podstawie statystyki abiturientów gimnazjów niemieckich z roku 1895 okazało się, że z nich wybrało zawód ojca:

45) Prof. dr Stefan Blachowski: „Wyniki psychologii pedagogicznej”, zamieszcz. w „Encyklopedii Wychowania” t. I, str. 383.

Z synów prawników	73%
„ „ lekarzy	63%
„ „ teologów	61%
„ „ nauczycieli gimn.	9%

Cyfry te są bardzo znamienne; wskazują one na to, że nauczyciele gimnazjów, nie czując się dobrze w swym zawodzie, nie zachęcali synów swych do obierania zawodu ojcowskiego, a równocześnie pozwalają nam przypuszczać, że młodzież ta nie odziedziczyła skłonności pedagogicznych po ojcach, którzy ich również nie mieli i jedynie wskutek czynników zewnętrznych obrali zawód, do którego nie mieli zamiłowania⁴⁶⁾.

„Nauczyciel-wychowawca posiada żywiołową wiarę w wartość pracy wychowawczej, która jest mu zachętą i dźwignią w pracy. Do pracy z młodzieżą wziął się nie z wyrachowania, nie z zamiłowania do pracy naukowej, nie z pobudek społecznych lub innych, ani z popędu do przewodzenia, ale z żywiołowej potrzeby opartej na wrodzonej dążności do opieki nad dziećmi, do ich udoskonalania, płynącej z tkliwego wzruszenia, jakie dziecko w nim budzi... Wychowawca posiada wiarę w sens życia, a stąd zajmuje postawę religijną wobec świata⁴⁷⁾.

„Zawód nauczycielski jest jeszcze dzisiaj w wyższej mierze, niż inne zawody, zajęciem przejściowym. W Stanach Zjednoczonych statystyka wykazuje, że z tych, którzy obrali zawód nauczycielski, do innych zajęć przeszło około 40%, podczas gdy odnośna cyfra dla teologów wynosiła 9%, dla prawników i lekarzy tylko 3%. Cyfry, które posiadamy dla Polski, nie bardzo, zdaje się, odbiegają od amerykańskich⁴⁸⁾.

Kontrastowość tych wniosków jest aż nadto oczywista, nie zwalnia jednak od konieczności uzupełnienia ich kilkoma wyjaśnieniami. Przedtem jednak — jeszcze dwa cytaty:

„...młodzież nasza w wyborze zawodu nauczycielskiego kieruje się najczęściej (około 80%) motywami natury idealnej, a mianowicie powołaniem, zamiłowaniem, chęcią pracy społecznej, tudzież pragnieniem kształcenia się w pewnych przedmiotach, natomiast motywy o cechach egoistycznych pojawiają się stosunkowo rzadko⁴⁹⁾.

„Zawód nauczycielski nie jest pojęty dla młodzieży lepiej sytuowanej, zwłaszcza męskiej. Jest to skutek gorszego na ogół wynagrodzenia nauczycieli i mniejszych widoków kariery w porównaniu z innymi zawodami o podobnych kwalifikacjach⁵⁰⁾.

Dlatego przeciwko nauczycielskiej czynności zarobkowej wysuwa się skar-

⁴⁶⁾ J. St. Bystron: „Szkoła i społeczeństwo”, Warszawa, 1930, str. 313.

⁴⁷⁾ W. Dzierzbicka: „O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela wychowawcy”, Warszawa, 1926, str. 54.

⁴⁸⁾ Wojciech Gotlieb: „Morfologia socjologiczna wychowania”, zamieszcz. w „Encyklopedii Wychowania”, t. I, str. 501.

⁴⁹⁾ Henryk Rowid: „Psychologia pedagogiczna”, Warszawa, 1930, str. 363.

⁵⁰⁾ Wojciech Gotlieb: „Morfologia socjologiczna wychowania”, zamieszcz. w „Encyklopedii Wychowania”, t. I, str. 502.

gę? Wynika ona z zestawienia „ideału nauczyciela wychowawcy” z rzeczywistością, ideału, uzyskanego nie drogą indukcyjno-empiryczną na szerszych i dokładniejszych podstawach, ale drogą, o której wspominaliśmy. Wystarczy jednak na tę samą sprawę spojrzeć z punktu nieco innego, a uchwyci się ją w płaszczyźnie szerszej, mianowicie socjologicznej, wolnej od wszelkiego wartościowania i od przeprowadzania krytyki zjawisk i faktów rzeczywistych. Wartościowanie pedagogiczno-moralizatorskie (cyt. 1, 3 i 5) jest być może bardzo „budujące”, ale jakże odległe od prawdy realnej i rzeczywistości w zestawieniu z wnioskami pozbawionymi właśnie jakiegokolwiek zabarwienia uczuciowego, pozbawionymi jakiegokolwiek tonu moralizatorskiego. Tacy autorzy, jak Mirski, Ziemnowicz, Łopuszański, Dzierzbicka, St. Dobrowolski i w. in. wierzą w to, że nauczyciel jest najważniejszym czynnikiem decydującym o charakterze i strukturze społecznej, o celach i ideałach społecznych szkoły w ogóle, powszechnej zaś w szczególności. Stąd takie tytuły prac, jak na przykład Stanisława Dobrowolskiego: „Nauczyciel jako główny czynnik rozwoju szkoły powszechnej” (Warszawa 1922).

Tej skłonności do przesadnego wyodrębniania możliwości i znaczenia nauczyciela-wychowawcy jako głównego, albo — jak niektórzy chcą — jedyne go twórcy wychowania przeciwstawić należy stanowisko Bystronia, Gottlieba, a zwłaszcza Chałasińskiego⁵¹). I stąd znowu rozbieżność w wynikach badań. Pierwsi, czy to ubocznie, czy też w przyczynkach, fragmentach lub nawet całych pracach, poświęconych nauczycielowi, izolują problem nauczycielski od innych zjawisk pedagogicznych, drudzy wykazują, że nauczyciel jest częścią składową większej i bardziej skomplikowanej struktury społecznej i tylko, to sobie uświadomiwszy, można — dowodzą oni dalej — trafnie problemy pedeutologiczne ująć. Pierwsi, że użyję celnego porównania Chałasińskiego, przypisują kołom samochodu wyjątkowe i samodzielne znaczenie, drudzy zaś, nie negując wartości tych kołó przypominają, że rozpatrywać ich działalność należy w zależności od motoru i szofera.

Konfrontowanie różnych pojęć, sądów i wniosków o nauczycielu usunie wiele iluzji i przyczyni się do zmiany wyjątkowego nastawienia do zawodu nauczycielskiego, wyrażającego się między innymi w nieuzasadnionym ani sprawdzonym mniemaniu, że tylko nauczyciel, którego motywem obrania zawodu było zamiłowanie i powołanie, jest jedynie dobrym wychowawcą⁵²).

R o z d z i a ł 4.

ASUMPT DO NINIEJSZEJ PRACY I PUNKT WYJŚCIA.

Nie jest — powtarzam — dotychczas rzeczą sprawdzoną, czy nauczyciel z zamiłowania i powołania pracuje wydajniej i wychowuje bardziej świadomie i konsekwentnie od zwyczajnych, trzeźwych, inteligentnych nauczycieli, dla których moty-

⁵¹) Patrz „Szkoła w społeczeństwie amerykańskim”, Warszawa, 1936, str. IX, X, 6, 513 i n.

⁵²) Poza tym takie konfrontowanie może stać się jedną z metod pomocniczych sprawdzania wszelkich uogólnień i założeń pedagogicznych, sprawdzania, które załnicjował u nas prof. Odrzywołski. Takie bowiem zestawianie wykazuje paradoksalność i śmieszność niektórych sądów pedagogicznych z jednej, a stopień ich prawdopodobieństwa i wartość — z drugiej strony.

wem obrania zawodu była zwyczajna, nieukrywana chęć zarobkowania. Nie jest rzeczą zbadaną ani sprawdzoną, co kryje się pod pojęciem zamiłowania. Nie jest — dalej — rzeczą sprawdzoną (ale coraz częściej stwierdzaną), czy zamiłowanie, powołanie i towarzyszący im entuzjazm nie stygną po pewnym okresie pracy; czy wskutek upadku sił fizycznych, przepełnionych klas szkolnych, złych i ciężkich warunków materialnych, wskutek zepchnięcia na najniższe szczeble hierarchii społeczności inteligenckiej (i nie tylko inteligenckiej), czy — powtarzam — owo zamiłowanie i powołanie są wciąż tym spirytu movete nauczyciela, czy krystalizowanie się psychiki wychowawcy jest już ukończone z chwilą rozpoczęcia pracy zawodowej? Czy poglądy nauczyciela nie przeszły ewolucji i jakiej? Czy nie należałoby raczej zwrócić uwagi na współczynniki przebudzenia się, rozwoju i wzmocnienia zamiłowania, niż na zamiłowanie samo?

Bardzo pouczającym byłby eksperyment, gdyby np. Dzierzbicka po upływie lat dziesięciu raz jeszcze rozesłała ankietę do 35 wybitnych i wyjątkowych nauczycieli. Ciekawe byłyby wyniki otrzymane na nowo i zestawione z wynikami ogłoszonymi w 1926 roku⁵³⁾ (przy niezmienionej w niczym ankiecie i niezmienionym składzie osobowym odpowiadających).

Tak więc rozważania nad sprzecznościami i niewspółmiernością w wynikach dotychczasowych badań pedeutologicznych doprowadziły nas — tak, jak rozważania wstępne — do wniosku, że zachodzi konieczność rozpoczęcia badań nad stosunkiem nauczyciela do własnego zawodu.

Wreszcie trzecia droga doprowadziła nas do tego stanowiska. W różnych artykułach, rozprawach i przemówieniach, poświęconych nauczycielowi, cytuje się często Dawida „O duszy nauczycielstwa”. Nigdy prawie i nigdzie nie spotyka się bardzo wymownego zakończenia tej pracy. Oto słowa Jana Władysława Dawida, kończące cytowaną już przez nas i częściowo omówioną jego rozprawę: „...nieustanna troska materialna, walka o chleb powszedni, wytężona praca do zupełnego wyczerpania umysłu — tłumi wszelką możliwość życia prawdziwie ludzkiego, duchowego, a zatem w zarodku niszczy i te siły, które stanowią „duszę nauczycielstwa”. ...Nauczyciel głodujący, niepewny o przyszłość swoją i swoich najbliższych, przeciążony pracą obowiązkową, pochłania wszystkie siły i nieustannie myśli jego zaprzęta, teroryzowany i poniżany 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. Ironią 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: prawo do słusznej płacy, należytego odpoczynku i płodnej bezczynności”.

⁵³⁾ Podczas czytania uwag p. Dzierzbickiej — o motywach obrania zawodu nauczycielskiego — nasunęło mi się niepokojące pytanie: Jeśli można zostać inżynierem albo lekarzem z pobudek materialnych, zarobkowych, a pomimo to być wybitną i twórczą nieraz jednostką w swoim zawodzie, to dlaczegoż z tych samych pobudek nie można zostać nauczycielem?

Tak brzmi zakończenie rozprawy Jana Władysława Dawida, ogłoszonej — raz jeszcze należy to podkreślić — w 1912 roku. Nie jest to dedukcja, jest to oczywistość.

Właśnie oczywistość tych słów dała mi bezpośredni i ostateczny asumpt do niniejszej pracy i stała się, obok przyczyn już podkreślonych poprzednio, punktem wyjścia dla badań nad ewolucją poglądów nauczyciela na własny jego zawód.

Ze stanowiska, jakie zajęliśmy wobec stosowanych dotychczas metod, wynika jasno, że pozostajemy przy metodzie indukcyjnej. Ale metoda ta ma szereg aspektów, z których, jeśli chodzi o nasze badania, szczególnie dwa się wyróżniają. Rozpatrzmy je w rozdziale następnym. Poza tym zwrócimy uwagę na metodę wykorzystywania materiału biograficznego.

(C. d. n.)

Ignacy Sznajder

K R O N I K A

I. KONGRESY.

IV Kongres Pedagogiczny Z. N. P. (27—29 maja 1939). Od siedmiu lat nie nie odbył się w Związku Kongres Pedagogiczny; ostatni bowiem Kongres miał miejsce w r. 1933 we Lwowie. W tym okresie nagromadziło się wiele spraw pedagogicznych, które wymagały rozpatrzenia na naszym forum kongresowym. Słusznie więc nauczycielstwo związkowe domagało się już od kilku lat zwołania Kongresu Pedagogicznego.

Głównym tematem Kongresu jest problem wychowania na tle struktury społecznej i gospodarczej Polski; największą uwagę zwrócono na zagadnienie ustroju szkolnego.

Obrady plenarne odbędą się przed południem od godz. 10 do 12; obrady secyjne w godzinach od 16 do 17. Ostatnie popołudnie będzie poświęcone zebraniu wyników obrad Kongresu i przyjęciu tez. Dnia 27 maja odbędzie się wieczorne raut, zaś dnia 28 maja akademia poświęcona 20-leciu Sejmu Nauczycielskiego.

W Kongresie mogą wziąć udział w charakterze delegatów przede wszystkim przewodniczący Wydziałów Pedagogicznych, następnie Wydziałów Pracy Społecznej, Ognisk, Oddziałów Powiatowych i Zarządów Okręgowych; nadto Ogniska i Oddziały Powiatowe mogą wysłać jednego swego przedstawiciela. Kongres Pedagogiczny powinien stać się wielką manifestacją nauczycielstwa zrzeszonego w Z. N. P. w sprawach wychowania patriotycznych obywateli Państwa.

Lingiada w Stockholmie 1939. W roku 1939 upływa stuletnia rocznica śmierci Henryka Linga, twórcy gimnastyki szwedzkiej. Szwedzka Federacja Gimnastyczna pragnąc uczcić stuletnią rocznicę, organizuje wspólnie z Międzynarodową Federacją Gimnastyki Linga tzw. „Lingiadę Stockholmską 1939 r.”, pod patronatem króla Gustawa V i księcia Następcy Tronu. Uroczystości odbędą się w dniach od 20 lipca do 4 sierpnia b. r.; w programie tych uroczystości przewidziane są: Światowe Święto Gimnastyczne, Międzynarodowy Kongres Wychowania Fizycznego oraz Międzynarodowy Obóz Gimnastyczny w Malmköping, 100 km na południowy wschód od Stockholmu w dniach od 29 lipca do 4 sierpnia.

Centralnym zagadnieniem Kongresu jest „Współczesne wychowanie fizyczne wedle systemu Linga”.

Szczegółowych informacji udziela „Comité d'organisation de la Lingiade de Stockholm 1939”, Stockholm, Sverige.

XIX Kongres Międzynarodowej Federacji Nauczycieli Szkół Średnich. Kongres ten odbędzie się w Kopenhadze od 2 do 5 sierpnia 1939 roku. Głównym tematem Kongresu jest zagadnienie „Wpływu nauczania i życia szkolnego na tworzenie się charakteru”. Informacji o Kongresie dostarcza profesor Boulanger, sekretarz generalny F. I. P. E. S. O., 7, rue Desandrouin, Charleroi (Belgique). Z Polski do Federacji tej należy Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych.

IV Kongres Szkół na wolnym powietrzu. Międzynarodowy Komitet Szkół na wolnym powietrzu po porozumieniu się z Ministerstwem Oświaty Włoch, postanowił urządzić IV Międzynarodowy Kongres Szkół na wolnym powietrzu w Rzymie w roku 1940 w okresie Świąt Wielkanocnych. W czasie Kongresu przewidziane jest zwiedzanie licznych szkół na wolnym powietrzu oraz wycieczki do Mediolanu i Neapolu. Informacji o działalności Komitetu i o Kongresie udziela dyrektor Triebold, sekretarz generalny, Deutschland, Bielefeld — Schildesche, Plass-Strasse 34.

Konferencja delegatów Kół Czerwonego Krzyża młodzieży. Pod egidą Czerwonego Krzyża Szwedzkiego odbędzie się w Stockholmie od 19 do 21 czerwca b. r. Konferencja Kół Czerwonego Krzyża młodzieży; w Konferencji tej wezmą udział delegaci młodzieży prawie wszystkich krajów.

Podobna Konferencja odbyła się w roku 1936 w Rydze.

Kongres „Szkół-Drukarni” odbędzie się w Grenoble (Francja) od 8 do 10 kwietnia b. r. Program obejmuje następujące punkty: sobota 8 kwietnia — otwarcie Kongresu, prace komisji, sprawozdanie i dyskusje komisji na zebraniu plenarnym. Niedziela 9 kwietnia — prace komisji, zebranie statutowe kooperatywy „Szkół-Drukarni”, zebranie plenarne wraz z dyskusją o encyklopedii dla dzieci. Poniedziałek 10 kwietnia — zebranie komisji, zebranie plenarne; dyskusja na temat: „Miejsce drukarni w szkole w obecnym ruchu odnowy”. Ogólny plan pracy. Mowy uczestników zagranicznych. Wybory nowego zarządu „Szkół-drukarni”.

„Szkół-drukarnie” stanowią jedną z nowych technik szkoły nowej. Twórcą tej techniki jest Freinet, wiejski nauczyciel w Alpach Nadmorskich (St. Paul — koło Nicei). Jego eksperyment pedagogiczny doprowadził do stworzenia techniki oryginalnej i płodnej dla szkoły aktywnej.

Wspólnie ze swoimi towarzyszami założył „Kooperatywę szkół laickich”, która dała początek wspaniałemu ruchowi wzajemnej pomocy i postępu w wychowaniu. Freinet jest dziś niewątpliwie najbardziej typowym reprezentantem oraz największym realizatorem idei nowego wychowania we Francji. Wydaje on specjalne pisma poświęcone „Szkolom-drukarniom”, dawniej p. t. „Imprimerie à l'école”, dziś p. t. „Educateur prolétarien”. Freinet odróżnia technikę od metody. Technika jest jednym ze sposobów w wychowaniu, mającym na celu zaspokojenie potrzeb dziecka. Termin „metoda” zachowuje on dla zespołu technik, solidnie opartych na długich i cierpliwych obserwacjach dzieci, na uważnych doświadczeniach, uczciwych i kontrolowanych, na intuicji pedagogicznej i twórczej sile. Każda technika wymaga pewnego materiału. Technika Freineta wymaga małej drukarni, czcionek, prasy, klinoszarpi, dziennika dzieci, kartoteki naukowej, film- i płytoteki, radia, biblioteki pracy itd. Technika Freineta rozpowszechniła się niezmiernie szybko we Francji poza jej granicami i została doskonale wypróbowana przez całe zastępy nauczycieli. Przy pomocy swojej techniki pragnie Freinet doprowadzić do integralnego wyzwolenia jednostki, chce ją przygotować do życia w odrodzonym społeczeństwie

na podstawach efektywnej solidarności pomiędzy ludźmi. Cechą podstawową jego pedagogiki jest poszanowanie dziecka. „Szkoły-drukarnie” nie polegają tylko na układaniu tekstów przy pomocy czcionek i drukowaniu pod prasą, lecz na czymś więcej. Freinet odrzuca całkowicie podręczniki szkolne, ponieważ są one monotonne, ograniczają myśl dziecka i utrudniają aktualizację nauczania. Jego technika wymaga, by dziecko umiało się wyrazić, wydrukować swoje myśli — współpracować z drugimi z dużym zainteresowaniem i wysiłkiem, przy zachowaniu własnej dyscypliny. Elementem podstawowym pedagogiki Freineta jest kultura środków wyrażania się przy maksymalnym zachowaniu wolności, eksploatacji potrzeby ciekawości i działania.

Freinet zorganizował doskonałą wytwórnię materiałów koniecznych w jego technice nauczania i zaopatruje w nie kilkaset „szkół-drukarni” we Francji i za granicą. Wszelkie próby i wyniki pracy w tych szkołach są podawane w piśmie „L'Éducateur prolétarien”. Dzieci wydają dwa pisma ilustrowane „La Gerbe” i „L'enfantine”.

W pismach tych dzieci wypowiadają się w sposób swobodny, bogaty w przeżycia, w smutki i radości. Troski i powodzenia, cierpienia wskutek nędzy, współczucie dla innych, rozpacz wskutek bezrobocia rodziców, trudności w pracy szkolnej, próby stwarzania własnych, dziecinnych metod pracy — stanowią bogatą kopalnię materiału dla psychologów.

Również wychowawca w pismach tych znajdzie dla siebie cały szereg wskazówek niezmierznie pożytecznych w wychowaniu moralno-społecznym.

Warto byłoby i u nas, w kilku szkołach, przeprowadzić analogiczne próby.

Od Prezydium Zarządu Głównego Z. N. P. W związku z notatką zamieszczoną w nrze 6 „Ruchu Pedagogicznego” na str. 198 i n., a dotyczącą działalności Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie, Prezydium Zarządu Głównego Z. N. P. działając po myśli art. 122 i 126 Statutu oświadcza, co następuje:

1. Zarząd Główny Z. N. P. organizując w ramach Związku instytucje dalszego kształcenia czynnych nauczycieli dał wyraz nie tylko w teorii, lecz i w praktyce poglądom Z. N. P. na skuteczność i celowość oddziaływania wychowawczego grupy społecznej na swych członków; kładąc nacisk zarówno na metody pracy, na dobór materiału naukowego, jak i na konieczność oddziaływania na sferę uczuć i woli, podkreślił konieczność wielostronnego oddziaływania, celem jak najbardziej skutecznego kształtowania się osobowości i osób studiujących.

2. Zarząd Główny Z. N. P. traktuje notatkę zamieszczoną w nrze 6 „Ruchu Pedagogicznego” jako wyraz jedynie osobistych poglądów jej autora i wyraża żal z powodu ukazania się tej notatki w prasie związkowej.

Doceniając w całej pełni rolę Państwowego Instytutu Nauczycielskiego jako uczelni kształcącej czynnych nauczycieli szkół powszechnych, Zarząd Główny Z. N. P. zawsze stał i stoi na stanowisku konieczności przekształcenia Państwowego Instytutu Nauczycielskiego na szkołę wyższą, nie podejmował jednak dyskusji ani na swych plenarnych zebraniach, ani też na zebraniach swych organów na temat dotychczasowych metod i wyników pracy Państwowego Instytutu Nauczycielskiego.

Liga Nowego Wychowania.

Kongres Ligi Nowego Wychowania odbędzie się w Paryżu, w dniach od 3 do 10 sierpnia b. r. Głównym tematem obrad Kongresu jest sprawa zadań wychowawczych w stosunku do realizacji idei demokratycznej.

Kongresy Ligi Nowego Wychowania gromadzą zwykle dwa do trzech tysięcy pedagogów z całego świata. Liga rozwinęła się szczególnie po wojnie w przekonaniu, iż przyczyną strasznego kataklizmu, było nieodpowiednie wychowanie. W re-

formie wychowania pokładano nadzieję na odrodzenie się ludzkości. Zaczęto szukać i wyzwać wewnętrzne siły dzieci, by je skierować na prawdziwie cywilizacyjne drogi ludzkości. W r. 1921 w Calais zebrali się grupa filozofów i pedagogów z różnych krajów, celem opracowania projektu nowego wychowania, które miało stać się ośrodkiem odnowy ludzkości. W Calais nakreślono zarysy światowej organizacji nowatorskiej przez stworzenie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. Od roku 1922 powstały trzy centralne organy Ligi: angielski p. t. „New Era”, kierowany przez Mrs Ensor, niemiecki p. t. „Das Werdende Zeitalter”, kierowany przez p. Elżbietę Rotten i francuski p. t. „Pour l'Ère Nouvelle” kierowany przez A. Ferrière'a.

Nazwa „Liga Nowego Wychowania” jest może zbyt ogólna i mało określona; lecz twórcom nie chodziło o prowadzenie walki o pewną doktrynę wychowania czy praktykę szkolną opartą na badaniach doświadczalnych i nieomylnych wnioskach; chodziło głównie o podtrzymywanie wśród nauczycieli i społeczeństwa potrzeby postawy badawczej w zagadnieniach wychowania celem podniesienia skuteczności pracy wychowawczej i zapewnienia jej prawdziwego sensu życia i realnej wartości. Życie wymaga adaptacji, a wychowanie powinno ulegać przemianom, celem lepszego przystosowania się do środowiska, które tak szybko przekształca się w życiu współczesnego społeczeństwa. Życie jest siłą wewnętrzną, wychowanie zaś powinno użytkować te siły wewnętrzne oraz przystosowywać się w biegu ewolucji do rzeczywistego życia dziecka.

Metody nie stanowią dogmatów, lecz są środkami, różnymi w zależności od okoliczności i nauczyciela. W walce przeciw zreceptowaniu metod, celem utrzymania trwale żywego umysłu postępu i adaptacji, Liga nie chciała przyjąć etykiety programu określonego.

Ruch odrodzenia po wojnie odpowiadał realnym potrzebom i hasła Ligi padły na płodny grunt. Krzywa ilości uczestników na kongresach świadczy o nadzwyczajnym jej rozwoju. Stu delegatów z Calais (1921), trzystu z Montreux (1923), ośmiuset z Heidelbergu (1925), tysiąc pięćset z Lokarno (1927), dwa tysiące z Elsenör (1929), dwa tysiące pięćset z Nicei (1932) i dwa tysiące z Cheltenham (1930). Należy przypuszczać, że na Kongresie w Paryżu (1939) Liga zgromadzi taką samą liczbę uczestników. Kierownictwo Ligi spoczywało do roku 1929 w rękach pp. Ensor, Rotten i Ferrière. W poszczególnych państwach zaczęły powstawać sekcje krajowe Ligi, posiadające własne organy prasowe; w ten sposób utworzyła się wielka światowa organizacja o silnie pulsującym życiu. Wyłoniła się wówczas potrzeba powołania biur centralnych.

Po Kongresie w Elsenör (1929) zorganizowano Zarząd Główny Ligi z siedzibą w Londynie (29, Travistock Square), w skład którego wchodziłi delegaci głównych krajów, a Polskę reprezentowała w tym Zarządzie prof. H. Radlińska.

Dziś Liga posiada swe sekcje we wszystkich krajach świata. Celem usprawnienia pracy kongresowej Liga zaniechała zwoływania kongresów ogólno-swiatowych, a wprowadziła kilka ośrodków, np. dla Afryki (Johannesburg), Australii (Melburn), Ameryki Południowej, Ameryki Północnej, Pacyfiku, Europy.

W Kongresie afrykańskim Ligi w Johannesburgu (1935) wzięło udział 6.000 kongresistów, w Kongresie australijskim (1937) około 15.000 kongresistów.

Liga stale zwraca uwagę na to, iż obecny kryzys we wszystkich dziedzinach życia wymaga zwrócenia większej uwagi na odnowę wychowania. W ciągu pewnego czasu odnowione wychowanie mogłoby zmienić porządek społeczny i wprowadzić ducha współpracy, który potrafiłby rozwiązać palące problemy chwili obecnej, inaugurować erę wyzwolenia się z rujnującej konkurencji, przesądów i niepokoju

oraz charakterystycznego dla współczesnej cywilizacji chaosu, pozbawionego pewności i bezpieczeństwa.

Odnowione wychowanie powinno:

- 1) przygotować dziecko do uchwycenia i zrozumienia złożoności życia społecznego i ekonomicznego naszych czasów.
- 2) odpowiadać wymogom intelektualnym i efektywnym dzieci różnych charakterów oraz dostarczyć im okazji do wyrażania się wedle własnych właściwości.
- 3) pomóc dziecku w dobrowolnym przystosowaniu się do wymagań życia w społeczeństwie, zastępując dyscyplinę opartą na przymusie i strachu kar, rozwojem inicjatywy osobistej i poczuciem odpowiedzialności.
- 4) popierać współpracę wśród członków wspólnoty szkolnej i doprowadzić nauczycieli i uczniów do zrozumienia wartości różnych charakterów i niezależności umysłu.
- 5) doprowadzić dziecko do oceny własnego dziedzictwa narodowego oraz do zespalania oryginalnej kultury narodowej z kulturą uniwersalną. Dla bezpieczeństwa cywilizacji są równie potrzebni dobrzy obywatele narodu jak i obywatele świata.

II. NOWE WYCHOWANIE.

Manifest angielskiej Ligi Nowego Wychowania w obronie demokracji. Wobec krytycznej sytuacji współczesnego życia międzynarodowego, Sekcja Angielska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, reprezentująca wychowanie demokratyczne poczuwa się w obowiązku zgłosić następujący apel do swych członków:

„Jesteśmy przekonani, że wartości moralne, które stawiamy najwyżej i rodzaj wychowania je kultywujący, mogą się rozwinąć tylko w porządku społecznym prawdziwie demokratycznym. Musimy przyznać, że niepowodzenie demokracji w realizowaniu sprawiedliwości społecznej i międzynarodowej przyczyniło się do rozwoju faszyzmu i nazizmu, rzucając na ich pastwę wykształcone i pokojowo nastrojone jednostki ludzkie.

„Nie możemy ograniczyć się tylko do stwierdzenia czynników, które umożliwiły te reżimy, lecz czujemy się w obowiązku napiętnować filozofie antydemokratyczne i metody, które przyswajają sobie rządy, inspirowane się tymi filozofiami.

„Z odrazą musimy odrzucić:

„Systematyczne wysiłki, mające na celu rozwinięcie wśród młodzieży nastawienia nietolerancyjnego w stosunku do ludzi należących do innych ras, religii czy wyznających inne przekonania polityczne;

„Nierówność wychowania i praw społecznych zależnie od płci, rasy czy wyznania;

„Wpajanie dzieciom socjalnej koncepcji totalistycznej i nacjonalistycznej;

„Zatajanie względnie dowolny wybór źródeł informacji, przekształcanie faktów w celach propagandowych;

„Eksplatację nauki i sztuki w celach wyłącznie nacjonalistycznych;

„Negację obiektywnej rzeczywistości i odmawianie artystom wolności tworzenia;

„Używanie rozmyślnie nienawiści, strachu i podejrzeń jako metod rządzenia;

„Zachęcanie do okrucieństwa drogą prześladowania rasowego i politycznego tzw. „wrogów państwa”;

„Gloryfikację wojny;

„Gardzenie międzynarodową współpracą i przyjaźnią;

Co możemy zrobić jako nauczyciele?

„Musimy walczyć nieustępliwie o system wychowawczy istotnie demokratyczny;

„Tak kierować zakładami szkolnymi, by ideał demokratyczny był realizowany w życiu codziennym:

„Przez współpracę, wymagającą od każdego poczucia odpowiedzialności za dobre funkcjonowanie całości oraz przez udział w decyzjach, dotyczących życia zbiorowego i swego własnego;

„Przez wyrobienie nawyku niezależności myśli i jej wolnego wyrażania się;

„Przez oddanie pierwszeństwa metodom pedagogicznym wprowadzającym dyskusję i perswazję w miejsce autorytetu zewnętrznego.

„Poszanowanie świadomości indywidualnej powinno stanowić niezłomną zasadę.

„Takie wychowanie jest możliwe do zrealizowania tylko w ramach społeczeństwa demokratycznego; los Demokracji powinien być na pierwszym planie zajęć wychowawców.

„Nauczyciele są w takim położeniu, że mogą wywierać przeważający wpływ na opinię publiczną, poza wypełnianiem swoich obowiązków zawodowych. Przypominamy członkom i sympatykom Ligi, że wiara demokratyczna powinna inspirować konstruktywną działalność polityczną, bowiem zdarzenia światowe wykazują, iż obrona bierna zasad demokratycznych jest bezsilna w zachowaniu i rozciągnięciu Demokracji na współczesne nasze społeczeństwa.

„Dlatego nalegamy na wszystkich, którzy interesują się wychowaniem, by użyli wszystkich swoich wpływów jakimi rozporządzają, celem lepszej orientacji opinii publicznej w obronie zasad demokratycznych i urzeczywistnianiu całkowitemu ideałów, ku którym zasady te prowadzą.

Zalecamy im przede wszystkim:

„Organizowanie w ich własnych środowiskach głębszych studiów o znaczeniu i realizacji Demokracji w szkole i w życiu zbiorowym;

„Przeprowadzenie badań do jakiego stopnia obecny nasz stan socjalny i nasz system rządzenia są w istocie demokratyczne;

„Użycie wszystkich legalnych środków celem szybkiego zrealizowania równości w wychowaniu i kształceniu wszystkich dzieci, bez względu na położenie społeczne i ekonomiczne rodziców;

„Pracę nieustępliwą i bez wytchnienia nad tym, by każde dziecko znalazło się w takich warunkach odżywiania, mieszkania, zdrowia i pracy, które nie dopuściłyby do tego, ażeby wysiłki wychowawcze szły na marne;

Zbadanie aktualnych metod wychowawczych z punktu ich wydajności praktycznej;

„Zjednoczenie się celem aktualnego zwalczania każdej metody anti-demokratycznej;

„Pobudzanie w krajach każdej inicjatywy, która mogłaby przyczynić się do ustalenia się sprawiedliwości międzynarodowej;

„Dokonanie tego wszystkiego, co byłoby w naszej mocy, ażeby Demokracja stała się skuteczną rzeczywistością”.

* * *

Podobne manifesty ogłosiła Liga Nowego Wychowania francuska, amerykańska, szwajcarska, belgijska i holenderska.

III. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI.

Pierwsza katedra rozpowszechnienia audycji radiowych w Belgii. W Konserwatorium w Liège stworzono pierwszą katedrę radiodifuzji; inauguracja tej katedry odbędzie się w roku przyszłym podczas Kongresu Międzynarodowej Unii Radiodifuzji.

Wyższe Szkoły Normalne w Rumunii. Wedle nowej ustawy z 10 listopada 1938 roku, uniwersyteckie seminaria pedagogiczne zostały zniesione. W ich miejsce stworzono trzy wyższe szkoły tzw. normalne przy uniwersytetach w Bukareszcie, Jassach i Cluj.

Szkoły te mają za zadanie rekrutować i kształcić w lepszych warunkach nauczycieli szkół średnich (liceów, kolegiów ogólnokształcących, handlowych, przemysłowych, teologicznych i pedagogicznych). Nauka w szkołach normalnych trwa trzy lata. Do tych szkół mogą dostać się tylko na podstawie konkursu, słuchacze ostatniego roku studiów uniwersyteckich i akademii handlowej. Wszyscy słuchacze wyższych szkół normalnych są stypendystami rządowymi; po złożeniu egzaminu końcowego otrzymują oni posady w szkołach średnich.

KSIĄŻKI

I. BIOGRAFIE.

HENRY ROWID. Jan Władysław Dawid w Krakowie. W 25 rocznicę zgonu autora „O duszy nauczycielstwa”. Kraków, 1939. Odbitka z „Chowanny”, zeszyt 2, str. 17.

Dr Rowid ujmując krótko a treściwie życiorys Dawida, zwracając szczególną uwagę na działalność tego wielkiego psychologa i pedagoga polskiego w czasie jego pobytu w Krakowie. Autor specjalnie podkreśla doświadczalne prace Dawida z dziedziny pedagogiki, jego prace na Wakacyjnych Kursach Uniwersyteckich, omawia również projekt Polskiego Instytutu Pedagogicznego (Ruch Pedagogiczny nr 4 z r. 1913) oraz cechy nauczyciela podane w studium „O duszy nauczycielstwa” (Ruch Pedagogiczny, nr 1 i 2 z r. 1913). Dr Rowid pięknie przedstawia znaczenie i rolę Dawida w kształtowaniu nowoczesnej myśli pedagogicznej w Polsce i w zaznajamianiu licznych sfer nauczycielstwa z nowoczesnymi metodami psychologicznymi i pedagogicznymi.

II. HISTORIA WYCHOWANIA.

EMILE DURKHEIM. L'évolution pédagogique en France. De la Renaissance à nos jours. Ewolucja pedagogiczna we Francji. (Od Renesansu do dni naszych). Tom drugi, Paryż, Alcan, 1938, str. 228, fr. fr. 25.

W kolekcji „Biblioteki filozofii współczesnej” wydawanej przez Alcana, ukazał się drugi tom poświęcony francuskiej myśli pedagogicznej i historii szkolnictwa. Durkheim, jeden z pierwszych twórców socjologii pozytywnej, posiadał katedrę pedagogiki w uniwersytetach w Bordeaux i Paryżu. Wykładom swoim dawał wyraźne tło socjologiczne i tym się tłumaczy wielka wartość jego pracy.

Tom drugi (patrz nr 1—2 Ruchu Pedagogicznego, rocznik XXVIII, str. 45, recenzja tomu I) jest również napisany niezwykle jasno, w sposób interesujący; szczególnie godne są podkreślenia oryginalne ujęcia, głębokie wnioski i samodzielne myśli. Epokę od Renesansu do dni naszych dzieli autor na dwa główne okresy: a) humanistyczny, od XVI do końca XVIII wieku (Rabelais, Erazm, Montaigne, Jezuici, b) pedagogiki realistycznej. W tym drugim okresie na uwagę zasługują opracowania zagadnień szkół centralnych, zmian planu nauczania w XIX wieku, kultury logicznej przy pomocy nauki języka, wprowadzenia nauk przyrodniczych do szkół.

Do ustawicznych zmian programu w XIX wieku Durkheim odnosi się krytycznie, uważając to za zasadniczy błąd popełniony w rozwoju szkolnictwa, tym bardziej, że były one dokonywane pod wpływem nacisków politycznych.

Książka Durkheima powstała z rękopisów wykładów wygłaszanych przed 1914 r. i należy niewątpliwie do najlepiej opracowanych historii wychowania francuskiego od czasów ostatnich dzieł Compayrego czy Buissona. Z tego powodu zasługuje ona na zainteresowanie się nią.

III. PSYCHOLOGIA.

STEFAN PAPÉE. Pogląd na świat młodzieży licealnej. Kolekcja „Współpracy domu i szkoły w dziele wychowania młodzieży”. Nr 18. Książnica-Atlas. Warszawa, 1939, str. 46.

Książeczka na czasie, bowiem problem światopoglądu młodzieży interesuje dziś wszystkich: nauczycieli, rodziców, działaczy itd. W światopoglądach młodzieży zachodzą poważne przemiany, a pozostają one w związku z zachwianiem się wyznaczonych dotychczas haseł. Poznanie tych światopoglądów staje się nieodzowne w celach wychowawczych, ponieważ umożliwia zastosowanie racjonalnych środków pedagogicznych.

Autor, przy badaniu światopoglądu młodzieży posługiwał się metodą ankietową; wnioski swe oparł na wypowiedziach kilku tysięcy młodzieży z Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Z wypowiedzi tych wynika, że młodzież licealna odznacza się szczególnie idealizmem o pewnych cechach krańcowości, antagonizmu wobec starszego społeczeństwa, religijności i patriotyzmu. Młodzież ta dąży zdecydowanie do przeprowadzenia różnych reform, szuka niecierpliwie odpowiedzi na liczne zagadnienia ją trapiące. Z przedstawionego materiału można wyprowadzić niektóre składniki światopoglądu a nawet ustalić pewną typologię światopoglądów młodzieży. Autor porównuje swe wyniki z pracami prof. Baley a prof. Szumana oraz z rozważaniami prof. Hessena; konfrontuje je również z opiniami wyrażonymi na konferencjach dyrektorów szkół średnich, odnajdując dużą zgodność poglądów.

Do ujemnych stron pracy należy zaliczyć brak interpretacji wypowiedzi, której zresztą autor celowo nie przeprowadził. Mimo to książeczka jest interesująca i może być z pożytkiem czytana przez nauczycieli różnych typów szkół.

IGNACY SCHREIBER. O gwarze uczniowskiej. Kraków. Księgarnia „Nauka i Sztuka”. 1939, str. 28.

Gwara uczniowska stanowi specjalny dział pedagogiki lingwistycznej. Materiał słowny i frazeologiczny gwary uczniowskiej jest bardzo zróżnicowany, zależnie od polaci kraju, od terenu i środowiska, a także od niektórych autorów (Wiech), recytatorów (Szczepko i Tońko), a nawet od nauczycieli.

Autor opracował gwarę uczniowską z okolic poznańskich, pomorskich, śląskich, krakowskich, podhalańskich, kieleckich oraz z Warszawy, Krakowa i Łwowa.

Zbrane przez Schreibera słowa, wyrażenia i zwroty z gwary uczniowskiej rzucają ciekawe światło na pewne upodobania i zainteresowania uczniów, a zwłaszcza na przeżycia psychiczne. Starszy pan dla dziewcząt jest jarosem, podczas gdy dla chłopców łamagą. Dla chłopców spluwa i majcher są ważniejsze aniżeli pomidor czy katabas; najtragiczniejszy jest brak pieniędzy. Przebulić forszę jest łatwo, gorzej chopy zobaczyć, a na pożyczone niebacznie koledze pieniądze można czekać do uśmiechniętej śmierci. Za pieniądze można sztachać ćmiki, dlać ćmąge i zalać się w sztok.

Szczególnie bogaty język posiada życie szkolne. Fagas czy lizus, frant i kujon, mikrus i hubek, petak i faja oto nazwy odpowiednie dla typów uczniowskich. Nie brak również specjalnych nazw dla nauczycieli: belfer, bulwa, cyklop, strusie jajo, piernik, bambulko, chodząca skleroza, klarnet, Jaśku Ciuchraj, pies, jęzda, czupiradło, babus itd.

Praca Schreibera jest tylko próbką gwary uczniowskiej; główna zasługa autora tkwi w tym, iż zwraca on uwagę sferom pedagogicznym na to ważne zagadnienie. Bogactwo gwary uczniowskiej jest wielkie, odmiany słownikowe i frazeologiczne niezwykle. Zbiór materiałów, dotyczących gwary uczniowskiej może stać się jednym ze źródeł badań psychologicznych, które pozwoliłyby poznać niejedną właściwość duszy ucznia.

IV. DYDAKTYKA.

JAMES DOUGLAS HAYGOOD. Le vocabulaire fondamental du français. Etude pratique sur l'enseignement des langues vivantes. (Podstawowy słownik języka francuskiego. Studium praktyczne o nauczaniu języków nowożytnych). Paryż, Droz, 1938, str. 170.

Jest to praca eksperymentalna, oparta na bogatych materiałach zwłaszcza amerykańskich. Autor stara się rozwiązać dwa następujące problemy:

- 1) ile słów francuskich powinien poznać uczeń, by móc czytać i rozumieć tekst francuski o średniej trudności?
- 2) jakie to są słowa?

Celem rozwiązania tych problemów autor przeprowadził szereg doświadczeń w szkołach amerykańskich oraz zebrał informacje z innych krajów. Na podstawie wyników swych poszukiwań autor ustala zakres słownikowy wyselekcjonowany (dosyć bogaty), wedle częstości używanych słów. Zakres ten słownikowy jest również dostosowany do lektury poleconej i nadobowiązkowej dla młodzieży.

Książka powinna zainteresować nauczycieli i autorów podręczników do nauki języka francuskiego. Byłoby może pożądane porównanie słownika wyselekcjonowanego podanego przez autora z doбором i ilością słów używanych w Polsce przy nauce języka francuskiego i innych obcych języków.

IGNACY SCHREIBER. Dyskusja jako metoda nauczania. Księgarnia S. A. Krzyżanowski, Kraków, 1937, str. 16.

Dyskusja w dzisiejszej szkole staje się ważnym środkiem pedagogicznym i dydaktycznym, stosowanym w coraz szerszym zakresie. Niewiele mamy prac, które by w dostateczny sposób

oświećlały znaczenie i zastosowanie praktyczne dyskusji w nauce. W pewnej mierze lukę tę wypełnia Schreiber w swej rozprawce.

Autor uważa, iż dyskusja dobrze uzupełnia pracę laboratoryjną i pracę pod kierunkiem. Ażeby dyskusja była z powodzeniem przeprowadzona, musi opierać się na trzech zasadniczych warunkach: 1) na odpowiadające celowi masie apercypcyjnej, 2) na zainteresowaniach uczniów, 3) na skupieniu klasy. Dyskusja nie może przybrać charakteru scholastycznego, bo wówczas staje się bezcelowa; ażeby tego uniknąć musi ona oprzeć się na możliwie nowych i bogatych materiałach, zgrupowanych wokół pewnych ośrodków zainteresowania. W dyskusji inicjatywa i twórczość muszą przejść do uczniów, którzy powinni skonkretyzować pewne zagadnienie. Jeśli dyskusja ma stanowić samodzielną i samowystarczającą metodę nauczania, to nauczyciel musi się ograniczyć do roli wyłącznie pomocniczej a unikać narzucania gotowych formuł i przestawiania aktywnością poszczególnych uczniów.

W dyskusji uczeń operuje dwiema formami: twierdzeniem i pytaniem. Twierdzeniem dziecko wypowiada pewien sąd względnie ujmuje swoje obserwacje. Pytaniami uczeń chce pobudzić swych kolegów do współdziałania, do zajęcia czynnej postawy; pytania kierowane do starszych mają na celu uzyskanie pewnych danych, potrzebnych do wytworzenia pełniejszego kompleksu pojęć. Praca nauczyciela w dyskusji polega głównie na korygowaniu fałszu, wyświechtaniu związków i uzupełnianiu wiadomości.

Dyskusja jako metoda nauczania aktywnego, umiejętnie zastosowana, może stanowić doskonały środek dydaktyczny.

V. ORGANIZACJA SZKOLNICTWA.

ZBIGNIEW ZANIEWICKI. L'organisation de l'enseignement supérieur en Pologne. (Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce). Paryż, 1938. (Odbitka z dzieła „L'organisation de l'enseignement supérieur”). Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelktualnej. Str. 29.

W broszurze tej podaje autor w języku francuskim najważniejsze informacje o szkołach wyższych w Polsce. Krótki rys historyczny, zasady organizacyjne szkół akademickich, władze, grono profesorskie, studia, słuchacze, administracja, budżet, nadzór, wykaz zakładów szkół wyższych, instytutów, egzaminy dyplomy, stowarzyszenia studenckie, opieka społeczna i samopomoc studencka, i inne sprawy zostały omówione w sposób jasny i wyczerpujący choć krótki. Język i terminologia nie budzą żadnych zastrzeżeń, a nie było rzeczą łatwą uzgodnić nazwy zakładów i funkcji w szkołach polskich z terminami używanymi w języku francuskim.

Broszura spełni doskonale swoją rolę propagandową.

Cours de vacances en Europe. Ferienkurse in Europa. Holiday Courses in Europe. (Kursy wakacyjne w Europie). Paryż, 1939, str. XV i 64.

Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelktualnej w Paryżu w broszurze tej podaje wykaz kursów wakacyjnych w różnych krajach. Przy każdym kursie uwzględniono datę, instytucję organizującą, program, świadectwa przyznawane, opłaty, ułatwienia, warunki pobytu, adres biura informacyjnego danego kursu itd.

Informacje są podane w sposób jasny, wyczerpujący, krótki a praktyczny. Broszura ta jest nieodzowna dla słuchaczy wyższych szkół, nauczycieli, stowarzyszenia pedagogiczne.

JAK PRZYODZDOBIĆ ŚWIETLICĘ ?

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

Zamówienia załatwia

SKLEP „ZABAWA I NAUKA”

Warszawa, ul. Świętokrzyska 18.

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

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

REVUE MENSUELLE CONSACRÉE À LA THÉORIE DE L'ÉDUCATION
ORGANE DE L'INSTITUT PÉDAGOGIQUE DE L'UNION DES INSTITUTEURS
POLONAIS.

RÉDACTEUR: DR ALBIN JAKIEL

Adresse de la rédaction et de l'administration: Varsovie, 1, rue Smulikowski.

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE EN POLOGNE

a) Informations.

Die Volksschulen teilen sich in öffentliche und private Schulen. Die öffentlichen Schulen werden vom Kommunalverbänden und vom Staat unterhalten, wobei die staatliche Hilfe in der Besoldung des Lehrpersonal besteht. Die Volksschulen sind im Prinzip Koedukationsanstalten, wenngleich es auch, zumal in den Städten, nicht an besonderen Schulen für die männliche und weibliche Schuljugend mangelt. Jedes Kind ist verpflichtet, eine Volksschule zu besuchen; die Zeit der Schulpflicht umfasst das Alter vom 7. bis zum 14. Lebensjahre. Für abnorme Kinder gibt es Sonderschulen. Die Volksschulen sind grundsätzlich 7-jährig; für den Eintritt aber in eine Mittelschule, sei es eine allgemeinbildende, sei es eine berufliche, sind nur 6 Klassen erforderlich.

Die Volksschule sorgt für die intellektuelle Ausbildung ihrer Zöglinge, denen sie Elemente der allgemeinen Bildung vermittelt, wie auch für deren allgemeine Erziehung, insbesondere für ihre Erziehung zu nützlichen Rücksichtnahme der wirtschaftlichen Bedürfnisse des Staates.

Je nach der Zahl der Schüler gibt es in Polen innerhalb der Volksschulen drei Organisationsgrade. Der erste Organisationsgrad umfasst 4-klassige Schulen, die in 7 Unterrichtsjahren die erste Programmstufe realisieren, wobei aber auch die Grundelemente der zweiten und dritten Programmstufe berücksichtigt werden. Der zweite Organisationsgrad umfasst 6-klassige Volksschulen, die in derselben Zeit die erste und die zweite Programmstufe samt den Grundelementen der dritten Stufe realisieren. Alle drei Programmstufen dagegen werden in 7-klassigen Schulen des dritten Organisationsgrades voll durchgeführt. Volksschulen des ersten Organisationsgrades werden ausschliesslich in kleinen Ortschaften gegründet, deren Kinderzahl zu gering ist, als dass dort eine höherorganisierte Schule gegründet werden könnte. Volksschulen des zweiten Organisationsgrades befinden sich in allen grossen Dörfern, Klein- und Grossstädten. Entscheidend für den Organisationsgrad einer Schule ist immer die Zahl der schulpflichtigen Kinder in dem betreffenden Schulkreis, dessen Radius 3 Km beträgt. In den Schulen des ersten Organisationsgrades gibt es 1 bis 2 Lehrer, in den des zweiten — 3 bis 5, in den des dritten — 5 bis 7. Auf einen Volksschullehrer entfallen im Durchschnitt etwa 60 Schulkinder. Jede Volksschule hat einen Leiter; der Unterricht ist vollkommen unentgeltlich. Von einer niedriger zu einer höher organisierten Volksschule können die Kinder

ohne weiteres überegehen. Nach Absolvierung einer Volksschule erhalten die Schüler ein dem betreffenden Organisationsgrad entsprechendes Schlusszeugniss; wenn ein Schüler während des 7-jährigen Unterrichtes den Forderungen der Schule nicht entsprochen hat, wird ihm bloss eine Bestätigung ausgeliefert, dass er seine Schulpflicht erfüllt hat.

Die Absolventen der Volksschule, welche ihr Studium an einer allgemeinbildenden oder beruflichen Mittelschule nicht fortsetzen, sind gesetzlich verpflichtet, bis zu ihrem 18. Lebensjahre eine Fortbildungsschule zu besuchen. Diese Fortbildung findet an Abendschulen bzw. — Kursen statt.

Für abnorme Kinder gibt es in Polen sog. Sonderschulen und zwar: Taubstummenanstalten, Blindenanstalten, Anstalten für sittlich Abnorme und für geistig Abnorme; letztere können ausnahmsweise auch als Sonderabteilungen den öffentlichen angegliedert sein.

Equivalence des diplômes étrangers. Les diplômes étrangers pour être valables doivent être reconnus équivalents aux diplômes obtenus dans les établissements polonais. C'est le conseil de la faculté qui examine, en vue de leur „nostrification", les titres acquis à l'étranger.

Pour obtenir l'équivalence, le candidat doit adresser au conseil de la faculté une demande, écrite de sa main, et y joindre: 1) le certificat de baptême ou de naissance; 2) une attestation de sa qualité de citoyen polonais; 3) un certificat de bonnes moeurs; 4) un curriculum vitae; 5) l'original du baccalauréat donnant accès aux études universitaires en Pologne; 6) les certificats d'études et d'examens passés dans les établissements supérieurs; 7) l'original du diplôme dont il demande la reconnaissance.

Les frais de procédure pour l'équivalence s'élèvent à 300 zlotys. L'équivalence étant reconnue, le candidat doit accomplir l'acte essentiel, qui consiste à subir, en langue polonaise, des examens prévus obligatoirement par le règlement des études. Le conseil de la faculté peut exiger du candidat qu'il suive pendant un certain temps les cours de la faculté et qu'il prenne part aux exercices pratiques; il peut aussi reconnaître comme suffisants les examens passés à l'étranger, et dispenser le candidat de les répéter entièrement ou en partie. En cas de décision négative de la faculté, le candidat peut en appeler au Ministère des Cultes et de l'Instruction Publique. Il doit le faire par l'entremise du doyen dans le délai d'un mois. En cas d'une décision favorable, le doyen de la faculté munit le diplôme étranger d'une attestation d'équivalence avec les diplômes analogues des établissements supérieurs polonais. Si le candidat n'a pas réussi aux examens, il peut, sur la proposition des examinateurs, se représenter; une troisième présentation à l'examen ne peut avoir lieu que sur la proposition du conseil de la faculté et avec le consentement du ministre des cultes et de l'instruction publique. En 1934—35 cent dix diplômes étrangers ont été reconnus équivalents.

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

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW KWIATKOWSKI

REDAKCJA REKOPISÓW NIE ZWRACA



678

„DZIECIĘCTWO I MŁODOŚĆ”

dr Charlotty Bühler. Str. 502. Cena zł 12.—.

Znakomite to dzieło doczekało się przekładu niemal na wszystkie języki europejskie. Literaturze polskiej zostało przyswojone w roku 1933.

Książka spotkała się z dużym uznaniem nie tylko w Europie, ale i na drugiej półkuli.

Oto spis treści:

Wstęp do przekładów.

- I Rozdział: Pierwszy rok życia. Noworodek. Receptywność. Reagowanie na rzeczy. Pamięć i naśladownictwo. Panowanie nad ciałem, sytuacją i sobą. Czynności wykonywane na przedmiotach. Stawianie celu i wyczyny. Mowa i kontakt społeczny. Rzut oka na pierwszą fazę.
- II Rozdział: Od drugiego do czwartego roku życia. Orientacja dziecka w otaczającym je świecie. Uwaga i zdolność do koncentrowania się na wykonywanych czynnościach. Zadanie i wyczyn. Zabawa i twórczość. Mowa. Świat duchowy i twórczość duchowa. Panowanie nad sytuacją i sobą. Zachowanie się społeczne. Zagadnienie erotyki i seksualności we wczesnym dziecięctwie. Rzut oka na drugą fazę.
- III Rozdział: Od piątego do ósmego roku życia. Syntetyzowanie, nadawanie znaczenia i postaciowanie. Wytwarzanie dzieł. Twórczość a życie. Zabawa. Zachowanie się społeczne. Świadomość zadań i obowiązków. Praca i wyczyn. Zasób życia duchowego. Nowe zdobycze duchowe. Rzut oka na trzecią fazę.
- IV Rozdział: Od dziewiątego do trzynastego roku życia. Ciekawość i żądza wiedzy. Postawa dziecka wobec rzeczywistości. Myślenie praktyczne i teoretyczne. Zagadnienie ejdetyzmu. Życie zmysłowe. Rozwój fizyczny. Ja a środowisko. Zabawa i zachowanie się społeczne. Rzut oka na czwartą fazę.
- V Rozdział: Od czternastego do dziewiętnastego roku życia. Sprawy metodyczne. Zagadnienie erotyki i seksualności. Religia i pogląd na świat. Etyka i pogląd na świat. Życie społeczne. Praca i zawód. Osobowość a kultura. Rzut oka na piątą fazę.

do nabycia w „NASZEJ KSIĘGARNI” Sp. Akc. Z. N. P.

WARSZAWA
Świętokrzyska 18
Konto P. K. O. 2.058

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

WILNO
Wielka 42
Konto P. K. O. 700.547

Czasopismem dozwolonym przez Ministerstwo W. R. i O. P. dla młodzieży szkół zawodowych kształcących, gimnazjów zawodowych, gimnazjów ogólnokształcących oraz starszych klas szkół powszechnych jest tygodnik:

MŁODY ZAWODOWIEC

Tygodnik ten bogato ilustrowany, o objętości 16 stronici druku dużego formatu podaje wiadomości z zakresu postępu techniki, przemysłu, rzemiosła, handlu, komunikacji i lotnictwa oraz omawia godne uwagi wynalazki, odkrycia naukowe i zagadnienia gospodarcze.

MŁODY ZAWODOWIEC

JEST NIEZBEDNA LEKTURA DLA MŁODZIEŻY

Prenumerata wynosi miesięcznie 60 gr, półrocznie 3 zł, rocznie 5 zł 50 gr. Pojedyncze numery są do nabycia w kioskach gazetyowych w cenie 30 gr. Szkoły prenumerujące „Młodego Zawodowca” zbiorowo, otrzymują bezpłatnie po 1 egzemplarzu na każde 5 egzemplarzy prenumerowanych.

Zamówienia prenumeraty załatwia Wydział Wydawniczy Z.N.P.
WARSZAWA 1, SMULIKOWSKIEGO 4.

Konto w P. K. O. nr 6880.

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

MIESIĘCZNIK

CZASOPISMO
POŚWIĘCONE TEORII
WYCHOWANIA

REVUE
CONSACRÉE À LA THÉORIE
DE L'ÉDUCATION

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

Treść:

- Dr J. Pieter: Pochodzenie filozofii a sprawa kultury filozoficznej.
Dr S. Skrzyszewski: Z dziejów wakacyjnych kursów uniwersyteckich dla nauczycielstwa.
Mgr F. Korniszewski: O dydaktyce ogólnej i szczegółowej, o literaturze dydaktycznej oraz o nauczaniu dydaktyki (dok.).
J. Borek: Szkoła i nauczyciel we współczesnej beletryście polskiej (dok.).
W. Górski: Analiza psychologiczna wspomnień z wczesnego dzieciństwa (dok.).

Kronika.

Książki.

Informacje o ruchu pedagogicznym w Polsce w obcych językach.

Spis treści rocznika XXVIII — 1938/39.

Sommaire:

- Dr J. Pieter: L'Origine de la philosophie et la question de la culture philosophique.
Dr S. Skrzyszewski: De l'histoire des Cours Universitaires de vacances pour les instituteurs.
Mgr F. Korniszewski: De la didactique générale et spéciale, de la littérature didactique et de l'enseignement de la didactique (fin.).
J. Borek: L'école et l'instituteur dans les romans polonais contemporains (fin.).
W. Górski: Analyse psychologique des souvenirs de l'enfance (fin.).

Chronique.

Livres.

Informations sur le mouvement pédagogique en Pologne rédigées en langues étrangères.

Voir à la fin du numéro le résumé des articles et les informations sur le mouvement éducatif en Pologne.

Adres Redakcji i Administracji:

WARSZAWA, UL. SMULIKOWSKIEGO 1
ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

RUCH PEDAGOGICZNY

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
wychodzi co miesiąc w 10 zeszytach rocznie z wyjątkiem lipca i sierpnia.

RUCH PEDAGOGICZNY

jest również poświęcony sprawom zakładów kształcenia nauczycieli.

INSTYTUT PEDAGOGICZNY Z. N. P.

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

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

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

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

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

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

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

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

Etnografia — dr K. Zawistowicz.

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

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

Redaktor przyjmuje w soboty od godz. 14 do 15. Tel. 517-60.

Administracja czynna od godziny 8 do 15. Telefon 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego zł 4.—

KONTO P. K. O. nr 435.

RUCH PEDAGOGICZNY

ZNESOWISMO POSWIECONE TEORII WYCHOWANIA

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

POCHODZENIE FILOZOFII A SPRAWA KULTURY FILOZOFICZNEJ



678

I.

ZAGADNIENIE.

Sprawa wartości wykształcenia filozoficznego. W związku z reorganizacją szkoły średniej aktualnym stał się znowu stary problem: „po co i w jakiej mierze wykształcenie filozoficzne?” Sprawa ta co pewien czas pojawia się na forum dyskusyjnym. Zawsze wtedy filozofia i kształcenie w filozofii znajdują energicznych popleczników i zdecydowanych wrogów. Przyjaciele i poplecznicy uzasadniają wieloma argumentami potrzebę filozofii, wrogowie jej zbędność wobec wykształcenia naukowego.

Entuzjaści wykształcenia filozoficznego. Pierwsi zwracają głównie uwagę na te oto trzy argumenty:

I. filozofia owionięta jest duchem syntezy; kto wdroży się w jej zagadnienia, nauczy się zarazem patrzeć syntetycznie na wiadomości z zakresu nauk poszczególnych; ten dostrzeże jedność w chaosie faktów, twierdzeń i praw naukowych; już z tego przeto powodu bez jakiejś propedeutyki filozofii szkoła średnia (i w konsekwencji i wyższa) obejść się nie może;

II. filozofia uczy swych adeptów patrzeć na świat i życie — wedle znanego zwrotu — sub specie aeterni; kto chociażby tylko przybliżył się do problematyki filozoficznej, ten nie tylko dostrzeżł, ale i wżył się uczuciowo w odległe konsekwencje wszelkich — bieżących — ludzkich a i nieludzkich spraw; ten, w myśl spodziewań epikurejczyków, ze spokojem i uśmiechem przyjmować będzie zdarzenia losu; wobec tego wykształcenie filozoficzne jest niejako szczepionką uodporniającą wobec kłopotów, jakich pod dostatkiem nastrocza życie; z punktu widzenia pedagogicznego wykształcenie to ułatwia formowanie, a nawet stanowi jeden z jego nieodzownych warunków, charakterów mocnych; człowiek z tzw. kręgosłupem moralnym, to człowiek umiejący — dzięki filozofii — patrzeć na świat i życie z punktu widzenia wieczności;

III. filozofia jest to pogląd na świat: pogląd taki to nie tylko synteza wiadomości i spokój moralny; jest to zarazem pozytywny ideał czynu oparty na syntezie wiadomości i spokoju moralnym; kto ma pogląd na świat, ten wie, jaki sens ma

jego życie i jego poczynania, ten poczynania swe umie zorganizować dokoła jasno sformułowanych celów-idei; sformułowanie takie ułatwione jest, a nawet wręcz możliwe dzięki wykształceniu filozoficznemu; krótko mówiąc — wykształcenie to jest koroną i niezbędnym składnikiem każdego spoitego wykształcenia, a w konsekwencji także i programu szkoły średniej i wyższej.

Wrogowie wykształcenia filozoficznego. Wrogowie filozofii całkiem inaczej zapatrują się na sprawę tę samą. Ich zdaniem, wykształcenie filozoficzne jest pod wieloma względami szkodliwe, należy z nim zdecydowanie skończyć i uchronić młodzież przed jego zgubnymi skutkami. Skutków takich jest ich zdaniem litania nader długa:

I. kształcenie w filozofii równoznaczne jest ze szkołą jałowych dyskusji dialektycznych; jest to wdrażanie w tysiąc przeróżnaitych scholastycznych pro i contra, a z kolei wpajanie wiedzy werbalnej, więc pozornej, a nie rzeczowej; kto na zagadnieniach filozoficznych zaprawia się do myślenia, ten przyzwyczaja się do widzenia tkaniny fikcji słownych, a nie świata twardej, realnej rzeczywistości; ten zaczyna wierzyć, że ze słowa, oraz z samych tylko pomysłów, wywieść można wszelką rzeczywistość; ten wraz z utratą „poczucia rzeczywistości” traci także i mocną podstawę nauki i życia: common sense; intensywne zaprawianie się w filozofii prowadzi do scholastycyzmu myślowego tj. do pojęciowego rozcinania „włoska na czworo” i do przesłonięcia zagadnień istotnie ważnych; już z tych przeto powodów kształcenie w filozofii jest szkodliwe i należy go unikać;

II. kształcenie w filozofii jest szkołą sceptycyzmu i niewiary; kto dowiaduje się, że filozofowie w niczym się nie zgadzali i że w każdej sprawie wypowiadano szereg mniemań sprzecznych, ten musi dojść do sceptycznego przekonania, że w gruncie rzeczy na żadne z pytań filozoficznych odpowiedzi pewnej udzielić nie można; kto zaś przyzwyczai się do sceptycyzmu odnośnie do zagadnień filozoficznych, ten straci wiarę w jakiegokolwiek ogólne wytyczne życiowe i zapatrywania na sens życia; w odniesieniu do jakiegokolwiek zapatrywania zajmie postawę krytykującą: „przecież to jest dogmat niezgodny z rozumem”; człowiek taki pozbawiony wiary mocnej i nie podlegającej krytyce, będzie ujawniał charakter słaby; nie będzie zdolny do śmiałych decyzji i do uporczywego wysiłku; wykształcenie w filozofii prowadzi przeto innymi słowy do rozstroju moralnego i już z tego tylko powodu jest szkodliwe;

III. kształcenie filozoficzne oparte — zawsze — na dyskusjach dialektycznych i na krytykowaniu wszelkich zasad i twierdzeń ogólnych prowadzi do powstania w umyśle ludzi w ten sposób wykształconych do wiedzy namiastkowej i postawy pychy wobec wiedzy realnej; kto przyzwyczaja się do dialektycznego (słownego, dyskusyjnego) rozstrzygania o słuszności (najczęściej niesłuszności) jakiegokolwiek wiedzy, ten z czasem nabywa przekonania, że filozofia — a w praktyce jego własny rozum — jest sędzią wszechrzeczy i niejako wiedzą nadrzędną w przeciwstawieniu do wiedzy pozornej — mniemania; po wsze czasy filozofowie oceniali wiedzę zdrowego rozumu i nauk poszczególnych jako — w gruncie rzeczy — mniemanie bez-

wartościowe, a swoje przekonania, jako wiedzę istotną i ostateczną; postawa tego rodzaju jest najlepszą szkołą zarozumiałości i pychy, cech charakteru wrogich życiu społecznemu; filozof nie tylko filozofię uważa za wartość najwyższą, ale — w łatwym utożsamieniu z osobą własną — siebie samego jako niekoronowanego pana wszechrzeczy; wobec tego, kształcenie w filozofii jest wielką przeszkodą w urabianiu ludzi o charakterze uspołecznionym, ludzi chcących się liczyć i umiejących rozumieć drugiego człowieka;

IV. kształcenie w filozofii jest szkołą mistycyzmu, nie sprzyjającego duchowi nauki; kto przyzwyczaja się do dyskusji dialektycznych, ten nabiera pewności, że wiedzę zdobyć można samym tylko rozumem; ten nie ceni sobie żadnego trudu eksperymentalnego zdobywania wiedzy o faktach; co więcej, kto na drodze dyskusji dialektycznych przenicował wszelkie poglądy na świat i ewentualnie doszedł do poglądu własnego, ten zwykle wytworzył w sobie mistyczną wiarę w cudowne możliwości rozumu; w ten sposób krytyka filozoficzna prowadzi do szczególnego mistycznego dogmatyzmu; dogmatyzm ten i mistycyzm są w skutkach społecznych bardziej niebezpieczne aniżeli tzw. — przez filozofów — naiwność nauk poszczególnych;

V. wreszcie — zdaniem wrogów filozofii — kształcenie w filozofii pociąga za sobą utrwalanie się tych elementów tradycji kulturowej, które przeciwstawiają się postępowi nauki; kto przyzwyczaja się do patrzenia na rzeczywistość z punktu widzenia ustalonych — w tradycji filozoficznej — przeciwieństw, materializmu-spirytualizmu, realizmu-idealizmu, monizmu-dualizmu, witalizmu-mechanizmu itp., ten nie pojmuje należycie nowoczesnych pojęć z zakresu nauk przyrodniczych, bo pojęcia te będzie rozumiał w świetle idei metafizycznych; krótko i ogólnie — kształcenie w filozofii zdaje się pociągać za sobą tyle szkód, że jedynie pilne wystrzeżenie się filozofii powinno być maksymą wychowawców, a zwłaszcza osób biorących na siebie odpowiedzialność za ustanawianie programów szkolnych.

Sprawa pochodzenia filozofii. Zarówno przyjaciele jak wrogowie kształcenia filozoficznego zdają się opierać na argumentach — na pozór wiążących. Czyje argumenty są trafniejsze? Czy w ogóle którakolwiek z rzeczonych tez jest słuszna? Trudno odpowiedzieć na to pytanie przy pomocy rozważań — znowu dialektycznych. — nad korzyściami lub niekorzyściami wykształcenia filozoficznego. Sądzymy, że aby odpowiedzieć na pytanie w sprawie sensu i reorganizacji tego wykształcenia trzeba przystąpić do sprawy z zupełnie innego punktu widzenia aniżeli ze stanowiska wrogów lub przyjaciół. Trzeba wprawdzie przypatrzyć się filozofii, jako zjawisku obok zjawisk innych i opisać je. Opisać jakieś zjawisko znaczy to przedstawić mechanizm jego powstania, czyli jego rodowód. Dopiero znając ten rodowód możemy się do zjawisk ustosunkować w myśl pytania: co i jak zmienić? Stąd wynika problem, który zamierzamy oświetlić: problem rodowodu czyli pochodzenia filozofii. Trzeba dla jasności dodać, że nie chodzi bynajmniej o rozważania nad pytaniem epistemologicznym: czym jest filozofia, a tylko skąd pochodzi filozofia?

II. POCHODZENIE FILOZOFII.

Niepokój filozoficzny. „Jaki ostatecznie sens ma życie, świat cały, to wszystko? Co było dawno, dawno temu, przed narodzinami gwiazd i mgławic?” Czy mogło być kiedykolwiek tak, że niczego jeszcze w ogóle nie było? Co będzie hen, hen, w tej niezmiernie odległej przyszłości, do której myśl już tylko chyłkiem sięga? Skąd wziął się ten przedziwny świat, w którym nam żyć wypadło?”

Oto na chybił trafił garść pytań, jakie przytrafiają się wszystkim. Trzeba by nie być człowiekiem, aby nigdy nie doznać szczególnego zadziwienia i dusznego niepokoju wobec pytań tego rodzaju. W Chinach czy Europie, u ludów prymitywnych i o kulturze wyrafinowanej, w najodleglejszej starożytności i dzisiaj wszędzie ludzie onieśmieleni stają czasem wobec zasadniczo tej samej dziwności istnienia. W przeróżne słowa przyoblekają swoje zdziwienie, jednak rzecz sama jest wszędzie i zawsze ta sama. Wszyscy w gruncie rzeczy zapytują czasem o to samo: „skąd ostatecznie” i „po co ostatecznie”?

Jest to poniekąd przypadek, że zapytania te i do nich podobne nazwano filozofią. Nawet bez tej nazwy i bez tej ogromnej tradycji myśli filozoficznej, jaką powołały do życia różne kultury, zwłaszcza zaś europejska, hinduska i chińska, zaniepokojenie dziwnością istnienia byłoby w zasadzie takim, jakim jest obecnie.

Rzekoma nietrwałość dociekań filozoficznych. Doktrynerzy społeczni (np. Comte) nieraz już głosili, że przyjdzie czas, gdy na ziemi zatriumfuje nauka. Wówczas z jej powierzchni znikną mrzonki filozoficzne. Potężny i mądry człowiek przyszłości nie będzie — rzekomo — przeżywał niepokoju wobec dziwności istnienia. Będzie wiedział wszystko, co wiedzieć można i nie będzie pytał: „z czego, skąd i po co to wszystko ostatecznie”?

„Mrzonki filozoficzne” powstały — rzekomo — niegdyś, w umysłach ludzi pełnych trwogi wobec potężnych sił przyrody. Utrwały się przez stopniowe nagromadzanie się wiadomości książkowych, pod niemałym wpływem kultów religijnych, oraz w ogniu walk społecznych. Jedni ludzie wymyślili problemy i odpowiedzi na pytania filozoficzne, inni zaś w lot zauważyli, że odpowiedzi te, poglądy na świat, systemy, doktryny, mogą być znakomitą bronią w walce o przewagę społeczną. Z ciemnoty więc i ze strachu człowiek powołał filozofię do życia, zaś z chytrości użył poglądów filozoficznych raz powstałych do łatwiejszego niż ogniem i mieczem pogięcia swych bliźnich.

Prędzej czy później, w erze człowieka mądrego, nieustraszonego i szczęśliwego, w atmosferze powszechnego pokoju i ładu społecznego, pytań i zapytań dziwnych nie będzie. Będzie realna wiedza o świecie, nie będzie głupiego niepokoju o ostateczną przyczynę i sens wszechrzeczy.

Złudność tych mniemań. Pogląd powyższy jest już od dawna nieaktualny. Powstał on w ogniu walk przedstawicieli warstw oświeconych o prawa rozumu i doświadczenia. Skierowany był przeciwko przywilejom obskurantyzmu. Dziś, gdy prawa nauki są społecznie ustabilizowane, czas na refleksję w sprawie kapitalnej:

czy rzeczywiście „mrzonki filozoficzne” znikną z umysłów ludzkich. Otóż właśnie nauka, której bojowi przedstawiciele głosili przekonanie o przyszłej likwidacji filozofii, zdobywa dziś coraz więcej danych o tym, że niepokój filozoficzny, tj. więcej niż naukowe zadziwienie wobec świata, ma swoje źródło stałe wcale nie w strachu ani niewiedzy, lecz w szczególnej budowie umysłu ludzkiego.

Niepokój ten zarysowany jest w fundamentach budowy tego umysłu. Zlikwidować dałoby się go li tylko przy całkowitym przeobrażeniu natury ludzkiej. Wskazuje na to już chociażby ten tylko fakt, że dziś, w dobie królowania nauki, rozważań i systemów filozoficznych tworzy się daleko więcej, niż kiedykolwiek dawniej. Na każdym kroku słyszeć można wyrazy lekceważenia dla metafizyki, a przecież sami i to najwybitniejsi przedstawiciele fizyki, chemii, matematyki, biologii i nauk innych ulegają pytaniom mniej lub bardziej metafizycznym, których nie uznają. Gdy wybitni współcześni spece nauki, np. Eddington, Jeans, Einstein, Pawłow, Carrell i tylu innych popularyzują swą naukę, filozofują w gruncie rzeczy. Do skontrolowanych dat wiedzy przemycają swoją wiarę metafizyczną. Jest to bez znaczenia, że nie posługują się przy tym słownictwem filozofów zawodowych.

Mogłoby się przeto здаwać, że ludzie radziby się wyzbyć zapytań o rzeczy dziwne, a jakoś nie mogą i wciąż do nich wracają. Zapytania te, to jakby kula w mózgu, której chirurgicznie ruszyć nie można i która daje się pacjentowi we znaki w chwilach najmniej spodziewanych.

Czy powstanie filozofii można wyjaśnić metodami historycznymi? Filozoficzny gwóźdź w mózgu zdaje się tkwić w duszy ludzkiej wbrew woli i pomimo złorzeczeń przeciwko metafizyce. Co więcej, niepokój o dziwność istnienia zdaje się drzemać u wszystkich jednakowo.

Z drugiej wszakże strony nie przejawia się on u wszystkich jednakowo. Nieco inaczej zadziwiają się wobec świata jogowie hinduscy, inaczej profesorowie filozofii, inaczej Indianie Puszczy Brazylijskiej. Nie ma przeto wątpliwości, że o charakterze poglądów na świat decyduje tradycja i jej swoiste przemiany. Pytanie o sens życia budzi się czasem w umyśle i Chińczyka i Yankesa, ale u obu inaczej się wyraża. Wpływ otoczenia, kultury, a zwłaszcza tradycji filozoficznych u obu jest różny.

Wpływem tradycji przypisać trzeba przede wszystkim ukształtowanie języka, jakim posługują się filozofowie. Wszystkie te trudne wyrażenia w rodzaju: nominalizm, realizm, konceptualizm, panpsychizm, panteizm, materializm, spirytualizm, idealizm, fenomenalizm, reizm, hedonizm i wiele innych, z jakich składa się mowa uczonych-filozofów, oczywiście powoli narastały w ciągu długich wieków. Ukształtowały je dzieje i to specjalnie dzieje kultury europejskiej.

Wpływem tradycji trzeba również tłumaczyć, że w danym czasie przedyskutowuje się szczególnie często i z zamiłowaniem pewne tylko zagadnienia i pojęcia filozoficzne. Bywają geniusze i twórcy mali. Niepokój myślowy wobec świata jest u jednych i u drugich prawie jednakowy. Gdy jednak geniusz Platona ubrał w słowa swoje zdziwienie metafizyczne, blisko dwa tysiące lat twórcy pomniejsi karmili się

jego pomysłami trawiać je na swój sposób. W podobny sposób geniusz Kanta zaciążył na filozofii niemieckiej aż prawie do czasów naszych. W każdym więc razie przynajmniej falangi filozofów odtwórców i epigonów ujawniają swoje zdziwienie nad światem na wzór wielkich myślicieli i pod wpływem tradycji stworzonej przez nich. Mogłoby się tedy zdawać, że w pomysłach geniuszów tkwi źródło filozofii.

Mniemanie takie byłoby złudne. Wielcy twórcy nie różnią się od małych człowieczeństwem a tylko stopniem bystrości i pomysłowości. Nie oni przeto stworzyli niepokój filozoficzny. Rozognili go tylko i pchnęli naprzód myśl o sposobach zlikwidowania dziwności istnienia. Poczucie tej dziwności, jak widać, tkwić musi w małych i w najmniejszych. I ci najmniejsi przyczyniają się do pomnożenia tradycji filozoficznej. Nie znaczy to jednak, że tradycja ta mogłaby powstać i istnieć, gdyby przed nią i niezależnie od niej nie paliło się w umyśle ludzkim zarzewie niepokoju.

Historia tłumaczy nam treść a zwłaszcza przemiany pojęć filozoficznych, natomiast samego faktu ich obecności w życiu człowieka nie tłumaczy.

Filozofia, jako wytwór i narzędzie tarć społecznych. Nie ulega to wątpliwości, że pomysły dotyczące spraw „ostatecznych” są zależne od układu sił społecznych i że w układzie tym odgrywają rolę ważną. Np. ruchy społeczne socjalizmu i komunizmu zbudowane są na materialistycznym spojrzeniu na świat. Interesom warstw posiadających i odłamów konserwatywnych służy daleko lepiej filozofia idealizmu i spirytualizmu, tj. pogląd, że duch jest właściwą treścią życia i wszechrzeczy. Takich powinowactw między interesami i dążeniami społecznymi określonym poglądem filozoficznym można by znaleźć sporo.

Związek między życiem społecznym a poglądem na świat zauważyć można z innej jeszcze strony. Poglądy filozoficzne w przeciwstawieniu do pojęć nauki są rzeczami wiary. Pod tym (jak i innymi względami) są spokrewnione z dogmatami religijnymi. Czemu to przypisać, że w różnych czasach przeważa wiara w pewne tylko zapatrywania na całość świata i sens życia? Np. myśliciele francuscy osiemnastego stulecia nieledwie gremialnie pisali się na ateizm i materializm. Filozofowie Niemiec powojennych w ogromnej większości piszą się na spirytualistyczny pogląd na świat. Bez wątpienia, na wiarę filozoficzną pewien wpływ wywiera pisana tradycja rozważań o świecie, jednakże napięcie, powszechność i łatwość, z jaką całe masy ludzi wykształconych ulegają określonej wierze filozoficznej, zależne są od tzw. ducha epoki, od dążeń i walk społecznych. W każdym razie na płomień i rodzaj wiary filozoficznej czynniki społeczne wywierają wpływ potężny.

Raz ludzie są bardziej skorzy do filozofii użycia, to znowu do heroizmu, raz do idealizmu, to znowu do ateistycznego materializmu, raz raczej do filozoficznego pesymizmu, to znowu do gorącego entuzjazmu i optymizmu. Ta zmienność postawy filozoficznej wobec życia i świata, ta jej określoność dostosowana jest niewątpliwie do sytuacji społecznej. Toteż aby ją wyjaśnić, trzeba by się zwrócić o pomoc do socjologa.

Czy jednak zależność ta tłumaczy nam, czemu w ogóle ludzie mają jakiś — jakkolwiek — pogląd na świat, jakąś filozofię? Czy analiza sił społecznych doprowadzi nas do rozumienia faktu, że istnieją pewne tylko i to wcale nieliczne zapytania i odpowiedzi w sprawie dziwności istnienia? Bezowocnym byłoby poszukiwanie w zjawiskach socjalnych przyczyn samego faktu, że człowiek zadziwia się wobec świata w sposób metafizyczny.

Gwoździe zapytań, z powodu których ludzie chcą i muszą mieć jakąś — taką czy owaką — wiarę o pokroju mniej lub więcej metafizycznym, a w każdym razie nienaukowym, tkwią w samej naturze ludzkiej. W naturze tej trzeba więc szukać korzeni niepokoju, z jakim jedynie człowiek stoi — ze wszystkich stworzeń żywych — wobec wielkiej zagadkowości istnienia.

Czy niepokój filozoficzny jest wrodzony? Nieraz już próbowano powiązać niepokój myśli o ostateczne „skąd” i „po co” z naturą ludzką. W wieku XVII popularny był pogląd racjonalistów (Kartezjusza, Leibniza i innych), że podstawowe pojęcia religii i filozofii są człowiekowi wrodzone. Mówiono więc, że wrodzonym jest pojęcie Boga, duszy, nieśmiertelności, wolności itp. Mniemać by można, że wrodzonymi są też zapytania, którym pojęcia te odpowiadają.

Nauki biologiczne i psychologia jednoznacznie przeczą możliwości istnienia pojęć wrodzonych. Wszelkich pojęć o świecie, wielkim czy małym, każdy musi się mozolnie uczyć. Sprawę „idei wrodzonych” uważać trzeba wobec tego za całkowicie przegraną.

W minionych kilkudziesięciu latach podnoszono zapatrywanie, zdałoby się bardziej naukowe i nowoczesne, że w człowieku istnieje wrodzony instynkt do zapytań i przekonań filozoficznych (np. Zienkowski). Pająk lepi instynktownie misterną sieć, człowiek też „lepi” instynktownie sieć rozważań i pojęć o dziwności bytu. Wprawdzie więc człowiek musi się uczyć i dowiadywać o określonych zapatrywaniach ludzi innych w sprawie tej dziwności, jednakże popęd do snucia tych zapatrywań dziedziczny tak, jak np. popęd seksualny. Jeżeli jest tak, właśnie, przypuścić trzeba, że gdyby Robinson Kruzoe żył od urodzenia sam jeden na odludnej wyspie, musiałby dzięki wrodzonemu popędowi dojrzeć do filozofowania o świecie. Musiałby sobie stworzyć swoją osobistą filozofię o sprawach ostatecznych.

Pogląd na instynkt filozoficzno-religijny zarzucono rychło, jako naiwny. Wątpliwe jest czy w ogóle można mówić o wrodzonych instynktach u człowieka. Jeśli jednak przyjąć ich istnienie, niezrozumiałym byłoby, że dziedziczymy instynkty, których nie ma u zwierząt. Gdyby jednak i tę trudność usunąć, nie da się teorii instynktów wyjaśnić, czemu to u człowieka pojawiają się pewne poszczególne zapytania i zapatrywania o świecie i czemu człowiek raz zapytuje „skąd ostatecznie”, innym razem „z czego ostatecznie”, a jeszcze kiedy indziej „po co ostatecznie” itp. Także przeto i z tej strony próba powiązania niepokoju filozoficznego z naturą ludzką chybiła.

Wspomnieć trzeba jeszcze o jednej próbie tego rodzaju. Jaspers i współcześni typologowie, przed nimi zaś 150 lat temu G. Fichte, próbowali zakotwiczyć filo-

zofię w strukturze duchowej człowieka: Każdy ma swoją, sobie tylko odpowiadającą filozofię. Struktura duchowa ostatecznie zależna jest od układu cech wrodzonych, a wobec tego przecież wrodzona natura psychiczna wyznacza każdemu szczególny (tj. jemu właściwy sposób) odniesienia się do dziwności świata. Być może, rzeczywiście wrodzona struktura tłumaczy różnice w filozoficznym ustosunkowaniu się ludzi do świata. Nie tłumaczy jednakże, czemu w ogóle w sposób ten czy inny ludzie snują jakiegokolwiek rozważania o dziwności istnienia. Z punktu widzenia problemu, skąd wzięła się filozofia, pogląd ten przeto nie ma znaczenia.

Nie ma filozofii u dzieci. „Zmysł” do pytań niepokojących pojawia się wedle badań psychologicznych nad tą sprawą naprawdę dopiero w okresie dojrzewania. (Pieter). W tym to czasie przybiera odrazu formy ostre. Młodzież dojrzewająca (niezależnie od warstw społecznych, narodowości i rasy) przechodzi wprost gorączkę niepokoju z przeróżnymi: po co i skąd. Wysunięto wobec tego hipotezę, że napór rozważań o podstawach świata jest sprawą dojrzewania umysłowego. (Ch. Bühler). Człowiek ani nie dziedziczy pojęć, ani nie posiada instynktu filozoficznego, lecz w toku rozwoju dojrzewa do wielkich pytań o świecie i życiu, podobnie jak dojrzewa do erotyki i jak niemowlę dojrzewa do mowy i chodzenia.

W poglądzie tym zdaje się mieścić nieco racji. Co prawda, od razu zapytać trzeba: dobrze, ale dlaczego do niepokoju filozoficznego nie dojrzewają także i młode zwierzęta? Nawet najbardziej inteligentne ssaki (poza człowiekiem) z wszelką pewnością nie niepokoją się o sens życia lub o nieskończoność przestrzeni. Tu dochodzimy do sedna rzeczy. Przyczyny zmuszające jedynie człowieka do snucia rozmyślań nad tajemniczymi zagadkami świata, muszą zarazem odróżniać człowieka od zwierząt. Jakże są te różnice-przyczyny?

Wyobraźnia. Studia porównawcze anatomii, fizjologii, neurologii i psychologii łącznie stwierdzają każde na swój sposób, że człowiek obdarzony jest nieproporcjonalnie wielką, w stosunku do wszystkich zwierząt, wyobraźnią. Wyobraźnia to nie tylko — wedle utartego rozumienia — odtwarzanie obrazowe rzeczy widzianych, słyszanych i dotykanych. Lepiej jest pojąć wyobraźnię jako całokształt jakiegokolwiek uprzytomnień rzeczy w danej chwili nieobecnych. Niektóre zwierzęta sprawniej widzą, a zwłaszcza lepiej węższą aniżeli człowiek, ale jedynie człowiek potrafi żyć nieledwie samą wyobraźnią. Pasażer długie godziny czekający na pociąg nie musi się nudzić. Może przy beźmyślnie utkwionym wzroku snuć romans najprzeróżniejszych pomysłów o sprawach realnych i o niebieskich migdałkach.

To, co w psychice człowieka najciekawsze, to właśnie tysiąc ucieleśnień, w jakich ukazuje się jego wyobraźnia. Człowiek to „zwierzę z wyobraźnią”. Psychologia zwierząt prawie że wyczerpuje się na analizie ich spostrzeżeń i ruchów. Psychologia człowieka właściwie dopiero rozpoczyna się po tej analizie długą serią rozdziałów o wyobraźni (pod rozmaitymi nagłówkami, np. fantazja twórcza, myślenie, uczucia wyższe, przekonania, postawy i wiele innych). Dzięki wyobraźni człowiek fizycznie słabszy od wielu gatunków zwierzęcych, upośledzony we wrażliwości zmy-

słowej : zwrotności ruchów, wybił się ponad wszystkie zwierzęta. Wyobraźnia jest tym narzędziem, dzięki któremu istnieje kultura i cywilizacja.

Otóż ta sama wyobraźnia, która tworzy epopeje, symfonie muzyczne, pojęcia naukowe, rzeźby, obrazy, pomniki, prawo, tworzy też w pewnych okolicznościach filozofię. W jakich okolicznościach?

Wyobraźnię, jako narzędzie poznania. Gdy myślimy o „wszystkim i niczym” może nam się wydawać, że fantasmagorie naszych marzeń są bezużyteczne i puste. Sen-marzenie, fantazjowanie, krótko wyobraźnia — to głupstwo; jedynie „trzeźwe” zmysły uczą czegokolwiek.

Jest to złudzenie. Jest właśnie wprost przeciwnie. Zmysły same niczego nie uczą. Uczy rozmyślanie, tj. wyobraźniowe opanowywanie i opracowywanie materiału surowego, dostarczonego przez oko, ucho lub rękę. Porównajmy tylko ludzi wielkich i przeciętnych. Geniusz bynajmniej nie odznacza się bystrzejszym okiem lecz zwrotnością pomyśleń przy „oczach zamkniętych”. Dar wyobraźni właściwy geniuszowi wyróżnia — w małym rozmiarze — nawet ludzi upośledzonych umysłowo ponad najbystrzejsze zwierzęta. Wyobraźnia przeto to nie „przelewanie pustego w próżne”, lecz swoiste opanowywanie świata.

W jaki to sposób człowiek opanowuje wyobraźnią swój świat? W pomyśleniu, w wyobraźni na każdym kroku układamy sobie cele i drogi przyszłych poczyną, tłumaczymy sobie motywy postępowania naszego i bliźnich, zdajemy sobie sprawę z przyczyn i skutków rzeczy widzianych, uprzytamniamy sobie ład przestrzenny ulic, placów, linii tramwajowych itp. ledwo co poznanego miasta, śledzimy nic wspomnień wiedząc, co było przedtem, co potem i co równocześnie. Krótko: w bezmiarze rzeczy i zdarzeń, z jakimi się stykamy, tworzymy — dla siebie — ład. Podstawową czynnością pomyśleń, marzeń, rozważań, uprzytomnień i jakby inaczej nazwać czynności wyobraźni, jest przeto wprowadzenie ładu w tym, co się wciska do świadomości przez „wrota” zmysłów.

Ład, jaki myśl uskrzydłona wprowadza do swego obrazu zjawisk, dokonuje się jakby wzdłuż pewnych linii wytycznych, pewnych punktów widzenia. Tymi wytycznymi są np. szukanie przyczyn i skutków, celów i motywów, związków w czasie, przestrzeni, pochodzenia z rzeczy innych itp. Trudno w ogóle nawet tylko pomyśleć, jak przedstawiałby się nam świat, gdybyśmy się nie doszukiwali w nim ani przyczyn czy skutków, ani celów czy zamiarów, ani rzeczy wcześniejszych czy późniejszych, ani odległości większych czy mniejszych itp. Przedziwnym byłby dla nas świat, w którym nic z niczym nie byłoby powiązane, w którym nic z niczego nie pochodziłoby. Świat jednak jest zrozumiały, jasny, pełen ładu, bo właśnie myśl wciąż narzuca mu stempel powiązania wszystkiego ze wszystkim. Jest to osobne i swoiste pytanie: czemu myśl doszukuje się wszędzie wielorakiego ładu? Rozmaite bywały w tej sprawie zapatrywania. Tutaj przyjmujemy i podajemy „na wiarę”, że skłonność do poszukiwania ładu pochodzi ostatecznie nie z samej myśli, lecz ze „świata”, atoli wiary tej na tym miejscu uzasadniać nie możemy.

Bezdroża wyobraźni. Gdziekolwiek natrafimy na myśl porządkującą, wszędzie

zarazem natrafimy na ład. Czasem wszakże zdarza się, że wyobraźnia goniąca za porządkiem, za związkiem wszystkiego z wszystkim, wpada jak gdyby na manowce. Weźmy np. uprzytomnianie celów. Człowiek nie może nie pomyśleć o tym, co ma zrobić jutro, pojutrze, w przyszłości bliższej lub dalszej. Nie byłby człowiekiem, gdyby mu myśl nie podsuwała wciąż nowych nadziei, nastawień, planów, pomysłów o tym, co dopiero ma być. Przyszłością żyje człowiek daleko bardziej aniżeli terażniejszością. Bywa jednak czasem, że wyobraźnia od wczesnych lat goniąca za dniem jutrzejszym obejmuje zbyt szerokie widnokręgi. Myśl zaprawiona do konstruowania planów staje niekiedy, chcąc nie chcąc, w obliczu pytania: „a życie całe jaki ma cel?” Powiedzmy, że znajdzie się odpowiedź: „dla szczęścia osobistego”, „dla społeczeństwa”, „dla ludzkości”, „dla narodu”. Dobrze, ale jaki cel ma naród, ludzkość cała? Jaki sens ma szczęście? W takiej gonitwie za celami coraz to dalszymi powstaje wreszcie kapitalne pytanie: „a jakiż sens ma świat cały?” Nie sposób już pójść dalej. Myśl uskrzydłona, w konsekwencji przyzwyczajania do szukania celów prostych i coraz bardziej nadrzędnych, w końcu znalazła się przed sfinksem-niemową. Im bardziej niemowa milczy, tym gorętsze jest pragnienie uzyskania jakiejś wyraźniej odpowiedzi: życie, świat, mają sens taki a taki. W ten sposób powstaje jeden z najistotniejszych i odwiecznych zarazem problemów wszelkiej filozofii, problem ostatecznego sensu istnienia.

Problem ten to nie jakiś *deus ex machina*, lecz po prostu krok dalszy w zwyczajnej funkcji wyobraźni, która z natury bujności oraz między innymi dla potrzeb powszedniego życia każe nam tworzyć plany i myśli o tym, co dopiero będzie. Póki plany dotyczą tego, co człowiek sam lub pośrednio zrobić może, nie ma jeszcze niepokoju o rzeczy dziwne i ostateczne, nie ma filozofii. Skoro tylko jednak myśl lotna w naturalnym rozpędzie za projektami coraz to dalszymi, albo też w irytującym uprzytomnieniu powtarzania się wciąż tych samych spraw życia, przekracza granice tego, co można widzieć i zrobić, budzi się niepokojące „po co ostatecznie”. Wraz z nim budzi się duch filozofii.

Cały kłopot sytuacji polega teraz na tym, że nie sposób zahamować wyobraźni i ograniczyć jej prężność i nienasyconie li tylko do pomysłów o rzeczach możliwych, podlegających kontroli oka i ręki. Człowiek wie, że nigdy nie dowie się, jakie jest to ostateczne „po co”, o które się pyta, ale mimo to pytać musi. Zmusza go przyzwyczajenie do myślenia oraz rozpęd wyobraźni. Wie, że pytanie samo o sprawy ostateczne jest nonsensem, a jednak na zahamowanie tego nonsensu wyobraźnia nie ma rady. Nonsensy filozoficzne mają sens psychologiczny. Są to nieuchronne konsekwencje swobodnego biegu lotnej, oderwanej od zmysłów wyobraźni, dzięki której istnieją takie rzeczy z sensem, jak nauka, technika, sztuka, muzyka i prawo.

Problemy filozoficzne. To, co powiedzieliśmy o myśleniu celowościowym można zastosować do myślenia przez „okulary” przyczyn, skutków, substancji, związków, stosunków przestrzennych i czasowych itp. Nie można nie zapytywać na użytek powszedni i w nauce: „z czego powstała rzecz ta oto”, np. ten związek chemiczny? Bez pytań z „czego”, świat rzeczy byłby niezrozumiały i nie byłoby nauk takich

jak fizyka, chemia, mineralogia, biologia. Pytania te są nieodzowne. Są pożyteczne, póki każdorazowe „z tego to” można sprawdzić okiem i ręką. Znowu jednakże, jak w wypadku pytań o „po co”, wyobraźnia dająca sobie radę z substancjami konkretnymi nie może i nie umie poprzestać na pytaniach i odpowiedziach, dających się sprawdzić. W naturalnym rozpędzie myśli zapytuje: a z czego ostatecznie świat cały się składa, co jest prawdziwą substancją wszechrzeczy? Znowu stoimy wobec pytania nieuniknionego wprawdzie, ale bezsensownego. Chociażbyśmy bowiem nie wiedzieć ile „najprostszych” substancji odkryli w badaniach fizyki i chemii, zawsze myśl natrętna postawi pytanie o substancje jeszcze pierwotniejsze, jeszcze bardziej podstawowe i „naprawdę ostateczne”.

Cóż podobnego dotyczy pomysłów o wieczności czasu, nieskończoności przestrzeni, o „pierwszej” przyczynie wszechrzeczy, o ich „ostatecznym” finale, o ostatecznym związku wszystkiego z wszystkim itp. Żadne z tych pytań nie ma sensu, bo na żadne z nich nie sposób udzielić odpowiedzi przy pomocy sprawdzającego oka i ręki. Każde z nich stanowi jednakże swoisty przymus przeżyciowy. Każde z nich przytrafia się czasem zarówno laikom, jak i najbardziej krytycznym i ścisłym przedstawicielom nauki, nie mówiąc już o filozofach z zawodu. Filozofia, jako przymus stawiania pytań dziwnych, jest przywilejem człowieka, a nie pewnych tylko ludzi. Co prawda, wielce kłopotliwy jest ten przywilej. Irytujący i nieznośny czasem. W miarę rozwoju pozytywnej wiedzy o świecie ludzie stają się coraz bardziej ostrożni i krytyczni, coraz bardziej logiczni, ścisli oraz myślowo wymagający.

W miarę jednak, jak wzrasta duch logiki i ścisłości, człowiek coraz to bardziej żyje nie okiem, lecz wyobraźnią, światem pomysłów, światem fikcji. Kiedyż to tyle dyskutowano o roli fikcji w życiu ludzkim, jak właśnie w hipernaukowej dobie współczesnej! W miarę, jak człowiek coraz to bardziej żyje ułudą pojęć, ułudą sztuki, jego wyobraźnia staje się coraz to intensywniejszą, lotniejszą, bardziej wyćwiczoną i wszystko przenikającą. Otóż rozrost wyobraźni oznacza między innymi wzmożoną łatwość, potężniejszy nacisk pytań „głupich” o rzeczy ostateczne.

Sytuacja zaiste paradoksalna. Im więcej nauki i krytycyzmu, im więcej zrozumienia, że pytania o ostateczne „skąd”, „po co”, „z czego”, „dokąd”, „jak długo” itp. nie mają sensu, że są nierozwiązalne, tym więcej jest tych pytań, tym więcej filozofii.

Filozofia, jako wiara. Każde pytanie domaga się odpowiedzi. Odpowiedź na pytania filozoficzne jest naukowo niemożliwa, ale człowiek mieć ją chce i musi. Mieć ją musi przynajmniej na pytanie najbardziej drażniące: po co ostatecznie? Niesposób trwać w atmosferze permanentnego znaku zapytania. W każdym razie łatwiej jest żyć w ciepłej kojącej wiedzy, że wszystko ma głęboki sens, że świat jest zespólny ze sobą jednością, że poczynania i koleje życia dzieją się w imię jakiegoś, wszystko obejmującego celu ostatecznego. Jest to przeto filozoficznie zrozumiałe, że człowiek, którego lotna wyobraźnia powołała do życia dziwność istnienia, chce a nawet musi dziwność tę opanować. Musi znaleźć zadowalające wyzwolenie z niepokoju metafizycznego. Sprawa zaczyna się tutaj komplikować.

Nie mogąc znaleźć odpowiedzi przy pomocy kontrolującego oka i ręki, człowiek wmawia w siebie pogląd możliwie najlepiej licujący z logiką i własnymi życzeniami. Wszelkie systemy filozoficzne, jako odpowiedzi na przymus pytań filozoficznych, są to w tym sensie systemy wmówień. Wmówienie tak pojęte jest to zgoda udzielona pewnym ideom bez kontroli zmysłów i z pozorną tylko kontrolą logiki. Jest to przeto wiara. Systemy filozoficzne są tedy zawsze pewną wiarą w sprawie ostatecznych „skąd” i „po co”. Są wiarą specjalistów.

Niepokój wyobraźni, zwłaszcza w sprawie sensu życia, nadochodzi jednakże ludzi wszystkich. Wszystkich ludzi o dostatecznie rozbudzonej i prężnej wyobraźni. Wszyscy chcą przeto mieć swoją odpowiedź o rzeczach ostatecznych, tj. swoją wiarę. Odpowiedź tę dawała i dawać będzie odwiecznie religia. Religie, podobnie, jak system filozoficzny ma jedynie człowiek. Z punktu widzenia teorii wyżej podanej religię uważać trzeba za filozofię mas, filozofię obdarzoną autorytetem społecznym. Religia pochodzi w zasadzie z tego samego źródła, co filozofia. Podobnie, jak system filozoficzny, także i religia unicestwia niepokój pytań dziwnych o rzeczy ostateczne. Szczególne ukojenie, jakie niesie ze sobą kontemplacja religijno-mistyczna, jest udziałem człowieka, który głęboko odczuwa niepokój o ostateczny sens życia i bytu.

Przymus wiary i filozofowania. Podobnie, jak dociekaniom i systemom filozoficznym, także i religii wrócono już nieraz rychły koniec. Religia — mówiono — to magia i wytwór myślenia „prelogicznego” (np. Lévy-Bruhl). Człowiek przyszłości będzie pełen ścisłego rozumu i bezreligijny (np. Guyau). Mimo ogromnego rozrostu nauk filozofia i religia trwa. Trwa jednakowo u przedsięwziętych i u najwyższych cywilizowanych. Oświecone warstwy Europy i Ameryki są wprawdzie prawie bezreligijne, znaczy to jednak, że religia mas, w których warstwy te żyją, już nie (albo niezupełnie) odpowiada ich potrzebom mistycznym.

W miarę intelektualizacji, psychologiczne warunki wiary są coraz bardziej skomplikowane. „Potrzeby religijne” wyrastają u wszystkich z korzeni tych samych, ale ujawniają się niejednakowo. Im umysł prymitywniejszy, tym prostszą i łatwiejszą jest jego wiara. Im bardziej wyrafinowaną czyjaś wyobraźnia, tym subtelniejszą musi być sieć wmówień, aby można naprawdę uwierzyć w określony pogląd na ostateczne „po co” i „skąd”.

Być może ludzie odległej przyszłości będą za bardzo wyrafinowani, aby w człowieku ostatecznego uwierzyć głęboko, ale nie oznacza to, że w ich umysłach pytań o rzeczy dziwne już nie będzie. Przymus dociekań filozoficznych, a w konsekwencji przymus wiary, będzie obowiązywał ludzi w przyszłości nawet najdalszej. Co więcej, są dane psychologiczne, że im bardziej oświeceni i wykształceni będą ludzie przyszłości, im więcej tzw. wiedzy pozytywnej będą mieli, tym silniejszym będzie przymus wewnętrzny do snucia rozważań o sprawy ostateczne. Ludzie być może będą potępiali filozofię, ale nigdy jej się nie pozbędą. W tym sensie filozofia trwać będzie wiecznie.

III. KULTURA FILOZOFICZNA.

Pochodzenie filozofii a sprawa kultury filozoficznej. W części pierwszej wysunęliśmy pytanie: „po co i w jakiej mierze wykształcenie filozoficzne”? Analizując to pytanie nasunęła potrzebę opisu rodowodu filozofii. Rodowód ten przedstawiliśmy w części drugiej. Zastanawiając się nad pochodzeniem filozofii doszliśmy do wniosku, że I. filozofia jest koniecznością psychologiczną i II. że konieczność ta będzie prawdopodobnie rosła wraz ze wzrostem wiedzy i wykształcenia. Wnioski te posłużą nam teraz za podstawę do objaśnienia sprawy poruszanej we wstępie. Co prawda, sprawę tę potraktujemy obecnie nieco szerzej.

Zastanowimy się mianowicie nie tylko nad pytaniem „po co i w jakiej mierze kształcić w filozofii”, lecz nad ogólniejszą odeń sprawą organizacji kultury filozoficznej.

Kultura filozoficzna przypadkowa a zorganizowana. Tezy, jakie wysunęliśmy z analizy pochodzenie filozofii, prowadzą bezpośrednio do wniosku, że nie ma sensu ani nawet szans umyślna likwidacja kultury filozoficznej. Przypuśćmy, że rządy i społeczeństwa dolożą wszelkich starań do jej wytrzebień. Czy w rezultacie wytrzebią ducha filozofowania? Na pewno nie. Duch ten wypędzony bramą, wróci: jakąś niepozorną furtką; co więcej, wróci zgniewany i natrętny, albo w postaci całkiem nieprzewidzianej i niepożądaney. W krajach niektórych wypędzono filozofię, ale na jej miejsce natychmiast znalazła się jałowa dialektyka heglowska opancerzona najbadziej rygorystycznym dogmatyzmem i metafizyką.

Jest przeto jasne, że „z duchem filozoficznym” walczyć nie można, co najwyżej: można się z nim ugodzić i bardzo ostrożnie nim kierować. Innymi słowy, jeśli nie chcemy przypadkowej kultury, pomyśleć musimy nad jej organizacją. Nad tym, czy kultura ta jest potrzebna, czy nie, myśleć nie trzeba.

Organizacja kultury filozoficznej oznacza dwa zadania: I. podniesienie walorów filozofowania jako nieuniknionej funkcji psychicznej, właściwej jedynie człowiekowi; II. zmniejszenie minusów filozofowania. Z faktu, że kształcenie w filozofii ma zarówno przyjaciół, jako też wrogów, możemy wnioskować, że filozofowanie — jako funkcja, i filozofia — jako dziedzina obiektywnej kultury — mają swoje walory i minusy. Niechby jedni i drudzy bardzo nawet przesadzili w ocenie walorów czy inkryminacjach, coś słusznego w ich stanowisku na pewno znajdziemy. Na pewno w jakimś sensie filozofia owionięta jest duchem syntezy, który z wielu względów godzien jest pielęgnowania. Na pewno rozważania filozoficzne w jakiejś mierze uodporniają wobec życia, a odporność taka jest zaletą nielada. Z drugiej strony trzeba się realnie liczyć z niektórymi „bezdziejami” a zwłaszcza z faktem, że filozofowanie napawa młodych a i starych (weźmy tylko Epikleta, Spinozę i Hegla pod uwagę) myślicieli szczególną dumą wobec nauk, kultury i całego świata. w ogóle. Kto — w swym mniemaniu — posiadał formułę syntetyczną dla wszechrzeczy, powodu do skromności nie ma.

Duma co prawda nie zawsze musi być podstawą amoralną. Jeśli jednakże, co

się często zdarza, bywa tożsama ze zwyczajną pychą i zarożumiałością, pociąga za sobą niewątpliwie skutki niepożądane ani przez pyszałka ani przez społeczeństwo. Z punktu widzenia osobnika, duma z wiedzy filozoficznej ogranicza prężność do dalszego uzupełniania wiedzy. Kto jest mądrością chodzącą, ten nie ma powodu do zdobywania mądrości nowych. W rzeczy samej — z tego zdaje się powodu — zbyt wielu myślicieli, o których mówi historia filozofii, przedwcześnie okazało skostnienie dogmatyczne. Jeśli tedy organizować kulturę filozoficzną, pomyśleć trzeba w pierwszym rzędzie nad środkami, które by uniemożliwiły a przynajmniej ograniczyły zasięg niektórych niezbyt pożądaných właściwości zainteresowań filozoficznych.

Zmniejszenie minusów filozoficznych. Przyjmujemy, że organizator kultury filozoficznej starać się będzie o to, aby osoby zaprawiające się w filozofii nie doszły do poglądu „własnego” zbyt łatwo i aby krytyka systemów i zagadnień nie doprowadziła do negatywistycznego odniesienia się do zagadnień filozoficznych ani do ich rozwiązań. Aby wyjaśnić bliżej sens tych przypuszczeń trzeba przyjrzeć się postawie młodych ludzi atakujących problematykę filozoficzną z całą świeżością, bojowością, ale i naiwnością. W ataku myślowym młodzieży nie ma — w zasadzie — nic, co przekraczałoby formy filozofowania ludzi dorosłych. Jest natomiast wielki chaos, a w nim ujawnia się jaskrawo mechanizm narodzin „poglądu na świat”. Młody człowiek musi myśleć o nieskończoności, wieczności, pierwszej przyczynie, a zwłaszcza ostatecznym sensie, ale zarazem gorąco pragnie pozytywnego rozwiązania problemów niepokojących go. Skory jest do — werbalnego — negatywizmu, łatwo przyjmuje (przejmuje się) każdą byle mocno narzuconą wiarą metafizyczną. Rezultatem bywa przedwczesny dogmatyzm i wrogie ustosunkowanie się do wszelkiej myśli przekraczającej jego ciasne ramy. Od osoby odznaczającej się rzetelną kulturą filozoficzną spodziewamy się raczej tolerancji i przynajmniej zrozumienia, jeśli nie uznania dla cudzego poglądu na świat. Cudze stanowisko zrozumie, kto je zna, i zapoznając się z nim nie powziął dłań od samego początku lekceważenia. Z punktu widzenia pedagogicznego zdanie to prowadzi do tezy, że młodego człowieka trzeba możliwie obiektywnie (w sensie: sine ira et studio) zaznajamiać ze szkieletem dowodowym różnych poglądów na świat, tych zwłaszcza, które dotyczą spraw sensu ostatecznego. Niestety, wychowawcy niełatwo pogodzić wiarę (siłę przekonań) w metafizykę — że tak rzec — własną, z tzw. bezstronnym odniesieniem się do poglądów cudzych.

Jeszcze trudniej — dla wychowawcy — jest wprowadzić do filozofii a nie wzbudzić równocześnie przekonania, że filozofia jest chaosem prądów, sporów, stanowisk, zdań sprzecznych i aby — w konsekwencji — przez takie wprowadzenie nie utrudnić narodzin „własnej” wiary filozoficznej u wychowanka. Wydaje się, że ten szkopał jest w czasach naszych poważniejszy, aniżeli obawa przed przedwczesnym dogmatyzmem. Wobec przesadnie technicznych zainteresowań młodzież współczesna przechodzi „gorączkę filozoficzną” zbyt powierzchownie, wobec czego zetknięwszy się z wiadomościami o systemach, kierunkach i zagadnieniach filozoficz-

nych zbyt niską mierzy je ceną. W rezultacie ustala się nie tyle sceptycyzm, ile jałowe *désinteressement* wobec „gadaniiny” filozoficznej. Taki stan rzeczy na pewno kulturze filozoficznej nie sprzyja.

Uwagi powyższe prowadzą do przypuszczenia, że w organizacji kultury filozoficznej rolę decydującą odgrywać musi i odgrywa nie tylko schemat organizacyjny, ile żywy wychowawca-filozof. Najlepsze książki, najbardziej celowo ułożony program nie wskórają nic, jeśli osoba pośrednicząca między organizatorem a duszami wychowanków sama nie będzie miała głębokiej kultury filozoficznej. W związku z tym zastanowić się musimy pokrótce nad ideałem wychowawcy, wyróżniającego się kulturą filozoficzną.

Kultura filozoficzna wychowawcy. Formalnie spodziewamy się, że wychowawca taki uprzystępní młodzieży korzystne strony filozofowania, a zarazem uchroni ją przed cieniami przymusu myślenia o sprawach ostatecznych. Bardzo trudno formę tę zapełnić rzetelną treścią. Spróbujemy treść tę zarysować.

I. Wychowawca z kulturą filozoficzną strzeże niczym oka w głowie idealizmu młodzieży, tj. tej jej podstawy wobec życia, dzięki której z czasem człowiek młody wierzył będzie mocno, że życie ma sens, że są wartości bezwzględne, w imię których należy poświęcić wszystko, że są cele, do których zdążać należy uporczywie i bez zatańowań. Sądźmy, że możliwe jest wdrożenie do tego rodzaju postawy nawet w wypadku, jeśli by określone treści wiary wychowawcy i wychowanków miały się różnić. Istotną jest wiara żywa, a nie treść jej dogmatu. Nie można przyznać kultury filozoficznej ani wielkiej wartości wychowawczej osobie, która nie promieniuje wiarą żywą, a jej zadatki u młodzieży zabija. Wychowawca taki, nie wiedzieć jak doskonały pod względami innymi, spowoduje więcej szkód, aniżeli korzyści w poglądzie na świat pokolenia młodego.

II. Wychowawca z kulturą filozoficzną uprzytomnia młodzieży raczej istotnie ważne i odwieczne zagadnienia, niż wiadomości filozoficzne o charakterze historycznym. Młody człowiek szuka wyjścia z palącego niepokoju, spowodowanego dziwnością bytu, a jeśli nie ma być specjalistą, nie potrzebuje wiadomości biograficznych, formułek logicznych ani obeznania z wielce skomplikowaną terminologią filozoficzną. Jeśli tak, nie wprowadzimy do filozofii propedeutyki, w której rolę główną odgrywają elementy logiki formalnej; poza nimi zaś pierwociny psychologii. Pomijając już okoliczność, że logika i psychologia są naukami osobnymi i w zasadzie tak różnymi od filozofii, jak chemia, botanika, historia itp., na tej drodze wcale nie ujmujemy w karby głębokiego niepokoju o sprawy ostateczne. Formułki logiczne nużą młodocianych, powodują lekceważenie dla filozofii, a wcale nie rozjaśniają jej dziwności istnienia.

III. Wychowawca z kulturą filozoficzną unika przesadnej oceny wiedzy filozoficznej, zaś przy powoływaniu się na wiedzę o faktach przeceniania pewnych nauk (czy to matematycznych, czy to humanistycznych). Wskazuje młodym adeptom wiedzy „ostatecznej” na nierozwiązalność zagadnień filozoficznych i poddaje im przekonanie, że filozofia nie wystarcza do rozstrzygania wszelkich spraw dotyczą-

cych wiedzy i świata. Z drugiej strony upewnia ich, że jedynie posmak przesłanek wszelkiej wiedzy umożliwi ugruntowanie wiadomości z nauk poszczególnych.

IV. Wreszcie, dobry wychowawca zaprawiający młodzież w filozofii, całym swym zachowaniem okazuje kulturę filozoficzną. W zachowaniu się filozofów zawsze dostrzegano tzw. punkt widzenia wieczności, a więc pewien spokój wobec zmienności spraw powszednich i kolei życia, pewien umiar w wartościowaniu, powstrzymywanie się od przesadnych objawów wzruszeń — w szczególności strachu.

Wierzmy, że wychowawca rozporządzający tak właśnie pojętą kulturą filozoficzną nie zrani idealizmu i zaprawi młodzież do szerokiego spojrzenia na świat. W przymusie myślenia o dziwności bytu znajdzie narzędzie do podniesienia człowieczeństwa a nie do wewnętrznego rozbicia osobowości młodych.

J. Pieter

Z DZIEJÓW WAKACYJNYCH KURSÓW UNIWERSYTECKICH DLA NAUCZYCIELSTWA

- 1) Z dziejów Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich dla nauczycielstwa.
- 2) Prelegenci wykładający w latach 1913—1931.
- 3) Bibliografia.
- 4) Przypisy.

Należy użyć słów szczególnie dobranych lub wręcz uroczystych, kiedy mowa o wysiłkach nauczycielstwa szkół powszechnych nad rozszerzeniem i pogłębieniem swego ogólnego i zawodowego wykształcenia. Coś niezrozumiałego na pierwszy rzut oka tkwi w „pielgrzymkach” odbywanych przez nauczycieli w czasie wakacji do źródeł wiedzy. W tym ruchu biorą udział przede wszystkim ci nauczyciele, którzy pracują w zapadłych wioskach, gdzie są zacznym rozwoju innych, sami jednak w otoczeniu nie znajdują zachęty i warunków do rozwoju; oni to jak średniowieczni studenci wędrują po ukończeniu roku szkolnego ze wsi do miasta, wstępują na kursy, aby zaczerpnąć świeżych sił, odnowić się, zapoznać się z nowymi zdobyczami i kierunkami, by po powrocie do swojego warsztatu pracy służyć drugim lepiej niż dotychczas.

Niematą zasługę w organizowaniu ruchu samokształceniowego nauczycieli szkół powszechnych ma Związek Nauczycielstwa Polskiego. Jako jedną z pierwszych i niezmiernie ciekawych form pracy samokształceniowej wymienić należy Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie, organizowane początkowo przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w Galicji (od 1913 r. do 1918 r. włącznie), potem przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (od 1919 r. do 1929 r. włącznie); w końcu przez Związek Nauczycielstwa Polskiego (od 1930 r. do 1931 r. włącznie 1); w r. 1932 przekształcono Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie na Instytut Pedagogiczny Z. N. P. 2).

Chwila obecna specjalnie nadaje się do tego, aby przypomnieć i zanalizować rolę, jaką odegrały W. K. U. nie tylko w historii kształcenia się nauczycieli i dzie-

jach Związku; W. K. U. miały zasięg znacznie większy. Te momenty należy podkreślić w chwili, kiedy „w dwudziestopięcioletnią rocznicę utworzenia Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich Zarząd Główny Z. N. P. powołuje ponownie tę zasłużoną Instytucję do życia” 3).

Niemieckie organizacje nauczycielskie urządzały przed wojną Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie. Kursy tego typu w Lipsku, prowadzone corocznie od r. 1906, ściągaly duże zastępy nauczycieli i dyrektorów szkół elementarnych, seminariów nauczycielskich, gimnazjów i szkół wyższych oraz młodzież akademicką. Na prelegentów powoływano znanych i cenionych profesorów fachowców, którzy wprowadzali słuchaczy w założenia teoretyczne i praktykę nowych prądów w pedagogice oraz budzili zapal nauczycielstwa do organizowania pracy szkolnej na nowych podstawach. Na kursy te zapisywali się nauczyciele z Niemiec, Czech, Polski, Rumunii i nawet innych, bardziej odległych krajów Europy (np. Grecji) 4).

Na tych naśladowania godnych wzorach oparli się twórcy W. K. U. w Zakopanem nąginając jednak od samego początku zarówno ideologię jak również i program kursów do specyficznych warunków i potrzeb polskich.

Cesarско-królewska Austria świadomie i tendencyjnie utrzymywała zakłady kształcenia nauczycieli szkół ludowych w dzielnicach polskich na bardzo niskim poziomie. „Wykład pedagogii w galicyjskich seminariach nauczycielskich stoi poniżej wszelkiej krytyki” 5) — tak charakteryzował sytuację dr Rowid w inauguracyjnym przemówieniu otwierając pierwszy kurs w Zakopanem. W. K. U. miały wypełnić te braki, którymi obarczony był system kształcenia nauczycieli w Galicji; miały być „instytucją naukową, niezależną, umożliwiającą dalsze kształcenie i utrzymanie kontaktu z postępem nauki i wiedzy” 6).

Założenia ideologiczne W. K. U. sięgały jednak o wiele głębiej w zagadnienia kształcenia nauczycieli szkół początkowych. Seminarium nauczycielskie i podobne formy kształcenia nauczycieli kryją w sobie niebezpieczeństwo takie, że utrzymują przyszłego nauczyciela przez cały czas studiów na poziomie szkoły średniej i pozbawiają tym samym przyszłego pracownika oświatowego możliwości zetknięcia się z atmosferą pracowni naukowej, w której wykuwa się i wypróbowuje nowe wartości, pomysły i wynalazki.

Młodzież kształcąca się na poziomie średnim spotyka się z nauką gotową, ogładaną od strony podręczników, w których znajdujemy wyniki dawno bezspornie ustalone lub spóźnione echa dawno ukończonych sporów. Zatapiając się w podręczniku przebywamy raczej w atmosferze muzeum, w którym podziwiamy pomniki brązowe, szacowne; jesteśmy tu w skarbcu, w którym panuje skrupulatnie przez wykształconych urzędników utrzymywany ład i porządek; w podręczniku najczęściej nie przedstawia się człowieka-twórcy, uczonego borykającego się z niewiedzą, chaosem, ciemnością o zdobycie, wydarcie, ustalenie, sformułowanie nowej prawdy; dla podręcznika ważnym jest efekt końcowy, nieważne są etapy twórczego procesu, w czasie którego dostrzec można chwile wzniosłe, erupcje irracjonalnej twórczości oraz chwile zwątpienia, błędzenia, niepewności, popełniania błędów, omyłek. Obok

gotowej wiedzy, z której korzystają autorzy podręczników, mamy żywy proces tworzenia nauki, zależny i najściślej związany z człowiekiem, jego wartością, jego zaletami, jego wadami, jego wielkością i małościami, jego talentem, zainteresowaniami, jego urokiem i dziwactwami. Obok wartości naukowych, ustalonych i zapatrzonych stemplem uznania podręcznikowego, istnieją elementy w nauce jeszcze nieustalone, sporne, przez jednych z uporem zwalczane, przez innych fanatycznie broniące; istnieją dyskusje, spory, walki z całym arsenałem zatrutych strzał, pocisków trujących, łzawiących, duszących, ambicji i małości, uporu i ukochania, interesu i bezwzględного poświęcenia. Ogromny urok i wpływ wychowawczy wyższych zakładów naukowych tkwi niewątpliwie w tym, że impregnują studentów atmosferą tworzącej się wiedzy; dają możliwość zetknięcia się z „ludźmi nauki, którzy są przecież także ludźmi i stają się właśnie ludźmi nauki m. in. dzięki temu, że z osobistą, subiektywną pasją i z dziecięcą niemal ciekawością interesują się tym, co z badań ich wynikać może, i przypuszczalnymi rezultatami swych dociekań i rozmyślań” 7). Wada tego typu kształcenia nauczycieli, które się kończy na szkole średniej, polega m. in. na tym, że prawie na zawsze pozbawia absolwenta możliwości zakosztowania nauki tworzącej się. Wada ta jest szczególnie groźna dla zawodowego wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych, którzy mają przeprowadzić dziecko, tego naturalnego badacza otaczającej rzeczywistości, przez wstępny proces poznawania świata i ludzi.

W owej tęsknocie za zetknięciem się z nauką bezpośrednio u źródła, w tęsknocie, którą intensywnie odczuwało i odczuwa nauczycielstwo szkół elementarnych, tkwi główna przyczyna powstania i bujnego rozwoju W. K. U. 8). „Związek Pol. Naucz. pragnął dać swym członkom możliwość pogłębienia wiedzy, czerpania z ducha ludzkiego wprost u źródeł, u tych, którzy są twórcami współczesnej kultury i nauki polskiej. Ciągłe czerpanie wiedzy z rąk drugich, ze skrótów i podręczników wątpliwej często wartości, nie może prawdziwie pogłębić wykształcenia nauczyciela. Nauczycielstwo musi usłyszeć słowa czystej nauki, poznać jej postęp i ostatnie wyniki i to było ideą przewodnią, która nam przyświecała w zorganizowaniu I W. K. U. w Zakopanem” 9).

Takie założenie pociąga za sobą odpowiedni dobór sił naukowych. Nic więc dziwnego, że na posiedzeniu „Naczelnego Zarządu” Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w Galicji (dn. 30.XII.1912 r.) przyjęto jako „normę zasadniczą”, że „na prelegentów uprosić należy osoby znane z naukowej działalności we właściwej dziedzinie wiedzy, dające zatem gwarancje, że w wykładach staną na wysokości zadania” 10). Starali się organizatorowie kursów ten postulat zrealizować; wystarczy przejrzeć listę prelegentów, aby się o tym przekonać; podkreślała to również prasa codzienna w sprawozdaniach o W. K. U. 11). Zadaniem W. K. U. było między innymi „umożliwić nauczycielstwu zapoznanie się z ostatnimi wynikami badań w różnych gałęziach nauki, tudzież podanie wskazówek metodycznych dalszej pracy samokształceniowej” 12).

Mówiąc o założeniach ideologicznych W. K. U. jako instytucji kształcącej pra-

uczących zawodowo nauczycieli nie można pominąć dwóch charakterystycznych rysów: 1-o program wykładów i ćwiczeń nie ograniczał się do przedmiotów pedagogicznych i nauk pokrewnych; 2-o W. K. U. nie dawały swoim słuchaczom żadnych uprawnień zawodowych.

Sytuacja nauczyciela szkoły powszechnej jest szczególnie eksponowana z tego powodu, że nauczanie początkowe wymaga od niego: 1-o przygotowania pedagogicznego, 2-o przygotowania rzeczowego dla należytego zrealizowania programu nauki szkolnej w zakresie poszczególnych przedmiotów, 3-o jasnych pojęć o świecie i dużo zdrowego, „chłopskiego” rozsądku, aby mógł w odpowiedni sposób zaspokoić różnorodne zainteresowania uczniów i otoczenia. Tych zadań nie jest w stanie spełnić bez reszty nawet najlepiej postawiony zakład kształcenia nauczycieli, ponieważ nie może w ograniczonym czasie objąć wszystkich dziedzin wiedzy potrzebnych nauczycielowi, nadto dlatego że w zakładzie kształci się młodzież do zadań, których ona aktualnie jeszcze nie spełnia i przez to nie może należyście ocenić ich zasięgu i wagi. Zadanie to może natomiast spełnić instytucja pomagająca nauczycielowi w samokształceniu, postawiona na odpowiednim poziomie i obejmująca programem dostatecznie szeroki zakres zagadnień.

Na początku istnienia W. K. U. program obejmował — poza pedagogiką i psychologią — filozofię, wiadomości przyrodnicze, historię i literaturę oraz nauki ekonomiczno-społeczne. Osobnego komentarza wymaga wprowadzenie do programu W. K. U. „nauk ekonomiczno-społecznych”; organizatorowie W. K. U. wypredzili o wiele lat współczesne postulaty skierowane pod adresem szkoły powszechnej wobec środowiska, „dla którego istnieje”¹³⁾. W sprawozdaniu z pierwszego kursu czytamy: „bez gruntownego zrozumienia zjawisk w dziedzinie społeczno-ekonomicznej trudna byłaby praca nauczyciela sięgająca do głębin, obliczona na dalszą metę, praca przekształcająca życie kulturalne najszerzych warstw ludowych, wznośząca się na coraz wyższe szczeble ducha ludzkiego”¹⁴⁾.

W. K. U. nie dawały słuchaczom żadnych uprawnień zawodowych; ten stan rzeczy wymagał od uczestników stosunku bezinteresownego do pracy na kursie. Tu leży przyczyna, dla której W. K. U. skupiały element pozbawiony ubocznych pobudek i aspiracji oraz wytwarzały atmosferę szczerych zainteresowań i bezinteresownych wysiłków¹⁵⁾.

Rozważając założenia ideologiczne W. K. U. organizowanych przed wojną światową podkreślić należy niedwuznaczne tendencje polityczne, które organizatorowie zamierzali poprzez kursy realizować.

Nie było to prostym przypadkiem, że w czasie, kiedy słupy graniczne państw zaborczych przecinały polskie dzielnice, zarówno wśród prelegentów jak również słuchaczy na W. K. U. w Zakopanem znajdujemy Polaków przybyłych z różnych zaborów.

Wyrażnym założeniem ideowym organizatorów W. K. U. było stworzenie warunków, w których mogłaby się tworzyć polska pedagogika narodowa, niezależna

od różnic dzielnicowych sztucznie przez zaborców tworzonych. Cel ten znajdujemy wyraźnie sformułowany w „Sprawozdaniu z pierwszego kursu...”: „Naszą ideą przewodnią winno być... dążenie do ujednolajnienia pracy nad rozwojem polskiej pedagogiki — pracy podjętej przez wybitne jednostki ze wszystkich zaborów... Cel ten wielki wymaga od nas ustawicznego porozumiewania się, wzajemnego zbliżenia” 16).

Jak bardzo zależało inicjatorom na zjednoczeniu nauczycielstwa polskiego ze wszystkich zaborów, świadczy uchwała powzięta jednomyślnie przez Naczelny Zarząd Związku Pol. Naucz. Ludowego w Galicji dn. 30 grudnia 1912 r.: „Zarząd Związku wejdzie w porozumienie z pokrewnymi Towarzystwami nauczycielskimi w Królestwie Polskim, na Śląsku austriackim i w Poznańskim, aby kurs mógł się stać przystępnym dla nauczycielstwa z wszystkich ziem polskich” 17).

Nauczycielstwo z pewnych dzielnic Polski odpowiedziało na wezwanie; w pierwszym kursie stanowi ono prawie połowę uczestników (75 osób czyli 47%) 18). Szczególnie należy podkreślić udział nauczycielstwa z Królestwa, „które nie szczędziło nie tylko ofiar materialnych, ale pokonać musiało wiele innych trudności” 19). Chodzi tu o trudności i konsekwencje natury politycznej, skoro w następnym zdaniu czytamy: „z łatwo zrozumiałych powodów nie umieszczamy nazwisk naszych kolegów i koleżanek z Królestwa biorących udział w Kursie” 20). Nie obyło się jednak bez zgrzytów; oto z różnych stron Polski przyjeżdżają nauczyciele na W. K. U., tylko brak ich z poznańskiego i pomorskiego 21). Odgrywał tu rolę separatyzm dzielnicowy, pewne zabarwienie polityczne, które w rezultacie doprowadziło do tworzenia nawych, konkurencyjnych wakacyjnych kursów uniwersyteckich.

Cel polityczny przedwojennych W. K. U. stanie się nam jaśniejszy, skoro uważnie prześledzimy program i dyspozycje wykładów oraz wczytamy się uważnie w sprawozdania z życia towarzyskiego uczestników kursu.

Oto w „Programie I W. K. U...” znajdujemy wykłady: Kukiela — „Dzieje wojskowości polskiej” 22), Sokolnickiego — „Polityka a wojskowość powstań polskich”, Szaroty — „Dzieje dyplomacji europejskiej w sprawie polskiej w r. 1863”, Studnickiego — „Stosunek dzielnic polskich do mocarstw rozbiorowych”. Na drugim kursie nie schodzi z programu wykład n. t. „Dzieje organizacji wojsk i wojen w Polsce po rozbiorach” (Sokolnickiego), „Przeobrażenia i przewroty społeczne” (Kulczyckiego) 23). Warto wspomnieć o takim nastroju W. K. U. organizowanych przez Z. P. N.L. w G. w Zakopanem, skoro w r. 1914 „Polskie Towarzystwa Pedagogiczne w Cieszyń i we Lwowie” zapowiedziały na sierpień 1914 r. własny Wakac. Kurs Uniw. i w dziale historycznym umieściły wyłącznie „historię powszechną”, a z tego zakresu wykłady n. t.: a) „Pojęcie nauki historii, jej cele przewodnie i zadania (1 wykład), b) Zagadnienia jeszcze jednej dzielnicy polskiej (Rzecz z dziejów Śląska, 1. wykład)... Rozwój konstytucji w Austrii i ze szczególnym uwzględnieniem dziejów Śląska (3 godz.)” 24).

Nie trzeba sięgać do trudno dostępnych wspomnień uczestników kursu o ideo-

wym kierunku wykładów i prelegentów, wystarczy rzucić okiem na tematy wykładów z historii i nauk ekonomiczno-społecznych, aby się przekonać, że W. K. U. były przed wojną placówką polskiej myśli i pracy niepodległościowej.

Na wieczornicach toczyła się serdeczna wymiana myśli około spraw „obywatelskiej pracy nauczyciela polskiego”. „Na zebraniach towarzyskich omawiano położenie nauczyciela polskiego w trzech zaborach, sprawy organizacyjne i warunki pracy narodowej” 25).

Taką była w 1913 i 1914 r. atmosfera polityczna W. K. U. Należy się za to uznanie zarówno nauczycielstwu polskiemu szkół elementarnych spod zaborów, Z. N. P. i organizatorom W. K. U. — tym bardziej że działo się to w tym czasie, kiedy pewne odłamy społeczeństwa polskiego „orientowały się” politycznie — jak wiadomo — inaczej. Do tych faktów należy powracać jako do jednych z wielu źródeł prawdy historycznej, oświeclających stosunek Z. N. P. do państw zaborczych.

Jakże inaczej przedstawia się ideologia kursów od chwili wznowienia ich po wojnie. W r. 1921, 1922, 1923 odbywają się dwa kolejne kursy — jeden w Pucku, drugi w Zakopanem; od r. 1924 do 1930 włącznie odbywają się co roku dwa kursy — jeden w Zakopanem, drugi w Wejherowie. W r. 1931 odbyły się W. K. U. w Zakopanem i Gdyni 26).

Jakie w tym tkwiło założenie? Po odzyskaniu niepodległości przystąpił Związek nauczycielski do pracy nad łączeniem dzielnic 27) przez zacieranie różnic, które wytworzyły się wskutek zaborów, przez stwarzanie warunków dogodnych do wzajemnego poznania i zbliżenia się ludzi 28), oraz przez umożliwienie poznania połączonych znów dzielnic. Ujął ten postulat p. Florentyn Kotliński przemawiając imieniem słuchaczy na zakończenie kursu zakopiańskiego w 1923 r.: „Mieliliśmy wrażenie, że przed naszymi oczami przesuwają się części procesu zcalania nauki i kultury rodzinnej, zcalania duszy nauczycielstwa... Akcja zcalania duszy nauczycielstwa, z dumą możemy powiedzieć, prowadzona była przez nasz Związek jeszcze przed wojną, jakby w przeczuciu wielkich wydarzeń” 29).

Nie można pominąć również wpływu, jaki wywierał kurs na środowisko, w którym się odbywał. „Pobyt licznej zastępy nauczycielstwa i wybitnych prelegentów na Pomorzu przyczynia się do ożywienia tętna życia umysłowego w tym zakątku Rzeczypospolitej, wzmacnia ducha polskiego, szerzy zrozumienie ważności morza dla rozwoju państwa naszego wśród szerokich sfer społeczeństwa” 30).

W związku z tym pozostaje wprowadzenie regionalizmu na W. K. U. 31), włączenie w program zajęć na kursie zarówno wykładów, jak również wycieczek i ćwiczeń n. t. kultury, geografii, krajoznawstwa, fauny i flory tego regionu geograficznego, w którym się kurs odbywał.

Charakterystyczną cechą budowy programu i organizacji było i to, że starano się umiejętnie połączyć wykład teorii z pokazami, wycieczkami (geograficznymi, geologicznymi, botanicznymi, faunistycznymi, krajoznawczymi, historycznymi, etnograficznymi, turystycznymi) — prowadzonymi przez wybitnych fachowców, którzy dany dział wykładali 32), ćwiczeniami oraz możliwościami zastosowania wiadomości

przez nauczycieli. Np. obok teoretycznych wykładów przyrodniczych (Godlewskiego, Raciborskiego, Roupperta) przewidziane były pokazy, przeżeczka, doświadczenia, wycieczki geobotaniczne w Tatry oraz kurs „metod zbierania okazów przyrodniczych”. Organizowano w ramach W. K. U. „konwersatoria” i seminaria, konferencje i dyskusje „na podstawie wykładów” 33); np. w 1924 r. prowadzono seminarium na aktualny temat „programów” wciągając do pracy uczestników kursu 34).

Wybór siedziby kursów dokonywany był jeszcze pod tym kątem widzenia, aby można było „wzmocnić siły fizyczne dzięki nader sprzyjającym warunkom, jakie istnieją w obu miejscowościach klimatycznych (Zakopane, Puck) — w górach i nad morzem” 35).

Ciekawej ewolucji podlegał program W. K. U. Przed wojną kurs obejmował cztery działy: 1) „pedagogię”, psychologię i filozofię, 2) wiadomości przyrodnicze, 3) historię i literaturę, 4) nauki ekonomiczno-społeczne 36). Od r. 1921 wchodzi do programu wykładów i zajęć nowy dział „teoria i praktyka „Szkoły Pracy” (obejmujący: rysunki, modelowanie i wycinanie) 37). Kursy zakopiańskie i pomorskie zawsze miały wykłady, wycieczki, pokazy itp. związane ze specyficznymi warunkami środowiskowymi; w r. 1922 wprowadza się dział „krajoznawczy” (geografia, przyroda, historia kultury na tle środowiska 38); od r. 1923 wprowadza się wyraźnie „cykle regionalne”: pomorsko-bałtycki i tatrzański 39). W r. 1925 przybywa nowy dział socjologiczny (obok regionalnego i filozoficzno-pedagogicznego) z wykładami prof. Znanieckiego 40). W r. 1926 wprowadzono dział pedagogiczno-socjologiczny 41). W r. 1927 program obejmował na kursie w Wejherowie pięć działów: szkolny, filozoficzno-pedagogiczny, ekonomiczny, techniczny i literacki; na kursie odbyły się również konferencje na tematy organizacyjne 42). W r. 1928 i 1929 43) zaznacza się próba wyeksperymentowania nowych pomysłów organizacyjnych: na kursie w Zakopanem przekształcenia W. K. U. na „wolną trybunę wykładową” na tematy aktualne i naukowe. Ten nowy powiew został dobrze scharakteryzowany w następującym urywku: „Kurs w Zakopanem odegra w bieżącym roku rolę wolnej trybuny wykładowej z najrozmaitszych dziedzin aktualnych zarówno naukowych, jak i dotyczących najżywszych kwestii społecznych i politycznych. Chcąc dać nauczycielstwu, oddalonemu nieraz od tętna wielkich zagadnień codziennego życia Państwa i społeczeństwa, jasny obraz ścierania się prądów i kierunków, Zarząd Kursu postanowił zaprosić do wygłoszenia referatów znawców poszczególnych działów życia politycznego i społecznego i poddać te referaty zarówno dyskusji uczestników, jak i szerszej publiczności. Ten typ kursu da możność słuchaczom (czkom) wyrobienia sobie własnego sądu i może stać się również szkołą logicznego myślenia i rozumowania w sprawach publicznej wagi. Warunkiem dyskusji będzie niewątpliwie sama istota zagadnienia, uchylająca możliwość jakiegokolwiek agitacji i jednostronności 44).

W r. 1931 wprowadzono (poza wykładami regionalnymi, które w „cyklu tatrzańskim ograniczono do wykładu n. t. „Podhale w literaturze polskiej”) działy: „z socjologii wychowania”, „z zagadnień samokształceniowych”, „cykl wykładów

z dziedziny techniki i wynalazków", „sztuka plastyczna w życiu i w szkole” 45). Od czasu do czasu w zakres wykładów i zajęć wchodziły również zagadnienia dydaktyczno-metodyczne, społeczne, oświatowe, kulturalne.

Ogólnie rzecz ujmując odnosi się wrażenie, że program W. K. U. zawierał z reguły elementy stałe, wyznaczone przez potrzeby zawodowo-pedagogiczne nauczycielstwa, nadto zaś zawierał elementy, które były odbiciem prądów w danym czasie aktualnych w nauce (bardzo typowo to występuje w odniesieniu do socjologii — socjologii wychowania w szczególności) lub pewnych aspiracji polityki organizacyjnej Związku (np. w r. 1928 i 1929).

W złotym okresie rozwoju W. K. U. znajdujemy wzmianki, że organizatorowie przy układaniu programu zasięgali światłej rady wybitnych fachowców 46).

W. K. U. stanowiły wyraźną siłę atrakcyjną, skoro tuż przed wojną „Polskie Towarzystwa Pedagogiczne w Cieszynie i we Lwowie” zamierzały zorganizować w Cieszynie „Wakacyjny Kurs Uniwersytecki” z następującym programem: pedagogika i szkolnictwo, wychowanie fizyczne, higiena, historia powszechna, geografia, nauki przyrodnicze, ekonomia 47). Do tej samej koncepcji nawraca w r. 1924 i 1925 Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych organizując w Pucku własny „Wakacyjny Kurs Uniwersytecki obejmujący wiadomości o Polsce Współczesnej” 48).

Wr. 1922 „Słowo” wileńskie drukuje korespondencję „Z Pomorza”, w której autor zachęca do zorganizowania nowego ośrodka W. K. U. w Wilnie 49).

W. K. U. cieszyły się zdecydowanym uznaniem władz szkolnych; wyraziło się to w subsydiowaniu W. K. U. przez Min. W. R. i O. P. w latach 1920, 1921, 1922, 1923 (pewne subwencje dawały również Kuratoria szkolne dla swoich nauczycieli) 50), przemówieniach, telegramach i listach powitalnych. przesyłanych przez przedstawicieli władz szkolnych organizatorom z okazji otwarcia kursu 51).

W. K. U. spotkały się z ogromnym uznaniem ze strony nauczycielstwa, które masowo brało udział w kursach. W r. 1924 „Ruch Pedagogiczny” podaje, że rozwój W. K. U. „jest wprost imponujący” 52). Przeciętna ilość uczestników na jednym kursie wynosiła 120 osób 54).

W. K. U. znajdowały swoje odbicie również w prasie codziennej. Dla przykładu przytoczymy trzy urywki.

„Nowa Reforma” z dnia 4 września 1925 r. w felietonie podpisanym „aw” p. t. „U stóp Giewontu” pisze:

„Lecz nie tylko góry, nie tylko pensjonatowe zabawy i szalone, nieustające dancingi wypełniają treść życia tutejszego. Zakopane, z dawna szczytące się tytułem letniej stolicy Polski, pragnie go uzasadnić pracą na polu kulturalnym. Jej najwydatniejszym wyrazem jest poniekąd napływowa, lecz już od r. 1913 zrosła na dobre z Zakopanem praca W. K. U. Zw. Naucz. Szkół Powsz.... W ciągu miesiąca odbywały się pilnie wykłady... Wykłady wygłaszali wybitni uczeni i profesorowie...”

„Promieniujący z kursów wakacyjnych ruch naukowy wpłynie w niedalekim czasie pozytywnie na życie kulturalne w Zakopanem, gdy obok wielkiego sanato-

rium dla nauczycielstwa szkół powszechnych... stanie także dom Kursów Wakacyjnych⁵⁵) ze wspianiałymi wewnątrz nowoczesnymi urządzeniami, a co więcej z własną sceną teatralną”.

T. S. (prof. Tadeusz Sinko) pisał w „Czasie” w r. 1924 (28 lipca) w felietonie „Tydzień w Wejherowie”:

„Uczestnicy wracają do domów zachwyceni⁵⁶), opowiadają, czego się nauczyli i co widzieli i budzą coraz większy zapal do kursów. Jaką korzyść dla kultury polskiej przynosi takie wakacyjne współżycie setek nauczycieli z całej Polski, jakie horzonty otwierają się przed mieszkańcami zapadłych dziur na kresach, to łatwo sobie wyobrazić... Poziom wykładów mimo całej przystępności jest naprawdę uniwersytecki” „...na największe uznanie zasługuje fakt nie oglądania się na pomoc rządową, fakt samopomocy, która rwie się do wyższego wykształcenia”.

Senator Posner pisał w r. 1927 w „Robotniku” (nr 225):

„Na życzenie Z. N. S. P. miałem 6 odczytów o Lidze Narodów. Sam już fakt organizowania podobnych, tak bardzo poważnych i specjalnych odczytów w Uniw. Wakac. świadczy jak najlepiej o Związku, który z roku na rok rośnie we wpływy i autorytet i wysuwa się na czoło zapoczątkowań kulturalnych w kraju”. „Jasny promień wiary w postęp sprawiedliwości światowej porywał słuchaczy, każąc im pracować w swoim zakresie na rzecz idei pokoju świata”.

Na pochwałę organizatorom W. K. U. należy podkreślić, że wydawano drukiem szczegółowe prospekty, sprawozdania, że umieszczano zwłaszcza do r. 1926 wyłącznie w „Ruchu Pedagogicznym” i „Głosie Nauczycielskim” notatki o zamierzeniach oraz sprawozdania o odbytych kursach; przeglądając te materiały przychodzimy do wniosku, że zwracano uwagę na to, aby wypracować jasno sformułowane założenia ideowe W. K. U., według których kursy były planowane i organizowane.

Inicjatorem, twórcą i długoletnim kierownikiem (od początku istnienia do roku 1925 wyłącznie) i duszą W. K. U. był dr Henryk Rowid — jego zasługi na tym i innych odcinkach pracy pedagogicznej charakteryzuje dr Hulewicz w sposób następujący: „Pogłębienie pracy pedagogicznej w „Związku”, podniesienie pracy pedagogicznej szerokich sfer nauczycielstwa ludowego w Galicji bezpośrednio przed wojną, to zasługa Henryka Rowida... Z jego inicjatywy powstaje przy Ognisku Krakowskim w 1911 r. „Sekcja pedagogiczna”, w 1912 r. „Ruch Pedagogiczny” jako dodatek do „Głosu Nauczycielstwa Ludowego”, w 1913 r. pierwszy Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem. Wszystkie te usiłowania zmierzające do wytworzenia na gruncie Krakowa żywszego ruchu pedagogicznego, podejmuje H. Rowid w oparciu i przy pomocy grona wybitnych działaczy pedagogicznych Królestwa (J. W. Dawid, H. Radlińska, R. Szczęwna i inni)⁵⁷).

PRELEGENCI⁵⁹) WYKŁADAJĄCY W LATACH 1913—1931.

Baudoin de Courtenay J., Błachowski M., Branstaetter R., Broszkiewicz A., Brumer L., Bujwid O., Burdecki F., Bystron J. S., Cieśla H., Czarnowski S., Daszyńska-Golińska Z., Dawid J. W., Dąbrowski J., Dębicki F., Elzenberg H., Fal-ski M., Feldman W., Gadomski A., Godlewski E., Goetel W., Górny A., Grabow-

ski F., Grażyński M., Gromadzki W., Halpern I., Handelsmann M., Heydel A., Heinrich W., Helman S., Jakubowski A., Janik M., Jaworek P., Joteyko J., Kołaczkowski S., Kot S., Kowalski G., Kozłowski C., Kreutz S., Kridl M., Krzywicki L., Kubski B., Kucharski E., Kukiel M., Kulczycki W., Kulesza W., Kutrzeba S., Kuźmiar W., Librachowa M., Łodyński M., Malicki S., Mysłakowski Z., Mysłicki I., Nawroczyński B., Niezabitowski E., Nitsch K., Pawlikowski J. G., Pawłowski B., Pawłowski S., Peretiarkowicz A., Piasecki E., Piłsudski B., Pochmarski B., Policht H., Posner S., Praus K., Raciborski M., Radlińska H., Radwan W., Reinhold J., Reiss J., Rogulski W., Rowid H., Rouppert K., Saloni J., Sawicki L., Schayer S., Siedlecki M., Sinko T., Skoczylas W., Śleszyński J., Smoleński J., Sobieski M., Sobieski W., Sokolnicki M., Sośnicki K., Steck K., Studnicki W., Sujkowski A., Szaffer W., Szarota M., Szober S., Szcówna A., Szydlowski T., Szykowski M., Szyzsko M., Tatarkiewicz W., Tołwińska M., Tynelski S., Uziembło H., Wakar W., Wałek T., Wasilewski L., Waśniewski J., Wędkiewicz S., Wigilew B., Witkiewicz K., Witkowska H., Wolski T., Wójcik S., Wójtowicz Z., Znamierowski C., Znaniński F.

BIBLIOGRAFIA

1. Denelówna Z.: Twórczość pedagogiczna Jana Władysława Dawida (str. 52).
 2. Hulewicz J.: Udział Galicji w walce o szkołę polską („Nasza walka o szkołę polską, 1901—1917” zebrane pod przew. prof. B. Nawroczyńskiego. Warszawa, 1934, str. 504—505).
 3. Hulka-Laskowski P.: Nauczyciel nauczycieli. Jan Władysław Dawid — w 25 rocznicę śmierci („Epoka”, nr 9, z dnia 25 marca 1939 r., str. 7—9).
 4. Jakiel A.: Dwudziestopięciolecie Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich („Głos Nauczycielski”, 1938, nr 14, str. 273—276).
 5. Rowid H.: Kurs uniwersytecki w Lipsku („Ruch Pedagogiczny”, 1913, str. 157, 193—196).
 6. Rowid H.: Jan Władysław Dawid w Krakowie („Chowanna”, 1939, str. 5, 8—10).
 7. Rowid H.: Jan Władysław Dawid („Ruch Pedagogiczny”, 1914, str. 6).
 8. Wycech C.: Założenia ideowe Związku Nauczycielstwa Polskiego (Materiały do dyskusji), 1938.
 9. ——— Parodia dalszego kształcenia nauczycieli („Głos Nauczycielstwa Ludowego”, 1913, str. 31—34).
 10. ——— Reforma kształcenia nauczycieli ludowych („Głos Naucz.”, 1914, str. 61—64).
 11. ——— Nauczycielstwo a Legiony („Głos Naucz.”, 1915, str. 22—25).
-
12. Sprawozdanie z pierwszego Kursu Uniwersyteckiego dla nauczycielstwa polskiego w Zakopanem (lipiec—sierpień 1913), Kraków, 1913.
 13. Dziesięciolecie Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich, 1913—1923.
 14. Sprawozdanie z działalności Uniwersyteckich Kursów Wakacyjnych (Instytutu Nauczycielskiego) za zas od 1.VIII.1932 do 4.I.1936, (Warszawa, 1936).

15. „Ruch Pedagogiczny: 1913, str.: 111, 156; 1914, str.: 106—107; 1920, str.: 50—51, 114—115, 156—159; 1921, zesz. 1—3, str.: 57—58; zesz. 4—5, str. 44—45; zesz. 6—8, str. 65—70; 1922, str.: 91, 135—138, 180—187; 1923, str. 56—57, 109—111, 175—184; 1924, str.: 46—47, 93, 142—143, 197—202; 1925, str. 133, 194—195, 219—222; 1926, str.: 30—31, 221—222; 1927, str. 29. 1938/39, str.: 198.

16. „Głos Naucz...”: 1913, str.: 175, 217—222, 412—419; 1914, str.: 165—167, 190, 224—225; 1924, str.: 25, 134—137; 44—45, 125—127, 226—228; 1925, str.: 119, 183, 220—221, 368—370; 1926, str.: 188, 203, 226, 250, 266, 284, 300, 316, 345, 373—374, 440—442; 1927, str.: 82, 237, 252, 292, 317, 379, 425, 438, 523—526; 1928, str.: 259—260, 308—309, 321—322, 339, 357—358, 386, 411; 1929, str.: 209, 256—257, 288—289, 341, 388; 1930, str.: 248, 284, 364, 404; 1930/31, str.: 321—322, 369—370, 547, 587, 607, 664, 704, 759—760.

17. Morze źródłem energii narodowej („Czas”, 13.VIII.1922).

17. T. S.60): Tydzień w Wejherowie („Czas”, 28.VII.1924).

19. Witkowska H.: Wakacyjne kursy uniwersyteckie na Pomorzu („Dziennik Gdański — Wydanie dla Polski”, 30.VII.1921).

20. Wakacyjny Kurs Uniwersytecki („Dodatek do Dziennika Poznańskiego”, nr 148, dnia 2.VII.1914).

21. Puck — Wakacyjny kurs uniwersytecki („Gazeta Gdańska”, 12.VII.1922).

22. Kurs uniwersytecki w Zakopanem („Głos Narodu”, 1923, nr 167).

23. Kurs uniwersytecki dla nauczycieli szkół powszechnych w Polsce („Głos Narodu”, 1924, nr 152).

24. Nauczycielstwo polskie zespala duchowo Pomorze z innymi ziemiami Rzpltej („Ilustrowany Kurjer Codzienny”, 19.VII.1925).

25. Wakacyjne kursy uniwersyteckie („Kurjer Warszawski”, 22.VII.1921)

26. Wakacyjny kurs uniwersytecki („Nowa Reforma”, 14.VII.1922).

27. Bol. P.61): Z pobliża polskiego Bałtyku („Nowa Reforma”, 14.VIII.1924).

28. aw: U stóp Giewontu („Nowa Reforma”, 4.IX.1925).

29. Wakacyjny kurs uniwersytecki dla nauczycielstwa w Zakopanem („Naprzód”, 2.VIII.1922).

30. Kurs uniwersytecki w Zakopanem („Naprzód”, 1923, nr 192).

31. Nasz kurs wakacyjny w Pucku („Nauczyciel Polski”, nr 4, 6, 8—9, 1925).

Prospekty drukowane jako osobne wydawnictwa:

32. Program I wakacyjnego kursu uniwersyteckiego w Zakopanem (21 lipca — 25 sierpnia 1913).

33. I Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem. Rozkład wykładów, 1913.

34. Program II wakacyjnego kursu uniwersyteckiego w Zakopanem (od 20 lipca — 20 sierpnia 1914).

35. Wakacyjne kursy uniwersyteckie dla nauczycielstwa w Pucku (na Pomorzu) i Zakopanem... Lipiec — sierpień 1921.

36. Wakacyjne kursy uniwersyteckie dla nauczycielstwa w Pucku (na Pomorzu) i w Zakopanem... Lipiec — sierpień 1922.

37. Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa w Pucku (na Pomorzu) i w Zakopanem... Lipiec — sierpień 1923.

38. Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w Wejherowie na Pomorzu i w Zakopanem. Lipiec — sierpień 1924.

39. Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w Wejherowie na Pomorzu i w Zakopanem. Lipiec — sierpień 1925.

40. Akademischer Ferienkurs in Leipzig für Lehrer und Lehrerinnen veranstaltet vom Sächsischen Lehrerverein, 1913 62).

41. Materiał rękopiśmienny i archiwalny oddany mi łaskawie przez dra Rowidę do wyzyskania.

PRZYPISY

1) Czesław Wycech: Założenia ideowe Z. N. P. (materiał do dyskusji), 1938, str. 14.

2) Albin Jakiel: Dwudziestopięciolecie W. K. U. („Głos Nauczycielski”. 1938, nr 14, str. 274) oraz „Sprawozdanie z działalności U. K. W. (Instytutu Nauczycielskiego), 1932—1936, str. 4.

3) „Ruch Pedagogiczny”, 1938—39, str. 198.

4) Por. Rowida: Kurs Uniwersytecki w Lipsku („Ruch Pedagogiczny”, 1913, str. 193 i n.).

5) Sprawozdanie z pierwszego Kursu Uniwersyteckiego dla nauczycielstwa polskiego w Zakopanem, str. 3.

6) Dziesięciolecie W. K. U., 1913—1923, str. 5. W. K. U. w Wejherowie na Pomorzu i w Zakopanem 1924 r., wstęp (Zadania i cele W. K. U.). — W. K. U. w Wejherowie..., 1925, wstęp.

7) Szuman: Rozwój myślenia u dzieci w wieku szkolnym (przedmowa).

8) Podkreślał ten moment Bol. Pochmarski w swoim felietonie o W. K. U. (por. „Nowa Reforma”, 14.VIII.1924, „Z pobliża polskiego Bałtyku”).

9) Z przemówienia dra Rowidę, kierownika W. K. U. przy otwieraniu II kursu w Zakopanem w 1914 r. (z rękopisu oddanego mi łaskawie przez dra Rowidę do wyzyskania).

10) Sprawozdanie z pierwszego kursu uniwersyteckiego dla nauczycielstwa polskiego w Zakopanem, str. 1. „Na W. K. U. wykładali znakomici uczeni nasi, profesorowie uniwersytetu; wśród liczego zastępu naszych prelegentów wielu cieszy się sławą naukową nie tylko w kraju, ale i zagranicą” (Dziesięciolecie W. K. U., 1913—1923, str. 3).

11) „Tutaj ma się sposobność znaleźć wśród najwybitniejszych powag naukowych, wśród szeregu poważnych uczonych polskich, którzy są prelegentami na kursach. Są to nie jacyś działacze społeczni, czy nawet polityczni, jak się zdarza np. na innych konkurencyjnych kursach, lecz siły naukowe, profesorowie uniwersytetów, zaproszeni do współpracy w kursach wyłącznie ze względu na ich wybitne kwalifikacje naukowe” („Nowa Reforma”, 14.VIII.1924, „Z pobliża polskiego Bałtyku”) lub „wykłady wygłaszali wybitni uczeni i profesorowie” („Nowa Reforma”, 4.IX.1925, „U stóp Giewontu”). Por. „Naprzód”, 1923, nr 192, str. 6.

12) „Dziesięciolecie...”, str. 5. „W. K. U. w Wejherowie..., 1924”, wstęp. „W. K. U. w Wejherowie..., 1925”, wstęp.

13) § 4 Statutu Publ. Szkół Powsz. Siedmi. — W sprawozdaniu z W. K. U. umieszczonym w „Ruchu Pedagogicznym” (1922, str. 180—187) czytamy: „Jednym z głównych zadań W. K. U. to głębsze poznanie najbardziej charakterystycznych i najpiękniejszych ziem Rzpl. i w związku z tym przyswojenie sobie metody pracy, ułatwiającej poznanie środowiska, w którym nauczyciel pełni swe obowiązki”.

14) Sprawozdanie z pierwszego Kursu..., str. 3.

15) Chodziło o stworzenie instytucji „nie dającej uczestnikom żadnych uprawnień natury materialnej (kwalifikacje, awanse), a tylko mającej za zadanie zaspokoić ów żywiołowy niemal pęd do wiedzy, jaki się ujawnia w rzeszach nauczyciel-

skich" (Dziesięciolecie W. K. U., 1913—1923, str. 5). — W. K. U. w Wejherowie na Pomorzu i w Zakopanem, 1924 — we wstępie do prospektu podkreśla się, że W. K. U. nie mają na celu nawet „przygotowanie do egzaminów”. To samo we wstępie do „W. K. U. w Wejherowie... 1925”.

16) Str. 2—3.

17) Tamże, str. 1.

18) Tamże, str. 5.

19) Tamże, str. 5.

20) Tamże, str. 5. „Wielu nauczycieli z b. Królestwa Polskiego przybywało na W. K. U. do Zakopanego za paszportem robotniczym, albowiem rosyjskie władze szkolne nie pozwalały wyjeżdżać nauczycielstwu w celach dalszego kształcenia się na kursach w b. Galicji” („Dziesięciolecie W. K. U., 1913—1923”, str. 2).

21) „Na kurs przybyło nauczycielstwo z 44 powiatów b. Królestwa i z Małopolski, ale niestety Wielkopolska (województwo poznańskie i pomorskie) nie nadesłała ani jednego nauczyciela. Tak było i przed wojną...”, „...jest to bądź co bądź fakt dziwny i dla rozwoju jednolitej szkoły polskiej, dla pedagogiki narodowej wcale niepożądany” („Ruch Pedagogiczny”, 1920, str. 157).

22) W szczegółowym programie zawierającym dyspozycje wykładów czytamy: „Tradycja r. 1792: żołnierz polski bojownikiem postępu narodowego... Tradycja Kościuszkowska: żołnierz polski bojownikiem sprawy ludowej... Tradycja Legionów: żołnierz polski bojownikiem za wolność narodów i reprezentantem unicestwionego państwa... Tradycja wojsk Księstwa Warszawskiego: żołnierz polski twórca państwa narodowego... Tradycja żołnierza Wielkiej Armii: żołnierz polski bojownikiem cywilizacji zachodniej... Tradycja kampanii saskiej i francuskiej: żołnierz polski w walce o honor narodu” („Program I W. K. U.”, str. 13). — O tych wykładach pisze „Głos Narodu” (1923, nr 167, „Kurs Uniwersytecki w Zakopanem”) w 10 lat później z okazji otwarcia nowego kursu: „Duże wrażenie wywarło odczytanie tematów, jakie były osnową wykładów zakopiańskich przed wojną... jakby w przeczuciu tego, co zaraz następnego roku stać się miało”. (Por. „Naprzód”, 1923, nr 192, „Kurs Uniwers. w Zakopanem”).

23) „Program II Wakac. Kursu Uniwers. w Zakopanem”, Kraków, 1914. Por. „Dziesięciolecie W. K. U., 1913—1923”, str. 1—2.

24) „Dodatek do Dziennika Poznańskiego”, nr 148, 2.VII.1914.

25) „Sprawozdanie z pierwszego W. K. U....”, str. 7.

26) „Głos Nauczycielski”, 1930—31, str. 759—760.

27) Wyraźnie podkreślał ten moment inspekt. p. Szymański witając uczestników W. K. U. w Wejherowie w r. 1925 (por. „IKC”, 19 lipca 1925 r., „Nauczycielstwo Polskie zespala duchowo Pomorze z innymi ziemiami Rzpltej”).

28) Zadaniem W. K. U. między innymi było „duchowe zespolenie nauczycielstwa polskiego, które do niedawna pracowało w warunkach zupełnie odmiennych” („Dziesięciolecie W. K. U., 1913—1923, str. 5). — Por. W. K. U. w Wejherowie..., 1924”, wstęp. — Podkreśla to wyraźnie „Kurjer Warszawski” (22 lipca 1921 r., „Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie”): „Zarząd Kursów dobierając słuchaczy, baczyl, by wszystkie ziemie Rzpltej miały swych przedstawicieli, aby mogli poznać się i żyć ze sobą ludzie pracujący dotychczas w odmiennych warunkach, aby kursy pomorskie były jednym z ogniw, spajających naród nasz w całość, wspólnym ożywioną duchem”.

29) „Dziesięciolecie W. K. U....”, str. 8.

30) „Dziesięciolecie W. K. U., 1913—1923”, str. 7. Warto nadmienić, że niektórzy prelegenci mieli również odczyty publiczne, np. prof. dr Joteyko wygłosiła

w r. 1913 w Zakopanem wykład n. t. „Udział Polski w życiu międzynarodowym” (por. „Sprawozdanie z I kursu uniwersyteckiego...”, str. 2), w Wejherowie — prof. dr Siedlecki o Jawie, prof. dr Roupert o szacie roślinnej Tatr i Pomorza (por. „Nowa Reforma”, 14.VIII.1924, „Z pobliża polskiego Bałtyku”). Niektórzy prelegenci pracujący na W. K. U. w Zakopanem miewali wykłady dla chorych nauczycieli przebywających w sanatorium nauczycielskim (por. „Głos Nauczycielski”, 1926, str. 373). „Zaznaczyć należy, że z wykładów korzysta gorliwie miejscowa inteligencja, oficerowie tut. załogi i okoliczni księża” („Gazeta Gdańska” z dn. 12 lipca 1922 r. w dziale „Kronika pomorska” o W. K. U. w Pucku). „Kilkutygodniowy pobyt liczego zastępu nauczycielstwa i kilkunastu wybitnych uczonych naszych przyczyni się niezawodnie do obudzenia silnego tętna życia umysłowego w naszym nadmorskim miasteczku” (z przemówienia powitalnego W. K. U. przez burmistrza miasta Pucka, „Nowa Reforma”, 14.VII.1922, „Wakacyjny Kurs Uniwersytecki”). „Szczególne znaczenie jako ogniska ducha polskiego, rozpalonego nad brzegami Bałtyku ma W. K. U.” („Czas”, 13.VIII.1922). Niekiedy brak odpowiedniej sali wykładowej i ogromny napływ uczestników uniemożliwia szerszy zasięg oddziaływania W. K. U. „Gdyby starczyło miejsca i gdyby można było wciągnąć... miejscową inteligencję, korzyść byłaby jeszcze większa”, tak pisał „Czas” (28 lipca 1924 r., „Tydzień w Wejherowie”) na temat pomorskiego Kursu w r. 1924. Por. „Nowa Reforma”, 14.VIII.1924, „Z pobliża polskiego Bałtyku”.

31) Zadaniem W. K. U. było między innymi „poznanie najpiękniejszych i najbardziej ciekawych (typowych) okolic Rzpłte na podstawie bezpośredniej obserwacji, i to pod względem geograficznym, przyrodniczym i etnograficznym” („Dziesięciolecie W. K. U., 1913—1923”, str. 5). „W. K. U. w Wejherowie na Pomorzu i w Zakopanem, 1924”, wstęp. „Na W. K. U. odbywają się od początku wykłady na tle środowiska z uwzględnieniem warunków geograficzno-przyrodniczych i stosunków etnograficznych („Cykl tatrzański” i „Cykl pomorski”) czyli z zakresu tzw. obecnie regionalizmu” („W. K. U. w Wejherowie...”, 1925, wstęp).

32) Spotykamy się z tymi uwagami w każdym prośpeckie i sprawozdaniu.

33) Por. „Ruch Pedagogiczny”, 1920, str. 158.

34) „Zarząd W. K. U. przeznacza w rozkładzie zajęć tegorocznych kursów w Wejherowie i w Zakopanem szereg godzin na dyskusję w sprawie ministerialnych programów naukowych w szkole powszechnej i w tym celu uprasza słuchaczy(ki) o przygotowanie referatów z zakresu poszczególnych przedmiotów nauki” („W. K. U. w Wejherowie...”, 1924”).

35) „Dziesięciolecie...”, str. 5.

36) „Sprawozdanie z I Kursu...”, 1913”, str. 4. „Program II W. K. U...., 1914”.

37) Dział ten był zapowiadany już w programie I W. K. U., utrzymuje się na kursach w 1921 i 1922 (por. „W. K. U.... 1921”, „W. K. U...., 1922”), później przechodzi w wykład ogólny n. t. „Współczesne prądy w pedagogice” (por. „W. K. U.... 1924”).

38) Por.: „Ruch Pedagogiczny”, 1922, str. 91.

39) Por.: np. „W. K. U.... 1923”, ...1924, ...1925.

40) Por.: „W. K. U...., 1925”.

41) Por.: „Ruch Pedagogiczny”, 1926, str. 221—222.

42) Por.: „Głos Nauczycielski”, 1927, nr 31—33, str. 523—526.

43) Por.: „Głos Nauczycielski”, 1929, str. 340—41.

44) „Głos Nauczycielski”, 1928, str. 357.

45) Por. „Głos Nauczycielski”, 1930—31, str. 759—760.

46) Znajdujemy o tym wzmiankę w inauguracyjnym przemówieniu dra Rowi-

da; w ułożeniu programu współpracowali profesorowie: Heinrich, Raciborski, Siedlecki (z materiału rękopiśmiennego). „Wiele pomocy i cennych rad... przy układaniu programu wykładów udzielił Zarządowi b. minister oświaty p. Ksawery Praus” („Ruch Pedagogiczny”, 1920, str. 159).

47) „Dodatek do Dziennika Poznańskiego”, nr 148, z lipca 1914.

48) „Głos Narodu”, 1924, nr 152: „Z Polski i ze świata; Kurs uniwersytecki dla nauczycielstwa szkół powszechnych w Pucku”. Por.: „Nauczyciel Polski”, 1925, zesz. 4, 6, 8—9.

49) „...na kursie w Pucku powstała myśl, by... oprócz kursów podhalańskich i pomorskich Związek zorganizował trzecie kursy wileńskie, osnute na tle przyrody, kultury kresowego miasta, które w dziejach naszych tak ważną odegrało rolę” (cyt. za „Ruchem Pedag.”, 1922, str. 185—186).

50) Min. W. R. i O. P. dało subwencje i poparcie oraz „zupełną swobodę zarówno w ułożeniu programu, jak i w doborze prelegentów; w ten sposób wyraziła najwyższa władza szkolna pełne zaufanie, że organizacja postawi kurs na wysokim poziomie naukowym” („Ruch Pedag.”, 1920, str. 157—158). Por. prospekty: „W. K. U. w Pucku i Zakopanem... 1921”; „W. K. U...., 1922”; „Gazeta Gdańska”, 12 lipca 1922 („Kronika Pomorska: Puck”) i „Ruch Ped.” z r. 1923 (str. 109—111); „Ruch Pedag.” z r. 1922 (str. 180—187) wspomina, że kuratorium w Łodzi i Toruniu udzieliło subwencji uczestnikom W. K. U. pracującym na terenie Okr. Szkoln.

51) W r. 1924 depesze powitalne przysłał minister dr Miklaszewski oraz list naczelnik Wydz. Kształcenia Nauczycieli dr Mikułowski (por.: „Ruch Pedag.”, 1924, str. 1928). Delegat Kuratorium Krakowskiego przemawiając na otwarciu W. K. U. w Zakopanem powiedział m. in.: „Kiedy społeczeństwo dzisiejsze dąży do tego, aby jak najwięcej brać, nic lub bardzo mało dawać Ojczyźnie — to nauczycielstwo polskie mało biorąc, uczy się, kształci własnym kosztem, aby jak najwięcej wydawać z siebie, aby jak najsilniej promieniować” („Naprzód”, 1923, nr 192, „Kurs w Zakopanem”). Tekst telegramu: „W. K. U. — Sokół, Zakopane. Twórczej pracy związkowego nauczycielstwa cześć. Serdeczne życzenia świętych wyników. Urbański, inspektor nowotarski”. Urywek z listu nacz. Wydz. Ogóln. Kur. O. S. K.: „...pozwalam sobie złożyć... gorące życzenia, aby i ten kurs, będący dalszym a ciągłym etapem rozwoju naszego nauczycielstwa, przyczynił się wybitnie do dokształcenia i podniesienia uczestników pod każdym względem... oddany sprawom Nauczycielstwa i Szkół M. Polak” (z materiałów uzyskanych od dra Rowida).

53) „Ruch Pedag.”, 1924, str. 199.

54) Dostępne materiały („Dziesięciolecie...”, str. 4; „Ruch Pedag.”, 1924, str. 197—202; tenże, 1925, str. 219—222; tenże, 1926, str. 221—222; „Głos Naucz.”, 1926, str. 373; tenże, 1927, str. 438) pozwalają na ustalenie ilości uczestników na 16 kursach w latach 1913 do 1927 włącznie.

55) Na ten temat pisał „Ruch Pedag.” w r. 1924 w sprawozdaniu z działalności W. K. U. (str. 197—202): „w łonie Zarządu Głównego powstała myśl, by w najbliższym czasie przystąpić do budowy gmachu w Zakopanem, w którym znajduje pomieszczenie W. K. U. Związku” (plan nie został zrealizowany — przypisek autora).

56) Jak wielkie korzyści i niezatarte wspomnienia wynosili słuchacze z kursu (z wycieczek w szczególności) świadczą np. telegramy wysyłane przez uczestników kończącego się W. K. U. w Zakopanem w r. 1925 i 1924: „Po prześlicznej wycieczce z prof. Rouppertem do krainy uśpionych jezior Szwajcarii Kaszubskiej rojeżdżamy się do domów z uczuciem szczerzej wdzięczności dla Zarządu Głównego

i Kierownictwa kursów za troskę o nasze dalsze kształcenie. Nie mogliśmy opuścić tego cudownego Pomorza, aby nie przesłać stąd kolegom i koleżankom szczególnych życzeń na dzień rozpoczynającego się kursu u stóp wysokich Tatr. W imieniu uczestników: Wielgus, Jaśkiewiczówna" (z materiałów uzyskanych od dra Rowida). „...Krzepcie ducha i ciało u stóp Tatr tak pomyślnie, jak myśmy krzepili u brzegu polskiego morza...” („Ruch Pedag.", 1924, str. 201—202). Na zakończenie kursu w 1913 r. pisze jedna ze słuchaczek pieśń pochwalną p. t. „Na pamiątkę Kursu Uniwers. w Zakopanem”:

„Już idziemy pokrzepieni
„W nowe walki, nowe znoje,
„W gwar dziecięcy, troski szare,
„Już zdążamy nieść ofiarę”.

(z materiałów uzyskanych od dra Rowida). Por. przemówienie p. Flor. Kotlińskiego na zakończenie Kursu w Zakopanem w 1923 r. („Dziesięciolecie...", str. 8).

57) „Nasza walka o szkołę polską, 1901—1917", str. 504—505.

59) Spis ten zawiera również nazwiska kierowników wycieczek oraz nauczycieli zajętych w „Szkole Pracy". Dostępne materiały nie pozwoliły na ustalenie nazwisk tych osób, które wykładały w r. 1928.

60) T. S. — Tadeusz Sinko (por.: Bar A., Słownik pseudonimów i kryptonimów pisarzy polskich, t. II, str. 164).

61) Bol. P. — Bolesław Pochmarski (por. tamże, str. 64).

62) „Teilnehmerliste" zawiera jedyne nazwiska uczestnika z Polski dra H. Rowida.

Stanisław Skrzyszewski

O DYDAKTYCE OGÓLNEJ I SZCZEGÓŁOWEJ, O LITERATURZE DYDAKTYCZNEJ ORAZ O NAUCZANIU DYDAKTYKI

(W odpowiedzi na artykuł dra S. Skrzyszewskiego p. t. „Dydaktyka w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych"). (dokończenie)

Stosunek dydaktyki ogólnej do szczegółowej nie jest stosunkiem teorii do praktyki, jak to błędnie sądzi p. Skrzyszewski. Dydaktyka ogólna jest i pozostanie zawsze teorią praktyczną. Każda dydaktyka szczegółowa, czyli metodyka, tak samo jest i pozostanie zawsze teorią praktyczną. Pożyteczną praktycznie może być jedynie teoria trafna, dostatecznie uzasadniona, dostatecznie poglądowo przedstawiona, jasna, zrozumiała, przekonująca. Wskazania i zasady ogólnodydaktyczne nie dadzą się rozbić i rozdrobnić na szczegółowe, lecz dadzą się jedynie zastosować z sensem i pożytkiem w różnorodnych sytuacjach, jeśli, naturalnie, zostały dostatecznie rozumiane i należyście przyswojone. Posiadają one duże znaczenie przez to, że wytyczają główne linie i kierunki aktywności dydaktycznej nauczyciela, że mogą mieć liczne i częste zastosowanie w praktyce szkolnej, że zawierają skondensowaną wiedzę praktyczną nauczyciela, mogącą mu służyć na każdym kroku przy organizowaniu

pracy w szkole. Zważywszy na ich dużą doniosłość, częste zastosowanie i wpływ na ogólną organizację pracy, nie należy żałować czasu na ich obszerne omawianie, należyte interpretowanie, dokładne uzasadnianie i różnorodne ilustrowanie. Nie należy zapominać wszelako, że zasady, wskazania i wytyczne ogólnodydaktyczne, mimo swej wielkiej doniosłości i szerokiego zastosowania w praktyce, nie rozwiązują wszystkich zagadnień dydaktycznych, z którymi się styka nauczyciel w szkole. Istnieją bowiem zagadnienia dydaktyczne specjalne, związane z treścią poszczególnych nauk i specyficznymi celami oddzielnych przedmiotów nauczania, które rozpatrują właśnie, rozwijają i uzasadniają metodyki poszczególnych przedmiotów. Ani dydaktyka ogólna nie da się zastąpić metodyką, ani metodyka dydaktyką. I jedna, i druga ma do spełnienia swoją, sobie właściwą rolę.

P. Skrzeszewski w artykule swoim kilkakrotnie podkreśla, że wskazania i zasady ogólnodydaktyczne są niezrozumiałe i niedostępne dla przeciętnych nauczycieli.

Pierwszym warunkiem zmiany tego stanu rzeczy jest zbieranie materiałów, a na ich podstawie opracowywanie zasad i wskazań ogólnodydaktycznych, które stałyby się zrozumiałe i dostatecznie jasne.

Drugim warunkiem poprawnego i skutecznego nauczania przedmiotów pedagogicznych jest ich gruntowna znajomość. Jest to warunek główny, podstawowy i niemal jedyny, jaki należy postawić każdemu nauczycielowi przedmiotów pedagogicznych. Na poziomie epizodycznego nauczania, tam gdzie się ma do czynienia z dziećmi o strukturze umysłowej znacznie odbiegającej, jak wiadomo, od struktury psychicznej człowieka dorosłego, znajomość psychologii dziecka posiada dla nauczyciela szczególne znaczenie. Znajomość psychiki dziecięcej i jej mechanizmu rozwojowego jest niezbędna na tym poziomie nie tylko dla racjonalnego nauczania elementów poszczególnych przedmiotów szkolnych, lecz także dla należytego i odpowiedniego zorganizowania życia oraz pracy dziecka w klasie. Na poziomie systematycznego nauczania na pierwszy plan wybija się potrzeba gruntownej znajomości swej specjalności i to tym większa, z im starszą ma się do czynienia młodzieżą. Kardynalnym nakazem dla nauczycieli liceów pedagogicznych, a zwłaszcza pedagogów i zasadniczym wymaganiem, jakie trzeba tym nauczycielom stawiać, winno być ich gruntowne przygotowanie naukowe, pogłębiona znajomość wykładanych specjalności, należyte uczulenie logiczne oraz stały krytycyzm, nacechowany tak jasnością myśli, jak i jej należytą ścisłością.

II. O literaturze dydaktycznej oraz o publikacji p. t. „Nauczanie początkowe (Psychologia — Dydaktyka — Praktyka)”.

Aczkolwiek tytuł referatu kol. Skrzeszewskiego zapowiadał rozpatrywanie jako głównego zagadnienia sprawy „dydaktyki w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych”, to jednak w rzeczywistości — jak to już zaznaczyłem we wstępie do niniejszego artykułu — zainteresowanie i uwaga referenta skupiły się na czym innym: na sprawie literatury dydaktycznej, przeznaczonej dla nauczycieli w ogólności, a na mojej publikacji o nauczaniu początkowym — w szczególności.

Po stosunkowo szybkim „rozprawieniu się” z autorem „Zasad nauczania”, zdeprecjonowaniu dydaktyki ogólnej i wyznaczeniu zadań dydaktyce szczegółowej, referent postanowił podać wskazówki i ustalić wytyczne dla autorów książek dydaktyczno-metodycznych, a to na podstawie uwag, wątpliwości i zarzutów, jakie mu się nasunęły na temat mojej pracy.

Przystępując do omówienia sprawy organizacji nauczania początkowego nie miałem zamiaru rozważać wszystkich problemów dydaktycznych, interesujących nauczyciela klasy pierwszej i których znajomość jest dla niego niezbędna. Nie rozpatrywałem w ogóle zagadnień specjalnych, objętych programem metodyki poszczególnych przedmiotów. Celem bowiem i ambicją tej książki było i jest nic innego, jak tylko rozpatrzenie ze stanowiska psychologii dziecka, w sposób ścisły i przystępny sprawy ogólnej organizacji nauczania początkowego. Chodziło mi jedynie o sformułowanie podstawowych wytycznych pracy w klasie pierwszej w oparciu o przekonujące i wystarczające argumenty naukowe. Chodziło także o zilustrowanie pracy, prowadzonej w zgodzie z tymi wytycznymi i argumentami, przy pomocy barwnych przykładów, wziętych z rzeczywistej praktyki szkolnej¹⁾. Że taki był i jest cel książki, dowodzi tego jej treść, sygnalizują także wyraźnie tytuły obydwu jej części, jak również tytuły poszczególnych rozdziałów.

Tytuł części pierwszej brzmi: „Organizacja nauczania początkowego w świetle psychologii dziecka”. Tytuł części drugiej: „Organizacja pracy w klasie pierwszej a nauka czytania i pisania na podstawie sprawozdań z własnej pracy”. W części pierwszej zostały rozpatrzone takie kwestie, jak: wyniki nauczania, naczelne zadania nauczyciela klasy pierwszej, planowanie pracy, rozkład materiału, tygodniowy plan godzin; zostały tam także oświetlone i szeroko zinterpretowane w zastosowaniu do nauczania początkowego naczelne postulaty dydaktyczne, takie, jak: zainteresowanie, samodzielność, aktywność, korelacja, wiązanie nauki z życiem itd. Rozważania na powyższe tematy obejmują wskazania pozytywne a także krytykę fałszywych ujęć, szczególnie tych, które są najbardziej rozpowszechnione. Zarówno wskazania pozytywne jak uwagi krytyczne zostały oparte na potrzebnych argumentach naukowych. W części pierwszej zatem omówiłem w sposób systematyczny podstawowe zagadnienia nauczania początkowego, wyłożyłem i sformułowałem główne wytyczne organizacji pracy w klasie pierwszej kładąc duży nacisk na to, by nie były gołosłowne i by nie miały charakteru nagich recept i gotowych „chwytów metodycznych”, lecz aby były oparte na obiektywnych racjach (jak to zaznaczyłem w przedmowie), aby były należycie uzasadnione i aby przemawiały nie do pamięci i naśladownictwa nauczyciela, lecz do jego inteligencji i rozumu.

Część druga miała być i jest, jak to wskazuje jej tytuł, ilustracją części pierwszej, pokazującą, jak może wyglądać i przedstawiać się w klasie pierwszej nauka poszczególnych przedmiotów w ramach organizacji pracy, pomyślanej w zgodzie z psychologią dziecka oraz w zgodzie z właściwie pojętymi i właściwie zastosowanymi

¹⁾ Przykładów tych dostarczyli mi na moją prośbę pp. Maćkowiakowie, byli moi słuchacze na Państwowym Wyższym Kursie Nauczycielskim (grupa metodyczno-pedagogiczna) w Wilnie.

mi naczelnymi postulatami dydaktycznymi. Przytoczone przykłady obejmują typowe momenty pracy w klasie pierwszej, z których uwzględniono przede wszystkim te, które najczęściej są ujmowane wadliwie lub które następczą nauczycielstwu najwięcej trudności przy realizacji. Stąd to dużo stosunkowo miejsca poświęcono sprawie organizacji nauki początków arytmetyki, a jeszcze więcej sprawie organizacji nauki czytania i pisanie.

P. Skrzyszewski, nie biorąc pod uwagę głównego celu książki, ani tytułów obydwu jej części, ani tytułów poszczególnych rozdziałów, spodziewał się znaleźć w „Nauczaniu początkowym” co innego.

Dwie kwestie i dwa zarazem główne zarzuty wytoczył przeciwko mnie p. dr Skrzyszewski. Po pierwsze: oto nie rozpatrzyłem w opublikowanej książce, jaki charakter, treść, ujęcie i układ powinny mieć publikacje pedagogiczne przeznaczone dla nauczycieli. Po drugie: oto książka moja nie jest przykładem publikacji pedagogicznej, o jakiej myślał i myśli, ani ze względu na swe ujęcie, ani ze względu na posiadany układ.

Nie postawiłby mi niewątpliwie p. dr Skrzyszewski pierwszego zarzutu, gdyby zdawał sobie sprawę na podstawie tytułu książki oraz na podstawie tytułów obydwu jej części, że nie było moim zamiarem, ani też nie było moim obowiązkiem pisać rozprawy na temat treści literatury dydaktycznej, jej rodzajów i użyteczności, lecz że jedynym moim celem i jedynym moim obowiązkiem było oświetlić ze stanowiska psychologii dziecka zagadnienie organizacji nauczania początkowego. Nie postawiłby mi także tego zarzutu, gdyby brał pod uwagę to, jaką rolę spełnia przedmowa w książce i jakie są jej właściwe zadania.

W przedmowie do „Nauczania początkowego” wspomniałem, że „wśród książek pisanych dla nauczycieli spotyka się u nas w literaturze pedagogicznej najczęściej takie, które posiadają charakter czysto teoretyczny oraz takie, które posiadają charakter czysto praktyczny”; że „za mało ukazuje się dotychczas w tej dziedzinie publikacji, które by łączyły w jednakowej mierze teorię z praktyką, które by były bliskie życia a równocześnie niezbyt dalekie od nauki”; że książki czysto teoretyczne posiadają dla nauczycieli-praktyków tę wadę, że „treść ich jest zbyt oderwana i zbyt ogólna”, a książki czysto praktyczne, choć są bliskie życia i bezpośrednich zadań nauczyciela, to jednak często ich wadą jest znowu to, że „pozbawione potrzebnych argumentów i należytych uzasadnień, odciągają nauczyciela od samodzielności i rozważań a skłaniają go mimo woli do naśladownictwa, bierności i rutyny”. Wzmianki te uczyniłem jedynie po to, aby lepiej zwrócić uwagę czytelników na teoretyczno-praktyczny charakter napisanej książki. Nie uważałem ani za potrzebne, ani za możliwe wdawanie się w przedmowie w dokładną analizę pojęcia teoretyczności oraz pojęcia praktyczności; nie miałem też zamiaru rozprawiać szeroko nad tym, jakie powinno się pisać książki dla nauczycieli, lecz obowiązkiem moim było poinformować czytelnika w przedmowie o tym, jaką książkę napisałem.

Zobaczmy, jak się ustosunkował p. Skrzyszewski do wzmianek uczynionych przeze mnie w przedmowie na temat literatury dydaktycznej.

„Jaki sens ma postulat zapytuje on najprzód — że publikacje dla nauczycieli powinny łączyć w jednakowej mierze teorię z praktyką? Cóż znaczą te słowa: „w jednakowej mierze”? Czy chodzi tu o czysto ilościowy podział stron druku na dwie równe części, jedną teoretyczną, drugą praktyczną? Właśnie to jest problemem, co ma być miarą stosunku między teorią i praktyką w dziedzinie nauczania. W omawianym cytacie określa autor ten stosunek bliżej przez odległość publikacji od życia do nauki („bliskie życia” i „niezbyt dalekie od nauki”). Obie próby określenia tego stosunku mają charakter ilościowy. Nie zadawała nas również — oświadcza on — takie postawienie sprawy, że książki teoretyczne dla nauczycieli posiadają tę „wadę”, że „treść ich jest zbyt oderwana i zbyt ogólna”, a książki praktyczne — tę, że są „pozbawione potrzebnych argumentów i należytych uzasadnień”. Godzimy się na takie sformułowanie, jeżeli chodzić nam będzie tylko o charakterystykę literatury najczęściej u nas występującej i przeznaczonej dla nauczyciela. Nie godzimy się na takie sformułowanie, jeżeli chodzić nam będzie o snucie wniosków na tej podstawie na temat, jakim postulatom ma na przyszłość odpowiadać literatura dydaktyczno-metodyczna przeznaczona dla nauczyciela. Jakże symptomatyczną cechą dla przytoczonej charakterystyki jej ujęcie negatywne od strony wad dotychczasowej literatury nauczycielskiej. Wiemy przecież, że choćby bardzo obszernie opisanie tego, czym książka być nie powinna, nie odpowiada na pytanie: czym ma być? Co zawierać? W jakim ujęciu i układzie? Przecież przepis, że dobra książka dla nauczyciela ma mieć „treść niezbyt oderwaną i niezbyt ogólną”, „potrzebne argumenty” i „należyte uzasadnienie”, może być zastosowany do każdej dobrej książki praktycznej w każdej dziedzinie, w każdym czasie i w każdym miejscu na kuli ziemskiej. To ujęcie — konkluduje p. Skrzyszewski — właśnie przez swoją ogólność nie przedstawia dla nas wartości, ponieważ niczego w omawianej dziedzinie bliżej nie precyzuje”.

Tak wygląda zapowiedziane przez p. Skrzyszewskiego „rozpatrzenie krytyczne” uwag moich z przedmowy do „Nauczania początkowego” na temat literatury pedagogicznej przeznaczonych dla nauczycieli.

Gdyby krytyk brał pod uwagę to, czym jest przedmowa, jakie są jej zadania i czego w niej należy szukać, nie miałby z pewnością do mnie pretensji, że nie poprzedziłem swoich rozważań na temat organizacji nauczania początkowego rozprawą na temat, czym ma być książka pedagogiczna, co zawierać, w jakim ujęciu i układzie. Przedmowa nie ma za zadanie rozwiązywać odrębnych zagadnień, lecz przygotowuje czytelnika do lektury książki wskazując mu, jaki jest jej główny cel, czego należy w niej szukać, jaki jest jej charakter, jaki jest związek poszczególnych jej części i rozdziałów. Pewne informacje o książce zawiera niewątpliwie jej tytuł oraz spis rzeczy. Przedmowa podaje to, czego nie zawiera zbyt krótki tytuł i czego nie może zawierać również spis rzeczy.

Gdyby krytyk był bardziej bezstronny, nie zaprzeczałby u mnie tego, co sam uważa za słuszne: nie pisałby, że „nie zadawała” go moja wzmianka w przedmowie o tym, że wśród dzieł pedagogicznych spotykamy najczęściej książki czysto teore-

tyczne, których treść jest dla nauczycieli zbyt oderwana oraz książki czysto praktyczne, których treść jest pozbawiona często potrzebnych argumentów i należytych uzasadnień; nie pisałby tego, skoro „godzi się” i przyznaje, że „sformułowanie to jest słuszne w odniesieniu do literatury „najczęściej u nas występującej i przeznaczonej dla nauczycieli”. Nie pisałby tego tym bardziej, skoro zgadza się na „przepis”, że dobra książka dla nauczyciela winna mieć treść niezbyt oderwaną i niezbyt ogólną, potrzebne argumenty i należyte uzasadnienie i skoro przyznaje nawet, że przepis ten „może być zastosowany do każdej dobrej książki praktycznej w każdej dziedzinie, w każdym czasie i w każdym miejscu na kuli ziemskiej”.

W krytyce swojej p. Skrzyszewski posunął się tak daleko, że zaprzecza u mnie temu, co sam uważa za słuszne. W przedmowie swej zaznaczyłem, że wśród książek pisanych dla nauczycieli za mało ukazuje się dotychczas publikacji, które by łączyły w jednakowej mierze teorię z praktyką. ...Myśl ta — jak to widać z przytoczonych wywodów oponenta — spotkała się z zasadniczą jego dezaprobatą, lecz gdy przeszedł krytyk do zajęcia własnego stanowiska w tej kwestii, powiedział tyle: „Tzw. literatura teoretyczna i praktyczna jest w równej mierze dla przeciętnego nauczyciela nieużyteczna; ten nauczyciel, który szuka gotowych wzorów w literaturze praktycznej, nie ma warunków do trawienia literatury teoretycznej i odwrotnie: nauczyciel, który rozumie i wyczuwa potrzebę teoretycznego uzasadnienia swoich posunięć, nie ma warunków do trawienia literatury praktycznej. Dla przeciętnego nauczyciela trzeba stworzyć inną literaturę, która byłaby w równej mierze teoretyczna i praktyczna” (str. 111).

Tak więc: co w moich ustach było fałszywe, nic nie mówiące, to w ustach mego krytyka zostało podniesione do godności i postulatu naczelnego i zasadniczej wytycznej dla autorów książek pedagogicznych dla nauczycieli. Jedyne zmiany, jaką wprowadził, polega na zastąpieniu mojego wyrażenia: „w jednakowej mierze” przez swoje wyrażenie: „w równej mierze”. Okazuje się, że p. dr Skrzyszewski „krytykował” to, co uważa za niepodlegające krytyce: „krytykował” w mojej przedmowie myśl, która trafiła mu tak mocno do przekonania, że nie odczuwał nawet potrzeby należytego jej rozwinięcia i uzasadnienia, mimo że była specjalnym tematem jego rozważań.

Jest to nowy rodzaj względności w ujęciu p. Skrzyszewskiego. Względna jest — jego zdaniem — cała dydaktyka ogólna, względne są zagadnienia i wskazania przez nią formułowane, względne zdają się być także wszelkie inne tezy. Względność dydaktyki polega na tym, że co jest w niej jasne, zrozumiałe i stosowalne w praktyce, to przestaje należeć do dydaktyki, lecz staje się własnością metodyki; że istnieją zasady i wskazania, które należą równocześnie do dydaktyki ogólnej i do metodyki, istnieją także takie, które w pewnym okresie czasu należą do dydaktyki ogólnej a potem należą do dydaktyki szczegółowej i że może się tak stać, że w ogóle dydaktyka ogólna przestanie istnieć jako odrębna nauka a zamieni się w metodykę.

Zastanówmy się teraz (skoro już zagadnienie zostało poruszone) nieco bliżej

nad tym, czym się charakteryzują książki pedagogiczne typu teoretycznego, praktycznego i teoretyczno-praktycznego.

Istnieją dwie zasady u podstawy tego podziału, a mianowicie: 1-o, typ zagadnień rozpatrywanych, oraz 2-o, sposób rozpatrywania tych zagadnień. Podział książek pedagogicznych na teoretyczne i praktyczne jest dokonany wyłącznie ze względu na ich przedmiot, treść, rodzaj zagadnień. Wyodrębnienie zaś książek pedagogicznych typu teoretyczno-praktycznego jest następstwem zastosowania obydwu wymienionych wyżej zasad podziału.

Książkami teoretycznymi nazywamy te książki, które rozpatrują problemy, nie dotyczące bezpośrednio sprawy czynności dydaktycznych i wychowawczych wykonywanych przez nauczyciela w szkole. Książkami zaś praktycznymi te, których przedmiotem jest sama czynność nauczania i wychowania. Książki teoretyczne mają na względzie cele czysto poznawcze, książki praktyczne chcą służyć udoskonalaniu działania. Ze względu na treść i rodzaj rozpatrywanych zagadnień książki pedagogiczne mogą być zatem oceniane jako „bliższe” lub „dalsze” życia. Ze względu na sposób ujmowania treści mogą być one natomiast „bliższe” lub „dalsze” ujęcia naukowego.

Należy zauważyć, że w książkach teoretycznych, które służą bezinteresownemu poznaniu, znajdujemy zawsze przynajmniej próbę dokładniejszego uzasadnienia wypowiedzianych twierdzeń, wskutek czego można o nich powiedzieć, że są teoretyczne nie tylko ze względu na treść ale i ze względu na sposób ujmowania tej treści. Książki praktyczne, mając na celu bezpośrednie oddziaływanie na praktykę, mogą być ujęte w dwojaki sposób i posiadać charakter czysto praktyczny lub teoretyczno-praktyczny. Posiadają one charakter czysto praktyczny wtedy, gdy ograniczają się do opisu konkretnej praktyki i podawania wzorów do naśladowania, gdy ograniczają się do formułowania przepisów, gotowych recept, rad i wskazówek bez wyraźniejszej próby ich uzasadnienia. Posiadają charakter teoretyczno-praktyczny natomiast, gdy wskazują środki, sposoby i metody zmierzania do wytkniętych celów w oparciu o ogólnie ważne dowody i przekonujące argumenty naukowe.

Jaką wartość przedstawiają dla nauczyciela publikacje pedagogiczne o charakterze teoretycznym, praktycznym oraz teoretyczno-praktycznym?

Publikacje o charakterze teoretycznym mogą być pożyteczne dla nauczycieli, którzy wykazują zainteresowanie tego rodzaju lekturą i są do niej odpowiednio przygotowani. Jeśli są ujęte w sposób naukowy, jasny i przystępny, są one niewątpliwie pożyteczne; jeśli zaś ich ujęcie nie jest dość naukowe, ani dość jasne i przejrzyste, wówczas, zabierając jedynie niepotrzebnie czas nauczycielowi, mogą zniechęcać go na przyszłość do lektury innych książek i uniemożliwiać samokształcenie na tej drodze.

Publikacje czysto praktyczne mogą być więcej lub mniej pożyteczne, albo więcej lub mniej szkodliwe, zależnie od tego, w jakim stopniu opisywana praktyka, podawane wzory i wskazówki są poprawne oraz w jakim stopniu czytelnik jest krytyczny i przygotowany do tego, by wybrać sobie i samemu uzasadnić to, co jest

trafne a odrzucić i nie przyjąć tego, co jest błędne i nieistotne. Pozbawionymi wartości i często szkodliwymi spośród publikacji czysto praktycznych są niewątpliwie te, które opisują wadliwą praktykę, które podają złe przykłady, złe wzory, dają złe rady; są one tym szkodliwsze, im bardziej sugestywnie są ujęte. Pożytecznymi mogą być natomiast publikacje czysto praktyczne, które zawierają dobre wzory i wartościowe wskazówki, przyczyniając się w ten sposób do rozszerzania doświadczeń nauczyciela i wzbogacania jego pomysłowości.

Publikacje teoretyczno-praktyczne, rozpatrujące zagadnienia, odnoszące się do samej czynności nauczania i wychowania, zawierające dobre wzory, wartościowe wskazania a ponadto charakteryzujące się naukowym ujęciem, jasnością i ścisłością myśli, należytą argumentacją — są niewątpliwie publikacjami pożytecznymi. Pożyteczne są one tym więcej, im donioślejsze są zagadnienia praktyczne, które omawiają, oraz im większa zachodzi w danym czasie życiowa potrzeba rozpatrywania tych zagadnień, im trafniej i im prościej formułowane są w nich wskazania, zasady i przepisy oraz im dokładniej, przystępniej i bardziej naukowo wskazania te, zasady i przepisy są uzasadniane.

W przedmowie do „Nauczania początkowego” powiedziałem, że wśród książek pisanych dla nauczycieli spotykamy najczęściej publikacje teoretyczne lub praktyczne, za mało natomiast ukazuje się dotychczas w tej dziedzinie publikacji o charakterze teoretyczno-praktycznym, które by były bliskie życia i niezbyt dalekie od nauki. Powiedziałem, że publikacji teoretyczno-praktycznych jest stosunkowo za mało, lecz nie twierdziłem, że powinny one wyeliminować i zastąpić publikacje o charakterze czysto praktycznym lub czysto teoretycznym. Pan Skrzyszewski w artykule swoim posunął się do twierdzenia, że „literatura teoretyczna i praktyczna jest w równej mierze dla przeciętnego nauczyciela nieużyteczna”.

Otóż twierdzenie to jest według mnie niesłuszne. Pożyteczne bowiem mogą być i są dla nauczycieli zarówno wartościowe publikacje teoretyczne, jak wartościowe publikacje praktyczne, jak wartościowe publikacje teoretyczno-praktyczne. Książka jest i może być użyteczna, gdy spełnia dwa warunki: po pierwsze, gdy budzi zainteresowanie wśród czytelników, dla których jest przeznaczona, gdy odpowiada ich potrzebom, gdy jest czytana; po drugie, gdy ze względu na swą treść może być jednym ze środków ułatwiających i udoskonalających działanie bezpośrednio lub pośrednio. Książki pedagogiczne winny być nie tylko wartościowe same w sobie, lecz nadto uwzględniać różne potrzeby, zainteresowania oraz nastawienia umysłowe czytelników.

Wśród nauczycielstwa, tak jak w każdym innym zawodzie, istnieją jednostki więcej zdolne, mniej zdolne oraz przeciętne, lecz nie należy zapominać, że istnieją również różne typy umysłowe. Ogólny typ umysłowy człowieka jest uwarunkowany przede wszystkim rolą, jaką odgrywa u niego w życiu wewnętrznym intuicja oraz refleksja. Wszystkie jednostki ze względu na ogólny typ umysłowy, do którego należą, można podzielić na trzy zasadnicze grupy: 1) na jednostki o nastawieniu mniej lub więcej praktycznym, z przewagą intuicyjności; 2) na jednostki typu teo-

retorycznego, z przewagą refleksyjności; 3) na jednostki o typie umysłowym pośrednim, teoretyczno-praktycznym, u których ani intuicja, ani refleksja nie zaznacza w sposób wyraźniejszy swojej przewagi. Zarówno wśród typów umysłowych intuicyjnych, jak refleksyjnych, jak intuicyjno-refleksyjnych spotykamy, oczywiście, jednostki bardziej uzdolnione, przeciętne oraz mało zdolne.

Istnieją wprawdzie różne typy umysłowe, lecz należy także pamiętać, że każdy człowiek, bez względu na stopień ogólnego uzdolnienia, rodzaj posiadanych wiadomości i wykształcenia, jest obdarzony pewną intuicyjnością i posługuje się refleksją. Są to bowiem dwa zasadnicze elementy, dwie warstwy umysłowe, dwa konieczne współczynniki aktywności psychicznej człowieka. Jednostki o wrodzonej i rozwiniętej intuicyjności posługują się także refleksją i rozwijają u siebie powoli i stopniowo zdolność myślenia dyskursywnego; wszelako należy zaznaczyć, że naturalnym ich nastawieniem i dążeniem jest wzbogacać swoją intuicyjność i rozwiązywać trudności życiowe przede wszystkim przy pomocy intuicji. Jednostki o typie umysłowym teoretycznym i rozwiniętej inteligencji pojęciowej posiadają, rozwijają i posługują się nią również w ciągu życia, swoją intuicję; wszelako należy pamiętać, że główna ich działalność i główne ich zainteresowanie kierują się zawsze przede wszystkim w stronę refleksji.

I intuicja, i refleksja są niezbędne w życiu umysłowym, działalności zawodowej i rozwoju indywidualnym każdego człowieka. Nauczyciel musi zatem dbać przy pogłębianiu swego wykształcenia zawodowego zarówno o rozwój intuicji jak o rozwój refleksji pedagogicznej. Wartościowe książki pedagogiczne typu czysto praktycznego mogą wywierać dodatni wpływ na kształtowanie się jego intuicji; wartościowe książki pedagogiczne typu teoretycznego mogą przyczyniać się do rozwoju jego refleksji. I jedno i drugie mogą być zatem pożyteczne. Wszelako należy liczyć się z tym faktem, że nauczyciele o nastawieniu intelektualistycznym i teoretycznym są skłonni do poszukiwania rozwiązań trudności dydaktycznych i wychowawczych na drodze lektury książek o charakterze teoretycznym. Nauczyciele zaś typu intuicyjnego (praktycznego) pragną dokształcać się w swoim zawodzie przede wszystkim przez wzbogacenie tej sfery psychicznej, która odgrywa u nich największą rolę, a więc sfery konkretnych doświadczeń i intuicji. Jest rzeczą naturalną, że pierwsi są chętnymi odbiorcami literatury posiadającej charakter raczej teoretyczny, drudzy zaś biorą do ręki raczej publikacje o treści pedagogicznej praktycznej.

Trzeci rodzaj publikacji pedagogicznych, które nazwałem teoretyczno-praktycznymi, znaleźć mogą, zdaniem moim, naturalnych odbiorców i chętnych czytelników przede wszystkim wśród nauczycieli o typie umysłowym pośrednim, u których ani nastawienie teoretyczne ani praktyczne nie dominuje w sposób wyraźny. Publikacje te nie mogą rościć sobie pretensji do wyrugowania literatury teoretycznej, albo do wyrugowania literatury praktycznej. Zadaniem ich jest odpowiedzieć potrzebom pewnej kategorii czytelników, którymi są nauczyciele o typie umysłowym teoretyczno-praktycznym (intuicyjno-refleksyjnym). Książka może być pożyteczna, gdy jest

czytana. Nie wystarczy pisać wartościowe książki, trzeba dbać również o to, by znajdowały swoich odbiorców wśród osób, dla których są przeznaczone.

Książki pedagogiczne typu teoretyczno-praktycznego zasługują na rozpowszechnienie dlatego, że są stosowane do zainteresowań i nastawień umysłowych trzeciej grupy nauczycieli, istniejących w dużej liczbie, u których ani intuicja ani refleksja nie jest czynnikiem intelektualnym o zdecydowanej przewadze. Zasługują one na większe rozpowszechnienie i dlatego, że rozpatrując zagadnienia praktyczno-pedagogiczne w sposób ścisły i naukowy mogą przyczyniać się zarówno do ułatwiania pracy nauczyciela w szkole, wzbogacania jego doświadczenia i intuicji (przez swą treść), jak do pogłębiania jego stosunku do zagadnień dydaktycznych i wychowawczych i rozwijania refleksji (przez sposób ujęcia tej treści). Posiadając treść praktyczną publikacje te interesować mogą także nauczycieli o nastawieniu umysłowym praktycznym, a ujmując zagadnienia w sposób naukowy mogą stanowić również lekturę interesującą dla nauczycieli o nastawieniu teoretycznym. Tyle racji, przemawiających za twierdzeniem, że publikacji tego rodzaju jest stosunkowo za mało w porównaniu z ilością pozycji, notowanych dotychczas w dziale literatury pedagogicznej typu czysto teoretycznego oraz typu czysto praktycznego.

Rozwijając wyżej myśli swoje z przedmowy do „Nauczania początkowego” na temat publikacji pedagogicznych teoretycznych i praktycznych odpowiedziałem tym samym na wątpliwości, pytania i zastrzeżenia, wytoczone w tej sprawie przez p. Skrzyszewskiego. Dla pełniejszego omówienia kwestii przechodzę teraz do krytycznego rozpatrzenia zarzutów oponenta w sprawie treści i układu mojej książki.

Treść książki o nauczaniu początkowym posiada, zdaniem p. Skrzyszewskiego, tę wadę, że jest za bardzo psychologizowana. Wadą układu książki ma być to, że została podzielona na dwie części: psychologiczno-dydaktyczną i spawozdawczo-illustracyjną. Ujęcie psychologiczne jest wedle niego ujęciem jednostronnym, odbierającym dydaktyce jej normatywny charakter. Podział książki na dwie części nie rozwiązuje natomiast problemu należytego stosunku teorii do praktyki w literaturze przeznaczonej dla nauczycieli.

Zarzuty powyższe są, zdaniem moim, następstwem wadliwego pojmowania przez oponenta zadań dydaktyki ogólnej i szczegółowej, a także przejawem bliżej nieokreślonych a wybujałych jego nadziei odnośnie do roli, jaką mogą i powinny według niego odgrywać przyszłe publikacje pedagogiczne na nauczycieli.

Krytykę psychologicznego naświetlenia przeze mnie zagadnień organizacji nauczania początkowego oparł oponent na ogólnikowym schemacie, który wyraził w taki oto sposób: „Podstawowym zadaniem dydaktyki a w szczególności metodyki jest wskazanie praktycznych możliwości i typowych przepisów postępowania w sytuacji określonej przez: 1-o, czynniki biopsychiczne tkwiące w uczniu, 2-o, właściwości materiału nauczania i 3-o, postulaty pedagogiczne” (patrz jego artykuł, str. 111). Wychodząc z tego schematu zarzuty swoje przeciw ujęciu przeze mnie sprawy „organizacji nauczania początkowego w świetle psychologii dziecka” formułuje w następujący sposób: „Dydaktyka ani metodyka nie mogą ograniczyć się do powtarza-

nia w formie postulatów tego, co psychologia na swoim podwórku opisała; tym bardziej nie może ograniczyć się do powtarzania w sposób niedokładny i fragmentaryczny tego, co w psychologii opisano w sposób precyzyjniejszy i systematyczny. Dydaktyka ani metodyka nie mogą ograniczyć się do selekcji materiału zaczerpniętego z psychologii pod kątem widzenia nauczania, ani do postulowania dydaktycznego na tle wyników badań psychologicznych. Obie te nauki nie mogą poprzestać na wyciąganiu wniosków dydaktycznych płynących z charakteru i struktury materiału nauczania. Niedostateczne uwzględnienie któregośkolwiek z wymienionych czynników powoduje, że dydaktyka lub metodyka jako nauki tracą swoje znaczenie na rzecz pewnej grupy nauk pomocniczych" (str. 111).

Korzystanie z psychologii przy rozpatrywaniu zagadnień dydaktycznych, bez względu na ich rodzaj i treść, jest degradowaniem, zdaniem oponenta, dydaktyki jako odrębnej nauki na rzecz psychologii. Opieranie jakichkolwiek wskazań metodycznych na analizie materiału nauczania jest również niedopuszczalną jednostronnością. Wszystkie zagadnienia dydaktyczne i metodyczne winny być rozpatrywane i rozwiązywane, zdaniem p. Skrzyszewskiego, w ramach tego samego schematu i przy równomiernym zastosowaniu za każdym razem wszystkich nauk pomocniczych.

Stanowisko to przypomina nam rozumowanie krytyka w sprawie istoty, zadań i stosunku dydaktyki ogólnej do szczegółowej oraz postawę, zajętą przez niego wobec literatury dydaktycznej przeznaczonej dla nauczycieli. Szablon — recepta — technologizacja. Dydaktykę ogólną należy zredukować na rzecz dydaktyki szczegółowej a dydaktykę szczegółową należy technologizować wypracowując możliwie jak największą ilość „typowych metodycznych chwytów”, dających się stosować w różnych szczegółowych sytuacjach. Literaturę dydaktyczno-metodyczną należy zreglamentować i zszablonować ustalając z góry nie tylko to, „czym ma być” książka dla nauczyciela i „co zawierać”, lecz także „w jakim ujęciu i układzie”. Zagadnienia dydaktyczne należy zawsze rozpatrywać według tego samego z góry ustalonego szablonu, a trzeba tak czynić dlatego, że wszystkie są przecież zagadnieniami dydaktycznymi, a więc tej samej natury. Upraszczenie trudności, schematyzacja rozwiązań, jaką stwierdzamy u oponenta w każdym z wymienionych przypadków, jest stanowiskiem prowadzącym nieuchronnie do błędów.

Z jakich nauk pomocniczych mamy korzystać przy omawianiu i uzasadnianiu poszczególnych wskazań dydaktycznych, zależy to jedynie i wyłącznie od rodzaju i natury rozpatrywanych każdorazowo problemów. Omawianie naczelných zasad dydaktycznych w zastosowaniu do nauczania początkowego (jak np. zasady zainteresowania, samodzielności, aktywności itp.), rozpatrywanie zagadnienia planowania pracy, doboru tematów, rozkładu materiału i w ogóle ustalanie wytycznych, dotyczących ogólnej organizacji życia i pracy dziecka w klasie pierwszej, wymaga dla obiektywnego ujęcia i naukowego uzasadnienia jedynie i wyłącznie pomocy psychologii. Dlatego to wytyczne, dotyczące „organizacji nauczania początkowego” oparłem na argumentach, zaczerpniętych z zakresu psychologii dziecka, ogranicza-

jąc się do korzystania z tych wiadomości, które były niezbędne dla należytego naświetlenia rozpatrywanych problemów. Wiadomości te nie zostały „powtórzone w sposób niedokładny i fragmentaryczny” — jak to zarzuca oponent — lecz, przeciwnie, zostały one ujęte, rozwinięte i zastosowane w „Nauczaniu początkowym” w tym zakresie i w tym stopniu, w jakim było to celowe i niezbędne dla należytego ugruntowania właściwej treści książki, tzn. jej treści dydaktycznej.

Gdybym omawiał w swej pracy nie sprawę ogólnej organizacji nauczania początkowego, lecz kwestie specjalne, należące do metodyki poszczególnych przedmiotów, wówczas nie mógłbym poprzestać na odwołaniu się do pomocy psychologii przy ich naukowym oświeclaniu i uzasadnianiu. Tak na przykład przy ustalaniu wytycznych, dotyczących nauki początków arytmetyki, należałoby poważnie wziąć w rachubę analizę logiczną pojęcia liczby naturalnej. Wskazania metodyczne, dotyczące tzw. ćwiczeń w odwzorowywaniu, stają się zrozumiałe i przekonujące dopiero wtedy, gdy się wiąże z wyraźną świadomością tego, czym jest liczba w naszym codziennym jej pojmowaniu i zastosowaniu. Kto zdaje sobie sprawę z tego, że liczba naturalna jest tą cechą zbioru przedmiotów, która nie zależy od rodzaju i jakości elementów tego zbioru, ani od ich układu i uporządkowania w przestrzeni, ani od ich następstwa w czasie, ten z łatwością zrozumie również, na czym polega odwzorowywanie, jaki jest jego cel i jak należy je stosować. Porównanie ze sobą najróżnorodniejszych zbiorów poprzez odwzorowywanie jednych przy pomocy drugich i stwierdzanie na tej drodze w sposób naoczny i oczywisty ich równej lub nierównej mocy jest niczym innym, jak skierowywaniem umysłów dziecięcych na tę cechę zbiorów, którą nazywamy krótko liczbą, a odwracaniem ich uwagi od tego wszystkiego, co nie ma nic wspólnego z pojęciem liczby (jak np. rodzaj i jakość elementów porównywanych zbiorów, uporządkowanie tych elementów w przestrzeni lub czasie itp.). Ćwiczenia w odwzorowywaniu mogą być pomyślane w sposób racjonalny przez tego, kto dobrze rozumie, jaki jest ich właściwy cel, kto rozumie, jakie procesy umysłowe chcemy wywoływać w psychice dziecka przy ich stosowaniu.

Omawianie zagadnień, wchodzących w zakres dydaktyki szczegółowej musi być oparte na analizie logicznej i metodologicznej pojęć, treści i materiału nauczania objętego programem poszczególnych przedmiotów. Ustalanie zasad i wytycznych, dotyczących organizacji nauczania początkowego musi uwzględniać istotne potrzeby, zasadnicze sprężyny realne możliwości aktywności psychicznej dziecka. Zagadnień dydaktycznych nie można rozpatrywać i rozwiązywać według tego samego szablonu, lecz zależnie i w dostosowaniu do ich rodzaju, jakości i właściwej treści.

Charakter zagadnień dydaktycznych ulega zmianie nie tylko w związku z istnieniem różnych przedmiotów nauczania, lecz także w związku z istnieniem różnych poziomów nauczania. Nauczanie w klasach wyższych szkoły powszechnej, a zwłaszcza w szkole średniej, nie może być wzorowane na organizacji pracy w klasach początkowych. Naśladowanie na terenie szkoły średniej metod, stosowanych w niższych klasach szkoły powszechnej, jest takim samym nieporozumieniem, jakim było dawniej traktowanie dziecka wstępującego do szkoły jak małego człowieka doro-

stęgo. Im wyższy jest stopień nauczania i im mniejsza występuje różnica między strukturą i funkcjonowaniem psychiki ucznia i człowieka dorosłego, tym więcej logika i metodologia stają się niezbędną podstawą naukowego ujęcia dydaktyki.

W świetle tych uwag wytlumaczonym staje się stanowisko wykładowców na uniwersytetach, którzy „ujmują zagadnienia dydaktyczno-metodyczne nie tyle od strony ucznia, ile od strony specyficznej struktury przedmiotu nauczania jako nauki”; zrozumieliśmy i usprawiedliwionym jest również stanowisko nauczycieli, którzy nauczanie swych specjalności pragną opierać przede wszystkim na „rzetelnym przygotowaniu naukowo-fachowym i zdrowym rozsądku”; nie do przyjęcia jest natomiast stanowisko p. Skrzyszewskiego, który wszystkie zagadnienia dydaktyczne, bez względu na ich rodzaj, jakość i zastosowanie, chciałby sprowadzić do wspólnego mianownika i ujmować według tego samego ogólnikowego schematu.

Żaden sztywny schemat nie może być przyjęty ani w odniesieniu do sposobu ujmowania zagadnień dydaktycznych, ani w odniesieniu do układu treści publikacji pedagogicznych, przeznaczonych dla nauczycieli. Myśl o potrzebie i celowości wypracowania dokładnych recept dla użytku autorów książek pedagogicznych jest przejawem takiego samego błędnego sądu, jak postulat stechnologizowania i szablono-
wania pracy dydaktycznej nauczyciela w szkole przez wypracowanie jak największej ilości „typowych metodycznych chwytów”. Żądanie p. Skrzyszewskiego, by mu „sprecyzować bliżej”, jaki układ powinna posiadać dobra książka dla nauczyciela, jest nieporozumieniem. Układ książki zależy od wielu czynników: od rodzaju rozpatrywanych problemów; od tego, które problemy uważa autor za najważniejsze lub najbardziej aktualne; od tego, dla jakiej kategorii czytelników jest ona przeznaczona itp. Układ książki jest i powinien być przejawem żywej twórczości i indywidualnej syntezy myślowej autora, a nie rezultatem szablonu i mechaniczności. Te same problemy mogą być ujęte i rozpatrzone w sposób naukowy i przekonujący przy zastosowaniu różnego układu i różnego planu całości pracy. Układ książki, to nic innego, tylko uporządkowanie jej treści. Treść winna być obiektywna i rozwiązywać postawione problemy; układ winien być przejrzysty i ułatwiać uchwycenie treści.

Podział „Nauczania początkowego” na dwie części nie jest jedynym układem spośród możliwych do przyjęcia, lecz nie można twierdzić, jak to czyni oponent, że podział ten odbiera książce jej teoretyczno-praktyczny charakter. Wyodrębnienie części pierwszej, systematycznej oraz części drugiej, ilustracyjnej jest wadliwe — zdaniem oponenta — „z tego prostego powodu”, że „przepaść między teorią a praktyką nie została wyrównana; że nieznanne są nam (tzn. oponentowi) przyczyny, dla których to, co powiedziano w części teoretycznej, jest lub autor tylko uważa za ilustrację i rozwinięcie części teoretycznej; że nie wiemy, czy sposoby postępowania opisane w części praktycznej są jedynymi sposobami płynącymi z ogólnych założeń; że nie wiemy, czy sposoby postępowania opisane przez autora są typowe, czy obok nich istnieją jeszcze inne sposoby postępowania i jakie; że nam autor przez takie postawienie problemu nie ułatwił praktycznego zastosowania ogólnych

założeń w tej konkretnej rzeczywistości szkolnej, w której pracujemy" (str. 110).

Mamy tu nie tylko zestawienie głównych zarzutów oponenta przeciw „Nauczaniu początkowemu, lecz także wyraz i pewnego rodzaju streszczenie jego własnych poglądów dydaktycznych i pedagogicznych.

Na zarzuty przeciw ujęciu i omówieniu sprawy organizacji nauczania początkowego w dwóch częściach, psychologiczno-dydaktycznej i sprawozdawczo-ilustracyjnej, odpowiedziałem dokładniej w artykule p. t. „O związku teorii z praktyką oraz o publikacjach pedagogicznych teoretycznych, praktycznych i teoretyczno-praktycznych" (patrz „Chowanna", zesz. 3, marzec, 1939). Nie wdając się w dyskusję po raz wtóry na ten sam temat, ograniczę się teraz do uczynienia w tym względzie jedynie kilku zasadniczych stwierdzeń i kilku wyjaśnień. Oto one:

Zadna teoria nie zastąpi praktyki, choćby była najbardziej praktyczna i najbardziej trafna. Teoria jest opracowaniem myślowym działania, praktyka jest samym działaniem. „Przepaść między teorią a praktyką" może być „wyrównana" tylko przy aktywnym udziale jednostki, która myśli, zastanawia się, pojmuje, a następnie działa i stosuje w praktyce to, co uprzednio przemyślała i pojęła w teorii.

Zadna książka dydaktyczna nie jest w stanie znieść przedmiotu, istniejącego między teorią a praktyką; przedmiot ten może usunąć jedynie nauczyciel, który uchwyci treść książki, uzna ją i zastosuje. Dla wniknięcia w treść książki naukowej, potrzeba ze strony czytelnika trochę dobrej woli, nieco przygotowania naukowego, trochę uwagi, trochę czasu i wysiłku, a także pewnego ogólnego obycia z książką i pewnej umiejętności korzystania z niej.

P. Skrzyszewskiemu „nieznane są przyczyny", dla których część sprawozdawcza „Nauczania początkowego" jest zilustrowaniem części teoretycznej, mimo że część I zawiera sformułowanie i uzasadnienie głównych wytycznych organizacji pracy w klasie pierwszej, a część II wybrane przykłady, obrazujące zastosowanie w praktyce zasad i wytycznych sformułowanych w części I. (Szkoda, że p. S. nie zajął najprzód do spisu rzeczy, nie zwrócił uwagi na tytuły obydwu części i poszczególnych rozdziałów i nie skorzystał ze skorowidza). Pan Skrzyszewski poinformowany jest, że część II jest ilustracją części I, wie prawdopodobnie co znaczy słowo „ilustracja", lecz mimo to „nie wie, czy sposoby postępowania opisane w części praktycznej są jedynymi sposobami", obrazującymi sformułowane wcześniej zasady i wytyczne, „nie wie", czy są to sposoby „typowe" i czy istnieją jeszcze jakie inne sposoby prócz opisanych. Gdyby istniało prawdopodobieństwo, że wśród nauczycieli znajdzie się więcej czytelników o podobnych wątpliwościach, poświęciłbym i tym sprawom nieco miejsca. Nie jest to jednak potrzebne, bo każdy wie, do czego służy przykład i czym jest ilustracja.

Pan Skrzyszewski zarzuca „Nauczaniu początkowemu", że nie podaje tych „innych" sposobów postępowania i „nie ułatwia praktycznego zastosowania ogólnych założeń w tej konkretnej rzeczywistości szkolnej, w której pracujemy". Zadna książka, nawet najbardziej praktyczna, nie może zawierać gotowych rozwiązań wszelkich trudności dydaktycznych, z jakimi można się spotkać na terenie szkoły.

Rozwiązania te może znaleźć jedynie nauczyciel, który, postawiony wobec konkretnych sytuacji, samodzielnie spostrzega, rozumuje i stosuje wiedzę, zdobytą własnym wysiłkiem i przy pomocy innych.

Pan Skrzyszewski godzi się zapewne, że dziecko musi być twórcze w szkole, lecz nauczycielowi każe „nic nie wiedzieć o twórczości w nauczaniu”, zalecając wypracowanie dla niego jak największej ilości „typowych metodycznych chwytów”. Dziecku przyznaje możliwości twórcze, nauczycielowi — odmawia. Tymczasem w żadnym zawodzie nie obserwujemy takiego pędu do oświaty i samokształcenia, takiej żywotności i takiej wiary w doskonalenie i postęp, jak w zawodzie nauczycielskim. „Nie chcemy być technikami oświatowymi! — oto jednogłówna opinia masy nauczycielstwa polskiego” (patrz „Głos Nauczycielski”, 1939, nr 18, str. 397).

Praca nauczyciela jest i musi być twórcza. Nauczyciel musi być twórczy nawet wtedy, gdy go postawimy wobec wypracowanego zbioru gotowych „metodycznych chwytów”. I wtedy bowiem musiałby samodzielnie myśleć, analizować i oceniać napotymane trudności dydaktyczne, a następnie dobierać i stosować ten lub inny spośród wielu posiadanych gotowych „chwytów”. Im bogatszy byłby ten zbiór „metodycznych chwytów”, tym większej ostrożności, samodzielności, krytycyzmu i rozwagi wymagałby ze strony nauczyciela przy posługiwaniu się nim. P. Skrzyszewski jest w błędzie, gdy odmawia przeciętnemu nauczycielowi możliwości twórczych; popełnia błąd, gdy kładzie nacisk na konieczność wypracowywania i mnożenia gotowych „metodycznych chwytów”. Nauczycielstwo przeżywało najdotkliwiej ten okres w rozwoju naszego szkolnictwa, w którym pewne „metody” były urzędowo zalecane i egzekwowane z pominięciem indywidualności nauczycia. Praca dydaktyczna i wychowawcza musi być ożywiana indywidualną twórczością nauczyciela. Dostarczanie podstaw naukowych dla samodzielnej pracy nauczyciela, pobudzanie, rozwijanie i wzmacnianie jego zdolności twórczych jest głównym zadaniem zakładów kształcenia nauczycieli, wszelkich kursów, konferencji i dyskusyj. Temu celowi winny służyć również publikacje pedagogiczne.

Feliks Korniszewski

SZKOŁA I NAUCZYCIEL WE WSPÓŁCZESNEJ BELETRYSTYCE POLSKIEJ

(Dokończenie).

Bezpośredni przełożeni nauczycielstwa nie są w relacji autorów odosobnieni w traktowaniu nauczycieli z góry, z pogardą i nieufnością. Przykład idzie „drogą urzędową” od wyższych instancji szkolnych. Znakomicie ilustruje to Łukasiewicz w scenie prelekcji urządzonej przez „pana naczelnika” dla nauczycielstwa szkół średnich i powszechnych. Skarykaturowany przez autora „pan naczelnik” ma dla nauczycielstwa w tasiecowym przemówieniu tylko wymagania, zarzuty i groźby „wyzrucenia na bruk”, poparte biciem pięścią w stół. A gdy tylko jeden jedyny spo-

śród wszystkich obecnych upokarzanych i znieważanych nauczycieli ma śmiałość zwrócić „władzy” uwagę, że „jest pan w przyzwoitym towarzystwie i musi się pan odpowiednio zachowywać, inaczej wyrzucimy pana za drzwi”¹³⁾ — wówczas zaskoczony „pan naczelnik” opuszcza zebranie, bełkocąc: „ja pana — ja pana przez policję — ja pana nauczę”¹³⁾ — ale wówczas także zdemoralizowani i tchórzliwi uczestnicy zebrania opuszczają odważnego kolegę bojąc się, pomimo świadomości zniewag doznanych od naczelnika, posądzenia o solidarność ze „zbuntowanym”.

Dostrzegają jednak autorowie pewną ewolucję, jakiej ulegają wzajemne stosunki nauczycielstwa i dzieci z jednej strony, a wizytatorów, inspektorów i przeróżnych instruktorów „zaszczycających” szkołę swą częstą obecnością, z drugiej.

Ewolucja ta idzie w kierunku doskonalenia się typu władzy nadzorczej i jego ze szkołą stosunków.

A więc powszechny „do niedawna” typ inspektora, którym matki, zamiast „żyda z workiem”, straszyły dzieci, inspektora, który w pojęciu uczniów i nauczycieli był jakimś stworem apokaliptycznym — „najeżony paragrafami jak jeż płonkami, ponury, tajemniczy, przenikliwy, mądry, apodyktyczny — podobny do srogiego spiskowca, pieszczącego w zanadru bombę” (bomba = gruby notes ze spostrzeżeniami i jeszcze groźniejszy list z „uwagami powizytacyjnymi”)¹⁴⁾ — typ inspektora będącego zmorą dla małych dzieci i dużych nauczycieli — przekształca się w dobrze zaobserwowany i „pokutujący jeszcze” w administracji szkolnej, nieszkodliwy ale i niepożyteczny typ inspektora Kobiątki („Orka”), wyniosłego zarozumiałca, pełnego wzniosłych a pustych słów i „hasel” przedstawiciela władzy. I wreszcie z sympatią mówią znający szkołę autorzy o współczesnych przedstawicielach nadzoru szkolnego, światłych pedagogach i przyjacielskich doradcach. O nich to z nieukrywającym zdziwieniem mówi Kobylińska, że okazują się jednak żywymi, uśmiechającymi się i dobrymi ludźmi, a nie tylko „symbolem, również mało zrozumiałym jak okólnik”, a dzieci pana Morcinka fantazjując zwierają się w „powizytacyjny” wypracowaniu, że im „kamienie spadły z serca”, kiedy rozgadały się z tym uśmiechniętym, łagodnym panem inspektorem, i współczują żartobliwie woźnemu, który musiał te ciężkie, spadłe z serc uczniowskich (a na pewno i nauczycielskich) kamienie — „koszami spod ławek wynosić”.

Opisy warunków życia osobistego nauczycieli umieszczone w powieściach są najwidoczniej oparte na obserwacji, rozmowach i korespondencji z rozrzuconymi po całej Polsce „siewcami jej kultury”; i, zdaje się, mają na celu pokazanie czytelnikom (w lekkim przejawieniu) jak niewesołe jest życie prywatne rzesz nauczycielskich.

Piszą więc autorowie z serdecznym współczuciem o smutku i szarzyźnie długich dni i miesięcy, spędzanych przez nauczycielstwo w miejscowościach najbardziej oddalonych od ośrodków życia kulturalnego. Szczególnie smutnie w ujęciu powieściowym wypada obraz młodych nauczycielek, rzuconych wolą władz w takie nędzne wioszczyzny — nic jeszcze, gdy do podgórskiej Naprawy, ale gorzej, gdy do poleskich Ha-

¹³⁾ St. Łukasiewicz — „Nauczyciele”, str. 330—335.

¹⁴⁾ G. Morcinek — „W najmłodszym lesie”, str. 176.

rasymowicz, otoczonych rzekami i bagnami, lub do jakiegoś Zynoczyna pod Bra-
sławiem, do którego poczta dochodzi raz na tydzień.

„Ludzie nie przeczuwają nawet” — skarży się młoda, samotna nauczycielka z powieści — „ile młodych dziewcząt siedzi co wieczora przy kópcących lampkach naftowych w samotnym pokoiku w zapadłych wioskach, bez ludzi, bez gazety, bez książek; dookoła pustka i szereg godzin ciemnych, niewypełnionych niczym” 15). Samotność, brak ludzi, z którymi możnaby współżyć, a choćby wymieniać myśli (lub skłócenie, jeśli to jest większa szkoła), i trudność zdobycia dobrej książki czy gazety — to największe bóle nauczycielek z powieści. Przykre są i doprowadzają do upadku ducha długie wieczory zimowe, spędzane w pustej, ciemnej izdebce, w której nie ma prawie nic „oprócz łóżka, na którym można się wypłakać — i modlić już o 5 — 6 wieczorem o zbawienie, o jak najszybszy, jak najdłuższy sen” 15). Ale i ten upragniony sen nie zawsze przynosi zapomnienie o istnieniu dalekiego, pięknego, tętniącego radością i życiem świata, świata teatrów, kin, bibliotek, gwaru i światła wielkomijskich ulic, świata, w którym tak łatwo znaleźć miłe, odpowiednie towarzystwo i — kto wie — może tego najmielszego, jedyne go ze wszystkich człowieka. Rodzi się w duszy młodej nauczycielki po takim przeplakany m wieczorze i przetęsknionej nocy kompleks niższości w stosunku do tylu, tylu rówieśniczek, niedoceniających nawet szczęścia przebywania w kulturalnym środowisku.

Nie tylko młodziutkie Hanka Nagórska i Halina Olpieńska, nie tylko „nauczycielka na morzu”, ale i zdawałoby się zatracająca się bez reszty w miłości dla dzieci i ludu „dobra pani” z „Orki” tęskni gorąco za radością i szczęściem osobistym, za miłością i uściskami kochanego mężczyzny. Ale izba szkolna i znużenie po nadmiernej, wyczerpującej pracy odgradza nauczycielkę od szczęścia osobistego. I gdy „wielka miłość” nie przychodzi, mija, zostaje za progiem szkoły, gdy już tylko: „czasem w snach wiosennych nocy — czasem w „Kinie” pstrokatym — czasem jeszcze u Mniszkówny i Zarzyckiej — czasem w „Serenadzie” Schuberta lub w „Pieśni Solveigi” Griega” 16) powracają jej wizje i reminiscencje — wówczas nauczycielka oddaje się całkowicie pragnieniu uczłowieczenia przechodzących przez szkołę rzesz małych dzikusów i miłości dla nich. „Gdy zginie wiara w swoje szczęście, narodzi się szczęście w pracy dla innych” 17) — i tu jest geneza społecznictwa nauczycielek, tu jest podtrzymująca je wiara w głęboki sens pracy szkolnej i pozaszkolnej — tu widzą autorowie źródło poświęcenia się, z jakim nauczycielka stwarza radosną atmosferę dla wyzwalania się małego człowieka.

Te same pragnienia i tęsknoty, choć w nieco słabszym nasileniu, przypisują autorzy i nauczycielom.

Bardziej jednak cierpią nauczyciele z powodu wiecznego materialnego niedostatku, i bardziej niż nauczycielki odczuwają kompleks niższości społecznej. Autorowie opisują, co się dzieje w duszy nauczyciela, pragnącego założyć ognisko domowe, gdy widzi jak kochana i kochająca narzeczona obojętnie i odsuwa się od

15) A. Ludwak — „Gdy masz latarnię lila”, str. 229.

16) G. Morcinek — „Gołębie na dachu”, str. 201.

niego (wpływ rodziny) na wiadomość o niskim, nie mogącym zapewnić minimum egzystencji, uposażeniu nauczycielstwa (Pawlicki z „Nauczycieli” i Andrzej Głaz z „Grypy”).

Nauczyciele z powieści domagają się prawa do życia normalnego i kulturalnego, żądają umożliwienia im założenia rodziny, chcą się kształcić — „każdemu z nas marzy się jakiś sen o sławie — każdy pragnie na swój sposób zdobyć świat, pogłębić wiedzę ogólną, osiągnąć możliwie największy rozwój”¹⁸⁾ — i boli ich to, że w kieracie nadmiernej pracy szkolnej i pozaszkolnej, zajmującej im cały czas, tępieją i jałowiejają umysłowo.

Nauczyciel Sadłowski („Nauczyciele”) jest wyrazicielem wrażenia, jakie odnosi autorowie obserwując życie nauczycielstwa. Na wypełniające „prelekcję” „pana naczelnika” zniewagi, zarzuty i wymagania odpowiada on śmiało „władzy” o krzywdzie materialnej i degradacji społecznej nauczycielstwa, o tym, że kształcąc cudze dzieci musi nauczyciel swoje wycofywać ze szkół, nie będąc w stanie uiszczać nawet opłat szkolnych — mówi o braku gazet, czasopism zawodowych, książek, o polatanej odzieży i wielu innych bolączkach nauczycielskich, z którymi surowa „władza” zupełnie się nie liczy, zapominając, że nauczyciel musi głęboko odczuwać to swoje uposiedzenie, i że to nie jest droga do wzmożenia wydajności jego pracy.

Autorowie zdecydowanymi barwami odmalowują całą nędzę bytowania społecznego nauczycielstwa polskiego — cierpienia nauczycielek szybko wędnych w wyczerpującej pracy, gorąco pragnących i nadaremnie na bezzadnym odludziu oczekujących na wypełnienie się ich kobiecego powołania, na miłość, szczęście macierzyństwa i radość życia w najdroższym kole rodzinnym — i nie mniej głęboko odczuwających swą krzywdę społeczną nauczycieli, którzy widzą, że wzamian za trudną i odpowiedzialną pracę traktuje się ich w społeczeństwie jak półinteligentów, a wynagradza tak, że „umrzeć nie można, a żyć trudno”.

Niedole nauczycielstwa są mocno i przekonywująco uwypuklone w powieściach, autorowie piszą o nich z naciskiem, jakby chcąc otworzyć na te „krzywdy” niezastłouzone” oczy społeczeństwa i „czynników miarodajnych”, jakby chcąc, by w najbliższej rzeczywistości polskiej nie było miejsca na pełne żalu zapytanie: „czy jest choć jeden okólnik o tym, co robić, żeby nauczyciel był szczęśliwy? — żeby się zaśmiał tak swobodnie, jak te (dziewczynki) na korytarzu?”.

„Pluton z dzikiej łąki” Rusinka jest też po części powieścią załatwiającą zadawione porachunki osobiste ze szkołą. Autor „Plutonu” wyrzuca szkole, że go nie wychowywała, że go poila, bezskutecznie zresztą, truczną czarno-żółtego serwilizmu, że robiła różnice w traktowaniu uczniów pochodzących z różnych sfer. Portret Słaczki jest tu trochę wyrazem zemsty biednego ucznia na „spanoszonym” i panoszącym się nauczycielu. Ale nie generalizując i oddając sprawiedliwość nauczycielstwu galicyjskiemu przeciwstawia Rusinek skarykaturowanemu Słaczce śliczną i przynoszącą zaszczyt nauczycielstwu postać profesora Korabika.

¹⁷⁾ J. Wiktor — „Orka...”, str. 368.

Pańdowski ma inne pretensje do szkoły przedwojennej. Zarzuca on jej nieumiejętność odczucia, zrozumienia i wsparcia przeżywającego silne przełomy wewnętrzne młodzieńca, oburza go, jako ucznia - postępowca, niski poziom i zacofanie udzielanej wiedzy i panoszące się w szkole „obskurantkie” wpływy klerykalne.

Podobnie i w naświetleniu szkoły przez Peipera czuje się żal inteligentnego ucznia, że szkoła pod żadnym względem nie dała mu tego, czego miał prawo od niej oczekiwać, że nie dorosła do jego poziomu, że zawsze czuł się w niej obco i nie może jej mile wspominać.

Zobrazowanie szkoły w powieściach Bieniasza i Bunikiewicza nie odznacza się cechami mogącymi scharakteryzować szkołę przedwojenną. Autorowie przystępują po prostu do tematu jako do modnego i poczytnego, a nie mając nic istotnego i ciekawego do powiedzenia przeładowują swoje utwory opisami skołtuniałych i zdziwaczalnych typów profesorskich i dużą ilością niewybrednych „kawałów” uczniowskich. Nastawienie do szkoły i nauczycielstwa jest w ich powieściach raczej po sztubacku, tradycyjnie i bez uzasadnienia nieprzychylnie — i tym się różnią ci autorzy od Makuszyńskiego, u którego szkoła na tle pogodnych figlów sztubackich wygląda o wiele sympatyczniej.

W powieściach o szkole rosyjskiej Chojnowski, Perzyński i Dąbrowska dają wyraz patriotycznej nienawiści młodych do rusyfikatorskiej szkoły i jej tępych i podłych nauczycieli, przy czym prywatna żeńska szkoła byłego zaboru rosyjskiego („Noce i dnie”) jest wyidealizowana i upiększona w przeciwstawieniu do szkoły państwowej. O męskim szkolnictwie prywatnym (wspaniale rozwijającym się po roku 1905) w zaborze rosyjskim nie ma w powieści żadnych wzmianek.

Do powieści o szkole polskiej przystępują autorowie nie od strony subiektywnych wspomnień, lecz z punktu widzenia obiektywnego obserwatora. Można by wśród autorów poruszających temat polskiej szkoły wyróżnić trzy grupy.

W pierwszej grupie znaleźliby się tacy pisarze jak Wiktor, Kurek, Miłaszewska, Kuncewiczowa, Bandrowski, którzy tematowi szkoły polskiej i jej nauczyciela poświęcają dużo uwagi i obserwacji. To, co piszą o szkole, jest najwidoczniej oparte na znajomości rzeczywistych faktów, na poznaniu życia szkoły i nauczycielstwa. Piszą więc i o pozytywnych i o negatywnych zjawiskach w szkolnictwie. Praca nauczycieli szkoły powszechnej jest obrazowana przez nich jako pełen rozmachu pęd do oświecenia ludu, do podniesienia go na wyższy poziom kultury i postawienia w rzędzie pełnowartościowych gospodarzy państwa. W nauczycielach widzą autorzy ludzi ze zdolnościami i powołaniem, pedagogów społeczników pełnych samozaparcia. Rzadkie wypadki lenistwa, rutyny, braku zamiłowania są w powieściach tych autorów usunięte na plan dalszy i zmajoryzowane przez wyidealizowaną ofiarność i owocność pracy dobrych nauczycieli.

Nie szczędzą za to ci autorowie (prócz Bandrowskiego) gorzkich i ostrych słów potępienia dla biurokracji szkolnej, której rozrost, bezmyślność i hamujące oddziaływanie na pracę szkoły silnie podkreśla się w powieściach. Nie szczędzą wyrzutów kierownikom, dyrektorom, inspektorom i wizytatorom, wyniośle, zbyt urzędowo

i często, „nie po ludzku” odnoszącym się do nauczycielstwa. Biurokracizm szkoły i niewłaściwe odnoszenie się władz szkolnych do nauczycielstwa są w powieściach jaskrawo podkreślane jako największa bolączka polskiego szkolnictwa — autorowie broniąc nauczycielstwo przed skutkami tego „ciężkiego grzechu” chcą „bezdusznym automatom z zielonych stolików” i dygnitarzom z różnych kancelarii wykazać bezsens i szkodliwość ich postępowania.

I społeczeństwu dostaje się od tych autorów. Zestawiają oni obojętne, lekceważące, albo nawet pogardliwe ustosunkowanie się społeczeństwa do rzekomo „z daleka tchnących parafianśszczyzną półinteligentów-belfrów” — z pracą i aspiracjami, z istotną wysoką wartością intelektualną i społeczną, z życiem bezzadacnym i często samotnym zapoznanych nauczycieli. A zestawiając dają do zrozumienia jak bardzo by wzrosły na duchu rzesze nauczycielskie, gdyby się przekonali, że nie tylko w rzadkich chwilach przeróżnych uroczystości i akademii, gdy deklamuje się o „wzniosłości zawodu nauczycielskiego”, lecz naprawdę, na codzień i szczerze ceni się ten zawód i otacza opieką i szacunkiem jego przedstawicieli.

W drugiej grupie skupiają się autorowie poruszający temat „szkoła polska i nauczyciel” nie z wewnętrznej potrzeby dania wyrazu swoim poglądom i swojej sympatii dla szkoły, jej pracy i pracowników (jak to czyni większość autorów z grup poprzedniej i następnej) lecz z różnych innych powodów: dla atrakcyjności tematu, dla motywów „literackich”, a nawet „na zamówienie”. Pisarze ci to Ossendowski, Ludwak, Baryka, Auderska. Mają oni również (poza Baryką) dużo uznania dla szkoły i nauczycielstwa i chcą ich sprawy i życie w dobrym świetle czytelnikom przedstawić, lecz nie osiągają celu. Postacie zarysowane przez tych autorów są albo, w gorliwości wywyższenia ich, przeciągnięte, nierzeczywiste, zbyt cłkliwe, naiwne, przesadnie szlachetne, mądre i ofiarne — albo (jak u Baryki) krańcowo niedołężne, zaskorupiałe w starczej gnuśności i zarożumiałości, całkowicie obce światu i postępowi. Nie wzbudzają one też w czytelniku ani sympatii ani antypatii — czuje się ich nierealność i sztuczność związanych z nimi problemów.

W skład następnej grupy wchodzi nauczyciele-literaci: Kobylińska, Morcinek, Łukasiewicz. Ci patrzą na szkołę oczami bardziej nauczyciela niż literata. Piszą oni o uciążliwym warsztacie pracy, z potrzeby serca, z pragnieniem pokazania szero-
kim warstwom społeczeństwa szkoły radosnej i smutnej, a prawdziwej, z pragnieniem zainteresowania wszystkich jej życiem. Nie usiłują jednak ci autorowie w utworach swoich wybielić ciemnych stron szkoły. Jest tam miejsce na bolączki szkolne i zawodowe, na przedstawienie skłócenia nauczycielstwa, dokuczliwości papierowej roboty (podobnie jak u autorów z pierwszej grupy), przeciążenia narzuconymi pracami społecznymi, bolesnej nieufności rodziców — jest tam szkoła rzeczywista, a kochana ze wszystkimi i za wszystkie swoje zalety i wady. Z książek Kobylińskiej i Morcinka bije optymizm i wiara w szkołę — mogą one szerzyć wśród czytelników zaufanie i sympatię do szkoły i nauczycielstwa, mogą budzić nadzieję, że pokolenia rosnące w polskiej szkole będą lepsze, radośniejsze, szczęśliwsze. Szkoła i nauczycielstwo w powieści Łukasiewicza jest przedstawione w znacznie ciemniejszych bar-

wach — wydaje się, że młody autor ma resztki urazu uczniowskiego, urazu wzmocnionego świeżo doznanymi przykrościami wynikłymi z uprzywilejowania starszych kolegów — nauczycieli autora, którym dyrektor daje mniej godzin, a więcej płaci. Materialne pokrzywdzenie i nędza młodych nauczycieli, pociągająca za sobą odsuwanie przez nich w nieskończoność momentu założenia rodziny, niemożliwość współżycia z obłudnymi i nietowarzyskimi kolegami, niemożliwość współpracy z nadętym i głupim dyrektorem, dokuczliwy niedosyt erotyczny — to są problemy powieści Łukasiewicza. I ten jednak autor jest zapalonym orędownikiem spraw szkoły i nauczycielstwa i sugeruje czytelnikowi, że ustrój, programy i założenia szkolnictwa są dobre, że intencje, zamiary i zdolności młodego nauczycielstwa są jak najlepsze, tylko — tylko trzeba zmienić stosunek państwa i społeczeństwa do szkoły i jej pracowników, trzeba umożliwić nauczycielstwu warunki spokojnego bytu i wolnej od nadmiernych obowiązków pracy.

Specjalną kategorię dla siebie stanowi powieść „Młodzieżowcy” Kazimierza Gołby. Jest to właściwie nie powieść o szkole, ale zjadliwy, aspołeczny paszkwil na polską szkołę powszechną i średnią, na wychowanie obywatelsko-państwowe, reformę szkolną, nauczycielstwo i całą administrację szkolną, aż do „genialnego kłapoucha” — ministra włącznie. Są to „Zmory” współczesne, jeszcze bardziej zmorowate niż zegałłowiczowe, wysnute w schizofrenicznej wyobraźni bohatera powieści, niedosłego rektora i członka „wyższych dziesięciu tysięcy”, przejściowo przez skutki reformy szkolnej wcielonego do szeregu pogardzanego proletariatu „powszechniaków” — i, jako istotne zmary nekające „pokrzywdzonego” profesora Proroka, nadają się raczej do rozważań psychoanalitycznych, niż do traktowania jako powieść o szkole polskiej.

Jedno wspólne przekonanie można stwierdzić u wszystkich autorów wnioskujących w problemy szkolne. Wszyscy oni mianowicie są zgodni co do tego, że „szkoła — to nauczyciel”, że osobowość nauczyciela znaczy więcej niż system i program — i prawie wszyscy mniej lub więcej wyraźnie apelują do władz i społeczeństwa o stworzenie nauczycielstwu możliwych warunków istnienia i pracy, bo tylko wtedy będzie mogła ich osobowość przejawiać się, rozwinąć i oddać w pełni umiłowanej pracy. Kobylńska tak mówi o tym: „nauczyciele nie są zbyt dobrze widziani w społeczeństwie, żąda się od nich tak wiele, a daje im się tak mało. Wśród młodego gwaru, który ich otacza, mogą się poczuć czasami bardzo samotni i bezbronni wobec zarzutów stawianych im zewsząd. Ja ich znam dobrze, więc twierdzę, że są to na ogół ludzie dobrzy i serdeczni. A jeżeli chcecie, czytelnicy, żeby byli jeszcze lepsi, odbierzcie, proszę, im wizytatorów, oraz różne księgi urzędowe, formularze, rubryki, ankiety, nie pozwólcie ich zabijać kancelarią, paragrafem, a zwróćcie im Uśmiech Życia, który spłynie i na dzieci wasze w szkole”¹⁾.

¹⁾ E. Kobylńska — „Świat w Szkole” — str. 179.

B. Wartość literacka utworów.

Przy rozpatrywaniu omawianego tematu zasadniczo istotnym jest materiał rzeczowy zawarty w powieści, ponieważ jednak wartość literacka utworu decyduje o wyrazistości i sugestywności postaci, scen, epizodów i poruszanych problemów — nie można więc przy rozpatrywaniu „szkolnych” powieści współczesnych pominąć całkowicie ich strony artystycznej. I pod tym względem, tak jak i w obiektywności i ścisłości przedstawienia materiału rzeczowego, istnieją wśród omówionych powieści oczywiście duże różnice — przy czym linia wartości literackiej omawianych utworów przebiega prawie równoległe do linii ich rzeczowej wartości. A więc w powieściach autobiograficznych Nowakowskiego, Choynowskiego, Parandowskiego, Bandrowskiego, Peipera i Rusinka, we fragmentach szkolnych Kruczkowskiego i Dąbrowskiej, w mniejszym stopniu u Wiktora, Kurka, Miłaszewskiej — postacie zarysowane są plastyczne i barwne, sceny i epizody żywe, emocjonujące i powiązane ze sobą. Sentyment splata się z humorem, piękno, barwność i potoczność słowa sprawia, że czytelnik bez wysiłku widzi ukazywane obrazy i odczuwa nastroje, jakie autor chciał wywołać. Poruszane w powieściach tych autorów problemy pedagogiczne, psychologiczne i społeczne mają siłę wyrazu i przekonania — czuje się piękno czy ohydę takich lub innych „systemów” wychowawczych, rozumie się mechanizm psychiczny działających osób, zarysowują się kontury tła i epoki, w których autor umieszcza swój utwór.

Nauczyciele - literaci: Kobylińska, Morcinek, Łukasiewicz, nadają swoim impresjom szkolnym znacznie mniej artystyczną formę. Powieści tych autorów są również plastyczne i żywe, pisane niejednokrotnie z pasją, humorem, optymizmem i zapałem, czasami z umiejętnym zastosowaniem gwary regionalnej lub specjalnego słownictwa sztubackiego — lecz odczuwa się w tych utworach pewną dozę dydaktyzmu, tendencje informacyjno-pouczające, których trudno się widocznie nauczycielom-literatom pozbyć.

Znikomą wartość literacką przedstawiają powieści „szkolne” Baryki, Bieniasza, Bunikiewicza, Ossendowskiego, Ludwaka. Ci pisarze zastępują istotną znajomość problemów szkolnych płytkimi komunałami pedagogicznymi i społecznymi, rozpychają ramy książek postaciami nauczycieli z nieprawdziwego zdarzenia, a tak nieudolnie odmalowanymi, że ani ich nadzwyczajne społecznictwo, ani niedole osobiste, ani ponure dusze i twarde serca albo anielska dobroć nie wywołują w czytelniku zamierzonego przez autora wrażenia. Obfitość równie „papierowych” jak ludzie „kawałów” uczniowskich tonie w gadulstwie lub naiwnym psychologizmie, dowcip zatracą się gdzieś „po drodze” między wierszami.

Powyżej dokonane ugrupowanie powieści „szkolnych” nie usuwa oczywiście możliwości bardziej drobiazgowego ich rozsegregowania według wartości literackiej. Krytyk literacki wyróżniłby wśród zestawionych powieści całą gamę subtelnych różnic i odcieni — powiedziałaby zapewne, że Zegadłowicz grzeszy brakiem akcji i monotonią narracji, a przeciwnie, Nowakowski jest mistrzem w konstruowaniu żywych, emocjonujących scen z niewielu świetnie dobranych i skomponowanych słów — za-

nalizowałby fachowo na czym polega np. wyższość literacka Kobylińskiej nad jej piszącymi kolegami-nauczycielami — zakwestionowałby może postawienie Ossendowskiego lub Bunikiewicza na jednym poziomie z Bieniaszem czy Baryką, itd., itd. — taka szczegółowa analiza literacka nie należy do zakresu niniejszych rozważań, chodzi tu bowiem tylko o ogólne wyodrębnienie pewnych powieści według kryteriów literackich czytelnika-nauczyciela.

C. Wartość powieści „szkolnych” dla czytelnika-nauczyciela.

Powieść współczesna odtwarzająca najróżniejsze przejawy życia może być niejednokrotnie dobrym materiałem dla badania i zrozumienia odtwarzanych lub pokrewnych im zjawisk. Wartość takiego „materiału” mają też i liczne z omawianych powieści „szkolnych”, obracając się bowiem w zakresie tematu: „Szkoła i nauczyciel” poruszają całą masę zagadnień związanych z tym tematem. Zarówno subiektywne, jak i obiektywne ujmowanie i naświetlanie zagadnień szkolnych ma dużą wartość dla uważnego czytelnika-nauczyciela, bo ukazuje mu problemy szkolne z wielu stron, z różnych dystansów i oczami różnych indywidualności.

Z wielu zagadnień mogących zainteresować czytelnika - nauczyciela najbardziej może frapująco przedstawione są w powieści „szkolnej” sprawy nauczania i wychowania, dobrze podpatrzone i żywo zapamiętane procesy szkolne. Uważny czytelnik-nauczyciel z uśmiechem fachowej aprobaty przeczyta o tym, jak to prof. Kwieciński najgorszych leniów zmuszał do uwagi ożywiając na lekcji papierowy jaskier, każąc mu rozwinąć się i kwitnąć, jak ściany wiejskiej szkółki „zakwitają barwami polskiej ziemi” dzięki zdolnościom i umiejętnościom dydaktycznym nauczycielki, jak Lśni, tętni i porywa żywe polskie słowo na lekcjach literatury, jak uczniowie zapominają o dzwonku, pauzie i w ogóle o świecie, zasluchani w „zimne i pałace — barwne i dźwięczne” opisy geograficzne, jak namiętnie dyskutują na aktualne tematy prowadzeni wytrawną ręką dobrego metodyka. A po przerzuceniu paru kartek książki tenże uważny czytelnik - nauczyciel ze zdziwieniem podniesie brwi dowiadując się, że jakiś uczący matematyki w gimnazjum „docent” nie rozumie konieczności dokładnego wyjaśnienia przed tym nim zacznie wymagać od ucznia wiadomości, że są jeszcze instruktorzy nie umiejący dostosować nauczania do poziomu dziecka, że mogą być lekcje religii uczące nienawiści, lub godziny tak nudne, „że się już na nich nawet ziewać nie chce”.

Taki uśmiech aprobaty lub odruch fachowego zdziwienia i zniecierpliwienia niejednego z czytelników może zatrzymać w czytaniu, może spowodować zastanowienie się nad metodami własnej pracy, nad przeanalizowaniem i porównaniem swoich lekcyj z tymi „literackimi”, a jakże jednak ciekawymi i metodycznymi. Jeśli zaś zatrzyma, to wtedy powieść da nie tylko samo wzruszenie, czy artystyczne przeżycie — da realną korzyść.

W dziedzinie wychowania może czytelnik znaleźć w powieści nieprzebraną kopalnię wskazówek i przykładów — od najostrzejszej karności opartej na wiecznym strachu, którą kultywowało wiele opisanych szkół z „wolkowicką” na czele, od tłu-

miącego rozwój uczucia przymusu zewnętrznego, do taktownego i mądrego kierowania samouczłowieczaniem się chłopaków skoczowskich i pełnego miłości, zaufania i wiary w dobre instynkty dziecka postępowania panny Anieli. Czytelnik - nauczyciel może nawet na obfitości i różnorodności tych przykładów wypośrodkować sobie jeśli nie metodę, to wytyczne postępowania wychowawczego — czego, kto wie, czy nie rzadko dokonuje studiując specjalne, ale „abstrakcyjne”, „suche”, „nieżyciowe” dzieła naukowe. Bo powieść to odzwierciedlenie życia — a życie najlepiej uczy.

Duże także korzyści może dać czytelnikowi, a specjalnie nauczycielowi, przeanalizowanie typów dziecięcych i nauczycielskich odmalowanych w powieści. Obserwując uważnie przeżycia i postępowanie uczniów z powieści można zobaczyć jak powstają w duszy dziecka kompleksy i urazy, jak czasami, zupełnie niepostrzeżenie dla nauczyciela, w podświadomości jego ucznia zagnieżdża się strach, niechęć do ludzi, niewiara we własne siły, nienawiść, pragnienie zemsty i odwetu. Można też w powieści dojrzeć jak w małym dziecku — zwierzątku budzi się człowiek, jak z dzikusa i barbarzyńcy zaczyna przeradzać się w uświadomioną twórczą indywidualność, jak w serduszkach małego egoisty rodzi się miłość dla „pani”, rodziny, kolegów, całego świata. Dobrze zapamiętane i odczute, oraz świetnie opisane przeżycia Teofila Grodzickiego, bohatera „Rubikonu”, chłopców z dzikiej łąki, Agnisi, Michasia Kęckiego i wielu innych pozwolą czytelnikowi zrozumieć podłoże, motywy i bodźce psychiczne niezrozumiałej przekory, bezczelnego zachwalstwa uczniowskiego, nieufności, zakłamania, nieoczekiwanych wybryków, niewytłumaczonych utraty zdolności, nieusprawiedliwionych niepowodzeń szkolnych i całej struktury psychicznej ucznia, przeważnie intuicyjnie, introspekcyjnie i trafnie rozumianej i przedstawionej przez autorów.

Nie mniej niż z obserwacji żywych kolegów może się czytelnik-nauczyciel dowiedzieć o wartości różnych typów wychowawców z uważnego obejrzenia długiej galerii nauczycieli z powieści. Przypatrując się tym literackim portretom znajdzie wśród nich wiele podobnych do spotykanych w życiu, znajdzie ciekawe a nieznane odmiany jakiegoś typu, znajdzie może z radością lub przerażeniem kogoś podobnego do siebie — może trafi na nieuświadomiony dotąd dokładnie ideał i zapagnie upodobnić się do niego. Życie, praca, udręki i tęsknoty nauczycielstwa staną się wtedy czytelnikowi - nauczycielowi bliższe i zrozumialsze, własne, wyolbrzymione troski i zmartwienia zbledną, niepowodzenia zawodowe i życiowe znajdą swoje źródła i wytłumaczenie, nauczyciel czytelnik poczuje się mocniej związany z wielotysięczną anonimową rzeszą „naszych panów” i „dobrych pań”, wzrośnie w nim poczucie godności swego zawodu i wiara w jego wyższe, ponadmaterialne wartości.

Czytanie powieści o szkole i nauczycielu może dać nauczycielowi poza wymienionymi dużo jeszcze innych korzyści — i tych, które doraźnie zmodyfikują metody jego pracy, i tych, które nie dając się bezpośrednio wymienić na realne walory mają dużą i głęboką wartość przez to, że wzbogacają i poszerzają tchnieniem sztuki osobowość nauczyciela.

Szkoła i nauczyciel znajdują we współczesnej beletrystyce polskiej różnorodne

oświecenie, tematów tych dotyka wielu autorów powodowanych odmiennymi celami, na półkach księgarskich ukazują się coraz więcej rozchwytywanych zaraz powieści „szkolnych” — nie można jednak powiedzieć by tematy te zostały już dobrze i wyczerpująco, odpowiednio do ich „ciężaru gatunkowego”, literacko opracowane.

Szkoła i nauczyciel oczekują wciąż jeszcze na twórcę swej epopei. Twórca ten musi mieć dobrą wolę gruntownego poznania szkoły, musi ją zrozumieć, odczuć, by móc szczerze powiedzieć sobie i nieprzeliczonym masom czytelników:

„O szkoło, szkoło! Jesteś jak życie, jak młode życie. Czasami zasępiasz się i przyczajasz jak ono, czasami zatańczysz, zatupiesz, zaśpiewasz i rozbłyśniesz od podłogi do sufitu radosną bożą choinką” 2).

Jan Borek

ANALIZA PSYCHOLOGICZNA WSPOMNIENI Z WCZESNEGO DZIECIŃSTWA

(Dokończenie).

IV. ANALIZA PSYCHOLOGICZNA MATERIAŁU.

Autor na przeszło 40 str. przeprowadza subtelny i interesującą analizę psychologiczną materiału; z powodu braku miejsca nie możemy jednak umieścić tego rozdziału, a ograniczymy się tylko do kilku uwag. W. Górski wyróżnia szczególnie okres od 5 do 8 r. ż., ponieważ z tego okresu pochodzi największa ilość wspomnień. Istnienie szczególnie dużej ilości wspomnień, pochodzących z tego okresu, świadczy o intensywnym zajmowaniu się dzieckiem światem obiektywnym. Zasadniczą treść wspomnień stanowią zdarzenia wywołujące u dziecka bezpośrednie silne wstrząsy wzruszeniowe. W pamięci dzieci w tym okresie przeważają wspomnienia nieprzyjemne. Jakość wspomnień zależy jest również od nastawienia się dziecka do świata zewnętrznego. Dzieci wiejskie na ogół mają więcej wspomnień aniżeli dzieci miejskie; dzieci miejskie bardzo mało zajmują się swoim życiem wewnętrznym i mało posiadają wspomnień z tego zakresu. Autor dzieli następnie zebrane wyniki na dwie grupy wspomnień, ilustrujące dwa zasadnicze typy reakcji organizmu na oddziaływanie świata obiektywnego. Jedna grupa obejmuje takie reakcje, w których organizm osiągnął przystosowanie do działających na niego zmian w świecie obiektywnym; druga takie, w których zmian tych nie zdołał opanować, nie osiągnął przystosowania.

W. Górski podaje następnie interesujące charakterystyki przeszło stu badanych uczniów, przeprowadza interpretację ich wspomnień, wskazuje motywy wspomnień oraz porządkuje je w sześć odrębnych grup.

W końcu autor omawia problem funkcji wspomnień w życiu psychicznym dziecka.

V. ZESTAWIENIE WNIOSKÓW.

Streszczając wyniki pracy ograniczam się do podania najważniejszych wniosków, a w szczególności takich, które wiążąc się ze sobą dają zwarty obraz przyczyn i przebiegu powstawania i działania tych zdarzeń, które stały się wspomnieniami, oraz ich funkcji w całości życia psychicznego.

W całości przyczyn, które spowodowały silnie przeżyte i na skutek tego utrwalone zdarzenia, wyodrębniają się trzy grupy: przypadkowe oddziaływanie świata obiektywnego na zmysł bólu, dotyku, kinestetyczny, równowagi; działanie społeczne

²⁾ E. Kobylińska — „Świat w Szkole” — str. 122.

dziecka; przeżywanie zmian rozgrywających się bez udziału dziecka w świecie obiektywnym. Najwięcej wspomnień dotyczy pierwszej, najmniej drugiej grupy. Przeważająca ilość (88%) zapamiętanych zdarzeń posiadała przy przeżywaniu ich zabarwienie nieprzyjemne.

W zestawieniu statystycznym ujmującym wspomnienia tak według ich dat jak też i według wieku podających je dzieci wyodrębniają się pewne okresy; zgodnie z fazami rozwoju ustalonymi przez Ch. Bühler.

Ilościowa i jakościowa analiza materiału pozwoliła na wyodrębnienie we wspomnieniach cech spowodowanych różnym oddziaływaniem na dziecko środowiska wiejskiego i miejskiego. Do najważniejszych wysnutych stąd wniosków należą: przeżycia dzieci wiejskich są głębsze, ich uczuciowe zabarwienie intensywniejsze, a stąd zapamiętanie trwalsze; prymitywniejsza mowa dziecka wiejskiego oddaje dokładniej treść obrazów spostrzeganych przez nie w oglądzie wewnętrznym — płynna zaś i intelektualizowana mowa dziecka miejskiego gubi dokładność tej treści w nadmiarze mechanicznie stosowanych określeń.

Silniejsze lub słabsze przeżywanie zjawisk zależy od intensywności wyodrębniania się ich na tle, przy czym tło to jest dwójakiego rodzaju: świat obiektywny i posiadane przez dziecko doświadczenie. W obu wypadkach spostrzeżenie zmiany stanu dotychczasowego powoduje powstanie silnego napięcia uczuciowego, które nadaje spostrzeżonemu zjawisku biologiczną ważność dla jednostki, a równocześnie skierowuje nań wzmoczoną uwagę. Przeżycie może zakończyć się dwójako: rozwiązaniem sytuacji i osiągnięciem przez osobnika przystosowania lub pozostaniem w przeżyciu zdarzenia nierozwiązanego i nieosiągnięciem przystosowania. W pierwszym wypadku przeżyte zdarzenie zostaje włączone do zasobu doświadczenia, w drugim powoduje uraz psychiczny, którego działanie przejawia się w tym, że dane zdarzenie przechodzi do podświadomości i działa stamtąd powodując przeważnie różne objawy lękowe.

O istnieniu jednego z takich objawów świadczą serie wspomnień; przejawia się on w obawie przed określonymi przedmiotami. Stąd zdarzenia z tymi przedmiotami są wyodrębniane na drodze uczuciowej intensywniej od innych, a często również uzupełniane przez pobudzone lękiem działanie fantazji. Działanie lęku podświadomego powodujące wyszukiwanie określonych zdarzeń w otoczeniu ma ważny cel biologiczny: znalezienie zdarzenia podobnego do tego, które spowodowało uraz; jeżeli to nowe zdarzenie zostanie rozwiązane, rozwiązaniu ulega również tkwiące w podświadomości, a tym samym znika przyczyna lęku. Często się jednak zdarza, że znajduwane w ten sposób zdarzenia nie tylko nie zbliżają rozwiązania, ale przeciwnie, przez to, że same są nierozwiązane, pogłębiają uraz.

Istnieje jeszcze inny rodzaj seryj wspomnień: psychika wybiera ze świata obiektywnego określone, zwyczajnie nie działające urazowo zdarzenia. Pochodzi to z nastawienia, spowodowanego najprawdopodobniej stałym oddziaływaniem określonego środowiska. Mimo rozwiązania wszystkich sytuacji, mimo braku objawów lękowych jest to także działanie urazowe: zwięża ono bowiem zakres rzeczywistości do pewnego wycinka, którego przedmioty i zdarzenia są szczególnie silnie przeżywane. Tworzy

się w ten sposób jednostronne doświadczenie, a w następstwie zmniejszenie, ograniczenie przystosowania.

Funkcję wspomnienia, które przedstawia nabyte w rozwoju osobniczym doświadczenie, jest służyć działaniu. Odbywa się to w ten sposób, że w podobnej sytuacji, w której na początku pojawia się zespół składników, podobny wraz ze swoim zabarwieniem uczuciowym do przeżycia z przeszłości, pojawia się odpowiednie wspomnienie i działa dwójako: dostarcza świadomości wyobrażeń i ich przebiegu dla porównania ich ze spostrzeżeniami obecnymi oraz ułatwia działanie utrwalone w przeszłości schematem ruchów. Spełniając w ten sposób swoją funkcję kilka razy traci wspomnienie stopniowo wyrazistość obrazową i zamienia się na zespół czynności ruchowych, ekonomiczniejszy, bo nie wymagający przy funkcjonowaniu — jak wspomnienie — udziału świadomości. Zniknięcie całkowite lub pozostanie mniej czy więcej wyraźnego wspomnienia zależy od tego, jaka ilość jego składników brała udział w przygotowywaniu i powtarzaniu odpowiedniej czynności: pozostają te składniki, które w powtórzonych czynnościach nie zostały „zużyte”, nie brały udziału.

Wspomnienie ma pewne właściwości „funkcjonalne” — te, dzięki którym może celowo spełnić swoją funkcję. Należy do nich przebieg, w jakim zostały utrwalone składniki zdarzenia: na niższym stopniu rozwoju są one utrwalone w następstwie czasowym; im wyższy rozwój, tym bardziej zbliżają się do następstwa przyczynowego. Wspomnienie z „niższego stopnia” ma wygląd obrazu. Najdokładniej jest utrwalona istotna część zdarzenia, jego ośrodek. Prawie równie dokładnie są utrwalone obojętne dla treści zdarzenia składniki poprzedzające je czasowo. Rola ich jest podobna do roli bodźca obojętnego przy odruchu warunkowym: spowodowanie rozpoznania zbliżającej się w czasie sytuacji. Reszta mniej lub więcej wyraźnych składników wspomnienia ma charakter i obrazowy i intelektualny i tworzy naokoło zdarzenia pewien „krąg czasowy”. Rozrzucone w tym kręgu składniki pozwalają przeżywać wspomnienie - doświadczenie połączyć w razie potrzeby z innymi, związanymi z nim przyczynowo lub bliskimi mu w czasie czy przestrzeni doświadczeniami. To również pozwala ustalić w analizie dokładne miejsce wspomnienia w życiu osobnika.

Wspomnienie, które nie spełniło swojej funkcji, jest właściwie zbędnym balastem pamięci. Istnienie dużej ilości wspomnień „niezużytych” u człowieka żyjącego w warunkach współczesnej cywilizacji świadczy, że ta funkcja psychiki nie jest do nich przystosowana. U człowieka pierwotnego było inaczej: względna stałość jego środowiska wewnętrznego i zewnętrznego powodowała, że każde prawie zdarzenie powtarzało się niejednokrotnie, a tym samym wspomnienia miały możliwość spełnienia swej naturalnej funkcji. To nieprzystosowanie się w tej dziedzinie ma szczególnie duże znaczenie; zdarzenia bowiem, które działały urazowo, nie mogą w obecnych warunkach znaleźć swego rozwiązania, a wskutek tego powiększa się ilość osobników o uszkodzonej psychice. Istnienie niezużytych wspomnień spowodowało powstanie ich funkcji zastępczej: odtwarzając się czy to na skutek łączącej się z ich treścią postawy osobnika, czy przez świadome ich wywoływanie powodują podnoszenie poczu-

cia mocy osobnika. Rolę tę spełniają tylko wspomnienia zdarzeń, w których zostało osiągnięte przystosowanie. Często jednak następuje przerost tej funkcji, który się przejawia w nadmiarze marzeń związanych ze wspomnieniami, a w następstwie w oderwaniu osobnika od aktualnego działania.

Naturalną natomiast funkcję spełniają wspomnienia w późnej starości. Kiedy mianowicie słabną siły osobnika, a zespoły ruchowe powstałe dla działania w świecie obiektywnym rozluźniają się i tracą sprawność, wspomnienia z wczesnej młodości uwolnione od tych zespołów, a nacechowane poczuciem mocy, zdobytym w walce z materią i sobą, kompensują słabnące samopoczucie.

Podobieństwo tworzenia się zespołów zautomatyzowanych w procesach rozpoczynających się od wspomnienia oraz w procesach polegających na uczeniu się, pozwala na wysnucie wniosku, że wyróżnione przez Bergsona dwa rodzaje pamięci: pamięć „samoistna” i pamięć „automatyzmów” są dwiema bardzo zbliżonymi w funkcjonowaniu stronami tego samego zjawiska.

Te zarysy pewnych prawidłowości wspólnych obu przejawom pamięci, jakie okazały się przy analizie, pozwalają na wyrażenie przypuszczenia, że w dziedzinie tej tkwią poważne a nierozwiązane dotąd zagadnienia.

PRZYPISY.

(Liczba w nawiasie oznacza, że pod nią znajduje się odpowiednie dzieło w spisie literatury).

1. I. Moszczeńska — (26).
2. M. Librachowa — (39) i podobnie H. Rowid — *Psychologia pedagogiczna*, Warszawa, 1930, str. 116.
3. E. Claparède — (7).
4. Claparède opiera swoje rozważania na następujących pracach:
 Z. Freud — *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, Wien 1905.
 Jung — *Versuch einer Darstellung der psychoanal. Theorie*, Jahrb. f. psychoanal. Forsch. V., 1913.
- W. Kammell — *Ueber die erste Einzelerinnerung*, 1913.
 Schrecker — *Die individualpsychologische Bedeutung der ersten Kindheitserinnerungen*, Z. f. Patopsychol., Ergänzungsbd. I. 1914.
 V. et C. Henri — *Enquête sur les premiers souvenirs de l'enfance*, L'annee psychologique III., 1897.
 Porwin — *Study of early memories*, Psycholog. Review 1901.
 Schmutz — *Wie weit reicht das Gedächtnis zurück?*
 Miles — *Am. J. of Ps.*, 1893.
 V. et C. Henri — *Enquête sur les premiers souvenirs de l'enfance*, L'annee psychologique III., 1897.
 Colegrove — *Am. J. of Ps. X.*, 1899.
 Dusmenil — *Le premier souvenir*, Bul. S. ps. Enf., 1903, s. 300.
 Schmutz — *Wie weit reicht das Gedächtnis zurück?*, Beitr. z. Kinderforsch., 1910.
 W. Kammell — *Über die erste Einzelerinnerung*, Leipzig, 1913.
 Freud Z. — *Ueber Deckerinnerungen*, Mon. f. Psychiatr. u. Neurol. VI., 1899.
 Jung — *Versuch einer Darstellung der psychoanal. Theorie*, Jahrb. f. psychoanal. Forsch. V., 1913.
 Schrecker — *Die individualpsychologische Bedeutung der ersten Kindheitserinnerungen*, Z. f. Patopsychol., Ergänzungsbd. I. 1914.
5. Z. Freud — (13), str. 246.
6. Z. Freud — (16).
7. Jung — (19).
8. Schrecker — (35).
9. C. i W. Stern — (36).

10. K. Bühler — (5).
11. I. Beau — (1).
12. H. Reichardt — *Die Früherinnerung als Trägerin der kindlichen Selbstbeobachtung in den ersten Lebensjahren*, Halle, 1926.
13. R. Müller-Freienfels — (27), str. 116 i nast.
14. Taką rolę przypisują wspomnieniom wymienieni niżej autorowie:
W. Buddenbrock — (6), str. 218.
Ch. Bühler — *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*, Leipzig, 1934.
R. Müller-Freienfels — (27), str. 261.
K. Bühler — (5), str. 326.
15. A. Faulwasser — (12).
16. E. Claparede — (7).
17. R. Müller-Freienfels — (27).
18. K. Siebert — *Plastisch-anschauliche Gedächtnisbilder*, Arch. f. die gesamte Psych. LXXII., (1929).
19. J. Wachtel — (44).
20. Claparede (7) i K. Bühler (5) oceniają wspomnienia jako materiał poznania psychologicznego ujemnie opierając się przede wszystkim na wynikach przytaczanych przez nich prac. Dużą wartość dla poznania życia uczuciowego dziecka przypisuje im K. Groos — (*Das Seelenleben des Kindes*). Freud, Jung i Schrecker uważają je — mając na myśli wspomnienia zdobyte ich metodami badania — za pełnowartościowy materiał.
21. Freud (14, 15), Schrecker (35).
22. Cytat podany w cudzysłowie jest „pierwszym prawem mnemy” — Semon (Die Mneme als erhaltendes Prinzip im Wechsel des organischen Geschehens) — w tłumaczeniu H. Radlińskiej — stosunek wychowawcy do środowiska społecznego, str. 248.
23. Jest to „prawo ogólne czynności wyższego układu nerwowego” — Pawłowa (29), str. 120.
24. J. Piaget — (30), str. 152.
25. Z tego też względu nie przytaczam w rozdziale poprzednim rozważań H. Reichard (34) i I. Beau (1), którzy opierają się na materiale biograficznym, a więc zniekształconym.
26. K. Bühler (5), str. 326.
27. H. Bergson (2).
28. Lindworsky (23), str. 204—205.
29. H. Bergson (2), str. 218: „Zlokalizować wspomnienie nie znaczy również umieścić je mechanicznie wśród innych wspomnień, lecz zakreślić, mocą wzrastającego zakresu pamięci całkowitej, tak rozległe koło, ażeby się w nim ten szczegół przeszłości ukazał”.
K. Bühler, op. cit., str. 319: „Wspomnienie zawiera więcej niż prosty powrót wcześniejszego przeżycia w przedstawieniu; do prawdziwego wspomnienia należy przede wszystkim, że wiemy: to już kiedy: było i w tych mianowicie i w tych okolicznościach zewnętrznych i wewnętrznych; do całkowitego pełnego wspomnienia należy jednoznaczne przyporządkowanie przedmiotu lub sytuacji do określonego miejsca naszej, przez nas samych przeżytej i świadomej treści”.
30. „Zjawiska psychiczne są spostrzegane a nie obserwowane” — A. Mikulski — *Podręcznik psychologii*.
31. Ch. Bühler i H. Hetzer — (4), rozdział 2.
32. J. Wachtel — (44) podaje, że dla celów badań ejdetycznych ustalił czas badania, biorąc pod uwagę szybkie męczenie się dziecka na 40 — 50'. Za bardziej jednak wskazane uważa ograniczenie czasu badań do 15 — 20' — str. 35.
33. K. Dąbrowski (9), str. 210.
34. Ten sposób postępowania zbliża się do metody psychoanalitycznej; tam warunkiem otrzymania wypowiedzi jest wprowadzenie badanego w podobny stan. Freud tak mówi o tym (13), str. 129: „Wymagam od osobnika, by puścił wodze wolnym wyobrażeniom, zachowując pewne wyobrażenia jako punkt wyjścia. To wymaga szczególnego nastawienia uwagi, które różni się od rozmyślania i wyklucza je zupełnie. Niektórzy stosują się do tego z łatwością, inni znów okazują się przy tego rodzaju próbie b. niechętni”.
Takim właśnie „punktem wyjścia” w moim badaniu było przeniesienie myśli osobnika w sytuację „jak byłeś mały”.
35. Przeciętna Volkelta wynosi 3 (12).
36. J. Piaget (30), str. 120 i dalsze.
37. S. Szuman — *Psychika z punktu widzenia przystosowania* — art. w (32).
38. „Bylejałość” i fabulacja — Piaget (30), str. 30 i dalsze. Fabulacja: „stwarzanie rzeczywistości przez słowo” — wnikające z wiary w samodzielny byt słów.
39. K. Dąbrowski — (9), str. 90.
40. To określenie fantazji dziecięcej podaje za Müller-Freienfelsem (27): „Fantazje dziecka są

- marzeniami na jawie, cechuje je rozluźnienie, swoboda kojarzenia snów, ale podobnie jak sny, są fantazje często spełnieniem życzeń, namiastką rzeczywistości i dlatego przeciwstawiają się myśleniu zgodnemu z rzeczywistością" (str. 100). Odtwarzanie wspomnień przez badane przeze mnie dzieci odbywało się w warunkach, które uszły możliwe przyczyny fantazjowania a procesom myślenia nasuwały konieczność toku zgodnego z rzeczywistością.
41. Cytuje to z G. E. Müllera — Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufes — K. Bühler w (5), str. 367.
 42. J. Wachtel — (44), str. 35 i 127.
 43. H. Bergson — (2), str. 77: „Wspomnienie samoistne jest od razu całkowite, czas nie będzie mógł dodać nic do jego obrazu, żeby nie zmienić jego istoty; zachowa ono w pamięci swoją datę i swoje miejsce”.
 44. Ch. Bühler (3).
 45. Używam terminu „wspomnienie przyjemne — nieprzyjemne” tylko dla skrócenia tekstu oznaczając przez nie zabarwienie uczuciowe, które towarzyszyło zdarzeniu. Istnieje bowiem również uczuciowe zabarwienie wspomnienia, przy czym uczucie powstające w związku z odtwarzaniem wspomnieniem ma często przeciwne zabarwienie niż zdarzenie z którego powstało. Np. wspomnienie uciążliwego marszu nie wiąże się z uczuciami, które mu towarzyszyły, lecz powoduje powstanie zespołu zabarwionego pozytywnie, w którym jest duma z dokonanego wysiłku, poczucie mocy i in.
 46. A. Faulwasser — (12).
 47. H. Winkler — (45), str. 33.
 48. Przyjmuje za Freudem rozróżnienie lęku i strachu: lęk nie posiada świadomego przedmiotu obawy; strach jest obawą przed konkretnym niebezpieczeństwem.
 49. Przy analizie przykładów wspomnień odtwarzających zdarzenia, które przy ich przeżywaniu działały urazowo, wyjaśniam niektóre składniki odpowiednich procesów na podstawie rozważań następujących autorów:
J. Frostig — (17), str. 401.
J. Frostig — (18), str. 209, 341 i in.
K. Dąbrowski — (9), str. 27—29.
I. Pawłow — (29), str. 128 i nast.
 50. Dewey — Szkoła i społeczeństwo. Zainteresowanie — podaje, że „siła wzruszeniowa w stanie czynnym — to zainteresowanie”. Z drugiej strony, zainteresowanie ma związku „a może nawet tożsamości z uwagą”. Wzruszenie więc, wywołane przez przedmiot, powoduje — wyrażając się stylem psychologii asocjacyjnej — stan uwagi i zainteresowania w psychice. Stany te zaś powodują zapamiętanie przeżycia.
 51. R. Müller-Freienfels — (27), str. 116 i dalsze, uważa „zabawy w role” za jeden z najważniejszych czynników rozwojowych w tym okresie.
 52. A. Dryjski — (11), str. 252: „Wrażenie, prócz strony uczuciowej posiada również pewne zabarwienie uczuciowe i odpowiedniki motoryczne”.
 53. Pawłow — (29), str. 146.
 54. Müller-Freienfels — str. 83 (27) oraz Stern (36), zwracają uwagę, że pod wpływem wzruszenia przejawiają się w mowie jej cechy pierwotne. Podobne zjawisko dało się zauważyć i przy odtwarzaniu wspomnień; mianowicie w chwilach intensywnego „zapatrzania się” w obraz wewnętrzny odpadały prawa „logizowanej” mowy, zaś treść wspomnienia była podawana w urwanych, niepełnych zdaniach, często nawet złożonych ze słów używanych we wczesnym dziecięctwie.

LITERATURA ZAGADNIENIA

1. Beau I. — Die Bedeutung der Kindheitseindrücke für das Werden des Charakters und Gesamtpersönlichkeit, Osterwieck, 1930.
2. Bergson H. — Materia i pamięć. Warszawa, 1930.
3. Bühler Ch. — Dzieciństwo i młodość. Warszawa, 1933.
4. Bühler Ch. u. Hetzer H. — Kleinkindertests. Leipzig, 1920.
5. Bühler K. — Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena, 1930.
6. Buddenbrock W. prof. — Świat zmysłów. Warszawa.
7. Claparede E. — Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Warszawa, 1936.
8. Czeżowski T. — Spostrzeżenia i przypomnienia. Kwartalnik Psychologiczny, t. IV, 1933 r., str. 237—244.
9. Dąbrowski K. — Nerwowość dzieci i młodzieży. Warszawa, 1935.
10. Dewey J. — Szkoła i dziecko. Warszawa.
11. Dryjski A. — Mózg i dusza. Warszawa, 1938.
12. Faulwasser A. — Der pädagogische Gehalt früher Kindheitserinnerungen, Zeitschr. f. päd. Psych. 1927.

13. Freud Z. — Wstęp do psychoanalizy. Warszawa, 1935.
14. Freud Z. — Psychopatologia życia codziennego. Lwów — Warszawa — Łódź, bez daty.
15. Freud Z. — Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Wien, 1905.
16. Freud Z. — Ueber Deckerinnerungen, Monatschr. f. Psychiatr. u. Neur. VI, 1899.
17. Frostig J. — Psychopatologia dzieci i młodzieży. Encykl. Wych. t. I.
18. Frostig J. — Psychiatria. Lwów, 1933.
19. Jung — Versuch einer Darstellung der psychoanal. Theorie, Jahrb. f. psychoanal. Forsch. V., 1913.
20. Kammel W. — Über die erste Einzelerinnerung, 1913.
21. Koffka K. — Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, Osterwieck a/H., 1925.
22. Kreutz M. — Technika metody introspekcyjnej. Lwów, 1935.
23. Lindworsky — Psychologia eksperymentalna. Kraków, 1933.
24. Lippmann O. — Die Spuren interessebetonter Erlebnisse und ihre Symptome. Leipzig, 1911.
25. Mazurkiewicz J. — Zarys fizjologicznej teorii uczuć. Roczn. psychiatr., zes. XII, 1930.
26. Moszczeńska I. — Wspomnienia z dzieciństwa. Nowe Tory II, 1908.
27. Müller-Freienfels R. — Kindheit und Jugend. Leipzig, 1937.
28. Nieczajew — Pamięć i jej kształcenie. Warszawa, 1933.
29. Pawłow I., Sherrington Ch., Adrian E. — Mózg i jego mechanizm. Warszawa, 1935.
30. Piaget J. — Mowa i myślenie u dziecka. Lwów — Warszawa, 1929.
31. Piaget J. — Jak sobie dziecko świat przedstawia. Lwów — Warszawa, 1933.
32. Prace w dziedzinie psychologii wychowawczej w Polsce. Warszawa, 1937, art. S. Szumana — Psychika z punktu widzenia przystosowania.
33. Poradnik dla Samouków, t. X — Zoologia II, art. A. Bohn-Drzewiny — Psychologia porównawcza zwierząt (str. 506—547).
34. Reichard H. — Die Früherinnerung als Trägerin der kindlichen Selbstbeobachtung in den ersten Lebensjahren. Halle, 1926.
35. Schrecker — Die individualpsychologische Bedeutung der ersten Kindheitserinnerungen, Z. f. Patopsychol., Ergänzungsbd. I. 1914.
36. C. u. W. Stern — Erinnerung, Aussage und Lüge. Leipzig, 1922.
37. Szewczuk W. — Psychologia postaci. Warszawa, 1937.
38. Szuman S. i Skowron S. — Organizm a życie psychiczne. Warszawa.
39. Librachowa M. — Psychologia pedagogiczna. Warszawa, 1933.
40. Szuman S. — Pojęcie schematu w nowoczesnej psychologii. Kwart. Filozoficzny, 1928.
41. Szuman S. — Metody psychologii pedagogicznej. Encykl. Wych. t. I.
42. Titchener — Podręcznik psychologii. Warszawa, 1929.
43. Wachholtz L. — O zaburzeniach umysłowych u dzieci i młodzieży. Lwów, 1927.
44. Winkler H. — Der Trotz, sein Wesen und seine Behandlung. München, 1929.
45. Witwicki W. — Psychologia. Lwów, 1933.
46. Ribot T. — Choroby pamięci. Warszawa, 1886.

Wacław Górski

K R O N I K A

I. WYCHOWANIE OBYWATELSKIE.

Doświadczenia szkolne w Anglii, dotyczące przygotowania do odpowiedzialności społecznej. Stowarzyszenie Wychowania Obywatelskiego (Association for Education in Citizenship) zwróciło ostatnio uwagę nauczycielom brytyjskim na potrzebę przygotowania młodzieży do służby dla zbiorowości. Pod auspicjami tej organizacji przeprowadzono eksperymenty w wielkiej ilości szkół. Sprawozdanie z doświadczeń niektórych szkół podano w broszurze zatytułowanej „Experiments in Practical Training for Citizenship” (10 Victoria Street, London S. W. 1).

W. F. Hoyland, jeden z dyrektorów takiej szkoły, przesłał sprawozdanie z osiągniętych wyników. Zwraca on uwagę na fakt, iż stosunkowo mała ilość młodzieży męskiej i żeńskiej od 16 do 20 r. ż. uznaje swoje obowiązki i odpowiedzialność w stosunku do zbiorowości i niechętnie poświęca swój wolny czas na sprawy społeczne. Wskutek tego wychowawcy muszą w znacznie większej mierze uznawać obok wychowania intelektualnego, fizycznego i artystycznego, konieczność wyrobie-

nia poczucia odpowiedzialności i chęci służenia drugim. W wielu szkołach wprowadzono ochotnicze stowarzyszenia uczniowskie, w których młodzież ma wyrobić w sobie powyższe zalety. Członkowie stowarzyszeń szkolnych wykonują prace dla zbiorowości: budują drogi, sadzą drzewa przy drogach, ćwiczą się w udzielaniu pierwszej pomocy, kształcą się na opiekunów mniejszych dzieci. Starsi uczniowie poświęcają część swoich wakacji na dobrowolną pracę w polu.

W Anglii obudził się dość poważny ruch pod sugestywnym hasłem: „Młodzież do czynu”; ruch ten jest silnie popierany przez kierowników szkół i nauczycielstwo najbardziej znanych szkół angielskich. Do roku 1937 istniało 300 grup „Młodzieży do czynu”; od tego czasu można zaobserwować, iż ruch ten staje się coraz bardziej powszechny i budzi pewien entuzjazm. Celem głównym tego ruchu jest zachęcenie młodzieży obojga płci ze wszystkich klas społecznych do czynności wolnej od wpływów konfesjonalnych i politycznych, a opartej głównie na zasadzie niesienia pomocy drugim osobom i grupom, na współpracy z nimi i wzajemnym rozumieniu. Metody pracy. 1) Przedsięwzięcie praktycznych prac ręcznych, które z braku funduszy nie mogą być powierzone płatnym robotnikom, prace pożyteczne i konieczne dla jednostek i grup oraz zbiorowości. 2) Osoby wykonujące te prace powinny żyć w miarę możliwości na poziomie ekonomicznym osób, dla których wskazana pracę wykonują. 3) Zawsze, o ile to okaże się możliwe, prace wyznaczone powinny być wykonane w małych grupach, składających się z uczniów o różnym pochodzeniu społecznym. Należy szczególnie zwrócić uwagę na potrzebę wymiany grup w różnych częściach kraju. 4) Kierownictwo centralne powinno być zredukowane do minimum, a wiele inicjatywy i swobody należy pozostawić grupom lokalnym i ich kierownikom.

Organizacja centralna stanowiłaby głównie ośrodek informacyjny i rozdzielnicy. Rodzaje prac. 1) Pomoc dla zbiorowości lokalnej. Przykład: Utrzymanie ogrodów i pól osób starych lub chorych, niezdolnych do pracy. Uprawa terenów leżących odłogiem; zbiory dla szpitali przeznaczone, gromadzenie odzieży dla ubogich i uchodźców, czasowe zastępowanie robotników niekwalifikowanych, celem umożliwienia spędzenia dłuższego urlopu, kierowanie zabawami, przygotowanie się do specjalnych prac społecznych. 2) Pomoc dla rodzin bezrobotnych, zwłaszcza w okolicach szczególnie upośledzonych. 3) Wykonywanie zadań niezbędnych dla całego narodu: oddanie się grup uczniowskich do dyspozycji władz, które mają większe roboty do wykonania, np. sadzenie drzew, oczyszczanie terenów, ochrona przed wylewami rzek, osuszanie bagien, uprawa ugorów, niwelacja terenów. Praca jest zupełnie bezpłatna, a wszelkie koszty przejazdu i utrzymania ponoszą same grupy. (B. I. E.).

Szkoła wychowania obywatelskiego. Angielskie Stowarzyszenie Wychowania Obywatelskiego (Association for Education in Citizenship) organizuje w dniach od 5 do 22 sierpnia b. r. „Letni kurs skandynawski wychowania obywatelskiego” w Kolegium w Bommersvik koło Stockholmu oraz w Syverud koło Oslo. Wykłady specjalistów norweskich i szwedzkich odbędą się w języku angielskim. Głównym tematem kursu jest omówienie środków wychowawczych, przy pomocy których demokracja mogłaby osiągnąć swoje cele (Successful Democracy). Wykłady i pogadanki są uzupełniane wycieczkami do wzorowych ferm, osiedli robotniczych, ośrodków opieki społecznej, szkół kooperatyw.

W maju b. r. odbył się w Londynie zjazd „Parlamentu młodzieży”. Na jeździe tym zwrócono uwagę młodzieży na obowiązki obywatelskie oraz podkreślono duże znaczenie wychowania obywatelskiego dla Państwa. We wszystkich organizacjach

młodzieży rozpoczęto dyskusje w sprawie nowych zadań obywatelskich, dotyczących zwłaszcza obrony narodowej.

Informacji w sprawach wychowania obywatelskiego w Anglii udziela biuro Stowarzyszenia (10, Victoria Street, London S. W. 1).

Wychowanie obywatelskie w Szwajcarii. Komisja Wychowania Zjednoczonych Towarzystw Kobiet Szwajcarskich wydała „apel do matek rodzin szwajcarskich” w trzech językach, rozrzucając ulotki po całym kraju. W apelu tym Komisja zwraca uwagę na poważną rolę rodziny a zwłaszcza matki w wychowaniu obywatelskim, informacyjne z dziedziny wychowania rodzinnego przeznaczone dla matek, ogłosiła bibliografię tego zagadnienia i zawiadomiła odpowiednie ośrodki, iż może wysłać prelegentów-specjalistów, którzy w fachowy sposób mogliby przedstawiać to ważne zagadnienie. Wychowanie obywatelskie, zdaniem komisji, powinno pozostawać w ścisłym związku z wychowaniem społecznym i moralnym.

II. PRZYSPOSOBIENIE WOJSKOWE.

Dekret o przysposobieniu wojskowemu w szkołach francuskich. Rząd francuski dnia 6 maja b. r. wydał dekret o obowiązku przysposobienia obrony biernej w szkołach. Dekret składa się z czterech artykułów. Oto jego treść:

Art. 1. Nauka o obronie biernej, organizowana na podstawie porozumienia się Ministerstw Wojny, Oświaty, Rolnictwa, Marynarki Handlowej, Poczty, Telegrafów i Telefonów, jest obowiązkowa dla nauczycieli i uczniów wszystkich stopni szkolnictwa oraz we wszystkich zakładach szkolnych publicznych i prywatnych.

Art. 2. Nauka odbywa się w ciągu dwunastu godzin rocznie wedle wskazówek podanych na kartach załączonych do dekretu.

Art. 3. Niniejszy dekret podlega ratyfikacji Izby zgodnie z postanowieniami ustawy z dnia 19 marca 1939 roku.

Art. 4. Premier, Minister Obrony Narodowej i Wojny, Minister Oświaty, Minister Rolnictwa, Minister Marynarki Handlowej, Minister Poczty, Telegrafów i Telefonów, są obowiązani do wykonania niniejszego dekretu w zakresie swoich resortów.

Dekret podpisał Prezydent Lebrun oraz wyżej wymienieni ministrowie.

Motywy dekretu skierowane do Prezydenta przez Ministra Oświaty Zaya: „Panie Prezydencie, sytuacja międzynarodowa stawia Rządowi pilne zadania i zmusza do przedsięwzięcia wszelkich postanowień, dotyczących ochrony ludności cywilnej. Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży stawia specjalnie trudne problemy. Doświadczenia ostatnich konfliktów wykazały, iż dobra organizacja obrony biernej może w dużej mierze zmniejszyć niebezpieczeństwo. Jest rzeczą konieczną, by cała młodzież została przysposobiona do elementarnych sposobów biernej obrony, a nadto, by słuchacze wyższych szkół byli przygotowani do skutecznej współpracy z lokalnymi władzami, wyznaczonymi do biernej obrony cywilnej. Niniejszy dekret ma na celu wprowadzenie obowiązku nauki o obronie biernej”.

Podajemy wytyczne obrony biernej przepisane dla przedszkoli i niższych szkół powszechnych.

I. Przedszkola: Prawidłowe noszenie masek, zachowanie się w czasie ataków lotniczych. Prace te są prowadzone przez higienistki i nauczycielki.

II. Szkoły powszechne niższe: Możliwości napadu nieprzyjacielskiego lotnictwa. Szybkość samolotów. Ładunek samolotów. Opisy ataków bomb kruszących, zapalających i gazowych. Rodzaje alarmów. Obrona przed bombami wybuchowymi; bu-

dowa okopów i schronisk (przystosowanie piwnic). Obrona przed bombami zapalającymi: oczyszczenie strychów i poddaszy; sposoby gaszenia bomb zapalających. Obrona przed atakami gazowymi. Maski, ich rodzaje, sposób noszenia, przechowywania. Jak się zachować w razie braku maski. Pierwsza pomoc w razie zatrucia gazem. Zachowanie się w domu, schron uszczelniony w domu (piwnice). Sztuczne oddychanie (metoda ręczna Szafera) itd.

Po otrzymaniu instrukcji elementarnych uczniowie muszą odbyć ćwiczenia w noszeniu masek, w zachowaniu się w pokojach napełnionych gazem itd.

Szkoły w Anglii pod znakiem wojny. W Anglii opracowano ostatnio plan ewakuacji szkół na wypadek wojny. Obecnie wedle tego planu odbywają się systematyczne ćwiczenia, polegające na przeniesieniu uczniów i nauczycieli do okolic nie przedstawiających niebezpieczeństwa bombardowania. W Londynie ćwiczenia te obejmują przeszło 500.000 dzieci — które muszą być przeniesione w krótkim czasie w okolice Londynu. Związek Nauczycieli Angielskich brał udział w opracowaniu tego planu — a w wykonaniu planu używa wszystkich swoich sił.

Wprowadzenie obowiązkowego przysposobienia wojskowego w Boliwii. Wychowanie militarne staje się jednym z form wychowania obok wychowania fizycznego, moralnego i społecznego. W wychowaniu militarnym oprócz przygotowania do obronności państwa, dopatruje się pewnych wartości w kształceniu charakteru i wyrabianiu karności. Uznając te motywy wychowawcze, władze szkolne Boliwii wprowadziły od 1 stycznia 1939 r. obowiązkowe przysposobienie wojskowe we wszystkich szkołach.

III. WYCHOWANIE ESTETYCZNE.

Wychowanie estetyczne. W Czechosłowacji jeszcze przed zaborem powołano do życia „Instytut do badań wychowania estetycznego młodzieży”, jedyną tego rodzaju instytucję w Europie. Instytut ten został zorganizowany i jest utrzymywany przez Związek Nauczycieli Szkół Średnich Czeskich. Dzieli się on na dwie sekcje: 1) badawczą i 2) dydaktyczno-metodyczną. Sekcja pierwsza zajmuje się problemami teoretycznymi i praktycznymi wychowania estetycznego. W tym roku szkolnym dokonano szereg badań w dziesięciu szkołach średnich, szczególnie przy pomocy testu rysunków; test ten opracował prof. Swoboda, dyrektor Instytutu. Testem tym badano pierwsze klasy gimnazjum, zwłaszcza możliwości poprawy i kontroli, wrażliwość na barwy, precyzję rysunków o formach symetrycznych. Badania przeprowadzano trzykrotnie: na początku, w środku i na końcu roku szkolnego. Wyniki badań są obecnie przepracowywane w Instytucie i mają na celu ustalenie skali rysunkowej. Sekcja ta rozesała również kwestionariusz do szkół powszechnych celem zorientowania się w całokształcie metod stosowanych w nauczaniu rysunków. Nadto sekcja zgromadziła dużą kolekcję rysunków dziecięcych oraz opracowuje przy pomocy statystyki, wykresów, fotografii stan wychowania estetycznego w przed-szkolach, szkołach powszechnych, średnich w Czechosłowacji i innych krajach.

Sekcja dydaktyczno-metodyczna zajmuje się obecnie normalizacją nomenklatury w dziedzinie wychowania estetycznego, jak również normalizacją i minimalizacją materiału naukowego w szkołach średnich i przygotowuje projekt reformy tego działu wychowania.

Zebrana kolekcja jest poklasyfikowana wedle różnych działów wychowania estetycznego oraz wedle różnych metod nauczania stosowanych w Czechosłowacji i za granicą. Ogólne zainteresowanie budzą kolekcje z Ameryki, Szwajcarii, Francji, Szwecji, Jugosławii, Holandii, Japonii, Chin i inne. Brak jest zbiorów z Polski.

Instytut pragnął nawiązać kontakt z analogicznymi instytucjami w innych krajach oraz wymieniać zbiory, lecz zabór Czech, przypuszczalnie nie ułatwi kontynuacji tej pracy.

IV. OPIEKA SPOŁECZNA W SZKOLE.

Opieka szkolna w Argentynie. Parlament argentyński uchwalił ustawę o obowiązku opieki szkolnej. Do realizacji tej opieki powołano komisje, które mają zajmować się zdrowiem fizycznym i moralnym dziecka. Komisje muszą zwracać szczególną uwagę na odpowiednie funkcjonowanie poradni lekarsko-szkolnych, które są zobowiązane do bezpłatnych wizyt i porad również w domu i w szkole oraz do rozdzielania bezpłatnych lekarstw. Do obowiązków komisji należy także pomoc dla dzieci niezamożnych (ubranie, pożywienie, materiały szkolne itd.). Ustawa przewiduje również stwarzanie „ognisk szkolnych” o charakterze szkół-internatów. Uczniowie w ogniskach szkolnych mają otrzymać pełne wykształcenie w zakresie szkoły powszechnej i dokszałcającej. Parlament argentyński przeznaczył na ten cel sumę siedmiu milionów pesetów.

Męska szkoła służby społecznej. We Francji ma być otwarta szkoła służby społecznej przeznaczona dla chłopców. Inicjatywę w tym kierunku podjął Centralny Komitet Pomocy dla Rodzin. Szkoła ma za zadanie przygotować młodzież męską do służby społecznej, której obowiązki wypływają z zastosowania ustaw społecznych, dotyczących handlu i przemysłu. Do wykonywania tej służby zostały powołane specjalne instytucje. Doświadczenie lat ostatnich wykazało trudności, na jakie natknęli się kierownicy tych instytucji z powodu braku odpowiednio wykwalifikowanego personelu, który by potrafił skutecznie i umiejętnie wywiązać się ze swych zadań. Nauka w tej szkole potrwa dwa lata: pierwszy rok będzie poświęcony kształceniu ogólnemu, drugi zaś specjalizacji kandydatów (wczasy, opieka nad dziećmi, domy odpoczynkowe itd). Wykłady odbywają się trzy razy w tygodniu od 17.30 do 19; w ten sposób w kursach mogą wziąć udział słuchacze wyższych szkół i pracownicy. Kurs roczny trwa od 15 listopada do 15 maja. Po ukończeniu dwuletniej nauki i zdaniu końcowego egzaminu słuchacze otrzymują dyplomy, upoważniające ich do pracy w instytucjach opieki społecznej.

Instytut Służby Społecznej. W Rumunii na podstawie dekretu królewskiego powołano do życia Instytut Służby Społecznej, którego działalność ma uzupełnić pracę kościoła, szkoły i administracji w dziedzinie kultury, higieny i techniki. Prezesowi Instytutu nadano rangę i kompetencję ministra. W każdym mieście i wsi powstać mają „domy kultury”, posiadające: sekcję lekarską (schronisko dla ubogich, łaźnie, opiekę nad matką), sekcję ekonomiczną (piekarnię, rzeźnię spółdzielczą, kooperatywę narzędzi rolniczych); sekcję kulturalną (świetlice, bibliotekę, muzeum). Uczniowie szkół średnich i słuchacze wyższych szkół nie mogą otrzymać dyplomów ukończenia szkół wyższych bez uprzedniego odbycia praktyki w domach kultury.

V. SZKOŁY DOŚWIADCZALNE.

Szkoły doświadczalne w Chinach. Ministerstwo Oświaty poleciło dziewięciu szkołom średnim państwowym i prywatnym, dobrze znanym ze swych prac w srodowiskach pedagogicznych, przeprowadzenie eksperymentu w następujących dziedzinach: 1) Stworzyć dwie klasy równoległe o jednorodnym składzie przy pomocy selekcji; jedna klasa przejdzie pełny kurs sześcioletni, druga ma przejść ten sam kurs w ciągu pięciu klas, o dwu cyklach, trzy- i dwuletnim; 2) Zastosować nowe metody nauczania i wychowania; 3) Zatrudnić profesorów o najwyższych kwalifikacjach; 4) Prowadzić doświadczalnie kształcenia się dzieci wybitnie zdolnych;

5) Sprawdzić eksperymentalnie inne zagadnienia nasuwające się w pracy szkoły średniej. Dyrekcje szkół eksperymentalnych muszą składać semestralne szczegółowe sprawozdania.

VI. ORGANIZACJA SZKOLNICTWA I WYCHOWANIA.

Deklaracja Wielkiej Rady Faszystowskiej o zadaniach, celach i metodach szkoły. Wielka Rada Faszystowska ogłosiła w kwietniu b. r. „Deklarację o Szkole Faszystowskiej”, której tekst podajemy w streszczeniu.

I. W jedności moralnej, politycznej i gospodarczej Narodu Włoskiego, ujawniającej się całkowicie w Państwie Faszystowskim, szkoła jako główna podstawa solidarności wszystkich sił społecznych, od rodziny do korporacji i partii, ma kształtować świadomość ludzką i poglądy polityczne młodych pokoleń. Szkoła faszystowska dzięki nauce pojętej jako kształtowanie się dojrzałości ludzkiej, wprowadza w czyn zasady kultury narodowej, przenikniętej duchem wiekuistych walorów rasy włoskiej i jej cywilizacji, poprzez pracę przenosi ją w zakres rzemiosła, sztuki, wolnych zawodów i wojska.

II. W ustroju faszystowskim wiek szkolny styka się z wiekiem politycznym. Szkoła, G. I. L. i G. U. F. tworzą razem narzędzie jednolitego wychowania faszystowskiego. Obowiązek uczęszczania do szkół stanowi powinność szkolną, której muszą podlegać obywatele od dzieciństwa do 21 lat. Służbę tę stanowi uczęszczanie do szkoły i do G. I. L. od czwartego do czternastego roku życia i trwa w tej ostatniej organizacji do 21 roku, nawet dla tych, którzy do szkół już nie uczęszczają. Akademicy muszą należeć do G. U. F. Książeczka osobista, która ma być w razie potrzeby załączona do książeczki pracy, służy jako dowód spełnionej powinności szkolnej, a także do oceny indywidualnej przy obejmowaniu urzędu lub pracy.

III. Studia, dostosowane do możliwości intelektualnych i fizycznych młodzieży, mają na celu wyrobienie moralne i kulturalne, oraz zgodnie z celami wychowawczymi G. I. L. przygotowanie jej polityczne i wojskowe. Rozpoczęcie studiów i ich kontynuowanie zależy wyłącznie od okazywanych zdolności i skłonności. Kolegia państwowe gwarantują kontynuowanie studiów młodzieży zdolnej a niezdolnej.

IV. Wychowanie fizyczne, prowadzone systematycznie w szkole przez G. I. L., pomaga i sprzyja prawom wzrostu i okrzepnięcia się fizycznego na równi z postępkami psychicznymi. Technika ćwiczeń ma na celu osiągnięcie harmonii rozwoju, sprawności i podniosłości moralnej, wiary w samego siebie i wysokiego poczucia dyscypliny i obowiązku. W środowisku akademickim G. U. F. zajmuje się ćwiczeniami sportowymi i wojskowymi.

V. Praca, będąca pod opieką Państwa, jako obowiązek społeczny we wszystkich sferach formach, czy to intelektualnych, czy technicznych i rękodzielniczych, łączy się z wyćwiczeniem sportowym, przy kształtowaniu się charakteru i inteligencji. We wszystkich szkołach, poczynając od powszechnej, poprzez wszystkie rodzaje i stopnie, są godziny poświęcone robotom. Specjalne turnusy pracy, regulowane i prowadzone przez władze szkolne w sklepach, fabrykach, na roli, na morzu, mają na celu uświadomienie społeczne i produkcyjne, właściwe ładowi korporacyjnemu.

VI. Studia, ćwiczenia fizyczne i praca służą szkole jako sposoby wypróbowania skłonności. Głównymi zadaniami szkoły jest danie kierunku kulturalnego i orientacji zawodowej, ku przygotowaniu ludzi zdolnych do podjęcia się, wedle potrzeby i konieczności, konkretnych zadań w dziedzinie badań naukowych i produkcji. W szkole jest zawsze stosowana zasada selekcji, mająca na celu ochronę przeznaczenia szkoły i jej specjalności.

VII. Szkoła i rodzina współpracują solidarnie, pozostając stale w ścisłych sto-

sunkach, celem zrealizowania ideału wychowania i orientacji kulturalnej uczniów. Rodzice i krewni biorą udział w życiu szkoły, gdzie poznają wspólnotę usiłowań i metod, podtrzymujących siły dzieci i młodzieży a idących po linii religii ojców i losów Włoch.

VIII. Organizacja Szkoły Faszystowskiej. Szkoła włoska dzieli się na następujące typy:

a) elementarna: 1) przedszkole dwuletnie; 2) szkoła elementarna trzyletnia; 3) szkoła rękodzielnicza dwuletnia; 4) szkoła rzemieślnicza trzyletnia.

b) średnia: 1) szkoła średnia trzyletnia; 2) szkoła zawodowa trzyletnia; 3) szkoła techniczna dwuletnia.

c) wyższa: 1) liceum klasyczne pięcioletnie; 2) liceum przyrodnicze i matematyczne; 3) liceum pedagogiczne pięcioletnie; 4) instytut techniczno-ludowy pięcioletni; 5) instytut rzeczoznawców agrarnych, handlowych, geometrów i żeglarski, pięcioletni.

d) akademicka: 1) fakultet prawny, nauk politycznych, ekonomicznych i handlowych; 2) fakultet literacko-filozoficzny i pedagogiczny; 3) fakultet nauk matematycznych, fizycznych i przyrodniczych, statystycznych i demograficznych; 5) fakultet farmaceutyczny; 6) fakultet inżynierski, górniczy, chemiczny, mechaniczny; 7) fakultet architektury; 8) fakultet rolniczy; 9) szkoły specjalne innych typów.

Kurs nauk w szkołach akademickich trwa od 4 do 6 lat; niektóre kursy mogą trwać krócej. Ponadto przy wydziałach mogą być zakładane dla absolwentów uniwersytetów kursy i szkoły dalszego kształcenia się, oraz kursy i szkoły dla specjalistów.

Szkoły specjalne stanowią następujące typy: a) instytuty sztuk pięknych: 1) kurs przygotowawczy sztuk pięknych pięcioletni; 2) szkoła sztuk pięknych pięcioletnia; 3) instytut sztuk pięknych ośmioletni; 4) kursy nauczycielskie rysunków i sztuki stosowanej dwuletnie; 5) liceum artystyczne pięcioletnie; 6) akademia sztuk pięknych czteroletnia; 7) konserwatorium muzyczne 6—9-letnie; 8) akademia sztuki dramatycznej trzyletnia.

b) instytuty wychowawcze i przygotowawcze dla kobiet: 1) szkoła żeńska średnia trzyletnia; szkoła nauczycielska żeńska dwuletnia.

c) kursy oświatowe i dokształcające dla pracowników.

IX. Typ elementarny: Przedszkole kształci pierwsze objawy charakteru i inteligencji, oraz wychowuje dzieci od 4 do 6 roku życia. Do szkoły elementarnej uczęszczają dzieci od 6 do 9 roku życia; szkoła ta dzieli się na miejską i wiejską, o odrębnej organizacji, metodzie i programie. Szkoła rękodzielnicza przyjmuje dzieci od 9 do 11 r. ż., a jej zadaniem jest wzbudzenie zamiłowania, zainteresowania się i świadomości roli pracy ręcznej.

X. Szkoła rzemieślnicza kształci uczniów od jedenastego do czternastego roku wedle tradycji pracy włoskiej rodziny. Szkoła ta jest podzielona na typy w zależności od potrzeb miejscowości, jest ciągiem dalszym szkoły elementarnej. W programach uwzględniono wykształcenie ogólne, a podstawę ich stanowi nauka pracy ręcznej, o formach i metodach pracy twórczej. Nauczyciele tych szkół rekrutują się głównie z nauczycieli szkół elementarnych, jedynie do technologii i robót powołuje się specjalistów.

XI. Szkoła średnia. Szkoła średnia, wspólna dla tych wszystkich, którzy mają zamiar wstąpić do szkół typu wyższego po ścisłej selekcji; jest ona przeznaczona dla młodzieży od 11 do 14 roku życia. — i ma im zapewnić podstawy kultury humanistycznej. Nauka trwa trzy lata; nauczanie łaciny służy głównie do wyrobienia

moralnego i intelektualnego. Metody pracy w szkole średniej muszą być nowoczesne i twórcze.

XII. Szkoła zawodowa kształci młodzież od 11 do 14 roku życia i ma ją przygotować do właściwej pracy w większych środowiskach; nauczanie musi mieć charakter dydaktyczny i naukowy, a podstawy praktyczne.

XIII. Szkoła techniczna dwuletnia dopełnia szkołę zawodową i przygotowuje do niższych prac w wielkich przedsiębiorstwach przemysłowych, handlowych i rolniczych.

XIV. Typ wyższy. Liceum klasyczne pięcioletnie opiera się głównie na nauce języków i literatury starożytnej oraz literaturze nowożytnej; nauka w liceum ma wyrobić u młodzieży zdolność myślenia, ścisłą krytykę, sprawność metodologiczną, świadomość tradycji i współczesność oraz zaznajomić bezpośrednio z praktyczną pracą.

XV. Liceum realne (przyrodnicze i matematyczne) pięcioletnie, ma połączyć w wychowaniu tradycje klasyczne i wartości życia doby obecnej, by stworzyć nowoczesny humanizm. Nauczanie musi być prowadzone w myśl zasad metodologicznych, by wykształcić zdolności do badań naukowych i technicznych, oraz zastosować wyniki badań do praktyki. Wykształcenie literackie jest w odpowiedniej mierze uwzględniane.

XVI. Instytut nauczycielski pięcioletni przygotowuje do zawodu nauczycieli szkół elementarnych. Instytut ma charakter humanistyczny i ma umożliwić kandydatowi na nauczyciela nie tylko zdobycie techniki, lecz głębsze wejście w istotę duchową dziecka, co ma nauczycielowi być przewodnikiem w poczynaniach dydaktycznych. Po czterech klasach następuje rok praktyki, który ma się przyczynić do określenia charakteru nauczyciela i wyrobienia dydaktyczno-metodycznego.

XVII. Instytut techniczno-handlowy pięcioletni — porządkiem przygotowuje młodzież do urzędów w administracji publicznej i prywatnej; obok fachowych przedmiotów, w programie figurują również nauki przyrodnicze i metodyczne; instytuty obejmują różne działy techniki, handel, prawo, administrację, ekonomię, ćwiczenia praktyczne.

XVIII. Instytuty zawodowe czteroletnie są podzielone na trzy typy: dla rzeczoznawców agrarnych, przemysłowych i geometrów żeglarskich. Mają one na celu głównie przygotowanie praktyczno-zawodowe. Instytutom tym pozostawiono pewną swobodę w dziale programowo-metodycznym, w zależności od charakteru gospodarczego okolicy.

XIX. Typ uczelni akademickiej. Uniwersytet ma na celu postawienie na wysokim stopniu odpowiedzialności politycznej i moralnej słuchaczy oraz odpowiednie przygotowanie do zawodu.

Kursy i szkoły dokształcające organizowane przy fakultetach mają na celu pogłębianie wiedzy przez osoby pełniące już funkcje zawodowe. Kursy i szkoły specjalne mają na celu udoskonalenie praktyczne działalności zawodowej.

XX. Szkoły artystyczne. Instytuty sztuk plastycznych łączą ściśle w swym programie technikę sztuki stosowanej z zasadami sztuki czystej. Kurs przygotowawczy sztuk pięknych jest trzyletni i zawiera w programie pierwsze elementy sztuk. Szkoła sztuk pięknych jest pięcioletnia, zapoznaje z techniką rzemiosła artystycznego. Instytut Sztuk Pięknych jest ośmioletni, kształci artystów. Dwuletni kurs nauczycielski przygotowuje nauczycieli-specjalistów do przedmiotów artystycznych. Liceum artystyczne 5-letnie przygotowuje do wyższych studiów architektury i do nauczania rysunków. Czteroletnia akademia sztuk pięknych ma za zadanie wykształcić technicznie i duchowo młodzież, mającą zdolności do malarstwa i rzeźby. Konserwatorium muzyczne ma na celu wykształcenie muzyczne młodzieży, przygotowanie człon-

ków orkiestry, instrumentystów i nauczycieli muzyki. Akademia sztuki dramatycznej ma na celu przygotowanie aktorów i reżyserów dla teatru narodowego.

XXI. Typy szkół żeńskich. Kobieta ze względu na przeznaczenie i misję społeczną ma oddzielne miejsce w życiu państwowym, wskutek tego musi kształcić się w specjalnych instytucjach. Szkoły dla dziewcząt będą stopniowo przekształcane w kierunku porządku korporacyjnego. W skład instytucji żeńskich wchodzi szkoła żeńska trzyletnia, do której dziewczęta wступują po szkole średniej, i seminarium nauczycielskie, do którego wступują uczennice po ukończeniu gimnazjum żeńskiego. Wszystkie te zakłady mają również przygotować duchowo i praktycznie do zarządzania domem i nauczania w przedszkolach.

XXII. Kursy dla pracowników. Kursy dokształcające mają na celu doskonalenie zdolności technicznych i wytwórczych w miarę potrzeb gospodarczych narodu w działach rolnictwa, przemysłu, handlu, bankowości i asekuracji. Stowarzyszenia zawodowe są obowiązane organizować i utrzymywać kursy dokształcające dla swoich członków; kursy te pozostają pod nadzorem Ministerstwa Oświaty i Korporacji.

XXIII. Nauczyciele. Przygotowanie nauczycieli jest przedmiotem specjalnych zabiegów i opieki władz. Powołanie, doktryna i jasność, które służą do wytwarzania i przekazywania nauki, konsolidują się i doskonalą w ośrodkach dydaktycznych, w laboratoriach, muzeach szkolnych. Obsadzanie stanowisk nauczycielskich odbywa się na podstawie konkursów.

XXIV. Egzaminy. W każdym typie szkoły uczniowie otrzymujący stopień dostateczny mogą być promowani; stopień dostateczny stanowi ocena ogólna z wszystkich przedmiotów. Na końcu kursu każdego typu szkoły elementarnej, średniej, wyższej i artystycznej, uczniowie muszą zdać egzamin końcowy. Egzamin dojrzałości w szkołach wyższych jest egzaminem państwowym i odbywa się przed komisją złożoną z profesorów szkoły i dwóch delegatów Ministerstwa.

Szkoły prywatne muszą być skojarzone z organizacjami narodowymi szkół średnich i wyższych, a wówczas mogą odbywać się egzaminy państwowe, jeśli szkoły nadto mają prawa rządowe. Do wszystkich egzaminów mogą przystępować eksterni; wyjątek stanowią szkoły, do których uczęszczanie staje się niezbędne.

Egzaminy wstępne i dojrzałości odbywają się w dwóch sesjach, letniej i jesiennej; w tej ostatniej zdają uczniowie niedopuszczeni do egzaminów w sesji letniej, względnie ci, którzy otrzymali ujemne wyniki z niektórych przedmiotów. Wszystkie egzaminy muszą być uzupełnione egzaminem z robót.

XXV. Z przedszkola przechodzi się do szkoły elementarnej, a następnie do szkoły rękodzielniczej, a po jej ukończeniu uczniowie mogą wstąpić do szkoły rzemieślniczej; uczniowie, którzy nie kontynuują nauki w szkole średniej, przechodzą do szkoły zawodowej, a z tej do szkoły technicznej, jeśli nie mają zamiaru wstąpić na wyższe studia; wreszcie do szkoły średniej po zdaniu egzaminu wstępnego. Po ukończeniu szkoły wyższej typu pięcioletniego można wstąpić: po liceum klasycznym na: wydziały literacki i filozoficzny, prawny, nauk politycznych bez egzaminu wstępnego; na inne wydziały kandydaci muszą zdać egzamin uzupełniający. Po liceum rolniczym: na wydziały prawny, nauk politycznych, ekonomicznych i handlowych, a po zdaniu egzaminu uzupełniającego na wszystkie inne wydziały — wyjąwszy literaturę i filozofię oraz nauczycielski.

Na wydział nauczycielski mogą dostać się tylko kandydaci, którzy ukończyli instytut nauczycielski i zdali egzamin konkursowy; po instytucie nauczycielskim można jeszcze wstąpić na wydział ekonomiczny i handlowy, by otrzymać stopień doktora języków obcych.

Po ukończeniu instytutu technicznego handlowego — można wstąpić na wydział

ekonomiczny i handlowy, nauk statystycznych i asekuracyjnych, a na wydział nauk politycznych po egzaminie uzupełniającym. Po ukończeniu instytutu zawodowego czteroletniego i maturze szkoły średniej oraz po zdaniu egzaminu uzupełniającego, mogą wstępować:

rzeczoznawcy rolni: na wydział agronomiczny, nauk matematycznych, fizycznych i przyrodniczych, aby zdobyć stopień doktora nauk przyrodniczych i biologicznych;

geometry: na wydział inżynierski, aby otrzymać stopień doktora inżynierii cywilnej i górniczej oraz na wydział nauk przyrodniczych i matematycznych, aby zdobyć stopień doktora matematyki;

rzeczoznawcy przemysłowi: na wydział inżynierski, aby zdobyć stopień doktorski inżynierii przemysłowej, inżynierii chemicznej; na wydział chemii przemysłowej i wydział nauk matematycznych, fizycznych i przyrodniczych, aby zdobyć stopień doktora chemii;

marynarze: na wydział inżynierski, aby zdobyć stopień doktora inżynierii morskiej.

Do typu szkół artystycznych można wstępować: po ukończeniu szkoły rękodzielniczej (*del lavoro*), na kurs przygotowawczy sztuk pięknych, do szkoły sztuk pięknych, do Instytutu sztuk pięknych, do Konserwatorium muzycznego; po ukończeniu szkoły średniej: do liceum artystycznego, po zdaniu egzaminu wstępnego. Z Instytutu sztuk pięknych można wstąpić na kursy nauczycielskie sztuki stosowanej, a po zdaniu egzaminu uzupełniającego do Akademii sztuk pięknych; z liceum artystycznego można wstąpić na kursy nauczycielskie rysunków, a po zdaniu egzaminu uzupełniającego, na wydział architektoniczny.

Z kursów przygotowawczych sztuk pięknych można wstąpić do szkoły sztuk pięknych, a stamtąd do Instytutu sztuk pięknych, po zdaniu egzaminu uzupełniającego. Ze szkoły żeńskiej zwykłej można wstępować do szkoły średniej żeńskiej, a stamtąd do szkoły żeńskiej nauczycielskiej.

XXVI. Instytucje narodowe wykształcenia średniego i wyższego. Organizacja Narodowa popiera, koordynuje i kontroluje wszystkie szkoły prywatne tych dwóch typów, popiera również zakładanie szkół odpowiadających specjalnym wymaganiom gospodarczym i kulturalnym, zobowiązuje gminy, organizacje i ludzi prywatnych do zakładania szkół prywatnych i szlacheckiego współzawodnictwa ze szkołami państwowymi.

XXVII. Książki szkolne. Państwo przygotowuje książki szkolne dla wszystkich szkół elementarnych. Książki dla szkół średnich i wyższych, będące bezpośrednim i konkretnym wyrazem programu nauk, nie mogą być drukowane bez uprzedniego zatwierdzenia rękopisów lub korekty przez Ministerstwo Oświecenia Publicznego.

XXVIII. Rok szkolny. Rok szkolny i rok akademicki stanowią okresy, w których odbywają się lekcje na zmianę z okresami wakacji. W okresie wakacji odbywają się turnusy pracy. W żadnej szkole nie może być ponad 24 godziny lekcji tygodniowo, wyjąwszy uniwersytet, gdzie rozkład godzin zależy od specjalnych wymagań studiów.

XXIX. Pomoc szkolna. Instytucje pomocy szkolnej przeprowadzają ścisłą współpracę partii ze szkołą na płaszczyźnie solidarności politycznej i społecznej.

Redakcja przeprowadzi zasadniczą analizę szkół w państwach totalnych i demokratycznych w roku przyszłym w kilku artykułach.

Cenzura czasopism dziecięcych. Włoskie Ministerstwo Kultury Ludowej zwołało na konferencję wydawców i redaktorów czasopism dziecięcych, w czasie której zakomunikowano im do obowiązującej wiadomości następujące wytyczne: całkowite zniszczenie materiału pochodzenia zagranicznego, usunięcie opowiadań i ilustracji

o inspiracji obcej, ograniczenie materiału ilustracyjnego na korzyść tekstu, przynajmniej w stosunku równym.

Czasopisma dziecięce muszą spełniać rolę wychowawczą przez podniecanie heroizmu włoskiego, odwagi wojskowej, podnoszenie wartości rasy włoskiej, wypuszczenie wszelkie historie kryminalne a dopuszczalne są tylko opowiadania o przygodach awanturniczych, w których występuje zdrowa odwaga. Wyeliminowane muszą być z czasopism dziecięcych wszelkie sytuacje paradoksalne i ciemne, a postacie występujące w utworach muszą być wyraźnie włoskie w wykonaniu prawdziwych artystów.

We Włoszech upadek nowego pisma pedagogicznego, które miało przystosować zasady nowej szkoły do zasad faszyzmu. Czasopismo „Nuova Scuola Italiana” po 18 latach istnienia przestało wychodzić z powodu braku abonentów. Oczywiście wskazuje to na „wielkie” zainteresowania pedagogiczne nauczycielstwa faszystowskiego.

Tymczasem wzrasta z roku na rok liczba dzieci zorganizowanych w *Dopolavoro*. W tej organizacji faszystowskiej młodzieży (*Opera Nazionale Dopolavoro*) było zorganizowanych dzieci w latach:

1933 — 1.927.557	1936 — 2.785.779
1934 — 2.108.227	1937 — 3.159.687
1935 — 2.377.538	1938 — 3.500.000

Tydzień pedagogiczny. Amerykański tydzień pedagogiczny jest obchodzony niezwykle uroczystie na całym terenie Stanów Zjednoczonych. W czasie tego tygodnia nauczyciele, rodzice, oświatowcy organizują liczne konferencje, na których zastanawiają się wspólnie ze zgromadzonymi obywatelami nad sytuacją szkolną, nad nowoczesnymi metodami wychowania, nad potrzebami szkolnymi, nad kwestiami powodzenia szkolnego itd. W czasie tygodnia pedagogicznego miliony osób zwiedza szkoły, przygląda się pracy szkolnej i zawiązuje bliższy kontakt z instytucjami wychowawczymi. Każdy dzień tygodnia pedagogicznego jest przeznaczony na omówienie jednego problemu. W obecnym roku szkolnym w niedzielę omawiano regułę złotego środka w wychowaniu dzieci, w poniedziałek kwestie wychowania fizycznego, we wtorek problemy wyrobienia umysłowego, w środę wartości etycznego wychowania, w czwartek zagadnienie odpowiedzialności obywatelskiej, w piątek sprawy obrony wolności i ideałów demokratycznych, w sobotę zagadnienie obrony i bezpieczeństwa. Tydzień pedagogiczny spełnia doskonale swoją rolę propagandową.

Nowe świadectwa szkolne w Nowym Jorku. Miasto Nowy Jork wprowadziło w tym roku szkolnym nowy typ świadectw szkolnych we wszystkich swych szkołach w formie książeczek uczniowskich, w których jest nakreślona dokładna charakterystyka pracy ucznia. Znajdujemy w niej uwagi, dotyczące postępu wyrobienia obywatelskiego i społecznego, postępu dokonanego w różnych przedmiotach oraz sugestie, odnoszące się do koniecznych ulepszeń. W książeczce tej wpisuje się również wyniki testów, rodzaje uzdolnień i specjalne zainteresowania ucznia.

Szkoły wędrowne w Rosji. Władze szkolne sowieckie stwarzają liczne szkoły wędrowne internatowe dla dzieci ludów nomadycznych północnej Syberii, mieszkających w okolicach pozbawionych dróg. Każda taka szkoła składa się z czterech namiotów, wykonanych ze skór renifera i umieszczanych na saniach. Jedna taka szkoła może pomieścić 25 dzieci, a koszt jej wynosi 85.000 rubli rocznie.

Tydzień Pedagogiczny. W Belgii cieszą się dużym powodzeniem tzw. „Tygodnie Pedagogiczne”, w czasie których omawia się pewien temat wychowania, interesujący społeczeństwo i nauczycielstwo. W Brukseli odbył się w dniach od 2 do 6 kwietnia b. r. 5 Tydzień Pedagogiczny zorganizowany przez Koło Pedagogiczne Uniwersytetu

w Brukseli, poświęcony szczególnie problemowi funkcji społecznej szkoły. Temat omówiono wszechstronnie; wypowiedzieli swoją opinię przedstawiciele nauki, nauczyciele-praktycy oraz oświatowcy. Ogólnie uznano, iż szkoła jako instytucja społeczna musi być silnie związana z grupami społecznymi, dostosowywać się do zachodzących przemian społecznych oraz przyczynić się do rekonstrukcji socjalnej.

Brygady kulturalne w Meksyku. Sprawy oświatowe i kulturalne w Meksyku zostały wysunięte na pierwszy plan działalności rządowej i społecznej. Oszczędności poczynione w dziedzinie konfesjonalnej i administracyjnej przeznaczono na szkolnictwo. Efekt tych wysiłków jest bardzo dobry, bo ilość szkół powiększyła się prawie dziesięciokrotnie. Najbardziej interesująca jest instytucja misji szkolnych i brygad kulturalnych. Trudno było w każdej miejscowości założyć wyżej zorganizowaną szkołę powszechną i szkołę zawodowo-dokształcającą. Ażeby częściowo usunąć te braki, Ministerstwo Oświaty organizuje misje oświatowe i brygady kulturalne, które działają w określonych rejonach kraju. Misje są wyposażone we wszelkie środki oświatowo-kulturalne (radio, kino, teatr, biblioteki, pomoce naukowe itd.); organizują one kursy, szkoły, uczą przez pewien czas w danej miejscowości dzieci i dorosłych. Wyniki prac misyj i brygad są zadowalające.

Zdobycie doktoratów przez obcych obywateli w polskich uniwersytetach. Obywatele obcych państw, ubiegający się o stopień doktorski w polskich szkołach akademickich, mogą być zwolnieni przez radę wydziałową od obowiązku nostryfikowania w polskiej szkole akademickiej niższego stopnia naukowego (liceum), uzyskanego w zagranicznej szkole wyższej, o ile stopień ten uznany został przez właściwą radę wydziałową za równoważny dla tego celu z niższym stopniem naukowym, udzielanym przez polskie szkoły akademickie. Stopień doktorski, uzyskany przez obywateli obcych w polskich szkołach akademickich nie daje im uprawnień związanych z posiadaniem niższego stopnia naukowego, uzyskanego w szkołach akademickich polskich.

Nowe dekrety-ustawy szkolne w Grecji. W r. 1938 wydano nową ustawę dekretową o organizacji szkolnictwa. Wedle artykułu 2 te same ustawy w każdej szkole musi funkcjonować komitet złożony z dyrektora i dwóch obywateli, mianowanych przez prefekta na przeciąg dwóch lat. Przed przysięgą służbową nauczyciele muszą składać świadectwa lekarskie, stwierdzające dobry stan zdrowia. Nauczycieli religii innej, aniżeli ortodoksyjna, mianować może tylko Minister Oświaty za zgodą Wyższej Rady Inspekcji Szkolnej (art. 25). Do szkół powszechnych i dokształcających nie wolno przyjmować nauczycieli z uniwersyteckim wykształceniem (art. 28). Awans nauczycieli odbywa się na podstawie wysługi lat, a przede wszystkim na podstawie wyboru komitetów inspekcyjnych lokalnych i departamentowych. Nauczyciele szkół powszechnych, których rezultaty nie są wystarczające, są umieszczani na specjalnych listach na przeciąg jednego roku, którego nie wlicza się ani do awansu, ani do emerytury. Jeśli po roku nie nastąpi poprawa wyników pracy, nauczyciel wykazany na liście, zostaje zwolniony (art. 35).

Problem żydowski w szkołach włoskich. Szkoła jest pierwszym sektorem życia włoskiego — z którego Żydzi zostali wyłączeni. To pierwszeństwo nie jest przypadkowe. W szkole formuje się osobowość człowieka, dlatego przez szkołę zaczyna się oczyszczanie rasy. Włosi chcą mieć szkołę w 100% włoską w personelu, podręcznikach, programach i uczniach. Okólnik nr 5194 z 16 września 1938 r. wyraża ustawę-dekret, odnoszącą się do elementarnego nauczania Żydów we Włoszech. „Jeżeli gminy izraelskie nie mogą założyć szkół specjalnie dla dzieci żydowskich lub objąć wszystkie dzieci obowiązkiem szkolnym, państwo organizuje sekcje specjalne szkół elementarnych wszędzie tam, gdzie będzie przynajmniej 10 uczniów

Żydów. Specjalny komisarz będzie wyznaczony do nadzoru i przeprowadzenia egzaminów. Oficjalny program szkół powszechnych obowiązuje szkoły żydowskie z wyjątkiem religii katolickiej. Podręczniki zostaną dostosowane do tych szkół; nauczycielami mogą być Izraelici. Kierownicy szkół mają specjalnie czuwać nad tym, by sale klas żydowskich były całkowicie oddzielone od sal dzieci rasy włoskiej. Na w Tryjeście (18.IX.1938) Mussolini zaznaczył, że problem żydowski jest jednym z aspektów zagadnienia rasy, narzuconego Włochom imperialistycznym przez jakimś świadomością rasy, która opiera się nie tylko na różnicach, lecz przede wszystkim na wyższości rasy włoskiej, wybijającej się nadzwyczajnie wśród innych narodów. Hebraizm światowy był przez 16 lat wrogiem faszyzmu. We Włoszech polityka semicka doszła już do krańca, a zaczęło się zdecydowana czystka rasy.

Okólnik ministerialny o stylu szkoły faszystowskiej. Okólnik Ministerstwa Oświaty z 5 grudnia 1938 r. poleca nauczycielstwu utrzymanie stylu faszystowskiego w szkołach. Przypomina się w nim potrzebę nauczania dzieci salutowania, przedstawiania się, pojedynczo i w grupach, w czasie wizyt przełożonych, by zwiedzający mieli wrażenie, że szkoła posiada oddziały dobrze zdyscyplinowane i że szef szkoły może je w każdej chwili pokazać w formie wojskowej.

W okólniku tym zabrania się nauczycielstwu przyjmować podarki od uczniów oraz nie zezwala się na zaburzenia pracy szkolnej uroczystościami lokalnymi, z wyłączeniem imprez faszystowskich.

Produkcja książek w Japonii w okresie wojny 1937. Największa księgarnia wydawnicza w Japonii „Tokyo-Do” ogłosiła statystykę o produkcji książek w latach 1936 i 1937. Ilość książek (wraz z broszurami) wydanych w r. 1936 wynosiła 31.983, a w r. 1937 — 30.732. Wobec całkowitej rewizji książek szkolnych przeprowadzonej w r. 1936, ilość rocznie wydawanych nowych podręczników wynosi przeszło 1.302. Wydawnictwa te przypadają na następujące działy:

Działy	1936	1937	+ i —
Polityka	1.122	1.323	+ 201
Ekonomia polityczna	2.000	1.707	— 293
Socjologia	1.251	1.414	+ 163
Wojskowość	414	834	+ 420
Religia	1.551	1.312	— 238
Filozofia	1.248	1.106	— 142
Pedagogika	2.581	1.830	— 751
Podręczniki szkolne	1.488	2.790	+ 1.302
Literatura	1.185	963	— 222

Można dopatrzeć się pewnego wpływu wojny na ilość i naturę wydanych książek. Najbardziej charakterystyczny jest spadek produkcji dzieł pedagogicznych.

VII. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI.

Nowy program dla wychowawczyń przedszkoli. Ministerstwo Oświaty wydało nowy program naukowy dla czteroletnich seminariów, przeznaczonych dla wychowawczyń przedszkoli. W programie tym uwzględniono obok przedmiotów ogólnokształcących, w szerszym zakresie przedmioty pedagogiczne, w których zwrócono specjalną uwagę na rozwój psychiczny i fizyczny dziecka, na umiejętność organizowania warunków, przyczyniających się do rozwinięcia sił wewnętrznych dzieci.

Koszty kształcenia nauczycieli w Niemczech. W zasadzie nauka w wyższych szkołach nauczycielskich jest bezpłatna, jednakowoż kandydaci muszą złożyć następujące opłaty: na opiekę społeczną i składki do towarzystw studenckich 100 Mk,

na wycieczki naukowe 80 Mk, na mieszkanie i wyżywienie 700 Mk, na drobne wydatki 200 Mk, razem 1080 Mk. Do tego należy jeszcze wliczyć opłaty za egzaminy, książki, co wyniesie razem 1590 Mk.

W Estonii nauczyciele żywo dalej kształcą się. Ferie letnie w Estonii są bardzo długie, bo w szkołach miejskich trwają 3 miesiące, a w szkołach wiejskich 4 miesiące. Czas ten nauczycielstwo wykorzystuje na dalsze kształcenie się na kursach letnich urządzanych przez Związek Nauczycieli Estońskich, w których bierze udział około 50% personelu. Program kursów zawiera następujące przedmioty: organizacji młodzieżowych, pedagogiki ogólnej i porównawczej, metodykę poszczególnych przedmiotów. Od r. 1939 zostanie zorganizowany Korespondencyjny Instytut Pedagogiczny, analogiczny do Instytutu Pedagogicznego Z. N. P. oraz Letni Uniwersytet Nauczycielski. Kursy te są subwencjonowane przez Ministerstwo Oświaty.

Wakacyjny Instytut Sztuki odbędzie się w Gdyni i Wiśle w lipcu i sierpniu; Instytut jest przeznaczony głównie dla nauczycielstwa, które może zapoznać się w czasie kursu z podstawowymi zagadnieniami estetyki oraz najważniejszymi zjawiskami i osiągnięciami artystycznymi, dokonanymi w ostatnim dwudziestolecu w dziedzinie: literatury, teatru, plastyki i muzyki.

Instytut Pedagogiczny Z. N. P. Kurs letni Instytutu Pedagogicznego odbędzie się w Warszawie w lipcu i sierpniu. W Instytucie tym studiuje przeszło 200 słuchaczy. Wykłady i ćwiczenia prowadzi przeważnie profesorowie uniwersytetów i wybitni specjaliści. Nauka w Instytucie trwa 4 lata; w piątym roku słuchacze piszą prace dyplomowe.

VIII. Z ŻYCIA NAUCZYCIELI.

Szkolny strajk w Kongsvik (Norwegia). Dziwny ten strajk trwa już dwa i pół roku. Rodzice tej miejscowości wystąpili przeciw nauczycielowi; władze szkolne nauczyciela przeniosły, trybunał jednak wykazał bezpodstawność zarzutów i nauczyciela musiano pozostawić w Kongsviku. Lecz rodzice postanowili nie posyłać dzieci do szkoły publicznej, zapewniając im naukę prywatną. Wszelkie pertraktacje z rodzicami, gminą, nauczycielem nie doprowadziły do skutku. Rzecz charakterystyczna, że władze szkolne opierając się na ostatnim orzeczeniu Trybunału, nie zdobywają się na przeniesienie nauczyciela po raz wtóry i jest nauczyciel ze szkołą, lecz nie ma dzieci. (N. Skuleblad — 28.I 1939).

Podarunki dla nauczycielek narodowo-socjalistycznych. Stowarzyszenie narodowo-socjalistyczne nauczycieli powzięło uchwałę, wedle której każda nauczycielka należąca przynajmniej od trzech miesięcy do organizacji nasistowskiej w razie wyjścia za mąż otrzymuje w podarunku od organizacji sto marek.

Angielski Związek Nauczycieli zwrócił się do wszystkich swoich sekcji lokalnych o podanie kwestyj, które powinny być traktowane w czasie dorocznego zjazdu. Referendum to dało następujące wyniki: 1) określenie maksymalnej ilości uczniów na klasę (62.000 głosów); 2) wolność opinii nauczycieli (45.109 głosów). Mniejszą ilość głosów zdobyły sobie problemy dotyczące unifikacji szkolnictwa, bezpłatności szkoły średniej, akcji stypendialnej, komisji dyscyplinarnych dla nauczycieli, uposażeń nauczycielskich.

I. PEDAGOGIKA OGÓLNA.

LUDWIK CHMAJ. Kierunki i prądy współczesnej pedagogiki. Nasza Księgarnia, Warszawa 1938, str. 752.

Polska literatura pedagogiczna wzbogaciła się o nową cenną a bardzo obszerną pracę, w której autor podaje szeroki przegląd współczesnych prądów pedagogicznych. Opracowanie tego wielkiego tomu wymagało szerokiej wiedzy, niezwyklej pracy i wysiłku, doskonałej znajomości rzeczy i co najmniej kilku lat trudu.

W tomie tym znajdujemy panoramę kierunków pedagogicznych, życiorysów i poglądów licznych autorów, zestawienie ich prac, uwagi krytyczne i przypiski bibliograficzne; każdy czytelnik po głębszym przestudiowaniu tego dzieła będzie doskonale zorientowany w tendencjach pedagogiki współczesnej.

W rozdziale pierwszym w sposób syntetyczny autor podaje źródła współczesnej myśli pedagogicznej. Prof. Chmaj stwierdza, iż mimo wielokierunkowej różnorodności przejawia się w pedagogice współczesnej jedna podstawowa tendencja „przezwyciężenia ciasnych i sztywnych ram formalizmu szkolnego i mechanizmu życia współczesnego i wyzwolenia w całej pełni duchowej rzeczywistości człowieka”. Na współczesne przemiany wychowania oddziałują nauka, technika, układ stosunków społecznych. Gorączkowość i niepokój we wszystkich dziedzinach życia współczesnego powoduje zmienność i płynność cywilizacji. Zachodzące przemiany pogłębiają potężny prąd demokracji, który zaciera różnice między typami i grupami społecznymi. Równoczesne pogmatwanie spraw ekonomicznych i politycznych wywołało falę nacjonalizmu. Niepokój i kryzys współczesny wywołuje tęsknotę za nowym porządkiem, a w wychowaniu widzi się ważny środek przemian społecznych. Nowa szkoła staje się dźwignią przyszłego porządku i cywilizacji, a wychowanie oznacza już nie tylko świadome i planowe kształcenie młodego człowieka, nie tylko uspołecznianie młodego pokolenia, ale „sam proces odnawiania się kultury, naturalną i ustawicznie się dokonującą funkcję ludzkiej rzeczywistości”.

Obok silnych wpływów społecznych, ekonomicznych i politycznych na wychowanie, również wyniki badań biologii, psychologii i socjologii przyczyniły się do przeobrażenia się poglądów na pedagogikę.

Jednak cele wychowawcze współczesnej myśli pedagogicznej są rozbieżne. Przyczyny tej rozbieżności tkwią w tym, iż poszczególni teoretycy obraz człowieka czerpią z zupełnie odmiennych źródeł. Jedni kładą nacisk przede wszystkim na stronę biologiczną ludzkiej natury, inni konstruują swe poglądy na założeniach psychologicznych, jeszcze inni podnoszą szczególnie cechy społeczne człowieka; a w końcu inni widzą w jednostce ludzkiej twórcę duchowych wartości. W zależności od przypisywanych ludzkiej naturze właściwości autorzy krystalizują swe teorie wychowania; opierając się na ogólnych założeniach antropologicznych a biorąc za podstawę biologię, psychologię, socjologię, filozofię czy teologię, dochodzą oni do nowych koncepcji, które tworzą prądy pedagogiczne. Autor za podstawę klasyfikacji współczesnej myśli pedagogicznej wziął założenia antropologiczne, z których wysnuwa następujące teorie: a) biologiczną, b) personalistyczną, c) socjologiczną, d) humanistyczną. Autor uważa, iż prąd pedagogiki humanistycznej coraz bardziej przebija się i pogłębia oraz godzi współczesne przeciwne sobie kierunki pedagogiczne.

Pedagogikę biologiczną dzieli prof. Chmaj na trzy kierunki: a) utylitarystyczny, do którego zalicza H. Spencera, Stanleya Halla, F. E. Boltona, J. Kretschmara, Percy Nunną; b) genetyczny, do którego zalicza on prof. Szumana oraz przedstawicieli pedagogiki środowiskowej i pedagogiki genetycznej; c) kierunek psychobiologiczny, do którego wlicza W. Jamesa, E. Claparède'a, Ovida Decroly'ego, Marię Montessori. Autor podaje na wstępie precyzyjną charakterystykę każdego prądu i kierunku. Przedstawiciele biologizmu pedagogicznego nie tylko korzystają ze zdobyczy nauk biologicznych i ich zastosowania w pedagogice, lecz idą znacznie dalej, uważając, że znajomość praw życia jest ważniejsza dla wychowania, aniżeli wszelka inna wiedza i kładzie nacisk na to wszystko, co służy zachowaniu jednostki, jej potrzebom i szczęściu.

Pedagogikę personalistyczną dzieli autor na trzy kierunki: a) metodologiczny, b) aktywistyczny i c) terapeutyczny. Wśród przedstawicieli kierunku metodologicznego znajdujemy E. Lindego, E. Webera, H. Itschnera, F. Gansberga, H. Scharrelmanna i innych teoretyków szkoły wspólnoty. Twórcami kierunku aktywistycznego są H. Gaudig, A. Ferrière, C. Washburn, H. Rowid, którzy uważają szkołę za ognisko samodzielnej pracy dziecka. J. Kerscheneister jest w ujęciu prof. Chmaja wyrazicielem szkoły jako kuźni pożytecznych obywateli. R. Seidel, P. Błoński i Wład. Spasowski wyrazicielami szkoły jako narzędzia przebudowy.

społecznej, zaś W. Wundt, O. Willmann, F. Paulsen, J. Langermann, P. Petersen, St. Prus Szczepanowski, L. Zarzecki, to twórcy szkoły wspólnoty życia. W kierunku terapeutycznym znajdujemy Z. Freuda, O. Pfistera, D. Adlera, F. Künkela, J. M. Guyau, H. Bernheima, P. E. Léwy'ego, E. Coué'go, K. Baudouina i A. Dryjskiego.

U przedstawicieli pedagogiki personalistycznej osobowość uspołeczniona zajmuje pierwsze miejsce i jest idealnym celem wysiłków wychowawczych.

Pedagogika socjologiczna dzieli się na kierunek realistyczny i idealistyczny. W kierunku realistycznym odróżnia autor trzy systemy: naturalistyczny (E. Durkheim, P. Bergmann, P. Barth, E. Krieck, J. St. Bystron, K. Sośnicki); instrumentalistyczny (J. Dewey, W. Kilpatrick, J. W. Dawid, A. Szyćłówna, J. Joteyko, H. Radlińska, Moszczeńska, Chalaśiński); psycho-behaviorystyczny (W. Ch. Bagley, W. L. Thorndike, J. B. Watson, St. Karpowicz, W. Mr Dougall, J. Sacsby, Z. Ziemiński). Jako reprezentanta kierunku idealistycznego autor przedstawia P. Natorpa. Pedagogika socjologiczna odrzucając indywidualistyczny cel wychowania widzi udoskonalenie społeczeństwa w społecznieniu jednostki i powiększeniu jej możliwości rozwojowych.

Pedagogika humanistyczna posiada trzy kierunki: a) aksjologiczny, b) aktualistyczny, c) religijno-moralny. Przedstawicielami kierunku aksjologicznego są: W. Diltthey, E. Spranger, T. Litt, B. Nawroczyński, S. Hessen, F. Znaniecki, Z. Mysłakowski, B. Suchodolski; przedstawicielami kierunku aktualistycznego jest B. Croce, G. Gentile, G. Lombardo-Radice, E. Codignola. Do kierunku religijno-moralnego zaliczył autor F. W. Foerster, Józefa Mirskiego oraz przedstawicieli pedagogiki katolickiej. Do kierunku humanistycznego należałoby również wliczyć prof. Chmaja. W ujęciu pedagogów humanistycznych człowiek jest nie tylko istotą naturalną, ale przede wszystkim istotą kulturalną, uczestniczącą w procesie przeżywania i urzeczywistniania przedmiotowych wartości. Pojęcie kształcenia jest w pedagogice humanistycznej pojęciem istotnym i podstawowym.

Z dużym uznaniem trzeba podkreślić, iż autor opracował poglądy poszczególnych autorów w sposób zwięzły, syntetyczny a pełny i precyzyjny. Niezmiernie cenna jest również krytyka poglądów teoretyków pedagogicznych oraz podane przypisy, indeks osobowy, skrócony rzeczowy, ułatwiające pełne korzystanie z książki. Czytelnik z dzieła tego może sobie przyswoić w sposób dokładny teorie pedagogiczne XX wieku i zdobyć krytyczny przegląd pedagogiki współczesnej. Podana bibliografia prac myślicieli pedagogicznych ułatwia zapoznanie się bezpośrednio z ich teoriami. Wydanie książki pod względem szaty zewnętrznej, grafiki, układu drukarskiego stoi w pełni na poziomie.

Z uwagi na zgromadzenie w książce olbrzymiego materiału, nabiera ona oprócz monograficznego, również charakter podręcznika konsultatywnego, który każdemu interesującemu się dziedziną wychowania może być niezwykle pomocny, czym prof. Chmaj szczególnie dobrze przysłużył się kulturze pedagogicznej w Polsce.

Pewne wątpliwości budzi klasyfikacja prądów pedagogicznych; czy cztery główne kierunki wyczerpują wszystkie tendencje pedagogiki współczesnej? Wydaje się nam, że istnieją jeszcze kierunki, które nie dadzą się zamknąć w podanych czterech działach. Indywidualizm, intuicjonizm, kooperatywizm, pedagogika o charakterze politycznym, klasowym, narodowym, konfesyjnym, wymagają specjalnego omówienia. Może należało rozbudować klasyfikację kierunków. Można by dyskutować także zaliczanie niektórych pedagogów do pewnych kierunków, np. Szumana do genetycznego, Dryjskiego jako jedynego przedstawiciela pedagogiki seksualnej, postawienie Moszczeńskiej obok Dawida i Joteykówny, Mirskiego obok Foerstera. Mimo wielkiego bogactwa uwzględnionych przez prof. Chmaja autorów daje się zauważyć brak wielu wybitnych teoretyków, jak W. Paulsen, Bovet, Dottreus, Zorette, Lighthart, Ostreich, Russell i inni. Daje się również odczuwać brak niektórych współczesnych prądów, mających już zasięg światowy, jak np. Cousinet (praca zespołowa), Freinet (szkoły drukarnie), Platoon Schools, system Mackindera, system Howarda, Geheeb (Odenwaldschule) itd.

Pominięty został kierunek naukowy w pedagogice (Buyse, Jonckheere, Buckingham, De Moor, Prihoda, Meumann, Monroe, Rugg, Simon, Winch i wielka plejada innych).

Autor nie uwzględnił pewnych zorganizowanych ruchów, jak Liga Nowego Wychowania, Biuro Wychowania Moralnego, Światowa Federacja Stowarzyszeń Pedagogicznych, Międzynarodowe Biuro Wychowania i szereg innych; instytucje te reprezentują pewne nowe kierunki pedagogiczne.

Uwagi podane wyżej w niczym nie umniejszają wartości pracy prof. Chmaja, raczej świadczą o tym, że autor z olbrzymiego chaosu i gmatwaniny tendencji nurtujących w pedagogice wyszedł w dużej mierze zwycięsko. W dziedzinie klasyfikacji współczesnych prądów pedagogicznych, napotyka się na nieprzewidywalne nieraz trudności. Książka zaś dra Chmaja stanowi w pewnym stopniu wzór tego rodzaju opracowań nie tylko w Polsce, lecz i za granicą. Szeroka wiedza autora, jego erudycja, obiektywizm, podziwu godny wysiłek, duża precyzja w używaniu

terminów ścisłych zasługują na pełne uznanie. Książka powinna znaleźć się w każdej szkole, bez względu na typ i stopień oraz stać się lekturą „dobrowolnie obowiązkową”, a niezawodnie przyczyni się do wyjaśnienia wielu kwestii spornych w wychowaniu.

II. PEDAGOGIKA EKSPERYMENTALNA.

J. GAJDZIŃSKA. Wyniki nauczania. Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego Z. N. P. Skład Główny w „Naszej Księgarni”, Warszawa 1939, str. 125.

Problem wyników nauczania absorbuje dzisiaj uczonych-pedagogów, nauczycieli-praktyków i administratorów szkolnych; nie są obojętne na te sprawy sfery gospodarczo-społeczne, bo od wyników nauczania zależy przecie przysposobienie do pracy zawodowej. Pedagodowie teoretycy badają czynniki, od jakich zależą dobre wyniki pracy szkolnej, nauczyciele poszukują środków, które pozwoliłyby na otrzymanie pełnych rezultatów w niezwykle żmudnej pracy, władze szkolne śledzą efekty pracy szkolnej, a wszyscy mają jeden cel: najlepsze przygotowanie młodych pokoleń do pracy i życia społecznego oraz do dalszej a doskonalszej rekonstrukcji społeczeństwa.

Mimo tak wielkiego zainteresowania tą sprawą, brak jest dotychczas obiektywnych kryteriów do wydawania sądów o wynikach nauczania w szkołach w zakresie poszczególnych przedmiotów. Najczęściej sądy o wynikach pracy szkolnej są oparte na przygodnych i dorywczych obserwacjach lub niezręcznych porównaniach.

Pewien postęp w tej dziedzinie stanowią nowe programy, w których zostały sformułowane oficjalne wyniki nauczania, które powinna osiągnąć każda szkoła.

W związku z tym pozostają przepisy o ocenie pracy nauczyciela, wedle których kwalifikacje nauczycieli ustala się na podstawie zbadanych wyników pracy szkolnej.

Tak postawiona przez czynniki oficjalne sprawa wymaga od sfer nauczycielskich ustalenia norm w zakresie wyników oraz sposobów, w jakie te wyniki powinny być wykrywane i mierzone. Zachodzi pilna potrzeba ustalenia obiektywnych kryteriów sprawiedliwej oceny pracy ucznia i nauczyciela, a równocześnie także możliwości realizacyjnej programów i warunków środowisko-wychowawczych. Często tak bywa, iż wymagania programowe są zbyt wysokie, nie idą w parze z rozwojem fizycznym i umysłowym dziecka, nie odpowiadają zainteresowaniom dzieci, albo klasy są przepełnione, daje się odczuwać brak pomocy naukowych i ewentualnie czasu dla gruntownego przerobienia materiału przewidzianego w programie.

Uwagi powyższe wykazują, iż sprawa ta wymagała bliższego oświetlenia. Podjęła się tego Poradnia Wychowawcza Z. N. P. w Lublinie, która za zezwoleniem Ministerstwa W. R. i O. P. i przy poparciu Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego Z. N. P. przeprowadziła badania w zakresie wyników nauczania w kl. VI szkół powszechnych III stopnia i porównania osiągniętych przez te klasy rezultatów z wynikami wymaganymi przez program. Klasy szóste wybrano dlatego, iż w obecnym ustroju szkolnictwa opiera się na nich program szkoły średniej ogólnokształcącej i zawodowej, a poważny odsetek młodzieży kończy na tej klasie swoje wykształcenie.

Problem wyników nauczania wymaga specjalnych narzędzi badawczych. Autorka pracy tej napotkała na poważne trudności, ponieważ oprócz testów Grzywak-Kaczyńskiej nie ma w języku polskim żadnych innych prób ocehowanych. Nadto testy Kaczyńskiej są dostosowane do programów dawnych i obejmują tylko czytanie, pisanie i arytmetykę. Trzeba było skonstruować zupełnie nowe testy historii i geografii. W opracowaniu prób punktem wyjścia dla autorki był program szkoły powszechnej. Ze względu na to, iż badania miały za zadanie sprawdzenie możliwości realizacyjnej w obecnych warunkach, p. Gajdzińska trzymała się go ściśle przy układaniu prób. W badaniu użyto następujących testów: 1) cichego czytania, 2) pisanie, 3) arytmetyki, 4) historii, 5) geografii.

Przed badaniem testy te zostały wypróbowane co do ich jasności, wyraźności i czasu; po dokonaniu poprawek, testy te wydrukowano i użyto w badaniach.

Badania wiadomości zostały przeprowadzone na terenie czterech okręgów szkolnych (centralnym, wschodnim, zachodnim i południowo-wschodnim), głównie w miastach. Badania przeprowadzało nauczycielstwo, z którym szczegóły zostały dokładnie omówione na specjalnych konferencjach. Instrukcje na piśmie otrzymała każda osoba badająca; testy zostały dostarczone w przeddzień badań, aby zabezpieczyć się przed zapoznaniem się dzieci z ich treścią. W jednym dniu oprócz instrukcji ogólnej, podano test cichego czytania i pisanie, następnie — po przerwach 5 i 10 minutowej — test arytmetyki i historii. W drugim dniu podano test geografii, a po przerwie kwestionariusz ogólny i skłonnościowy. Oprócz tego nauczyciele wypełnili kwestionariusze pedagogiczne dla lepszego poznania dzieci badanych. Badania te prowadzono w okresie między 4 a 12 czerwca 1936 r. Wypełnione testy wysyłano tegoż samego dnia po badaniu do Wydziału Pedagogicznego w Warszawie.

Test czytania wypełniło 3942 dzieci, test pisania 3919, test arytmetyki 3996, test historii 3861, test geografii 3842 dzieci. Razem było zbadanych 3996 dzieci, w tym 1927 chłopców i 2069 dziewcząt.

Rok urodzenia dzieci badanych wahał się od 1918 do 1925.

Z pracy p. Gajdzińskiej wynika jasno, że suma wiadomości zdobytych przez dzieci nie pokrywa się z wiadomościami zestawionymi w programie kl. VI. Dzieci nie opanowały materiału ortograficznego, historycznego, arytmetycznego, podobnie przedstawia się sprawa z geografiją Polski. Jakie są przyczyny takiego stanu?

Najważniejszą przyczynę stanowi zbyt duża ilość dzieci w klasie; dowodem tego są badania prowadzone w szkołach ćwiczeń, gdzie wyniki były znacznie lepsze, co autorka wykazuje w szczegółowych obliczeniach procentowych. Dzieci ze szkół ćwiczeń w wyższym stopniu zrealizowały wyniki nauczania, aniżeli dzieci szkół powszechnych, ponieważ w klasach ćwiczeniówek liczba dzieci nie przekraczała 38, podczas gdy w szkołach powszechnych przeciętna dochodzi do 50.

Również warunki bytowania dzieci w szkołach powszechnych są nieraz bardzo twarde, nie ułatwiają więc zdobycia choćby minimalnych rezultatów. Brak pomocy naukowych, brak czasu na gruntowne przyswojenie wiedzy, redukcja godzin nauki bez zmniejszania ilości materiału, brak zastępstwa za chorych nauczycieli nie przyczyniają się również do ulepszenia wyników nauczania.

Niewątpliwie, zbyt duża i przerastająca możliwości dziecka ilość materiału podanego w programach, małe różnicowanie tego materiału oraz słabe skoordynowanie z rozwojem dziecka w różnych regionach Polski niezwykle utrudniają pracę nauczycieli i mimo ich nadludzkie wysiłki, wyniki nie zawsze są zadowalające. Ażeby podnieść wyniki nauczania, należy przede wszystkim usunąć przyczyny podane przez autorkę.

Praca p. Gajdzińskiej jest bardzo staranna; wszystkie obliczenia wykonane bez błędu, styl jasny, prosty a zwięzły, argumenty przekonujące, wnioski umotywowane i ostrożne. Na podkreślenie zasługuje załączenie testów do książki. Książka ta wywoła niewątpliwie duże zainteresowanie wśród nauczycielstwa i władz szkolnych ze względu na temat i na bogaty materiał, który wprost nawołuje do przeprowadzenia pewnych zmian.

Publikacja ta stanowi też duży dorobek Z. N. P., który nie licząc się z tym, iż mogą znaleźć się ludzie o złej woli, którzy zechcą użyć materiałów zebranych do walki z nauczycielem i wysoko zorganizowaną szkołą powszechną, właśnie celem podniesienia tej podstawowej szkoły śmiało wskazuje na rzeczywiste przyczyny niepełnej wydajności pracy nauczycielskiej, choć zrozoznanej znojnym wysiłkiem i w interesie państwowym domaga się ulepszeń.

III. PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA.

STRANSKY R. The Educational and Cultural System of the Czechoslovak Republic. Praha, Vladimír Žikas, Národní Třída 1938, str. 184, ilustracje. (System wychowawczy i kulturalny w Czechosłowacji).

W książce tej znajdujemy kompletną historię i opis kultury i wychowania w Czecho-Słowacji, napisaną z dużym urozmaicheniem. Prawne podstawy wychowania, polityka oświatowa, prądy kulturalne w tym kraju, dalej szkolnictwo powszechne, średnie, specjalne, wyższe, instytucje badawcze, szkoły artystyczne, oświata dla dorosłych, wszystkie te działy zostały doskonale opracowane i uzupełnione licznymi ilustracjami. W monografii podano również pewne wiadomości o szkolnictwie dla mniejszości (niemieckiej, węgierskiej, polskiej) oraz szkoły angielskie i francuskie, organizowane w większych ośrodkach. Książka jest wzorowo opracowana pod względem informacyjnym i dokumentacyjnym dla obcych i dobrze oświetla sprawy oświatowo-kulturalne w byłej Republice Czesko-Słowackiej.

RODGERS JOHN. The Old Public School of England. (Stare publiczne szkoły Anglii). Londyn, Batsford, 1938, str. 112, ilustracje.

Książka interesująca i bardzo instruktywna, zawiera historię „starych publicznych szkół”. Autor doskonale przedstawia ciągły sposób przystosowywania się tych dawnych szkół do nowych warunków spowodowanych przemianami społecznymi, a zwłaszcza do potrzeb narodu angielskiego, do celów każdej epoki. Rodgers dysponuje bogatymi materiałami historycznymi w nakreśleniu ewolucji poszczególnych szkół (jedna z nich obchodziła w r. 1927 swą 1300-letnią rocznicę); większość szkół opisanych przez autora pochodzi z 17 wieku. Szkół, które powstały dopiero w 19 wieku, autor nie uwzględniał. Nagromadzone fakty, charakterystyki profesorów i uczniów, anegdoty i referencje, zwyczaje, ubiory, sposoby pracy, zabawy, dążenia uczniów stanowią bardzo cenny przyczynek do historii szkolnictwa angielskiego, opracowanej w oryginalny i niezwykle interesujący sposób. Lektura tej książki przyczynia się do wyjaśnienia i zrozumienia poszczególnych epok kulturalnego życia Anglii. Nadto bogate fotografie i drzeworyty ilustrujące dawne budynki i życie szkolne dobrze uzupełniają tekst.

EDUCATIONAL POLICIES COMMISSION. The Purposes of Education in American Democracy. (Komisja polityki wychowawczej. Cele wychowania demokracji amerykańskiej). Waszyngton, National Education Association of the United States and the American Association of School Administrators, 1938, str. X + 158.

Członkowie Komisji polityki oświatowej wypowiadają w tej książce swoją opinię o zadaniach szkół i instytucji wychowawczych w Stanach Zjednoczonych A. P. Wszyscy członkowie specjalnie podkreślili potrzebę szczegółowej koordynacji celów wychowania i demokracji, bo niemożliwym podstawa wychowania amerykańskiego są zasady demokratyczne. Bez tych zasad szkolnictwo amerykańskie musiałoby uschnąć z powodu braku soków żywotnych. Autorzy wykazują nadto, iż wychowanie młodzieży w duchu demokracji organicznej jest pilnym problemem, ideale solidarności, rozumieniu wzajemnym, obywatelskiej odpowiedzialności, skuteczności ekonomicznej, muszą iść z przekształcaniem się struktury społecznej i stać się koniecznością narzucającą.

IV. DYDAKTYKA.

Nauczanie pod kierunkiem. Pięć lat doświadczenia szkolnego. Wydawnictwo zbiorowe pod redakcją Pawła Ordyńskiego. Księgarnia W. Michalskiego i sp. 1939, Warszawa. 277 str.

Dotychczasowa dydaktyka opierała się głównie na podstawach logistycznych, mało zwracając uwagi na wyniki badań psychologicznych. Była to raczej dydaktyka nauczyciela z zupełnym pominięciem ucznia i jego sposobów pracy. Wskutek takiego postępowania uczniowie drogo okupywali swe wyniki szkolne, a często nauczyciela musiał zastępować korepetytor, pomagając w odrabianiu zadań domowych. Uczniowie nie byli wdrażani do racjonalnych metod uczenia się, co bardzo ujemnie odbijało się na wynikach pracy.

Zaradzić tym brakom miała częściowo tzw. metoda nauczania pod kierunkiem, wedle której zajęcia odbywają się pod kierunkiem odpowiedniego nauczyciela, który udziela rad i wskazówek całej grupie uczniów i pomaga im w umiejętnym zorganizowaniu pracy. Takie postępowanie ułatwia nauczycielowi zapoznanie się z trudnościami nieraz natury irracjonalnej, na które natrafia uczeń w swej pracy. Nadto praca domowa ucznia bez koniecznych pomocy naukowych odbywała się w znacznie gorszych warunkach. Dlatego częściowe choćby zastąpienie lekcji typu tradycyjnego i pracy domowej przez nauczanie pod kierunkiem, gdzie uczeń otrzymuje dokładne wskazówki i wdrożenie w metody uczenia się i myślenia, stanowić może doniosłą reformę szkolną.

Należy przeto powitać z dużym zadowoleniem ukazanie się pracy o nauczaniu pod kierunkiem pod redakcją dyrektora Ordyńskiego. W Polsce mamy wiele książek teoretycznych z zakresu wychowania i nauczania, może jeszcze więcej praktycznych przewodników, dawał się jednak odczuwać brak prac dydaktycznych opartych na skrupulatnym i kilkuletnim doświadczeniu. Z tego powodu książka ta posiada swoją specjalną wartość. Metoda nauczania pod kierunkiem była wypróbowana w gimnazjum ogólnokształcącym Zgromadzenia Kupców w W-wie.

Książka dzieli się na trzy części. W pierwszej dyrektor Ordyński i nauczyciele gimnazjum: R. Taubenszlag, E. Szymański i Jerzy Pyś formułują w jasny i logiczny sposób na tle wyników pracy zasady dydaktyczne i pedagogiczne systemu. W części drugiej podano prace z dziedziny różnych przedmiotów, prowadzonych zwykłą metodą nauczania, a mianowicie religii, ćwiczeń cielesnych i zajęć praktycznych. Część trzecia podaje artykuły o nauczaniu pod kierunkiem w dziedzinie języka polskiego, języka łacińskiego, języka obcego nowożytnego, historii, geografii, przyrody, fizyki i chemii oraz matematyki.

Nauczanie pod kierunkiem było stosowane od czterdziestu przeszło lat w siedmioklasowej szkole handlowej Zgromadzenia Kupców, jakkolwiek tego terminu wówczas jeszcze nie używano. Próby te podjął Jerzy Cwietskowi, ówczesny dyrektor zakładu, wyprowadzając z socjalistycznych zdobyczy zagraniczne. Wartość jego usiłowań jest tym większa, że próby te były stosowane w okresie twardej rutyny, mechanicznej tresury i formalnego kształcenia bez liczenia się z potrzebami dziecka. Uczniowie szkoły handlowej już w roku 1900 pracowali w szkole w godzinach przeobiednich i byli zwolnieni od poobiedniego przygotowywania lekcji w domu. Wprawdzie wprowadzony system nie utrzymał się długo z powodów organizacyjnych, programowych i personalnych, był jednak pięknym zjawiskiem polskiej myśli pedagogicznej. Próby te wznowiono w r. 1933, czyli po przeszło 30-letniej przerwie, korzystając z doświadczeń Cwietskowskiego i eksperymentów poczynionych za granicą.

Główną trudność prób dawnych stanowiła lekcja 45-minutowa, która nie mogła pomieścić wykładu nauczyciela, przerobienia zadań przez uczniów oraz sprawdzenia osiągniętych wyników. Trudność tę usunięto przez wprowadzenie godziny 70-minutowej, w czasie której można było przedstawić zagadnienie, rozwinąć, przerobić, sprawdzić, uporządkować i utrwalić, przejść do samodzielnej pracy uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Wiele trudu wymagała część drugiej lekcji, polegająca na samodzielnej pracy uczniów pod kierunkiem nauczycieli. Wszyscy ucz-

niowie musieli być obciążeni na miarę swych zdolności i odrobić pracę w określonym czasie przy aktywnej postawie. Dalo się to skutecznie przez dokładne opracowanie części laboratorialnej lekcji i wprowadzenie miłych dla uczniów czynności, jak konstruowanie przyrządów i modeli, wykonywanie rysunków, tabel i diagramów, kolekcjonowanie okazów itd.

Uczniowie po odrobieniu lekcji, pod kierunkiem, w godzinach poobiednich mają pełny wypoczynek, wolny czas od trosk dnia następnego, możliwość organizowania zabaw w miejsce gorączkowej i nerwowej pracy; zdobywają przez to również równowagę moralną i siłę do podjęcia bardziej intensywnej pracy nazajutrz.

Powodzenie tej metody i osiągnięcie interesujących wyników ułatwiło młode, dobrze wykwalifikowane, oddane sprawie i entuzjastyczne grono profesorskie. Z dużą sympatią czyta się rozprawki członków grona, zatrudnionego w klasach eksperymentalnych gimnazjum. Wanda Żółkiewska opisuje swe prace i wyniki w dziedzinie języka polskiego, Jerzy Kreczmar podaje swe uwagi o programie języka polskiego, Stefan Żółkiewski przedstawia pracownię polonistyczną, Stefan Zakrzewski poznaje z nauką języka łacińskiego, Szymon Lubelski opracował nauczanie języka obcego nowożytnego uwytłumiając specjalnie lekcję ruchu, Witold Łukaszewicz analizuje nauczanie i program historii, Michał Więckowski daje sprawozdanie z zespolowych prac referatowych z geografii, Włodzimierz Michajłow mówi o nauczaniu biologii i o potrzebie nowego typu podręcznika do biologii, Wanda Manczarska podkreśla znaczenie wychowawcze fizyki, Ryszard Szczepański dzieli się uwagami o rozwiązywaniu zadań liczbowych z fizyki, Edward Szpilrajn charakteryzuje nauczanie matematyki, Mieczysław Oleszkiewicz pisze o zaprawianiu młodzieży do samodzielnego rozwiązywania zadań matematycznych.

Nadto interesujące uwagi znajdujemy u autorów uczących przedmiotów zwykłą metodą, jak ks. Jaskłowski o religii jako o naczelnym przedmiocie szkolnym, Hafnera o nauczaniu religii, Górnego o ćwiczeniach cielesnych opartych na szkolnych badaniach biometrycznych, Tomczaka o zajęciach praktycznych.

W książce tej znajdujemy bogaty materiał, pobudzający do dyskusji, wymyślny i do nowych eksperymentów; napisana jest interesująco, prosto, jasno a w sposób przekonujący. Z treścią tej książki powinni zapoznać się nauczyciele szkół powszechnych, średnich i zawodowych oraz nauczycielskich, przedyskutować ją na konferencjach pedagogicznych, rejonowych i w ogniskach metodycznych.

V. OŚWIATA POZASZKOLNA.

SEWERYN WIDERSZAL. Pedagogika Biblioteczna WALTERA Hofmanna. Fundusz Wydawniczy imienia Faustyna Czerwińskiego. Warszawa 1939, str. 47.

Rozprawka ta jest pracą seminaryjną wykonaną pod kierunkiem prof. Heleny Radlińskiej w Seminarium Czytelnictwa na Sekcji Społeczno-Oświatowej Wydziału Pedagogicznego W.W.P.

Autor po podaniu najważniejszych dat z życia Waltera Hofmanna oraz jego prac, nakreśla tło, na którym rozwijał się nowy system organizacji bibliotek w Niemczech. Hofmann nie godząc się na wyłączny kierunek ekstensywny w czytelnictwie i bibliotekarstwie głosi potrzebę walki o dobrą książkę, której przeczytanie może wywoływać u młodzieży jakieś przeżycia i być punktem wyjścia nowej działalności społecznej. Rola biblioteki oświatowej nie polega na rozdawaniu warstwom ubogim tego, co inne warstwy posiadają, lecz celem biblioteki jest wprowadzenie czytelnika do narodowej wspólnoty kulturalnej. W narodzie podzielonym na grupy dążność do wspólnoty kulturalnej winna się realizować poprzez grupę, co nie oznacza rezygnacji z szerzej pojętej wspólnoty. Warunkiem stwarzania wspólnoty kulturalnej jest wzmacnianie poczucia społecznego.

Olbrzymia produkcja surogatów literackich przyczynia się do przygnięcia literatury wartościowej i zaciemnia duchowy porządek. Biblioteka musi pomóc czytelnikowi w odróżnieniu wartościowego dzieła od surogatu i zorientowaniu się w duchowym porządku piśmiennictwa i podania takiego dzieła, które dla jednostki w danej sytuacji ma znaczenie żywotne. Celem polityki bibliotecznej jest uwolnienie „pamięci narodu” od namiastek i surogatu. Dla osiągnięcia tego celu jest konieczny w bibliotece dobór książek według wartości i żywotności, odpowiednie ich uporządkowanie oraz pośrednictwo pomiędzy książką i czytelnikiem. Dobra biblioteka musi bronić naród przed zubożeniem wewnętrznym przez dynamiczne kształcenie dorosłych, w przeciwieństwie do mechanicznego rozsiewania wiadomości.

Realizacja tych celów może odbyć się głównie przez odpowiedni dobór książek. Jest konieczne, by biblioteka nie dopuszczała do swoich zbiorów wszystkich książek, lecz by dobór odbywał się na podstawach ogólnoludzkiej etyki. Zasadą tu powinno być odrzucanie wszystkiego, co paraliżuje wiarę w życie i energię. Innym warunkiem doboru jest „bliskość” przeżyciom czytelnika. Osoba kompletująca księgozbiór powinna orientować się rzeczowo w danej dziedzinie, powinna wypracować pogląd środowiska.

Ważnym środkiem realizacji celów biblioteki jest katalog jako zasadnicza forma informacyjnej bibliotecznej, indyktor (pamięć pomocnicza), wypożyczanie, werbowanie czytelników. Wiastanna dbałość o czytelnika może być niebezpieczna, bo daje mnożność tendencyjnego wpływu na nieorientowanego czytelnika; system ten doprowadza do usypiania własnej aktywności czytelnika, który korzystając z pełnych usług bibliotekarza rezygnuje z trudu wyboru.

W rozprawce tej znajdujemy interesujące uwagi o przygotowaniu bibliotekarzy, o gmachu bibliotecznym, o badaniach naukowych w dziedzinie bibliotekarskiej. Na końcu podano wykaz najważniejszych pism Waltera Hofmanna w układzie chronologicznym.

Broszurę tę powinien przeczytać nie tylko każdy oświatowiec i bibliotekarz, lecz również nauczyciel; treść broszury o charakterze filozofii biblioteki pozwoli mu na lepsze zrozumienie tego potężnego środka w wychowaniu.

DR MARIA GRZĘDZIŁSKA. O wychowaniu dziewcząt. Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna. T. 35/36, Lwów, 1938, str. 64.

O wychowaniu dziewcząt mówi się i pisze u nas ostatnio niewiele. Czyżby nie było ono więcej zagadnieniem piekącym i wymagającym rozwiązania? Bynajmniej. Jest nim nadal i społeczeństwo zaczyna odczuwać niedomaganie dzisiejszego szkolnego wychowania i wykształcenia dziewczęcego, zwłaszcza ogólnokształcącego, zorganizowanego prawie identycznie z męskim. Coraz silniej budzi się w społeczeństwie przekonanie, że wychowanie dziewcząt powinno w znacznie szerszej niż dotychczas mierze uwzględnić specyficzne pierwiastki kobiece i specyficzne zadania kobiety w kulturze współczesnej, nie rezygnując bynajmniej z pełnej równości płci w każdej dziedzinie.

Na tym stanowisku staje też młoda widocznie i pełna werwy autorka broszury „O wychowaniu dziewcząt”; mówiąc: „Człowieczeństwo kobiety da się zrealizować tylko w jej kobiecości... Wychowanie niszczące odrębność niewieścią byłoby kiepskim interesem społecznym i kobiecym. Niegdyś nie brano wcale pod uwagę osobowości kobiety, stąd płynęło zaniedbanie jej kształcenia. Dziś by się trzeba liczyć nie z jej równowartością, lecz z jej odrębnością”. Słusznie podkreśla autorka oba główne zadania kobiety współczesnej: zadania w rodzinie, które kobieta ma spełnić jako żona i matka oraz zadanie w społeczeństwie i zawodzie. Uwzględnienie obu tych zadań w wychowaniu nie jest rzeczą łatwą, ale konieczną. Ani „kurka domowa”, ani „ciasny ideał zawodowy”. Taką jest myśl przewodnia książeczki, wypowiedziana w rozdziale I. Szkic psychiki dziewczęcej, nakreślony w rozdziale II zgrabnie i przekonująco zestawia dotychczasowe wyniki badań nad psychiką dziewczęcą.

Rozd. III omawia pracę wychowawczą na terenie szkoły, domagając się uwzględnienia obok nauki strony praktycznej; szkoda jednak, że autorka nie omawia jej dokładniej; „sprzątać, prać, czyścić, gotować i piec”, „zetknąć się z dziatwą z przedszkoli” i „zobaczyć pielęgnację niemowląt” — oto program praktyczny autorki. Ponadto: „doprowadzić do korzystnej oceny zajęć kobiecych, pracy matki w domu, utrwalić postawę dziewczęcą w zabawach i zajęciach praktycznych”, uwzględniać ćwiczenia muzyczne i rytmiczne, wyrabiać „poczucie pięknej formy na przedmiotach otoczenia”. Dobrze nakreślony jest program pogadanek i innych oddziaływań wychowawczych dla poszczególnych faz rozwoju (klas), nastawionych głównie na umocnienie samopoczucia „dziewczyńskiej płci” i na jej uspołecznienie.

Rozdział IV naświetla „zagadnienia techniki pracy” w szkole czysto żeńskiej i w szkole koedukacyjnej. Autorka uważa, że szkoła koedukacyjna ma poważne walory wychowawcze, że jednak odrębna żeńska góruje nad koedukacyjną dydaktycznie „bezsparnie”. Jest to jednak twierdzenie nie poparte żadnymi dowodami i wobec tego przyjąć go „na wiarę” nie można. Sprawa jest sporna. Sama technika pracy szkolnej omówiona jest przez autorkę fragmentarycznie — zabrakło tematu, doświadczenia i — tchu.

Autorka ma świadomość ważności całego zagadnienia. Obejmuje też bystrą myślą jego całokształt, uświadamiając sobie, że dotyczy ono nie tylko szkoły ale i lat poszkolnych, nie tylko młodzieży warstw średnich, lecz i młodzieży robotniczej i wiejskiej (w „Zakończeniu”). Ma też wiele publicystycznego temperamentu i odwagi nazywania rzeczy po imieniu. Brak jej jednak z jednej strony głębszego, naukowo ufundowanego podejścia do tematu, z drugiej zaś — odpowiedniego zasobu własnych i obcych doświadczeń, na których by oprzeć można dokładnie przemysłany i konkretnie rozwinięty projekt reformy wychowania dziewczęcego w ramach dzisiejszej organizacji szkolnej.

„Literatura przedmiotu”, podana na końcu — bardzo fragmentaryczna. Język i styl miejscami niepotrzebnie trywialne. Pretensjonalna przedmowa szkodzi samej rzeczy.

M. Friedländer

FRANZ KADE. Die Wende in der Mädchenerziehung. Verl. W. Crüwell, Dortmund-Breslau, 1937, str. 63.

Trzecia Rzesza wyznaczyła kobiecie jako zadanie: dziecko i rodzinę. „Światem kobiety jest rodzina, mąż, dzieci, dom” (Hitler). „Nie istnieje wychowanie ogólnoludzkie, istnieje tylko wychowanie męskie i kobiece” (Bäumler). „Odbudowa rodziny jest istotną częścią stojącą przed nami narodowego i historycznego zadania” (Krieck). Takie nastawienie decyduje o kierunku wychowania dziewcząt w totalnych Niemczech. Za cel uważa ono rozbudzanie i rozwijanie w dziewczęciu cech kobiecych, tłumionych dotychczas i zniekształcanych, jak twierdzi autor, przez liberalistyczny ruch kobiecy, którego skutkiem było nie tylko równouprawnienie kobiety, lecz też szkodliwa dla niej identyczność wychowania obu płci. Zreformowane wychowanie dziewczęce chce wychować nie „mamusię” (Hausmütterchen), „samirkę” (Weibchen) czy „emancypantkę” (Frauenrechtlerin), lecz świadomą swych obowiązków kobietę-żonę i matkę oraz odważną towarzyszkę życia mężczyzny, którego zadania leżą poza domem. Wychowanie dziewczęce musi dlatego uwzględniać przede wszystkim fizyczną i emocjonalną stronę dziewczęcia, a mniej intelektualną. Wychowanie to odbywa się w rodzinie, w szkole, w organizacji młodzieżowej, w służbie pracy i innych instytucjach społecznych dla tego celu utworzonych.

O ile chodzi o szkołę, to zasady wychowania dziewczęcego są następujące: Wychowanie fizyczne ma na celu zdrowie i piękno ciała, pielęgnuje zabawę i tańce ludowe, pływanie, wioślowanie i narty. Kształtowanie charakteru męskiego owiane jest duchem żołniersko-wojennym (soldatisch-kämpferisch), kształtowanie charakteru kobiecego ma stworzyć typ kobiety ofiarnej, zdolnej do poświęceń. Cechy jej charakteru to: pewność siebie, poczucie godności, siła ducha, zdolność życia wewnętrznego, optymizm, odwaga życiowa, ofiarność, siła woli, nastawienie nie na wygodne życie mieszczańskie, lecz na walczyć o byt naród, którego jest częścią. Nauczanie szkolne powinno zatracić charakter nauczania poszczególnych „przedmiotów”: niechodzi bowiem o wiedzę, lecz o odpowiednie ukształtowanie sposobu myślenia i działania przez nauczanie, uwzględniające głównie stronę uczuciową i intuicyjną.

Silny nacisk położony jest na stronę praktyczną, tj. na umiejętności potrzebne w pracy domowej kobiet. Kade podkreśla jednak, że nie chodzi tu wyłącznie o techniczną stronę, a więc samo gotowanie, sprzątanie, szycie, pielęgnację niemowlęcia itp. (bo to mają dać specjalne kursy i szkoły gospodarstwa domowego i przysposobienia rodzinnego), lecz raczej o samo nastawienie dziewczęcia na rodzinę, macierzyństwo i pracę społeczną. Takie nastawienie pielęgnować można i należy poczynając już od przedszkola, od samych zabaw dziecięcych. Przedmioty praktyczne powinny więc zająć w programie szkolnym poważne stanowisko, podkreślając jednak obok technicznej także swą duchową wartość, bynajmniej nie niższą od wartości przedmiotów intelektualnych. Kształcenie praktyczne powinno oprzeć się na realnej pracy dziewcząt w ochronce, w kuchni szkolnej czy pralni, w ogrodzie szkolnym i przy hodowli małych zwierząt domowych, przy pielęgnowaniu roślin doniczkowych, sprzątaniu budynku szkolnego itp.

Druga część książki, zaopatrzona szeregiem fotografii, poświęcona jest opisowi realizacji owej praktycznej strony wychowania dziewczęcego w prowadzonej przez autora dwuklasowej szkole wiejskiej mieszanej w wiosce Wörsdorf w górach Taunus niedaleko Frankfurtu nad Menem. Specjalną opieką otacza autor przedszkole połączone ze szkołą, podkreślając wartość pracy dziewcząt przy małych dzieciach w przedszkolu.

Autor reprezentuje kierunek radykalny, domagający się bezwzględного zerwania z „intelektualizmem” szkoły liberalistycznej i nadania jej charakteru szkoły praktycznej i prawdziwie ludowej, czyli wiążącej i związanej z życiem ludu, której ostatecznym celem ma być „totalna mobilizacja narodu niemieckiego”.

Odrzucając cały stos górnolotnych frazesów i powtarzających się uroczystych, apodyktycznie brzmiących twierdzeń w stylu patronującego autorowi Kriecka, możemy uznać jednak książkę Kadego nie tylko za ciekawe naświetlenie ważnej dziedziny narodowo-socjalistycznej pedagogiki, lecz także za jeden z przyczynków do zagadnienia, które interesuje dziś wszystkie kraje kulturalne. Uznając tendencję do ograniczenia życia i działalności kobiety za wyrażnie antykulturalną, musimy jednak uznać wartość niektórych szczegółów nowego wychowania dziewczęcego.

M. Friedländer

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

REVUE MENSUELLE CONSACRÉE À LA THÉORIE DE L'ÉDUCATION
ORGANE DE L'INSTITUT PÉDAGOGIQUE DE L'UNION DES INSTITUTEURS
POLONAIS.

RÉDACTEUR: DR ALBIN JAKIEL

Adresse de la Rédaction et de l'Administration: Varsovie, 1, rue Smulikowski.

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE EN POLOGNE

Le IV-ième Congrès Pédagogique. Le 27, le 28 et le 29 Mai courant a eu lieu le IV-ième Congrès Pédagogique organisé par l'Union des Instituteurs Polonais. Le problème central du Congrès est celui de „l'Éducation envisagée au point de vue de la structure sociale de la Pologne”. Le problème a été présenté et éclairé par des sociologues, des philosophes, des pédagogues et des enseignants professionnels. Au Congrès ont participé des instituteurs et les professeurs des tous les degrés et types d'enseignement, les délégués des sociétés vouées à l'instruction et les représentants des autorités scolaires.

Le Congrès a été une importante manifestation des éducateurs polonais, lesquels en se basant sur la civilisation polonaise qui compte plus de mille ans, et sur le caractère particulier de l'âme de la nation polonaise, tracent de nouvelles voies qui ont pour but d'affermir la puissance de la République. Au moment où l'inquiétude règne en Europe, les instituteurs polonais calmes, fermes et décidés continuent leurs travaux pédagogiques n'ayant en vue que les biens culturels de la Patrie.

Le programme du Congrès est suivant.

SAMEDI, LE 27 MAI. Ouverture du Congrès, Dr. Jakiel. M. Z. Nowicki, président: Discours d'ouverture.

Session plénière. M. le Prof. Chałasiński: „L'Éducation et la structure sociale de la Pologne”. M. le Prof. H. Radlińska: „Le rôle de l'éducation dans les transformations sociales”.

I-e Section. M. le Dr A. Jakiel: „Le problème de l'école unique en Pologne et à l'étranger”. M. le prof. B. Zawadzki: „Les méthodes de sélection pédagogique dans l'enseignement”.

II-e Section. M. le Dr. S. Rychliński, privat-docent: „L'échelle sociale et l'échelle d'instruction”. Mme W. Hoszowska, Dr.: „L'organisation de l'enseignement et les transformations économiques de la Pologne”. M. A. Patkowski: „Le régionalisme dans l'enseignement et dans l'éducation”.

III-me Section. Mme M. Uklejska, Dr.: „Les fonctions sociales des jardins d'enfants”. M. Cz. Wycech: „Les fonctions sociales de l'école primaire”. M. T. Burakowski: „Les fonctions sociales de l'école secondaire”.

IV-e Section. M. le Prof. M. Odrzywolski: „Les programmes d'études et les courants pédagogiques contemporains”. M. B. Chróścicki: „Certaines directives de l'éducation polonaise”. M. le Dr. S. Skrzyszewski: „Les programmes d'étude et les expériences didactiques des instituteurs”. M. J. Bednarz: „Nouveaux essais éducatifs et didactiques en Pologne”.

Soirée-réunion.

DIMANCHE, LE 28 MAI. Session Plénière. M. le Prof. A. B. Do-

browolski: „Les directives de l'organisation démocratique de l'instruction”. M. le Prof. Z. Mysłakowski: „La participation des instituteurs à la formation du système éducatifs dans l'Etat”. M. le Prof. F. Bujak: „L'intelligence des paysans”.

I-e Section s. M. J. Kolanko: „Le rôle du mouvement fédératif des instituteurs dans le développement de l'enseignement”. M. le Dr. H. Rowid: „La formation des instituteurs”. M. K. Maj: „L'organisation de l'enseignement et l'instruction des adultes”.

II-e Section. M. S. Solarz, ingénieur: „L'école et les problèmes ruraux”. M. le Dr. Góryński: „L'organisation de l'enseignement et la formation de la jeunesse urbaine à la vie professionnelle”. Mme M. Kaczyńska, Dr.: „La surveillance psychologique et sociale de l'enfant à son entrée à l'école”.

III-e Section. M. le Prof. Kotarbiński: „Les fonctions sociales des universités et des hautes écoles”. M. le dir. F. Dąbrowski: „Les fonctions sociales de l'école professionnelle”. M. S. Kwiatkowski: „Les fonctions sociales de l'école de perfectionnement”. M. W. Radwan: „Les fonctions sociales des universités populaires aux internats”.

IV-e Section. M. le Colonel T. Kornilowicz: „Le problème de la défense du pays dans l'enseignement et l'éducation”. Mme H. Pohoska, Dr. Privat Docent: „Les problèmes de l'Etat et sociaux dans les programmes d'études”. M. le Dr. J. Pieter: „Les bases psychologiques de l'éducation sociale”.

LUNDI, LE 29 MAI. Session Plénière. M. le Prof. S. Baley: „Le facteur psychologique dans la construction des programmes d'études”. M. le Prof. S. Kalinowski: „Le rôle sociale de la Science”. M. le Dr. Jakiel: Compte-Rendu général des débats du Congrès. Résolutions. Clôture du Congrès.

Nouveau programme d'études pour la formation des maîtresses de l'éducation préscolaire. Le Ministère de l'Instruction publique a publié un nouveau programme d'études pour les écoles normales (cours de 4 ans) vouées à la formation des maîtresses des jardins d'enfants. Ce programme réserve une large place — à côté des matières d'instruction générale — aux matières pédagogiques. Une importance particulière y est attachée au développement psychique et physique de l'enfant, à l'organisation habile des conditions qui peuvent contribuer au développement des forces intérieures des enfants.

L'acquisition des doctorats aux universités polonaises par des citoyens des états étrangers. Les citoyens des états étrangers désireux d'obtenir le grade de docteur aux universités polonaises peuvent être dispensés par le Conseil de la Faculté du devoir de „nostrifier” à l'Université polonaise leur grade scientifique inférieur (licence) acquis à une haute école étrangère, si le diplôme susdit a été reconnu par le Conseil de la Faculté respectif comme équivalent au grade soientifique inférieur conféré par les hautes écoles polonaises. Le grade de docteur acquis aux écoles académiques polonaises par les sujets des états étrangers ne leur assure pas toutefois les droits rattachés aux diplômes scientifiques inférieurs conférés par les écoles académiques polonaises.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

KOMITET REDAKCYJNY: DOC. DR JÓZEF CHAŁASINSKI,
PROF. DR Z. MYŚLAKOWSKI, DOC. DR MARIAN ODRZYWOLSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW KWIATKOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

M I E S I Ę C Z N I K

CZASOPISMO POSWIĘCONE
TEORII WYCHOWANIA

REVUE CONSACRÉE À LA
THÉORIE DE L'ÉDUCATION

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO Z.N.P.

REDAKTOR:

Dr Albin Jakiel

KOMITET REDAKCYJNY:

Dr Józef Chałasiński, Docent Uniwersytetu J. Piłsudskiego,
Dr Zygmunt Mysłakowski, Profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego,
Dr Marian Odrzywolski, Docent Wolnej Wszechnicy Polskiej.

ROCZNIK

XXVIII

1938/1939

W A R S Z A W A 1939

Związek Nauczycielstwa Polskiego
ul. Smulikowskiego 1



TREŚĆ ROCZNIKA XXVIII (1938/39)

I. ARTYKUŁY

	Str.
Baumgarten Fr., doc. dr (Szwajcaria) — Wdzięczność u dzieci jako uczucie społeczne	19
Bednarz J. — Próby wychowawczo-dydaktyczne w szkole powszechnej nr 123 w Warszawie	226
— Próby wychowawczo-dydaktyczne w szkole powsz. nr 54 w Warszawie	279
Borek J. — Szkoła i nauczyciel we współczesnej beletrystyce polskiej 7, 57, 122, 176, 257,	349
Friedländer M. dr — William Stern jako pedagog	222
Górski W. — Analiza psychologiczna wspomnień z wczesnego dzieciństwa 1, 63, 129, 268,	359
Jędrzychowska J. dr — Plan Jenajski w Trzeciej Rzeszy	73
Kiken I. dr — Znaczenie przyzwyczajania w nauczaniu i wychowaniu	173, 275
Korniszewski F. mgr — O dydaktyce ogólnej i szczegółowej, o literaturze dydaktycznej oraz o nauczaniu dydaktyki	209, 335
Langholz L. dr — O literackiej produkcji młodzieży	180, 261
Papierman M. dr — 130 lat nowoczesnej szkoły	29
Pieter J. dr — Wiadomości młodzieży wstępującej do szkoły wyższej	161
„ Pochodzenie filozofii a sprawa kultury filozoficznej	305
Skrzeszewski St. dr — Dydaktyka w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych	105
„ Z dziejów Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich dla nauczycielstwa	320
Sobolski K. dr — Uwagi o poznawaniu życia dziecka w środowisku przez młodzież liceum pedagogicznego	114
Sznajder I. mgr — Pedeutologia, jej rozwój i metody	69, 116, 217, 288
Szulkin M. — Ludwik Krzywicki jako pedagog	185
— Reforma ideologiczna i ustrojowa szkoły średniej w Niemczech	32, 81

II. KRONIKA

Biografie	238
Konferencje, Kongresy, Zjazdy	35, 86, 135, 194, 238, 294
Pedagogika	139
Wychowanie moralno-społeczne	36, 139
Wychowanie obywatelskie	365

		Str.
Wychowanie estetyczne	37, 141,	368
Wychowanie wojskowe		367
Szkoły doświadczalne	41, 141, 197,	369
Nowe wychowanie		298
Instytuty pedagogiczne badawcze	197,	239
Kształcenie nauczycieli	39, 144, 198, 240, 299	377
Zyciorysy nauczycieli		202
Pedagogika porównawcza	37,	145
Organizacja szkolnictwa	244,	370
Administracja szkolna		38
Opieka społeczna nad dzieckiem	38, 146,	369
Wspomnienia pośmiertne	41, 189,	194

III. KSIĄZKI.

Sprawozdania z Kongresów	42, 95,	148
Biografie	44, 204,	300
Historia wychowania	45, 250,	300
Pedagogika	45, 97, 249, 301,	379
Filozofia wychowania		47
Psychologia wychowania	48, 95, 148, 206, 246,	300
Socjologia wychowania	50, 96,	149
Pedagogika porównawcza	51, 99, 150, 252,	382
Organizacja szkolnictwa	100,	302
Wychowanie moralne		150
Kształcenie nauczycieli		154
Opieka społeczna nad dzieckiem		251
Pedagogika eksperymentalna		381
Dydaktyka		383
Oświata pozaszkolna		384
Bibliografia		204

IV. ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE	52,	155
---------------------------------------	-----	-----

V. INFORMACJE o ruchu pedagogicznym polskim w językach obcych	53,	
	101, 156, 207, 254, 303,	387

VI. STRESZCZENIA	56,	104
----------------------------	-----	-----

ENCYKLOPEDIA WYCHOWANIA

p o d r e d a k c j ą :

DRA STANISŁAWA ŁEMPICKIEGO, DRA WOJCIECHA GOTTLIEBA,
DRA BOGDANĄ SUCHODOLSKIEGO i JÓZEFA WŁODARSKIEGO

Pierwsza w Polsce Encyklopedia w układzie działowym, zatwierdzona przez Min. W. R. i O. R. jako wydawnictwo pomocnicze do bibliotek uczniowskich w zakładach kształcenia nauczycieli oraz jako wydawnictwo pomocnicze dla nauczycieli szkół wszystkich typów.

Wychodzi w zeszytach.

Każdy zeszyt 64 stron druku w formacie 17×25 .

Tomy I i II zostały ukończone i są do nabycia:

Tom I — Wychowanie, 17 zeszytów bez oprawy zł 60.—
w oprawie zł 70.—

Tom II — Nauczanie, 12 zeszytów bez oprawy zł 45.—
w oprawie zł 50.—

Tom III — Organizacja wychowania i nauczania publicznego — przewidywane 14 zeszytów, z których 10 już się ukazało i są do nabycia w prenumeracie po zł 3.— za zeszyt.

Całość wydawnictwa członkowie Związku Nauczycielstwa Polskiego mogą nabyć na 10 rat miesięcznych.

D o n a b y c i a :

„NASZA KSIĘGARNIA” Sp. Akc.

ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WARSZAWA

LUBLIN

WILNO

Świętokrzyska 18

Krak. Przedmieście 58

Wielka 42

Konto P. K. O. 2.058

Konto P. K. O. 144.800

Konto P. K. O. 700.547

„DZIECIĘTWO I MŁODOŚĆ”

dr Charlotty Bühler. Str. 502. Cena zł 12.—.

Znakomite to dzieło doczekało się przekładu niemal na wszystkie języki europejskie. Literaturze polskiej zostało przyswojone w roku 1933.

Książka spotkała się z dużym uznaniem nie tylko w Europie, ale i na drugiej półkuli.

Oto spis treści:

Wstęp do przekładów.

- I Rozdział: Pierwszy rok życia. Noworodek. Receptywność. Reagowanie na rzeczy. Pamięć i naśladownictwo. Panowanie nad ciałem, sytuacją i sobą. Czynności wykonywane na przedmiotach. Stawianie celu i wyczyny. Mowa i kontakt społeczny. Rzut oka na pierwszą fazę.
- II Rozdział: Od drugiego do czwartego roku życia. Orientacja dziecka w otaczającym je świecie. Uwaga i zdolność do koncentrowania się na wykonywanych czynnościach. Zadanie i wyczyn. Zabawa i twórczość. Mowa. Świat duchowy i twórczość duchowa. Panowanie nad sytuacją i sobą. Zachowanie się społeczne. Zagadnienie erotyki i seksualności we wczesnym dziecięctwie. Rzut oka na drugą fazę.
- III Rozdział: Od piątego do ósmego roku życia. Syntetyzowanie, nadawanie znaczenia i postaciowanie. Wytwarzanie dzieł. Twórczość a życie. Zabawa. Zachowanie się społeczne. Świadomość zadań i obowiązków. Praca i wyczyn. Zasób życia duchowego. Nowe zdobycze duchowe. Rzut oka na trzecią fazę.
- IV Rozdział: Od dziewiątego do trzynastego roku życia. Ciekawość i żądza wiedzy. Postawa dziecka wobec rzeczywistości. Myślenie praktyczne i teoretyczne. Zagadnienie ejdetyzmu. Życie zmysłowe. Rozwój fizyczny. Ja a środowisko. Zabawa i zachowanie się społeczne. Rzut oka na czwartą fazę.
- V Rozdział: Od czternastego do piętnastego roku życia. Sprawy metodyczne. Zagadnienie erotyki i seksualności. Religia i pogląd na świat. Etyka i pogląd na świat. Życie społeczne. Praca i zawód. Osobowość a kultura. Rzut oka na piątą fazę.

do nabycia w „NASZEJ KSIĘGARNI” Sp. Akc. Z. N. P.

WARSZAWA
Świętokrzyska 18
Konto P. K. O. 2.058

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

WILNO
Wielka 42
Konto P. K. O. 700.547

