

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

(WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH)

POD REDAKCJĄ

D^{RA} HENRYKA ROWIDA

ROCZNIK VII

1 9 2 0



K R A K Ó W 1 9 2 0

NAKŁADEM ZWIĄZKU POL. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECH.



659

~~280~~

SPIS RZECZY.

I. Artykuły.

	Str.
<i>H. Rowid.</i> Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji 1, 53, 85, 138	
<i>B. Sławomirski.</i> Błędne założenia naukowe w ministerjalnym programie geografji 7, 60, 107	
<i>Dr M. Grzegorzewska.</i> Z ruchu pedagogicznego Francji podczas wojny 19	
<i>H. Rowid.</i> W sprawie organizacji studjów nauczycieli szkół powszechnych w przyszłości 34	
<i>Stanisław Wójcik.</i> Ministerjalny program nauki rysunków 68	
<i>Dr J. Mirski.</i> Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej 95, 127	
<i>H. Rowid.</i> Ewaryst Estkowski (1820†1856) 117	
<i>Helena Witkowska.</i> Zagadnienia etyczne w nauczaniu historii 147	
<i>(h.)</i> Państwowe Kursy Nauczycielskie w Krakowie 151	
<i>Helena Witkowska.</i> O potrzebie wprowadzenia nauk społecznych do polskiego szkolnictwa 154	
<i>(h.)</i> Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa 156	
<i>H. Rowid.</i> Stanowisko Ewarysta Estkowskiego w dziejach pedagogji narod. 165	
<i>Dr J. Mirski.</i> Idea pedagogji kulturalnej 177	

	Str.
<i>Zygmunt Kukulski.</i> Nauka o wychowaniu a teoria wychowania 197	
<i>M. R.</i> Próba zbiorowej kompozycji w kl. I-szej 206	
<i>Dr Wł. Z.</i> Lekarz szkolny jako wychowawca 208	

II. Literatura pedagogiczna i przegląd czasopism.

<i>Stanisław Straszewicz.</i> Najważniejsze zadania szkoły (<i>Dr J. Mirski</i>). 44	
<i>Dr Julian Bory.</i> U podwalin Rzeczypospolitej (<i>Dr J. Mirski</i>) 45	
<i>O Szkołę Polską.</i> Część III-a. Pierwszy ogólnopolski Zjazd naucz. w Warszawie (<i>H. R.</i>). 47	
<i>Wanda Majewska.</i> Nauka o rzeczach (<i>M. Lipska-Librachowa</i>) 75	
<i>B. Dyakowski.</i> Nauka o rzeczach i przyrodzie dla niższych klas szkół powszechnych (<i>M. Lipska-Librachowa</i>) 77	
<i>Dr Ludwik Bykowski.</i> Zasady pedagogiki doświadczalnej ze szczególnem uwzględnieniem szkoły polskiej (<i>Dr Józefa Joteykówna</i>) 160	
<i>Dr St. Kopczyński.</i> Co mówią cyfry w sprawie przeciążenia młodzieży w szkołach (<i>J. S.</i>) 160	
<i>H. Witkowska i L. Sawicki.</i> Nauka o Polsce współczesnej. (<i>Dr St. Tatarówna</i>)	

	Str.
Przegląd czasopism pedagogicznych	51, 214
Zapiski bibliograficzne 52, 84, 161, 215	

III. Kronika pedagogiczna.

Siódmy Zjazd Związku Polskich Towarzystw Naucz.	48
Pierwszy Zjazd nauczycieli śpiewu szkolnego	49
Komisja historyczno-pedagogiczna	50
Trzeci Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem	50, 114
Państwowy Kurs dla nauczycieli dzieci małozdolnych	51
Drugi Zjazd Delegatów Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz.	82
Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi	84

	Str.
Ankieta w sprawie psychologii nauczyciela	113
Pedagogjum w Krakowie	115
Państwowe Kursy sem. nauczycielskie	116
Drugi Państwowy Kurs Wychowania fizycznego	116
Teodor Bernadzikiewicz (1847†1920)	162
Jak wygląda oświata u nas	162
Poradnia naukowa dla nauczycieli szkół powsz.	163
Konkurs na monografię o Estkowskim	210
Kurs szkoły pracy w Krakowie	211
Vademecum dla nauczyciela	211
Orli Lot	212
Jak pobudzać dzieci do lektury ?	212
Nowe podręczniki geografii	212
Kwestjonariusz krajoznawczy	212

IV. Współpracownicy „Ruchu Pedagogicznego” w r. 1920.

	Str.
Dr Marja Grzegorzewska	19
Dr Józefa Joteykówna	160
Dr Józef Kretz-Miński	44, 45, 95, 117, 177
Zygmunt Kukulski	197
Dr Marja Lipska-Librachowa	75, 77
Henryk Rowid	1, 34, 47, 53, 85, 117, 138, 151, 156, 165
Marja Rowidowa	206
B. Sławomirski	7, 60, 107
Dr Stefanja Tatarówna	209
Helena Wilkowska	147, 154
Stanisław Wójcik	68



659

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERPNIĄ.

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

ADRES REDAKCJI

„RUCHU PEDAGOGICZNEGO”:
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:

ZWIĄZEK POLSKIEGO NAUCZ. SZK. POWSZ.
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji.

(Pogląd historyczny na ideę szkoły pracy i jej podstawy psychologiczne).

I.

Żyjemy na przełomie dwu epok dziejowych. Poprzez morze cierpienia i bólu dąży ludzkość ku życiu doskonalszemu — ku wolności i szczęściu. Wśród wysiłku i zmagania się straszego, wśród męki ducha rodzą się nowe wartości życia — nowa kształtuje się cywilizacja, oparta na prawdziwej etyce, na moralności, dokumentowanej całym życiem nowego człowieka, całym jego działaniem i postępowaniem. Ośrodek życia nowego, ognisko, w którym skupia się wszelka myśl ludzka i wszelkie pragnienia, tworzyć będzie praca, jako najwyższa rozkosz życia — jako objawienie się człowieka — jako promieniowanie wszystkich jego zasobów i sił duchowych na zewnątrz. Nastaje „początek świata pracy“, o którym głosi Żeromski. Do życia w tym świecie pracy musi się człowiek przygotować godnie — trzeba nowego wychować człowieka, któryby mocen był zakładać „podwaliny moralności wytwórców, pracowników i wynalazców, opartej na skali trudu. Moralność, wytwarzająca się na pniu pracy i w jej granicach, będzie antytezą dzisiejszej i nie do pojęcia przez ludzi starożytności. Zasadniczą jej cechą będzie dążenie do ocalenia cywilizacji. Siła entuzjazmu i siła cnoty, zrodzonej w pracy, wytworzą motor, który prowadzić będzie ludzkość po drodze postępu“.¹⁾

Ten rodzący się dzisiaj świat wycisnie też swe piętno na wychowaniu młodych pokoleń, na szkole, która przetworzy się w nową szkołę — w szkołę życia i pracy. Idea nowej szkoły narodziła się w umysłach znakomitych pedagogów na kilka dziesiątków lat przed nadchodzącą burzą dziejową i poczęła u progu naszego stulecia przybierać kształty realne. Zainteresował się nią cały świat pedagogiczny. Zasada działania i pracy samodzielnej dziecka przenikać po-

¹⁾ Stefan Żeromski: „Początek świata pracy“.

częła nawskróś całe życie szkolne, ona tworzyła rdzeń wszystkich metod i środków wychowania i nauczania, tworzyła motor, ożywiający program nauki. Odpowiednikiem intensywnej pracy w życiu społeczeństw będzie nowy ustrój wychowania i nauczania — będzie szkoła pracy, jako odbicie najistotniejszej cechy nadchodzącej epoki dziejowej.

Zagadnienie szkoły pracy ująć trzeba w związku z rozwojem kultury i cywilizacji, w związku z rozwojem stosunków społeczno-politycznych. Ideę przewodnią prądów wychowawczych naszej epoki śledzić musimy w jej rozwoju historycznym, jak się powoli kształtowała, jak się stopniowo urzeczywistniała. Proces ten dotychczas jeszcze trwa; nieprzerwanie podejmują wybitni wychowawcy próby i badają nową formę wychowania. Zadaniem naszym będzie rozpatrzenie idei szkoły pracy w jej rozwoju dziejowym, bo w takim ujęciu perspektywnym wystąpi ona bardziej plastycznie i jasno — następnie zastanowimy się krytycznie nad próbami około urzeczywistnienia idei działania w wychowaniu i nauczaniu praktycznym.

Zmiany, dokonywujące się obecnie w organizacji szkoły, próby zmierzające do wytworzenia nowych form wychowawczych, mają między innymi swe źródło w odmiennych warunkach życia kulturalnego doby współczesnej. Wychowanie i szkoła są bowiem wytworem kultury i cywilizacji zarówno ogólnie ludzkiej jak i narodowej. Tam, gdzie kultura jest dopiero w zawiązku, n. p. wśród ludów barbarzyńskich, niema skryształizowanych form wychowawczych. Powstają one dopiero wówczas, gdy naród wzniesie się na wyższy szczebel rozwoju kulturalnego. Stopień kultury zaś ujawnia się między innymi także w coraz doskonalszym opanowaniu sił przyrody przy pomocy nauki i wiedzy. Człowiek, poznawszy istotę rzeczy i zjawisk w przyrodzie, potrafi je przetwarzać na wartości kulturalne drogą pracy i udoskonalonej techniki. Rozwój kultury i cywilizacji uzależniony jest tedy od intensywnej pracy fizycznej i duchowej, która przy pomocy coraz to doskonalszej techniki przetwarza otaczający nas świat i wprowadza głębokie zmiany w sposobie życia człowieka.

W szkole, będącej odbiciem życia społecznego, winny być uwzględnione obie formy pracy, zarówno fizyczna jak i duchowa. Zadaniem szkoły jest zaznajamianie młodzieży z pracą, mającą na celu przetwarzanie skarbów przyrodzonych w dobra kulturalne i narodowe. Młodzież winna je poznać, albowiem obowiązkiem jej w przyszłości będzie dobra te utrwalić swą pracą, pomnożyć i udoskonalic.

W rozwoju kultury narodowej wylaniają się coraz to nowe wartości w dziedzinie produkcji materialnej, techniki, nauki, sztuki i religii. Nowe zdobycze pracy człowieka, zdobycze jego ducha wchłaniać powinna szkoła dla doskonalenia młodych pokoleń, a stąd wylania się wskazanie dla wychowawcy, że obowiązkiem jego jest nieprzerwane śledzenie i poznawanie rozwoju kultury narodowej. Albowiem między szkołą a życiem kulturalnym narodu istnieć musi ścisła łączność, jeśli pragniemy uzdolnić młodzież do współdziałania i współpracy około rozwoju dóbr materialnych i duchowych społeczeństwa. Wychowanie, nieuwzględniające rozwoju i postępu kultury narodowej, oparte przedewszystkiem na zgłębianiu kultury wieków ubiegłych, byłoby jednostronne, a tem samem szkodliwe dla życia jednostki.

Uwzględnienie współczesności w wychowaniu i nauczaniu wiąże szkołę ze społeczeństwem, staje się ona jego organiczną częścią. Stąd wynika postulat należytego poznania i zrozumienia współczesnej kultury narodu. Udział nauczycielstwa w życiu kulturalnym narodu musi być czynny i jak najbardziej produktywny. Żywe odczucie różnorodnych przejawów w życiu narodu, głębsze poznanie środowiska pod względem przyrodniczym i geograficznym, jakoteż pod względem ustosunkowania społecznego pozwolą nauczycielowi tchnąć w pracę wychowawczą ducha i wywołać zainteresowanie młodzieży. Szkoła, jako produkt kultury i cywilizacji danej epoki, nie może pomijać tych wszystkich czynników, które kulturę tworzą, albowiem stałaby się obcą społeczeństwu, stanęłaby poza obrębem jego życia.

Każda epoka kulturalna w dziejach ludzkości i narodów wytwarza pewne swoiste formy wychowania. Z chwilą nastania nowych warunków formy te ulegają przeistoczeniu, albo też w zupełności zanikają, ustępując miejsca innym, bardziej przystosowanym do życia i potrzeb społeczeństwa.

Przypomnijmy sobie formy wychowania w epoce średniowiecza, w czasach panowania kultury łacińsko-kościelnej i filozofii scholastycznej. Ówczesna kultura wytworzyła szkołę klaszorną, a ideałem pedagogicznym był człowiek, oddany przedewszystkiem służbie Bożej. Celem wychowania było zapewnienie każdej jednostce, wchodzącej w skład społeczności chrześcijańskiej, wiecznego szczęścia, osiągnięcia zbawienia. Wychowanie polegało tedy na doskonaleniu ducha, na zwróceniu wszystkich myśli i pragnień jednostki w zaświaty, w świat idei doskonałych. Zgodnie z dogmatem o grzechu pierworodnym wychowanie zmierzało wszelkimi środkami duchowymi i fizycznymi do zwalczania zła, tkwiącego w każdej jednostce ludzkiej. Treść nauki polegała głównie na wpajaniu pojęć dogmatycznych i definicyj w umysły wychowanków, a głównymi przedmiotami obok katechizmu, były gramatyka i retoryka. O wychowaniu fizycznym, o samodzielnym myśleniu, o zastanawianiu się nad rzeczami, o badaniu ich przyrody mowy nie było.

Głębokie zmiany dokonywują się w kulturze ludzkiej w epoce renesansu. Umysł człowieka zwraca się ku przyrodzie, w której widzi nie wroga swego według mniemania epoki scholastycznej, jeno objawienie ducha, pełnego czaru i piękna. Przedmiotem badania staje się zarówno ciało, jak i duch człowieka, który odzyskuje swe prawa, jako pełna indywidualność. Ideałem wychowawczym staje się wolna osobowość. Wskutek zmiany poglądów na świat i życie człowieka szkoła klaszorna i wychowanie ulegać poczyną stopniowemu przekształceniu. Kultura renesansu nie zdołała jednak w zupełności stworzyć ustroju wychowania, nie wpłynęła na zmianę metody nauczania. Szkoła pozostawała pod silnym wpływem kultury greckiej i łacińskiej i skierowywała umysły młodzieży przedewszystkiem ku poznaniu ducha starożytności klasycznej. Przedmiotem studiów i badań przewodniczych duchów epoki renesansu była przyroda, człowiek i społeczeństwo, ale w szkole panowała, jak dawniej, przewaga słowa i wiedzy książkowej, która z chwilą wynalezienia sztuki drukarskiej całkowicie zawładnęła ówczesnym systemem nauczania. W nielicznych

tylko szkołach w epoce renesansu ujawnia się pewien postęp, w szczególności w fizycznym wychowaniu młodzieży. Słynną n. p. była szkoła założona przez znakomitego pedagoga włoskiego Vittorino da Feltre w Mantui w w. XV. pod nazwą Casa giocosa (Dom radosny), o czym wspomina Chłędowski w swej książce „Dwór w Ferrarze”. Epoka racjonalizmu i oświecenia nie pozostała również bez wpływu na wychowanie młodzieży. Obok Kościoła coraz większe znaczenie w kształtowaniu wychowania zdobywa państwo. Obok religii występuje drugi czynnik, regulujący wychowanie, a jest nim *r o z u m* — *ratio*. Wychowanie w epoce racjonalizmu kieruje się głównie zasadami utilitarystycznymi. Rozwój ogólny jednostki i nadal pozostaje w zaniedbaniu, a w metodzie nauczania panuje wciąż jeszcze przewaga słowa, werbalizm. W tym okresie poczynają uwzględniać naukę realjów w programie, głównie pod wpływem teorii psychologicznej *B a c o n a*, który wykazał, że tylko pojęcia czerpane z obserwacji rzeczy w przyrodzie są podstawą prawdziwego poznania. Pojęcia zdobyte inną drogą są tylko złudzeniami, są poznaniem słów, a nie rzeczy. Te poglądy psychologiczne przyjmuje *K o m e Ń s k i* za punkt wyjścia swych rozważań dydaktycznych.

W epoce racjonalizmu wszystkie zjawiska w życiu człowieka i społeczeństwa ujmowano rozumem na podstawie badania faktów w przyrodzie. I wychowanie, jako jedno ze zjawisk społecznych, pojmowano zgodnie z zasadami naturalnemi, z prawami przyrody. Ideą przewodnią w pedagogice epoki racjonalizmu i oświecenia było wychowanie jednostki według praw, wskazanych przez przyrodę, oraz wychowanie jednostek dla państwa i zgodnie z interesem państwa.

W metodzie nauczania ujawnia się korzystna zmiana. Celem nauki było poznanie rzeczy, a nie nabycie wprawy w wymowie, na co główny kładziono nacisk w epoce humanizmu. Zaczęto też stosować zasady dydaktyczne Komeńskiego, zalecające obserwację i badanie rzeczy, podkreślające znaczenie samodzielnego zdobywania wiedzy zapomocą poznania rzeczy. W tej epoce występuje cały szereg myślicieli pedagogicznych, jak Komeński, Locke, Rousseau, Basedow, którzy są budowniczymi nowego systemu wychowania. Zasady tych pedagogów kontynuuje w następnym stuleciu Pestalozzi.

Z końcem XIX. stulecia rozpoczyna się nowa epoka kulturalna w dziejach ludzkości. Wytworzyły ją: wynalezienie maszyny parowej, powstanie potężnej republiki Stanów Zjednoczonych Półn. Ameryki, tudzież wielka rewolucja francuska. Równolegle z temi faktami dziejowymi odbywa się rozkwit wiedzy, filozofii i sztuki. Stopniowo poczynają się kształtować nowe poglądy na życie, ale upłyne jeszcze z górą pół wieku, zanim nowa kultura silniejsze zapuści korzenie. Z powodu reakcji, jaka zapanowała w Europie po epopeji Napoleońskiej przodownicy kultury i jej twórcy usunęli się z widowni życia społeczno-państwowego, zwracając swe umysły ku przeszłości, w szczególności ku studjom historycznym i humanistycznym. Fakt ten wpłynął też na ukształtowanie systemu wychowania.

W epoce romantyzmu wyłaniają się nowe wartości kulturalne. Dawne ideały humanistyczne łączą się z pierwiastkami indywidualizmu; budzi się zrozumienie dla ducha indywidualnego, dla niedoli i cierpień

jednostki. Obok pierwiastków klasycznych rodzą się nowe, czerpane z życia ludu i poczyną się nowa epoka w dziejach kultury, której hasłem było „wyzwolenie i oswobodzenie jednostki“. Zastanawimy się, jaki wpływ wywarła owa epoka na wychowanie.

Zwrot ku studjom historycznym i klasycznym, ze szczególnem uwzględnieniem badań filologicznych wycisnął swe piętno na programie nauczania. Szkoła poświęca najwięcej uwagi wiedzy językowej i historycznej; nastaje powrót do humanizmu, tj. kierunek zwany neohumanizmem. W szkole panuje niepodzielnie nauka książkowa. Obok przedmiotów językowych i historycznych uprawiano wprawdzie także i nauki przyrodniczo-matematyczne, ale w sposób książkowy, metodą pamięciową. Obserwacja żywej natury, metoda pogładowa, zalecana jeszcze w XVII. wieku przez Komeńskiego, idzie w zapomnienie. Ładowano w umysły młodzieży całą masę wiadomości w sposób pamięciowy i encyklopedyczny. W dziecku widziano materiał nader podatny, którego umysł i charakter można urabiać i kształtować, jak rzeźbiarz kształtuje glinę. Nie zastanawiała się ówczesna pedagogia wcale nad faktem, że w duszy dziecka tkwią siły żywe, zdolne do samodzielnego ujawniania się, do rozwoju. To też hasło epoki romantycznej „oswobodzenia jednostki“ nie wywarło głębszego wpływu na zmianę form wychowawczych. Wychowanie miało na oku przede wszystkim stronę idealną człowieka, a nie wszechstronny rozwój jednostki. Ludzie, którzy wyszli z takiej szkoły, odznaczałi się wprawdzie wysoką kulturą literacko-artystyczną, ale życie praktyczne i jego potrzeby były im obce.

W drugiej połowie XIX. stulecia ideały epoki romantycznej ustępują miejsca nowym wartościom. Tłumaczenie wszelkich zagadnień, także i duchowych, według praw przyrody, sprowadzenie wszystkich zjawisk życia do rzeczywistości nadaje charakter nowej epoce pozytywizmu, zapoczątkowanej przez Augusta Comte'a. Pozytywizm staje się punktem wyjścia nowoczesnego poglądu na świat i wywarł wielki wpływ na filozofję angielską. Spencer rozwija poglądy Comte'a, głosi ideę ewolucji. We wszystkich zjawiskach życiowych widzi rozwój, ruch i działanie.

Pozytywizm i ewolucjonizm przyczynia się do zmiany systemu wychowania i nauczania. Oparcie na podstawach wiedzy przyrodniczej, uwzględnienie potrzeb życia praktycznego — oto najbardziej charakterystyczne cechy kierunku wychowawczego, którego źródło tkwi w poglądach pozytywistycznych.¹⁾ Wartość materiału naukowego oceniano z praktycznego punktu widzenia t. zn. uznawano potrzebę udzielania młodzieży tylko takiej wiedzy, któraby nauczyła ją, jak żyć należy, jak jednostka zabezpieczyć sobie winna warunki najkorzystniejsze z punktu widzenia samozachowania. Wobec tego najważniejszą część programu tworzyły „umiejętności empiryczne“, a przede wszystkim wiedza przyrodnicza. Jak w epoce filozofji scholastycznej istotną treść nauki stanowiły pojęcia dogmatyczne, w czasach zaś renesansu i neohumanizmu umiejętności humanistyczne, tak znowu w epoce pozytywizmu na pierwszy plan wybijają się umiejętności empiryczne — „science“.

¹⁾ Zob. H. Spencer: „O wychowaniu umysłowem, moralnem i fizykiem“.

Rozwój stosunków gospodarczych, techniki i nauk przyrodniczych, a równocześnie budzące się uświadomienie narodowe, rozwijające się coraz potężniej w ciągu XIX. stulecia, zapowiadają nową epokę kulturalną. W szkolnictwie jednak stosunki nie ulegają prawie żadnej zmianie. Pomimo rozkwitu nauk przyrodniczych, pomimo podkreślenia ich doniosłości, nauczanie przyrody w szkole opiera się niemal do końca ubiegłego stulecia na wiedzy książkowej. Bezpośrednia obserwacja i samodzielna praca ucznia nie tworzyła istoty nauczania przyrody. Dopiero na skutek coraz głębiej sięgających zmian w życiu kulturalnem narodów, wylaniające się prądy wychowawcze poczynają uderzać coraz potężniej w gmach systemu wychowania i nauczania, przekazanego przez wieki minione. Energiczną walkę przewadze klasycyzmu w szkole wypowiada Preyer w książce p. t. „Badania przyrodnicze i szkoła” żądając, by naczelné miejsce w wychowaniu nowoczesnem zajęły nauki przyrodnicze. W dydaktyce główne zasady polegać winny według filozofa duńskiego Kroma na tem, by po pierwsze „fakty i zjawiska wyprzedzały słowa” — powtóre, by drogą samodzielnej obserwacji i doświadczenia budzić i rozwijać zdolność do działania, do pracy produktywnej. Tak więc myśl pedagogiczna, od humanizmu począwszy, poprzez racjonalizm i romantyzm, pozytywizm i ewolucjonizm toruje sobie drogę do źródła, gdzie tkwią wszystkie pierwiastki rozwoju człowieka, a źródłu temu na imię praca. Idea pracy przenikać poczyna dziś wszystkie dziedziny życia — powinna ona według Tomasza Carlyle’a stać się ewangelją człowieka. Życie jest pracą, a praca życiem, ona podnosi dostojęństwo człowieka. Praca staje się najsilniejszą ostoją, dzięki niej człowiek poznaje przyrodę, opanowuje ją i podporządkowuje jej moce ukryte najwyższymi celom idealnym — doskonaleniu życia człowieczego na ziemi.

Jeden z najznakomitszych myślicieli naszych Bronisław Trentowski, budując swoją koncepcję filozoficzną i system pedagogiki narodowej, wysnuł jako ostateczny cel wychowania, jako ideał pedagogiczny rozwiniecie jaźni działającej.¹⁾ Trentowski, jako jeden z tych duchów, który jednym skrzydłem swego geniuszu w przeszłość, a drugim w przyszłość sięga, miał intuicyjne przeczucie ideji, tworzącej nowe życie, idei pracy, której narodziny przypaść miały dopiero w następnej epoce. Istotną cechą tej epoki — to obok potężnego uświadomienia narodowego, obok rozkwitu nauk i techniki, jest zasada pracy samodzielnej, której celem — wytworzenie typu człowieka produktywnego — człowieka stwarzającego warunki życia coraz doskonalszego i szlachetniejszego. Typ takiego człowieka wychować i przygotować do życia — oto zadanie i cel szkoły, odpowiadającej kulturze współczesnej epoki.

H. Rowid.

¹⁾ Zob. Henryk Rowid. Podstawy pedagogiki Trentowskiego. Warszawa. 1920. Nakł. Książnicy Polskiej T-wa N. S. W.

Błędne założenia naukowe w ministerjalnym programie geografji.

Gimnazjum niższe.

W styczniu 1919 Ministerstwo W. R. i O. P. ogłosiło „Program naukowy szkoły średniej¹⁾”, opracowany przez „Sekcję szkolnictwa średniego”. Praca wcale obszerna, licząca przeszło 150 stron druku. Ministerstwo wypowiada w niej swe poglądy i zapatrywania na ustrój przyszłej szkoły średniej, na jej cel i zadania, tudzież na sposób traktowania nauki. Są tam nowe i trafne myśli, piękne i szlachetne idee, przyświecające Ministerstwu w jego zamierzeniach i przedsięwzięciach, ale są również liczne mylne przesłanki i błędy, różne przecenienia i jednostronne rozwiązywanie zagadnień, są rzeczy, które nie dadzą się niczem uzasadnić, rzeczowo wytłómaczyć, a nawet usprawiedliwić. Już z tego względu praca ministerjalna zasługuje ze wszech miar na to, aby poświęcić jej baczniejszą uwagę, zająć się nią specjalnie i gruntownie, poddać szczegółowej i obszernej dyskusji i wydać o niej dokładną i wyczerpującą opinię.

Z tych rozlicznych kwestji, jakie „Program naukowy” porusza lub pomija, przecenienia lub niedocenienia, wyjmę tylko jedną i uczynię ją przedmiotem osobnych rozważań. Jest nią sprawa nauczania geografji w szkole średniej, względnie w wyższych klasach szkoły powszechnej — zagadnienie ze względu na wskrzeszoną państwowość polską, na nowe obowiązki, jakie spadły na społeczeństwo, i na szerokie widnokreśli, jakie otwierają się przed nami, bezwątpienia niemałej wagi.

Czytając tekst „Programu naukowego”, rozważając jego myśli niekiedy głębsze i podniosłe, oczekujemy słusznie, że pierwsze ich zrealizowanie znajdziemy przedewszystkiem w planie nauki, dołączonym na końcu do „Programu”, że w planie tym Ministerstwo nakreśli granice dla swobodnej i celowej działalności pedagogicznej, że rzuci podwaliny dla wzorowej nauki i wytyczy linje, po których dążąc, nauczyciel będzie mógł jak najobfitsze zbierać owoce swej pracy. Tymczasem już na pierwszy rzut oka natrafimy w rzeczywistości na coś wręcz przeciwnego. Przekonujemy się na przykład, że plan nauki geografji, uwidoczniony na osobnych, pokratkowanych tablicach, nie tylko w żadnym nie pozostaje związku z temi wszystkimi pięknymi teorjami i poglądami dydaktyczno-pedagogicznymi, jakie wypowiedziano w obszernej osnowie programowej, ale co więcej, pozostaje w biegunowym z niemi przeciwieństwie, jest faktycznem ich zaprzeczeniem. Cały plan nauki geografji, pomieszczony w kilku zaledwie kratkach, a zatem nakreślony w granicach najbardziej szkicowych, musi z natury rzeczy nasuwać dużo wątpliwości i niepewności, tem bardziej, że w tekście „Programu” nie podano żadnego uzasadnienia lub choćby tylko wyjaśnienia. Tych kilka zdań, jakie znajdujemy w sprawie geografji na str. 105—106 nie można bynajmniej uważać za jakieś umotywowanie planu nauki tego przedmiotu. Są to zdania

¹⁾ Program naukowy szkoły średniej. Warszawa 1919.

ogólnikowe, wypowiedziane apodyktycznie i nie wytrzymujące żadnej krytyki. Dowodzą one niezbicie, że autorowie „Programu naukowego” niewiele wiedzą o geografii dzisiejszej, i poza ciasne ramy zbyt skromnej wiedzy geograficznej wyjść nie umieją i nie potrafią. Wobec takiego stanu rzeczy nie było innej rady, jak tylko poczekać, dopóki Ministerstwo nie wyda planów obszerniejszych i szczegółowych, któreby umożliwiły nam bliżej rozpatrzyć się zarówno w samym materiale naukowym, jak i w jego rozkładzie, i zbadać dokładnie, czy w programie geografii naprawdę zdawano sobie sprawę z właściwości i zadań tego przedmiotu, czy kierowano się jakąś myślą przewodnią, jakąś ideą jasno wytkniętą, czy też wszystko oparto jedynie na zasadzie trafu i przypadkowości.

Jakoż w istocie kilka miesięcy później, w jesieni r. z., pojawiły się programy każdego z osobna przedmiotu nauki dla trzech klas najniższych („gimnazjum niższego”). Porównyując ten program obszerniejszy z programem dawniejszym szkicowym (w „Programie naukowym”), widzimy, że do materiału klasy I dodano „przegląd ogólny mapy Europy”, oraz przesunięto część materiału z klasy III do II. Są to zmiany tak małe i bez znaczenia, że oba programy można uważać prawie za identyczne.

Ministerjalny program geografii dla gimnazjum niższego składa się z trzech części: 1) z programu ogólnego, obejmującego półtorej strony (str 59—60); 2) ze znacznie obszerniejszych uwag metodycznych (60—71); 3) z przykładu programu szczegółowego dla klas I i II, dostosowanego do warunków szkół warszawskich (71—79).

Program ogólny zawiera dla klasy I trzy punkty: 1) przygotowanie do mapy i do elementarnego opisu ziem polskich; 2) propeutyyczną geografję Polski; 3) przegląd ogólny mapy Europy.

Klasa II obejmuje: 1) ziemię jako całość; globus, planigloby; 2) Australję z Polinezją.

Klasa III: Azję, Afrykę, Amerykę, Antarktydę wraz z oceanami.

W każdej klasie przeznaczono na naukę po 2 godz. na tydzień. Oprócz tego w klasie I. i II. po jednej godzinie tygodniowo na wycieczki.

Chcąc ocenić należyte powyższy program geografii, musimy go rozważać łącznie z uwagami metodycznymi i z przykładem programu szczegółowego. Niejedną bowiem rzecz, która w programie ogólnym nie jest dość zaakcentowana, brzmi niejasno, a nawet nieprawdopodobnie, znajdziemy dopiero w tych dwóch częściach ostatnich wyraźnie sformułowaną i lepiej uwydatnioną.

Klasa I.

Przystępując do analizy szczegółowej ministerjalnego programu geografii na klasę I, wysuniemy na czoło przede wszystkim cztery kwestje następujące: I. za wczesne rozpoczynanie systematycznej nauki geografii; II. czytanie mapy bez poprzedniego poznania globusu; III. stopniowanie w nauczaniu; IV. opis ziem polskich w poemowaniu ministerjalnem. Koło tych czterech punktów głównych zgrupujemy cały poczet innych błędów i zagadnień, które po kolei będziemy poruszali i roztrząsali.

I. „Za wczesnie zaczynamy naukę geografii i za wczesnie ją

kończymy“ — oto narzekanie, które od wielu lat dziesiątków rozbrzmiewa w świecie naukowym i pedagogicznym. Wykrywa ono i stwierdza istotną i najważniejszą przyczynę słabego i niedostatecznego przygotowania młodzieży w dziedzinie wiedzy geograficznej. Trzymając się ślepo starej organizacji szkolnictwa średniego, nie umiano, czy może raczej nie chciano zdobyć się na reformę radykalną, by systematyczną naukę geografii zaczynać później i później ją kończyć, i w ten sposób podnieść i zapewnić jej lepsze wyniki. Bano się najwidoczniej wprowadzać jakichkolwiek gruntowniejszych zmian i przeobrażeń do ustalonej struktury szkolnej, — wolano strukturę tę tu i ówdzie poprawiać, łątać i dosztukowywać, aniżeli ją przekształcić i przystosować do wymagań ducha czasu i nowych potrzeb życiowych. Tem się właśnie tłumaczy, dlaczego wzmiarkowany postulat, jakkolwiek oparty na doświadczeniu i zupełnie usprawiedliwiony, nie został odrazu i całkowicie zrealizowany, ale dopiero powoli, krok za krokiem musi sobie torować drogę i zdobywać uznanie. Te wszystkie atoli powody nie wchodzą w rachubę i nie stanowią żadnej przeszkody, kiedy chodzi o ułożenie programu naukowego dla przyszłej szkoły polskiej. Wszak tworzymy rzecz nową i nie potrzebujemy się oglądać na jakiekolwiek pozostałości z czasów ubiegłych i niemi się krępować. Względy dydaktyczne i owocność nauki powinny być w tym wypadku jedynymi dla nas wskaźnikami. Pomimo sytuacji tak dogodnej i pomyślnej program ministerjalny przechodzi do porządku dziennego nad starym postulatem geografii, słusznym i uzasadnionym i podstawowe pojęcia geograficzne wprowadza po dawnemu do nauki w klasie I. A zatem znowu będziemy dokonywali wiwisekcji na młodzieży naszej i stwierdzali w nieskończoność, że dziecko, które kończy dziesiąty rok życia i przechodzi co dopiero do wieku chłopięcego, nie jest w możności zrozumieć wielu zasadniczych pojęć geograficznych i skutkiem tego nie potrafi należycie sobie ich przyswoić. Stanowisko, jakie w tym wypadku zajmują autorowie „Programu naukowego szkoły średniej“ i programu geografii wydaje się tem dziwniejsze, że naukę języka obcego i historii równocześnie przesuwają do klasy II.

Co do języka obcego wyjaśniają, że celem jest tutaj ugruntowanie nauki języka ojczystego, zanim się rozpocznie obcy, oraz uniknięcie na progu szkoły średniej materiału językowo - gramatycznego, mało odpowiadającego zainteresowaniom dzieci tego wieku; „zostanie przez to — zdaniem ich — usunięta jedna z przeszkód do rzetelnego pozyskania młodzieży dla nauki szkolnej“¹⁾. Za czasów austriackich dziecko uczyło się języka niemieckiego już od początku klasy III. szkoły powszechnej, a zatem wtedy, kiedy liczyło dopiero ośm lat życia i umiało zaledwie czytać po polsku. Był to naturalnie najoczywistszy absurd. Ale jeżeli teraz przychodzi ono do gimnazjum po pełnych czterech latach intensywnej nauki języka ojczystego w szkole powszechnej, to chyba posiada go już w takim zakresie, że nauka języka obcego nie przedstawia dla niego żadnych trudności poważniejszych.

¹⁾ Program naukowy szkoły średniej. Warszawa 1919. str. 96.

Co się tyczy materiału językowo-gramatycznego, którego autorowie pragną uniknąć na progu szkoły średniej, to niewiadomo, w jaki sposób motyw ten dostał się tutaj między argumenty. Wszak kilkadziesiąt stroniec pierwszej ci sami autorowie odrzucają w nauczaniu języków nowożytnych metodę filologiczną, opartą na gramatyce i rozumowaniu, a oświadczają się za metodę intuicyjną, polegającą na jak najobfitszym słuchaniu obcego języka i mówieniu nim¹⁾.

Jeżeli języki obce mało zgadzają się z zainteresowaniami i popędami dzieci tego wieku, to zapytujemy, czy podstawowe pojęcia geograficzne zadość czynią tym właściwościom psychologicznym, choćby w minimalnej mierze. Czy ministerjalni referenci w istocie sądzą, że „odnajdywanie punktu miejscowości według danych współrzędnych punktu i wyznaczanie współrzędnych danego punktu“²⁾ naprawdę jest więcej zajmującym i bardziej odpowiada usposobieniu malców dziesięcioletnich, niż nauka języka obcego metodą intuicyjną? Języka obcego można nauczyć dziesiątkę nawet znacznie młodszą, natomiast przyswoić dzieciom zasadniczych pojęć geograficznych nikt dotąd nie zdołał.

Ale już wprost nie do rozwiązania pozostaje zagadka, dlaczego naukę historii „Program“ ministerjalny rozpoczyna dopiero w kl. II. Wszak to przecież gałąź wiedzy, która na tym stopniu nauki nie operuje tak trudnymi pojęciami, jak geografia. Z drugiej zaś strony da się przystosować w zupełności do naturalnych upodobań i zdolności pojmowania młodzieży. Treścią jej budzimy jak najżywsze zainteresowanie dzieci nawet najmłodszych, a tem samem pozyskujemy je już od najpierwszych początków dla nauki szkolnej. Historia przeto nadaje się ze wszęch miar do nauki w klasie I. Tymczasem w „Programie naukowym“ postąpiono wręcz przeciwnie, historię przesunęto do klasy II, a podstawowe pojęcia geograficzne pozostawiono w kl. I. Rzecz dziwna, że decyzji swej, tak sprzecznej z właściwościami obutych przedmiotów, autorowie „Programu“ nie próbują nam wcale wytłumaczyć i usprawiedliwić. Wobec tego pomysł ich uważać musimy za krok powzięty bez żadnej widocznej myśli pedagogicznej i zastanowienia się, za czyn niczem nie uzasadniony i kompletnie poroniony.

Kiedy te i tym podobne rzeczy weźmiemy pod uwagę, docho-
dzimy mimowoli do przekonania, że program geografji układali ludzie, którzy albo nigdy nie uczyli geografji, albo, jeśli jej uczyli, to w gruncie rzeczy na serjo nigdy jej nie traktowali. Zdanie to zresztą potwierdzą wszystkie szczegóły, o jakich w dalszym ciągu będziemy mówili:

II. Drugim błędem kapitalnym o charakterze tak samo zasadniczym jak poprzedni, jest nieszczęsny pomysł, aby najpierw uczono czytania mapy w kl. I, a potem dopiero, w następnej klasie, brano naukę o globusie. Punktem wyjścia do wyrobienia u młodzieży pojęcia o karcie geograficznej i o czytaniu jej jest: *h o r y z o n t*, *s k a l a* i *g l o b u s*. Ten ostatni wymaga pewnych przesłanek, a między:

¹⁾ Tamże str. 39.

²⁾ Program geografji str. 59.

niemi orjentowania się przy pomocy współrzędnych. Tymczasem autorowie „programu” przechodzą wprost od współrzędnych do czytania mapy, pomijając główne i najważniejsze w tym łańcuchu ogniwo, globus. Ale niedość na tem, nawet naukę o współrzędnych wprowadzają na niewłaściwe tory i nadają jej formę zupełnie nieestosowną dla dzieci w tym wieku. Zaznaczyć młodzież że współrzędnymi można w sposób dwojaki: empiryczny lub teoretyczny. Pierwszy polega na tem, że pokazujemy młodzieży praktycznie, jak przy pomocy dwóch linii prostych, przecinających się pod kątem prostym i przy pomocy stron świata oznaczyć możemy dokładnie każdy punkt w otaczającej nas przestrzeni. I ten właśnie sposób nadaje się jedynie do nauki geografii początkowej. W tym wypadku uczniowie mogą zupełnie nie wiedzieć, że linie takie nazywamy współrzędnymi, bo tu nie o nazwę, która jest zbyteczna, ale o istotę rzeczy chodzi. Jest to sposób tak prosty i tak elementarny, że jest wręcz nieprawdopodobieństwem znaleźć drogę lepszą, któraby nas łatwiej i prędzej do wytkniętego doprowadziła celu. A jednak „Program” drogę tę porzuca i każe nam dochodzić do celu drogą krętą i okolną, na której co krok młodzież musi się potykać i gubić. Każe nam stosować sposób drugi, teoretyczny, używany dotąd wyłącznie przy matematyce w klasach wyższych. A więc mamy malców „ćwiczyć w odnajdywaniu punktu miejscowości według danych współrzędnych punktu i w wyznaczaniu współrzędnych danego punktu”. Autorowie „Programu” chcą przeto wprowadzić uczniów klasy I w sferę pojęć oderwanych, abstrakcyjnych, dla umysłu dziecka w tym wieku mało dostępnych.

Po wyrzuceniu głównego ogniwa w logicznym następstwie rzeczy — po opuszczeniu nauki o globusie, autorowie schodzą na manowce i literalnie gubią się w gęstwinie błędów i niewłaściwości. Ze współrzędnych na płaszczyźnie stwarzają „siatkę”. Na co? W jakim celu? Mapą o siatce złożonej z prostych, z oczkami kwadratowymi lub prostokątnymi, posługujemy się w nauce szkolnej tylko w wyjątkowych razach. Przy nauce początkowej nie używamy jej wcale. To pewna, że żaden pedagog nie poda uczniowi klasy I mapy o rzucie Merkatora. Tego zresztą nie wymaga i program ministerjalny; nakazuje tylko czytać mapę Polski i Europy, gdzie siatkę tworzą linie krzywe i gdzie nie mamy do czynienia z kwadratami lub prostokątami, ale z kratkami, ukształtowanymi stosownie do właściwości linii krzywych. Jakże więc twórcy programu wytlómaczą młodzieży wszystkie te zagadnienia i osobliwości, jakie posiada tego rodzaju karta geograficzna? Jak im wyjaśnią przyczynę oddalania się południków od siebie na południu, zwięzania się w stronę północną? Jak im udostępnią zrozumienie, dlaczego linie poziome na mapie nazywamy równoleżnikami? Dlaczego równoleżniki wyginają się końcami ku północy? Albo dlaczego na mapie Europy i Polski północ mamy u góry, a południe od dołu, zachód po lewej, a wschód po prawej ręce? Albo wreszcie, co oznaczają liczby, umieszczone przy równoleżnikach i południkach? I tak dalej. Rzecz prosta, że to wszystko wyjaśnić i uczynić zrozumiałem dla młodzieży bez znajomości globus jest wręcz niepodobna. Następstwem tedy tej wadli-

Co się tyczy materiału językowo-gramatycznego, którego autorowie pragną uniknąć na progu szkoły średniej, to niewiadomo, w jaki sposób motyw ten dostał się tutaj między argumenty. Wszak kilkadziesiąt stroniec pierwszej ci sami autorowie odrzucają w nauczaniu języków nowożytnych metodę filologiczną, opartą na gramatyce i rozumowaniu, a oświadczają się za metodę intuicyjną, polegającą na jak najobfitszym słuchaniu obcego języka i mówieniu nim¹⁾.

Jeżeli języki obce mało zgadzają się z zainteresowaniami i popędami dzieci tego wieku, to zapytujemy, czy podstawowe pojęcia geograficzne zadość czynią tym właściwościom psychologicznym, choćby w minimalnej mierze. Czy ministerjalni referenci w istocie sądzą, że „odnajdywanie punktu miejscowości według danych współrzędnych punktu i wyznaczanie współrzędnych danego punktu”²⁾ naprawdę jest więcej zajmującym i bardziej odpowiada usposobieniu malców dziesięcioletnich, niż nauka języka obcego metodą intuicyjną? Języka obcego można nauczyć dziesiątkę nawet znacznie młodszą, natomiast przyswoić dzieciom zasadniczych pojęć geograficznych nikt dotąd nie zdołał.

Ale już wprost nie do rozwiązania pozostaje zagadka, dlaczego naukę historii „Program” ministerjalny rozpoczyna dopiero w kl. II. Wszak to przecież gałąź wiedzy, która na tym stopniu nauki nie operuje tak trudnymi pojęciami, jak geografia. Z drugiej zaś strony da się przystosować w zupełności do naturalnych upodobań i zdolności pojmowania młodzieży. Treścią jej budzimy jak najżywsze zainteresowanie dzieci nawet najmłodszych, a tem samem pozyskujemy je już od najpierwszych początków dla nauki szkolnej. Historia przeto nadaje się ze wszech miar do nauki w klasie I. Tymczasem w „Programie naukowym” postąpiono wręcz przeciwnie, historię przesunięto do klasy II, a podstawowe pojęcia geograficzne pozostawiono w kl. I. Rzecz dziwna, że decyzi jej swej, tak sprzecznej z właściwościami obu tych przedmiotów, autorowie „Programu” nie próbują nam wcale wytłumaczyć i usprawiedliwić. Wobec tego pomysł ich uważać musimy za krok powzięty bez żadnej widocznej myśli pedagogicznej i zastanowienia się, za czyn niczem nie uzasadniony i kompletnie poroniony.

Kiedy te i tym podobne rzeczy weźmiemy pod uwagę, dochodzimy mimowoli do przekonania, że program geografii układali ludzie, którzy albo nigdy nie uczyli geografii, albo, jeśli jej uczyli, to w gruncie rzeczy na serjo nigdy jej nie traktowali. Zdanie to zresztą potwierdzą wszystkie szczegóły, o jakich w dalszym ciągu będziemy mówili:

II. Drugim błędem kapitalnym o charakterze tak samo zasadniczym jak poprzedni, jest nieszczęsny pomysł, aby najpierw uczono czytania mapy w kl. I, a potem dopiero, w następnej klasie, brano naukę o globusie. Punktem wyjścia do wyrobienia u młodzieży pojęcia o karcie geograficznej i o czytaniu jej jest: horyzont, skala i globus. Ten ostatni wymaga pewnych przesłanek, a między

¹⁾ Tamże str. 39.

²⁾ Program geografii str. 59.

niemi orjentowania się przy pomocy współrzędnych. Tymczasem autorowie „programu” przechodzą wprost od współrzędnych do czytania mapy, pomijając główne i najważniejsze w tym łańcuchu ogniwo, wadzą na niewłaściwe tory i nadają jej formę zupełnie nie stosowną dla dzieci w tym wieku. Zaznaczyć młodzieży ze współrzędnymi można w sposób dwójaki: empiryczny lub teoretyczny. Pierwszy polega na tem, że pokazujemy młodzieży praktycznie, jak przy pomocy dwóch linii prostych, przecinających się pod kątem prostym i przy pomocy stron świata oznaczyć możemy dokładnie każdy punkt w otaczającej nas przestrzeni. I ten właśnie sposób nadaje się jedynie do nauki geografii początkowej. W tym wypadku uczniowie mogą zupełnie nie wiedzieć, że linie takie nazywamy współrzędnymi, bo tu nie o nazwę, która jest zbyteczna, ale o istotę rzeczy chodzi. Jest to sposób tak prosty i tak elementarny, że jest wręcz nieprawdopodobieństwem znaleźć drogę lepszą, któraby nas łatwiej i prędzej do wytkniętego doprowadziła celu. A jednak „Program” drogę tę porzuca i każe nam dochodzić do celu drogą krętą i okolną, na której co krok młodzież musi się potykać i gubić. Każe nam stosować sposób drugi, teoretyczny, używany dotąd wyłącznie przy matematyce w klasach wyższych. A więc mamy malców „ćwiczyć w odnajdywaniu punktu miejscowości według danych współrzędnych punktu i w wyznaczaniu współrzędnych danego punktu”. Autorowie „Programu” chcą przeto wprowadzić uczniów klasy I na sferę pojęć oderwanych, abstrakcyjnych, dla umysłu dziecka w tym wieku mało dostępnych.

Po wyrzuceniu głównego ogniwa w logicznym następstwie rzeczy — po opuszczeniu nauki o globusie, autorowie schodzą na manowce i literalnie gubią się w gęstwinie błędów i niewłaściwości. Ze współrzędnych na płaszczyźnie stwarzają „siatkę”. Na co? W jakim celu? Mapą o siatce złożonej z prostych, z oczkami kwadratowymi lub prostokątnymi, posługujemy się w nauce szkolnej tylko w wyjątkowych razach. Przy nauce początkowej nie używamy jej wcale. To pewna, że żaden pedagog nie poda uczniowi klasy I mapy o rzucie Merkatora. Tego zresztą nie wymaga i program ministerjalny; nakazuje tylko czytać mapę Polski i Europy, gdzie siatkę tworzą linie krzywe i gdzie nie mamy do czynienia z kwadratami lub prostokątami, ale z kratkami, ukształtowanymi stosownie do właściwości linii krzywych. Jakżeż więc twórcy programu wytłumaczają młodzieży wszystkie te zagadnienia i osobliwości, jakie posiada tego rodzaju karta geograficzna? Jak im wyjaśnią przyczynę oddalania się południków od siebie na południu, zwięźania się w stronę północną? Jak im udestępnia zrozumienie, dlaczego linie poziome na mapie nazywamy równoleżnikami? Dlaczego równoleżniki wyginają się końcami ku północy? Albo dlaczego na mapie Europy i Polski północami ku północy, a południe od dołu, zachód po lewej, a wschód po prawej ręce? Albo wreszcie, co oznaczają liczby, umieszczone przy równoleżnikach i południkach? I tak dalej. Rzecz prosta, że to równoleżnikami i południkami? I tak dalej. Rzecz prosta, że to wszystko wyjaśnić i uczynić zrozumiałem dla młodzieży bez znajomości globusu jest wręcz niepodobna. Następstwem tedy tej wadli-

wej, błędnej i nielogicznej konstrukcji programu ministerjalnego będzie wszechwładny werbalizm, „zgadywanie“ wiadomości i zmechanizowanie nauki, posunięte do ostatecznych granic. Przy takim programie geografii nauczyciel musi zrezygnować z myśli rozwijania zdolności intelektualnych u wychowanków i nie może liczyć na jakiegokolwiek dodatnie rezultaty nauki.

III. Ciężkich grzechów program dopuszcza się również przeciw zasadzie stopniowania w nauczaniu. Oto, co czytamy o sposobie przygotowania uczniów do używania mapy: „Należy bardzo systematycznie, stopniowo i starannie przygotować uczniów klasy I i II do pojęcia i używania mapy (notowanie przedmiotów w zmniejszeniu; plan klasy, częściowy plan szkoły; plan danego miasta lub danej wsi; szkic geograficzny najbliższej okolicy, później stale mapa sztabowa; mapa ziem polskich, ewentualnie Europy, globus, planigloby)“ (str. 67—68). W tem systematycznym, stopniowym przygotowaniu uczniów do posługiwania się mapą uderzają przede wszystkim dwa błędy kardynalne. Pierwszy — to zastosowanie karty sztabowej przy początkowej nauce geografji. Drugi zaś da się krótko ująć i określić w słowach: przez czytanie mapy do czytania globusu, zamiast odwrotnie. Że porządek taki jest z gruntu niewłaściwy i w najwyższym stopniu utrudnia naukę, wykazałem już wyżej. Błąd natomiast pierwszy posiada przynajmniej na zewnątrz pewne pozory słuszności, gdyż każe postępować od mapy o skali wielkiej do mapy o skali mniejszej. Zasadę tę jednakże pojęto w programie zbyt jednostronnie i za surowo, rzecz można, brutalnie. Wzięto pod uwagę samą skalę, a przeoczono i nie zastanowiono się nad treścią obrazu kartograficznego, nie wniknięto w zawartość mapy wojskowej. Mapa stron rodzinnych, a więc mapa o podziale wielkiej, bezsprzecznie jest potrzebna przy elementarnej nauce geografji, ale musi ona być specjalnie do tego celu sporządzona, musi odznaczać się przejrzystością i uwydatnić przede wszystkim to, czego wymagają podstawowe pojęcia geograficzne. Karta sztabowa, z rozlicznymi swemi symbolami i systemem warstwicowym, mająca na oku głównie kwestje natury strategicznej, zupełnie się nie nadaje do geografji początkowej w kl. I. Niejeden nauczyciel, który stosował mapę tę przy nauce szkolnej, wie chyba najlepiej, ile to starań i wysiłków potrzeba, ile trudu i mozołu trzeba włożyć w pracę, aby młodzież starsza, młodzież klas wyższych nauczyła się czytać i rozumieć mapę taką. Cóż dopiero powiedzieć o malcach klasy I. Jak ich zaprawić i przyzwyczaić do używania tego środka geograficznego, jeśli go zrozumieć nie są w możności i formalnie w nim się gubią. O jakimkolwiek efekcie naukowym nie może w tym wypadku być mowy. Jedynym, widocznym rezultatem „Programu“ będzie to, czego Ministerstwo wcale sobie nie życzy i czego za wszelką cenę pragnęłoby uniknąć — będzie zniechęcenie młodzieży do nauki szkolnej tuż na progu szkoły średniej. Można więc śmiało i bez przesady powiedzieć, że podawanie mapy sztabowej do rąk chłopcom dziesięcioletnim i żądanie, aby się nią stale posługiwali, jest niewątpliwym absurdem dydaktycznym.

Do tego samego rodzaju niedorzeczności pedagogicznych należy

także „wymierzenie wysokości wieży za pomocą barometru (pomiar podstawy i szczytu) i taśmy mierniczej“ (str. 72). Żaden nauczyciel o zdrowych zmysłach nie będzie się wspinał na wieżę z rzeszą kilkudziesięciu dzieci, bo zresztą to jest zupełnie zbyteczne i niepotrzebne. Doświadczenie z barometrem można bardzo dobrze wykonać w gmachu szkolnym lub w pierwszej lepszej większej kamienicy piętrowej, ewentualnie na pobliskim wzgórzu. Z czynnością tą atoli musimy zarazem połączyć naukę o własnościach barometru, a do tego potrzeba uczniowi elementarnych wiadomości z fizyki i nieco większego rozwoju umysłowego, niż go mają wychowankowie mniej więcej w dziesiątym roku życia. Nadmienić przytem wypada, że wstępne wiadomości o powietrzu, o barometrze rtęciowym, o zastosowaniu i znaczeniu barometru, tudzież ćwiczenia, oparte na rozrzedzeniu i zgęszczaniu powietrza, Ministerstwo przeznacza przy nauce fizyki dopiero na koniec klasy II. (Program fizyki str. 49 i 55). Z tego względu doświadczenie z barometrem przy geografii początkowej w kl. I. jest zupełnie nie stosowne i bezużyteczne.

Sprawa ta atoli ze stanowiska pedagogicznego przedstawia się w gorszym jeszcze świetle, jeśli zważymy, że autorom programu geografii chodziło nie o samo doświadczenie z barometrem, ale właściwie o nauczanie młodzieży „wymierzania wysokości“, za pomocą barometru. Przy rozwiązywaniu zaś tego rodzaju zadania bierzemy pod uwagę nie tylko ciśnienie atmosferyczne lecz także temperaturę powietrza, zwłaszcza że w geografii chodzi o wzniesienia znaczniejsze, gdzie różnica ciepłoty u dołu i na górze uwydatnia się wybitnie. Na podstawie obu tych czynników dochodzimy do obliczenia wysokości w metrach słupa powietrza, którego ciśnienie czyni jeden milimetr słupa rtęci. Gdybyśmy nawet pominęli poprawkę co do ciężkości, to przecież zagadnienia takie są stanowczo za trudne i niedostępne dla umysłu dziecięcego, i stosowane dotąd przy nauce w klasie V. gimnazjalnej, nie u wszystkich uczniów pomyślnie dawały wyniki. Trzeba je zatem bezwarunkowo usunąć z klasy I i przenieść o kilka klas wyżej, gdzie zdolności intelektualne wychowanków i nabyte przez nich niezbędne wiadomości z fizyki pozwolą im dopiero na wykonywanie podobnych ćwiczeń. Wówczas nauczymy młodzież wymierzania wysokości nie tylko zapomocą wymienionego instrumentu, lecz zaznajomimy ją także z innemi sposobami, używanemi do tego celu.

Wprowadzenie „wymierzania wysokości wieży“ zapomocą barometru do klasy I jest niczem innem, jak prostym, pospolitym bluff'em napotykanym zwykle u samouków, zdobywających wiedzę dorywczo i powierzchownie, ale nigdy pośród nauczycieli i pedagogów, wykształconych zawodowo.

Brak stopniowania w nauczaniu nie ogranicza się bynajmniej do powyższych dwóch wypadków, które przytoczyłem jako przykłady klasyczne, ale ujawnia się w „Programie“, na każdym niemal kroku. Stwierdzimy to za chwilę wyraźnie i dobitnie także przy nauce geografii ziem polskich, którą teraz z kolei się zajmiemy.

IV. Co się tyczy opisu ziem polskich, to chodzi tu o trzy

wej, błędnej i nielogicznej konstrukcji programu ministerjalnego będzie wszechwładny werbalizm, „zgadywanie“ wiadomości i zmechanizowanie nauki, posunięte do ostatecznych granic. Przy takim programie geografii nauczyciel musi zrezygnować z myśli rozwijania zdolności intelektualnych u wychowanków i nie może liczyć na jakiegokolwiek dodatnie rezultaty nauki.

III. Ciężkich grzechów program dopuszcza się również przeciw zasadzie stopniowania w nauczaniu. Oto, co czytamy o sposobie przygotowania uczniów do używania mapy: „Należy bardzo systematycznie, stopniowo i starannie przygotować uczniów klasy I i II do pojęcia i używania mapy (notowanie przedmiotów w zmniejszeniu; plan klasy, częściowy plan szkoły; plan danego miasta lub danej wsi; szkic geograficzny najbliższej okolicy, później stale mapa sztabowa; mapa ziem polskich, ewentualnie Europy, globus, planigloby)“ (str. 67—68). W tem systematycznym, stopniowym przygotowaniu uczniów do posługiwania się mapą uderzają przede wszystkim dwa błędy kardynalne. Pierwszy — to zastosowanie karty sztabowej przy początkowej nauce geografii. Drugi zaś da się krótko ująć i określić w słowach: przez czytanie mapy do czytania globusu, zamiast odwrotnie. Że porządek taki jest z gruntu niewłaściwy i w najwyższym stopniu utrudnia naukę, wykazałem już wyżej. Błąd natomiast pierwszy posiada przynajmniej na zewnątrz pewne pozory słuszności, gdyż każe postępować od mapy o skali wielkiej do mapy o skali mniejszej. Zasadę tę jednakże pojęto w programie zbyt jednostronnie i za surowo, rzec można, brutalnie. Wzięto pod uwagę samą skalę, a przeoczono i nie zastanowiono się nad treścią obrazu kartograficznego, nie wniknięto w zawartość mapy wojskowej. Mapa stron rodzinnych, a więc mapa o podziałce wielkiej, bezsprzecznie jest potrzebna przy elementarnej nauce geografii, ale musi ona być specjalnie do tego celu sporządzona, musi odznaczać się przejrzystością i uwydatnić przede wszystkim to, czego wymagają podstawowe pojęcia geograficzne. Karta sztabowa, z rozlicznymi swemi symbolami i systemem warstwicowym, mająca na oku głównie kwestje natury strategicznej, zupełnie się nie nadaje do geografii początkowej w kl. I. Niejeden nauczyciel, który stosował mapę tę przy nauce szkolnej, wie chyba najlepiej, ile to starań i wysiłków potrzeba, ile trudu i mozółu trzeba włożyć w pracę, aby młodzież starsza, młodzież klas wyższych nauczyła się czytać i rozumieć mapę taką. Cóż dopiero powiedzieć o malcach klasy I. Jak ich zaprawić i przyzwyczaić do używania tego środka geograficznego, jeśli go zrozumieć nie są w możności i formalnie w nim się gubią. O jakimkolwiek efekcie naukowym nie może w tym wypadku być mowy. Jedynym, widocznym rezultatem „Programu“ będzie to, czego Ministerstwo wcale sobie nie życzy i czego za wszelką cenę pragnęłoby uniknąć — będzie zniechęcenie młodzieży do nauki szkolnej tuż na progu szkoły średniej. Można więc śmiało i bez przesady powiedzieć, że podawanie mapy sztabowej do rąk chłopcom dziesięcioletnim i żądanie, aby się nią stale posługiwali, jest niewątpliwym absurdem dydaktycznym.

Do tego samego rodzaju niedorzeczności pedagogicznych należy

także „wymierzenie wysokości wieży za pomocą barometru (pomiar podstawy i szczytu) i taśmy mierniczej“ (str. 72). Żaden nauczyciel o zdrowych zmysłach nie będzie się wspinał na wieżę z rzeszą kilkudziesięciu dzieci, bo zresztą to jest zupełnie zbyteczne i niepotrzebne. Doświadczenie z barometrem można bardzo dobrze wykonać w gmachu szkolnym lub w pierwszej lepszej większej kamienicy piętrowej, ewentualnie na pobliskim wzgórzu. Z czynnością tą atoli musimy zarazem połączyć naukę o własnościach barometru, a do tego potrzeba uczniowi elementarnych wiadomości z fizyki i nieco większego rozwoju umysłowego, niż go mają wychowankowie mniej więcej w dziesiątym roku życia. Nadmienić przytem wypada, że wstępne wiadomości o powietrzu, o barometrze rtęciowym, o zastosowaniu i znaczeniu barometru, tudzież ćwiczenia, oparte na rozrzedzeniu i zgęszczaniu powietrza, Ministerstwo przeznacza przy nauce fizyki dopiero na koniec klasy II. (Program fizyki str. 49 i 55). Z tego względu doświadczenie z barometrem przy geografii początkowej w kl. I. jest zupełnie niestosowne i bezużyteczne.

Sprawa ta atoli ze stanowiska pedagogicznego przedstawia się w gorszym jeszcze świetle, jeśli zważymy, że autorom programu geografii chodziło nie o samo doświadczenie z barometrem, ale właściwie o nauczanie młodzieży „wymierzania wysokości“, za pomocą barometru. Przy rozwiązywaniu zaś tego rodzaju zadania bierzemy pod uwagę nie tylko ciśnienie atmosferyczne lecz także temperaturę powietrza, zwłaszcza że w geografii chodzi o wzniesienia znaczniejsze, gdzie różnica ciepłoty u dołu i na górze uwydatnia się wybitnie. Na podstawie obu tych czynników dochodzimy do obliczenia wysokości w metrach słupa powietrza, którego ciśnienie czyni jeden metr słupa rtęci. Gdybyśmy nawet pominęli poprawkę co do ciężkości, to przecież zagadnienia takie są stanowczo za trudne i niedostępne dla umysłu dziecięcego, i stosowane dotąd przy nauce w klasie V. gimnazjalnej, nie u wszystkich uczniów pomyślne dawały wyniki. Trzeba je zatem bezwarunkowo usunąć z klasy I i przenieść o kilka klas wyżej, gdzie zdolności intelektualne wychowanków i nabyte przez nich niezbędne wiadomości z fizyki pozwolą im dopiero na wykonywanie podobnych ćwiczeń. Wówczas nauczmy młodzież wymierzania wysokości nie tylko zapomocą wymienionego instrumentu, lecz zaznajomimy ją także z innymi sposobami, używanymi do tego celu.

Wprowadzenie „wymierzania wysokości wieży“ zapomocą barometru do klasy I jest niczem innym, jak prostym, pospolitym bluff'em napotykanym zwykle u samouków, zdobywających wiedzę dorywczo i powierzchownie, ale nigdy pośród nauczycieli i pedagogów, wykształconych zawodowo.

Brak stopniowania w nauczaniu nie ogranicza się bynajmniej do powyższych dwóch wypadków, które przytoczyłem jako przykłady klasyczne, ale ujawnia się w „Programie“, na każdym niemal kroku. Stwierdzimy to za chwilę wyraźnie i dobitnie także przy nauce geografii ziem polskich, którą teraz z kolei się zajmamy.

IV. Co się tyczy opisu ziem polskich, to chodzi tu o trzy

kwestje: 1) czy opis ten pożądaný jest w łączności z równoczesnem przyswajaniem podstawowych pojęć geograficznych, czy też dopiero po przyswojeniu tych drugich; 2) czy opis krajów mamy brać w porządku koncentrycznym, czy też systematycznym; 3) czy opis ziem polskich w tej formie, w jakiej nam go podaje „Program“, wogóle nadaje się do nauki szkolnej.

1) Głównem zadaniem geografji początkowej jest udzielenie młodzieży silnych podstaw, na którychby śmiało i pewnie można budować naukę geografji opisowej. Cel ten najlepiej zdołamy osiągnąć, jeśli zasadnicze pojęcia geograficzne oprzemy na geografji stron rodzinnych, jeśli ze stanowiska geograficznego nauczymy wychowanków patrzeć i poznawać to, co ich wokół otacza, i co tysiącami splata się ze sobą węzłami. Nie wszystko atoli, co posiada miejscowość i jej okolica, powinna być przedmiotem geografji początkowej. Z tego bogatego skarbu naturalnego, jaki przedstawia się oczom młodzieży, wybierzemy tylko to, co jest niezbędne do dalszej nauki i na co pozwala pojemność umysłu dziecka. Z reszty zaś korzystamy przy nauce w ciągu całych studiów gimnazjalnych w miarę rozwoju zdolności intelektualnych uczniów.

Z drugiej znowu strony musimy pamiętać, że nie wszystko, co nam jest potrzebne do wytworzenia pojęć podstawowych, znajdziemy w stronach rodzinnych. W wielu razach musimy sięgać poza obręb dostępny dla bezpośredniego spostrzegania i zastosować obserwowanie pośrednie. Rzecz naturalna, że w tym wypadku uwzględnimy przede wszystkim kraj ojczysty. Ale jeśli i ziemie polskie nie dostarczą nam pożądanego materiału geograficznego, lub jeśli materiał ten nie będzie dość wyrazisty i charakterystyczny, aby mógł silnie działać na wyobraźnię młodzieży i wytworzyć pojęcia jasne i określone, w takim razie, nie kępując się zupełnie ciasnymi granicami jednej tylko części powierzchni globu, li tylko obszarami ojczystymi, wstąpimy bez żadnych obaw i skrupułów w świat szeroki, sięgniemy po przykłady nawet w odległe okolice zamorskie. Nie możemy zatem ani na chwilę zapominać, że, o ile podstawowych pojęć geograficznych nie wyrobimy w umyśle ucznia pierwej, zanim przystąpimy z nim do systematycznego omawiania poszczególnych krajów, to nauka geografji szczegółowej będzie zawsze chromać i rezultat jej musi w końcu okazać się niezadawalającym, ujemnym.

Obowiązującą więc jest tutaj zasada: najpierw podstawowe pojęcia geograficzne, w co naturalnie wchodzi także siatka globusowa i czytanie mapy, a potem opis kraju.

Tymczasem „Program“ popełnia ten błąd, że zamiast elementarnych, początkowych pojęć geograficznych, podaje tylko ich ułamki, i wiadomości takie fragmentaryczne i niezrozumiałe łączy z opisem ziem polskich i obu tych rzeczy pragnie nauczyć równocześnie. Rzecz jasna, że skutkiem tego uczniowie nie otrzymują ani potrzebnych podstaw do geografji opisowej, ani też nie poznają właściwego wyglądu kraju ojczystego.

2) Po zaznajomieniu młodzieży z zasadniczymi pojęciami geograficznymi opisywanie każdego kraju z osobna może się odbywać w porządku dwojakim. Albo poznajemy najpierw ziemię ojczystą,

a potem kraje sąsiednie i tak w kołach koncentrycznych obejmujemy całą powierzchnię ziemi, albo też dajemy naprzód przegląd ogólny powierzchni, aby następnie szczegółowe omawianie krajów zacząć od tych części świata, które pod względem ukształtowania poziomego i pionowego, tudzież co do stosunków klimatycznych i innych zjawisk pochodnych, przedstawiają formy najprostsze, są najmniej złożone, a zatem i najmniejsze na tręczają dla młodzieży trudności. W ten sposób systematyczny postępować będziemy od krajów zamorskich do Europy, aby potem ze znacznym zasobem wiedzy geograficznej i z tem większą sprawnością w odczytywaniu mapy przystąpić nareszcie do opisu i rozważania ziem polskich.

Zwolennicy porządku koncentrycznego, o ile sobie zdają z niego sprawę, powołują się zazwyczaj na zasadę dydaktyczną, że postępują od rzeczy bliższych i znanych do dalszych i nieznanach. W istocie, jest to jedyny argument rzeczowy na poparcie kół współśrodkowych, gdyż zresztą wszystko inne przemawia przeciw tokowi temu. Ale nawet sam ten argument w gruncie rzeczy nie jest trafny i słuszny, jak się to na pozór zdaje, bo przecież i przy toku systematycznym opieramy geografję początkową na danej miejscowości i jej okolicy, i zaczynamy od tego, co jest blizkie i dla oka ucznia dostępne. Wszystko zaś, co leży poza sferą geografji stron rodzinnych jest dla młodzieży nieznane bez względu, czy jest setki czy tysiące kilometrów oddalone, i wszystko to musi być poznawane na podstawie spostrzegania pośredniego. Wobec tego różnica między jednym a drugim tokiem występuje dopiero poza obszarem stron rodzinnych, kiedy chodzi o rozstrzygnięcie kwestji, czy omawianiem ziem polskich mamy rozpoczynać naukę geografji szczegółowej, czy też ją skończyć, czyli innemi słowy, czy geografja Polski ma być traktowana przed, czy po geografji powszechnej.

Za przerabianiem geografji kraju ojczystego dopiero po zaznajomieniu młodzieży z geografją powszechną przemawiają względy następujące:

a) Jeżeli naukę geografji szczegółowej z konieczności opierać musimy na obserwacji pośredniej, i jeżeli z powodu tego podrzędną rolę odgrywa odległość kraju omawianego, to bynajmniej nie jest obojętnym wyglądem i charakterem rzeczy opisywanych. Dla zagadnienia więc, czy mamy dać pierwszeństwo ziemiom ojczystym, czy też krajom zamorskim, momentem decydującym musi być w tym wypadku przedewszystkiem interes pedagogiczny i geograficzny. Przy opisie ziem polskich pokazujemy uczniom rzeczy bardzo podobne do tych, jakie widzą wokół siebie. Żeby różnicę, jaka między niemi zachodzi, dostrzec i uwydatnić, na to potrzeba oka wprawniejszego i umysłu więcej wyćwiczonego, niż posiada dziecko dziesięcioletnie. To też rzeczom takim przygląda się ono bez żywszego zainteresowania i bez widocznej korzyści, niekiedy wprost apatycznie. Sprawa natomiast przedstawia się zupełnie inaczej, jeśli mu pokażemy świat obcy, egzotyczny, zasadniczo odmienny od tego, jaki go otacza. Wtedy każdy uczeń przypatruje się, pokazuje z prawdziwem zajęciem,

i wszystkiego, co mu o świecie tym opowiadamy, słucha z zapartym oddechem i literalnie pochłania każde niemal słowo. W sposób ten prosty i naturalny obudzamy we wychowankach tyle cenięć i tak pożądaną ciekawość rzeczy geograficznych, wywołujemy u nich powszechne i żywe zainteresowanie naukowe — osiągamy wyraźny i niezaprzeczony sukces pedagogiczny.

Ale wymieniona korzyść, jaką przez tok systematyczny odnosimy, nie jest bynajmniej jedyną. Są jeszcze inne.

b) Obok zasady: od rzeczy bliskich i znanych do dalszych i nieznanych, istnieje w dydaktyce również druga zasada: najpierw rzeczy proste i łatwe, a potem złożone i trudne. Nikt zaś nie zaprzeczy, że do najbardziej złożonych i najtrudniejszych części geografii powszechnej należy Europa, a w niej ziemie polskie przedstawiają dla ucznia najwięcej trudności jako obszar przejściowy między zachodem i wschodem, oraz północą i południem. Przyjmując zatem tok koncentryczny, postępowalibyśmy od rzeczy złożonych i trudnych do prostych i łatwych, a tem samem stanęlibyśmy w opozycji do powyższej podstawowej zasady dydaktycznej. Pozostaje nam zatem tok systematyczny.

c) Wiadomą jest rzeczą, jak doniosłą odgrywają rolę i jak potężnie działają na rozwój umysłowy młodzieży wszelkie porównania geograficzne. W zasadzie porównywać można tylko rzeczy znane. Niepodobna przeto zestawiać rzeczy swojskich z obcymi, jeżeli wychowankom nie daliśmy pierwej sposobności do zaznajomienia się z temi drugimi, gdyż w takim razie wpadlibyśmy w nieporządek i szkodliwy werbalizm. Przeciwnie, jeżeli omawiać będziemy ziemie ojczyste wtedy, kiedy młodzież poznała już kraje zagraniczne, to nie tylko śmiało i swobodnie porównania przeprowadzić zdołamy, lecz, co ważniejsza, z najomością geografii Polski przez to samo znacznie pogłębijmy, a nadto odświeżymy i ugruntujemy najistotniejsze wiadomości, jakie uczniowie poprzednio nabyli.

d) Nie można wreszcie pominąć jeszcze i tej korzyści, wcale nieposledniej, że, stosując tok systematyczny, będziemy mieli przy nauce geografii Polski młodzież o parę lat starszą. Okoliczność zaś ta nie może pozostać bez wpływu na cały przebieg i ostateczny wynik pracy nauczycielskiej. Wszak im uczeń umysłowo dojrzałszy, im oko jego wprawniejsze i lepiej wyćwiczone w odczytywaniu karty geograficznej, tem i nauka geografii staje się intensywniejsza i znajomość ziem ojczystych pewniejsza i trwalsza.

e) Wspomniałem wyżej, że Polska, stanowiąc pomost między zachodem i wschodem, oraz północą i południem Europy, jest daleko trudniejsza do traktowania dydaktycznego, niż jakikolwiek inny kraj europejski. Rzućmy okiem na mapę Europy. Czyż chłopiec, choćby nawet starszy niż uczeń kl. I., zdoła poznać geografję Polski w dostatecznej mierze, nie zaznajomiwszy się pierwej z krajami ościennymi i z ogólnymi właściwościami całej części świata. Niektórzy zwolennicy rozpoczynania geografii szczegółowej od opisu Polski powołują się chętnie na wzory zachodnie i w tem widzą niejako jeden ze środków unarodowienia szkoły naszej. Zapominają atoli o tem, że nie wszystko, co dobre i stosowne jest gdzieindziej, musi również

te same posiadać walory i dla nas. W tym wypadku zapatrywanie się na przyskłady, czerpane z zachodu, nie ma właściwej racji, gdyż położenie i zjawisko geograficzne krajów tamtejszych przybierają formy bez porównania wyrazistsze i więcej zdecydowane, niż na ziemiach polskich, a przytem warunki nauczania geografji w państwach zachodnich są pod wielu względami zupełnie odmienne, aniżeli u nas.

Weźmy np. Anglję. Życie jej mieszkańców jest najrozmaitszemi splotami złączone z temi licznemi kolonjami, jakie naród angielski posiada rozsiane po całej kuli ziemskiej. Rodziny angielskie utrzymują ścisłe stosunki z bliższymi i dalszymi krewnymi, przebywającymi w różnych stronach świata.

Oprócz tego interesy natury społecznej i gospodarczej sprawiają, że bądź ojciec, bądź brat, bądź też inny członek rodzeństwa lub najbliższy znajomy, już to jako marynarz, już też jako kupiec a bo przedsiębiorca w ustawicznej pozostaje styczności z całym światem zewnętrznym. Nie dziw tedy, że dziecko w Anglii wynosi z życia rodzinnego i domowego znaczny zasób wiadomości geograficznych, dotyczących zarówno kraju ojczystego, jak i zagranicy, zarówno obszarów bliższych, jak i najodleglejszych zakątków ziemi. Zadanie nauczyciela angielskiego polega przedewszystkiem na tem, aby wiadomości, z jakimi chłopiec przychodzi do szkoły, zużytkować przy nauce, ująć je w pewien system, uporządkować i pogłębić. Zamknięty przy tem i ze wszech stron odgraniczony obszar W Brytanii sprawia, że tok koncentryczny w nauczaniu jest tu czemś naturalnem i pożądanem.

Podobnie rzecz ma się w Stanach Zjednoczonych Ameryki półn. Oprócz stosunków analogicznych, jakie widzieliśmy w Anglii, wchodzi tu w grę jeszcze jeden moment, na który uwagi nigdy się nie zwraca. Przy traktowaniu mianowicie geografji powszechnej w kołach współśrodkowych ze stanowiska amerykańskiego nic nie stoi na przeszkodzie, by Europę, a zatem tę część świata, która jest najbardziej złożona i najtrudniejsza do opanowania przez uczniów umieścić w kole najdalszem, omawiać ją na samym ostatku. W ten sposób argument, który przemawia przeciw koncentryczności przy geografji opisowej w szkołach naszych, w St. Zjednoczonych tem samem staje się ważnym atutem na jej właśnie korzyść.

Tak więc położenie geograficzne krajów zachodnich, a zwłaszcza Anglii i St. Zjednoczonych, stanowisko polityczne tych krajów, ich wpływ i znaczenie ekonomiczne, oraz stosunki społeczne, sprawiają, że nauczanie geografji opisowej tokiem kół współśrodkowych jest w wymienionych państwach rzeczą wskazaną i korzystną. Tenże sam atoli porządek koncentryczny, zastosowany w szkole polskiej wśród zgola odmiennych warunków, musi z natury rzeczy pociągnąć za sobą następstwa ujemne i w głowach malców naszych wywołać niepotrzebny chaos i zamęt. O tem wszystkiem dobrze powinni pamiętać głównie ci, którzy zapatrzni na wozy obce, zachodnie, pragnęliby je dosłownie i niewolniczo przeszczepić na niwę ojczystą, nie bacząc na konsekwencje, jakie stąd wyniknąć mogą.

3) Jeżeli z wielu przyczyn opis ziem polskich nie nadaje się do nauki w klasie I. dla uczniów dziesięcioletnich, to rozmary i forma,



w jakiej nam go przedstawia „Program“, są wprost zdumiewające. Wystarczy przeczytać, co podano na str. 74—75 o górach, rzekach i jeziorach polskich, tudzież o krainach, położonych w dorzeczeniach rzek naszych, aby się przekonać, że nie chodzi tu wcale o opis geograficzny, o pełny i wyraźny obraz ziem ojczystych, ale o materiał w całym znaczeniu wyrazu krajoznawczy, o wiadomości luźne, surowe, niczem ze sobą nie powiązane. Obok pojęć dostępnych dla umysłu dziecka są tam wiadomości, które skutecznie i ze zrozumieniem można omawiać li tylko z uczniami starszymi. Naturalnie, nie brak także i najoczywistszych niedoręczności, istnych absurdów pedagogicznych, jak np. przedsięwzięcie z Warszawy wycieczki do Płocka, oddalonego od stolicy przeszło 100 km., a stamtąd jeszcze kilkanaście kilometrów drogi pieszej lub kołowej w okolice Łącka po to, aby dokonać z dziećmi — „pomiarów głębokości jezior(!) To już jest objaw niezdrowy, chorobliwy.

Z „Programu“ wogóle niepodobna nabrać przekonania, jakoby twórcy jego świadomi byli celu i zadań podstawowych pojęć geograficznych. Najwidoczniej, nie zdawali sobie sprawy, że tu nie o wielość, ale o jakość pojęć chodzi. To też wszystko co im się tylko nawinie pod rękę, co znają i wiedzą, pragną włożyć w głowę dziecka, nie pytając się ani o cel nauki takiej, ani o to, czy pojemność umysłowa wychowanka pozwala na dane wiadomości, czy nie.

Tem się też tłumaczy ta dziwna jakaś pretensjonalność uczona, jaką spotykamy w „Programie“. Któryż nauczyciel rozsądny będzie się posługiwał przy nauczaniu dzieci takimi wyrazami, jak: serpentina, esturja lub systemat rzeczny. Mamy przecież na określenie odpowiednich pojęć stosowne i bardzo dobre wyrazy polskie, które w samej już osnowie zawierają treść i istotę rzeczy, o którą nam tutaj chodzi.

Trudno także nie podkreślić przytem faktu, że opisując ziemie polskie, młodzież nie będzie nawet wiedziała, gdzie się Polska znajduje. Liczby na mapie, oznaczające stopnie długości i szerokości geograficznej, wobec nieznajomości kulistości ziemi i globusu, pozostaną dla uczniów niedocieczoną tajemnicą, a skutkiem tego o umysłowaniu im położenia matematycznego Polski nie może być mowy.

To samo dotyczy położenia geograficznego Polski, tylko w wyższym jeszcze stopniu. Dziecko nie będzie się orientowało, w której części Europy ziemie ojczyste się rozciągają, albowiem „przegląd ogólny mapy Europy“ program umieszcza dopiero na końcu roku szkolnego, po geografji Polski. Rzecz jasna, że o jakimkolwiek poznaniu związku, jaki zachodzi między Polską a krajami ościennymi i resztą Europy, niepodobna nawet w tym wypadku myśleć, gdyż przegląd mapy Europy nie jest to samo, co geografja Europy.

Wreszcie zaznaczyć należy, że na przerobienie materiału owoisowego, a raczej krajoznawczego tak obszernego, a przytem ni-ugruntowanego na żadnych podstawach, rozproszkowanego na atomy i wcale nie łatwego, referent ministerjalny przeznaczył zaledwie dwie godziny na tydzień. Pominąwszy wszystkie inne wady programu, to tak szczupły wymiar czasu nie wystarczy nawet na

najskromniejsze przyswojenie elementarnych pojęć geograficznych według wymagań dydaktycznych. Cóż dopiero mówić o geografii Polski! Wobec tego wynik nauki na podstawie „Programu” będzie bardzo prosty. Zasadniczych pojęć geograficznych uczeń nie otrzyma, bo ich otrzymać nie może z przyczyn wyłuszczo-nych poprzednio. Obrazu jasnego ziem polskich również mieć nie będzie. Zamiast obrazu jednolitego i wyrazistego, w którymby się potrafił zorientować, przedstawi się oczom jego niezliczona ilość obrazków drobnych, luźnych, bez żadnego związku ze sobą. W tej powodzi wiadomości i wrażeń zarówno to, co ma znaczenie zasa-dnicze dla budowy dalszej nauki, jako też i to, co stanowi szczegół uboczny, podrzędny, łączyć się będzie ze sobą, zlewając i wzajemnie zacierając. To też po roku nauki takiej dziecko opuści klasę pierwszą z takim samym efektem, z jakim opuszcza się na przykład pokazy we fotoplastikonie. Z tych licznych widoczek, na jakie tam patrzymy, a które tak bardzo są nieraz podobne do siebie, zaledwie ten i ów na krótko utkwi nam w pamięci.

Koroną i szczytem wszystkich niewłaściwości i błędów pro-gramu dla klasy I. jest wyłączenie klimatu z opisu ziem polskich i przeniesienie elementu tego do materiału naukowego klasy II. Po-mysł ten, isticie monstualny, pochodzi zarówno z nieświadomości zadań i celów geografii opisowej, jak i z nieznajomości istoty kli-matu. Z tego powodu poświęcimy mu jeszcze słów kilka poniżej.

(C. d. n.)

B. Sławomirski.

Z ruchu pedagogicznego Francji podczas wojny.

Wojna zmniejszyła produktyjność na polu piśmiennictwa francu-skiego; liczne placówki naukowe spoczęły beczynnie, unieruchomione wskutek powołania ich kierowników i pracowników na front. Jednakże ruch w dziedzinie pedagogii, chociaż nie zaznaczył się liczebnie, wy-kazał dużo siły, żywotności i twórczości; odkrył nowe strony po-znania dziecka, rozniecił myśli nowe, prowadząc do realizacji te, które już dawniej powstały, lecz na czyn rychły zdobyć się nie mogły i wskazał poniekąd drogi do tej realizacji. Pogląd na całą organizację szkolnictwa zasadniczej uległ zmianie. Dlatego też byłoby wiele do zebrania na tej przekształcającej się niwie. Tutaj zadowolić się muszę krótkim poglądem ruchu, którego danem mi było naocznym być świad-kiem. Przegląd ten zacznę od szybkiego rzutu oka na stosunek w tym kraju uczniów i nauczycieli do wojny i na wpływ, jaki wojna na dzieci wywarła. Niektóre wydawnictwa, szcze-gólniej z pierwszych lat wojny, odzwierciedlają właśnie ten stosunek. Pisze o tem *Edouard Petit*, naczelny inspektor początkowego naucza-nia;¹⁾ *Paul Lapie*, dyrektor tegoż nauczania;²⁾ *M-me Hollebecque*;³⁾ *Albert Saraut*, b. minister oświaty;⁴⁾ *R. Thamin*, rektor Akademji

1) *De l'Ecole à la Guerre*, Paris, Alcan, 1916, 304 p.

2) *L'Instituteur et la Guerre*, Paris, Didier, 1915, 78 p.

3) *La Jeunesse scolaire et la Guerre*, Paris, Didier, 1916, 101 p.

4) *L'Institution publique et la Guerre*, Paris, Didier, 1916, 226 p.

w Bordeaux.¹⁾ Kwestja ta była również tematem ankiety, przeprowadzonej przez *Société libre pour l'Etude psychologique de l'Enfant*. Bierzemy tu pod uwagę trzy prace tej ankiety: *Chabot*, profesor pedagogiki w uniwersytecie w Lugdunie, przedstawia wpływ, jaki wywarła wojna na dzieci; o tem samem pisze *Dr Simon* na podstawie opinii nauczycieli; panna *Rémy* bada rysunek dzieci podczas wojny.

Ogólne wnioski z wyżej podanych prac, zebranych bądź na podstawie ankiet i kwestjonariuszy, bądź na podstawie wizyt i badań osobistych, tak się przedstawiają: Już w r. 1916 Francja miała 30.000 zmobilizowanych nauczycieli szkół elementarnych i seminariów nauczycielskich. Ci, których nie powołano na pole walki, zajęli się pracami i organizacjami niesienia pomocy.

Nauczyciele i nauczycielki w pobliżu frontu pozostali, krzepiąc serca, umacniając naokół nadzieje. Podczas okupacji rola ich zwiększyła się jeszcze, gdyż mogli wywierać duży wpływ moralny. Wogóle pierwszy ich obowiązek polegał na tem, aby pozostali nauczycielami. Ze tak czuł i rozumiał nauczyciel francuski, wymownie ilustrują to szkoły pod pociskami w piwnicach miasta Reims i innych miast bombardowanych przez nieprzyjaciela. Wojna wybuchła w chwili rozpoczynających się wakacyj; wielu z nauczycieli poświęciło swój czas odpoczynku na zorganizowanie ochronek dla dzieci, których ojcowie zostali powołani na front. Ich udział w życiu ekonomicznem kraju zaznaczył się wyraźnie w zapobieganiu dezorganizacji przemysłu wiejskiego, w pomocy w robotach polnych, w organizowaniu towarzystw spółdzielczych, wzajemnych pomocy i t. p. Sale szkolne często przekształcały się w szpitale, przytulki, szkoła gorliwie wypełniała swoją misję opiekuńczą nad sierotami.

Zachowanie się nauczyciela-żołnierza było powodem powszechnego uznania. I tutaj nawet nie zapominał on o swojej misji wychowawczej; listy pisane z pola bitwy do uczniów są może najskuteczniejszymi lekcjami wychowania obywatelskiego.

W czasie wojny wytwarza się wielkie zbliżenie nauczycieli z uczniami; szkoła nabiera cechy wielkiej rodziny, połączonej wspólną pracą i uczuciem. W tych dniach próby nauczyciele ukazali się uczniom w nowem świetle. Nie byli to już ludzie zajęci wyłącznie lekcjami, lecz obywatele czynni, gotowi przyjść z pomocą ojczyźnie. W duszach dzieci zjawilo się wzruszenie i szacunek. Szkoła zwróciła się i ku rodzinie, przedostała do ognisk domowych, stała się niejako środkiem odporności moralnej w całej świadomości swych obywatelskich obowiązków.

Okoliczności wojny wywołały u dzieci pewien podniosły nastrój ducha. Łatwo wyobrazić sobie ścieranie się w tych czasach rozmaitych wzruszeń w duszy dziecka. Uroczystość odjazdów, pożegnania, ciągle zetknięcie się z bólem, niepokój, przedłużający się stan niebezpieczeństwa narodowego nie pozostały bez wpływu na charakter i usposobienie dzieci. W kilka tygodni, czasem nawet prędzej, wiele dzieci przechodziło od beztroski do refleksji, od egoizmu do poświęcenia. A jednocześnie społeczeństwo zmuszone było wyjaśnić dzieciom

¹⁾ *L'Université et la Guerre*, Paris, Hachette, 1916, 165 p.

przyczyny tego nagłego przejścia, przyczyny, które często rozwijały w nich gorliwość do pracy, energję, uczucie godności ludzkiej, poczucie obywatelskości. Praca społeczna narzuca się uczniom w formie określonej i nosi w sobie cechę pewnej moralności zdobnej w ideje szlachetne. Narzucające się fakty zewnętrzne zwracają uwagę dzieci. W mieście mówią one o kobietach, które zastępują w pracy mężczyzn, o dużej ilości żołnierzy na ulicach i kolejach, o zamknięciu wielu sklepów, o żałobnych strojach kobiet, o drożyznie artykułów żywności, o braku świąt publicznych i t. p. Ubolewają nad cierpieniami żołnierzy, wdów i sierot, nad losem i nędzą swoich małych kolegów z północnych departamentów, nad smutkiem tych, którzy mają ojca na polu walki; zaznacza się tutaj wpływ zaszczepionych w dzieciach uczuć społecznych, z których wiele zrodziły nieszczęścia wojny i dały im ujęcie szerokie.

Ilość uczniów, uczęszczających do szkoły podczas wojny obniżyła się nieznacznie, można było jednakże stwierdzić brak regularności i zmniejszenie się pilności dzieci, a co za tem idzie obniżenie poziomu nauki.

Sprawowanie się dzieci w szkole, ogólnie biorąc, nie ulega wielkiej zmianie, poza szkołą jednak pozostawia ono dużo do życzenia. Dzieci często nie wracają po lekcjach do domu, włączają się po ulicach, przyglądając się przemarszom wojsk, oddają drobne usługi żołnierzom wzamian za wino lub tytoń i t. p. Na początku wojny bywały wypadki ucieczki na front. Wewnątrz kraju te stosunki lepiej się przedstawiają, choć i tutaj widać pewne zdenerwowanie, potęgujące się jeszcze pod wpływem kinematografów. Kontrast pomiędzy sprawowaniem się w szkole i w życiu rodzinnem niekiedy przypisać należy nieobecności ojca i nawałowi pracy najczęściej poza domem, jaki spadł na matkę. Nauczanie przybrało nowe oświetlenia wobec przeżywanych faktów, które przenikały nawet do najmłodszych umysłów. Historia wojny wzbudzała wielkie zainteresowanie i dobrze była znana, początek jej łączył się ściśle ze wspomnieniem tej soboty, w której uchwalono mobilizację i naklejonego afisza z datą 2 sierpnia. Co się tyczy przyczyny wojny, to każda z klas odtwarzała otrzymane od swego nauczyciela wiadomości. Wojna w pierwszych okresach pochłonęła wszystkie umysły. Każda wzmianka o niej wywoływała natychmiastowe skupienie uwagi. Mówić o wojnie, to nagroda... Historia i geografia, jako nauki pozostające w związku z wojną, wzbudzały o wiele większe zainteresowanie, ożywiły się nowym duchem, straciły dawną suchość, stały się naukami żywymi, pogładowymi. Toż samo można powiedzieć o nauce moralności, która wogóle, w zwykłym czasie nie wiele rozbudza zapалу. Podobnie i nauki stosowane, rysunek, wypracowania nabrały cechy aktualności.

Z badań panny Rémy nad samodzielnym rysunkiem dziecka (od lat 4 do 16) w okresie wojny widzimy, że najliczniejsze są rysunki, przedstawiające sceny wojenne. Spotykamy je zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt. U małych dzieci występują najczęściej przemarsze wojsk i bitwy. Francuzi mają zawsze na głowie kepi, Niemcy kask spiczasty, to jedynie ich wyróżnia, powyżej lat 7-miu zaznacza się jeszcze jedna cecha: Francuz pali papierosa, Niemiec zaś fajkę.

Dzieci starsze rysują już różne więcej złożone sceny z życia żołnierzy: czytanie pisma, list do rodziny, ataki, pola bitwy po walce i t. p. u dziewcząt najczęściej występują sceny z życia pielęgniarek i ich obowiązków. W wieku od lat 12 mniej więcej zaznacza się wyraźna różnica między obu płciami. Chłopcy i nadal z upodobaniem rysują krwawe sceny, dziewczęta zaś uzewnętrzniają poniekąd swoje uczucia i wrażliwość w rysunku; mamy więc rysunki zgłiszcz po spalonych siedzibach, ucieczkę przed wrogiem, dzieci-tułaczy i t. p.

Wyobraźnia znalazła także ujście w grach. Od początku wojny gry zmieniły charakter, nie przestały jednak pociągać dzieci. Nieraz pod pociskami nawet bawią się one w wojnę, szczególnie chłopcy. Dziewczynki najczęściej bawią się w pielęgniarki, chłopcy są zawsze żołnierzami. Małe dzieci zarzuciły poniekąd piłkę, baki i koło i połączyły się ze starszemi. Zainteresowanie do gier „w wojnę” było najsilniejsze w pierwszych miesiącach wojny, nawet w ciągu roku, potem dawniejsze gry zaczęły odzyskiwać sympatię, wystarczała jednak lada okazja, aby chęć do gier wojennych znowu się pojawiła.

Przechodząc do młodzieży uniwersyteckiej i życia tych uczelni, zaznaczamy, że w styczniu 1914 r. Francja liczyła 42.000 studentów; w grudniu tegoż roku cyfra ta spada do 10.000, przyczem połowę tej ilości stanowią studentki i cudzoziemcy. Na początku 1915 r. było więc na froncie przeszło 32.000 młodzieży akademickiej, pomimo to jednak kursów nie przerwano. Ukazują się rozprawy doktorskie opracowywane w chwilach wypoczynku na polach walki w okopach, w szpitalach. Wiele prac naukowych czerpie tematy z wojny. Sorbona udziela kilka doktoratów pośmiertnych. Sprawozdania Akademii Medycznej obfitują w ciekawe dokumenty. Wśród profesorów uniwersytetów francuskich, powołanych na wojnę, wielu znajduje tam bogate pole badań, o czem świadczą wyniki tego drukowane w prasie medycznej, neurologicznej, psychiatrycznej i t. p.

Wymiana profesorów z Ameryką północną nigdy jeszcze nie była tak czynną. W ciągu dwu lat przebyli ocean *Le Braz, Victor Basch, Le Breton, Houelague, Buisson, Foucher, Jouffre de la Pradelle, Lichtenberger, Coullery, Lanson*. Coullery po powrocie z Ameryki napisał bardzo ciekawą książkę, w której zapoznaje czytelnika z uniwersytetami amerykańskimi i porównywa pedagogię amerykańską z pedagogią francuską.¹⁾

Autor jest uderzony zasadniczą różnicą, jaką spostrzega między uniwersytetami amerykańskimi i francuskimi, krytykuje dosyć ostro system francuski i dochodzi do przekonania, że cała organizacja zarówno ekonomiczna, jak i naukowa tych uniwersytetów musi ulec zmianie, jeżeli Francja ma zachować stanowisko przodujące. W zupełnie innym duchu napisana jest książka *La vie Universitaire à Paris* — wydana przez Radę uniwersytetu paryskiego.²⁾ Znajdujemy tam odrysowanie ruchu uniwersytetu paryskiego w kierunku podniesienia wyższego wykształcenia, oraz obraz dodatnich wyników tej pracy.

Wpływ wojny na życie różnych towarzystw pedagogicznych we-

¹⁾ M. Coullery. *Les Universités aux états Unis*, Paris, Colin, 1917.

²⁾ Vol. de 231 p. avec 92 photographies hors texte, Paris, A. Colin, 1918.

Francji zaznaczył się poniekąd na charakterze i kierunku ich działalności.

Francuska Liga Nauczania rozszerzyła ramy swej działalności, stając w pierwszym rzędzie ze stowarzyszeniami, które pracą swą usiłowały dopomóc krajowi w walce z nieprzyjacielem. Wydawnictwem odpowiednich druków, zebraniemi, cyklami odczytów Liga starała się umacniać ducha, krzepić nadzieję i nawoływać wszystkich do pracy i poświęcenia w obronie narodowej. W całym szeregu konferencji poruszono aktualne i nasuwające się żywo tematy. W 1916 roku staraniem Ligi została zebrana konferencja edukacyjna poświęcona dziecku. Tematy rozpraw dotyczyły sierot wojny, wychowania narodowego, przygotowania kobiety do życia ekonomicznego i t. p. W 1914 r. zorganizowano 34-ty kongres nauczania, który odbył się w Nantes. W dwa lata później Liga obchodziła pięćdziesięcioletnią rocznicę swego powstania. Do ważnych prac i organizacji tego stowarzyszenia zaliczyć jeszcze należy założenie w olbrzymim gmachu siedziby Ligi kinematografu edukacyjnego dla młodzieży szkolnej.

W końcu 1916 r. Francuska Liga Nauczania wydała obszerne sprawozdanie ze swej działalności z pierwszych lat wojny.¹⁾

Francuskie towarzystwo badań psychologicznych nad dzieckiem (*Société libre pour l'Etude psychologique de l'Enfant*) przemianowano w czasie wojny na Towarzystwo Alfreda Bineta (*Société Alfred Binet*), aby tem uczcić wspomnienie inicjatora, założyciela i kierownika tej instytucji. W 1914 roku Tow. Alfreda Bineta liczyło 1.000 członków, wojna zmniejszyła bardzo tę ilość, pozbawiła towarzystwo wielu cennych współpracowników powołała na służbę współpracownika Binet'a dra Simon'a, gorliwego i zasłużonego kierownika. Pomimo to jednak praca nie była wstrzymana; prowadzono w dalszym ciągu badania pod dyktando dra Simon'a, który pomimo odległości i różnych przeszkód nie opuścił na chwilę nawet prac stowarzyszenia; posiedzenia miesięczne odbywały się regularnie i pismo²⁾ nie przestawało wychodzić. Poruszono wiele problemów pedagogicznych, niektóre z nich były tematem ankiet albo osobistych obserwacji współpracowników towarzystwa. Przytoczę dla przykładu tematy niektórych prac: Próby pomiarów zdolności umysłowych. Zainteresowanie dzieci do nauk. Upodobania dzieci do różnych nauk. Dwa pierwsze lata dziecka. Rysunek z pamięci. Wybór zawodu u młodzieży. Zainteresowanie do rysunku. Nauczycielki w szkołach dla chłopców. Teksty czytania. Co dzieci umieją z historii. Znaczenie słów wielkich ludzi w nauczaniu historii. Rzemiosła Paryża i rysunek w wyborze zawodu. Rysunek na usługach wychowania; cały szereg prac dotyczących ortografii u dzieci: Różne typy błędów. Etapy w rozwoju ortografii. Psychologja ortografii. Plan ogólny nauczania ortografii. Jak poprawiać dyktanda. Rysunek dzieci podczas wojny. Wojna i szkoła. Wojna i zawodowe dążenia ucznia. Dzieci i ulica podczas wojny i t. p.

¹⁾ *La Ligue de l'Enseignement pendant la Guerre*, vol. de 388 p 1914—1916. A la Ligue de l'Enseignement, 3-me Récamier, Paris.

²⁾ *Bulletin de la Société Alfred Binet*.

W ostatnich czasach Tow. Alfreda Binet'a zajęło się kwestją wyboru zawodu i układu projekt kwestjonariusza z myślą rozstrąsania go do różnych urzędników dla zbadania problemu zdolności indywidualnych i najlepszego ich użytkowania. Podobny kwestjonariusz ma zbadać te kwestje wśród dzieci, młodzieży i w rodzinach. Podczas wojny Towarzystwo wydało w oddzielnej broszurze ankietę, wykazującą wpływ, jaki wywarła wojna na dzieci,¹⁾ oraz nowe wydanie Testów do pomiarów inteligencji Binet—Simon.²⁾

Laboratorium pedagogii eksperymentalnej założone przez Binet'a w szkole przy ulicy Grange-aux-Belles nie zawieszało czynności swojej podczas wojny, o czym świadczy cały szereg kwestyj pedagogicznych poruszanych przez kierownika tego laboratorium p. Vaney'a, na posiedzeniach Tow. Alfreda Binet'a i drukowanych w *Bulletin*ie tegoż towarzystwa.

Prócz tego miesięcznika wychodziły nadal i inne pisma pedagogiczne jak: *Revue pedagogique*, *Journal de Instituteurs*, *Manuel général de l'Enseignement primaire*, *Revue Universitaire* i t. p. W czasie wojny pojawiło się w Paryżu ciekawe wydawnictwo tygodniowe p. t. *l'Ecole et la Vie* pod dyрекcją *Paul Crouzet*. Tygodnik ten porusza najżywotniejsze problemy pedagogiczne doby obecnej w postaci krótkich treściwych artykułów. Przewodnią myślą jego jest nawiązanie bliższego węzła między szkołą a życiem. W celu wytworzenia tego węzła pismo chce orjentować szkołę do życia takiego, jakim jest lub być powinno i wprowadza życie do szkoły przez scentralizowanie dla użytku wychowawców wszystkiego co może być dla nich dyrektywą w dziedzinie intelektualnej lub materialnej. Do celu tego prowadzą różne drogi; pismo otwiera wolną trybunę, aby dać możność wypowiedzania się nauczycielom i aby ustanowić łącznik między nauczaniem początkowym i innemi stopniami nauczania, łącznik między nauczycielami i rodzicami, między ludźmi nauki i ludźmi czynu. Jak widzimy i Francja wpatrzona w swoją przeszłość świetną, skamieniała w rutynie, w dziedzinie pedagogii zaczyna uważać hasło, dzisiaj już powszechnie znane: szkoły dla życia.

Potrzeba reform w tym kierunku zaznaczyła się wyraźnie w literaturze pedagogicznej doby wojennej. Niektórzy autorzy wykazują tę potrzebę w organizacji i metodach szkolnictwa ogólnego, inni omawiają ją tylko w stosunku do jednej z dziedzin nauczania, n. p. nauczania technicznego. *G. Hersent* w książce swojej: *Problème d'après-guerre. La Réforme de l'Education Nationale*³⁾ żąda reform w wychowaniu ogólnem i technicznym. Wychodząc z tego założenia, że celem wychowania jest przygotowanie do życia, autor rozpatruje główne problemy pedagogiczne, ze specjalnem uwzględnieniem nauczania technicznego, przemysłowego, handlowego i agronomicznego. Te same zagadnienia porusza *Ch. Montoudoin* w swojej *Contribution à la réforme*

¹⁾ *Nos Enfants et la guerre. Enquête de la Société libre pour l'Etude psychologique de l'Enfant*. vol. de 80 p. Paris, Ale n, 1917.

²⁾ *A. Binet, Th. Simon. La Mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants. Société pour l'Etude psychologique de l'Enfant*, 36 r. de la Grange aux Belles, Paris 1917.

³⁾ Paris, Hachette, 1917, 101 p.

de l'Enseignement. Autor omawia kwestję higieny społecznej poczem, przechodzi do reform nauczania, wykazuje jak niewystarczające i przestarzałe są dotychczasowe metody. O reformach nauczania technicznego mówi obszerniej L. Guillet. *L'Enseignement technique supérieur à l'après guerre.*¹⁾ W książce tej autor zapoznaje czytelnika ze swojemi projektami reform w dziedzinie wyższego nauczania technicznego i podaje konkluzje uchwalone na zjeździe cywilnych inżynierów Francji (w lipcu 1917 r.). Wśród wielu reform Guillet domaga się, aby studia inżynierskie mogły już być ukończone w 23 roku życia; żąda zniesienia wstępnego konkursu do wyższych szkół i zastąpienia go zwykłym egzaminem. Pierwszy rok studiów byłby rokiem próby, rodzajem przedłużonego konkursu. Cały program nauczania początkowego i średniego powinien ulec zmianie, zarówno jak i metody nauczania, gdyż inaczej postępy nauczania wyższego technicznego będą niekompletne.

W 1918 roku wychodzi czwarte wydanie książki *Ferd. Buisson. La loi laïque*,²⁾ która jest uzasadnieniem podstaw moralności świeckiej. W przedmowie do tej pracy *Raymond Poincaré* przypomina zasługi Buissona, b. dyrektora i organizatora nauczania początkowego we Francji. W tym czasie właśnie ten niestrudzony polityk, organizator i pedagog napisał przedmowy do dwu prac pedagogicznych z dziedziny ogólnych reform wychowania. Jedną z nich jest ładna książka tłumaczona z angielskiego *Angelo Patri. Vers l'Ecole de Demain*,³⁾ wykazująca przemiany, jakim ulega szkoła amerykańska. Drugą pracą jest książka *G. Persigout. L'Education de l'Adolescent*.⁴⁾ Jest to jakby dokument, przedstawiający usiłowania nauczycieli francuskich na ostatnich kongresach narodowych w celu rozstrzygnięcia życiowej kwestji Edukacji ludu. Znajdujemy tu rozdziały o nauczaniu pozaszkolnem, o jedności szkoły, o wyborze zawodu, o szkołach zawodowych i technicznych, programach, nauczycielach, nauczaniu świeckiem, edukacji społecznej, uniwersytetach ludowych i t. p. Kwestje te są traktowane naukowo, z szerokiem uwzględnieniem pedagogji. Szkoły powinny mieć na celu rozwinięcie władz twórczych i uformowanie istoty społecznej w dziecku, opierając się na pedagogicznych zasadach i ciągłości nauk od wieku dzieciennego do wieku młodości; rozwinięcie orjentacji i współzawodnictwa dążeń i uzdolnień wykazanych przez jednostkę i przygotowania do życia przez szkołę.

Wszystkie prawie wyżej wspomniane problemy poruszone były również w numerze pisma *La Grande Revue* (Paryż, wrzesień 1917 r.), poświęconym ankiecie o Szkole i Wojnie. Dyrektor *la Grande Revue*, Paul Crouzet, jest jednocześnie kierownikiem pisma *l'Ecole et la Vie*. Jako wyższy urzędnik w Ministerjum Oświecenia odegrał ważną rolę w sprawie wprowadzenia nowych kierunków nauczania. Reforma nauczania jest koniecznością, według zdania autora, zarówno całości gmachu pedagogicznego, jak i pojedynczych jego części. Po wojnie, wszystkie rodzaje nauczania będą miały do rozstrzygnięcia

1) Paris, Payot 1918, 294 p.

2) Paris, Hachette. 4-e ed. 1918, 336 p.

3) Paris, Hachette, 1919, 247 p.

4) Paris, Costes, 1916, 128 p.

wielki problemat pogodzenia kultury umysłu z kulturą praktyczną. Staje przed nami zagadnienie: jaki stosunek zachodzić powinien między temi oba działami w szkole elementarnej, średniej i w szkołach technicznych rozmaitego rzędu?

Po kilku artykułach wstępnych tej ankiety pojawiają się prace związane ściśle z nauczaniem, przede wszystkim występuje cały szereg głosów, dotyczących reformy nauczania wyższego we Francji. W tej kwestji przemawiają *Dr Bounhiol, Michand, Mignon*. Sprawę szkoły średniej rozpatruje również kilku autorów, którzy żądają, aby wychowanie dawało narodowi ludzi czynu, pełnych inicjatywy, lecz także i ludzi z metodą. Zając się więc trzeba stroną moralną i kształceniem charakteru. O wychowaniu fizycznym mówi *Bounhiol*. Kilku pedagogów rozpatruje reformy w stosunku do poszczególnych gałęzi nauczania w szkole średniej. O nauczaniu elementarnem mówi obszernie *Bugnon*, kładąc głównie nacisk na pracę, której ważność wzrosła niepomiernie skutkiem fatalnej sytuacji ekonomicznej Europy. Ostateczne zwycięstwo przypadnie w udziale temu narodowi, który pracę najwięcej ukocha. Należy więc wyzyskać nie wiążącą ściśle publiczne wykształcenie elementarne z wykształceniem technicznym i z wykształceniem wyższem, tak aby najniższe szczeble wykształcenia doprowadzić mogły do najwyższych. Połączenie warsztatu ze szkołą wywrze najlepszy wpływ na kształcenie zmysłów, umysłu i serca dziecka, wyrobi zręczność i precyzję intelektualną. Grono pedagogów dopełnia rozwój tego problemu z punktu widzenia praktycznego. *Tiipard* mówi, że nauczanie techniczne elementarne powinno się liczyć z potrzebą pracy intelektualnej; powstaje przeciwko prądowi zbyt utylinarnemu.

Nauczanie artystyczne rozpatruje między innemi *Maiechal*, zajmując się sprawą sztuki zastosowanej do przemysłu. Francja powinna odzyskać po wojnie utraconą wyższość pod względem sztuki stosowanej. Drogą do tego będzie reorganizacja terminatorstwa i rozbudzenie zamiłowania do zawodu.

W pedagogicznej prasie francuskiej zajmowano się również problematami pedagogiki niemieckiej. Ciekawem jest zaznaczyć zapatrywania Francuzów w tym względzie. Uniwersytet lyoński zorganizował w 1915 r. cykl wykładów o wojnie; profesor pedagogiki na tymże uniwersytecie *Ch. Chabot* mówił wtedy o kulturze i pedagogice niemieckiej, przedstawiając system tej ostatniej jako potężną, olbrzymią fortecę, przeznaczoną do obrony kultury i do uzbrojenia swych adeptów do walki ze światem.¹⁾ Znany pedagog francuski *V. Friedel* w swojej *Pédagogie de guerre allemande*²⁾ pisze, że pedagogika ta zatraciła cechy humanitarne, a stała się wyraźnie utylitarną i nacjonalistyczną. Przede wszystkim uderza centralizacja wychowania publicznego i imperjalizowanie nauczania w Niemczech. Nie chodzi tutaj — mówi Friedel — o edukację humanistyczną, nie chodzi nawet o edukację narodową, jakiej życzyli sobie myśliciele początków XIX. wieku, lecz chodzi o edukację polityczną i nacjonalistyczną. Duch imperjalistyczny

¹⁾ *Questions de guerre. Conférences données à l'Université de Lyon, Lyon. Trevoux. 1916, 350 p*

²⁾ *Paris, Fischbacher, 1917, 301 p.*

szkoły niemieckiej jest faktem znamionym i nie ulegającym wątpliwości. Lecz na pedagogikę niemiecką należy też spojrzeć i z innych punktów widzenia. Autor tego nie uczynił. Według niego „jedność szkoły“, zrealizowana częściowo w Niemczech, ma na celu dostarczenie wszystkim dzieciom jednakowego wychowania nacjonalistycznego i imperjalistycznego.

Oprócz wydawnictw specjalnie pedagogicznych wspomnę i o książkach z innych dziedzin, które się temi problematami w pierwszym stopniu zajmują. Mam tu na myśli cały szereg takich prac jak: *La question sexuelle et la femme*, *Dr Toulouse*;¹⁾ *Pour penser et agir*, tegoż autora.²⁾ Ta ostatnia praca jest zbiorem praktycznych rad dla wyrobienia sądu i woli, porusza kwestję metody, dotyczącej sposobu myślenia i działania, do osiągnięcia najwyższych korzyści z naszych uzdolnień, aby się w życiu pokierować.

R. Lote: *Les Intellectuels dans la société française*³⁾ jest obrazem dziejów myśli francuskiej; I. Epstein: *La Pensée et la Polyglotie*.⁴⁾ Autor dowodzi, że wobec tego, iż znajomość jednego języka wystarcza zupełnie do intelektualnego i moralnego rozwoju jednostki, uczenie się języka obcego z punktu widzenia racjonalnego i pedagogicznego poczytywać należy za wielką i poważną stratę czasu. Poliglotyzm szkodliwym jest zwłaszcza dla dzieci; myśl ich, zarówno jak i zdolność ekspresji ulegają wstrzymaniu w rozwoju, pod wpływem dwu przeciwnych tendencji. Ponieważ życie praktyczne wymaga od nas znajomości języków obcych, należy przeto ograniczyć się do rzeczywistych potrzeb t. j. nauczyć się czytać w kilku językach, ale mówić jednym tylko.

A. Loissy: *De la discipline intellectuelle*.⁵⁾ Książka ta nie jest traktatem pedagogiki intelektualnej, lecz jedynie uwagami o charakterze i wartości inteligencji i nauki, o konieczności dyscypliny umysłowej i o przedmiocie tej dyscypliny, o węzlu nierozdzielnym międzyprawdą a dobrem.

Wśród książek o treści filozoficznej i psychologicznej ukazała się ciekawa praca Baldwin'a: *Théorie génétique de la Réalité. Le Panéalisme*.⁶⁾ Wszechświat nauki, dowodzi autor, stanowi kosmos, który jest nie tylko prawdziwym, ale ponadto pięknym i w pewnym stopniu dobrym. Baldwin twierdzi, że jeżeli dana rzecz jest prawdziwą i dobrą, to dlatego, że jest piękną. To co nazywamy rzeczywistością, jest tem, co zadawalnia w pełni całkowitą i wolną świadomość estetyczną i artystyczną. Dwa tomy psychologiczne *Dr Janet'a* p. t.: *Les médications psychologiques*⁷⁾ są to ciekawe badania historyczne, psychologiczne i kliniczne nad metodami psychoterapii.

Z tej samej dziedziny ukazuje się praca A. Deschamps: *Les Maladies de l'Esprit et les Asthénies*.⁸⁾ Studium to jest opisem tych stanów, które można obserwować w chorobach nerwowych.

1) Paris, Faspuelle, 1918, 283 p

2) Paris, la Renaissance du livre, s. d. 300 p.

3) Paris, Alcan, 1918, 215 p.

4) Paris, Payot, s. d. 216 p.

5) Paris, Nourry, 1919, 101 p.

6) Paris, Alcan, 1918, 330 p.

7) Paris, Alcan, 1919

8) Paris, Alcan, 1919, 740 p.

Dr Geley wydaje: *De l'Inconscient au Conscient*.¹⁾ W tej dziedzinie pojawia się również w ostatnim okresie wojny praca nieodżałowanego Edwarda Abramskiego: *Le Subconscient normal*,²⁾ obejmująca cały szereg prac doświadczalnych. Wspólną nicią między temi pracami są badania doświadczone stanów podświadomych.

Le travail intellectuel et la volonté, J. Payot'a,³⁾ zawiera wiele ciekawych osobistych obserwacji autora, dużo dobrych rad dla pracowników na polu intelektualnym, pouczających, jak należy pracować i jak odpoczywać dla otrzymania największej wydajności. Metodę pracy opiera autor na uwadze i pamięci.

Do książek pozostających w ścisłym związku z edukacyjnym problemem pracy zawodowej należy praca *Le système Taylor et la physiologie du travail professionnel*, J. M. Lahy'ego.⁴⁾ Jest to jedno z najciekawszych studjów, jakie się ukazały nad tayloryzmem. Autor jest znanym badaczem na polu psycho-fizjologii pracy zawodowej. Do tej dziedziny również zaliczyć należy pracę Dr J. Joteyko: *La Science du travail et son organisation*,⁵⁾ autorka między innemi omawia kwestje pomiarów uzdolnień, pomiarów nauczania zawodowego oraz belgijskie metody technicznego nauczania.

W dziedzinę higieny szkolnej wkracza nowe wydanie pracy Dr Philippe, Demeny'ego i Racine'a: *Cours théorique et pratique* oraz nowe prace Dr Tissie: *L'Education physique*.⁶⁾ i *L'Education physique et la race*.⁷⁾ Autor tej książki jest prezydentem francuskiej ligi wychowania fizycznego i znanym krzewicielem zasad umiejętnych ćwiczeń fizycznych. Wymieniona praca jego nabiera tem większego znaczenia, że problemy zdrowia, pracy i długowieczności są na porządku dziennym, wobec tak silnie zaznaczonej potrzeby poprawy rasy. Książka ta odznacza się dużym stopniem naukowości i łączy umiejętnie zasady nauki z obserwacjami higienisty.

Przejdźmy teraz do zasadniczo ważnego problemu pedagogicznego, jakim jest jednosc szkół czyli szkoła powszechna. Republika francuska nie dokończyła dzieła organizacji wychowania w nauczaniu demokratycznym i w przyjętym przez nią systemie pozostał wielki błąd. Coprawda, uchwalono nauczanie bezpłatne i obowiązkowe świeckie i chociaż przymus szkolny nie jest prawem niewzruszonym i metody edukacyjne wiele pozostawiają do życzenia, czego dowodem jest względnie duża ilość analfabetów, w każdym razie jednak dokonano wielkiego dzieła. Jednakże dając możność wykształcenia elementarnego wszystkim obywatelom kraju, republika straciła z oczu konieczność ułatwienia dzieciom ludu dostępu do szkół wyższych od szkół początkowej, czyli do szkół drugiego stopnia i do uniwersytetów. Dwie najważniejsze przyczyny stoją tu na przeszkodzie; pierwszą przeszkodą jest to, że nauczanie średnie i wyższe jest płatne;

¹⁾ Paris, Alcan, 1919, 346 p.

²⁾ Paris, Alcan, 442 p.

³⁾ Paris, Alcan, 1919, 272 p.

⁴⁾ Paris, Masson, 1916, 198 p.

⁵⁾ Paris, Alcan, 1917, 260 p.

⁶⁾ Alcan, 1914, 3-e ed 370 p.

⁷⁾ Flammarion, Paris, 1919, 336 p.

druga zależy od organizacji samych szkół. Między rozmaitemi stopniami nauczania brak jest ciągłości. Nazwy: nauczanie początkowe, nauczanie średnie i nauczanie wyższe oznaczają nie tyle stopnie jednego i tegoż samego nauczania, ile różnice kategorii w tem nauczaniu. A więc uczeń, kończący szkołę początkową nie ma wstępu do szkoły średniej (liceum). Jest to istotnie rzecz najbardziej oburzająca z punktu widzenia demokratycznego, gdyż ustanawia pedagogikę właściwą klasom ludowym. Należy radykalnie zerwać z tym systemem i ustanowić dla wszystkich bez żadnej różnicy jedną szkołę do lat 14. Wstęp do szkoły średniej, (która zajmowałaby tylko cztery lata studjów), byłby umożliwiony jedynie tym uczniom, którzy dali dowody uzdolnienia, bez względu na wszelkie różnice w pochodzeniu czy majątku. Tym sposobem znikłyby arbitralne różnice między klasami społeczeństwa, dzięki wspólnemu wychowaniu; wyodrębniłyby się jedynie różnice w uzdolnieniach. Do szkoły średniej przeniknęłyby tylko elementy odpowiednio uzdolnione; inne zaś byłyby wstrzymane w studjach lub skierowane do szkół zawodowych średniego stopnia. Podobny warunek możnaby zachować przy końcu szkoły średniej, w chwili wstępu do uniwersytetu.

Rozstrzygnięcie tego problemu, opartego na selekcji, na istotnej orientacji uzdolnień jest jednym z najważniejszych z punktu widzenia jednostkowego i społecznego. Aby jednak system ten mógł dać dobre rezultaty, nie należy zapominać, że próbie, na których trzeba oprzeć selekcję uczniów nie powinny być podobne do egzaminów dzisiejszych. Chodzi tu o wypróbowanie zdolności uczniów; dlatego też cały system powinien być oparty na znajomości psychologii i fizjologii dziecka, słowem na pedologii. Metodyczne i regularne zastosowywanie zasad tej nauki do wychowania mogłoby zasadniczo przekształcić społeczeństwo po upływie pewnej ilości lat. Nic nie sprzeciwia się wprowadzeniu pedologii do systemu szkolnictwa; wystarczy na to, aby stać się ona mogła przedmiotem wykładów w seminarjach i w uniwersytecie, a będzie promieniować stąd do wszystkich szkół.

Nauczanie narodowe powinno być zreorganizowane w kierunku demokratycznym. Na jednym z ostatnich kongresów Związku radców departamentalnych Lafosse domagał się w pierwszym rzędzie bezpłatności nauczania wszystkich stopni oraz jedności nauczania, ażeby trzy rodzaje nauczania: elementarne, średnie i uniwersyteckie następowały kolejno po sobie i aby począwszy od drugiego stopnia, selekcja mogła odsunąć podwartości. Tym sposobem Republika francuska obejmie w posiadanie wszystkie źródła energii intelektualnej narodu, ażeby wytworzyć prawdziwą elitę.

Na konferencji zorganizowanej w styczniu 1919 r. syndykat nauczycieli departamentu Sekwany o „Szkołę Jutra“, na której byłam obecna, *Ferd. Buisson* przedstawiał zasadę jedności szkoły. Jak wiadomo, Buisson jest twórcą elementarnego, świeckiego nauczania we Francji; otóż teraz od lat 10-ciu walczy on o powszechność i o jedność szkoły we Francji. Już na Kongresie w Nancy rozwijał myśl równości dzieci wobec prawa do wykształcenia. Na konferencji paryskiej Buisson przypominał, że jedność szkoły istnieje

już w Ameryce i w Szwajcarii; dziecko prezydenta zasiada tam na jednej ławce z dzieckiem wyrobnika. Państwo powinno znaleźć pieniądze na przeprowadzenie tej reformy w organizacji szkolnictwa. Obecnie pomimo to, że nauczanie średnie jest we Francji płatne, państwo więcej wydaje na utrzymanie ucznia z liceum, niż ucznia szkoły elementarnej. Liceum nie dla bogatych, lecz dla najlepiej umysłowo uposażonych, wnioskuje Buisson. W Anglii, prawo Fishera zastosowane podczas wojny, uznaje równość dzieci wobec wykształcenia. W Niemczech również podczas wojny wyszło prawo wymagające od nauczycieli, aby wybierali oni z pomiędzy uczniów swej klasy najzdolniejszych i ci będą posyłani do liceów i uczeni bezpłatnie. Istna rewolucja pedagogiczna odbywa się w Niemczech pod hasłem „miejsce dla talentów“. 31 artykuł Weimarskiej Konstytucji realizuje w niektórych miastach szkoły dla dzieci „wysoko obdarzonych“.

W tym wielkim ruchu we Francji na korzyść jedności szkoły zaznaczyła się bardzo działalność Narodowego Stowarzyszenia organizacji Demokracji, które postanowiło wpłynąć na zorganizowanie życia Francji. W tym celu wydało kilka książek podpisanych przez *Probus'a*, imię kolektywne.¹⁾ Wreszcie opublikowało niezmiernie ciekawą pracę o reformie nauczania. Nosi ona tytuł: *L'Université nouvelle par „les Compagnons“*.²⁾ Książka ta jest wynikiem głębokich refleksyj grupy nauczycieli francuskich, którzy podczas pobytu swego na wojnie, w okopach obmyśliли reformy uniwersytetu czyli całego szkolnictwa.³⁾ Kraj domaga się reformy nauczania, mówią „*les Compagnons*“. Reformy tej nie może się podjąć jedynie państwo; liczyć tu należy na ciało nauczycielskie, jako na kompetentne i poparte przez naród. Zadanie nowego uniwersytetu polega na tem, że Francja, ażeby żyć, musi produkować, należy więc zwiększyć produkcję francuską, wytworzyć szefów i dobrych robotników. Dla tego jednak trzeba dom cały szkolnictwa przekształcić, otworzyć okna i zwalić mury graniczne. Mamy jedno hasło: p o ł ą c z e n i e. Połączenia w uniwersytecie, połączenia nowe między uniwersytetem a narodem, połączenia między rozmaitemi rodzajami nauczania. Nie powinno być trzech kategorii nauczania, lecz w jednym i tem samym nauczaniu różne etapy. Szkoła, liceum, fakultety powinny być solidarne. Chcemy nauczania, któreby zwrócone było do wszystkich, lecz któreby najlepszych wybrało na naczelników. Demokracja to mniej władza ludu, a więcej wzniesienie się ludu. Wspólna szkoła do lat 13 lub 14 jest jedynym sposobem, dającym rękojmię wykształcenia wielkiej liczbie i rekrutowania elity. Owo nauczanie jedno, które nie wyłącza pewnych lokalnych przystosowań, będzie bezpłatnem i obowiązkowem. Będzie ono podstawą nowego szkolnictwa średniego. Z jednej strony humanizm, z drugiej szkoły zawodowe i wreszcie naukowe badania na szeroką skalę. W końcu swej książki *les Compagnons* umieścili otrzymane

¹⁾ *Probus. La plus grande France* (Colin); *Corstmice* (Grès); *L'organisation de la démocratie* (Bossard).

²⁾ *Le Cahiers de Probus*, Paris, Fischbacher, 1918, 189 p.

³⁾ Przypominamy, że nazwa „uniwersytet“ oznacza we Francji całość systemu wykształcenia, zarówno początkowego, średniego, jak i wyższego.

odpowiedzi w poruszanej przez siebie kwestji od wielu wybitnych osobistości jak Emil Boutroux, Ferd. Buisson, Emil Gablot, Chabot, Duhamel i t. d.

Kwestję „jedności szkoły“ rozpatrywał również Sarraut b. minister oświecenia w pracy p. t. *L'Instruction publique et la guerre*,¹⁾ mówiąc, że dotychczas szkoła francuska podtrzymywała rozdział klasowy narodu; jednakże wielkie zbliżenie, jakie dokonało się w okopach wśród żołnierzy rozmaitych warstw społecznych, powinno być przeniesione i do szkoły. Czyż wszyscy synowie Francji nie powinni uczuć się braćmi w silnej jedności demokratycznego nauczania? Należy aby wszystkie dzieci w miarę uzdolnień mogły korzystać ze szkoły średniej i wyższej.

Silne wrażenie na opinię publiczną wywarła książka Loretti'ego: *Education. Un essai d'organisation démocratique* ²⁾ Po historycznym rzucie oka na szkolnictwo francuskie i szkolnictwo innych krajów, autor wykazuje, że ogólne nauczanie we Francji ma organizację klasową; nieprzebrany mur dzieli nauczanie dla ludu od nauczania dla klas uprzywilejowanych. Możliwości przejścia brak jest zupełny. W Paryżu zaledwie 0.78⁰/₁₀ uczniów w liceach wyszło ze szkoły powszechnej. Dalej autor podnosi, że szkoła wcale nie sprzyja wykazaniu się zdolności. Należałoby bowiem aby dziecko zrobiło wybór z całą znajomością rzeczy; powinno więc mieć pojęcie o życiu społecznym. Nauka zaś kończy się tak wcześnie dla dzieci ludu, że kwestyj tych nawet się nie stawia. Obecna organizacja szkoły, mówi Loretti, nic zgola nie daje w kwestji selekcji dla tej nieznacznej ilości dzieci, które dalej prowadzą nauki po skończeniu szkoły elementarnej. Co się zaś tyczy uczniów licealnych, to społeczeństwo względem nich również jest obojętne. Od pierwszego roku miernota bierze górę, imponujący „ogon“ klasy paraliżuje wysiłki nauczyciela, najlepszych uczniów naraża się na stratę czasu. Wszyscy zaś jednakże przechodzą z klasy do klasy i po zdaniu bakałareatu, egzaminu, który po kilku próbach udać się wreszcie musi, wkraczają do wyższych uczelni. Loretti żąda nauczania obowiązkowego, powszechnego dla wszystkich dzieci od lat 6 do 15. Nauczanie średnie ma być dalszym ciągiem nauczania powszechnego, lecz będzie dostępne tylko dla tych dzieci, które wykazały specjalne zdolności, trwać ma 3 lata od lat 15 do 18. Ci, którzy do szkoły średniej nie wstępują, pobierają nauki w innych zakładach. Do uniwersytetu mają wstęp jedynie ci, co ukończyli szkołę średnią i zdali pomyślnie odpowiedni egzamin, oparty na istotnej znajomości przedmiotów. Wszystkie stopnie nauczania powinny być bezpłatne. Nie może być żadnych różnic w stosunku do płci.

Przejdźmy do problemu realizacji tych dążeń na drodze państwowej. W roku 1918 deputowany A. Veber zapoznał Izbę francuską z projektem *jedności szkoły*,³⁾ opierając się przeważnie na pracy „*Les Compagnons*“, którzy żądają wspólnej szkoły dla wszystkich dzieci do lat 14. Jest to jedyny sposób, aby zapewnić wykształcenie jak największej liczbie i aby rekrutować elitę. Z radością do-

¹⁾ Paris, Didier, 1919.

²⁾ Paris, Plon, 1918, 286 p.

³⁾ Imprimerie de la Chambre des Deputés, rue St. Benoit 7, 1918, Paris.

wiadujemy się o fakcie niezmierniej wagi, zapowiadającym bliską realizację tych dążeń. Oto we wrześniowym numerze pisma *l'Ecole et la Vie*,¹⁾ donoszą o projekcie prawa, złożonym przez deputowanych Piotra Rameil'a i Piotra Laval'a dnia 16 września 1919 r. co do integralnego prawa ludu do wykształcenia. Autorzy tego projektu przypominają wystąpienia w tym względzie *l'Ecole et la Vie* i pracę Loretty'ego. Wszystkie partie postępowe domagają się we Francji integralnego prawa do wykształcenia dla ludu, zaś ogólna Konferencja Pracy (C. G. T.) wyraziła życzenie w tym względzie na swoim ostatnim Kongresie w Lyonie, zarówno jak i Liga nauczania na swym Kongresie podczas ostatnich wakcyj. Rameil i Laval nie są zwolennikami nauczania średniego bezpłatnego, uważając, że byłoby niesprawiedliwie uwolnić od opłaty rodziców zamożnych. Obciążyłoby to przytem budżet państwa, które i tak dopłaca przeszło 10 milionów rocznie do kosztów utrzymania liceów i kolegiów.

Jakież są przeszkody w dziele realizacji jednności szkoły, według podanego projektu? 1. Przedewszystkiem opozycja interesów nauczania elementarnego, które chce wychowanków swych zachować jak najdłużej, a nauczania średniego, które pragnie rekrutować ich jak najwcześniej. 2. Dalej niemożliwość dla znacznej liczby rodzin robotniczych lub włościańskich korzystania ze stypendjów, gdyż liczyć muszą na pracę dziecka. 3. Wreszcie, po opuszczeniu szkoły początkowej, konflikt jaki powstaje między trzema szeregami zakładów, które pociągnąć mogą dzieci, a więc nauczanie średnie, nauczanie początkowe wyższe, nauczanie techniczne i zawodowe. Wynikają stąd trzy wskazania: 1) ustanowienie egzaminu selekcyjnego; 2) przyznanie zapomóg rodzinom stypendystów; 3) selekcja nie tylko do szkoły średniej, lecz i do wszystkich innych zakładów o poziomie średnim.

Streszczę tutaj pokrótce treść projektu prawa francuskiego, noszącego nazwę integralnego prawa ludu do nauczania. (*Le Droit integral du peuple à l'instruction*). Treść pierwszego rozdziału tego prawa dotyczy selekcji. Z chwilą ukończenia lat 12, każdy uczeń wszelkiej instytucji nauczania publicznego lub prywatnego zdawać musi w końcu roku egzamin wstępny do szkół drugiego stopnia nauczania. Granica wieku może być obniżona nawet o 2 lata dla dzieci, których stopnie wykazują przeciętną liczbę wysoką. Wyniki tego egzaminu będą określone na zasadzie pośrednich stopni ucznia, wpisanych do obowiązującej książeczki szkolnej, dalej na zasadzie egzaminów, określonych przez uchwałę ministra oświecenia, odnoszących się do programu jednego nauczania początkowego i dających możność oceny rozwoju umysłowego, wreszcie na zasadzie badań psychologii eksperymentalnej, mających na celu określenie, o ile możności dokładne, uzdolnień. Do komisji egzaminacyjnej powinien wchodzić przedstawiciel każdego stopnia nauczania oraz przedstawiciel nauczania technicznego. Uczeń, który ten egzamin przejdzie pomyślnie otrzyma nazwę ucznia odznaczanego (*de mérite*), ci, którym ten egzamin się nie udał, mają prawo składać go powtórnie.

¹⁾ *L'Ecole et la Vie*, 3-e année, No 6, 1 novembre 1919, Paris, Colin.

Drugi rozdział prawa dotyczy repartycji. Między uczniami odznaczonymi pierwsza klasyfikacja polegać będzie na odróżnianiu majątkowem. Jedni z nich będą uczniami odznaczonymi, płacącymi czesne, drudzy — uczniami odznaczonymi stypendystami. Rodzicom uczniów-stypendystów rząd udziela subwencji, jeśli tego wymaga ich położenie materialne, w celu wyrównania straty poniesionej z tego powodu, że dzieci jeszcze nie zarobkują. Stypendja będą jedynie dawane przez rząd w szkołach publicznych. O ile rodziny się zgodzą, może nastąpić druga klasyfikacja pomiędzy stypendystami. Klasyfikacja ta oprze się na życzeniu rodziców, uzdolnieniach, potrzebach społecznych chwili bieżącej i skierowuje jednych do szkół średnich, drugich — do szkół początkowych wyższych, innych wreszcie do szkół technicznych. Repartycja powyższa dokonana zostanie przez komisję międzyministerjalną, w skład której wchodzić będą przedstawiciele wszystkich rodzajów nauczania, a także przedstawiciele ojców rodzin. Nauczanie publiczne zarówno jak i prywatne udzielać będzie wykształcenia drugiego stopnia słuchaczom płatnym bez względu na to, jak zdali egzamin. Tu tekst prawa nie jest zupełnie jasny. Wypada jednak, że tej ostatniej kategorii uczniowie, choć nie będą nosili nazwy „odznaczonych“, będą jednak korzystali z nauczania średniego.

Rozdział trzeci rozpatruje drugą selekcję. Przy przejściu do klasy wyższej drugiego stopnia należy wykaazać wystarczającą liczbę średnią stopni i zdać egzamin przejściowy.

Po ukończeniu nauk drugiego stopnia, stypendja mogą być w dalszym ciągu udzielane uczniom odznaczonym, którzy wstąpią do szkół wyższych, nawet dla takich studjów jak prawo lub medycyna.

Rozdział czwarty prawa omawia niektóre środki praktyczne zrealizowania powyższego projektu i zaznacza, że statut administracyjny, uchwalony przez ministrów zainteresowanych określi warunki zastosowania tego prawa.

Aczkolwiek projekt parlamentu francuskiego nie odpowiada wszystkim wymaganiom demokracji nauczania, stanowi jednak niesłychany postęp w tym kierunku; na przyspieszenie tego postępu wpłynęła bezwątpienia wojna. Coprawda jedność szkoły początkowej nie jest uchwalona, coprawda także wiek lat 12-tu jest zawczesnym, aby decydować o uzdolnieniach z całą stanowczością. Należałoby również, aby i wstęp do uniwersytetu pozostawał w zależności od drugiego egzaminu, ustanawiającego selekcję. Projekt prawa zbyt wiele pozostawia swobody rodzicom w wyborze zawodu dzieci, bo chociaż nie może tutaj być mowy o żadnym przymusie, należałoby jednakże odsunąć niektórych uczniów od szkół uznanych za nieodpowiednie dla nich po egzaminie psychologicznym. Wreszcie zaznaczamy, że uczniowie opłacający czesne, są faworyzowani.

Pomimo jednak tych braków tryumf idei nowoczesnej nad rutyną jest doniosły. Ciągłość wykształcenia staje się poniekąd faktem dokonanym i odtąd każdy bez różnicy członek społeczeństwa wybijać się może w miarę swych zdolności. Zasada egzaminu psychologicznego jest usankcjonowaniem zamierzeń pedagogii.

W tym rzucie oka na ruch pedagogiczny we Francji w dobie wojennej mogłam poruszyć zaledwo punkty zasadnicze i w literaturze

pedagogicznej wybrać tylko rzeczy najważniejsze. Na zakończenie streszczę w kilku słowach najciekawsze może wnioski, jakie się nasuwają z przeglądu tego ruchu.

We wszystkich dziedzinach pedagogicznych tego okresu zarysowuje się wybitnie wielki pęd do reform. Autorzy domagają się reformy wychowania początkowego, średniego, technicznego i wychowania wyższego. Ogólnem hasłem tych reform jest szkoła dla życia, a więc zaznaczenie wyraźnej potrzeby wykształcenia technicznego różnych stopni oraz reformy edukacji technicznej, w celu udoskonalenia pracowników, wobec trudnych warunków ekonomicznych wywołanych wojną; daleko idąca reforma szkoły średniej, w której powinna się kształcić elita intelektualna; umożliwienie wszystkim wstępu na wszelkie szczeble nauczania, ujęte w powszechnie rozpatrywanym w ostatnich czasach problemacie jedności szkoły. A więc reforma szkoły powszechnej, wyzwająca wszystkie drżące siły narodu, ta demokracja potrzebna jest nie tylko ze względu na sprawiedliwość, ale dla dobra całego społeczeństwa. W tym problemacie zaznacza się zrozumienie potrzeby odnowy ludzkości po wojnie. Demokratyzacja organizacji szkolnictwa; zrozumienie potrzeby zupełnej łączności między rozmaitemi stopniami i kategorjami nauczania jest wymownym poniekąd dowodem zanikania klas społeczeństwa.

Problemata szkoły dla życia nie daje się jednak łatwo rozstrzygnąć, gdyż nieuniknione są pewne konflikty. *Crouzet* zapytuje, jak pogodzić kulturę ogólną z kulturą praktyczną. Można by również zadać pytanie, jak zorganizować selekcję, aby nie przeszkodzić interesom elity i aby wykryć zdolności (w pierwszym wypadku nasuwa się za wczesna specjalizacja intelektualna od lat 12-tu, bowiem dopiero około 14 tu lat można wykryć istotne zdolności dziecka). Wyjściem tutaj byłoby zorganizowanie szkół nadnormalnych (Niemcy) czego we Francji niema jeszcze zupełnie.

Chociaż te problematy były na gruncie francuskim poruszane i rozstrzygane i choć zawdzięczają wiele środowisku i podłożu narodowemu, widzimy jednak, że w swoich głównych zarysach wspólne są wszystkim krajom, zapożyczają swych charakterystycznych cech duchowi czasu.

Dr Marja Grzegorzewska.

W sprawie organizacji studiów nauczycieli szkół powszechnych w przyszłości.

Do najistotniejszych zagadnień, dotyczących budowy szkolnictwa należy bezsprzecznie odpowiednie przygotowanie nauczycieli. Z chwilą pomyślnego rozwiązania tego problemu rozwój i postęp edukacji narodowej ma zapewnioną przyszłość. Wobec doniosłości zagadnienia rzeczą zrozumiałą jest, że ogół nauczycielstwa i prasa pedagogiczna wysuwa kwestję kształcenia nauczycieli na czoło spraw, wchodzących w zakres polityki szkolnej.

Rzeczowe i obiektywne rozpatrzenie zasady organizacji studiów nauczycielskich, postawienie pewnych wytycznych, według których

należałoby przystąpić do budowy systemu kształcenia nauczycieli w dobie obecnej, wymaga krytycznego zbadania dotychczasowych wyników, jakie wykazały istniejące na ziemiach polskich seminarja nauczycielskie. Czy seminarja nauczycielskie odpowiadają potrzebom kulturalnym czasu? Czy system kształcenia, stosowany w tych zakładach, opiera się na rozwoju duchowym młodzieży i odpowiada przyszłym zadaniom nauczyciela? W szeregu artykułów, ogłoszonych w prasie pedagogicznej i w osobnych publikacjach omówiliśmy na podstawie danych statystycznych, zebranych drogą ankiety, niedomagania seminarjów naucz., ich wadliwą organizację, niski poziom naukowy, straszne zacofanie kształcenia pedagogicznego, nieodpowiedni zazwyczaj dobór sił nauczycielskich i t. p.¹⁾

Seminarja nauczycielskie stają się w dobie obecnej przeżytkiem epoki minionej. Chodziło wówczas o przygotowanie nauczycieli dla szkół, do których uczęszczały dzieci t. zw. warstw niższych. W myśl poglądów, panujących wśród czynników rządzących, nauczycielom tej kategorii wystarczy dać pewne minimum wiedzy elementarnej, oraz zbiór luźnych wskazówek pedagogiczno-dydaktycznych, bez jakiegokolwiek głębszego podkładu, by ich uzdolnić do sprawowania obowiązków w szkole ludowej. Polityka szkolna kierowała się zasadą, że „niższe“ warstwy społeczeństwa zadowolić się mogą jak najmniej wykształconym nauczycielem. Ten punkt widzenia osiągnął swój wyraz klasyczny w projektach Rady szkolnej kraj. i w ustawie sejmowej b. Galicji, stwarzającej dwa typy seminarjów nauczycielskich — niższy, dla nauczycieli wiejskich i wyższy dla miejskich.

Z gruntu fałszywy pogląd na zadania nauczyciela i jego misję kulturalną w społeczeństwie stał się przyczyną, że przyszłemu nauczycielowi wymierzano jak najskromniejszą dawkę nauki i spychano go następnie w szeregi t. zw. inteligencji na najniższy szczebel. Sfery, kierujące polityką szkolną, uważały za rzecz naturalną, że dla nauczyciela zbytecznem jest wykształcenie ogólne w tym zakresie, jakie posiada n. p. ksiądz, działający w temsamem środowisku, albo urzędnik administracyjny, aptekarz, weterynarz, geometra i t. d. Nie rozumiano tak prostej rzeczy, że oświatę i kulturę ogółu podnieść i pogłębić może tylko człowiek o wysokiej kulturze, zdolny rozumieć i wchłaniać życie duchowe narodu w jego różnorodnych przejawach.

Kształcenie nauczycieli w specjalnych zakładach, od 14 roku życia poczynawszy, tuż po skończeniu szkoły ludowej predestynowało ich już z góry do roli mniej wartościowej w społeczeństwie. Do wszystkich innych bowiem zawodów inteligenckich potrzeba było uzyskać wykształcenie w szkole średniej, a następnie w szkole wyższej zawodowej. Tylko odnośnie do nauczycieli sądzono, że wykształcenie w zakresie szkoły średniej jest za wysokie i zbyteczne. Wykształcenie „seminaryjne“ miało i ma wśród ogółu społeczeństwa opinię nader ujemną — wyrażano się o tej nauce z politowaniem i szyderstwem, a wychowankom seminarjum dawano tę ich niższość w wykształceniu odczuć przy każdej sposobności. Wykształcenie „seminaryjne“ stało się nie

¹⁾ Zob. „Nowe Tory“ Nr 6—7, R. 1912, „Głos Naucz. Lud.“ Nr 19—23, R. 1912, „Wychowanie w domu i w szkole“ Nr 1—3, R. 1917, „Ruch Pedagogiczny“ Nr 5—6, R. 1919.

tylko u nas, ale i w krajach, gdzie poziom naukowy tych zakładów był o całe niebo wyższy, równoznaczne z ubóstwem umysłowym, z wykształceniem połowicznym, z t. zw. pół- czy ćwierć-inteligencją. Na szczęście nauczycielstwo, w przeważnej większości, rychło popuszczaniu seminarjum zorientowało się pod wpływem stosunków życia i swym zdrowym zmysłem krytycznym umiało ocenić „wiedzę“ ogólną i zawodową, w jaką je zazwyczaj wyposażano. Ten autokrytycyzm prowadził do intensywnej pracy samokształceniowej, a zarazem stał się punktem wyjścia energicznej akcji, zmierzającej do zmiany istniejących stosunków. Nauczycielstwo upomniało się o swoje prawo do prawdziwej i rzetelnej nauki, wśród swoich postulatów postawiło na miejscu naczelnem żądanie gruntownej reorganizacji studiów nauczycielskich.

Jak już wiadomo z poprzednich artykułów, nauczycielstwo domaga się wykształcenia ogólnego w zakresie szkoły średniej ogólnokształcącej, po którym następują studia zawodowe na poziomie szkoły wyższej. Stąd wynika, że seminarja nauczycielskie powinny być stopniowo zwijane, a w ich miejsce tworzyć należy różnego rodzaju typy szkół średnich ogólnokształcących, oraz wyższe szkoły pedagogiczne czyli pedagogja. Na zjazdach Delegatów Związku P. N. S. P. i na Sejmie nauczycielskim w Warszawie przyjęto jednomyślnie uchwałę, w myśl której każdy nauczyciel po skończeniu szkoły średniej kształcić się winien conajmniej dwa lata w wyższej szkole zawodowej czyli pedagogjum.¹⁾

Celem realizacji tych postulatów przedłożono Ministerstwu W. R. i O. P. projekt statutu państwowego pedagogjum w Krakowie, określającego zasady organizacji kształcenia przyszłych nauczycieli. Statut ten przedstawia się następująco:

I. Nazwa i cel szkoły.

§ 1. Celem przygotowania kandydatów (tek) na nauczycieli (ki) szkół powszechnych otwiera się w Krakowie wyższą szkołę zawodową, pod nazwą „pedagogjum“, utrzymywaną przez Państwo.

§ 2. Pedagogjum jest państwowym zakładem koedukacyjnym.

§ 3. Zadaniem pedagogjum jest:

a) uzupełnienie i pogłębienie wykształcenia ogólnego kandydatów (tek) w zakresie szkoły średniej ogólnie kształcącej;

b) wyposażenie w wiadomości i zręczności, w zakresie pedagogiki, które uzdolnią ich do umiejętnej i samodzielnej pracy nad wychowaniem i nauczaniem młodzieży w szkole powszechnej;

c) teoretyczne i praktyczne kształcenie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli seminarjów;

d) dalsze kształcenie nauczycieli czynnych.

II. Organizacja pedagogjum i personel nauczycielski.

§ 4. Pedagogjum obejmuje:

a) Kurs dwuletni dla uczniów z wykształceniem w zakresie 6 klas szkoły średniej;

¹⁾ Zob. O Szkolej Polskiej. Część III. Lwów-Warszawa 1920. Książnica Polska. T. N. S. W.

b) Kurs roczny dla kandydatów (tek) z ukończoną szkołą średnią ogólnie kształcącą;

c) Kurs roczny dla słuchaczy (czek) filozofji, pragnących się poświecić obowiązkom w seminarjach nauczycielskich.

W pedagogjum mogą być też organizowane specjalne kursy roczne dla dalszego kształcenia nauczycieli czynnych.

§ 5. Na kursie dwuletnim rok pierwszy posiada charakter ogólnie kształcący, rok drugi zaś zawodowy. Wszystkie inne kursy mają charakter zawodowy. Rok szkolny trwa na wszystkich kursach od 1 września do końca czerwca.

§ 6. Przy pedagogjum istnieje 7-kl. szkoła powszechna, jako wzorowa szkoła doświadczalna, biblioteka pedagogiczna, pracownia psycho-pedagogiczna, oraz ogródek dziecięcy koedukacyjny.

§ 7. Nauka w pedagogjum i we wzorowej szkole powszechnej jest bezpłatna.

§ 8. Liczba kandydatów na poszczególnych kursach pedagogjum nie może przewyższać 30, w klasach szkoły powszechnej zaś liczba uczniów wynosi maximum 35.

§ 9. Kierownictwo pedagogjum oraz wzorowej szkoły powszechnej spoczywa w rękach dyrektora, mianowanego przez Ministra W. R. i O. P.

§ 10. Dyrektor przedkłada corocznie Ministerstwu W. R. i O. P. propozycje w sprawie docentów pedagogjum i po uzyskaniu zatwierdzenia angażuje siły nauczycielskie (docentów) z płacą roczną, za poszczególne godziny nauki w myśl odnośnego rozporządzenia Ministerstwa W. R. i O. P. Nauczycieli wzorowej szkoły powszechnej mianuje Ministerstwo W. R. i O. P. po wysłuchaniu opinii dyrektora.

§ 11. Dyrektor i docenci winni mieć z reguły studia uniwersyteckie i dyplom szkoły wyższej, tudzież znajomość szkoły powszechnej. Nauczyciele wzorowej szkoły powszechnej winni mieć conajmniej pełne kwalifikacje nauczycielskie do szkół powszechnych, nadto winni się wykazać dowodami dalszego kształcenia się zawodowego.

§ 12. Dyrektor i docenci pedagogjum, oraz nauczyciele wzorowej szkoły powszechnej stanowią Radę pedagogiczną zakładu.

§ 13. Naczelný nadzór pedagogiczny wykonuje Ministerstwo W. R. i O. P. za pośrednictwem swych delegatów.

III. Warunki przyjęcia.

§ 14. Kandydaci (tki), mający zamiar uczęszczać do pedagogjum winni przedłożyć oprócz świadectwa szkolnego i metryki świadectwo zdrowia, stwierdzające ich uzdolnienie fizyczne do pełnienia obowiązków nauczycielskich. Wstępujący na kurs dwuletni winni się wykazać świadectwem z ukończenia VI. kl. szkoły średniej (VI. kl. wydziałowej żeńskiej), oraz dowodem, że w roku kalendarzowym, w którym się zapisują, ukończą 17 rok życia, a nie przekroczą jeszcze lat 30-tu. Od kandydatów (tek), wstępujących na kurs jednoroczny pedagogjum wymaga się ukończonego 18-go roku życia, oraz świadectwa z ukończenia szkoły średniej ogólnie kształcącej. Pierwszeństwo w przyjęciu mają kandydaci (tki) z egzaminem dojrzałości.

§ 15. Kandydaci (tki), którzy się nie mogą wykazać świadectwem

ukończonej VI. kl. szkoły średniej lub VI. kl. wydz. żeńskiej, mogą być przyjęci na kurs dwuletni pedagogjum na podstawie egzaminu. Wymagania przy egzaminie wstępnym podane będą w osobnem rozporządzeniu.

§ 16. Kandydaci (tki) pedagogjum mogą w razie stwierdzonej niezamożności otrzymywać stypendja z funduszków państwowych. Korzystający z tych stypendjów obowiązani będą do służby nauczycielskiej w publicznem szkolnictwie conajmniej przez lat trzy. Kandydaci (tki), którzy przed ukończeniem nauki w pedagogjum opuszczają zakład dobrowolnie, winni zwrócić na rzecz skarbu państwa w całości kwotę pobraną tytułem stypendjum.

IV. Program nauki i zajęć.

§ 17. W zakres programu nauki w pedagogjum wchodzi następujące przedmioty:

a) w pierwszym roku kursu dwuletniego: religja, język polski i literatura, język obcy, historia, nauka o Polsce współczesnej wraz z nauką obywatelską, geografia, nauki przyrodnicze, psychologia i logika, matematyka, rysunki i kaligrafja, nauka robót ręcznych, śpiew i muzyka, gry i zabawy gimnastyczne;

b) w drugim roku kursu dwuletniego i na kursach jednorocznych: psychologia dziecka, pedagogika i dydaktyka ogólna, historia pedagogiki, organizacja szkolnictwa i ustawodawstwo szkolne, higiena szkolna, metodyka przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej (metodyka religji, języka polskiego, nauki rzeczy ojczyściych, przyrodoznawstwa, rachunków) wraz z ćwiczeniami praktycznymi, rysunek i kaligrafja, roboty ręczne, muzyka i śpiew, gry i zabawy gimnastyczne.

W zakres programu specjalnych kursów dla dalszego kształcenia nauczycieli czynnych wchodzi oprócz pedagogiki obrana przez kandydata (tkę) grupa przedmiotów, z której zamierza się przygotować gruntownie z uwzględnieniem programu nauki trzech ostatnich klas 7-kl. szkoły powszechnej.

Kandydat (tka) może obrać jedną z następujących grup przedmiotów: a) język polski i obcy; b) język polski, względnie obcy i historia; c) nauki przyrodnicze i matematyka; d) rysunki i roboty ręczne.

Kształcenie pedagogiczne obejmuje:

1. Historję pedagogiki w związku z zarysem dziejów filozofji;
2. Psychologję i pedagogikę eksperymentalną;
3. Metodykę przedmiotów obranej grupy z ćwiczeniami praktycznymi.

W szkole doświadczalnej obowiązuje program 7-kl. szkoły powszechnej. Zmiany mogą być wprowadzone za zezwoleniem Ministerstwa W. R. i O. P.

V. O egzaminach nauczycielskich i uprawnieniu kandydatów (tek) pedagogjum.

§ 19. Po skończeniu pierwszego roku pedagogjum otrzymuje kandydat (tka) świadectwo roczne, uprawniające do przejścia na kurs zawodowy. Po ukończeniu nauki dwuletniej, względnie jednorocznej w pedagogjum składa kandydat (ka) pierwszy egzamin nauczycielski.

w zakresie programu obowiązującego w pedagogjum i otrzymuje świadectwo nauczycielskie.

§ 20. Do egzaminu nauczycielskiego mogą być dopuszczeni tylko kandydaci (tki), którzy uczęszczali conajmniej przez rok do pedagogjum i wykazą się, że w roku kalendarzowym, w którym przystępują do egzaminu, skończą 19 lat.

§ 21. Świadectwo z ukończenia pedagogjum uprawnia do objęcia stanowiska tymczasowego nauczyciela w szkołach powszechnych.

§ 22. Uzyskanie stałej posady nauczyciela w szkole powszechnej zależy od dopełnienia warunków, zawartych w art. 26 i 27 „dekretu o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskiem“.

§ 23. Słuchacze wydziału filozoficznego, uczęszczający do pedagogjum, składają po roku nauki i praktyki egzamin, mający na celu stwierdzenie ich znajomości szkolnictwa powszechnego. Egzamin obejmuje część pisemną, ustną i praktyczną.

§ 24. Na podstawie pomyślnego wyniku egzaminu otrzymują kandydaci świadectwo pedagogiczne, kwalifikujące ich po ukończeniu studiów uniwersyteckich i złożeniu przepisanych egzaminów do objęcia stanowiska nauczyciela w seminarjach.

§ 25. Tok egzaminów, zasady zwalniania od egzaminów z poszczególnych przedmiotów i skład Komisji egzaminacyjnej określa osobne rozporządzenie Ministra W. R. i O. P.

✱

✱

✱

Przedłożony projekt statutu organizacyjnego pomyślany jest tylko na okres przejściowy. Powołanie do życia pedagogjum byłoby pierwszym krokiem na drodze ku urzeczywistnieniu ogólnej reformy studiów nauczycieli szkół powszechnych w myśl powyższych uchwał na Sejmie nauczycielskim.

Z powodu stosunków, panujących obecnie w naszym szkolnictwie, a w szczególności z powodu dotkliwego braku sił nauczycielskich, wskazanem jest, na razie, by do pedagogjum wstępowała młodzież z wykształceniem w zakresie sześciu klas szkoły średniej. Po uzupełnieniu i pogłębieniu wykształcenia ogólnego w ciągu jednorocznej nauki rozpoczyna się kształcenie zawodowe teoretyczne i praktyczne — również przez jeden rok. Jednakże z chwilą nastania bardziej normalnych stosunków warunkiem przyjęcia do pedagogjum na okres dwuletniej nauki zawodowej będzie ukończenie pełnej szkoły średniej ogólno-kształcącej. Do tego celu dążyć należy usilnie, skoro tylko po pierwszych latach próby okaże się żywotność nowej formy kształcenia nauczycieli i skoro pedagogjum zyska sobie uznanie społeczeństwa, a byt tej instytucji zostanie ustalony. Nauczycielstwo, zrzeszone w Związku P. N. S. P., uważa takie rozwiązanie sprawy kształcenia nauczycieli za najodpowiedniejsze i w tym duchu prowadzi od szeregu lat systematyczną akcję. Z prawdziwym zadowoleniem stwierdzić należy, że projekt kształcenia nauczycieli, wydany przez Związek, znalazł uznanie w kołach wybitnych uczonych i profesorów uniwersytetu. Podczas obrad Sejmu Nauczycielskiego w Warszawie oświadczył prof. Juliusz Kleiner, znany historyk literatury, że w tej kwestji doszedł do identycznych

wyników, jakkolwiek projekt Związku nie był mu znany. Powitał on z radością ten projekt, jako zupełną reformę kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Komisja Uniwersytetu Warszawskiego stoi na podobnem stanowisku i domaga się dwuletnich Instytutów Pedagogicznych, dostępnych dla absolwentów szkół średnich.¹⁾

W związku z omawianiem sprawy kształcenia nauczycieli w Państwie Polskiem należy poznać, jak się ta kwestja przedstawia w innych państwach. Przypatrzmy się najnowszej ustawie o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Niemczech i projektom wybitnych pedagogów niemieckich. Po rozpatrzeniu tych projektów przekonamy się, że rozwój systemu kształcenia nauczycieli postępuje w myśl zasad prawie że identycznych z naszymi. Albowiem podobne, a nawet identyczne idee pedagogiczne, będące wpływem kultury współczesnej epoki i potrzeb społecznych, ujawniają się w różnych punktach niezależnie od siebie. Nowe państwo niemieckie poczyną się po doznanej katastrofie organizować na zupełnie nowych postawach, dążąc usilnie do odrodzenia wewnętrznego, do wypłnienia z psychiki narodu niemieckiego charakteru „kultury” pruskiej. I oto jako jedną z najważniejszych dźwigni tego odrodzenia duchowego stanowi nowa ustawa o wychowaniu narodowem, wchodząca w skład konstytucji republiki niemieckiej. Paragraf 143 tej ustawy brzmi, że „wykształcenie nauczycieli uregulowane być winno w sposób jednolity w myśl zasad, odnoszących się do wyższego kształcenia wogóle. Nauczycielom szkół publicznych przysługują prawa i obowiązki urzędników państwowych”. W myśl tej ustawy studja nauczycieli ludowych będą miały analogiczny przebieg, jak studja kandydatów do innych t. zw. wyższych zawodów.

Wybitny pedagog niemiecki Karol Muthesius, dyrektor seminarjum naucz. i redaktor czasopisma „Pädagogische Blätter” omawia w tem piśmie (Nr 8-9 listopad 1919) w związku z nową ustawą państwową zasady, według których nastąpi reorganizacja studjów nauczycielskich w republice niemieckiej. Podkreśla on, że ustawa ta usuwa wreszcie jedno z największych niedomagań w dotychczasowym systemie kształcenia nauczycieli, t. j. zupełne odosobnienie seminarjów i wyodrębnienie ich z całokształtu organizacji szkolnictwa. W przyszłości nauczyciele niemieccy kształcić się będą w tych samych warunkach i według podobnych norm, jak kandydaci do innych t. zw. wyższych zawodów. A zatem przyszły nauczyciel pobierać będzie najpierw naukę w zakładach średnich wspólnie z młodzieżą, zmierzającą do zdobycia wyższego wykształcenia, a dopiero później, z chwilą dojścia do wieku dojrzałości umysłowej, nastąpi ostateczna decyzja o wyborze zawodu — decyzja, oparta na własnym, samodzielnym sądzie i zgodna z uzdolnieniem i skłonnościami młodych kandydatów. W ten sposób zatrze się też różnica, jaka dzieliła nauczycielstwo ludowe od nauczycieli szkół średnich. Ustawodawstwo niemieckie zmierza — jak widzimy — do zwinięcia seminarjów nauczycielskich, instytucyj zupełnie obcych społeczeństwu, a w miejsce

¹⁾ Zob.: O Szkole Polską. Cz. III. Pierwszy ogólnopolski wielki Zjazd nauczycielski w dniach 14—17 kwietnia 1920 w Warszawie. Sprawozdania i streszczenia opracował Wł. Kopczewski. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów-Warszawa 1920.

ich tworzy nowy typ szkoły średniej ogólno-kształcącej, w której „germanica” tworzyć będą rdzeń studiów. Po skończeniu tej szkoły, względnie każdej innej średniej nastąpi kształcenie zawodowe w szkole wyższej na poziomie uniwersyteckim. Zdaniem Muthesiusa tworzyć należy osobne akademie pedagogiczne, pozostające jednak w pewnym związku z uniwersytetem, względnie z innymi wyższymi szkołami.

Z kolei rozpatrzmy wytyczne, według których pedagowie niemieccy wyobrażają sobie organizację wyższych szkół pedagogicznych.¹⁾

Zastanawiając się nad miejscowością, w którejby tworzyć należało akademie pedagogiczne, dają pierwszeństwo środowiskom ożywionego ruchu umysłowego. Wiele z tych miast, czy miasteczek, w których obecnie istnieją seminarja, nie są odpowiedniemi środowiskiem dla przygotowania przyszłych nauczycieli. Zbyt jednostajne życie, mało skomplikowana struktura społeczna, nie daje sposobności poznania kultury narodowej w jej różnorodnych przejawach. Brak tu instytucyj naukowych i artystycznych, brak wykładów, bibliotek, muzeów, teatrów, koncertów, brak wreszcie różnych instytucyj wychowawczych i t. d. Wobec tego wskazaniem jest, by wyższe szkoły pedagogiczne zakładano przede wszystkim w miastach uniwersyteckich, a następnie i w innych ośrodkach, w których tętni bujne życie intelektualne i gdzie istnieją różne instytucje kulturalne, mające jako współczynniki wychowawcze duże znaczenie dla rozwoju umysłowego przyszłego nauczyciela.

Okres kształcenia w wyższej szkole pedagogicznej trwać winien co najmniej dwa lata, a mianowicie rok pierwszy poświęcić należy głównie teorii pedagogicznej, drugi zaś przeważnie ćwiczeniom praktycznym. W miarę potrzeby i środków można będzie w przyszłości dodać trzeci rok studiów.

Program nauki w wyższej szkole pedagogicznej obejmuje psychologję, logikę i teorię poznania, następnie dydaktykę ogólną i metodykę specjalną. Sztuka wychowania stanowi ważny dział studiów w wyższej szkole pedagogicznej. Pod względem teoretycznym należą tu takie zagadnienia, jak psychologja uczucia, psychologja woli, różne poglądy na istotę kary i nagrody, poznanie uzdolnień dzieci, wad wieku dziecięcego i t. p. W zakres praktyki wchodzi kwestje wzwy-
czajania dzieci do porządku i czystości, punktualności, pilności i t. d. W sposób praktyczny należy również omówić takie problemy, jak konferencje rodzicielskie, zdrowotność dzieci, wybór zawodu, udział dzieci w zarządzie klasy, kasy szkolne oszczędności, wycieczki szkolne, biblioteczki, uroczystości szkolne i t. p. Dzieje pedagogiki podawane być winny w związku z rozwojem kultury na podstawie typowych przykładów, wykazujących znaczenie twórczości znakomitych pedagogów. Z dziejami pedagogiki łączyć należy historję ustroju szkolnictwa tudzież administracji szkolnej w związku z ustrojem państwa.

Studenci W. S. P. winni się też zaznajamiać z prawodawstwem

1) Pädagogische Blätter, Nr 8—9, 1919.

dziecka, jak stosunki prawne dzieci ślubnych i nieślubnych, władza rodziców, opiekunów, urzędy sieroce, sądy dla małoletnich, praca małoletnich w przemyśle, ochrona społeczna dziecka i t. p. Wykłady, prace samodzielne uczniów i ćwiczenia pozostają ze sobą w ścisłym związku. Wykonanie tego programu uzależnione jest od szkoły ćwiczeń, połączonej z W. S. P. Poza szkołą ćwiczeń trzeba umożliwić uczniom zwiedzenie ogródków dziecięcych, szkół dla anormalnych, szkół uzupełniających, bibliotek ludowych i czytelń, uniwersytetów ludowych i t. d.

Dla W. S. P. pozyskać należy najtęższe siły nauczycielskie, osoby o wybitnych zdolnościach pedagogicznych, posiadające nie tylko szeroką i gruntowną wiedzę w zakresie swego przedmiotu, ale także znane w szkolnictwie ze swej działalności. W skład uczących w wyższej szkole pedagogicznej wchodzi zarówno wybitni nauczyciele szkół powszechnych i szkół średnich, jak i profesorowie wyższych zakładów naukowych.

Ukończenie wyższej szkoły pedagogicznej z pomyślnym wynikiem i złożenie egzaminu uprawnia do objęcia stanowiska tymczasowego nauczyciela w szkole więcej klasowej, gdzie młody pracownik rozpoczyna praktykę pod kierunkiem doświadczonego pedagoga. Po rocznej, względnie dwuletniej praktyce ocenia jego pracę nauczycielską komisja, złożona z trzech fachowców i od wyników tej oceny zależy jego ustalenie w zawodzie.

Dalsze kształcenie nauczyciela zależy od jego uzdolnień i upodobań. Może ono obejmować studia bądź to w zakresie problemów, jakie nasuwa życie współczesne, bądź też studia pedagogiczne, albo wreszcie specjalne przedmioty naukowe. Jako działacze społeczni mogą się nauczyciele przyczynić do podniesienia kultury pewnych grup zawodowych, wśród których pracują. W tym celu należy odpowiednio uzdolnionym nauczycielom umożliwić odbycie kilkumiesięcznego kursu czy to w instytutach agronomicznych (dla nauczycieli pracujących wśród ludności rolniczej), czy też w szkołach technicznych (dla nauczycieli, działających w ośrodkach przemysłowych), czy wreszcie w akademiach handlowych. W tych zakładach naukowych zdobędą nauczyciele gruntowniejszą wiedzę, zaznajomią się z interesami tych grup społecznych i przygotowują się w ten sposób do pracy kulturalno-oświatowej wśród dorosłych.

Zagadnienie studiów nauczycielskich jest też przedmiotem rozważań znakomitego pedagoga Reina, prof. uniwersytetu w Jenie, który w czasopiśmie „Die Neue Erziehung“ (Nr 3-4 z r. 1919) umieścił artykuł na temat, czy uniwersytety mogą wziąć na siebie kształcenie nauczycieli ludowych. Pytanie to rozwiązuje Rein w sensie negatywnym. Obecna organizacja uniwersytetów nie dałaby przyszłym nauczycielom możności nabycia potrzebnej praktyki, przede wszystkim z powodu braku szkoły ćwiczeń. Wśród uniwersytetów niemieckich tylko jeden, t. j. jenajski, posiada szkołę ćwiczeń. Także i ze względu na technicznych uniwersytety nie mogłyby się podjąć tego zadania. Chodzi tu bowiem o masowe kształcenie nauczycieli i trudnoby było praktyczne przeprowadzenie tej kwestji wobec tego, że uniwersytetów w Niemczech jest 21, a seminarjów 500. Rein powątpiewa, czyby się

dało przygotować należycie taką masę przyszłych nauczycieli w uniwersytetach. Dochodzi on do wniosku, że najodpowiedniejszą formą studjów przyszłych nauczycieli jest kształcenie najpierw w szkole średniej, aż do złożenia egzaminu dojrzałości, a następnie w akademji nauczycielskiej o kursie dwuletnim. Tutaj zdobywa przyszły nauczyciel przygotowanie teoretyczne i praktyczne.

W podobnym duchu wypowiedziała się też konferencja dyrektorów niemieckich seminarjów nauczycielskich. Na zjeździe, odbytym w lutym 1919, przyjęli następujące wnioski: a) Wykształcenie zawodowe nauczycieli ludowych odbywa się w akademji pedagogicznej. Jest ona nadbudową nowego typu szkoły średniej ogólnokształcącej „gimnazjum niemieckiego”, gdzie rdzeń nauki tworzą przedmioty niemieckie — język, historia, geografia i t. d. Do akademji pedagogicznej wstęp mają również abiturjenci innych wyższych szkół średnich. b) Istniejące seminarja przekształcić należy w „gimnazja niemieckie”, a o ile warunki środowiska będą odpowiednie, można nadto zorganizować „akademje pedagogiczne”, jako ich nadbudowę. c) Akademja pedagogiczna ma trojake zadanie: 1) zaznajamianie z umiejętnościami pedagogicznymi, 2) z teorią i praktyką w zakresie pracy w szkole ludowej, 3) pogłębienie wiedzy i dalsze kształcenie w przedmiotach obranych przez ucznia.

W podobnym kierunku zmierzają też żądania ogółu nauczycielstwa w państwie niemieckim. Tamtejszy Związek nauczycielski przyjął na Zjeździe delegatów, odbytym w czerwcu 1919 następujące postulaty w sprawie studjów nauczycielskich:

1. Kształcenie nauczycieli winno być jednolite w myśl żądań szkoły jednolitej, przyczem jednakowoż uwzględnić należy różnorodność poszczególnych stopni i rodzajów szkolnictwa.

2. Podstawowe wykształcenie odbywa się w szkołach, uprawniających do studjów uniwersyteckich, wspólnie z kandydatami do innych zawodów naukowych i technicznych, a nie w oddzielnych zakładach.

3. Wykształcenie zawodowe obejmuje uniwersytet, rozszerzony o jeden nowy wydział poświęcony umiejętnościom pedagogicznym.

4. Fakultet pedagogiczny uniwersytetu zorganizować należy w ten sposób, by przyszli nauczyciele mogli obok studjów teoretycznych zdobyć potrzebną praktykę.

5. Dla dalszego kształcenia nauczycieli potrzebne są zbiory szkolne, biblioteki, wykłady i ćwiczenia. Od czasu do czasu otrzymuje każdy nauczyciel urlop celem zwiedzenia różnych urzędów szkolnych oraz instytucji wychowawczych.

W ten sposób przedstawia się obecnie jedna z najważniejszych spraw w całokształcie zagadnień wychowawczych. Widzimy, że nauczycielstwo niemieckie zrywa bezwzględnie z dotychczasowym systemem kształcenia seminaryjnego, że w dążeniach swych ma poparcie całego społeczeństwa — czynników ustawodawczych i rządu młodej republiki, że nawet dyrektowie i profesorowie seminarjów uznali dalsze istnienie tych zakładów za szkodliwe dla przyszłości narodu i rozwoju jego kultury.

Takie rozwiązanie kwestji kształcenia nauczycieli jest najprostsze i najbardziej celowe. Wobec dotkliwego braku nauczycieli, jaki odczuwa społeczeństwo niemieckie, domagają się tam, by ze wszystkich typów szkół średnich napływała młodzież do zawodu nauczycielskiego, młodzież zdolna, ożywiona zapałem, świadoma szczytnych obowiązków, którym życie swe poświęcić pragnie.

Nauczycielstwo polskie, od chwili powstania wielkiej organizacji zawodowej na terenie b. zaboru austriackiego, od kilkunastu lat, wysunęło postulat średniego i wyższego wykształcenia dla kandydatów nauczycielskich. Ale podczas kiedy gdzieindziej znajduje nauczycielstwo zrozumienie i poparcie, kiedy w jednym szeregu idzie z niem nauczycielstwo seminaryjne, u nas właśnie w sferach seminaryjnych pojawiają się projekty, mające na celu utrzymanie dotychczasowego systemu pod zmienioną firmą. Smutnie tylko, że czynniki miarodajne traktują te poronione płody na serjo, że nie zbiorowy głos nauczycielstwa polskiego, oparty na długoletniem doświadczeniu i przemyśleniu problemu, ale pomysły „reformatorskie” poszczególnych jednostek służą za podstawę obrad.

Na szczęście jednak ostatni głos w sprawie organizacji studiów nauczycielskich w najbliższej przyszłości ma Sejm Ustawodawczy, w którym nauczycielstwo ma zastęp poważnych i wybitnych przedstawicieli. Sejm nasz stworzy ustawę, która społeczeństwu polskiemu zapewni nauczycieli, stojących na poziomie wymogów współczesnej epoki.

Henryk Rowid.

RECENZJE.

Zygmunt Straszewicz: „Najważniejsze zadania szkoły”. Wydawnictwo „Ligi pracy”. Warszawa 1919.

Na broszurkę tę składają się dwa artykuły: „Praca niewolnicza i praca wolna” oraz „Szkoła pracy”. Lepszym i oryginalniejszym jest niewątpliwie artykuł pierwszy. Wychodzi w nim autor z założeń ekonomicznych i dowodzi w sposób przekonujący, że o dobrobycie kraju czy państwa, a w konsekwencji o jego oświacie, potędze, kulturze, ładzie stanowi nie całokształt warunków przyrodzonych czy szczęśliwych przypadków, lecz jedynie jego „produkcyjność przeciętna”, t. j. w ostatniej mierze praca. Wyróżnia dalej autor dwa rodzaje pracy: „niewolniczą” tj. wykonywaną z przymusu, pod działaniem okoliczności zewnętrznych i „wolną” tj. wypływającą z charakteru i skłonności człowieka samego, przyczem tej drugiej przyznaje bezwarunkową wyższość pod względem produktywności. Ze stanowiska psychologicznego działają w pracy wolnej następujące — w porządku ich wartości wymienione — motywy: żądza zysku, ambicja, poczucie obowiązku i zamiłowanie. Konkretny typ pracownika dzisiejszego stoi w pośrodku między typami pracy „niewolniczej” i „wolnej”. Typ idealny pracownika wolnego — od artysty do robotnika — określa się czystym motywem „zamiłowania” i tylko taki typ nie tylko odpowiada godności człowieka, lecz pracuje najwydatniej. To leż w tym kierunku — w kierunku wytwarzania „pra-

cowników wolnych“ i odpowiedniej organizacji ustroju społecznego — postępuje ewolucja pracy wogóle. Główne zadanie w tej misji przypada szkole. Celem jej: „wychowanie pracowników wolnych czyli krzewienie zamięłowania do pracy“. Problem to palący dziś w okresie powojennym a szczególnie u nas w Polsce, gdzie od XVIII. w. począwszy przeciętna produktywność pracy jest niesłychanie mała, a poczucie, zamięłowanie i umiejętność pracy w szerokich warstwach jedna z najniższych w Europie. „Zajmujemy pierwsze miejsce w Europie pod względem świąt, krótkości dnia roboczego oraz ilości strejków i przy tem wszystkiem wyroby nasze pod względem dobroci stoją na szarym końcu. Produkujemy mało i źle“. To też z całym uznaniem przyjąć należy podjęcie przez autora zagadnienia szkolnej, jako wychowawczy „pracowników wolnych“. Żałować jednak wypada, że odpowiedź, jaką na to zagadnienie daje autor w drugim artykule pt. „Szkoła pracy“ zupełnie nie zadowala. Przeciwwstawiając dotychczasowemu „idealowi“ szkoły: „erudytowi tj. człowiekowi dużo wiedzącemu“ typ nowy, przyszły „dzielnego pracownika tj. człowieka, posiadającego zamięłowanie do pracy i umiającego pracować“, dowodzi autor, że wraz z zmianą stosunków wymaga dziś życie nie pewnego zasobu wiedzy czy ogólnego wykształcenia, jeno przysposobienia do życia, do walki o byt, do „opanowywania otaczającego świata“ — tembardziej, że to właśnie jest pierwotnem przeznaczeniem umysłu ludzkiego, a powtóre, że w tym kierunku idzie również naturalny rozwój dziecka, istoty nawskróś czynnej. „Dziecko uczy się coraz lepiej obracać na swą korzyść czynniki sprzyjające i bronić się przed niesprzyjającymi, a także coraz dobitniej wyraża swe myśli, fantazje, pragnienia za pomocą głosu i gestu, a marzy o zdobyciu jeszcze innych środków wypowiedzania się — takich, jak rysunek, modelowanie, wyszywanie, wyroby z drzewa itd. Zdaje sobie wprawdzie autor sprawę z tego, że z tem założeniem „praktycznem“ nie da się pogodzić tak niezbędna np. nauka historii, lecz tu pomaga sobie kompromisem, żądając tylko zmiany metody. Cały ten artykuł jest wogóle mglisty, powierzchowny, zbyt bezkrytycznie przenoszący na koncepcję szkoły pewne zasady filozoficzne Bergsona oraz doświadczenia z dziedziny psychologii dziecka. O „szkole pracy“ w znaczeniu dziś już ustalonym nie wspomina natomiast autor ani słowem. Czyżby o ruchu tym, tak poważnym i tak szerokie zataczającym kręgi w Europie, nie wiedział? Mimo całego uznania dla idei „pracy“ wogóle a „pracy wolnej“ w szczególności zastrzec się jednak należy przed zbyt podobnem przeszczerpianiem do nas bergsonowsko-amerykańskiego, „pragmatycznego“ idealu, zastępującego typ „*homo sapiens*“ przez przeciwny, lecz równie jednostronny typ „*homo faber*“.

Dr Józef Kretz-Mirski.

Dr Julian Bory. „U podwalin Rzeczypospolitej. Uwagi o szkole i wychowaniu“. Lwów. Nakładem autora. 1919.

Książeczka pożyteczna, acz raczej o charakterze krytyczno-polemicznym, niż pozytywnym, tem ciekawsza i cenniejsza, że napisana nie przez zawodowego pedagoga, lecz przez wykształconego i troskliwego ojca, oceniającego szkołę ze stanowiska jej pożyteczności i celowości wychowawczej i ogólno-kształcącej, którą autor na własnych dzieciach miał sposobność obserwować i poddawać krytyce. A że należy do typu

rodziców, dbających o istotne wykształcenie i rozwój swych dzieci, że sam — acz lekarz z zawodu — przyswoił sobie gruntowną znajomość szkoły dotychczasowej, jej ustroju oraz literatury pedagogicznej, przeto jako obywatel odrodzonej Polski uznał chwilę za sposobną, by w dobre kładzenia „podwalin Rze zypospolitej“ podnieść głos w sprawie, którą słusznie uważa za najważniejszą dla przyszłości Ojczyzny t. j. w sprawie Nowej Szkoły. Głos ten, acz przez „laika“ podniesiony, zasługuje na uwagę i baczność w ogólnej dyskusji szkolnej.

Powiedzmy odrazu: autor jest zwolennikiem kierunku „realnego“, realnego w najlepszym tego słowa znaczeniu. Zgodnie z najoświecześniejszymi umysłami Polski i jemu jako wzór szkoły polskiej przyswieca Liceum Krzemienieckie. Z tego punktu widzenia osądza dzisiejszy typ gimnazjów humanitarnych, który — jak wiadomo — wyrósł na podłożu nie polskim, lecz z tradycji niemieckich, a w planie swoim na czoło wysuwa filologię pod względem materialnym, a wykształcenie formalne, jako cel najprzedsiebniejszy. Jeśli dodamy do tego znane nam z dotychczasowej praktyki wady gimnazjów humanitarnych, jak preponderancja języków wogóle a metody gramatycznej w szczególności, wynikające stąd zaniedbanie przedmiotów „realnych“, jak nauki przyrodnicze, estetycznych oraz ogólnowychowawczych, a wreszcie kształcenia fizycznego, to zrozumimy indignację autora, który zwalcza głównie ten — jak go nazywa — „obłęd językowy“, dowodząc przy pomocy znanych z eszty argumentów oraz sumiennie przytoczonych cytatów z prac innych (głównie polskich), że plan taki i ustrój chybiał najzupełniej celu, wytwarzając ludzi nie „klasycznie wykształconych“, lecz „klasycznie ciemnych“, ani nie znających starożytności, ani nie przygotowanych do życia współczesnego, a natomiast wyalowiących z wszelkiej samodzielności, z ducha obywatelskiego i z fizycznej tężyzny. To też autor, oświadczając się za fakultatywną nauką języków klasycznych, domaga się — przy równoczesnym usunięciu metody gramatycznej — wprowadzenia nauki języków nowożytnych, która zdaniem autora zmierzać powinna głównie do ich praktycznego opanowania. Z innych przedmiotów kładzie autor główną wagę na język ojczysty, przestrzegając jednak przed przeładowaniem pamięciowem — matematykę, fizykę, geometrię wykreślną, nauki przyrodnicze, geografję i historję, tę ostatnią pragnąc uwolnić od balastu dat a zamienić raczej na dzieje kultury.

Wogóle domaga się autor, by przyszła szkoła polska, ograniczając materiał naukowy do niezbędnego minimum, użyła go raczej do jak najsamodzielniejszego rozwoju fizyczno-moralnego uczniów i w tym celu prócz nauki samej stosowała te wszystkie środki, które wprowadzono już na Zachodzie, jak skauting, samorząd uczniów, prace fizyczne, laboratorja itd. Taka szkoła ożywiona duchem narodowym, wydawać będzie prawdziwych obywateli, jakich potrzebuje wolna Polska.

Konkretnie proponuje autor: czteroletnią szkołę początkową, z której uczeń przechodzi do czteroletniej jednolitej szkoły średniej; w niej — z wyłączeniem języków klasycznych — obowiązywać mają wszystkie inne przedmioty z dodatkiem rysunków odręcznych i geometrii wykreślnej oraz, jako „względnie obowiązkowego“, — jednego z języków nowożytnych. Po ukończeniu czteroklasowej szkoły średniej „młodzież zwraca się albo do kształcenia zawodowego albo też udaje się na jednoroczny

(lub co najwyżej dwuletni) kurs przygotowujący do wyższych studiów na technice, wszechnicy i t. d.

Na ten program trudno się oczywiście z autorem zgodzić. Jestto wprawdzie „*reductio ad minimum*“, na której źleby wyszli i sami uczniowie i szkoła i nauka i, co za tem idzie, społeczeństwo. Autor sam jednak zdaje się nie przywiązywać zbytniej wagi do tego projektu. Idzie mu głównie o nowego ducha, który zapanować winien w szkole polskiej i pod tym względem uwagi jego są niejednokrotnie zdrowe i słuszne. W zapale polemicznym jednak i tu poszedł za daleko, zwalczając bezwzględnie języki klasyczne, na których karb kładzie to wszystko, co zawiniła chyba fatalna metoda ich udzielania. Zastrzechy się też należało wogóle przeciw zbyt „praktycznemu“ ujęciu przez autora typu przyszłej szkoły, bo acz ma słuszość, gdy trawestując znane przysłowie, mówi: *non vitae, sed scholae discimus*“, to jednak nie ma słuszości, stawiając na czoło zadani szkoły wyłączną dewizę: *vitae discimus*; albowiem ponad „*vita*“ — choćby w najtreściwszym znaczeniu — istnieje cel wyższy jeszcze, a tym jest: Kultura.

Dł Józef Kretz-Mirski.

O Szkołę Polską. Część III-cia. Pierwszy ogólnopolski wielki Zjazd nauczycielski w dniach 14—17 kwietnia 1919 w Warszawie. Opracował Wład. Kopczewski, sekretarz generalny Zjazdu. Lwów—Warszawa 1920 Wydane staraniem Związku Pol. Tow. Naucz. Książnica Polska T. N. S. W. Stron 267.

Mamy przed sobą obszernie i wyczerpujące sprawozdanie z prac, podjętych około organizowania szkolnictwa polskiego. Jest to trzecia część publikacji, „*O Szkołę Polską*“, wydanej staraniem Związku Pol. Tow. Naucz. Część I-sza wydana w r. 1918, daje obraz działalności nauczycielstwa z czasów, kiedy na ziemiach polskich rządili jeszcze obcy, kiedy naród pogrążony był w niewoli. Nauczycielstwo, ożywione duchem wolności, przystąpiło do budowy szkoły dla dzieci w wolnej i wyswobodzonej Ojczyźnie. Obecnie w części III-ciej publikacji, poświęconej „pierwszemu budowniczym ustawodawstwą szkoły polskiej“, zebrany został cały materiał, dotyczący budowy szkolnictwa; mamy tutaj obraz, dający całokształt zagadnień i projektów, dotyczących ustroju wychowania w Państwie Polskiem.

Sekretarz generalny Zjazdu prof. Kopczewski opracował materiały z nadzwyczajną sumiennością i dokładnością, dając przejrzysty obraz przebiegu obrad na warszawskim Sejmie nauczycielskim. Świadomy ważności i odpowiedzialności tej pracy, zdawał sobie jasno sprawę, że obszerna i obfita w materiały książka, zawierająca opinię rzeczoznawców, będzie miała znaczenie historyczne, podobnie jak i do dziejów szkolnictwa naszego przejdzie pierwszy Sejm nauczycielski, na którym radzili przedstawiciele wszystkich ziem polskich nad całokształtem szkolnictwa. Materiały zawarte w tej książce, świadczyć będą, z jak poważnem przygotowaniem stawalo nauczycielstwo do trudnej pracy.

Książka ta ukazała się w nader ważnym momencie — w momencie, mającym doniosłe znaczenie dla rozwoju szkoły polskiej. Jesteśmy bowiem w przededniu obrad Sejmu Ustawodawczego nad budową naszego szkolnictwa i z chwilą kiedy ustawy szkolne znajdą się na porządku

dziennym, książka ta będzie niezawodnie w ręku posłów znakomitem źródłem informacyjnym i oświetlającym opinię sfer nauczycielskich w sprawach oświaty i szkolnictwa.

Na treść książki „O Szkole Polską” składa się krótki wstęp historyczny, dający treściwy przegląd prac nauczycielskich, podjętych w ostatnim dziesięcioleciu w większych ośrodkach polskiego życia umysłowego, poczem następują sprawozdania z posiedzeń plenarnych i sekcyjnych, a mianowicie mowy i referaty, jak O zadaniach i gośności stanu nauczycielskiego. — O ustroju władz szkolnych i organach samorządu szkolnego. — O rodzajach i stopniach szkół i ich wzajemnem ustosunkowaniu. O wychowaniu przedszkolnem. — O oświacie pozaszkolnej. — O szkole powszechnej. — O programie naukowym szkoły średniej. — O szkolnictwie zawodowem. — O szkolnictwie wyższem. — O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych i średnich. — O wychowaniu fizycznym. O stosunkach prawnych nauczycieli i t. d.

Książka „O Szkole Polską” będzie też znakomitem źródłem informacyjnym dla ogółu nauczycielstwa; to też wskazaniem jest, by z treścią jej zapoznaly się jak najliczniejsze sfery wychowawców. *H. R.*

Kronika pedagogiczna.

VII. Zjazd Związku Polskich Towarzystw Nauczycielskich odbył się we Lwowie w dniach 3—5-go stycznia 1920. Po przywitaniu Delegatów przez przedstawicieli miasta, władz szkolnych i duchowieństwa po ukonstytuowaniu się prezydium Zjazdu, w skład którego weszli pp. Smulikowski, Thomas, prof. Heinrich jako przewodniczący, Włodarski, Jaworska, Jareńko i Mucha, jako sekretarze, rozpoczęły się obrady w sali Rady miejskiej Referat „o szkolnictwie na kresach” wygłosił p. J. Kornecki ze Lwowa. Przedstawivszy zadania szkoły polskiej na kresach, oraz zasady, na jakich ta szkoła winna być organizowana, zgłosił referent następujące rezolucje:

1. VII Zjazd delegatów Związku Polskich Tow. Naucz. uznaje, że organizacja szkolnictwa kresowego w Rzeczypospolitej polskiej, opierając się na ogólnych zasadach szkoły polskiej uwzględniać powinna szczególne warunki rozwoju i potrzeb ludności na kresach.

2. Zjazd uważa, że dla opracowania szkół kresowych winny być powołane specjalne komisje złożone z reprezentantów nauczycielstwa kresowego, oraz organizacji społecznych, działających na kresach.

3. Zjazd podkreśla, że szkolnictwo na kresach spełniać musi ogólnie państwowe, cywilizacyjne i dziejowe zadania, a jako takie powinno być otoczone szczególną opieką.

4. Z uwagi na powyższe znaczenie szkolnictwa kresowego Zjazd podkreśla konieczność odpowiedniego przygotowania nauczycielstwa dla kresów pod względem ideowym i fachowym, tudzież stworzenia mu jak najkorzystniejszych warunków egzystencji.

5. Zjazd zwraca uwagę, na niebezpieczeństwo, grożące szkolnictwu kresowemu z powodu przenoszenia się sił nauczycielskich z kresów.

6. Zjazd uważa, że interesy kulturalno-oświatowe ludności, która pozostaje poza granicami Rzeczypospolitej powinny być zagwarantowane międzynarodowemi traktatami.

Na porządku dziennym drugiego posiedzenia był referat dra H. Rowida na temat „Polskie czasopiśmiennictwo pedagogiczne”. Po przedstawieniu rozwoju prasy pedagogicznej w Polsce i zagranicą, oraz jej stanu obecnego, skreślił plan działalności na przyszłość najbliższą na polu wydawnictw periodycznych, poświęconych wychowaniu i nauczaniu. W myśl swych wywodów przedstawił referent następujące wnioski:

1. Zjazd uznaje ze względu na ideę zespolenia narodu bytującego w okresie porozbiorowym w odmiennych warunkach politycznych i kulturalnych, oraz ze względu na pogłębienie polskiej myśli pedagogicznej i urzeczywistnienie idei jednolitego wychowania w duchu narodowym — konieczność porozumiewania się i współdziałania pracowników na niwie literacko-pedagogicznej.

2. Zjazd wzywa Biuro Szkolnictwa polskiego, by poczyniło potrzebne przygotowania, zmierzające do urządzenia konferencji redaktorów i współpracowników czasopism pedagogicznych, oraz wybitnych pisarzy pedagogicznych w czasie najbliższego zgromadzenia delegatów Z. P. T. N.

3. Zjazd wzywa Biuro Szkolnictwa Pol., by w najbliższym roku rozpoczęło przy Zw. P. T. N. wydawnictwo „Bibliografii czasopism pedagogicznych”, zawierającej wykaz artykułów, ogłoszonych we wszystkich polskich czasopismach pedagog. wraz z podaniem zwęższych streszczeń poruszanych zagadnień.

4. Zjazd wyraża opinię, że w interesie rozwoju i pogłębienia polskiej myśli pedagogicznej, pożądanoby było zróżniczkowanie i specjalizacja w dziedzinie periodycznych wydawnictw pedagogicznych. Wobec tego apeluje Zjazd do poszczególnych Towarzystw nauczycielskich, by w najkrótszym czasie zechciały przedłożyć Biuro S. P. swoje projekty, dotyczące specjalizacji czasopism pedagogicznych.

W następnym dniu obrad Zjazdu przedstawił p. Henryk Rygier z Warszawy projekt budowy domów nauczycielskich, a dr St. Weiner z Krakowa mówił na temat „Przyszłość nauczycielstwa w organizacji i samopomocy”. Ostatni referat „o bursach i internatach w Polsce” wygłosił p. J. Saloni ze Lwowa. Po złożeniu sprawozdania z działalności prezydium Związku P. T. N. za czas od sierpnia 1919 do końca roku przez p. H. Rygiera i przyjęciu zgłoszonych rezolucyj przewodniczący Zjazdu poseł J. Smulikowski zamknął obrady. Wyrażono życzenie, by następny Zjazd Delegatów Związku P. T. N. odbył się w Poznaniu w czasie wakacji letnich.

I-szy Zjazd nauczycieli śpiewu szkolnego odbył się w Warszawie w dn. 29, 30 i 31 grudnia ub. r. z inicjatywy istniejącego tam Komitetu Stow. nauczycieli śpiewu z p. P. Maszyńskim i p. Downar-Zapolską na czele.

Kilka poważnych referatów, traktujących o śpiewie jako przedmiocie szkolnym, jego stosunku do innych przedmiotów, metodzie nauczania, programie nauczania w szkołach wszelkiego typu, wreszcie o kwalifikacji i uposażeniu nauczycieli specjalistów wywołało żywą dyskusję. Referat p. Wierzbńskiej podkreśla wybitnie żywotność sprawy.

Doniosłość nauki śpiewu w szkole jako przedmiotu ogólnie kształcącego nie jest u nas ocenianą należycie, ani przez społeczeństwo, ani przez szkołę. Nieporozumienia polegają na tem, że kierownicy traktują śpiew jako przedmiot trzeciorzędny i utrudniają pracę produktywną, z tego też powodu nauczyciele nie osiągają rezultatów w szerszym zakresie.

Z mocną wiarą i poczuciem własnej odpowiedzialności w niekorzystnych nawet dla nas warunkach podnieść musimy poziom naszego przedmiotu.

Znaczną ilość nauczycieli zadawalnia się jedynie wokalnymi wynikami swej pracy, a z szerszego zakresu wpływów, jakie ma w rękach nie korzysta. Pod względem zapatrywań dzielimy się na trzy kategorie. Jedni szukają w śpiewie głównie rozrywki i okraszy do różnych uroczystości szkolnych, traktują więc naukę powierzchownie — uczą tylko piosenek. Drugi żądają gruntownego umuzykalnienia, uważają brak kultury muzycznej za kalectwo duchowe, wierzą, że warto dać nauce śpiewu gruntowne podstawy przy pomocy różnych ćwiczeń, uczą teorii i celowo dążą do umuzykalnienia, dając rękomię postępów w przyszłości, podnoszą młodzież na wyższy stopień kultury i ułatwiają utrzymanie się w równowadze duchowej. Są i tacy, którym samo umuzykalnienie nie wystarczy, artystyczne wyniki pracy nie zadawalają ich, szukają oni w nauce śpiewu wartości wychowawczych, starają się opanować nie tylko głos, ale i duszę dziecka.

Niepodobna w szczepie sprawozdaniu wyluszczać wszystkich zapatrywań referentki, które w rezultacie daly podstawę do wysnucia dwóch zasadniczych wniosków przez Zjazd uchwalonych: 1) Zjazd nauczycieli śpiewu uznaje naukę śpiewu szkolnego za przedmiot ogólnokształcący i równoważny z innymi przedmiotami szkolnymi. 2) Zjazd uznaje, że zapewnienie należnego stanowiska dla samego przedmiotu jak i osoby nauczyciela, zależy w znacznej mierze od poziomu fachowego i pedagogicznego wykształcenia nauczycieli, oraz postawienia sprawy w szkołach przez nich samych.

Celem podniesienia poziomu wykształcenia muzycznego u niewykształconych nauczycieli szkół powszechnych, Zjazd uchwala zwrócić się do władz oświatowych z żądaniem egzaminu ze śpiewu dla tej kategorii nauczycieli na podstawie programu opracowanego przez zawodowych nauczycieli śpiewu szkolnego i przed komisją złożoną również z zawodowców.

Celem pozyskania wykwalifikowanych nauczycieli uchwalono odpowiednie rezolucje pod adresem władz oświatowych i wyższych uczelni muzycznych z umotywowaniem konieczności szybkiego zorganizowania kursów muzyczno-pedagogicznych dla przyszłego nauczycielstwa śpiewu szkolnego i kursów uzupełniających dla nauczycieli czynnych celem ujednolajnienia metodyki nauczania.

Po wyczerpujących debatach przyjęto jednomyślnie wniosek zorganizowania się nauczycielstwa śpiewu przy Stow. naucz. szkół średnich i wyższych, jako sekcji muzycznej. Organizacja obejmuje komisję dla tworzenia programu nauczania i podręczników dla szkół wszelkiego typu. W skład komisji wchodzi 7 osób z Warszawy wybranych na Zjeździe nadto reprezentanci Lwowa, Krakowa, Poznania i Wilna wybrani przez Koła naucz. śpiewu szkolnego utworzone przez uczestników Zjazdu w tych miejscowościach.

Miasta inne tworzyć mają również koła, których wybrani delegaci stają się członkami korespondentami i pozostają w ten sposób w kontakcie z centralą w Warszawie.

Anna Ameisenówna.

Komisja historyczno-pedagogiczna. Na podstawie pisma Ministerstwa W. R. i O. P. z 5 XI 1919 powołana została do życia Komisja historyczno-pedagogiczna do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Komisja ta istnieje jako samorządne ciało naukowe przy Ministerstwie ośw. publ. z siedzibą w Krakowie.

Zadaniem Komisji jest: a) Opracowanie dokładnego planu badań nad historją wychowania i szkolnictwa w Polsce; b) Zachęcanie i skupianie większej ilości badaczy naukowych w tym zakresie; c) Udzielanie im wskazówek i pomocy; d) Zużytkowanie wydawnicze otrzymywanych materiałów i opracowań; e) Prowadzenie stałej bibliografii prac swej dziedziny; f) Systematyczne inwentaryzowanie materiałów ze zbiorów publicznych i prywatnych.

Komisja posiada własne wydawnictwa dla ogłaszania przygotowanych przez się monografi i i rozpraw z dziedziny wychowania i szkolnictwa w Polsce, oraz wydań krytycznych dawnych pisarzy pedagogicznych.

Komisja składa się: a) z członków powołanych przez Ministerstwo O. P. w dn. 6 listopada 1919, oraz zaproszonych później przez Komisję. Na członków powołuje się uczonych specjalnie pracujących w dziedzinie wychowania i szkolnictwa; b) z korespondentów, przez Komisję zaproszonych. Na korespondentów powołuje się uczonych, częściowo i przygodnie współdziałających z Komisją, bibliotekarzy i archiwistów, nauczycieli opracowujących historję szkolnictwa lokalnego.

W miarę potrzeby Komisji mianuje swych delegatów lub powołuje podkomisje w ważniejszych środowiskach prac naukowych dla wykonywania powierzonych im przez Komisję zadań. Podkomisje takie powstały już we Lwowie, Warszawie i Poznaniu.

Na czele Komisji historyczno-pedagogicznej stoi prof. Kazimierz Morawski, prezes Akademii Umiejętności, sekretariat objął prof. Dr. Stanisław Kot. W skład Komisji wchodzi m. i. prof. Windakiewicz, prof. Sinko, ks. prof. Fialek, prof. Estreicher, dr Kukulski, dr Rowid, dr Birkenmayer, dr Lewicki dr Janik.

Trzeci Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem. Zarząd Główny Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. organizuje na czas tegorocznych ferij III. wakacyjny Kurs Uniwersytecki dla nauczycieli, jako dalszy ciąg swej działalności w latach przewojennych. W roku 1913 i 1914 urządził Zarząd w Zakopanem tego rodzaju kursy, w których uczestniczyło nauczycielstwo ze wszystkich b. dzielnic Polski.

Corocznie zjeżdżali nauczyciele, aby w tym najwspanialszym zakątku ziemi naszej zapoznać się z nowszymi wynikami nauki. W roku 1920 odbył się kurs pięciodniowy w czasie od 26 lipca do 28 sierpnia i obejmie dwa działy: a) filozofię, psychologię i pedagogikę b) Naukę o Polsce współczesnej w połączeniu z wycieczkami w Tatry i Pieniny.

Szczegółowy program wykładów, ćwiczeń i wycieczek, oraz warunki przyjęcia na kurs podane będą w najbliższym czasie w „Głosie Nauczycielskim” i w pi-

smach codziennych. Wakacyjny kurs Uniwersytecki w Zakopanem będzie subsydjowany przez Ministerstwo W. R. i O. P.

Państwowy Kurs dla nauczycieli dzieci małozdolnych w Warszawie został otwarty w grudniu 1919. Organizację kursu podjęło Ministerstwo Zdrowia wspólnie z Ministerstwem W. R. i O. P. Program kursu przedstawia się następująco: Wykłady w pierwszym semestrze: Anatomja i fizjologia (Dr M. Stefanowska), Higijena i antropometria (Dr W. Miklaszewski) — Psychologia dziecka (Dr J. Joteyko) — Wychowanie fizyczne (Dr Osmolski) — Wychowanie moralne (Prof. St. Karpowicz) — Metodyka nauczania dzieci zacofanych (D. Zylberowa) — Wychowanie w internatach (Dr J. Korczak) — Wychowanie dzieci nerwowych (Dr T. Jaroszyński) — Z dziedziny pedagogiki (A. Szczówna).

W drugim semestrze wykladać nadto będą: Dr Jarecki, Zboczenia mowy — Dr Sterling, Psychopatologia wieku dziecięcego — Dr Rosenblumówna, Metodyka badania inteligencji — Prof. St. Karpowicz, wychowanie estetyczne — Prof. Mogilnicki, Prawodawstwo w sprawach nieletnich. — P. Babicki, wychowanie zbiorowe, Dr Jaroszyński, Psychologia i wychowanie dziecka występnego — Dr M. Grzegorzewska, Historia i organizacja wychowania dzieci nienormalnych.

Przedmioty dodatkowe: gimnastyka, gry i zabawy, śpiew, rysunki, slöjd.

Zajęcia praktyczne: 1) W szkołach miejskich dla dzieci małozdolnych pp. Zylberowa i Gawlik — 2) W bursach, Balicki i Kukowski; 3) W schronisku „Pomoc dla dzieci” Dr Korczak i Wilczyński — 4) W zakładzie ewangelickim dla dzieci niedorozwiniętych, p. Welfle. Nadto zwiedzą uczestnicy kursu Zakłady w Studzieńcu i Puszczy, Instytut Opieki Moralnej w Mokotowie, Przytułek dla idiotów i epileptyków i t. d. Wykłady odbywają się w państwowym seminarjum warszawskim.

Czasopisma pedagogiczne.

Szkola Powszechna. Kwartalnik pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania i nauczania szkolnego oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Min. W. R. i O. P. pod redakcją *Anieli Szczówny*. Rok I. Zeszyt I. Warszawy 1920.

Ukazał się właśnie pierwszy numer „Szkół Powszechnych”, której wydawnictwo zayowiedziano zeszłego roku. Na treść tego zeszytu złożyły się następujące artykuły: Społeczność szkolna *Anieli Szczówny*. — O współżyciu nauczycieli z dziećmi *J. Ciembroniewicz*. — Zadanie społeczne nauczyciela szkoły powszechnej *J. Bałaban*. — O rozwoju zainteresowania u dzieci normalnych i anormalnych *Dr J. Joteyko*. — Elementarz Komisji Edukacji Narodowej *W. Osterloff*. — Antoni Karbowski *Anieli Szczówny*. — Wychowanie cielesne w szkole powszechnej *Dr St. Kopczyński*. — Z metodyki przyrodoznawstwa *M. Heilpern*. — Nadto sprawozdania z literatury i z ruchu pedagogicznego w Polsce i zagranicą.

Przegląd Pedagogiczny. Organ Stow. Naucz. Pol. w Warszawie. Treść Nr 9—10 (listopad-grudzień 1920): Przyczynek do sprawy ćwiczeń stylowych *Z. Makowska*. — Ocena analityczna wiedzy ucznia *Dr M. Odrzywolski*. — Dokładność w pracy *(P. S.)* Wykłady państwowości w szkołach francuskich, Instruction civique *T. Karpiński*. — Recenzje. — Kronika. — Notatki statystyczne.

Polska Macierz Szkolna. Warszawa Nr. 13—14 (listopad—grudzień 1919 roku) zawiera artykuły: II Zjazd Delegatów Towarzystw Oświatowych. — Z księgi przysłów o wychowaniu, nauce, szkole i książce *A. Langer*. — Kinematografy oświatowe *A. Langer*. — Oceny i Sprawozdania.

W Stońcu. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Warszawa. Nr 3—4 (luty 1920): Ranki zimowe *I. Jęnisówna*. — Z dziejów ziemi pruckiej *(S. S.)* Czerwony Krzyż *St. Posner*. — Kopernik *M. Dąbrowska*. — Drogi powietrzne *(W. N.)* Poszukiwacze skarbu *H. Jel*.

Plomyk. Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży. Warszawa Nr 5—6 (luty—marzec 1920): Malarz. — Sposrżżenia Kazia *A. Sanderówna*. — Rodzina *H. Statllerówna*. Co Jędrus Smaderek widział w Krakowie 14 marca 1794 roku *Jerzy Dębno*. Nadto dodatek dla młodszej dztawy „*Plomyczek*”.

Świt. Warszawa. Zeszyt IV-ty za wrzesień 1919 przynosi artykuły: Jakie prwidła wolnego życia układał dla bojowników zmartwychwstającej Polski Adam Mickiewicz. — Kształtowanie się praw wolności obywatelskiej *A. Langer*. — 3 Maj 1791

czenie ekonomiczne, ale dają one możność wythnienia po pracy umysłowej.

Pod wpływem idei i zasad pedagogicznych Locke'a nastąpiły głębokie zmiany w wychowaniu domowym i publicznem w Anglii. Odtąd młodzież angielska odznacza się zaletami, któremi tak dzisiaj słynie w całym świecie — zamięłowaniem do pracy ręcznej i zręcznością w ćwiczeniach fizycznych, oraz praktycznością i dzielnością życiową.

Z pedagogów wieku XVII. najgłębszy wpływ na teorię i praktykę wychowawczą wywarł Komeński swem niespożytem dziełem „Wielką Dydaktyką“, stanowiącą wspaniały system pedagogiczny, opracowany w najdrobniejszych szczegółach. Znakomity pedagog czeski, twórca metody poglądowej, wymienia między przedmiotami nauki w szkole elementarnej także i zajęcia ręczne, podkreślając ich znaczenie wychowawcze praktyczne i moralne. Kształcenie naukowe powinno ukształcić w człowieku rozum, mowę, rękę, tak iżby mógł wszystko wykonywać“. W okresie wychowania przedszkolnego t. j. w szkole macierzystej należy przedewszystkiem kształcić zmysły. „Powinniśmy stawiać przed zmysłami wszystko, co tylko można, mianowicie to, co widzieć można, przed wzrokiem — to, co słyszeć — przed uchem — rzeczy woniące — przed powonieniem — to co posiada smak przed smakiem, a to, czego dotknąć się można, przed dotykiem. Jeśli zaś kilkoma zmysłami coś postrzec można, przedstawimy im kilku równocześnie“.

Zasady dydaktyczne Komeńskiego dotąd nie znalazły w praktyce powszechnego zastosowania. Sam też Komeński nie był konsekwentny w urzeczywistnianiu tej złotej reguły dydaktycznej. Wiadomo, że wydał on podręczniki do nauki, między którymi najsłynniejszy był „Świat malowany“. Otóż z tego podręcznika uczono przyrody na podstawie obrazków zamiast na rzeczywistych okazach. Zamiast dać dziecku do rąk kwiat, owoc, roślinę, zwierzę, minerał i t. d., pokazuje mu nauczyciel obrazek w „Świecie malowanym“ i tem samem popada znowu w werbalizm, tak słusznie i skutecznie zwalczany przez Komeńskiego w teorii.

Kontynuatorem myśli Komeńskiego w praktyce był Francke, założyciel znanych zakładów wychowawczych w Halli. W szkołach jego miała szerokie zastosowanie zasada bezpośredniej obserwacji i działania. Uczono tam przyrodoznawstwa na wycieczkach, w ogrodzie, na podstawie obserwacji nieba i zjawisk przyrody, anatomii uczyli się wychowankowie, wykonując sekcję zwierząt. Nawet tak nowy a doniosły czynnik w rozwijaniu dzieci, jak wycieczki i przechadzki, wchodziły w zakres programu. Uczniowie zwiedzali warsztaty i sklepy i to, w sposób systematyczny; w jednym okresie chodzili do warsztatów rzemieślników drzewnych, w innym do warsztatów metalowych, przyczem odbywało się szczegółowe objaśnianie rodzaju wytwórczości, narzędzi i t. p. Po zwiedzeniu sklepów omawiano stosunki geograficzne i zagadnienia przyrodnicze w związku z różnemi towarami, wystawionemi na sprzedaż w handlach. Starsi uczniowie zajęci byli w zakładach Franckego łatwiejszemi rzemiosłami.

Pedagodowie XVIII w. również zwracają uwagę na zajęcia ręczne

w szkole, celem wszechstronnego kształcenia wychowanka. Niektórzy jednakże popadają w jednostronność w przeciwnym kierunku. Tak np. Kindermann zorganizował w Czechach szkolnictwo ludowe, nadając mu charakter wybitnie rękodzielniczy. Kierunek taki w wychowaniu, zmierzający do wyuczenia dzieci rękodzieł w okresie elementarnego kształcenia, kryje w sobie również szkodliwą jednostronność, jak i wychowanie, oparte wyłącznie na wpajaniu w umysł dzieci wiedzy książkowej. Albowiem w okresie, kiedy wychowanka należy rozwijać wszechstronnie, uczono tam dzieci rękodzieł, oczywiście dzieci t. zw. warstw niższych, dla pewnych z góry określonych celów. Taki pogląd na znaczenie zajęć ręcznych w szkole nie odpowiada zasadom racjonalnej pedagogiki.

Z pośród pedagogów XVIII. stulecia najgłębiej ujął istotę wychowania myśliciel francuski Jan Jak ó b Rousseau, którego „Emil” wywarł wpływ potężny na prądy wychowawcze doby obecnej. Zasady pedagogiczne Rousseau’a stały się ideą przewodnią, hasłem w dążeniu do nowej szkoły. Dla znakomitego filozofa genewskiego grzechem jest wpajanie nauki zapomocą słów, a nie drogą doświadczenia i badania. „Udzielajcie młodzieży o wiele więcej nauki w działaniu, aniżeli w słowach; niechaj z książek uczy się tego tylko, czego jej doświadczenie nauczyć nie może”. Zasady dydaktyczne Rousseau’a, mające na celu oparcie nauki na bezpośredniej obserwacji zjawisk i rzeczy w najbliższym otoczeniu wychowanka — zasady wskazujące znaczenie ćwiczeń ręcznych dla ogólnego rozwoju dziecka, stanowią istotną cechę szkoły pracy. Zasady, głoszone przez myśliciela genewskiego, miały jednakże zrazu tylko znaczenie teoretyczne. Przez cały prawie wiek XIX., a tem mniej za czasów Rousseau’a, nie dały praktycznych wyników, system wychowania, a w szczególności metody nauczania nie uległy głębszym zmianom. Dopiero z końcem XIX. stulecia nowy duch, tkwiący w poglądach autora „Emila”, ożywiać począyna izby szkolne.

Obok Rousseau’a obrali swym przewodnikiem współcześni reformatorzy wychowania pedagoga szwajcarskiego Jana Henryka Pestalozzi’ego. Według niego powinien człowiek „drogą pracy zdobywać wiedzę, starać się o to, by pracy rąk nie poprzedzały wiadomości bez treści”. Albowiem zdobycie pewnej sumy wiadomości bez równoczesnego ćwiczenia zdolności wykonywania, bez stosowania nabytej wiedzy w praktyce, jest rzeczą martwą, w życiu bezużyteczną. Jak stąd wynika, wysuwa Pestalozzi zagadnienie połączenia pracy z nauką — pracy fizycznej z umysłową. Wprowadzając do swych zakładów wychowawczych zajęcia ręczne, wskazał jednak, że nie są one celem nauki, ale głównie środkiem kształcenia i ogólnego rozwijania zdolności wychowanka. Zasadą jego było, że kształcenie zawodowe poprzedzone być winno wychowaniem ogólnem, t. zn. wszechstronnym rozwojem wychowanka. Idee Rousseau’a i Pestalozzi’ego podejmuje Froebel i przystosowuje je do celów praktycznych ze szczególnem uwzględnieniem wychowania przedszkolnego.

Z powyższych rozważań przekonaliśmy się, że najznakomitsi przedstawiciele w dziejach pedagogiki zwrócili uwagę na wszystkie te czynniki, które tworzą istotę szkoły pracy. Bezpośrednie postrze-

Błędne założenia naukowe w ministerjalnym programie geografji.

(Ciąg dalszy).

Klasa II.

Rozpoczynanie nauki o kulistości ziemi i o globusie w klasie drugiej jest w zasadzie słuszne, gdyż wiadomości z geografji matematycznej, nawet w zakresie najelementarniejszym, można ze skutkiem udzielać dzieciom dopiero po jedynastym roku życia. Mylnem natomiast i z gruntu błędnem jest to: 1) że zamiast rozpoczynać systematyczną naukę podstawowych pojęć geograficznych dopiero w klasie drugiej, Ministerstwo każe ją zaczynać już w klasie pierwszej, kiedy umysł dziecka do tegoż rodzaju zagadnień nie jest jeszcze podatny i stosownie przysposobiony. 2) Nielogicznym i wręcz opacznym jest przepis programu, aby czytanie mapy, które w ścisłym pozostaje związku z nauką o kulistości ziemi i zależne jest od znajomości globusu, wyprowadzało naukę o globusie, zamiast właśnie po niej następować. 3) Trzecim wreszcie błędem zasadniczym jest ograniczenie całej nauki o kulistości ziemi, o ruchach jej i następstwach tychże ruchów wyłącznie do klasy II. Jak dalece pomysł ten jest nieszcześliwy a nawet niedorzeczny, przekonamy się najlepiej na przykładzie analogicznym. Do I-ej klasy szkoły powszechnej przychodzi dziecko, mając lat sześć. Tu go uczymy rachować do dwudziestu, w następnym roku do stu, potem do tysiąca, a wreszcie w klasie czwartej do miliona. Cóżbyśmy powiedzieli o pedagogu, któryby żądał, żeby całą tę naukę, rozłożoną na lat cztery, ukończono w jednym roku i nauczono dziecko operować milionami już w klasie pierwszej, lub choćby nawet w drugiej? Czybyśmy nauczyciela tego nie postawili na równi z dawnym organistą wiejskim, który długą i mozolną naukę czytania z dziećmi rozpoczynał od sylabizowania litanji do Wszystkich Świętych i na sylabizowaniu tejsze litanji ją kończył? Czybyśmy żądania jego, sprzeciwiającego się najelementarniejszym pojęciom nauczania, wszyscy nie potępili i nie uznali za jaskrawy objaw nieuctwa i analfabetyzmu pedagogicznego? A przecież podobny wypadek mamy w „Programie”. Wiadomości o kształcie i ruchach ziemi, o zjawiskach tychże ruchów i o budowie świata, a zatem zagadnienia, nad rozwiązaniem których umysł ludzki tysiące lat pracował, autorowie programu chcą włożyć w głowę chłopcom jedynastoletnim w ciągu zaledwie kilku miesięcy. Zaiste niewiadomo, co tu więcej podziwiać: niedoświadczenie, czy też naiwność i lekkomyślność. Ministerjalna „Sekcja szkolnictwa średniego”, która w „Programie naukowym szkoły średniej” zapowiedziała na początku roku 1919 energiczne zwalczanie werbalistycznego traktowania nauki, równocześnie w programie nauki geografji kładzie silne podwaliny pod zupełne zmechanizowanie nauki tego przedmiotu w szkole średniej i otwiera na oścież wrota bezwzględnemu werbalizmowi.

Tego rodzaju anomalje występują nie tylko w ogólnej budowie programu geografji, lecz z niemniejszą siłą i jaskrawością powtarzają się również i w programie szczegółowym. Warto przytoczyć i uwiecznić

„wykład“, jaki na podstawie elaboratu ministerjalnego nauczyciel ma mieć wobec dzieci klasy drugiej.

Oto czytamy: „Pozorna a rzeczywista postać powierzchni ziemi. Krótka, przystępna i barwna wzmianka o poglądach na postać ziemi w przeszłości. Podróże Kolumba i Magalhaesa. Utrwalenie się i upowszechnienie nauki o kulistości ziemi na początku wieków nowych“ (str. 75). A na innym miejscu znajdujemy taki imperatyw: „Krótka wzmianka o poprzednikach Kopernika: Arystarchu z Samosu (III. w. przed Chr.), kardynale Mikołaju z Kuzy (w. XV.). Żywot i prace M. Kopernika. Nauka Kopernika o obrotach ziemi: ruch wirowy i postępowy. Tor ziemi. Obwód elipsy. Wykreślanie elipsy“ (str. 77). W przytoczonych cytatach mamy do czynienia: 1) z materiałem treści historycznej; 2) z pojęciami geometrycznymi i 3) z wiadomościami geograficznymi.

Przystępując do oceny tak różnorodnych tematów, musimy przede wszystkim zaznaczyć, że w geografii jako umiejętności o ziemi stykają się ze sobą liczne wiadomości z wielu dziedzin wiedzy. Z tego to względu geografia odgrywa ważną rolę w tyle pożądanej i tak cenionej koncentracji nauki szkolnej. W niej to właśnie nadarza się ustawicznie sposobność do pogłębienia i utrwalenia wyobrażeń i pojęć naukowych, nabywanych oddzielnie na lekcjach poszczególnych przedmiotów. Nie gdzieindziej, ale właśnie przy nauce geografii wszystkie te wiadomości wiążą się ze sobą i łączą w jedną nierozzerwalną całość. Zobaczymy tedy, jak program geografii autorowie ustosunkowują do rozkładu materiału innych przedmiotów.

1. Mówią o poprzednikach Kopernika, o Arystarchu z Samosu (III. w. przed Chr.) i kardynale Mikołaju z Kuzy (w. XV.), ale zapominają, że na „gimnazjum niższe“ Ministerstwo wyznaczyło tylko historję polską, a starożytna i średniowieczna, w zakres której wchodzi wymienieni zwolennicy systemu heljocentrycznego, przewidziana jest dopiero na klasę IV. i V.¹⁾ Opowiadają o „podróżach Kolumba i Magalhaesa“,²⁾ o „utrwaleniu się i upowszechnieniu nauki o kulistości ziemi na początku wieków nowych“, ale przeoczą, że historję nowożytną ma się brać dopiero w klasie VI. Informują młodzież o życiu i pracach Kopernika na początku klasy drugiej, a nie dostrzegają, że o akademii krakowskiej i o Koperniku jest mowa w historii polskiej pod koniec klasy II. Jakż więc cel mają i co warte są takie wiadomości dorywcze, luźne, nie oparte na żadnej podstawie i oderwane od istotnego tła historycznego?

2. Niedosć na tem autorowie programu wprowadzają do nauki geografii specjalne lekcje geometrii, jak świadczy o tem „obwód elipsy“ i „wykreślanie elipsy“. O ile uczniowi potrzebna jest w geografii znajomość elipsy, to powinien ją wynieść z lekcyj matematyki. Tymczasem w programie tego przedmiotu drugiego nigdzie nie znajdujemy wzmianki o obwodzie i wykreślaniu tej figury geometrycznej

¹⁾ Program naukowy szkoły średniej. Warszawa 1919. Tablice końcowe.

²⁾ Jeżeli autor chciał zatrzymać pisownię obcą, to trzeba było zatrzymać także nieodzowne znaczki, bez których nazwisko brzmi niewiaderwie. Najlepiej było pozostać przy pisowni, jaka się utarła w języku polskim.

w trzech klasach niższych. Pominąwszy zresztą ten wyraźny brak związku między nauką geografji i matematyki, zapytać się godzi, po co właściwie mamy mówić przy geografji początkowej, że droga, jaką ziemia zatacza koło słońca jest elipsą. Przecież kształt drogi tej w rzeczywistości nieznacznie różni się od koła. Szczegół taki nadaje się dla młodzieży starszej, więcej zaawansowanej w nauce geografji i to wtedy, kiedy będziemy mogli skutecznie wytłumaczyć jej zjawiska, jakie wynikają z eliptycznego toru ziemi.

3. Co się tyczy wiadomości geograficznych, zawartych we wyimkach, podanych wyżej, to z całym musimy podkreślić naciskiem, że nauka szkolna powinna być tak urządzona, by pod kierunkiem nauczyciela dziecko samo dochodziło do poznania kulistości ziemi i jej ruchów rzeczywistych. Tą drogą jedynie zdołamy przyzwyczaić je do myślenia, wykształcić umysł jego, a zarazem przyswoić mu potrzebną wiedzę, która nabyta samodzielną pracą myślową, stanie się trwałą jego własnością. Kiedy zaś uczeń posiędzie całokształt najistotniejszych wiadomości z geografji, historii, matematyki, fizyki i nauk przyrodniczych i kiedy osiągnie konieczny stopień dojrzałości umysłowej, wtedy dopiero w sposób syntetyczny możemy mu, jako młodzieńcowi dorastającemu, przedstawić rozwój poglądów na budowę świata. Z przesłanek tych wynika, że najważniejszą do tego rodzaju nauki jest klasa VIII. Natomiast „Program” sprawę tę odwraca zupełnie na opak; najpierw „wykłada” malcom jedynastoletnim rezultaty dociekań wielkich myślicieli przed Kopernikiem i odkrycia samego Kopernika, a potem dopiero chce ich pouczać o kulistości i ruchach ziemi. To już nie jest wcale nauka szkolna, to nie jest bynajmniej początkowa nauka geografji, ale najoczywistszy „wykład” zarówno co do treści jak i formy, a zatem w całym słowa tego znaczeniu wykład uniwersytecki.

Przeładowywanie nauki geografji materiałem niegeograficznym i stosowanie metody dogmatycznej nawet w tych wypadkach, gdzie jest ona zupełnie zbyteczna — to rzeczy, praktykowane w okresie scholastycznym, który, nawiasem mówiąc, w geografji trwał długo. Takie jednak traktowanie nauki uznano wkońcu za wadliwe, nieprowadzące do celu i bezwartościowe i oddawna usunięto z nauczania szkolnego. Trzeba było dopiero ministerjalnej „Sekcji szkolnictwa średniego”, aby przeżytki te wydobyć ze starych rupieci dydaktycznych i ogłosić światu jako nowość i postęp.

Wszystkie te błędy są tak zdumiewające, nacechowane taką niezajomością najprostszych zasad dydaktyki i takim brakiem wszelkiego doświadczenia i rozwagi pedagogicznej, że czytając je, wręcz wierzyć się nie chce, iż ma się tu do czynienia z publikacją, wydaną pod opieką Ministerstwa oświaty. Zdarza się wprawdzie niekiedy, że młody adept, rozpoczynający zawód nauczycielski w szkole średniej, pragnie uszczęśliwić młodzież klas najniższych „wykładami” na sposób uniwersytecki. „Wykłada” też dzieciom różne, mądre rzeczy w przekonaniu, że olśni ich uczonością i obfite zbierze plony swej pracy mozolnej. Ale przyznać należy, że nie było wypadku, aby nowicjusz taki próbował drukiem ujawnić światu dowody swego nieuctwa pedagogicznego. O ile bowiem kierownik zakładu nie zwrócił mu uwagi

na niestosowność tego rodzaju postępowania, to szybkie rozczarowanie i przykre doświadczenia zniewoliły go niebawem do zastanowienia się nad dalszemi poczynaniami i na właściwą naprowadziły drogę. Tej atoli refleksji nie widzimy wcale u autorów „Programu. To też wszystko to, co nieprawdopodobne i niemożliwe przy normalnym sposobie myślenia, racjonalnych poglądach na zadanie szkoły i prawidłowych metodach nauczania, potrafili oni w elaboracie swym urzeczywistnić i uwydatnić z bezprzykładną nonszalancją.

Podobnych błędów i ciężkich przewinień dydaktycznych autorowie dopuszczają się również, mówiąc o izotermach styczniowych, lipcowych i rocznych, tudzież o strefach, zakreślonych izotermami. Dotyczące wskazówki dydaktyczne brzmią następująco: „Strefy termiczne ziemi: 1) strefa gorąca, ograniczona izotermami rocznymi $+20^{\circ}$; strefy umiarkowane między izotermami rocznymi $+20^{\circ}$ a izotermami najcieplejszego miesiąca $+10^{\circ}$; strefy zimne dokoła biegunów do izoterm najcieplejszego miesiąca $+10^{\circ}$ “ (str. 78).

Nauka o izotermach wymaga pewnych podstaw koniecznych, na których musi się oprzeć. 1) Przedewszystkiem trzeba uczniów najpierw zaznajomić z nauką o cieple, a tę program fizyki wyznacza dopiero na klasę trzecią (str. 55—57). 2) Należy im wyjaśnić, na czym polega istota linii jednakowego ciepła i nauczyć ich sprowadzania (redukowania) temperatury miejsca do powierzchni morza, a to są rzeczy dla ucznia tego wieku wcale niełatwe, a nawet wręcz niedostępne. 3) Musi młodzież pierwaj poznać całość powierzchni ziemi, a z tą zaznajomić się nie miała dotąd jeszcze sposobności, gdyż geografję powszechną wyznaczono dopiero na koniec klasy II. 4) Ograniczenie stref umiarkowanych izotermami rocznymi $+20^{\circ}$ i izotermami najcieplejszego miesiąca $+10^{\circ}$ wymaga koniecznie wytłumaczenia uczniom, dlaczego od strony strefy gorącej uważamy za granicę izotermi roczne, a od strony stref zimnych izotermi lipcowe. Wyjaśnienie to jest tem bardziej potrzebne, że na mapach uwidocznioma jest zazwyczaj roczna izoterma 0° , jako linja graniczna między strefą umiarkowaną a zimną i za taką właśnie przyjmujemy ją teoretycznie, gdy tymczasem praktycznie więcej jest uzasadniona lipcowa izoterma $+10^{\circ}$. Tych warunków głównych program wcale nie daje młodzieży, nieodzownych podstaw do nauki o izotermach nie stwarza, a gdyby je nawet stworzył, to są to rzeczy dla uczniów jedynastoletnich tak trudne, że stanowczo przechodzą ich możność umysłową. W b. zaborze austriackim naukę o izotermach bierze się dopiero w klasie piątej. Pomimo, że uczniowie klasy tej posiadają już podłoże naukowe z czterech klas niższych, są o kilka lat starsi i umysłowo znacznie dojrzałsi, to przecież z wiadomościami temi niezawsze i niełatwo dają sobie radę. Jakżeż więc możemy mieć odwagę wymagać rzeczy takich od chłopców klasy drugiej! Niedostateczny ich rozwój zdolności intelektualnych i brak należytego przygotowania naukowego najmniejszych nie pozwalają żywić nadziei, żeby nauka ta, zastosowana tak wcześnie, pożądane wydać mogła owoce.

„Program“ żąda od uczniów klasy drugiej „charakterystyki klimatu Polski“ na podstawie systematycznie notowanych spostrzeżeń meteorologicznych (str. 60, 78, 79). Spostrzeżenia, czynione przez wy-

chowanków w klasie I. i II., a zatem mniej więcej przez kilkanaście miesięcy, bynajmniej nie wystarczają do wyrobienia pojęcia o klimacie, a w każdym razie pojęcie takie mogłoby wypaść zupełnie mylnie. Do scharakteryzowania klimatu potrzeba obserwowania zmian atmosferycznych w ciągu lat wielu. I gdyby uczniowie dane, dotyczące zmian tych, nawet posiadali, to mogliby najwyżej określić klimat miejscowości badanej, ale nie klimat Polski. Notowanie spostrzeżeń meteorologicznych w szkole jest bezwątpienia pożądané, ale głównie w tym celu, ażeby uczniowie tem łatwiej mogli zrozumieć, jakie czynniki składają się na klimat i w jaki sposób dochodzimy do jego określenia. Żeby zaś młodzież potrafiła scharakteryzować klimat Polski, musi pierwej zaznajomić się z klimatem Europy, a przede wszystkim poznać klimat Europy zachodniej i wschodniej.

„Program” omawia z uczniami geografję Polski w klasie I., a klimat Polski prześuwa do klasy II. Dziwny ten pomysł wykracza przeciw fundamentalnym pojęciom geografji opisowej. Wszak zadaniem jej jest przedstawić całkowity, zupełny obraz wszystkich elementów geograficznych, składających się na fizjognomję danego obszaru, a nie podawać — jak to czyniono dawniej — luźnych, rozdrobnionych, encyklopedycznych wiadomości o kraju i nie wtłaczać ich w głowę uczniom większymi lub mniejszymi kompleksami. Nauka taka wywołuje istny zamęt w wyobrażeniach i pojęciach geograficznych i nie tylko nie kształci umysłu, ale rozwój jego wręcz powstrzymuje i przytłumia.

Nie możemy tu także pominąć i niewłaściwości metodycznych. Oto sposoby, jakich program zaleca używać przy nauce geografji: „Nateżenie ogrzewania powierzchni ziemi w zależności od nachylenia padających na nią promieni. Pomiar temperatury terpentyny w kilku rozmaicie nachylonych pyrhełjometrach (płaskich, płytkich puszkach z zakopconemi denkami: przez korek w puszcze przetknięty termometr, szpilka tkwi w denku, cień jej wskazuje nachylenie promieni). Analogja: jeżeli zastawić strumień wody płytą z otworem, kiedy przejdzie w jednakich czasach więcej wody: przez płytę prostopadłą, ukośną, czy równoległą do kierunku ruchu wody (str. 78). Pyrhełjometr jest stosowny do pracowni fizycznej lub geograficznej, gdzie jeden lub paru uczniów czynić może na nim spostrzeżenia, ale wcale nie nadaje się do demonstracji wobec całej klasy. To samo dotyczy przykładu ze strumieniem wody i z płytą. Doświadczenie takie wykonać w klasie jest trudno, nie można przytem uwzględnić absorbcji promieni a nadto analogja między ilością wody przepływającej przez otwór w płycie równoległej a promieniami równoległymi do powierzchni ziemi jest niewyraźna. Wogóle przykład ten jest zupełnie niepotrzebny, gdyż doświadczenie z nateżeniem ogrzewania powierzchni zależnie od nachylenia promieni można wykonać w sposób daleko prostszy i łatwiejszy do unaocznienia wszystkim uczniom. Z przytaczaniem przykładów w programach naukowych trzeba być bardzo ostrożnym, aby rzeczy mało stosownych lub niewłaściwych nie rozpowszechniać i nie utrzymywać.

Co się tyczy pokazu telurjum (str. 78), to przy pomocy przy-

rzędu tego łatwo uzmysłowić, że na równiku dzień jest stale równy nocy, że granicą wędrówki pionowego promienia są zwrotniki i że na biegunach noc i dzień trwają po pół roku, ale wpoić młodzieży przekonanie, że na równoleżnikach $66\frac{1}{2}^{\circ}$ występują „granice codobowej zmiany dnia i nocy“ jest rzeczą daleko trudniejszą. Fakt ten da się najlepiej stwierdzić i upogładowić zapomocą odpowiedniego rysunku geometrycznego, ale z powodu słabego przygotowania młodzieży w tej klasie pod względem matematycznym środek taki można zastosować dopiero wobec uczniów starszych. Samo zresztą wyrażenie „codobowa zmiana dnia i nocy“ jest co najmniej nieścisła i dwuznaczna.

Niewiadomo również, jak sobie autorowie programu wyobrażają w praktyce kilkakrotne obserwacje z teodolitem, czynione w nocy, celem skonstatowania, że gwiazda północna jest niemal nieruchoma, inne zaś gwiazdy są ruchome i celem pomiaru wysokości tej pierwszej. Spróbujmy nadać przepisom ministerjalnym formy konkretne! Przedewszystkiem wzywamy wychowanków, aby w nocy o oznaczonej godzinie zjawili się w gmachu szkolnym. Wielu z tych malców jednastoletnich mieszka w odległości kilku a nawet kilkunastu kilometrów od szkoły. Żeby spostrzeżenia, wykonywane zapomocą teodolitu przez kilkudziesięciu uczniów doprowadziły do jakiegoś rezultatu pozytywnego, muszą potrwąć przynajmniej godzin parę. Trzeba przytem brać pod uwagę różne kaprysy atmosfery, jak wystąpienie chmury na niebie w okolicy obserwowanej, co znacznie przedłuży czas obserwacji, nagłe zachmurzenie i deszcz ulewny, utrudniający młodzieży powrót do domu późną nocą i tym podobne niespodzianki. I takie właśnie obserwacje według „Programu“ mają powtarzać się kilkakrotnie. Czy jest ktoś tak naiwny, ktoby przypuszczał, że rodzice pozwolą dzieciom na takie peregrynowanie w nocy? Albo, czy znajdzie się nauczyciel, któryby przyjął na siebie odpowiedzialność za wszelkie ewentualności, jakie zająć mogą z powodu urządzania nauki szkolnej o tak niezwyklej porze?

Obserwować gwiazdy w nocy można także w sposób inny, prostszy, przystępniejszy, a przytem zupełnie wystarczający dla uczniów klasy II. Posługiwanie się teodolitem przy geografii początkowej trzeba pozostawić nauce guwernerskiej lub konwiktowej. Natomiast przy nauczaniu publicznem i masowem teodolit nadaje się do nocnych obserwacji nieba wyłącznie z uczniami starszymi.

Wiadomo także powszechnie, jak ważną i doniosłą rolę przy nauczaniu geografii odgrywają wszelkie wycieczki z uczniami. Naukowy charakter wycieczka taka przybiera wówczas, kiedy jej cel jasno określimy, przygotowujemy należycie i umiejętnie przeprowadzimy. Tak pojęta wycieczka wydaje w skutkach swych niawątpliwe owoce i dlatego szczególniejsze posiada znaczenie; ale z drugiej strony pochłania wiele czasu, wymaga niemało zachodów i trudu, a przytem pociąga za sobą nieuniknione koszta i wkłada na nauczyciela odpowiedzialność za ewentualne przykre wypadki. Żeby więc wszystkie te trudności i przeszkody przełamać i wycieczkom naukowym pożądaną nadać charakter, tak zasadniczo różny od charakteru wycieczek konwencjonalnych, podejmowanych dla celów wychowania fizycznego,

trzeba całą tę sprawę poddać najpierw gruntownej rozprawie, omówić wszechstronnie i wyczerpująco, a potem dopiero włączyć do programu naukowego jako integralną część jego. Autorowie „Programu” starają się wprowadzić kwestję tę rozwiązać, ale jej pomyślnie i ze wszystkim nie załatwiają. Nie rozróżniają, że są wycieczki, które można skutecznie w godzinach szkolnych i są także takie, które wymagają kilku, a niekiedy nawet kilkunastu godzin czasu. Jedna godzina na tydzień przeznaczona na wycieczki geograficzne w klasie I. i II. daje po uwzględnieniu feryj świątecznych ogólną sumę niewiele wyższą ponad 30 godzin rocznie. Gdybyśmy przypuścili, że liczba ta wystarczy na kilka najniezbędniejszych wycieczek, to zachodzi pytanie, jaką program daje nam rękojmię, że powyższy wymiar czasu w istocie będzie użytkowany na cel wymieniony. Naturalnie gwarancji takiej nie mamy. Owszem są wszelkie dane, jak wykazuje praktyka dotychczasowa, że nauczyciel będzie wołał czas ten poświęcić na przerabianie materiału naukowego, i tak już z byt obszernego, w izbie szkolnej, aniżeli przygotowywać wycieczkę, narażać się na trudy i niewygody, na koszt i różne niespodzianki. Możemy przy sposobności tej wiele pawić na temat poświęcenia, ideałów i t. p. ale, to pewna, że rzeczywistość przez to wcale nie zmienimy i sprawy tak ważnej i pilnej ani o włos naprzód nie posuniemy.

Nie widzimy także, żeby materiał naukowy programu był dostosowany do pór roku. W jakież więc sposób młodzież ma korzystać z wycieczek przy nauce szkolnej?

Niema również w programie żadnej wzmianki, jak wycieczki naukowe — bo o takich tylko jest tu mowa — należy urządzać. Jeżeli lekcja na łonie natury ma faktycznie przynieść jakąś korzyść pod względem kształcenia umysłowego, to nauczyciel nie może brać ze sobą więcej uczniów niż koło dziesięciu.

Słowem, postanowienia co do wycieczek są traktowane jednostronnie, zbyt powierzchownie, nie rozwiązują zagadnień aktualnych i nader żywotnych i dlatego budzą wiele wątpliwości.

Uwagi ogólne.

Wobec tylu i tak poważnych błędów i niewłaściwości, jakie zawiera „Program”, byłoby może rzeczą już mniej interesującą i potrzebną zapuszczać się w dalsze jego wady szczegółowe. Zajmiemy się przeto teraz jego brakami i niedomaganiem natury ogólniejszej.

I tak: podano przykład programu szczegółowego dla klasy I. i II., a nie postarano się o takiż przykład dla klasy III., względnie dla geografji opisowej. Dlaczego? Czy twórcy programu sądzili, że lekcje z geografji powszechnej, zwłaszcza w początkach, są może łatwiejsze, niż nauczanie podstawowych pojęć geograficznych? Jeżeli tak, to wyobrażano sobie prowadzenie lekcji tych w sposób chyba wcale prymitywny i mało pouczający.

Bardziej jeszcze uderza fakt inny. Oto projekt Ministerstwa przyjmuje 8-letnią szkołę średnią, w której trzy klasy najniższe będą tworzyły na razie wspólną podbudowę dla wszystkich typów. Z czasem atoli zostaną od niej odłączone i zastąpione szkołą powszechną. Dlatego według ministerjalnego „Programu naukowego szkoły średniej”

klasy I., II. i III. 8-letniej szkoły średniej mają odpowiadać IV., V. i VI. klasie szkoły powszechnej o siedmiu nauczycielach. Stąd też — powiada Ministerstwo — postulat szkolnictwa średniego musi być przyjęcie dla tych klas szkoły powszechnej programów, wypracowanych dla I., II. i III. klasy szkoły średniej.¹⁾ Ponieważ klasa VII. czyli ostatnia klasa szkoły powszechnej ma dać uzupełnienie i zaokrąglenie wiadomości dla młodzieży, kończącej tę szkołę,²⁾ przeto program trzech klas poprzednich tejże szkoły (kl. IV., V. i VI.) i program „gimnazjum niższego“ (kl. I., II. i III.) powinien być identyczny i stanowić zamkniętą w sobie całość. Tymczasem zaszła rzecz wręcz dziwna i trudna do wytłumaczenia. To samo Ministerstwo, które postulat swój określiło tak jasno i wyraźnie, w rzeczywistości żadnych nie poczyniło starań, aby program „gimnazjum niższego“ uzgodnić z programem równoległych klas szkoły powszechnej i zamknąć w nim całokształt wiadomości elementarnych. Tak n. p. w programie dla trzech klas najniższych szkoły średniej nie uwidocznilo wcale geografii Europy; umieszczono tylko w kl. I. „przegląd ogólny mapy Europy“, a tego przecież żadną miarą nie podobna utożsamiać z geografją Europy. Co się zaś tyczy ziem polskich, to tak wątpliwej wartości nauka, jak „propedeutyczna geografia Polski“ w kl. I. nie może dać choćby minimum najelementarniejszych wiadomości, jakich młodzież potrzebuje, zwracając się po ukończeniu 7-letniej szkoły powszechnej do zawodów praktycznych.

Żeby zorientować się lepiej w tem chaotycznym rozłożeniu materiału, musimy nadmienić, że program geografii dla trzyklasowego „gimnazjum niższego“ osnuty jest na schemacie, jaki Ministerstwo dołączyło do „Programu naukowego szkoły średniej“, ogłoszonego kilka miesięcy wcześniej. Według schematu tego Europa ma być przedmiotem nauki w klasie IV., a ziemie polskie w kl. V., czyli innemi słowy, pięć klas niższych 8-letniej szkoły średniej obejmuje dopiero pewną całość samą dla siebie i daje młodzieży ogólny zarys podstawowych wiadomości z geografii. Ponieważ jest wręcz wykluczonem, aby uczeń opuszczał pełną szkołę powszechną bez znajomości Europy i ziem polskich, przeto nie pozostaje Ministerstwu nic innego, jak tylko materiał naukowy IV. i V. klasy gimnazjalnej ograniczyć do jednego roku i skupić go w klasie VII. szkoły powszechnej. Takie atoli przeładowanie jednej klasy materiałem geograficznym musi z konieczności pociągnąć za sobą zmechanizowanie nauczania, a w następstwie powierzchowność i encyklopedyczność wiadomości udzielanych. Anomalia ta, spowodowana nienależytem i niestannem przemyśleniem całego programu szkolnego, dotyka właśnie tego działu geografii, który dla podniesienia poziomu intelektualnego szerokich mas ludności, dla ich uświadomienia narodowego i obywatelskiego szczególnie jest pożądany i niezbędny. Jeżeli tedy przez „uzupełnienie i zaokrąglenie wiadomości“ w klasie VII. szkoły powszechnej mamy rozumieć skondensowanie elementarnej nauki o Europie i Polsce w ten sposób, że materiał naukowy tejże klasy będzie odpowiadał materia-

¹⁾ Program naukowy szkoły średniej. Warszawa 1919. str. 151.

²⁾ Tamże.

geografję matematyczną! Uwaga powyższa, acz dowodząca, że autor akceptuje nowe myśli, jest jednak nieco osłabiona wyrazami: „może” i „poniekąd”. Bowiem rysunek nie „może” być związany z pogadankami etc., lecz „powinien”. Nie stanowi on „poniekąd” ich ilustracyjne dopełnienie, lecz jest istotną ilustracją, a ściślej wypowiedzeniem tego, co dziecko „wie” o danej rzeczy. Cała nauka na stopniu elementarnym, a więc wiadomości z historii, geografji, przyrody etc., kształcenie duszy dziecięcej, momenty etyczne, wszystko to łączy się, wiąże z życiem dziecka, z doświadczeniem, przeżywaniem. To zasady „szkoły pracy” i tak pojmował je nasz Piramowicz, mówiąc „nauczyciel wyprowadzi dzieci w pole, na ogrody, na place”. A dalej „dopiero po doświadczeniu w polach niech kreślą figury. Rysowanie, acz niezgrabne będzie dla nich zabawą. Bo nie trzeba wiele czasu tracić na staraniu się i przymuszaniu, by kształtnie rysowali”. A dalej „przed nauką na rozum ma iść wprzód pokazywanie uczniom samych robót gospodarskich. W każdej porze roku na roboty w tym czasie przypadające prowadzić ich do gumien, do obór, stajni i t. p.”.

I choć u Piramowicza dobitnie występuje motyw praktyczności, niemniej w rozwinięciu tych myśli leży cały program nowej zreformowanej szkoły. Trentowski mówiąc o rysunkach, twierdzi „na oryginalnych pracach poznasz ich (dzieci) duszę”. Skoro dziecko to rysuje, co o danej rzeczy „wie”, tedy tyle wie, ile w swoim rysunku wyrazi. Trzeba tylko rysunek ten rozumieć nie na miarę naszych wymagań, lecz na miarę dziecka, nie możemy wymagać stylu, piękności wyrażen i dyspozycji myślowej, lecz uważnie i poważnie wsłuchać się, wmyśleć. Stąd pochodzi, że dobra matka zawsze rozumie swoje dzieciątko, choć ktoś inny, obcy nie wie z jego „opowiadania”.

Idźmy dalej. W oddziale I-szym mają dzieci rysować „czworonogi”. Więc: kot, królik, świnia, koń (z pamięci). Aliści autor każe te czworonogi przedstawiać „z tyłu, albo z boku”. Otóż — pozwoli autor — ale o ile dzieci rysują „wszystko”, o ile równie śmiało rysują człowieka (i to najwcześniej), jak i zwierzęta i domy i drzewa i t. d., o tyle zawsze przedstawiają je z najbardziej charakterystycznej strony. Więc dom z przodu, jaszczurkę z góry, konia z boku. Kerschensteiner, który zbadał około 130.000 rysunków dziecięcych zna bardzo nieliczne wypadki odstępstwa od tej zasady, gdzie dziecko zmagalo się z problemem przedstawienia n. p. konia z tyłu lub z przodu i dawało rzeczy nie dające się opisać! Ci śmiałkowicie byli to dzieci 9—11 letnie, więc na tym stopniu rozwoju, kiedy w dziecku poczyna się swolna budzić samokrytycyzm w odniesieniu do rysunków własnych, kiedy dziecko już patrzy i dostrzega ważniej i zaczyna tracić ufność w swą dotychczasową dziecięcą „prawdę” rysunku ideograficznego. Jest to psychiczny okres wahań i pytań, okres, w którym nadchodzi pora rozpoczęcia rysunku jako przedmiotu. Są to wszystko rzeczy znane i... uznane. Przytoczyliśmy je dla pełni obrazu „metody” omawianego programu.

W oddziale II-gim zaraz na wstępie czytamy: „ziarna fasoli różnych gatunków powiększone (z pokazu). Narysować je kilkakrotnie. Podobnie: chleb”. Co to znaczy? Czy ziarna fasoli różnych gatunków mają różny kształt? Jaki cel ma powiększanie? Chyba to ćwiczenie techniczne. Bowiem dzieci w swych typowych rysunkach tylko zminiejszają, nigdy

zaś nie powiększają. Co do owego treściwego „podobnie chleb“, to już — wyznajemy — rzecz wydaje się nam całkiem niejasna. Czy bochenek? Z góry, czy z boku? W czym autor widzi charakterystykę chleba — w kształcie, czy w barwie? Toż z góry widziany będzie kołem lub podłużną niby elipsą, z boku będzie przypominał może obrys... ziarna fasoli. Czy oto idzie?

W oddziale III. zaraz po owym globusie idą „najprostsze w kształcie naczynia umieszczone na wysokości oka (z natury)! Chce tu widocznie autor ominąć perspektywę koła (otworu, czy dna) i stara się to wyjaśnić w „uwagach“. Wyjaśnienie to jednak raczej sprawę zaciemnia. Jeżeli bowiem dziecko narysuje „kubek“ z elipsą otworu a linią prostą u dołu, dowodzi tem, że otwór „widzi“, zaś u dołu nie widząc pełnej elipsy radzi sobie jeszcze na swój dziecięcy sposób. Wystarczy zatem to zapoczątkowane dostrzeganie posunąć o krok dalej i naprowadzić tu, gdzie ono było niezupełne. Ale tak, czy owak — jest to rzecz dla III. oddziału przedwczesna. Program winien być stosowany do przeciętności i choć zdarzają się nawet dość wcześnie zadziwiające nieraz przejawy zmysłu dostrzegania u dzieci typu „wzrokowców“, które wyprzedzają swych rówieśników i których nie wolno nam w imię normy przeciętnej w ich samoradnym rozwoju powstrzymywać, lecz owszem pomagać, traktując wtedy naukę indywidualnie, to jednak program musimy stosować do przeciętnego egółu. Nie sądzimy, by autor chciał w takim razie. by garnuszek miał u góry i u dołu linię prostą (rzut pionowy) — tak bowiem nikt nigdy nie widzi. Dwóch horyzontów jeden rysownik mieć nie może. Ale skoro zaczęliśmy już tę nieszczęsną perspektywę, posuchajmy, co autor o tem mówi na str. 11. W szkole 4-o oddziałowej wyklucza ją zupełnie (i słusznie), wprowadza jednak w szkole 5-o oddziałowej „bryły trzywymiarowe“. Ale świadom, co to jest, podaje bajeczny sposób. Oto każe „zastosować do nich perspektywę geometryczną“ t. zw. perspektywę „równoległych“! Więc jednak mamy jakiejś perspektywy „uczyć“, a cóż zrobimy, gdy uczeń — Boże broń — dopatrzy, że te równoległe „zbiegają się“? Wszakże to owa równoległość, czyli to, co dziecko „wie“ o liniach drogi, ściany bocznej domu, krawędzi stołu etc. stanowi źródło owej typowej karykaturalnej perspektywy dziecięcej, pojawiającej się średnio około 9—12 roku życia, kiedy to górna linia bocznej ściany domu jedzie w górę tylko dlatego, że dziecko „wie“, że ona jest równoległa do linii dolnej, której pozorne „wznoszenie się“ już dostrzegło. Dzieje się to nawet u starszych. I tu zatem jest początek dostrzegania, nam zaś nie wolno z tą chwilą ani zakazywać widzieć, ani nie spieszyć z pomocą. Owa zaś „geometryczna“, perspektywa byłaby tylko usankcjonowaniem błędów dziecięcych. Inaczej mówiąc autor każe źle „widzieć“ po to, by potem... oduczać. Wszakże przyjdzie wreszcie czas na perspektywę „właściwą“. Autor sam — zdaje się — uzna, że z tem nie trzeba się spieszyć, że rysunek perspektywiczny z poglądu można wprowadzić około 13 roku życia w klasie VII., ale chciałby mieć koniecznie już w V-ej coś w tym rodzaju, więc daje choćby geometryczną... namiastkę perspektywy. Wprawdzie zaraz dodaje: „Jeżeli jednak dziecko spostrzega zjawiska perspektywiczne i pyta o nie, to nauczyciel winien mu je wyjaśnić“. Wyobraźmy sobie zatem taką lekcję. Dajemy dzieciom „bryły trzywymiarowe“ i t. p. jakieś pudełka graniaste, pouczamy, że

(jak każe autor) „linje równoległe w przestrzeni, na papierze będą również równoległe”. Objasniamy to rysunkiem na tablicy (tak?). I dzieci biorą się do pracy. Aliści wstaje jedno i pyta: „Proszę Pana — mnie się zdaje, że te linje zbliżają się ku sobie”. I nauczyciel musi mu przyznać słuszność. „Tak dziecko, dobrze ci się zdaje”. A w duszy dziecka i tego i innych zrodzi się ciche pytanie: „Więc dlaczego Pan każe nam tak rysować, skoro ma być inaczej”? A może nawet ów odkrywca zdobędzie się na zgola cyniczne przypuszczenie, że „Pana złapał”. Powtórzmy raz jeszcze: nie wolno nam uczyć błędnie. Naszym zadaniem jest rozwijać dostrzeganie, nie zaś nakładać dzieciom jakieś okulary i kazać im tak, czy owak widzieć. Nie stosujemy żadnych sztuczek i sposobików, które więcej szkodzą, niż pomagają. Nie będziemy mnożyć przykładów. Atoli pragnęlibyśmy wiedzieć dlaczego dzieci po kształtach owoców i jajka mają rysować... dżdżownice, potem drabinkę (i to koniecznie o 7 szczeblach), a dalej ptaki i czworonogi i tak dalej i dalej przez cały program. Czy jest w tem jakaś myśl przewodnia, a jeśli tak, to dlaczego jej nie widać? Mamy wprawdzie „uwagi metodyczne”, których zadaniem bywa zwykle rozpraszać podobne niejasności, ale tam mianowicie ostrożnie i z pewną nieśmiałością skreślone nowe poglądy na naukę rysunków, ale nigdzie nauczyciel nie wyczyta, jak się zabrać do owych dżdżownic, fasoli, czy globusa. To bowiem, że nauczyciel zaczynając lekcję rysunków, mówi za autorem: „O czym myślę?... Jest to korzeń roślinny, podługowaty, cienki na końcu, jasno-czerwony(?), jadalny, słodki...”, zakrawa raczej na żart. Otóż dzieci nie będą rysowały tego, o czym nauczyciel myśli, ale to o czym myślą same. Myśleć zaś będą o tem, co je zajmie, co zobaczą, z czem się zetkną, co stanowi jakiś szczegół z całości przeżytego zakresu, z którego wyplynie i pogadanka i nauka języka i rachunków i rysunek, ba — nawet i śpiewka stosowna. I wtedy taka marchew będzie notatką, małą ilustracją tego, co wypełniało w danej chwili duszę dziecka, co przesączało się przez zmysły, ukształtowało jako wyobrażenie i ustaliło jako pojęcie. Rysunek będzie najdobitniejszym dokumentem owego pojęcia, kontrolą dostrzegania i próbą pamięci wzrocznej. Będzie to jakoby znak zewnętrzny „fantom” — jak mówi Wundt — uzupełniany i ożywiany siłą wyobraźni i uczucia”. Ów bogaty szereg przymiotników, które mają rysownikowi przywieść na myśl marchew, jest przytem wyskokiem wcale niepedagogicznym. Dzieci bowiem albo marchew znają, albo nie. Jeśli znają, winno się od nich określenie cech marchwi wydobyć, jeśli nie znają, najbujniejszy opis na nic się nie przyda. Wskazówka autora, nadaje się chyba jako... szarada. Jest i dla niej miejsce w szkole. Słusznie poucza autor, by nauczyciel dobrze sobie przed lekcją pytania obmyślił. Ufamy jednak, że dobry nauczyciel nigdy nie zapyta dziecka 8-letniego „czem się różni marchew od pietruszki, rzepa od buraka”? Bo gdy idzie o rysunek bezbarwny, to marchew jest raczej podobna do pietruszki, zaś rzepa do buraka, różnice leżą głównie w barwie. Na str. 9 i 10 czytamy, że dzieci „już w drugim i trzecim roku szkolnym chętniej rysują wydarzenia, które uderzyły je czemś mniej codziennem, wydarzenia związane z wycieczką, zabawą, ślizgawicą i przewracaniem się ludzi i t. p.”. Wielka prawda, ale autor zaraz podaje przykład, jak ćwiczyć „wyobraźnię i chwytliwość obserwacji”. Więć znów „Myślę o człowieku — dzieci. I wy pomyślcie o człowieku.

Cóż on robi? Siedzi, czy stoi, czy biegnie? Gdzie się znajduje: w pokoju, na ulicy, w podwórzu, w lesie i t. d.". Spróbujmy sobie przedstawić, co powstanie w umyśle dziecka na skutek takiej przemowy nauczyciela. Jakaś migotliwa wstęga obrazów nakształt filmu kinematograficznego z tą na niekorzyść różnicą, że nie będzie tu ciągłości osnowy. Czy autor naprawdę wierzy, że „pytania takie pomogą dzieciom tworzyć w ich wyobraźni obrazy coraz bardziej jasne i określone”? Optymizm autora, z jakim traktuje różne swoje uwagi koliduje z niedocenianiem myśli o rzeczywistej i głębokiej wartości. Owa powyżej przytoczona „uwaga” o związku rysunku z wydarzeniami etc. jest wszakże naczelną zasadą metodyczną i szkoda, że autor osłabił ją przepuszczeniem przez pryzmat naszego „dojrzałego” krytycyzmu. To bowiem, co dla nas jest „mniej codziennem” może nie być niem dla dziecka i odwrotnie. Jakaś blahostka według nas, może być dlań nowością. A takich nowości odkrywa dziecko mnóstwo co krok. Bardziej go pochłonie np. brzęczący żuk, jeśli go przedtem nie widziało, niż np. pompacyjny pogrzeb jakiegoś dostojnika, jeśli obrzęd sam nie jest dlań nowością, bardziej wierzącą pajac, niż maszyna do pisania. Zresztą, gdy idzie o taki rysunek, tedy tylko dziecko najlepiej nam wskaże, co go w jakimś „wydarzeniu” zajęło i ile dostrzegło i zapamiętało. Nic na to nie poradzimy, jeśli z uroczystego przyjęcia przejeżdżającego n. p.... szacha perskiego całą zdobyczą dziecka będzie... pióropusz na łbie konia. On zastąpi resztę i temat „mniej codziennego” wydarzenia zrobi fiasco.

Tak w krótkości przedstawia się ów program. Jest to rzecz niejednolita, nieprzepojona jedną zasadniczą myślą, zlepek „metod” i dróg. Chce tam autor przepięnąć myśl wyćwiczenia technicznego, chce dać po drodze pojęcia geometryczne, rozwija równocześnie błyskotliwy sztandar samodzielności i swobody, atoli wszystko to, prócz poruszonych błędów, grzeszy brakiem kości pacierzowej: ustawienia programu mniej szczegółowego, ale za to bardziej związanego z psychiką dziecka na pewnej podstawie owej zasady, o której i sam autor pisze, ale której nie wprowadził w życie w swym programie. Dodajmy wkońcu, że jeśli nauczyciel rysować nie umie, jeśli nie włoży całej usilności i subtelnej bacności w zadania poznawania duszy dziecka, nic mu nie pomogą najtrafniej obmyślane plany, natomiast program wadliwy a obowiązujący urzędowo sparaliżuje usiłowania nawet dobrego nauczyciela.

Przejrzyjmy teraz „modelowanie”. O ile w programie rysunków, mimo wszystkich jego niedomagań, znać jednak szczerą chęć i wysiłek, o tyle modelowanie potraktował autor bardzo... mimochodem. Na szereg następnych poglądów autora: czem jest modelowanie, piszemy się w zupełności. Są one z chóru owych wielkich hasel reformy, jakie nadleciały do nas z Zachodu, a którymi okraślił autor swoje uwagi o rysunkach. Ale z chwilą, gdy zabrał się do wskazania tematów, poczyną ogarniać zdumienie. Czyżby autor poważnie zalecać chciał 7-o i 8-o letnim malcom tematy nakształt wszelkich wydarzeń z życia dziecka i jego rodziny, jak np. „zabawy; uroczystości, święta, pogrzeby, chrzest braciszka itp.”? Czy trzeba być wielkim praktykiem i znawcą dziecka, by z góry przewidzieć wynik, gdy malec pocznie z gliny lepić grupę z kilku osób złożoną. Nie można się oprzeć chęci zapytania, czyby sam autor temu podołał. Proszę pomyśleć: książdz, rodzice, kumy, chrześniak, chrzcielnica

ustawione na jakiejś podstawie, z charakterystyką leżącą w stroju, z akcją etc. — wszystko to ma wykonać dziecko z gliny w pełnych postaciach (a może w płaskorzeźbie?!), swemi rączkami o drobnych, ale jeszcze bardzo niesprawnych paluszkach, dających zaledwie zaczątkową możność rozwijania tego, co Niemiec nazywa „Tastsinn“. Gлина, acz bardzo podatny materiał, jest jednak dla dziecka rzeczą nowszą niż ołówek. Skądże więc tutaj takie rozbijanie swobody, skoro w rysunkach była ona znacznie przyciszona. Ach! — ta „swoboda“ — jakże to pięknie brzmi, tylko nieźle byłoby zapytać, kto to jest swobodny? Nauczyciel, nauka, czy uczeń? Czy autor sądzi, że dziecko bez inspiracji porwie się ze swą gliną na taki temat, jak np. „pogrzeb“ i że nie opuści rąk, choćby nawet na skutek zachęcań, czy nakazu pracę rozpoczęło. I czy autor miał sposobność posadzić swoją „metodę“ w ławce szkolnej i wypróbować ją? Program trąci „zielonym stolikiem“. Autorowi idzie o „rozwijanie zdolności twórczych“ i uważa, że lepienie wiedzie prościej do tego celu, niż rysunek, gdyż tam tego celu nie postawił. Tam mamy za to „precyzowanie wyobrażeń“. Skąd to różniczkowanie? Niewątpliwie w wielu razach łatwiej rzecz da się wyrazić w glinie, niż w rysunku. Odpada wtedy konieczność umysłowej transpozycji kształtu bryłowego na płaski dwuwymiarowy. Ale niech rysunek występuje tam, gdzie łatwiej rzecz wyrazić rysunkiem, lepienie zaś tam, gdzie znów to okaże się trafniejsze. Kłatki z ptaszkiem, drabinki, „sztachetek“, wody, drogi, lasu etc. niemal nie można ulepić (bez nb. uciekania się do takich sposobów, które leżą wysoko w dziedzinie sztuki). Pełniej natomiast przedstawi się w glinie jabłko, jajko, garnuszek, bochenek chleba, rozek, zwierzę etc. I właśnie swobodny wybór „techniki“ dowiedzie, że dziecko poczyną panować nad swemi środkami. Przedewszystkiem swoboda ta winna towarzyszyć małemu twórcy w pracy stosowanej do jego sił. Wtedy tylko będzie dziecko swobodne, pokona trud bez zbytecznego wysiłku, doprowadzi zamiar do skutku, nabędzie wiary w swą możność, ufnosći w swoje siły. Pomyślny rezultat ucieszy je i zachęci do dalszej pracy. Sceną „pogrzebu“ pogrzebiemy z miejsca cały zapal i na nic się nie przyda podcinanie inwencji zachęcaniem i choćby najświetniejszym wprowadzeniem. Lepiej mało a dobrze, niż wiele a lichy. Lepiej zadowolić się jakimś skromniutkim tematem, ale wykonanym dobrze, niż efektownym „chrztem braciszka“, który w najlepszym razie okaże się zbiorkiem potwornych idoliw glinianych. Dość o tem.

W sprawie wycinanek wypowiada autor szereg trafnych uwag. Ale niezupełnie godziwym się na takie zdanie: „Wycinania z papieru kształtów ludzi, zwierząt, drzew etc.... należy unikać. Jest to zwyrodnienie wycinanki“. Coby na to powiedział Frycz, twórca wielu bardzo tęgich i dekoracyjnie świetnych wycinanek-obrazów? Nie należy z tem doprowadzać do przesady — to prawda. Ale niech znów wycinanka występuje tam, gdzie da więcej niż rysunek lub lepienie z gliny, dzięki swej barwie i zdecydowanej sylwecie. I rysunek i lepienie i wycinanka to tylko różne środki tej samej pracy: wyrażania się dziecka zapomocą kształtu i barwy. Kształcenie tej „mowy“ to nasz cel na stopniu elementarnym, z tym celem wiąże się organicznie kształcenie dostrzegania.

Co zaś do dróg do onych celów wiodących, byłoby może dobrze, gdyby omawiany „Program“ poprzedziła podobna przedmowa, jaką zamieszczono w „programie gimnazjum państwowego“. Czytamy tam, że

„po upływie roku przewiduje się drugie wydanie“... że „Ministerstwo pragnęłoby, aby to drugie wydanie mogło być doskonalsze od pierwszego“. „Ministerstwo zwraca się do wszystkich osób, nauczających w szkołach średnich, aby zechciały w ciągu roku 1919/20 nadsyłać... uwagi i spostrzeżenia, poczynione przy wykonywaniu niniejszego programu. Wszystkie te głosy będą rozważone przy ponownem redagowaniu Programu“.

Tęgo w naszym programie niema. Albo więc władze nie uważają, by jakiś drugi program mógł być „doskonalszym od pierwszego“, albo też nie wierzą, żeby głosy nauczycieli szkół powszechnych zasługiwały na „rozważanie“.

Stanisław Wójcik.

RECENZJE.

Wanda Majewska. Nauka o rzeczach. Pogadanki z dziećmi w szkole początkowej w pierwszym roku nauczania. Nakładem księgarni Ludwika Fiszer'a w Łodzi. Warszawa E. Wende i Ska. 1917.

„Podręcznik“ ten zawiera 86 „pogadanek“ przeplatanych od czasu do czasu „powiastkami“, czerpanymi z różnych innych zbiorów i wypisów, związanymi jakoby z treścią pogadanek, a mających na celu etyczne pouczenia.

Tematy pogadanek czerpane są w myśl znanej zasady, stanowiącej kanon główny „nauki o rzeczach“, z najbliższego otoczenia dziecka. Mamy więc pogadankę „wstępną“: imię i nazwisko (dlaczego właściwie jest ona „wstępną“, niewiadomo) dalej: rodzice, mieszkanie, „człowiek“, zwierzęta domowe itd. itd. Pogadanki są numerowane, jakby dla podkreślenia pewnej ciągłości, kolejnego następstwa, przyczem trafiają się zestawienia dość dziwne, nieoczekiwane, np. 7. Ogień (po kuchni). 8. Woda. 9. Przywiązanie do matki. 52. U krawca. 53. Przyrzędy do szycia. 54. P r ó ż n o ś ć. 55. O barwach. 72. Wiosna. 73. Bądź pożytecznym. 74. Roślina. 81. Wiśnia. 82. Jedność to siła. 83. Pory roku. 84. Odwaga. Można zająć takie stanowisko, że wszystko może być przedmiotem lekcji, czy tam okolicznościowej pogadanki, należałoby jednak zaznaczyć w podręczniku, że tematy podane są w porządku dowolnym, że są luźne, niezależne jedno od drugich, podsunęte może przez wydarzenia życia szkolnego, przez samorzutne opowiadania dzieci. Wzmianki takiej nigdzie w książce p. Majewskiej nie znajdujemy; wobec tego, przerzucając treść podręcznika z wyraźnie podkreśloną kolejnością lekcji, ulega się wrażeniu, że tematy podane stanowią jakąś konsekwentnie związaną całość, lecz zamiast tego znajdujemy materiał niezmiernie chaotyczny. Wprawdzie przez „naukę o rzeczach“ można rozumieć różne bardzo sprawy, termin sam jest dość mglisty i rozciągliwy, jednakże nawet ta rozciągliwość ma swoje granice, a przekroczywszy ją mamy wreszcie do czynienia z pogadankami „o rzeczach“ i „nie o rzeczach“, inaczej możnaby powiedzieć „do rzeczy“ i „od rzeczy“. Tych ostatnich, niestety, bardzo dużo! Materiał zawarty w książce p. Majewskiej nie wnosi pod względem doboru tematów nic nowego, opiera się starymi, do znudzenia utartymi szablonami, a w układzie przedstawia tylko chaos i wytwarza większe jeszcze pomieszanie pojęć w tej dziedzinie nauczania. Przejdźmy obecnie do formy lekcji, do metodycznego ujęcia. Niema w tej książce żadnego słowa wstępnego, żadnych

uwag pod adresem nauczyciela, żadnych wynurzeń osobistych ze strony autorki; wpadamy odrazu w „tok nauczania”. Pogadanka wstępna składa się z szeregu pytańników, (jak na imię twojej mamie? ojcu? siostrze? bratu?) i paru zdań rozkazujących; (powiedz swoje nazwisko) w zakończeniu tej pogadanki radosna niespodzianka: oto wyczerpała się widocznie pomysłowość w zarzucaniu pytaniami, nareszcie myśl się na chwilę uspakaja i śledzi jakąś powiazaną treść ciągłą; niestety ten okrucuch dowcipny, żywy i zajmujący jest dosłownym powłóceniem fragmentu z lekcji Korczaka. Dalsze pogadanki są tylko zbiorami zdań pytających, w niektórych wypadkach, kiedy pytanie bywa sformułowane tak niefortunnie i niebezpiecznie, że można otrzymać albo kilka odpowiedzi, albo nie można się jej wcale spodziewać, autorka od siebie wtrąca pożądaną odpowiedź.¹⁾ Np. str. 13, pogadanka Nr 7. O ogniu. „Co robimy, gdy nadchodzi wieczór i w pokoju ciemno”? Ponieważ dzieci mogłyby powiedzieć „idziemy spać” autorka wtrąca: „zapalamy lampę”. Albo po pytaniu: „czem jest woda”? wtrącona jest odpowiedź: „plynem” (str. 14). Niezawsze jednak autorka jest tak przewidującą; przecież po zapytaniu „co wchodzi do pokoju przez okno”? (str. 10. Nr 5. Mieszkanie.) można się spodziewać ze strony dziecka najprozaicznych odpowiedzi: kot, złodek, kurz, powietrze i t. p.

Wszystkie te pogadanki różnią się, właściwie mówiąc, tylko długością listy pytańników. Pogadanka Nr 10. Szkoła, zawiera 50 pytańników, potem kilka zdań twierdzących, po których dorzucono jeszcze 12 pytańników. Pogadanka o mieszkaniu (Nr 5, str. 100) składa się z 84 pytańników, między którymi rozproszone są tu i ówdzie pouczenia w formie twierdzącej. „Człowiek” w książce p. Majewskiej zajmuje stanowisko bardzo uprzywilejowane! poświęcono mu aż 4 pogadanki (Nr 13, 14, 15, 17). Oczywiście podzielono go „na części”, porachowano oczy, uszy, palce, niemal włosy na głowie. Do tej sprawy powrócimy jeszcze, mówiąc o książce Dyakowskiego.

Istnieje system wyprobowywania wartości pewnej zasady lub metody przez doprowadzenie jej do absurdu; gdyby zamierzenie takie przyświecało p. Majewskiej wówczas, gdy zabrała się do pisania swego podręcznika, to należałoby jej powinszować, że wywiązała się z tego zadania doskonale. Mamy tu istotnie do czynienia z karykaturą systemu i z karykaturą metody. O ileż racjonalniejszą i bliższą umysłowi ludzkiemu była dawna katechetyczna forma podręcznika; tam, po każdym zapytaniu następowała odpowiedź, wskutek tego następnego pytania mogły być z tą odpowiedzią logicznie związane; w tej siekaniu pytań i odpowiedzi można było jakoś prześledzić wątek myśli, która rozwinać się mogła w pewnym zamierzonym kierunku. Ale jakież sens mają szeregi pytań, które sypią się jak z rogu obfitości i które wcale nie są wywołane jakimś logicznym związkiem myślowym? Czy chodzi tu poprostu o przykład, że można pytać i zanudzać dzieci pytaniami bez końca? Ależ w takim razie, zamiast 80 pytańników, możnaby wypisać przynajmniej podwójną porcję. „Czyjem dzieckiem jest prosię”? zapytuje p. Majewska

¹⁾ Nawiasem mówiąc, kiedy elementarny podręcznik t. zw. metodyki, albo dydaktyki (Regener, Baranowski) omawia sposób stawiania pytań; możnaby więc uniknąć pytań dziwnych i dwuznacznie sformułowanych, przejrząwszy przed napisaniem podręcznika odnośnie teoretyczne wskazówki.

na str. 79 i od tego zapytania rozpoczyna pogadankę Nr 42. O świni. A dlaczegoż nie możnaby zapytać np. „Czyją małą jest świnią”? Byłoby o jedno pytanie więcej. Dalej pytanie: „czy prosię jest mile”? Odpowiedź kłopotliwa; nie jest wcale wykluczone, że wśród różnych prosiąt, znajdzie się jakieś „mile” prosię! Nie mogłabym tu wyczerpać wszystkich śmieszności i dziwactw, któremi najeżona jest książka, poruszyć jednak muszę jeszcze pewne grzechy natury wychowawczej. Pomiędzy Nr 45 i Nr 17 pogadanki o „Człowieku” wtrącono powiastkę p. t. „Poszanie starości”. Właściwie jednak tytuł nie odpowiada treści, która mówi nam właśnie o nieposzaniowaniu starości, o tem, że syn i synowa brzydzili się starym dziadkiem, sadzali go w kącie pod piecem i dawali skąpo jeść w glinianej miseczce. Bolesną naukę otrzymali od swego 5-letniego syna, który zrobił z deseczek korytko, przeznaczając je jako naczynie do jada dla rodziców, gdy będą starzy. Dopiero potem się poprawili. Powiastka jest przykra w nastroju i należy do tej kategorii środków moralnego oddziaływania, których wartość już oceniona została jako ujemna. W powiastce p. t. „Przywiązanie do matki” (str. 15) znajduje się pytanie: „Czy ubogim ludziom wygodniej jest chorować w domu, czy w szpitalu”? Wszystkim wogóle ludziom lepiej jest w domu niż w szpitalu, a ludzie „ubodzy” wiedzą o tem najlepiej, gdyż najniechętniej idą do szpitala. „Pogadanka p. Majewskiej nie zmieni nic w tym względzie, „ubogich” do szpitala wcale nie zachęci; żeby znikła ich nieufność do szpitali, które widocznie zdaniem p. Majewskiej, specjalnie „ubogim” polecać należy, trzeba przede wszystkim ażeby zmienił się zasadniczo stosunek do „ludzi ubogich”, czego należałoby oczekiwać przynajmniej od wychowawców. Nie chcąc dłużej zawodzić się nad książką p. Majewskiej, krótko tylko zaznaczyć mogę, że należy ona do książek szkodliwych, które należy bezwarunkowo skreślić raz na zawsze z literatury podręcznej, posiada bowiem same cechy ujemne i ani jednej, którąby można podnieść i podkreślić jako dodatnią.

Marja Lipska-Librachowa.

B. Dyakowski. Nauka o rzeczach i przyrodzie dla niższych klas szkół powszechnych. Część I-sza z 17 rycinami i II-ga z 39 rycinami. Pisownia według uchwał Akad. Umiej. z dnia 15 stycznia 1918. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa—Kraków.

Książka zupełnie nowa; mamy więc prawo przypuszczać, że będziemy mieli do czynienia z podręcznikiem, odpowiadającym nowoczesnym wymaganiom pedagogicznym. Oczekiwanie nasze było tem bardziej uzasadnione, że na podręczniku widnieje nazwisko autora, któremu nasza literatura pedagogiczna zawdzięcza tak znakomite i ładne książki, jak „Nasz las i jego mieszkańcy” lub „Z naszej przyrody”.

Z przedmowy autora do „Nauki o rzeczach i przyrodzie” dowiadujemy się, że „podręcznik przeznaczony jest na 4 pierwsze lata nauczania, że ma na celu wprowadzenie dzieci w świat przyrody na zasadzie stopniowo zaznaczającego się rozpatrywania przedmiotów i stworzeń z najbliższego otoczenia dziecka” i t. d.

Dalej autor zaznacza, że nauka opierać się powinna na możliwie częstych wycieczkach i pracy w ogródku szkolnym, dlatego nauczanie

powinno stosować się do pór roku. Wyjątek, zdaniem autora, stanowi jedynie rok I-szy. „Nauka nie jest tu jeszcze ściśle związana z porami roku i można każdą lekcję odbywać w dowolnym czasie, ponieważ przedmioty spostrzeżeń obejmują wyłącznie najbliższe otoczenie dziecka i są zawsze jednakowo dostępne“. Już przy czytaniu tego dowodzenia ogarnia nas niepokój. Czy naprawdę dzieci w oddziale I-szym są jakimiś innymi istotami, niż dzieci w oddziale II-gim i III-cim? Czy nie wpuścimy ich nawet do ogródka szkolnego? W tym względzie tkwi już niebezpieczna zapowiedź, że dzieci te zamknijemy w „najbliższym otoczeniu“ jakim jest klasa i każemy im liczyć nogi od stołu, szyby w oknach i poszukiwać kąta, w którym stoi piec. Istotnie bezpośrednio po tem, autor zaznacza, że w pierwszym roku nauczania „niema powodu do urządzania umyślnych wycieczek, wystarcza co najwyżej odwiedzić od czasu do czasu podwórkę, żeby się przyjrzyć życiu zwierząt podwórzowych“. Nasuwa się uwaga, że „odwiedzanie“ podwórka np. warszawskich nie dostarczy okazji do tego rodzaju obserwacji i że wogóle takie „odwiedziny“ trudno polecać, gdyż ani przyjemności, ani korzyści dostarczyć one nie mogą. Tymczasem w myśl życzeń autora na tych podwórzowych odwiedzinach dzieci w I-szym roku nauczania mają poprzestać i tylko „pożądaniemby było przy końcu roku szkolnego, w każdym razie już po lekcji o urządzeniu domu, wybrać się parę razy do budującego się domu, żeby zebrać materiał do lekcji w roku II-gim“. A więc z tego wynika, że w pierwszym roku dzieci będą ten dom „urządzać“ a w drugim „budować“. Istotnie „dom“ jako temat powraca w obu częściach podręcznika, nawet z tym samym obrazkiem, podobnie i „człowiek“ jako temat lekcji rozważany jest dwukrotnie, raz pobieżnie, drugi raz bardziej drobiazgowo.

Następnie znajdujemy w przedmowie wyjaśnienie, co do przeznaczenia III-ciej części, z których składa się każda lekcja. Część I-sza każdej lekcji pisana drobnym drukiem, to szereg pytańników; jest to właściwie to, co stanowi całą i wyłączną zawartość książki p. Majewskiej. Autor mówi nam, że pytania te „służą nauczycielowi do przerobienia z uczniami całego materiału danej lekcji; mają one na celu wydobycie z uczniów tego, co wiedzą o danym przedmiocie, uporządkowanie tej wiedzy, kierowanie dalszem rozpatrzeniem i opisywaniem przedmiotów i t. d.“.

Nasuwa się skromna uwaga, że może należałoby te zadania metodyczne powierzyć inicjatywie nauczyciela, że przebieg lekcji, polegający na rozmowie z dziećmi nie może odbywać się podług ułożonego kwestjonariusza, gdyż jeżeli nam chodzi o to, żeby się dowiedzieć, co dzieci znają i wiedzą, to rozmowa nasza z nimi stosować się musi do tego właśnie, co nam powiedzą dzieci, a nie do schematu pytań, zamieszczonych w książce. Nawet sędzia śledczy uzależnia następstwo i kolejność pytań swych od tego, co mu zeznający świadek odpowie; wszakże nikomu nie przyjdzie na myśl ułożyć sobie z góry i wynotować 25 pytań w kolejnym porządku wówczas, gdy zamiarem jest przeprowadzenie z kimś rozmowy. W rozmowie przyjmując udział dwie strony, nie jedna, wobec tego przebieg rozmowy uzależniony jest od obu stron rozmawiających, pomijając jeszcze tę okoliczność, że chyba dzieci w szkole mogą też pytać, nie tylko odpowiadać nauczycielowi.

Możeby więc część I-szą każdej lekcji, przeznaczoną dla nauczyciela.

należało albo skreślić, albo potraktować inaczej. np. zaznaczyć poprostu jakieś punkty, ważne momenty, o których ma nauczyciel powiedzieć w rozmowie z dziećmi, wskazać mu materiał, polecić środki pomocnicze i t. p.

Część II-ga każdej lekcji zawiera, jak pisze autor „treść lekcji uporzędkowaną i uzupełnioną nowymi nabytkami uczniów i uwagami nauczyciela. Służy ona do odczytania na lekcji po przerobieniu pytań z części I-szej. Odczytują ją uczniowie sami albo nauczyciel, jeżeli uczniowie nie czytają dość płynnie. Część III-cia zawiera wskazówki dla uczniów w celu wykonania przez nich jakiejś roboty, związanej z pogadanką.

Ten wstęp ogólny wyprowadza nas z kłopotu, jesteśmy poniekąd zorientowani co do przeznaczenia książki, gdyż przerzucając jej kartki byliśmy pełni wątpliwości dla kogo jest ona przeznaczona. Okazuje się, że i dla nauczyciela (część I-sza każdej lekcji) i dla dzieci (część II-ga i III-cia). Pomysł łączenia w jednej książce podręcznika dla nauczyciela i dla dzieci jest w zasadzie niefortunny, możeby więc należało rozbić ten podręcznik na dwie części i jedną dać do rąk dziecka, drugą nauczycielowi. Lecz nasuwa się tutaj inna wątpliwość: mamy więc dać do ręki dzieciom w pierwszym roku nauczania podręcznik do nauki o rzeczach? Jest to zamiar na szczęście nie realny, ponieważ dzieci nie umieją jeszcze czytać, chodzi jednakże o samą zasadę, gdyż godząc się z nią, moglibyśmy taki „podręcznik“ dać już dzieciom w oddziale II. Byłby to zwrot wyraźny ku przeszłości: obecnie dąży się do ograniczenia liczby podręczników w szkole, zwłaszcza na niższych stopniach nauczania, dąży się do tego, żeby punkt ciężkości pracy szkolnej spadał na samodzielne zdobywanie wiadomości na podstawie obserwacji, skojarzeń i zastosowań. Nawet przy nauce religii nie daje się dzisiaj dzieciom odrazu katechizmu do ręki, a nie zdarzyło mi się dotąd spotkać wyraźnej propozycji wprowadzania dla dzieci podręcznika do pogadarek lub nauki o rzeczach. Tendencje tego rodzaju należy stanowczo zwalczać, pamiętając o tem, że od dania dziecku do ręki podręcznika do polecenia „naucz się na następną lekcję“ jest tylko jeden krok. Tak więc już na podstawie ogólnego wstępu zakwestjonować należy przeznaczenie książki i jej celowość.

Od wstępu przejdźmy do treści właściwej. Pogadanka 1. O człowieku. Naturalnie części ciała. Część I-sza przeznaczona dla nauczyciela składa się z pytań: gdzie nasz głowę, szyję, tułów, ręce, nogi. Gdzie jest prawy bok a gdzie lewy? Których części ciała mamy po dwie, a których po jednej? (Pytanie bardzo pomysłowe!) Która część ciała jest najgrubsza? najdłuższa? najmniejsza? itd. itd.

Część II-giej lekcji przeznaczona do odczytania przedstawia się w następujący sposób: „Ciało nasze możemy podzielić na pięć części; głowę, szyję, tułów, ręce i nogi. Tułów jest środkową częścią ciała, najgrubszą ze wszystkich. Głowa osadzona jest na szyi, nad tułowiem. Ręce znajdują się z boków tułowia“. Ten urywek wystarczy. Tego rodzaju „lektura“ jest poprostu potwornością. Gdybyśmy mieli chorobliwy pomysł „dzielenia naszego ciała na części“, to ostatecznie moglibyśmy, wezwawszy czyjeś pomocy, podzielić je choćby na 10 czy 15 części. Pogadanki „o częściach ciała“, które p. Majewska walcuie

w 4-ch lekcjach, do których Dyakowski dwukrotnie powraca, należy raz na zawsze wykreślić z programu; są one zabójczo nudne, w wysokim stopniu trywialne, a ze względu na skojarzenia, które wywołać mogą u dzieci, niekiedy wprost niebezpieczne.¹⁾ Niepodobna wprost zrozumieć jakim to względem pedagogicznym, czy metodycznym przypisać należy to poszanowanie dla tego rodzaju tematów lekcji, co wpływa na to, że żaden „szanujący się” autor podręcznika nie ośmiela się ich pominąć. (Patrz „Pogadanki przyrodniczo-krajoznawcze” dr Młodowskiej, Berggruen, Bobrowskiej).

Należałoby życzyć sobie i dzieciom przedewszystkiem, żeby „podręczników” dla nich nie pisali „pedagodzy”, którzy myślą kanonami „najbliższego otoczenia”, „metody heurystycznej”, „formy pogadankowej” i t. p., lecz aby do pracy tej wzięli się ludzie obdarzeni prosto zdrowym rozsądkiem, jakimś bezpośrednim, żywym odczuciem dziecka i jego zainteresowań.

Powróćmy do podręcznika Dyakowskiego. Następny temat po rozkawałkowaniu człowieka to dom i szkoła. Trudno wymyślić coś bardziej nudnego i suchego; dowiadujemy się, że każdy dom ma fundamenta, ściany, że miejsce, w którym schodzą się dwie ściany nazywa się węglem, że komin służy do „wypuszczania” dymu, że do domu wchodzimy przez bramę. Następnie, dzieci ze szkół powszechnych, bo dla nich wszakże przeznaczona jest książka, mają się zaznajomić z urządzeniem nieszczeżańskiego mieszkania. Tu już widocznie autor zapomniiał o kanonie „najbliższego otoczenia”, bo przecież mieszkanie, które z dziećmi zwiedza na obrazku nie jest otoczeniem dzieci ze szkół powszechnych. Pomimo to dzieci zwiedzają najpierw sypialnię (obrazek), przyczem dowiadują się, że łóżka służą do spania i mają cztery nogi, że umywalka jest z blachy lub drzewa, że stoi na niej miednica i dzbanek, że do czesania używamy szczotki i grzebienia. Po zwiedzeniu sypialni przenoszą się do stołowego pokoju (obrazek), urządzonego w stylu zakopiańskim i tu znów zostają pouczone co do przeznaczenia stołu i kredensu, wyliczone są talerze, półmiski, wazy spodki i filiżanki, umieszczone w kredensie. Na szczęście zapomniano o nożach, widelcach, łyżkach, łyżeczkach i serwetkach. Następnie przechodzimy do „salonu”, który potraktowany został daleko pobieżniej, (może ze względów pedagogicznych?) już nawet bez obrazka; dowiadujemy się jednak, że stoją tam miękkie i wygodne fotele, kanapy, fortepian i obrazy.

Nie poruszam już dalszej treści książki musiałaby zawierać skarby talentu pedagogicznego, pomysłowości, świeżości, aby mogła okupić początek; niestety, nie posiada żadnej z tych zalet i zamknięta jest aż do końca w ciasnym kole nudnego, suchego iście scholastycznego szablonu. Sprzeniewierza się nawet zasadniczemu postulatowi poglądowości, opisuje bowiem łąkę wiejską, której dzieci może nigdy nie widziały, gdyż autor zastrzegł się przecież w przedmowie, że nie ma potrzeby urządzania wycieczek w pierwszym roku nauczania i powracamy więc nawet do uczenia wyrazów i nazw rzeczy nieznanych.

¹⁾ Jako „curiosum” przytoczyć muszę pytania p. Majewskiej z pogadanki O człowieku str. 24. „Czy masz małego braciszka lub siostrzyczkę? Czy oni mają te same części ciała”? Bez komentarzy! Czy jednak autorka jest pewna, że pytanie zostanie bez komentarzy i ze strony dzieci?

A teraz posłuchajmy co pisał przed 100 laty z górą Konstanty Wolski,¹⁾ autor „Przepisów dla Nauczycieli, dających naukę początkowego czytania“. „Przygotowanie pierwsze. Ośmielanie dzieci do mówienia przez rozmowę, zapytania i opowiadanie rzeczy ciekawych. Mając Nauczyciel powierzony sobie urząd oświecenia klasy tych ludzi, którzy jeszcze z rąk natury nie wyszli, powinien umieć zniżyć się do ich wieku, zdolności w nich rozwiniętych, poznać granicę ich pojęcia, chwycić wyobrażenia już im znajome, prowadzić zręcznie do tych, które z pierwszymi najbliższymi mają stosunek, i to to jest, co się nazywa wziąć się z łatwością do nauczania dzieci. Pierwsze więc iekcje z niemi poświęć rozmowie, pełnej poufalej otwartości względem nich, w materji, jaką mu widok obecny tychże dzieci nasunie, jaką dla nich znajdzie najinteresowniejszą np. o zabawach wiejskich, o ich zatrudnieniach... Nie będzie nigdy suchym sposobem tych rozmów prowadził. Jeżeli chce dzieci ożywić, sam ożywiony być powinien, jeżeli chce ich zainteresować, powinien w rozmowie z niemi okazać, że się interesuje do ich losu i powodzenia... Położymy tu kilka rozmów podobnych nie dlatego, żeby nauczyciel po mechanicznemu tych tylko ślepo używał, ale żeby z nich brał miarę, jak w tym pierwszym ćwiczeniu przygotowań z uczniami sam z siebie rozumować i postępować ma, aby ich zainteresował, zjednał sobie ich zaufanie i przywiązanie, aby im naukę tym przyjemniejszą uczynił. Jeżeliby zaś chciał użyć tych samych, które tu na wzór się kładą, powinien to zrobić w tym sposobie, z tym ożywieniem i interesem, jak gdyby one w momencie obcowania z dziećmi sam w swem uczuciu czerpał. Powinien dlatego przejąć ducha, jakim techniek każdy, kto z drugim poufale rozmawia. Broń Boże! aby obojętnym sposobem mówienia dał poznać dzieciom, że on tylko po mechanicznemu cudze słowa powtarza, albo co gorszaby było, żeby ustawicznie do książki zaglądał w razie rozmawiania z dziećmi lub opowiadania i rozbierania jakiej powieści opowiedzianej“. Po tem „przygotowaniu“ podaje Wolski wzór rozmowy, który w skróceniu przytaczamy.

„Rozmowa pierwsza. Zaczęcie szkoły. O zabawach dziecinnych, i jak one są miłe po pracy“.

„Nauczyciel: Witam was moje dziatki kochane. Czuję radość jakąś „i pociechę, gdy was tu zgromadzone oglądam i kontent jestem nie-
„zmiernie, że z wami bawić się będę. A wy też czy z tego kontente
„jesteście, że was tu Rodzice przysłali“?

„Tu z twarzą każdego miarkować będzie jego ochotę,
„obojętność, albo posępność i stosownie do układu umy-
„słu każdego, słów kilka z nim pomówi i zada mu niejakię
„pytanie... Nauczyciel: Wiecież, pociągacie się tu zeszły? Oto, abyście
„bawiły się ze mną. Mnie miło będzie z wami się bawić. A wy też czy
„chętnie bawić się ze mną będziecie? Powiedźcież mi, moje dzieci, jakie
„są wasze zwyczajne zabawy“?

„Tu da wolność Nauczyciel mówienia każdemu

¹⁾ Konstanty Wolski, eks-pijar (1762—1810) nauczyciel literatury polskiej w liceum warszawskiem za czasów pruskich i ks. warszawsk. autor „Nauki początkowego czytania, pisanja i zachowania“ wydanej w Warszawie w roku 1811.

„z osobna... Gdy opowiadać mu będą swoje dzieenne zabawy, będzie „miał zaraz sposobność postrzegać zdolności każdego, miarę wyobrażeń „i wiadomości jego, oraz tok wymawiania itd. itd.”.

O ileż bliższe w czasie wydają się nam te proste, rozsądne słowa, pisane przed stuleciem, niż oba „podręczniki do nauki o rzeczach“, będące smutnym dorobkiem najnowszej literatury pedagogicznej.

Być może, że chodzi tu o coś więcej jeszcze niż o ten lub ów podręcznik. Kto wie czy nie spotykamy się tu z zagadnieniem bardziej istotnem i zasadniczem, dotyczącem samego systemu i kierunku w nauczaniu początkowem. Zjawienie się tego rodzaju książek, opartych na pewnych założeniach metodycznych, uznanych za obowiązujące (najbliższe otoczenie, forma pogadankowa) budzi poważne wątpliwości co do słuszności i wartości samych zasad. Czy nie należałoby poddać ich obecnie rewizji, zastanowić się nad tem, czy mają one jeszcze rację bytu w nauczaniu? Może mamy tu do czynienia z hasłami, które kiedyś słuszne były i uzasadnione, historycznie odegrały poważną rolę i spełniły swe przeznaczenie; były one potrzebne w XVII i XVIII wieku, jako konieczna reakcja przeciwko wyłącznie humanistycznemu kierunkowi nauczania, przeciwko czczemu werbalizmowi; ta „nauka o rzeczach“ wprowadziła t. zw. „realją“ do nauczania, ona oderwała dzieci od książek i wskazała świat otaczający. Dzisiaj możnaby już sprzeczać się o to, czy t. zw. „nauka o rzeczach“ odpowiada nowoczesnym poglądom na zainteresowania dziecka, czy jej metodyczne założenia: nauczyć patrzeć i obserwować, nie mogą być skutecznie przeniesione do innych dziedzin nauczania, czy nie mogą tak przeniknąć ogólnej metody pracy szkolnej, że przedmiot specjalny celom tym służący, stałby się zupełnie błędnym, obciążającym niepotrzebnie program. Jest to problemat wymagający dłuższego artykułu, dokładnych rozstrząsań i wyczerpującego uzasadnienia. Jakiegokolwiek jednak zajęlibyśmy w tej sprawie stanowisko, nie ulega żadnej wątpliwości, że podręczniki do nauki o rzeczach, pisane w tej formie i w tym duchu jak obie omówione powyżej książki, należy zaliczyć do objawów zupełnie wstecznych, do podręczników bezwzględnie szkodliwych, utrwalających zabójczy, suchy dogmatyzm, zabijających myśl nauczyciela i przejawy samodzielnej myśli u dziecka.

Maria Lipska-Librachowa.

Kronika pedagogiczna.

II. Zjazd Delegatów Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych odbył się w Warszawie w dniach 8, 9 i 10 kwietnia 1920. Na Zjeździe wygłoszono referaty: „O wychowaniu obywatelskiem“ (prof. Ant. Dobrowolski), „Szkoła powszechna w Polsce i jej nauczyciel“ (H. Rowid i K. Klimek), „O charakter służbowy nauczyciela“, „Ustrój władz szkolnych i organów samorządu szkolnego w projekcie rządowym, a w projekcie Związku“ (Z. Nowicki). W sprawie szkoły powszechnej i kształcenia nauczycieli zapadły na Zjeździe Delegatów następujące uchwały:

W sprawie szkoły powszechnej.

1. Szkolnictwo publiczne w Państwie Polskiem winno być w ten sposób zorganizowane, ażeby między poszczególnymi stopniami szkół i ich odgałęzieniami istniał organiczny związek, ażeby temsamem dla każdego dziecka bez względu na pocho-

dzenie i stosunki społeczne rodziców, dostępną była każda szkoła, odpowiadająca jego uzdolnieniom i skłonnościom.

2. Podstawą edukacji narodowej jest szkoła powszechna, w której uczą się i wychowują wszystkie dzieci, bez różnicy stanu i wyznania. W program nauki szkoły powszechnej wchodzi religja, jako przedmiot obowiązkowy.

3. Obowiązek uczęszczania do szkoły powszechnej na naukę codzienną trwa conajmniej lat siedem od 7—14 roku życia. W razie stwierdzenia dostatecznego rozwoju fizycznego i duchowego można dziecko przyjąć do szkoły powszechnej już po skończonym 6 roku życia. Po ukończeniu szkoły powszechnej uczęszcza młodzież — o ile nie przechodzi do szkoły wyższego stopnia — obowiązkowo do szkoły uzupełniającej, do 18 roku życia. Nauka w szkole uzupełniającej odbywa się conajmniej w 8 godzinach tygodniowo przez 10 miesięcy w roku. W Państwie Polskiem istnieje przymus szkolny od 7—18 roku życia.

4. Nauka w szkole powszechnej, oraz w szkole uzupełniającej jest bezpłatna. Dzieci szkolne otrzymują pomoce naukowe również bezpłatnie.

5. W ciągu nauki w szkole powszechnej należy dzieciom, pozbawionym opieki naturalnej, zapewnić ochronę i pomoc ze strony państwa oraz organów samorządnych na mocy specjalnego ustawodawstwa ochronnego.

6. Szkoła powszechna winna być tak urządzona, by umożliwiła rozwój fizyczny i duchowy wychowanków, wyposażyła ich w zdolności produktywne i stworzyła podwaliny charakteru moralnego.

7. Program szkoły powszechnej, jako ogólnie kształcącej obejmuje trzy grupy przedmiotów nauki i zajęć: a) humanistyczną (religia, język ojczysty i obcy, historia), b) przyrodniczo-matematyczną (geografia, przyrodznawstwo, matematyka), c) techniczno-estetyczną (rysunek, nauka zręczności, śpiew, gimnastyka). Język obcy wchodzi w zakres nauki dopiero od V kl. szkoły powszechnej. W metodach nauczania w szkole powszechnej uwzględnić trzeba przede wszystkim zasadę działania, mającą pierwszorzędne znaczenie dla ogólnego rozwoju wychowanka.

8. Najniżej zorganizowanym typem w szkolnictwie powszechnem jest 7-letnia szkoła powszechna dwuklasowa o dwu nauczycielach.

9. Przejście młodzieży do szkół średnich ogólnie kształcących pięcioklasowych i zawodowych następuje na podstawie zbadania uzdolnień dziecka dopiero po skończeniu pełnej 7-klasowej szkoły powszechnej.

W sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

1. Specjalne przygotowanie młodzieży do zawodu nauczycielskiego rozpoczyna się po skończeniu szkoły średniej ogólnie kształcącej.

2. Kształcenie zawodowe, obejmujące teorię i praktykę pedagogiczną, odbywa się w specjalnych szkołach pedagogicznych czyli pedagogjach o charakterze wyższych szkół zawodowych.

3. Czas trwania studiów nauczycielskich w pedagogjum obejmuje conajmniej dwa lata.

4. Istniejące dotąd seminarja przekształcić należy na sześcioletnie, obejmujące 4-letnie kształcenie ogólne na poziomie szkoły średniej i dwuletnie zawodowe. Obok seminarjów organizować należy dwuletnie pedagogia w miastach uniwersyteckich, oraz w środowiskach ożywionego ruchu umysłowego.

5. Po ukończeniu pedagogjum i złożeniu przepisanych egzaminów otrzymuje kandydat stanowisko tymczasowego nauczyciela, a po dwuletniej praktyce następuje jego ustalenie w zawodzie nauczycielskim.

6. Dalsze kształcenie nauczycieli odbywa się na specjalnych kursach uniwersyteckich, drogą wykładów, bibliotek pedagogicznych i podróży naukowo-pedagogicznych. Dla dalszego kształcenia przysługuje nauczycielowi co 10 lat 1-roczny urlop.

7. Dyrektorowie seminarjów i pedagogjów oraz profesorowie przedmiotów pedagogicznych winni mieć pełne studia uniwersyteckie, specjalne studia pedagogiczne, tudzież praktyczną znajomość szkoły powszechnej.

8. Zjazd protestuje przeciw powierzeniu kierownictwa seminarjów i wykładu z zakresu przedmiotów pedagogicznych osobom, nieposiadającym specjalnych studiów pedagogicznych, odbytych na uniwersytecie. Równocześnie zwraca się Zjazd do Ministerstwa W. R. i O. P., by rozpoczęło systematyczną akcję celem pozyskania nauczycieli przedmiotów pedagogicznych przez umożliwienie odbycia studiów w Instytutach Pedagogicznych w Polsce lub zagranicą nauczycielom z wykształceniem uniwersyteckim

Rezolucja dodatkowa.

Zjazd Delegatów zwraca się do Sejmu Ustaw. i Rządu z prośbą, by na cele szkolnictwa, a mianowicie na budynki szkolne, tworzenie sieci szkolnej, kształcenie nauczycieli, pomoce i środki naukowe zaciągnął kilkumiljardową pożyczkę.

Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi, dążące do podniesienia studiów z dziedziny psychologii wieku dziecięcego i młodzieńczego, zarówno dla celów czysto naukowych, jak dla zastosowań praktycznych w wychowaniu i nauczaniu, zorganizowało w dniu 15 stycznia 1919 r. Komisję badań psychologicznych w szkole. Komisja ta za jedno ze swych zadań uważa nawiązanie stałych stosunków ze szkołami i instytucjami, które w dążeniu do poznania powierzonych swej opiece dzieci, rozpoczęły lub pragną rozpocząć odpowiednie badania. Aby uczynić krok pierwszy na drodze zbliżenia się wszystkich pracowników na niwie psychologii dziecka i pedagogów, uznających znaczenie studiów psychologicznych dla wychowania i nauczania, zwracamy się z uprzejmą prośbą o nadsyłanie nam wiadomości o badaniach już przedsięwziętych lub dokonywanych, ich charakterze i wynikach.

Komisja ofiarowuje swą pomoc wszystkim badaczom, kierując ich do odpowiednich specjalistów. Wszelkie listy prosimy nadsyłać pod adresem przewodniczącej Towarzystwa, A. SzycoŃny, dla Komisji. Warszawa Nowy Świat 25.

Zapiski bibliograficzne.

Józef Lipkowski. Prawidłowa organizacja szkolnictwa w Polsce. Paryż—Warszawa 1919. Gebethner i Wolff.

Kaźmirz Bruchnałski. Obraz szkolnictwa ludowego w dwunastu powiatach Galicji w okresie pięciolecia 1909—1914. Lwów 1920. Odbitka z *Czasopisma Pedagogicznego*.

Wład. Kopczewski. O Szkołę Polską. Część III. Pierwszy ogólnopolski wielki Zjazd nauczycielski w dn. 14—17 kwietnia 1919 w Warszawie. Lwów—Warszawa 1920. Wydane staraniem Zw. Pol. Tow. Naucz. Książnica Polska T. N. S. W.

C. Bogucka i C. Niewiadomska. Nasi pisarze, ich życie i dzieła. Wydanie II-gie uzupełnione. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1920

Jan Łoś. Zasady ortografii polskiej i słownik ortograficzny. Według zasad Polskiej Akademii Umiejętności. Lwów—Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. 1920.

Aniela SzycoŃna. Metodyka wypracowań Część druga. Zasady metodyczne i ich zastosowanie. Warszawa. Księgarnia J. Lisowskiej — Biblioteka Nauczyciela. Tom VII.

Henryk Rowid. Z metodyki wypracowań pisemnych. Zbiorek wolnych ćwiczeń dzieci. Lwów—Warszawa 1920. Nakł. Książnicy Polskiej T-wa N. S. W.

TREŚĆ Nru 4:

Henryk Rowid: Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji II. — *B. Sławomirski:* Błędne założenia naukowe w ministerjalnym programie geografji. (Ciąg dalszy). — *St Wójcik:* Ministerjalny program nauki rysunków. Recenzje: *Wanda Majewska.* Nauka o rzeczach. (*Marja Lipska-Librachowa*). — *B. Dyakowski.* Nauka o rzeczach i przyrodzie. (*Marja Lipska-Librachowa*). — Kronika pedagogiczna. Zapiski bibliograficzne.

Prenumerata:			
Roczna	30 Mk		Zeszyt Nr 4 kosztuje 6 Mk
Półroczna	15 „		Nabyć można w Związku Polsk Naucz. Szk. Powsz. Kraków, Rynek gl. 29, II. p.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** — Redaktor odpowiedzialny: **Stanisław Nowak.**
Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz.
Czcionkami Drukarni Ludowej w Krakowie, ul. Dunajewskiego 5. Nr telefonu 1310.

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERPNIA.

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

ADRES REDAKCJI
„RUCHU PEDAGOGICZNEGO“:
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
ZWIĄZEK POLSKIEGO NAUCZ. SZK. POWSZ.
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji.

(Pogląd historyczny na ideę szkoły pracy i jej podstawy psychologiczne).

III.

Polska twórczość pedagogiczna połączona była silnemi węzły z kulturą wychowawczą Zachodu, w szczególności z kulturą romańską i angielską. W epoce wielkich reform wychowania narodowego, w epoce Konarskiego i Komisji Edukacyjnej — czerpią nasi pedagodowie ze źródeł tych myśli i wskazań, i przystosowują do warunków życia polskiego. Poglądy myślicieli francuskich i angielskich, jak Montaigne'a, Fénelona, Locke'a, Rousseau'a i innych nie były obce twórcom i współpracownikom Komisji Edukacji Narodowej. W ich dziełach, tudzież w samych „Ustawach“ Komisji widzimy tę łączność pomiędzy nowemi ideami Zachodu, a polską twórczością pedagogiczną. I podobnie jak na Zachodzie widzimy w polskiej twórczości pedagogicznej dążność do oparcia wychowania na podstawach najgłębszych i najtrwalszych, t. j. na naturze samego dziecka, a więc na prawach fizycznego i duchowego rozwoju człowieka; najwybitniejsi z pedagogów polskich podkreślają też znaczenie samodzielnej pracy dziecka w samem nauczaniu.

Kształcenie zmysłów od najmwcześniejszych lat, znaczenie wychowania fizycznego i zajęć ręcznych dla ogólnego rozwoju, przejście od zabawy i zajęć przyjemnych dla dziecka — do nauki i pracy coraz bardziej systematycznej, oparcie nauczania na bezpośredniej obserwacji i doświadczeniu samego dziecka, odwoływanie się ciągle do jego przeżyć nie tylko w dziedzinie intelektualnej ale i moralnej — oto myśli, zawarte w dziełach naszych pedagogów, przypominające żywo poglądy myślicieli angielskich i francuskich.

Dużą znajomością literatury pedagogicznej, angielskiej i francuskiej, odznaczał się ks. Antoni Popławski, Pijar, nauczyciel ze szkoły Konarskiego i członek do Towarzystwa ksiąg elementarnych. W książce

swej „O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej“¹⁾ przytacza Popławski często nazwisko Montaigne'a, jego zdania i uwagi; znać tu także wyraźnie wpływy Locke'a i Rousseau'a.

„Wszystko jest dla dziecięcia nowe — mówi Popławski — wszystko chce z osobliwszą ciekawością poznawać przez zmysły. Niechże mu tedy wolno będzie czynić takowe doświadczenie, nie zabraniając bynajmniej, aby co widzi, nie miał, oraz ile można próbować tego wszystkimi pięćciu zmysłami, z których każdy inszym coraz sposobem niesie do duszy jego poznanie wszelakiego stworzenia i przez które udziela się nieprzerwanie widomemu światu i świat jemu...

Pierwej dziecię powinno poznać zmysłami rzecz samą lub też onej podobieństwo, niżeli się nauczy słowa, które ją wyraża. Można dopiero potem pomówić z nim, o tej znajomej mu rzeczy według tego, jak ją pojmować będzie mógł, jak się będzie tykać jego potrzeb, interesów, lub też samej ciekawości, której zadosyć czyniąc, trzeba oraz naprowadzać go na to, aby się sam nauczył czynić porównania jednej z drugą, przez szukanie w nich różnicy albo podobieństwa.“

W ustawach Komisji Edukacji Narodowej, w znakomitej książce Ks. Grzegorza Piramowicza „Powinności nauczyciela“²⁾, w dziele Jędrzeja Sniadeckiego „O fizycznym wychowaniu dzieci“, znalazły zdrowe myśli angielskich i francuskich pedagogów wprowadzone silne odbicie, ale przemysłane w głowie polskiej i zastosowane do warunków życia narodu przyczyniły się do zbudowania jasnej i pięknej koncepcji wychowawczej w duchu narodowym.

Polska myśl pedagogiczna, pozostając w wieku oświecenia w ścisłej łączności z prądami wychowawczymi Zachodu, coraz silniej podkreślała ważność i znaczenie samodzielnej pracy młodzieży, która wiedzę zdobywać winna nie za pośrednictwem książki jedynie, ale przede wszystkim drogą własnego doświadczenia przez bezpośrednie spostrzeganie różnorodnych objawów życia, różnych zjawisk w przyrodzie.

Ustawy K. E. N. podają pod tym względem zasady dydaktyczne oraz wskazania praktyczne owiane duchem nowoczesnej pedagogiki. W szczególności rozdziały XIV., XV., XXII. i XXV. „Ustaw“ podkreślają te wszystkie momenty, które stanowią może najbardziej istotne cechy obecnych dążeń reformatorskich na polu wychowania i nauczania. Jeżeli pokrótce rozważymy myśli pedagogiczne, zawarte w „Ustawach“ przekonamy się, że ustrój polskiej „szkoły pracy“ oprócz należy na wskazaniach Komisji Edukacyjnej, a przynajmniej stanowić one winny punkt wyjścia w dążeniach do reformy wychowania publicznego.

W prądach pedagogicznych doby obecnej ujawniła się reakcja przeciw jednostronnemu wychowaniu, przeciw zaniedbaniu kształcenia fizycznego. Powstaje w ostatnich latach ożywiony ruch, zmierzający do odrodzenia zdrowia i rozwinięcia sił uczącej się młodzieży przez należyte uwzględnienie ćwiczeń fizycznych. Ostatecznym zaś

¹⁾ Projekt Prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej Korony Polskiej i W. Ks. Lit. w marcu 1774 podany. Warszawa 1775.

²⁾ Wydał W. Osterloff. Skarbnica pedagogiczna I. Łódź 1919.

celem tej kultury fizycznej wychowanków jest nie tylko zdrowie i zręczność ciała, ale także i zdrowie ducha — szlachetność charakteru. W tym też sensie ujmują cel edukacji fizycznej „Ustawy” K. E. N.

„Związek i zjednoczenie najściślej duszy z ciałem gruntuje istotną potrzebę i okazuje równie ścisły związek edukacji fizycznej z edukacją moralną. Nie można być szczęśliwym, nie można nabierać oświecenia umysłu, dzielności duszy, łatwości w używaniu jej władz, zdatności i zręczności w wykonaniu obowiązków swego stanu, bez zdrowia, bez mocnego i trwałego złożenia ciała; zdrowie zaś, czystość, moc zmysłów i sił od pierwszego wychowania w niemowlęctwie, od sposobu życia w młodzieńczym wieku, nieochoybie zawisły”.¹⁾ Wobec tak doniosłego znaczenia edukacji fizycznej dla ogólnego rozwoju wychowanka zalecają „Ustawy”, aby „każdego dnia szkolnego, czasy wyznaczone były na rozrywkę dzieci... aby codziennie ile możliwości na wolnym powietrzu zabawiały się, a kiedy tego pora nie dozwoli, różne ćwiczenia i rozrywki odbywały w domach”.

Podczas rekreacji i wakacji zaś ćwiczenia sił, gry, rozrywki cały czas zabierać powinny. Jako najodpowiedniejsze ćwiczenia i gry uważa Komisja Edukacyjna: grę w piłkę z ubieganiem się i żywym obracaniem, palon czyli grę w dużą piłę, ciskanie zręczne kamieni na wodę, gonitwa do pewnego kresu, wyprzedzanie się na wzgórki i przykre miejsca, potykanie się w palcaty, jeżdżenie konno, rozmierzanie ogrodów, pól, miejsc do przystępu trudniejszych i t. p., wreszcie ćwiczenia żołnierskie celem wpojenia prawdziwego męstwa, mocy duszy, szlachetnej wielkomyślności. Jedną z najbardziej charakterystycznych cech obecnych prądów wychowawczych — to żądanie, aby młodzież jak najwięcej przebywała poza murami szkoły, aby nauka nie odbywała się wyłącznie w izbie szkolnej. Uczyć się powinny dzieci w polu i ogrodzie, w lesie i na łące, w warsztatach i fabrykach, na ulicach i placach miasta w czasie wspólnych wycieczek i przechadzek. Tu gromadzi materiał żywy, który następnie układa i porządkuje w klasie przy pomocy nauczyciela. Podobne zasady dydaktyczne i wskazania metodyczne znajdujemy w „Ustawach”. Cecha ich — to ustawiczne łączenie nauki z życiem praktycznym. Przy nauce geometrii nauczyciel wyprowadzać będzie uczniów w czasach rekreacji na pola i inne miejsca dla wykonania rozmiarów. Ukazać im na zmysły używanie narzędzi matematycznych i podawać będzie naukę rysowania mierniczego. Wytykając często z okoliczności pożytki i użycie geometrii, tak do potrzeb codziennych w życiu ludzkim jakoteż do rozumowania gruntownego, smak ku tej umiejętności pomnażać, i do dalszych postępów uczniów zagrzewać będzie. Podobnie i przy nauce przyrodoznawstwa należy uczniom dawać sposobność poznania życia praktycznego. W zakres historii naturalnej wchodzi nauka zachowania zdrowia, wiadomości z ogrodnictwa i rolnictwa. W związku z tą nauką uczniowie uwiadomianić się będą o cenie rzeczy na targach i w kramach, przypa-

¹⁾ Ustawy K. E. N. dla stanu akademickiego i na szkoły Rzeczypospolitej przepisane w Warszawie 1783 Rozdział XXV.

trywać się rzemiosłom i dziełom różnych kunsztów, uważać sposoby w robocie, roztrząsając ich dokładność lub wadę¹⁾. Wykładając historję sztuk i rzemiosł, czynić będzie nauczyciel podług okoliczności gdy się te zdarzą przystosowanie do nich fizyki²⁾.

Wychodząc z zasady, że szkoła i nauka w ścisłym pozostawać winny związku z życiem, że w nauczaniu nawiązywać trzeba do stosunków najlepiej dziecku znanych, na które patrzy i bezpośredni w nich bierze udział, poleca Komisja Edukacyjna, by nauczyciele w szkołach parafialnych zaznajamiali młodzież sposobem praktycznym z najważniejszymi objawami życia społecznego danej okolicy. Udzielana tedy być winna w szkołach parafialnych obok czytania, pisania, rachunków, początkowa nauka rozmiaru z wiadomością miar, wag i monet a także nauka ogrodnicza i rolnicza więcej przez okazywanie samychże robót niż przez mówienie i przepisy na pamięć, wiadomości zachowania zdrowia, leczenia bydła, handlu wewnętrznego w tej okolicy i sąsiedztwie, użycia tych rzeczy, które się częstokroć po wsiach i miasteczkach zaniedbują a użytecznymi być mogą, jako to np. różnych roślin przydatnych do farb, sierci bydła, kor różnych drzew, starych chust, popiołów etc. Komisja Edukacyjna podkreśla doniosłość łączenia nauki z pracą fizyczną i z życiem codziennem: „Od nauk w tych szkołach (parafialnych) nigdy niema być oddzielona wprawa młodzi w pracę, wytrzymywanie niewygód i odmiana powietrza. Przeto jak najczęściej na otwartem polu zabawiać się mają; tam ćwiczenia sił odprawować, tam się jakeimi pożytecznymi robotami zabawiać. W dawaniu zaś nauk jak najprościejszych używać ma nauczyciel sposobów, n. p. działania arytmetyki na jakich rzeczach, pieniądzach, — okazywać będzie; rozmiary na ogrodach czynić, prawdy moralne z okoliczności wyprowadzać i t. d.“³⁾. Wszystkie te zasady dydaktyczne i wskazówki metodyczne mają na celu ogólny rozwój wychowanka, a nie przysposobienie do jakiegoś określonego zawodu. Zajęcia praktyczne łączą się z nauką i stąd są one środkiem nauczania, a nie celem, nie są one też specjalnym przedmiotem nauki w szkole. Wskazania pedagogiczne Komisji Edukacyjnej zawierają dwa zasadnicze momenty dążeń wychowawczych najnowszej doby: popierwsze, że nauka w szkole pozostawać winna w ścisłej łączności z życiem, dziecku najlepiej znanem, powtórę, że przy nauce dziecko powinno być ciągle czynne, że dochodzić powinno do poznania różnych zjawisk samodzielną pracą.

Podobne zasady, dotyczące wychowania opartego na prawach rozwoju dziecka, znajdziemy też w książce ks. Piramowicza „Powinności nauczyciela“.⁴⁾ Porównywując treść „Ustaw“ z poszczególnymi rozdziałami w dziełku Piramowicza, stwierdzić możemy identyczne ujęcie zagadnień wychowawczych i dydaktycznych. I w „Powinnościach“ podobnie jak w „Ustawach“ podkreślona silnie zasada oparcia nauki na przeżyciach dziecka, na bezpośredniej obser-

¹⁾ Cennik towarów w klasie.

²⁾ Ustawa, Rozdział XXV.

³⁾ Ustawy, Rozdział XXII.

⁴⁾ Ks. Grzegorz Piramowicz. Powinność nauczyciela mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełnienia. Warszawa 1877.

wacji w czasie wycieczek i zwiedzania różnych urządzeń i dzieł pracy człowieka, na samodzielną pracę dziecka. Piramowicz obiera jako punkt wyjścia w wychowaniu, pielęgnowanie zdrowia dziecka, ćwiczenia fizyczne, domaga się łączenia zabaw i rozrywek z nauką, wreszcie ćwiczeń ręcznych. Nauczyciel wiedzieć powinien, że „naukę na rozum powinno poprzedzić pokazywanie uczniom samych robót gospodarskich. I tak najlepiej uczyni, kiedy w każdej porze roku prowadzić ich będzie na przypadające w tym czasie roboty na rolę, na łąki, na ogrody, do gumien, do obór, studni i t. p. Nad każdą rzeczą oczy i uwagę ich zastanowi, sam wprzód uwiadomiwszy się z książki i od gospodarzy o jakiej robocie i jej okolicznościach dopiero w polu i w innych miejscach swoje wskazówki dawać będzie, każe się przypatrywać, co i jak się odbywa. Potem z książki da czytać naukę i przestrzegać, co im się zgodnego z radami i naukami zdawać będzie.“ A więc w myśl wskazań Piramowicza uczyć się powinny dzieci nie tylko w izbie szkolnej, ale także i w polu, na łąkach, w sadach, kiedy te rzeczy, o których się mówi, są przed oczyma, a do tego zdrowiu dziecka przechadzka i otwarte powietrze najwięcej pomaga, wesoło i miło bawić się będą, a w wychowaniu ich i uczynku konieczność na to już potrzebna¹⁾. Mówi też Piramowicz o nauce zręczności, o pracy ręcznej w związku z nauką. Dzieci zwiedzają n. p. młyn wodny, obserwują urządzenie, pracę w młynie, a potem zdają sprawę w izbie szkolnej z tego, co zauważyły. W ten sam sposób zapoznają się dzieci z różnemi innemi urządzeniami i narzędziami, jak z młynami wietrznemi, stępami, piłami, pługami i t. d., dowiedzą się o robotach ciesielskich, stolarskich, kowalskich, szewskich i t. p. „Będzie prócz tego rzeczą bardzo pożyteczną, zachęcać i nakłaniać dzieci, zwłaszcza zdolniejsze i zręczniejsze, ażeby robiły modele dobrych młynów, stęp, sieczkarni i innych podobnych machin, gdzieby się one znajdują.“ Obok znaczenia dydaktycznego tego rodzaju prac podnosi jeszcze Piramowicz cel praktyczny, mianowicie, że modele te możnaby rozsyłać i ułatwiać wykonywanie takich machin, gdzieby nie było doskonałych rzemieślników.²⁾ Głębsza analiza znakomitego dziełka ks. Piramowicza, napisanego z tak ujmującą prostotą, z tak głębokiem znawstwem duszy dziecięcej, z takim umiłowaniem pracy nauczycielskiej, wskazuje na każdym kroku trafność poglądów i zgodność z obecnymi prądami pedagogicznymi, w szczególności z dążeniem do przekształcenia szkoły obecnej, w której przewaga słowa panuje, na szkołę pracy, — na szkołę, w której życie fizyczne i duchowe dziecka ujawni się w całej pełni, w działaniu i w czynach produktywnych. Pamiętać jednak należy, że zajęcia ręczne dzieci w szkole ogólno-kształcącej, jaką jest szkoła powszechna, względnie średnia, nie są celem, że ich zadaniem nie jest przygotowanie rzemieślników, ale są one ośrodkiem nauki, środkiem doskonałego uzmysławiania celem wszechstronnego rozwoju wychowanka. W tym też duchu ujmuje zadanie nauki zręczności

¹⁾ Powinności nauczyciela, str. 106 i n.

²⁾ Tamże, str. 101.

w szkołach ogólnokształcących Jędrzeja Śniadeckiego, uczony wielkiej sławy i znakomity nauczyciel głównej wileńskiej.

Na poglądach naukowych rozwiniętych w „Początkach chemji” i w „Teorii jestestw organicznych” oparł swe klasyczne dzieło pedagogiczne „O fizycznym wychowaniu dzieci” (Wilno 1805). Śniadecki, który znał doskonale pedagogiczną literaturę Zachodu, w szczególności Locke’a i Rousseau’a, wychodzi z założenia, że umiejętne wychowanie fizyczne jest podstawą harmonijnego rozwoju człowieka pod każdym względem. Łączy on edukację fizyczną z moralną i intelektualną. „Kiedy więc dzieci, żyjąc swobodnie, kształcą swoje ciało i utwierdzają zdrowie, kształcą tem samem i swój umysł i wzbogacają coraz nowemi wiadomościami. Cała zatem sztuka rodziców i mistrzów na tem zależy, ażeby je takimi rzeczami zaprzętać, któreby, zatrudniając ciało i kształcąc — zajmowały umysł i nowemi wyobrażeniami wzbogacały. Jest to sztuka, której nikt dotąd nie umie, jest to kurs edukacji, który jakaś dobra głowa przy nieskażonem sercu dopiero ma ułożyć!”¹⁾

Podobnie jak Locke i Rousseau, jak Popławski i Piramowicz, żąda Śniadecki, by wychowanie początkowe uwzględniało przede wszystkim stronę fizyczną dziecka, a występuje przeciw ładowaniu różnych wiadomości w główkę dziecka. Wiadomo, że Emil w okresie do 12 roku życia zajmuje się bardzo mało muzyką, nawet naukę czytania rozpoczyna dopiero później, a główną uwagę zwraca ochmistrz na ćwiczenia fizyczne, a przede wszystkim na kształcenie zmysłów, owego praźródła duchowego życia. „Praca umysłowa — mówi Śniadecki w rozdziale V-tym — i siedzenie są powolną trucizną dla dorosłych, a bardzo szybką i dzielną dla młodych. Słowem, takich tylko w pierwszej młodości nauk dobierać potrzeba, któreby wprawdzie zaprzętały cokolwiek umysł, ale razem utrzymywały ciało w bezprzerwanej czynności, a dopomagały wzrostowi i porządnemu rozwijaniu się władz cielesnych, któreby nie tylko wzmacniały i kształciły ciało, ale razem dawały wszystkim poruszeniom wdzięk i zręczność.”

Dopiero od 12 roku życia poczynszy, uczą się dzieci czytania i pisanie, rachunków i rysowania. W zakres nauki wchodzić ćwiczenia i gry, jak tańce, jazda konna, pływanie i bieganie do mety, strzelanie do celu i t. p. Do tych nauk dodaje jeszcze Śniadecki niektóre łatwe rzemiosła. „Kiedy zaś wspominam rzemiosło — mówi nasz pedagog — nie myślę przeto układać dzieci na prawdziwych rzemieślników, ale chcę, aby rzemiosło było rodzajem przyjemnego zatrudnienia i zabawnej pracy cielesnej, które razem zaprzęta i umysł.” Za przykładem Rousseau’a sądzi Śniadecki, że najodpowiedniejszym zajęciem dla wychowanka jest stolarka. Za równo dobre uważa jednak i tokarstwo lub kołodziejstwo, ciesielstwo lub ślusarstwo. Dzieci zaś wiejskie pragnąłby zapoznać z zajęciami gospodarczymi w sposób praktyczny. „Jeżeli młodzień chowa się na wsi, niech się dla zabawy nauczy wszystkich robót rolniczych, niech się nauczy kosić, grabić, wozy nakładać.” Polecając te zabawy dzieci, podnosi zarazem Śniadecki ich wartość społeczną i etyczną. Szacunek

¹⁾ O fizycznym wychowaniu dzieci. Rozdz. V.

dla wszelkiej pracy ludzkiej, w szczególności dla pracy rzemieślnika i rolnika, należy budzić u dziecka od najmłodszych lat. Tylko w ten sposób będzie dziecko szanowało pracę własną i cudzą, nie będzie niszczyło pracy ludzkiej i urządzeń publicznych, nie będzie zaśmiecało miejsc publicznych, nie będzie sobie przywłaszczało owoców cudzej pracy. Moment społeczny i etyczny nadaje tedy zajęciom ręcznym w szkole wartość głębszą, stają się one temsamem czynnikiem nawskroś wychowawczym.

Z rozważań powyższych wynika, że polska twórczość pedagogiczna w epoce reformy wychowania poczęła urzeczywistniać ideę szkoły pracy, pozostając w ścisłym związku z prądami wychowawczymi na Zachodzie. Charakterystycznym jest, że w polskiej literaturze pedagogicznej z końca XVIII. i w początkach XIX. stulecia ujawniają się dwa kierunki w ujęciu celu kształcenia fizycznego, w szczególności zajęć ręcznych. Poglądy te przypominają obecne prądy wychowawcze, o których była mowa w poprzednim artykule. Podczas gdy Pira mowicz przypisuje kształceniu fizycznemu, tudzież zajęciom ręcznym i pouczeniom z zakresu gospodarczo-rzemieślniczego głównie cele praktyczne, mając też na oku późniejszy zawód dziecka, to Śniadecki podkreśla przede wszystkim znaczenie formalne takiego systemu wychowania, zadaniem którego jest ogólny rozwój dziecka.

Uwzględnienie zabaw i gier, zajęć ręcznych, pracy fizycznej, a nawet nauka rękodziela zmierza według Śniadeckiego do wykształcenia człowieka moralnego, jednostki wartościowej pod względem społecznym i etycznym bez względu na zawód w życiu późniejszym. Takie ujęcie odpowiada w zupełności obecnym poglądom na znaczenie zajęć ręcznych w wychowaniu dzieci w okresie kształcenia elementarnego.

Idea szkoły pracy, pojęta w tym duchu, występuje też w następnej epoce polskiej literatury pedagogicznej, w połowie XIX stulecia. Tragedja polityczna Rzeczypospolitej, a mianowicie rozbiory, a następnie upadek rewolucji listopadowej stały się przyczyną dłuższej przerwy w kontynuowaniu rozpoczętego dzieła reformy wychowania w Polsce. Dopiero w piątym dziesięcioleciu ub. stulecia znowu tętnić poczyna bujne życie na polu twórczości pedagogicznej; ale tylko w jednej dzielnicy Polski, a mianowicie w Wielkopolsce. Tutaj snują w dalszym ciągu nie tradycji polskiej myśli wychowawczej Estkowski i Libelt, Trentowski i Łukasiewicz.

W Poznaniu wychodzi od r. 1842 najznakomitsze polskie dzieło pedagogiczne t.j. Chowania czyli system pedagogiki narodowej Br. F. Trentowskiego.

Wspomnieliśmy już, że celem wychowania według Trentowskiego jest rozwinięcie jaźni działającej, t. zn. wykształcenie człowieka, któryby myśli swe i uczucia, swe pragnienia ujawnić potrafił w czynach, w działaniu produktywnem i twórczem. Aby ten cel osiągnąć można, należy cały system wychowania i nauczania oprzeć na poznaniu i uwzględnieniu natury dziecka, przede wszystkim na uwzględnieniu sfery zainteresowań jego i na wrodzonych dziecku popędach do naśladownictwa, do ruchu i działania. Trentowski stawia zasadę samodzielną i produktywną pracy dziecka jako istotną zasadę dy-

daktyczną, przyczem podobnie jak Śniadecki podkreśla znaczenie formalne zajęć ręcznych w szkole.

„Najdłużej zatrzymujemy to w pamięci — mówi autor Chowania — czego nauczyliśmy się sami przez się i co nas wiele kosztowało. W wielkim młynie natury trzeba być samemu czynnym, trzeba stać się młynarczykiem, chcąc poznać jak się to miele“. Żąda Trentowski, by dzieci uczyły się jak najczęściej na łonie przyrody, by tam obserwowały bezpośrednio rzeczy i zjawiska; należy dzieci prowadzić do warsztatów, gdzie wre praca człowieka, gdzie najlepiej poznają czynności narzędzia i wytwory rąk ludzkich.

W nauczaniu wszystkich przedmiotów uwzględnić trzeba czynnik działania; nauczanie słowne i pamięciowe nie rozwija, albowiem dziecko zachowuje się wówczas biernie. Rachunków, geometrii i fizyki uczyć należy praktycznie, na rzeczach, zapomocą pomiarów w polu, na przechadzkach, gdzie „młodzież wszystko zrozumie łatwo, bo widzi cuda natury na żywe oczy“. Podobnie przy nauce geografii dziecko winno być czynne. „Skoro dzieci w przerysowywaniu nabrały pewnego ćwiczenia, wiedź je na łono natury! Niechaj mierzą miernikiem ziemię i zdejmują geograficzne karty z łąk, pól i lasów...“ W nauce języka ojczystego należy również pobudzać do samodzielnej i twórczej pracy, w szczególności w wypracowaniach piśmiennych, w których dziecko wypowiada swe przeżycia. Chowania zaleca wreszcie rysunek z natury, aby dziecko umiało wyrazić nie tylko słowem swe myśli, uczucia dążenia i pragnienia, ale także i rysunkiem. Słowem cała „Chowania“, przeniknięta jest ideą działania i pracy, dzieło Trentowskiego jest klasyczną polską pedagogiką czynu, a w ujęciu ostatecznego celu wychowania, którym jest wykształcenie bóstwa człowieka *in actu*, zawarł nasz filozof syntezę polskiej myśli pedagogicznej. W ten sposób wyraził on konieczność łączenia edukacji moralnej z fizyczną — edukacji, przenikniętej nawskroś pierwiastkiem działania, produktywną pracą dziecka.

Podobnie jak Popławski i Piramowicz, Śniadecki i Trentowski, taksamo i znakomity nauczyciel wielkopolski Ewaryst Estkowski żąda uwzględnienia natury dziecka w wychowaniu. Ożywiony gorącym pragnieniem stworzenia szkoły polskiej, ponieważ „narodowych szkół w miarę istotnego wyrazu znaczenia, dotychczas nie mieliśmy, ani mamy“, snuje Estkowski nie tradycyi pedagogicznej i rozwija zasady i wskazania Komisji Edukacyjnej.

Kładąc nacisk na bezpośrednie poznawanie rzeczywistości, żąda, aby dzieci jak najczęściej uczyły się na łonie przyrody, w miejscach, gdzie rzecz najlepiej ująć zdołają. Radzi tedy przynajmniej raz na tydzień w dogodnej porze prowadzić dzieci na przechadzkę, — „na łąkę, na pole, do ogrodu, lasu, na wzgórze, do oracza, ogrodnika, kowala, stolarza, malarza, cieśli. Godzina takiej przechadzki więcej małe dzieci rozwinie, wykształci, nauczy, niż cały elementarz ze swem oschłym bogactwem“. Jeśliby zaś rodzice, nie rozumiejący nauczania i celu tego rodzaju wycieczek i narzekali na „marnowanie“ czasu, nie powinno to wcale zrażać nauczyciela. Wkrótce bowiem przyzwyczają się do „takiej metody uczenia i wychowania“, przekonawszy się, że dziecko prawdziwą korzyść odniesie i że nie na to nauczyciel

dzieci w pole wyprowadza, aby ich nie uczył". W związku z tą metodą nauczania pozostaje postulat, by nauczyciel każdą wycieczkę i przechadzkę obmyślał jak najdokładniej, wytknął sobie cel i ułożył rozumny plan wycieczki. Materiał zgromadzony w czasie wycieczki powinien być wykorzystany następnie w klasie. Ew. Estkowski: Pisma pedagogiczne. Poznań 1863.

Program nauki w szkole elementarnej opiera Estkowski na naturalnych popędach dziecka do badania, do działania, do ustawicznego ruchu. „Jak uczucia raz w sercu dziecka zbudzone już nie zasypiają, tak i władze poznawania raz ze snu zerwane, już napowrót w letarg nie wpadają, ale wciąż się w duszy roją, pracują, obrazy z przedmiotów świata zewnętrznego zdejmują, imiona takowym nadają, przedmiot po przedmiocie ku sobie ciągną, rozkładają go i składają". Na tych właściwościach psychyki dziecka oprócz należy naukę o rzeczach pod zmysły podpadających, stanowiąc punkt wyjścia w nauczaniu elementarnem. O ile możliwości, pokazywać trzeba wszystko w rzeczywistości, a więc twory przyrody: zwierzęta, rośliny, minerały, góry, rzeki, łąki, rzeczy przemysłem i ręką ludzką działywane; niechaj dziecko umie rozoznać własności rzeczy, niechaj się przypatrzy pracy człowieka. Ta „nauka o rzeczach pod zmysły podpadających" stanowi przygotowanie do późniejszej nauki w szkole elementarnej, w zakres której wchodzi według Estkowskiego następujące przedmioty: nauka religii i historii biblijnej, czytania, pisanie i rachunków, nauka rzeczy ojczyustych, najważniejsze elementa z nauk powszechnych t. j.: z powszechnej geografii, historii naturalnej i historii, najważniejsze rzeczy z fizyki, nauka o zdrowiu, o wzajemnych prawach i obowiązkach między obywatelami, wreszcie nauka śpiewu.

Zwrócić należy uwagę szczególną na dwa przedmioty, wchodzące w zakres programu podanego przez naszego pedagoga, a mianowicie na naukę rzeczy ojczyustych i naukę o wzajemnych prawach i obowiązkach między obywatelami. Są to przedmioty nauki, które dopiero dziś znajdują uwzględnienie w najnowszych programach nauki, a celem ich jest poznanie środowiska, wśród którego dziecko żyje, przygotowanie wychowanków do czynnego i produktywnego życia obywatelskiego. „Któż dziś może żyć w ojczyźnie swej — pyta Estkowski — i poczuwać się jej synem, nie poznawszy jej ziemi, jej plodów, jej ludów i dziejów?"

Naukę rzeczy ojczyustych stanowią pogadanki przyrodniczo-geograficzne i dzieje miejscowości rodzinnej, które, stopniowo rozszerzane, zapoznają dziecko z całym krajem ojczyustym. Bez tej „elementarnej nauki narodowej" dzieci polskie już się dziś obyć nie mogą; ona dziś koniecznie zaprowadzoną być musi do każdej szkoły i szkółki polskiej. Po nauce religii jest nauka rzeczy ojczyustych najważniejszym i najpiękniejszym przedmiotem w elementarnych naukach rozkładzie. Wśród nauki rzeczy ojczyustych zapalają się ogniem szlachetnej miłości ojczyzny serca młodzieży; umysły uczniów wzlatują jakby na skrzydłach, ku wspólnej myśli i nadziei narodowej. Taka to a nie inna nauka zakłada już po szkołach elementarnych

fundament do oczekiwanego szczęścia i moralnej potęgi narodu całego.“ Pismo pedagogiczne T. I str. 158 m.

Nauki zręczności nie uwzględnia wprawdzie Estkowski, ale w swym programie wykazuje ich praktyczne znaczenie. Wspomina też, że w szczególności w szkołach wiejskich łączyć należy naukę z praktycznymi zajęciami gospodarczymi i jako przykład podaje przepisy Komisji Edukacyjnej. Przypomina również, że Komisja Edukacyjna obsyłała po wszystkich szkołkach modele udoskonalonych i użytecznych narzędzi rolniczych, które nauczyciele chłopcom starszym pokazywali i do robienia podobnych pobudzali. „Chłopcy nasi — zauważa Estkowski — prawie z natury lubią różne rzeczy nożem wyżynać. Z takich zmyślnych chłopców stają się później kołodzieje tak zwani po folwarkach porządkowi, i cieśle wiejscy. Lud nasz bardzo przemysłny; trzeba by tylko umieć przemysł ten już w szkole w pożyteczną stronę skierować. Szkołki bardzo tu zbawienny wpływ wyrzucić mogą i powinny. „Sam — mówi — odbierałem pierwszą naukę w takiej wiejskiej szkółce, gdzie się starsi chłopcy uczyli robót ręcznych, t. j. prócz chodzenia około drzewek i ogrodnictwa, także robienia koszyków, sieci, kapeluszy słomianych i t. p.“ Nauka taka przydać się może w życiu, bo, jak zauważa Estkowski, ochroni ludność przed próżniactwem w czasie długich wieczorów zimowych. W zajęciach ręcznych w szkole widzi tedy Estkowski przedewszystkiem cele czysto praktyczne, a nie podkreśla ich znaczenie dla ogólnego rozwoju wychowanka tak, jak to pojmował Jędrzej Śniadecki i Trentowski. Można by tylko uznać słuszność wywodów Estkowskiego, o ileby chodziło o nauczanie młodzieży starszej, n. p. na kursach uzupełniających. Wówczas zajęcia ręczne uczniów mogą mieć także na celu i praktyczną wytwórczość. Natomiast w okresie kształcenia elementarnego w szkole powszechnej zadaniem nauki zręczności jest ogólny rozwój dziecka. W tym też duchu pojmuje zadanie pracy ręcznej najwybitniejszy pedagog polski ostatniej doby Władysław Dawid. Pracę ręczną uznaje Dawid za jeden z elementów wykształcenia ogólnego. Jest ona środkiem rozwinięcia zręczności, wybornym środkiem pogłębienia. Koniecznym jest przeniesienie punktu ciężkości w nauczaniu na samodzielną czynność ucznia, zajęcia praktyczne, laboratoryjne, zastąpienie od pierwszego wieku wykładania i słuchania, uczeniem się przez czytanie książek, samodzielną lekturę¹⁾.

Tak więc rozwój polskiej myśli pedagogicznej postępował zgodnie z ewolucją kultury i cywilizacji w ścisłym związku z twórczością w krajach zachodnich. Najwybitniejsi przedstawiciele pedagogiki narodowej, Konarski, Piramowicz i Popławski, Staszic i Kołłątaj, Śniadecki, wreszcie Trentowski, Estkowski i Dawid wykształceni na kulturze zachodnio-europejskiej, doskonale obeznani z literaturą pedagogiczną, umieli wydobyć z niej prawdziwe wartości, zastosować je do warunków życia polskiego i do psychyki dziatwy polskiej, i stworzyli w ten sposób koncepcję pedagogiki narodowej. Stworzyli system wychowania zgodny z naturą dziecka, ujęli istotę szkoły narodowej,

¹⁾ J. Wł. Dawid. Inteligencja, wola i zdolność do pracy.

połączyli pedagogikę z życiem twórczym, podkreślili znaczenie zasady działania w nauczaniu, a niektórzy, jak Sniadecki, Trentowski i Dawid podali głębokie ujęcie „pracy” dzieci w szkole, mającej na celu kształcenie zarówno ręki, jak umysłu i woli. Zmierzając do ścisłego połączenia edukacji fizycznej z edukacją moralną, do oparcia nauki i wychowania na samodzielnej i produktywnej pracy dziecka, wskazali łącznie drogę, po której iść nam należy ku szkole przyszłości, ku ogólnej reformie wychowania powszechnego.

(D. c. n.).

H. Rowid.

Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej.

I.

O t. zw. „typie normalnym”.

Patologja i związana z nią pedagogja lecznicza nie ogranicza się dziś do podmiotów wybitnie chorych i anormalnych, lecz obejmuje o wiele szerszy zakres wszelkich zaburzeń i zbożeń psychicznych, uniemożliwiających jednostce przystosowanie się do tych zadań i obowiązków, których życie od jednostki normalnej wymaga. Normą tedy będzie ten kształt i układ psychiczny, który usposabia jednostkę do samodzielnego bytu w zgodzie z postulatami ustroju społecznego i etyki. Nie jest więc norma wartością stałą po wsze czasy, lecz zmienną, funkcjonalną, zależną od całokształtu wartości i wymogów kulturalnych. Problem ten należy do pedagogji i psychologji normalnej, z której pierwsza wytwarza cele i środki, druga bada warunki realizowania tych celów i odpowiedniości środków. Ta właśnie psychologja wykazała jednak problematyczność owej pedagogicznej „normy” nie tylko ze stanowiska historyczno-kulturalnego, lecz nadto ze stanowiska wyłącznie psychologicznego. Pedagogja tradycyjna cały swój kalkuł wychowawczo-dydaktyczny opierała na typie normalnym, t. j. łączącym w sobie w pewnej praktycznej i celowej harmonji całość psychicznych „zdolności”, przyczem po pierwsze: typ ten określano na podstawie powierzchownej empirji, a powtórę zakładano: że istnienie „anormalnych” jednostek należy bądź co bądź do wyjątków, które, jako takie, wymagają zupełnie odrębnej techniki wychowawczej, a raczej leczniczej i wskutek tego pedagogji normalnej zgola nie obchodzą.

Ścisłejsze badania psychologiczne, medyczne i pedagogiczne dowiodły jednakże, że ów „typ normalny”, postulowany przez pedagogikę, właściwie do rzędu fikcyj zaliczyć należy, a raczej pojmować go jako kształt idealny, do którego rzeczywiste jednostki mniej lub więcej zbliżają się tylko, wzgl. poza niego wykraczają. Nie udało się bowiem dotychczas nauce, a kto wie, czy z powodu trudności tkwiących w samej istocie problemu, kiedykolwiek się uda, ów „typ nor-

malny“ ściśle i kanonicznie określić. Znane np. próby psychologii eksperymentalnej, a głównie doświadczenia za pomocą testów, przedsiębrane przez Bineta i Simona¹⁾, i wielu innych (u nas przez Wł. Dawida²⁾ głównie nie ujmują całości psychiki, jeno jej stronę intelektualną, a powtórę „normę“ ową stanowią również na podstawie nie tylko jednostronnie intelektualnej, lecz po części dowolnej, bo wyłącznie „empirycznej“. Nawet jako „pomiar inteligencji“ okazują się one jeszcze problematycznymi, cóż dopiero, gdy chodzi o pewien „pomiar“ ogólnie psychiczny.

Tak więc usunięto w każdym razie z psychologii pedagogicznej fikcję „normy“ a samemu zagadnieniu poświęcono żywą uwagę. Równocześnie badania dotychczasowe dowiodły, że w rzeczywistości między ilością „normalnych“ a „anormalnych“ psychik istnieje stosunek wręcz odwrotny, niż przypuszczała pedagogika tradycyjna. Oto do wyjątków należy typ bezwzględnie szarmonizowany „normalny“, do reguły zaś jednostki w jakimkolwiek względzie „anormalne“.

Z kwestją powyższą łączy się zagadnienie „indywidualności“, nie tylko dla pedagogiki współczesnej tyle ważne, lecz i dla psychologii³⁾, która, gdy dotychczas zwracała uwagę wyłączną na zjawiska „typowe“, dziś punkt ciężkości przesunęła na różnice indywidualne. Pojęcie indywiduności jednak z pojęciem „normalności“ względnie „anormalności“ pozostaje w związku luźnym. Należą one przede wszystkim do kategorii próbieży zgoła odmiennych: indywiduność jest pojęciem jakościowym, normalność zaś ilościowym. Poza to ile ilość z jakością się wiąże, stosunek jest ten, że indywiduność jest pojęciem nadrzędnym w stosunku do normalności wzgl. anormalności (nb. jeśli „normalnością“ obejmuje się nie tylko pas „normalności“ *sensu stricto*, lecz i „nadnormalności“, pojęcie „anormalności“ zaś ograniczy się do „podnormalności“ jedynie) t. zn. każda indywiduność tem samem należeć musi pod względem ilości psychicznej do „normy“ wzgl. „nadnormy“; poniżej zaś tego progu ilości normalnej o indywiduności mowy być nie może. — Wszelako stosunek ten w myśl powyższych naszych uwag o wyjątkowości normy jeszcze się bardziej komplikuje. Anormalność wprawdzie, jako ogólnopsychiczna „podnormalność“, wyklucza indywiduność. Jednakże i od normy dana jednostka odstępować może nie tylko w sensie „nadnormalności“ ogólnej, lecz i w taki sposób, który jest najczęstszy, — że cały układ psychiczny rozciąga się wedle skali normatywnej nierównomiernie, tj. że pewne rysy i własności przypadną na pas normalności [nazwijmy go (n.)] inne ponad górną granicę tego pasu wychodzą [(n. n.)] a jeszcze inne pod dolną granicę — w sferę podnormalności schodzą [(p. n.)]. Jeśli tą miarą ogólną wymierzać zechcemy nor-

¹⁾ Binet-Simon: Pomiar inteligencji. Tłóm. J. M. Schätzel (Lwów 1914).

²⁾ Wł. Dawid: Inteligencja, wola i zdolność do pracy (Warszawa 1911).

³⁾ Między jednym faktem a drugim zachodzi poniekąd stosunek przyczynowy w tym sensie, że pedagogja — tym razem jej się pierwszeństwo należy — fakt „indywiduności“ odkryła a psychologia go bada; różnica jednak między nimi ta, że indywiduność dla pedagogji jest — wartością, dla psychologii zaś tylko — faktem.

mę jednostek, to nasuwa się problem niesłychanie trudny do rozwiązania ścisłego: kiedy daną jednostkę możemy określić jako jeszcze normalną, wzgl. jako już nadnormalną? Że wymiennik ten winien być ilościowy, to zdaje się nie ulegać wątpliwości. Teoretyczna trudność w tem jednak, że ani wymiennikiem takim dotąd nie rozporządzamy ani owych granic (n. nn.) i (pn.) wykreślić nie umiemy. Pozostać to musi jeszcze zadaniem psychologii eksperymentalnej. — Na szczęście w praktycznej orientacji takich ścisłych pomiarów nam nie trzeba. Empiryczne okazują się poniekąd dostatecznymi. Musi na nich na razie i praktyka naukowa poprzestać, biorąc za podstawę typ psychicznie przystosowany do życia a resztę osądzając a *poliori*, jako jednostki anormalne wzgl. nadnormalne (talent, geniusz¹⁾). — Indywidualność zaś oznaczać musi przedewszystkiem treść jakościową, pod względem normatywnym zaś taki układ psychiczny, który w znacznej większości energii swych stoi nad progiem [p. n.]

II.

Pojęcie indywidualności w pedagogii.

Dla pedagogii wypływa z rozważań powyższych wnioski z dwu względów nader ważny: 1^o ze względu na pojęcie indywidualności, 2^o ze względu na pojęcie „normy“. W psychice człowieka, a więc i wychowania obie te strony ściśle się z sobą łączą, lecz pedagogika obie je oddzielić i odrębnie rozważyć powinna, zwłaszcza dziś, kiedy pojęcie indywidualności wysunęło się niemal na czoło nie tyle zagadnień, ile celów pedagogicznych.

Indywidualność bowiem jest dla pedagogii czemś zgoła innem, niż dla psychologii. Dla psychologii jest faktem równoznacznym z pewną odmiennością psychiczną (byle ta w większości swych energii stała ponad progiem [p. n.]). Dla pedagogii jest wartością, a jako taka uwarunkowana jest całokształtem wartości kulturalnych i etycznych. Nie stanowi bowiem indywidualność wartości absolutnej. Istniały całe okresy kulturalne, obchodzące się bez niej, jak np. średniowiecze. W zakresie zaś wartości jej obecnej nie może być indywidualność, jako taka, a więc w sensie psychologicznym, przedmiotem wartości a temsamem celem zabiegów pedagogicznych. Oto jeśli pedagogia jest na służbie kultury, to cóż kulturze z samej odmienności jednostek? Cele ustanawia etyka, oparta na kulturze, one też wyznaczają zadanie pedagogii. Dzisiejsza kultura wysunęła na czoło wartość o s o b i s t o ś c i. Osobistość nie jest jednak jednoznaczna z indywidualnością psychologiczną. Osobistość jest przekształceniem indywidualności w duchu wartości kulturalno-etycznych. Indywidualność psychologiczna stanowi jedynie warunki i poniekąd granice osobistości. Każda więc osobistość jest indywidualnością, lecz nie na odwrót²⁾.

Pedagogia zastaje indywidualność psych. — bez wątpienia: *in statu nascendi* — u swego początku; nie jest jednak jej zadaniem tworzyć jedynie warunki, w którychby ta indywidualność rósł mogła (tz. negatywnie usuwając przeszkody, pozytywnie zaś stwarzając spo-

¹⁾ Mówiąc o talentach i geniuszach, biorę pod uwagę tylko ich „wielkość“ psychiczne, pomijając ważniejszą w nich oczywiście „jakość“ psychiczną.

²⁾ Foerster: Ubicumque.

sobności i systemem pobudzeń celowych i reakcji potęgując naturalny rozwój); stanowisko takie z wielu względów niezgodne z rzeczywistością i nauką opiera się na założeniu, że natura produkuje same indywidualności psychologiczne, i przywiązuje bezwzględną wartość do tych produktów, a tak zapoznaje granicę między biologią a kulturą: w filozoficznej konsekwencji ostatecznej opiera się na metafizycznym założeniu: optymizmu przyrodniczego, a w praktycznej dochodzi do anarchistycznego postulatu: stosowania się kultury do jednostek, a nie jednostek do kultury. — Pedagogia tedy wyjść musi poza indywidualność psychologiczną, lecz wyjść nie może poza psychologię indywidualności, tj. poza ostatnie granice złożonych w niej dyspozycji. Czyli: fundując ów kulturalno-etyczny kształt osobistości, — która się psychologicznie tłumaczy jako pewien układ psychicznych funkcji — ani go bezwzględnie narzucać nie może ani opierać tylko na ogólnych prawach psychologicznych, lecz na tych psychicznych odrębnościach, które stanowią treść i dynamikę indywidualności. Że taka akcja z konieczności tłumić musi jedne funkcje, a potęgować drugie — to jasne. I na tym w y b o r z e tylko polega różnica między pedagogią kulturalno-etyczną, stawiającą za cel: osobistość, a pedagogią naturalistyczną, stawiającą za cel: indywidualność. Poza tem wspólnem im jest: uznawanie w całej pełni psychologii indywidualnej.

III.

Pedagogika indywidualistyczna.

Przez pedagogię indywidualistyczną rozumiem tu będziemy ów skrajny kierunek, ową radykalną lewicę, przejawiającą się w współczesnym ruchu pedagogicznym w Ameryce, Anglii i Niemczech, a propagującą hasło bezwzględnej indywidualności — nie tylko zresztą w pedagogii, lecz w twórczości, w etyce itd. Jestto więc ruch szerszy, kulturalno-społeczny, zasługujący niewątpliwie na głębsze rozpatrzenie. Jako taki musi przetrwać i wyżyć się. Z nim tedy, jako pewną koniecznością historyczną argumentami logicznymi skutecznie walczyć trudno. Poza logiką rozumową opiera się on bowiem na potężniejszej logice faktów i warunków społecznych, a ta tylko przez inaczej ugrupowane fakty i warunki zbić i unicestwić da się. Jestto więc kwestja rozwoju kulturalnego i czasu. Logika rozumowa tego ruchu jest, jak zawsze i we wszystkich ruchach kulturalnych, sprawą wtórną, substrukcją myślową. Wykazać jej sztuczność i nieświadomą teleologię, może mieć pewną zasługę, o ile od tej substrukcji myślowej sam ruch poniekąd zależy, na tym po części spoczywa. Szczególnie ważna to praca w pedagogii, która jako część kultury owym ruchom i prądom ogólnym ulegać musi, lecz jako kształtodawczyni przyszłości już tę przyszłość odgadywać a temsamem terazniejszość krytycznie rozważać powinna. Zadaniem niniejszej pracy jest właśnie krytyka zasadniczych argumentów owej skrajnej pedagogiki indywidualistycznej. Że każdy taki ruch w ogólnym rozwoju kulturalnym oznacza postęp, że więc prócz błędów jednostronności i omyłek przejściowych zawiera wartości trwałe, które kapitalizują się w ogólnym zasobie i dorobku rozwojowym, to genialnie wykazał Hegel a nauka dzisiejsza stwierdza.

Występując tedy krytycznie przeciw pedagogice indywidualistycznej, nie można ani nie należy tych wartości trwałych zapoznawać. A do wartości tych zaliczyć trzeba będzie po wsze rzeczy wykrycie i naukowe (za pomocą obserwacji i eksperymentów) opisanie owego potężnego czynnika rozwojowego, jakim jest indywidualność, jedyne źródło żywych energii twórczych. — Podkreślić choć to moje przekonanie tem bardziej, że w niniejszej krytyce indywidualistycznej jednostronności w pedagogice ta właśnie twórcza potęga indywidualności z natury rzeczy w zbyt nikłych wystąpić będzie musiała konturach i tęsamem powód do nieporozumień dać może.

Do naprowadzonych powyżej zarzutów wobec pedagogii indywidualistycznej dodać w tem miejscu wypada jeszcze jeden, a raczej tamte dokładniej określić: oto pedagogia ta popada w ostateczność przeciwną tej, której hołdowała pedagogia tradycyjna. Gdy bowiem tamta (jak np. Herbart¹⁾) — pomijając szereg innych czynników kulturalnych, wpływających na człowieka, a przyjmując jedynie stosunek wychowawcy do wychowanka za podstawę, opierała się na owym fikcyjnym „typie normalnym“, to pedagogia indywidualistyczna grzeszy nie mniejszą a b s t r a k c j ą: albowiem nie tylko, że, stojąc na stanowisku bezwzględnie indywidualizmu, zapoznaje ów asymilacyjny wpływ środowiska i całej kultury, ale przedewszystkiem tem, że opiera się na równie fikcyjnym, jak ów typ normalny, „typie indywidualistycznym“.²⁾

¹⁾ Herbart pedagogikę swoją oparł na własnej psychologii, tę zaś na — wrzeczko empirycznem, w samej rzeczy zaś metafizycznym pojęciu jaźni czyli duszy, jako pierwotnego „reale“ bez żadnych zgola „sił i zdolności“ (przrodnicznych) z jedną tylko zasadniczą funkcją „samozachowania się“, z której wyprowadzają się „wyobrażenia“ (Vorstellungen), jako poszczególne akty owej samoobrony duszy przed innemi „realjami“. — Usuwać tradycyjny i fałszywy „klasyfikacyjny“ pogląd psychologii, usunąć Herbart zarazem nieopatrznie z samej psychiki wszelką „treść“ jej, stwarzając konstrukcję czystej i pustej (prócz owego pędu samozachowawczego) — jaźni i wprowadzając do tak ogolonej psychiki treść tę napowrót zapomocą t. zw. statystyki i mechaniki wyobrażeń. (Metodycznie styka się w ten sposób Herbart z Kartezjuszem, dedukującym — nie „empirycznie“, lecz teorio-poznawczo — cały swój system z apriorycznego założenia „cogito ergo sum“, więc faktu istnienia jaźni, oraz z Locke'm, zakładającym u początku bytu jednostkowego jaźń czystą jako „tabularasa“. Dalsza metoda „odtwarzania“ treści psychicznej u wszystkich trzech jest różna: u Kartezjusza „analityczna“ (dedukcyjna), u Locke'a syntetyczna (empiryczna), u Herbarta matematyczna. — W konsekwencji odzwierciedlają się błędy psychologii Herbartowskiej w jego systemie pedagogicznym (modyfikowane wysnutemi z znakomitej obserwacji spostrzeżeniami), n a j b a r d z i e j z a s a d n i c z e t e, że 1^o Herbart a priori z swej „czystej“ psychiki, usuwa wszelką indywidualność (!), 2^o stwarza w ten sposób ów na długie czasy fatalny „typ normalny“, 3^o dochodzi konsekwentnie do „panpedagogizmu“ tj. do wszechmożliwości pedagogicznej, 4^o zbyt ekskluzywnie pedagogię opiera na nauce wyobrażeniowej (intelektualizm), 5^o również zbyt jednostronnie ujmując cel wychowania w postaci „cnotliwego charakteru“ (Charakterstärke der Sittlichkeit — i — „Vielseitigkeit des Interesses“). Nie dziw, że nie był Herbart zwolennikiem psychologii eksperymentalnej i nie doceniał znaczenia badań psycho-patologicznych.

²⁾ Nie mówiąc o tem, że w najdalszej konsekwencji postulat pedagogii indywidualistycznej doprowadza do absurdu instytucję szkoły, jako wychowania zbiorowego, a dojść musi do wychowania jednostkowego, co jest fikcją jeszcze gorszą, bo i ze względu na warunki społeczne i ze względu na samą istotę (treść i cel) wychowania.

IV.

Indywidualność jako pojęcie biologiczne.

Typ ten jest fikcyjnym podwójnie, bo niezgodny ¹o z pojęciem „individuum“ biologicznego, a ²o z pojęciem indywidualności psychologicznej, — (a na obu tych pojęciach ped. indywidualistyczna się zasadza). „Individuum“ biologiczne jest właściwie pojęciem negatywnem (o ile nie numerycznem): oznacza wszystko to, czem się jednostka różni od ogółu (gatunku, rodzaju). Bezwątpienia wśród tych właściwości jednostkowych mogą znajdować się i takie, które pod względem biologicznym są cenniejsze od cech gatunkowych tzn. oznaczają wyższy stopień przystosowania się do danych warunków bytu. Bo „wartość“ biologiczna ten tylko jeden sens mieć może. Drugie znaczenie tej „wartości“ tj. rozwojowe nie da się nigdy *ex prius* odgadnąć czy określić, tylko *ex post* tj. na podstawie retrospekcji na pewien już przebyty okres rozwoju i oznacza natenczas pewien szczebel w procesie ewolucyjnej dyferencjacji.

Jakież może być stanowisko ped. indywidualistycznej do tych „wartości“ biologicznych? O pielęgnowaniu samych odrębności jako takich, chodź jej nie może, gdyż byłoby to jeno pustą zabawą. Wyższość przystosowania nie jest jej własnością specyficzną, lecz dążeniem wszelkiej pedagogii. Nie na niej też spoczywa główna waga pedag. indywidualistycznej. Pozostawałyby więc jedynie wartości rozwojowe. I tu pedagogia ta popada w trudności i sprzeczności nie dające się z jej stanowiska rozwikłać. Biologicznie — jak rzekliśmy — wartość tych z góry określić nie można. Są to funkcje rozwojowe tj. takie, których wartość mierzy się jedynie ich przejściowością do stanu wyższego. Jako takie same żadnej wartości stałej nie posiadają, jeno względną. Bezwzględnie mogą to być nawet stany zgoła niewartościowe np. choroby, dysharmonje, powolny zanik pewnych organów itd. Cała ich wartość objawia się dopiero z chwilą dokonania tego procesu przemianowego. — Jako takie więc usuwają się one w ciąg samego procesu zupełnie z pod wszelkiej oceny.

Ponadto zakrywają ową perspektywę wartości rozwojowych inne momenty, z naturą ewolucji biologicznej związane: w pierwszym rzędzie długookresowość poszczególnych zmian, usuwająca je zgoła z szerokości pola i kąta widzenia ludzkiego, — a powtórę przyczyną tej długookresowości będąca drobność i ciągłość owego procesu, niepodpadająca również pod możność jej spostrzegania. (Śledzić bowiem możemy jeno poszczególne, gotowe już etapy, będące rezultatem wielowiekowego procesu organicznego stawania się, nigdy zaś stawanie się samo — [Bergson]).

I tu pedagogia indywu., stojąca na gruncie biologii, stanie bezradna. Co najwyżej może odgadywać, lecz zbyt niepewna to podstawa. Z biologicznych rozważań na ogół wysnuć da się jeden tylko wniosek ogólny; oto kierunek rozwoju filogenetycznego, który zdaje się iść po linii coraz subtelniejszych różniczkowań. Lecz w zastosowaniu do indywidualności zasada ta, na tzw. prawie biogenetycznem oparta, mniej jest pewna; powtórę — z powyżej przytoczonych względów — stwierdzając ogólny kierunek, nie mówi

nic o treści owego procesu różniczkowania się, a tylko ta mogłaby stanowić podstawę pedagogii, jako świadomej i celowej kultury tej treści; wreszcie ów proces dyferencjacji znajduje swoją przeciwwagę w drugim prawie rozwoju tj. prawie reintegracji, w całkowaniu się owych różniczek w pewien nowy organiczny kształt. To zaś prawo, przeniesione na stosunki ludzkie, wymaga, jako uzupełnienia zasady indywidualizacji, drugiej czynności pedagogicznej: tj. syntetycznej organizacji naturalnych cech indywidualnych w pewną całość żywną. Kontury zaś tej całości w części tylko odgadnąć dadzą się w indywidualności naturalnej, pozatem zaś dokonstruowane być muszą wedle innego typu, tj. typu kulturalno-etycznego.

Nie możemy w tem miejscu kusić się o wyczerpanie wszechstronne stosunku pedagogii wogóle, a indywidualistycznej w szczególności do biologii. Wskazać tylko chcemy jeszcze na prawo biologiczne: stałości i zmienności (będące poniekąd odmiennem tylko sformułowaniem omówionego już prawa dyferencjacji i reintegracji). Prawo stałości jest prawem trwałości gatunków, to zaś opiera się na innym wielkiem prawie: dziedziczności. Zmienność zaś, będąca wyrazem plastyczności natury, jest prawem właściwego rozwoju indywidualnego, którego ciągłość zagwarantowana jest również prawem dziedziczności. I znowu jeśli te prawa przeniesiemy na stosunki ludzkie (a temsamem wydziemy poza czystą biologię w sferę świadomej i kulturalnej działalności rozwojowej, czyli w dziedzinę pedagogii), to prawo to napełnia nas przede wszystkim wysokiem poczuciem odpowiedzialności. Boć jasne, że te tylko cechy indywidualne utrwalac zechcemy, które uważać będziemy za cenne. Znowu tedy wysuwa się zagadnienie wartości. Tu również zauważyć musimy, że (w dziedzinie kulturalnej) sama biologia żadnego nam dać nie może kryterium do rozeznania i oceny tych wartości. Zarazem nasuwa się wniosek drugi: gdy wszelki rozwój dokonywa się według prawa stałości gatunków i zmienności indywidualnej, to oba te prawa w wychowaniu na równi być muszą respektowane; gdy zaś prawo stałości w dziedzinie kulturalnej tłumaczy się jako ciągłość kulturalna i jako kontynuacja najwyższego typu społecznego, to pedagogii indywidualistycznej przeciwstawia się jako konieczny korrelat pedagogia kulturalno-społeczna tzn. narzuca się z koniecznością postulat szczepienia odmian indywidualnych na typowym kształcie, wypracowanym przez całą kulturę społeczną.

O ile wyjść chcemy krokiem po za ten próg, musimy z góry pewne wartości fundować i w imię tych wartości czynnie i świadomie wkraczać w sam tok rozwojowy, licząc się z nim tylko jako pewnymi nieprzekraczalnymi prawami, więc jako warunkami i granicami. Że sam fakt takiego (do pewnych granic) świadomego i czynnego kierowania tokiem rozwojowym jest możliwy, że więc „przyroda“ sama posiada pewną plastyczność, dowodzi choćby „pedagogia“ roślinna i zwierzęca,¹⁾ fundowanie zaś wartości świadome, w świecie

¹⁾ Dla pedagogii ludzkiej zbyt mało dotąd wyzyskuje się analogie, a może coś więcej niż same analogie, jakich dostarcza „pedagogia roślinna i zwierzęca“.

ludzkim przynajmniej, nie może z powodów, które wykazaliśmy powyżej, z samego toku biologicznej ewolucji się wyprowadzać¹⁾. Na innej oprzeć musi się podstawie, z innych źródeł czerpać moc swoją i uzasadnienie. Źródłem tem i podłożem: całokształt wartości kulturalnych. Temsamem i pedagogja indywidualistyczna przekroczyć musi granicę biologji i stanąć na gruncie kultury.

V.

Pojęcie indywidualności psychologicznej.

Równie wykazać można niedostateczność pedagogiczną podstawy drugiej, na której owa pedagogja się opiera tj. pojęcia indywidualności psychologicznej. O tem pojęciu mówiliśmy wyżej. Stwierdziliśmy, że pojęcie indywidualności łączy się ściśle z pojęciem „normy”. Analiza pojęcia „indywidualności” wyjawiała nam zmienną spłot dwu w niem elementów tj. jakościowej treści i ilościowej normy. Wskazaliśmy nadto na panujący dotychczas w nauce brak ścisłości w określeniu tego pojęcia oraz empiryczny jego charakter. Normę w tem miejscu określić możemy jako pojęcie typu społeczno-kulturalnego, wypracowanego przez cały dotychczasowy rozwój, a więc jako pewien układ psychiczny, stojący na wyżynie rozwoju i przystosowania się do warunków bytu. Próg dolny tej normy [p. n.] oznacza tedy także układy psychiczne, które poniżej tego typu się znajdują tj. „układy” anormalne (właściwie podnormalne). Indywidualność zaś (jako treść i jakość psychiczna) mieści się w szerokości normy i nadnormy.

A. Definicja. Cała jednak trudność objawia się z chwilą, kiedy przystępujemy do określenia owej treści jakościowej indywidualności. Tu psychologia wikała się w sieci niejasności, niedomówień i ogólników. Przytoczmy na przykład odnośne uwagi J. Sulleygo z dzieła p. t. „Psychologja wychowawcza” (przekład A. Szczywny, Warszawa 1905. str. 466/7). „Przez indywidualność — twierdzi autor — rozumiemy szczególny zbiór znamion umysłowych,²⁾ które nadają osobie jej szczególne piętno i czynią ją istotą różną od innych, nie zaś wyłącznie inną istotą. Każdy rys intelektualny lub inny, który wyróżnia w ten sposób osobnika, można nazwać indywidualnym.³⁾”

Indywidualność można uważać za zboczenie od „przeciętnego” typu umysłu. Zboczenie takie może okazać się dwojako:

1) Dziecko lub dorosły może stać znacznie wyżej od zwykłego poziomu jego wieku, jako szczególnie zdolne; albo przeciwnie, znacznie niżej tego poziomu, jako zacofane i tępe⁴⁾.

2) Indywidualność w zwykłym pojęciu przypuszcza pewien rodzaj układu różnych pierwiastków umysłowości ludzkiej. Dziecko posiada indywidualność, gdy pewne cechy, lub grupy cech mają natężenie większe od zwykłego tak, że nadają pewne przeważne za-

¹⁾ Ma to jeszcze przyczynę inną, mianowicie zgola odmienny charakter rozwoju biologicznego i kulturalnego i tę zasadniczo różniącą je cechą: *tempa i rytmu*, które w rozwoju kulturalnym są nierównie szybsze, niż w biologicznym.

²⁾ Raczej psychicznych, (uw. aut.).

³⁾ Jak dotąd, definicja jedynie słowna.

⁴⁾ W określeniu tem pozostaje nadal niewyjaśnionem pojęcie „normy poziomu”.

barwienie umysłowi, a przytem te przeważne cechy przybierają szczególne znamiona i wyrażają się w szczególny sposób....¹⁾

Z tej definicji²⁾ wynika, że indywidualność może mieć różne stopnie. Stopień indywidualności w każdym wypadku jest określony przez stopień³⁾ odrębności charakteru⁴⁾ od miary ogólnej i ilości takich odrębności.

Indywidualność jako właściwość osób normalnych⁵⁾ należy starannie odróżniać od ekscentryczności tj. odstępstwa od typu normalnego, które zbliża się do rozstroju umysłowego. Jakie powinny być ściśle granice zupełnie normalnych odmian w cechach umysłowych, nie potrzebujemy tu określać. Wystarczy powiedzieć, że wszelka zdrowa indywidualność jest zmianą, zawartą w granicach normalnego rozwoju". W dalszych ustępach stwierdza autor, że „indywidualność” w jej najpełniejszym znaczeniu jest wytworem rozwoju oraz, że tylko indywidualność dojrzała jest całkowitą tj. okazuje się jako świadomość osobistości.

Z przytoczonego *in extenso* prawie ustępu widać całą grzązkość tego terenu i niepewność ruchów autora na nim. Z koła ogólnikowości nie wychodzi. Definicji indywidualności nie podaje. I my się o nią nie pokusimy.

Pragniemy tylko wykazać niedostateczność psychologii indywidualności, jako podstawy dla pedagogii indywidualistycznej. Do tego celu nie potrzeba nam ściślej naukowej definicji indywidualności. Wystarczy, jeśli zwrócimy uwagę na pewne jej znamiona.

B. Względność pojęcia indywidualności. Otóż przede wszystkim już owa niejasność pojęcia indywidualności nadwątlą podstawę pedagogii indywidualistycznej. Powtóre nie jest indywidualność jakimś pojęciem bezwzględnem, a więc wartością jedyną, niewspółmierną, lecz pojęciem z wielorakich stron względem i to 1^o co do ilości owych cech odrębnych, stanowiących indywidualność, 2^o co do ich wartości, 3^o co do stosunku indywidualności do normy. Przejdźmy poszczególnie punkta:

1. Ilość cech odrębnych w indywidualności. Zasadniczo stwierdziła psychologia, że indywidualność gruntować się może jedynie w odrębie typu normalnego (wzgl. nadnormalnego). Ilość zaś odrębności zgoła jest różną, skutkiem czego powstaje cała skala indywidualności. Podstawę stanowić musi jednak zawsze typ. On reprezentuje owo minimum wartości psychicznych, umożliwiających samodzielną byt. W pojęciu typu leży jednak już cały system wartości ponadindywidualnych tj. społecznych, kulturalnych i etycznych. Te zaś każda pedagogja — o ile nie chce być mrzonką literacką, lecz pracą wychowawczą — przede wszystkim uwzględniać musi. Tu jed-

¹⁾ Pomijając nieścisłość pewną (oryginału czy przekładu?), uderza w określeniu tem znówu ogólnikowość i *circulus vitiosus* w określnikach „pewien”, „szczególny”.

²⁾ „Definicją”, jak widzieliśmy, powyższych określeń żadną miarą nazwać nie można.

³⁾ Przez „stopień” rozumieć tu można jedynie natężenie.

⁴⁾ „Charakter” jest w tem miejscu niestosownym wyrażeniem; jestto bowiem wyrażenie nie tyle psychologiczne ile etyczne.

⁵⁾ Należałoby dodać i „nadnormalnych”.

nak odrazu wyłoni się pierwsza i zasadnicza antynomia pedagogiczna: między typem bowiem a cechami indywidualności niema „harmonii przedustawnej”. Typ staje nieraz w stosunku wrogim do tych i owych cech indywidualności. Pedagogja musi w takim wypadku antynomię rozstrzygnąć: bądź w typie wyłom uczynić, bądź poświęcić cechę indywidualną¹⁾. O tem rozstrzygać w każdym wypadku musi pedagogja na podstawie psychologii, która pouczy ją, do jakich granic posunąć może akcję tłumiącą, względnie budzącą, oraz kultura, która dostarczy jej miary wartości. Temsamem przechodzimy do punktu drugiego.

2. Wartość cech odrębnych w indywidualności. Wszelka pedagogja a więc i indywidualistyczna musi działać wedle pewnego systemu wartości. Najsłabszą stroną pedagogji indywidualistycznej jest właśnie to, że dla niej indywidualność sama — jak widzieliśmy, zgoła nieokreślona — jest wartością. Łączy się to z owym wspomnianym przez nas jej przesądem biologiczno-psychologicznym, jakoby indywidualność naturalna *eo ipso* zawierała w sobie własności cenne. Tak n. p. Gurlitt, jeden z koryfeuszów pedagogji indywidualistycznej w Niemczech, w dziełku swoim p. t. „Wychowanie osobowości” pisze: „Natura stworzyła osobowość, a wychowanie ją zaciera. Dzieci przychodzą z rozmaitem usposobieniem do klasy wstępnej, a opuszczają szkołę, jako bliźniaczko niemal podobni do siebie dwudziestoletni maturzyści”. Jako krytyka dzisiejszej szkoły zdania te zawierają wiele prawdy, jako zasada jednak są fałszywe tak, jak fałszywym jest słynne założenie Rousseau’a, ojca dzisiejszej pedagogji indywidualistycznej, że: „Wszystko wychodzi dobrem z rąk Stwórcy, a wyradza się w rękę ludzkim”, a zatem „Revenons à la nature!”

Jakież to tedy mogą być owe własności cenne, tkwiące w samej już indywidualności naturalnej? Mogą niemi być: a) poczucie odmienności wogóle i b) poszczególne cechy indywidualne (= talent).

a) *Poczucie odmienności*. Poczucie odmienności jest bezwątpienia czynnikiem wielkiej wagi etycznej i społecznej. „Że ciągła świadomość odrębności swojej osoby — mówi J. Sully o. c. str. 467, powołując się na J. St. Milła²⁾ — posiadania myśli, celów odmiennych, życia takiego, jakiego nikt nie miał poprzednio, jest jednym z ważnych pierwiastków wyższej szczęśliwości człowieka jest prawdą, którą pomimo pism J. St. Milła i innych wielu nie nauczyło się dotąd.” Dodaje Sully nadto względ drugi, określając owo poczucie odmienności jako motor twórczy, a temsamem czynnik społeczno i kulturalnie wielkiej doniosłości.

Bezwątpienia! tylko, że nie poczucie odmienności jako takiej, a więc poczucie wszelkiej odmienności daje owo szczęście i stanowi czynnik twórczy. Z tem poczuciem łączyć się bowiem musi świadomość jej niezwyklej wartości. Temsamem więc sama odmiennność owa polegać musi na posiadaniu pewnych pozytywnych energii

¹⁾ Czy i o ile poświęcać może (a raczej: jest z dolną i powinna) pedagogja cechę indywidualną bez uszczerbku dla typu, to jest nowy problem psychologiczny.

²⁾ „Indywidualność jako jeden z pierwiastków dobrobytu” w studjum „O wolności”.

oraz na zdolności świadomej ich oceny; ta zaś ocena, jej probierze i miary nie są już wytworem jednostki, bo gdyby nim były, zatraciłoby się poczucie odmienności i rezultującej z niej dumy. Probierze te są wytworem kultury. Żeby tedy poczucie odmienności dać mogło szczęście jej posiadaczowi, musi być ona wymierzona i oceniona probierzami kulturalnymi, t. zn. że same owe energie indywidualne muszą reprezentować pewne wartości kulturalno-etyczne. Wniosek stąd dla pedagogii jasny. Pedagogia indywidualistyczna zaś i tu pole swej argumentacji traci.

b) *Talent*. Drugie zaś założenie pedagogii indywidualistycznej, jakoby same cechy indywidualne przedstawiały wartości autonomiczne, wymaga gruntownego rozpatrzenia:

Jeżeli zasada ta ma mieć jakiekolwiek znaczenie, to chodzić tu może jedynie o owe specyficzne zdolności pozytywne, które określamy jako talent.

Wstępujemy temsamem na najaktualniejszy teren współczesnych zagadnień pedagogicznych. I znowu nie chodzi tu koniecznie o ściśle naukowe określenie psychicznej istoty talentu ani o jego biologiczną ocenę. To zagadnienie biologiczne dotąd ciemne łączy się z problemem nierozwiązanym dotąd dziedziczenia cech nabytych (wtórnych),¹⁾ względnie zagadkowego dotąd ogniskowania się specyficznych energii w poszczególnych jednostkach. Psychologicznie zaś przedstawia się talent w pewnej szczęśliwej postaci, w której empirycznie trzy rysy wyróżnić się dadzą: 1. jednostronność, 2. spotęgowanie dynamiczne, 3. kulturalna wartość dyspozycji.

α) *Jednostronność talentu*. Dla pedagogii określenie to jako orientacja praktyczna okazuje się dostateczną. Z trzech tych znamion wynikają wyraźne i niewątpliwe dyrektywy dla pedagogii: jednostronność implikuje brak wszechstronności, a raczej korrelat niższego stopnia uzdolnień w innych kierunkach; ta współzależność nie tylko tolerowana przez pedagogię, ale uznana przez nią i w praktycznych konsekwencjach przeprowadzona i to zarówno organizacyjnie (w postaci np. tzw. „szkół odrębnych“), jakoteż metodycznie.²⁾

Jednostronność talentu, oddawna dostrzeżona, do dziś naukowo niezbadana ani ściśle i dokładnie nie została sklasyfikowana. Na ogół wyróżnia się grupę językowo-historyczną i matematyczno-przyrodniczą. Klasyfikacja ta zgoła niedostateczna, bo wzięta jedynie

¹⁾ Bo tylko tą drogą da się wytlómaczyć dziedziczenie wartości kulturalnych tj. wypracowanych przez pokolenia ludzkie w postaci przyrodzonych dyspozycji.

²⁾ Problem ten wszechstronne np. znalazł oświetlenie w szeregu wykładów, urządzonych staraniem „Goethebundu“ w Berlinie 1912 r., a ujętych następnie w książce p. t. „Schule der Zukunft“ (Fortschritt-Buchverlag v. Berlin-Schöneberg 1912). Spotykamy w niej nazwiska tak głośniejszych pedagogów, uczonych, pisarzy i literatów, jak Ludwig Fulda, Gerhard Helmers, Wilhelm Ostwald, Wilhelm Bölsche, Józef Petzold, Gustaw Wyneken, Jan Tews i Alfred Klaar. Dość, by dać wyobrażenie o ogromnej żywotności poruszonych przez nich problemów i oryginalności ich poglądów. Problemem talentu zajmuje się w niej głównie J. Petzold i W. Bölsche.

z działań reprezentowanych w planie naukowym szkoły¹⁾, a nie zbudowana na kryteriach psychologicznych. Należałoby dodać jeszcze grupy estetyczną, techniczną i filozoficzną, które w tamtych niezbyt dobrze się mieszczą. Dalej a zawsze ponad tamtymi jako najogólniejsze — typy talentów: receptywny i twórczy. Poniżej zaś całe zaiste wedle skali stopnia i złożenia niezmierzone bogactwo specjalnych zdolności w poszczególnych grupach od najwyższych twórczych, przebogato złożonych typów genialnych — aż do najprostszych pojedynczych „zręcznościami” już zwanych.

β) Dynamika talentu. Spotęgowanie dynamiczne specyficznych zdolności talentu jest faktem, którego pedagogii, choćby w jej własnym interesie, zapoznawać nie wolno. Pomijając narazie reprezentowane przez nie wartości kulturalne, zwrócić musi pedagogia uwagę na te psychiczne energie, które tkwią w talencie, których pełne uwzględnienie podnosi cały poziom duchowy jednostki i zapewnić może jedynie pedagogii powodzenie w jej pracy i powołaniu, a których tłumienie, bezwzględne czy bezmyślne poziom ten ogólny obniża i zadławia. Źródło życiowej mocy — to łatwość pracy, ochoczość i radość, mająca swe źródło w tej łatwości i w biologicznym fakcie ekspansji sił twórczych, a dająca owo — wspomniane już — poczucie szczęścia, które samo znowu staje się walnym czynnikiem twórczym; dobrowolna pilność w dziedzinie indywidualnego talentu („Talentfleiss”, jak ją nazywa Bölsche, w przeciwieństwie do „Zwangsfleiss”) i związane z nią walory (już etyczne) takie jak: wytrwałość, intensywność, dokładność itd. Tak więc talent z tej strony objawia się nam jako centrum skupionych energii o silnym natężeniu i specyficznej jakości. Tłumienie go lub choćby nieuwzględnianie albo wreszcie opaczne obchodzenie się z nim jest grzechem ciężkim i wielokrotnym: kulturalno-gospodarczym, wskutek niweczenia najcenniejszych zasobów w ogólnej ekonomii kapitału kulturalnego; biologiczno-energetycznym, wskutek łamania „imperatywu energetycznego”, brzmiącego — wedle określenia Ostwalda: „Nie marnuj energii!”; etycznym wkońcu, wskutek zabijania źródła mocy i szczęścia w jednostce.²⁾

Nie dość jeszcze uświadamia sobie pedagogia dzisiejsza nieobliczalne następstwa takiego grzechu, acz sama najbardziej z powodu nich cierpi, ile że one to stanowią w znacznej części całą bezbrzeżną jej mizeryję.

¹⁾ Z tego stosunku szkoły do faktycznych istniejących rodzajów zdolności, przez nią dziś ignorowanych, względnie w plan jej zgola nie wciągniętych, wynika również fatalna dla rozwoju talentów niedostateczność szkoły, a stąd o krok — konieczność reformy szkół w duchu specjalizowania planów i metod; ten zaś postulat łączy się ściśle z postulatami naukowej klasyfikacji talentów wogóle, oraz wypracowania dokładnych pojęć i narzędzi doświadczalnych do oceny poszczególnych, indywidualnych odmian talentu.

²⁾ Zdajemy sobie sprawę z kontrargumentów pedagogii praktycznej: przepelnienie szkół, przepracowanie nauczycieli itd. itd. Są to bezwątpienia przyczyny niesłychanie ważne, decydujące wogóle o możliwości jakiegokolwiek pedagogii; ich usunięcie jest kwestją palącą nie pedagogiczną, lecz socjalną i finansową. Ze jednak winien tu niemalże duch pedagogii, ciągle jeszcze biorącej za podstawę i cel jedynie *pracy*: typ normalny — ów fikcyjny typ, o którym mówiliśmy już poprzednio, to ciężki już kamieniem grzechu na niej samej.

Umiejącemu myśleć psychologowi pozostawiam nietrudne zresztą nawiązanie następstw tych, podkopujących sam byt szkoły jako instytucji dydaktycznej i wychowawczej, oraz nadwątlających samą jej rację bytu kulturalną, do owego grzechu głównego, jakim jest nieuwzględnianie indywidualności w sensie cech dodatnich, więc talentu. Boć nie trudno uprzytomnić sobie, że z powodu koniecznej, jak wykazaliśmy, jednostronności talent żadną miarą w innych dziedzinach częstokroć nawet normalnym odpowiedzieć nie może wymaganiom. Gdy zaś szkoła nieubłaganie na tem właśnie niezgodnem z psychiką i kulturą stoi stanowisku w imię owego fikcyjnego typu normalnego, a nadto pozytywnie nic lub bardzo mało — dzięki sztywności systemu i organizacji — czyni dla rozwoju talentu, wyniknąć muszą z takiego splotu warunków jak najfatalniejsze następstwa dla samej szkoły i owych jednostek, które, mogąc stać się błogosławieństwem dla społeczeństwa, potężnym czynnikiem zdrowia, jego postępu, wielkości — stają się „balastem“ dla szkoły, nieszczęściem dla rodziny, klątwą dla siebie i ciężarem dla społeczeństwa. Niemniejszą nawet pod względem dydaktycznym bolączką dzisiejszej szkoły — to pomieszanie talentów z normalnemi i podnormalnemi dziećmi, które żadnej z tych dwu grup korzyści nie przynosi a szkole żywot i pracę niesłychanie utrudnia: jeśli bowiem plan lekcyjny i metoda uwzględnia typ słabszy, jako normę i do niego się stosuje, to wynika z tego dla nadnormalnych: nuda (najgroźniejszy wróg rozwoju umysłowego), zastój, rozluźnienie uwagi i nieskończony łańcuch następstw owej „klątwy złego czynu“.

Dla zupełności tego przeglądu należałoby dodać jako nowy punkt jednostronności pedagogii indywidualistycznej, że o „talencie“ w najogólniejszem znaczeniu mówić można także w sensie moralnym, tak że użyte przez jedną z polskich pisarek (M. Rodziewiczówna) określenie „geniusza serca“ zyskuje w tym związku uzasadnienie psychologiczne. Jeśli w zwykłym znaczeniu talent oznacza pewne spotęgowanie funkcji intelektualnych, to „talent moralny“ oznaczać będzie spotęgowanie uczuć społecznych z specyficzną tendencją woli.

(Dok. nast.)

Błędne założenia naukowe w ministerjalnym programie geografii.

(Dokończenie).

Koncentrację rozróżniamy dwojaką: 1) wewnętrzną, w zakresie danego przedmiotu i 2) zewnętrzną, w stosunku jednego przedmiotu do przedmiotów innych, pokrewnych. Mówiąc o koncentracji, mamy zwykle na myśli zewnętrzną.

1) Pierwszą zasadą wszelkiego nauczania jest i będzie, by uczniom nie podawać wiadomości w sposób chaotyczny i beziadny. W tym to właśnie celu a) zachowujemy stopniowanie nauki, przechodząc zwolna od rzeczy łatwych do coraz trudniejszych; b) nawiązujemy nowe wiadomości do poprzednio nabytych, aby umożliwić zrozumienie ich

i zapamiętanie; c) staramy się, by nowe wiadomości ściśle ze sobą się łączyły i tworzyły nieprzerwaną ciągłość nauki bez jakichkolwiek luk i skoków. Przy szczegółowym omawianiu programu widzieliśmy, że autorowie jego żądemu z tych trzech warunków kardynalnych w najmniejszej nawet mierze nie czynią zadość — nie dokonują koncentracji nauki w obrębie samej geografii.

Ale również pozostawiają odłogiem koncentrację zewnętrzną — nie ustosunkowują. W geografii — jak wiadomo — styka się ze sobą i łączy wiele gałęzi wiedzy. Trzeba tedy materiały naukowe pokrewnych przedmiotów tak rozłożyć i tak dostroić do materiału geograficznego, aby wiadomości z innych dziedzin nauki, potrzebne przy geografii, podawano młodzieży pierwiej na lekcjach właściwych przedmiotów, a nie odwrotnie, jak to czyni „Program“. Na lekcji geografii uczeń powinien tylko odświeżyć je sobie w pamięci i zastosować do nowych pojęć i zagadnień naukowych. Wyjdzie to na korzyść całej nauki szkolnej, albowiem wówczas wiadomości, nabyte zarówno przy każdym przedmiocie z osobna, jak i przy geografii, połączą się ze sobą w rozległą sieć myśli, a przez to pojmowanie rzeczy stanie się głębsze i gruntowniejsze. Przytem szczegóły znajdują się w należytem miejscu i w odpowiednim stosunku do całości i dlatego właśnie zachowają się łatwo i trwale w pamięci. Już to samo wskazuje, jaką wagę posiada koncentracja nauki w programach szkolnych. Wiąże ona poszczególne przedmioty w jedną organiczną i harmonijną całość, uzmacnia intensywność nauki i potęguje jej moc kształcącą.

Niestety, w programach ministerjalnych nie widzimy ani śladu, żeby autorowie ich posiadali jakieś zrozumienie dla tej kwestji bądź co bądź pierwszorzędnej. Przy sposobności tu i ówdzie podkreślałem już rżące pod tym względem niedomagania. Obecnie, żeby sprawę tę dokładniej oświetlić, przytoczę jeszcze jeden przykład. Kiedy chcemy dać młodzieży pojęcie horyzontu i nauczyć ją orjentowania na widnokręgu, to przypuszczamy, że już poznała właściwości koła, jego obwód i powierzchnię, że wie, co to jest łuk i umie mierzyć odległość dwóch punktów na łuku. Jeżeli przypadkiem wiadomości tych młodzież nie posiada, to cała nauka o horyzoncie jest niczem innem jak prostą grą wyrazów bez wartości i znaczenia. Empiryczne jej traktowanie staje się w takim razie pozorem i uludą, gdyż niema na czem oprzeć i ustalić właściwej jej treści.

Skutkiem tego nauka ta, w geografii początkowej tak ważna, nie może wówczas stać się silnym i trwałym fundamentem pod budowę dalszych i wyższych pojęć geograficznych. Żeby wybrnąć z tak nie-miłego położenia, pozostaje nauczycielowi jako jedyne wyjście, udzielić wychowankom na lekcji geografji tych wiadomości, jakie właściwie powinni byli wynieść z osobnej nauki matematyki. Ponieważ wiadomości tych nauczyciel geografji nie może traktować z taką systematycznością i dokładnością, jak się to czyni na lekcjach matematyki — bo wtedy rzecz uboczna stałaby się główną i nauka geografji przemieniła by się w naukę matematyki — przeto wytwarza się w tym wypadku sytuacja pod względem dydaktycznym wprost anormalna. Zaznajamiamy wprawdzie młodzież z potrzebnymi jej wia-

domościami matematycznymi, ale nie pozostawiamy jej dosyć czasu i nie dajemy jej sposobności na opanowanie i ugruntowanie wiadomości tych w pamięci. Zanim młodzież zdołała się w nich zorjentować i zanim potrafi je sobie należycie przyswoić, a już żądamy od niej, aby umiała je stosować do nowych wyobrażeń i pojęć geograficznych. Przechodzi to naturalnie jej siły umysłowe. Zamiast tedy przez zakładanie silnych podwalin naukowych ułatwiać jej samodzielną pracę myślową, a tem samem racjonalnie rozwijać jej zdolności intelektualne, w gruncie rzeczy piętzymy przed nią coraz większe trudności i przeszkody, których przezwyciężyć faktycznie nie jest w możności. Z powodu więc niestosownie ułożonego programu naukowego zniewalamy uczniów do mechanicznego nabywania wiadomości i przez to oddziałujemy na rozwój ich umysłowy niekorzystnie a nawet zabójczo. Ten to właśnie porządek nauczania, zasadniczo mylny i anormalny, wprowadza do szkoły polskiej ministerjalna „Sekcja szkolnictwa średniego“. Naukę o horyzoncie przeznaczono na kl. I, a naukę o kole dopiero na koniec kl. II¹⁾. To jest tylko jedna z tych nieprawidłowości, z jakich skonstruowano cały program geografji.

Logiczne rozłożenie materiału naukowego, ściśle przystosowanie go do zdolności intelektualnych młodzieży i koncentracja nauki — to trzy główne i najważniejsze, a zarazem i najtrudniejsze warunki każdego programu szkolnego. Bez należytego przygotowania naukowego i fachowego, oraz bez dostatecznego zasobu doświadczenia pedagogicznego niema mowy, aby warunkom tym można podołać. O ministerjalnym programie geografji dla „gimnazjum niższego“, można to jedno powiedzieć, że autorowie jego wymaganiom powyższym absolutnie nie sprostali, do zadania, jakiego się podjęli, zupełnie nie dorośli. Beznadziejny ich dyletantyzm i zdumiewająca lekkomyślność dopięły tego, że zamiast programu otrzymaliśmy kupę gruzów naukowych, pomieszanych z materiałem budowlanym. Rumowisko to podzielono na trzy części i oznaczono napisami: klasa I, II i III.

Jeżeli wspominałem o materiale budowlanym, to dlatego, że w programie ministerjalnym są także rzeczy dobre i trafne, zwłaszcza w rozdziale o „przyswajaniu materiału“. „W nauczaniu geografji — czytamy tam — więcej może niż w nauczaniu innych przedmiotów — groźne są niebezpieczeństwa 1) werbalizmu, 2) niepoprawności lub nawet wprost fałszywości wyobrażeń, 3) prostackiego, płytkiego łaławiania się z rzeczami trudnemi i zawiłemi“ (str. 62). Oczywiście przestrogi te każdy pedagog uznać musi za słuszne. A tak samo bez zastrzeżeń przyjąć trzeba postulaty, że przyswajanie powinno się odbywać bez pośpiechu i stopniowo i opierać się na podstawie empirycznej, albo że „przyswajanie wiedzy geograficznej na podstawie schematów graficznych (czytanie map) powinno być rzetelne“ (str. 67). Wszystko to rzeczy piękne i rozumne, ale dodać przytem należy, że nie są nowe. Owszem, zasady znane są oddawna w dydaktyce geografji. O ile gdzie nie wprowadzono ich w życie, to jedynie z tej przyczyny, że brakło do tego zapewne nieodzownych warunków,

¹⁾ Program matematyki str. 22.

a temi są: 1) nauczyciel uzdatniony zarówno pod względem naukowym jak i fachowym, 2) zasób niezbędnych środków (pomocy) naukowych, 3) starannie obmyślany i stosownie nakreślony program naukowy, 4) dostateczny wymiar czasu na przyswojenie materiału. Dwa pierwsze warunki uzależnione są od różnych czynników; to też na urzeczywistnienie ich będziemy musieli czekać może lat dziesiątki. Natomiast dwa ostatnie należą wyłącznie do zakresu władzy i kompetencji samego Ministerstwa, i dlatego spodziewaliśmy się, że otrzymamy program urzędowy, który przynajmniej w znacznej mierze spełni nasze nadzieje i oczekiwania. Tymczasem ogłoszono rzecz, gdzie panuje kompletny rozdzwiek i głęboka przepaść między zasadami teoretycznymi a przygotowywaniem gruntu celem praktycznego ich zastosowania. Cel nauki geografii na podstawie „Programu” jest zupełnie niejasny i zagmatwany. Nawet tam, gdzie specjalnie jest mowa o celu nauki (str. 61), znajdziemy zamiast celu jasno wytkniętego i sformułowanego właściwie tylko prostą, nazwykleszą grę wyrazów. Czytamy tam naprzykład między innymi rzecz taką: „geografia ludzka w ciągłym związku z geografją fizyczną, której zakres i pogłębienie stosować się ma do zakresu i pogłębienia przyswajanych przez uczniów przedmiotów przyrodniczych” (str. 61). Weźmy do ręki program geografii i przyrodoznawstwa i porównajmy je ze sobą! Gdybyśmy — dajmy na to — faktycznie chcieli zakres i pogłębienie geografii klasy II (str. 60) przystosować do zakresu i pogłębienia przyrodoznawstwa tejże klasy (str. 2); w takim razie musielibyśmy kulistość ziemi i jej ruch wirowy pogłębić na „ptakach rozsiewających owoce”, a ruch postępowy ziemi na roślinach wiatropylnych, bylinach wiosennych lub na czemś podobnem. Jak widzimy z tego program geografii nie jest pozbawiony pewnych momentów, które nie nadają się do poważnej pracy ministerjalnej. Cel nauki geografii wynika z istoty i właściwości tej dziedziny wiedzy i żadną miarą nie może się opierać na bujnej wyobraźni jakiegoś przyrodnika i na jego obfitej frazeologii.

Rzućmy jeszcze raz okiem na całość programu i zdajmy sobie krótko z niego sprawę!

Systematyczna nauka podstawowych pojęć geograficznych zaczyna się za wcześnie. Wewnętrzna konstrukcja programu najzupełniej błędna, nie tworzy całości, nie daje rzetelnych i solidnych podstaw pod budowę nauki w klasach wyższych, ani też nie utożsamia się co do celu i zadań z programem odpowiednich klas szkoły powszechnej. Na zewnątrz brak jakiegokolwiek połączenia z materiałem pokrewnych przedmiotów. W szczegółach mnóstwo najrozmaitszych niewłaściwości. Rzeczy stare niezrozumiane, nieprzetrawione lub nieopanowane do tego stopnia, by mogły być stosownie zrealizowane. To też trafne myśli i zdania, jakie tu i ówdzie spotykamy, nie pozostają w związku z osnową programu. Rzeczy zaś nowe są wprost straszne, horrendalne. „Prostackie, płytkie — że użyjemy własnych wyrazów programu — załatwianie się z rzeczami trudnemi i zawiłemi”.

Istotnym powodem tak wadliwie i niestosownie ułożonego programu jest słabe, dorywcze i nienależyte przygotowanie ze strony autorów. Stąd to liczne błędy zasadnicze, stąd dziwaczne pomysły,

stać niezadarna praca kompilacyjna. Elaborat ten, dokonany — jak wnosić wypada z całego jego tenoru — przez jednostki nieukwalifikowane do porządnego nauczania, przybrał skutkiem tego właściwe sobie cechy. Zamiast myśli jasnych, zamiast logicznego i ścisłego powiązania części i szczegółów w całość, widzimy beładną i chaotyczną łataninę i partactwo. Zamiast zdrowych i racjonalnych sposobów dydaktycznych program wprowadza do nauki i uświęca najgrubszy werbalizm, maskowany metodami blichtru i szychu pedagogicznego, metodami niebezpiecznymi, co niewątpliwym ich rezultatem będzie zakorzenienie się błędów i nieuctwa w szkole polskiej. Z systemem tym trzeba stanowczo zerwać, a przystąpić do opracowania programu jasno nakreślonego i jednolitego dla całej szkoły średniej, programu, którego by nić przewodnia snuła się nieprzerwanie od klasy pierwszej do ósmej.

Jeżeli „Sekcja szkolnictwa średniego“ darzyć nas będzie nadal tego rodzaju produktami kultury nauczania, jak program geografii, jeżeli Ministerstwo oświaty będzie w dalszym ciągu produktem tym udzielało tak łatwo swego placet i przyjmowało je za swoją własność, to w przyszłości nie będziemy mieli chyba nic innego do czynienia, tylko wypleniać wszystkie te błędy i herezje, wszystkie niewłaściwości i absurda, jakie tak lekkomyślnie i nieopatrznie zaszczenia się obecnie na nowej i niedość jeszcze uprawnej glebie szkolnej.

Kiedy pod koniec r. 1919 przedłożyłem powyższe uwagi na posiedzeniu krakowskiej Komisji referentów, podniósł się głos w obronie programu ministerjalnego. Ocena ujemna cudzej pracy nie należy wcale do przyjemności. Po też, słysząc słowa pochlebne, ucieszyłem się szczerze i natężyłem uwagę, aby ułyszeć dowody, jakie będą towarzyszyły wyrazom uznania. Przytoczono cztery argumenty. Program geografii: 1) robi dobre wrażenie, 2) oparty jest na najnowszych programach zagranicznych, przedewszystkiem państw zachodnich, 3) jest programem maksymalnym, z którego nauczyciel może wybrać, co uważa za stosowne, 4) jest lepszy od dotychczasowego.

Rozważmy każdy z tych argumentów z osobna.

1) Że program ministerjalny może na zewnątrz dodatnio się przedstawić, nie przeczę. Jest napisany wcale efektywnie. Jednakże trzeba pamiętać, że wrażenie bywa zazwyczaj zmienne. Ta sama rzecz, przeczytana drugi i trzeci raz, może wywołać nastrój wręcz przeciwny. To też przy ocenie programu wrażenie stanowi zbyt kruchą podstawę i dlatego nie możemy go uważać za dostateczne kryterjum, ale musimy sięgnąć w istotę rzeczy, wziąć pod uwagę treść samą i oprzeć się na faktach.

2) Czy i o ile program ministerjalny jest zbudowany na programach zachodnich, nie mogę stwierdzić, nie mając pod ręką tych ostatnich. Ośmielę się atoli w tym wypadku wyrazić przypuszczenie, że tyle naraz i tak zasadniczych błędów, jakie mamy w omawianym programie geografii, trudno chyba znaleźć w jakimkolwiek programie na świecie. Samo zresztą uznawanie a priori za dobre wszystkiego, co obce lub na obcą pomyślane modłę, nie wydaje mi się słusznem. Wszak my Polacy jesteśmy tak samo obdarzeni rozumem i zdolnością do wydawania sądu, jak każdy inny naród cywilizowany na kuli

ziemskiej. Niema przeto najmniejszego powodu, abyśmy się wyrzekli krytyki rzeczy zagranicznych. Przy ocenie programu naukowego miarodajnem dla nas powinno być nie to, że jest opracowany na wzór francuski, angielski lub amerykański, ale jedynie i wyłącznie powinny nas obowiązywać następujące kryteria: 1) czy materiał naukowy rozłożony jest logicznie, 2) czy dostrojony jest do zdolności intelektualnych młodzieży i do jej właściwości psychicznych, 3) czy dokonano w programie koncentracji nauki, 4) czy wymiar czasu, przeznaczony na naukę, dostosowany jest do zakresu materiału. O ile program zadość czyni tym warunkom, uznać go musimy za racjonalny i prowadzący do celu, chociażby był nakreślony przez Chinczyków. Przeciwnie, jeżeli wymaganiom tym nie odpowiada, to może być francuskim, angielskim lub nawet amerykańskim, a przecież mimo to niepodobna będzie uważać go za trafny i uzasadniony. Program ministerjalny nie uwzględni żadnego z wymienionych czterech warunków zasadniczych i dlatego w znacznej części jest przeżytkiem i pomysłem poronionym.

Co do powoływania się na wzory obce, cudzoziemskie, należy zachować pewną ostrożność i wstrzeźliwość. Nie wszystko bowiem, co gdzieindziej jest dobre i właściwe, musi być również i dla nas korzystne i pożądane. Zaznaczyłem już poprzednio, że na przykład program, który nadaje się bardzo dobrze do szkół angielskich lub amerykańskich, przeniesiony niewolniczo na teren polski, w ośrodek innych warunków życia, okazuje się zupełnie niestosowny i wadliwy. Si duo faciunt idem, non est idem.

3) Co się tyczy maksymalizmu programowego, to zauważyć należy, że pojęcie to pozostaje w sprzeczności z pojęciem programu szkolnego. Zaletą bowiem i wartością tego drugiego polega właśnie na ścisłym dostosowaniu materiału naukowego do pojemności umysłowej młodzieży i do wymiaru czasu, przeznaczanego na naukę. Przytem program taki powinien mieć na celu jednolite i systematyczne postępowanie w szkołach całego kraju. Natomiast program maksymalny, pozwalający na dowolność czy to w doborze materiału naukowego czy to w porządku udzielania wiadomości poszczególnych, pociąga za sobą dorywczość i nierównomierność w nauczaniu, ewentualnie przeciążenie uczniów nauką. Skutkiem tego i owość pracy nauczycielskiej staje się wówczas tak w jednym jak i w drugim wypadku wielce problematyczną. Sytuacja ta przedstawi się nam w znacznie gorszym świetle, jeśli weźmiemy pod uwagę program maksymalny, pełen błędów i niewłaściwości, jakim jest niezaprzeczenie program ministerjalny. W takim razie trzeba sobie zadać pytanie, czy nie byłoby lepiej pozostawić szkołę bez programu, aniżeli narzucać jej program tego rodzaju. W pierwszym bowiem wypadku nauczyciel może przynajmniej kierować się zdrowszym rozsądkiem i przy dobrej woli, autokrytyce i pracy nad sobą potrafi wkońcu dojść do opanowania właściwych metod dydaktycznych. Natomiast w wypadku drugim nauczyciel, oparty na programie, zahypnotyzowany wysokim autorytetem i powodowany jego imperatywami, nie tylko może, ale bardzo często musi zużytkować najgorsze strony tegoż programu, który od początku do końca stanowi jedną anomalję. Niebezpieczeń-

stwo jest tem większe, że obecnie przeważna część nauczycielstwa nie posiada wymaganego uzdatnienia ani naukowego ani fachowego. Z tego powodu błędy, zawarte w programie geografii, trafiają na grunt podatny i bezwzględnie wyrządzają szkody naszej kulturze nauczania. Ze względu zatem na przyszłość szkolnictwa polskiego było wielkiem ryzykiem ogłaszać pod egidą Ministerstwa program maksymalny tak nieszczerliwie pomyślany.

4) Jeżeli się mówi, że ministerjalny program geografii jest lepszy od dotychczasowego, to musimy zapytać, co właściwie mamy rozumieć przez program „dotychczasowy”. O ile mamy na myśli program nauki geografii w b. zaborze austriackim, to musimy odróżnić urzędowy, obowiązujący program austriacki, wydany w języku niemieckim a odnoszący się zarówno zaletami jak i wielu wadami, od tego, jaki przyjął się i utarł na gruncie b. Galicji. Ten drugi jest programem zwyczajowym, ograniczającym się prawie wyłącznie do podręczników szkolnych. Dodanie strony programu austriackiego w praktyce u nas zapoznano, a przyjęto ujemne, i niektóre z nich nawet spotęgowano. Porównywując tedy nowy program polskiego Ministerstwa oświaty z programem „dotychczasowym”, trzeba koniecznie i wyraźnie zaznaczyć, o który z tych dwóch programów „dotychczasowych” chodzi, a zarazem wyszczególnić fakta konkretne, na podstawie których mamy oprzeć swój sąd o większej lub mniejszej wartości zestawionych ze sobą programów. W przeciwnym razie twierdzenie, że ten lub tamten program jest lepszy, bez należytego uzasadnienia rzeczowego, jest twierdzeniem gołosłownem i jako takie bezwartościowem.

Porównanie ministerjalnego programu geografii z programem austriackim jest obecnie nieco utrudnione przez to, że pierwszy obejmuje trzy klasy „gimnazjum niższego”, drugi zaś cztery. Trzeba zatem cierpliwie poczekać, aż Ministerstwo ogłosi także program i na resztę klas gimnazjalnych, a wtedy rzut oka na całość ułatwi nam w znacznej mierze wydanie sądu pewnego i stanowczego.

B. Sławomirski.

Kronika pedagogiczna.

Ankieta w sprawie psychologii nauczyciela. 1. Czy nauczyciel zauważył u siebie duży zakres uwagi i zdolność rozdzielania uwagi np. wobec konieczności jednoczesnego kontrolowania zachowania się klasy i śledzenia przebiegu własnej lekcji, zwłaszcza wówczas, gdy lekcja jest zasadniczem, metodycznem ujęciem jakiegoś ważnego zagadnienia. Czy takie rozdzielanie uwagi przychodzi nauczycielowi z łatwością, czy też jest dla niego rzeczą trudną i męczącą.

2. Czy nauczyciel posiada pamięć wzruszeń i przeżyć, czy pamięta dobrze przeżycia z własnego dzieciństwa. Czy kiedykolwiek stwierdził, że obecność lub brak tej cechy psychicznej ułatwia mu lub utrudnia pracę nauczycielską. (Poządane przykłady takich wspomnień).

3. Czy nauczyciel mógłby stwierdzić u siebie jakiś wyraźny typ wyobrażenia: czy myśleniu jego towarzyszą obrazy, innemi słowy, czy posiada t. zw. żywą wyobraźnię, czy też myśli raczej za pomocą wyrazów, posługując się przeważnie pojęciami; czy zatem: myślenie jego jest bardziej konkretne, czy bardziej abstrakcyjne. Czy obecność lub nieobecność żywej wyobraźni nauczyciel uważa za pożądaną ewentualnie zbędną, celię z punktu widzenia powodzenia w jego pracy.

4. Czy nauczyciel z upodobań swych, z zainteresowań i temperamentu zaliczył się do typu intelektualnego, znajdującego najwyższe zadowolenie w pracy umysłowej, naukowej, czy do typu aktywnego, którego pociąga głównie dziedzina życia społecznego, pracy organizacyjnej, zrzeszeniowej. (Może do typu uczuciowego?) Czy uważa, że typ, do którego się zalicza, jest sprzyjający dla pracy nauczycielskiej, czy też przeciwnie.

5. Czy nauczyciel z przekonań swych jest ściśle związany z jakąś określoną doktryną filozoficzną, religijną, lub społeczno-polityczną. Czy poglądy swoje uważa za sprawę osobistą, czy też dąży do tego, żeby one szerzej przeniknęły. Czy stanowisko swoje w tej kwestii uważa za sprzyjające powołaniu nauczycielskiemu, czy też niepożądane dla jego pracy i zawodu.

6. Czy nauczyciel posiada łatwość i szybkość decyzji wobec wydarzeń życia szkolnego, czy też decyzja przychodzi mu z trudnością. Czy cechę, którą u siebie zauważył, uważa za sprzyjającą jego pracy, czy też za obojętną lub niepożądaną.

7. Jakie cechy umysłowości, uczuciowości i woli, które nauczyciel u siebie zauważył, są zdaniem jego najbardziej sprzyjające jego pracy, jakie zaś utrudniają mu pracę.

8. Czy nauczyciel posiada łatwość odczucia ze sposobu wyrażania się dziecka, czy mowa dziecka jest odzwierciedleniem dokładnego zrozumienia; innymi słowy: czy odróżnia nieznaczność wyrażenia od niejasności pojęć.

9. Czy nauczyciel wybrał zawód nauczycielski z pocucia t. zw. „powołania”, czy dla jakichkolwiek innych względów. Co mianowicie pociągało nauczyciela do tego zawodu.

10. Czy nauczyciel znajduje zadowolenie w swej pracy i co w tej pracy daje mu największe zadowolenie (nauczanie, wychowanie itp.).

Gromadzenie materiałów, dotyczących tak doniosłej sprawy, jak psychologia nauczyciela w celach czysto naukowych zajmuje się z upoważnienia Ministerstwa Ośw. p. Dr M. Lipska-Librachowa. Wypełnione ankiety, imienne lub bezimiennie, należy odsyłać pod adresem: „Państwowe Seminarjum naucz. im. E. Orzeszkowej”, Nowolipki 11, Warszawa.

III. Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem urządzony staraniem Związku P. N. S. P., subwencionowany przez Ministerstwo W. R. i O. P.

Czas trwania. W czasie tegorocznych ferii odbędzie się 5-tygodniowy Wakacyjny Kurs Uniw., począwszy od 26 lipca do 28 sierpnia włącznie.

Wykłady odbywać się będą codziennie z wyjątkiem świąt i niedziel, oraz dni, przeznaczonych na wycieczki naukowe, w godz. między 9 a 1 w sali „Sokoła” (Rynek).

Warunki przyjęcia. Uczestnikami kursu mogą być nauczyciele(ki) kwalifikowani. Zgłoszenia wraz z zadatkami w kwocie 200 marek na opłatę umieszczenia i administrację przyjmuje Sekretariat W. K. U. Adresować należy: Związek Pol. Naucz. Szkół Powszechnych, Kraków, Rynek 29.

Mieszkanie. Zarząd W. K. U. wynajął dla uczestników kursu Bursę szkoły przemysłu drzewnego w Zakopanem. Pewna ilość uczestników znajdzie też umieszczenie w budynku tamtejszej szkoły powszechnej. Należy przywieźć koc i poduszkę.

Aprovizacja. Zarząd Gł. Zw. P. N. S. P. zwrócił się do Ministerstwa Aprovizacji w sprawie dostarczenia najpotrzebniejszych artykułów żywnościowych i uzyskał przychylną odpowiedź. Pożądanym jest, by uczestnicy zabrali ze sobą nakrycie. Zarząd W. K. U. odniósł się też do Inspektoratu Stacji klimatycznej w sprawie zwolnienia uczestników kursu od taksy klimatycznej.

Informacje. Wszelkich wyjaśnień udziela Sekretariat W. K. U. (p. Roman Sowa) w Krakowie, Rynek 29, II. p. w godz. od 6—7 do 15 lipca, a od 16 lipca w Zakopanem, gdzie po informacje zgłaszać się należy do p. R. Sowy lub M. Wójtowa w godz. przedpołudniowych (10—12) w bursie szkoły przemysłu drzewnego (ul. Krupówki).

Program wykładów: Dział I. Filozofia—Psychologia—Pedagogika:

1. Prof. uniw. Dr Władysław Heinrich (Kraków): „Zagadnienia etyki a szkolnictwo” (6 godz.);

2. Dr Marjan Odrzywolski (Radom): „Z filozofii wychowania” (6 godz.);

3. Docent uniw. Dr Stanisław Kot (Kraków): „Historja wychowania w Polsce na tle rozwoju pedagogiki powszechnej” (8 godz.);

4. Dr Marjan Odrzywolski (Radom): „Zagadnienia inteligencji“ (6 godz.);
5. Dr Henryk Rowid (Kraków): „Najważniejsze prądy pedagogiczne doby obecnej“ (8 godz.);
6. Helena Orszu-Radlińska (Warszawa): „Praca oświatowa pozaszkolna ze szczególnem uwzględnieniem bibliotekarstwa“ (8 godz.).

Dział II. Nauka o Polsce.

1. Prof. uniwersyteckiego Władysława Semkowicza (Kraków): „Rzut oka na dzieje ustroju Polski niepodległej“ (6 godz.);
2. Prof. uniwersyteckiego Stanisława Kutrzeby (Kraków): „Zarys obecnego ustroju Polski w związku z rozwojem ustroju ziem Polski po rozbiorach“ (6 godz.);
3. Prof. uniwersyteckiego A. Peretiatkowicza (Poznań): „Państwo współczesne i konstytucja polska“ (5 godz.);
4. Prof. Antoni Sujkowski (Warszawa): „Całość ziem polskich i granice Polski“ (8 godz.);

5. Prof. uniwersyteckiego Ludomira Sawickiego (Kraków): „Krajobraz podhalański“ (4 g.);

6. Prof. Konstanty Stecki (Zakopane): „Z ekologii i geografii roślin“ (6 g.).

Podany program nie jest jeszcze zupełny, ponieważ niektórzy z zaproszonych prelegentów nie nadesłali dotąd ostatecznej odpowiedzi.

Projektowane są nadto wykłady dyr. Dr E. Niezabitowskiego (Fauna tatrzańska), Prof. Jul. Zborowskiego (Z dziedziny kultury Podhala), Prof. Wł. Skoczyłasa (O sztuce ludowej na Podhalu) i Prof. Dr Goetla W. (O powstaniu Tatr).

Z wykładami połączone będą wycieczki naukowe w Tatry i Pieniny, konferencje pedagogiczne i dyskusje oraz samodzielne prace uczestników.

Wpisy na W. K. U. w Zakopanem trwać będą do 30 czerwca. Pierwszeństwo mają nauczyciele(ki) z kilkuletnią pracą w szkolnictwie. Liczba uczestników ograniczona).

Pedagogium w Krakowie. Od roku szkolnego 1918/19 istnieją w Krakowie bezpłatne kursy pedagogiczne, kształcące nauczycieli(ki) szkół powszechnych. Kursy te utrzymuje Ministerjum W. R. i O. P., które mianuje specjalną komisję egzaminacyjną, złożoną z członków grona profesorskiego kursów. Po skończeniu studiów, otrzymują uczniowie świadectwo rządowe, uprawniające do objęcia stanowiska tymczasowego nauczyciela w szkole powszechnej. W przyszłości kursy pedagogiczne mają być przekształcone na państwowe pedagogium, do którego przyjmowaną będzie młodzież z wykształceniem średnim. Zadaniem pedagogium jest teoretyczne i praktyczne przygotowanie do zawodu nauczycielskiego. Program nauki obejmuje: psychologję dziecka, pedagogikę i dydaktykę doświadczalną, historję wychowania i szkolnictwa, metodykę specjalną przedmiotów nauki w szkole powszechnej, higienę szkolną, rysunki, modelowanie i roboty ręczne, muzykę, gry i zabawy gimnastyczne. Oprócz wiedzy teoretycznej z pedagogiki przechodzą uczniowie kursu praktyczny. W roku szkolnym 1920/21 urządzone będzie dwuletnie studjum pedagogiczne dla młodzieży z VI. klasą szkoły średniej i roczne dla maturzystów(tek) szkół średnich. Na kurs dwuletni będą też przyjmowane uczennice z VI. klasą wydziałową żeńską, które w roku 1920 ukończą 17 rok życia. Na kurs roczny zaś będą przyjmowani w tym roku uczniowie z VII. klasą szkoły średniej, o ile mają skończony 18 rok życia. W razie zgłoszenia się większej liczby abiturjentów i słuchaczy Uniwersytetu, utworzony będzie dla nich osobny oddział. Uczniowie niezamożni mogą otrzymać stypendjum z funduszu Ministerstwa oświaty. Nauka w nowym roku szkolnym rozpocznie się we wrześniu 1920. Podania o przyjęcie, zaopatrzone w metrykę, świadectwo zdrowia stwierdzające fizyczne uzdolnienie do zawodu nauczycielskiego, ostateczne świadectwo szkolne i krótki życiorys (curriculum vitae) wnosić należy do Dyrekcji kursów pedagogicznych w Krakowie, ul. św. Marka 34 do dnia 30 lipca br.

W ubiegłym roku wykształcili kursy pedagogiczne przeszło 51 nauczycieli(lek). W tym roku odbył się egzamin dojrzałości na kursach pedagogicznych w Krakowie w dniach od 10—21 czerwca br. pod przewodnictwem delegata Ministerstwa W. R. i O. P. Pana Konrada Chmielewskiego. Na 61 kandydatów(tek) otrzymało świadectwo nauczycielskie do szkół powszechnych 53, a mianowicie: Pp. Bastówna K., Becherówna J., Bidziński T., Bieszczad Bronisław, Bochnig J., Chmielówna M., Czyżówna M., Francówna K., Gancarzówna N., Gawrońska Z., Górniewiczówna W., Groblerówna St., Hyzińska M., Jamrozówna M., Jasiński J., Jaros P., Kapecówna A., Kirchmayerówna M., Kolpak J., Kondratowiczówna A., Kontówna E., Kowalska M., Krysa Wł., Kublin Fr., Kuśmierzówna H., Mendy-

kowa F., Niegoszówna K., Nowak W., Nyczówna O., Padawerówna M., Pankiewiczówna T., Pawlusówna M., Pieczarówna J., Początkówna O., Radziejowska Fr., Rajtarówna W., Rombek Br., Rzeźnikówna L., Sawicka M., Słaboń A., Suchecka Z., Szczerba K., Tomanówna St., Ulakówna J., Wałachówna J., Wałkowska M., Weinerowa z Cieńciałów W., Wintrowna M., Wodzińska A., Wyjadłowski J., Zarembianka J., Zgodzińska W., Żurakówna M.

Do Dyrekcji kursów pedagogicznych zwrócił się pismem z 8 czerwca 1920 Nr 5243 Państwowy Urząd Pośrednictwa Pracy (Min. Pracy i Op. Sp.) w Warszawie, Pl. Warecki 8, z prośbą o skierowanie także ofert abiturjentów kursów wraz z odpisami świadectw maturalnych, albowiem potrzeba kilkuset nauczycieli szkół powszechnych w b. Kongresówce i na Kresy. Również Wydział szkolny okręgu wileńskiego zawiadamia pismem z 22 czerwca 1920 Nr 280 Dyrekcję Kursów pedagogicznych, że w przyszłym roku szkolnym otwiera bardzo wiele nowych szkół powszechnych, aby „choć częściowo zadość uczynić palącym potrzebom ludności, garnącej się do oświaty”. Wydział szkolny w Wilnie zaangażowałby chętnie nauczycieli(iki), posiadających kwalifikację.

Państwowe kursy seminaryjne-nauczycielskie. Ze względu na wielki brak sił nauczycielskich, którego istniejące seminarja w normalnych warunkach usunąć nie zdołają, uznaje Departament W. R. i O. P. konieczną potrzebę wykształcenia większej liczby sił nauczycielskich w skróconych kursach seminaryjnych i postanowił urządzenie następujących kursów:

1. rocznego kursu sem. dla zdolniejszych kandydatów i kandydatek, posiadających lepsze przygotowanie z szkół średnich, lub ukończonej szkoły obywatelskiej wzgl. odpowiednio przygotowanie prywatne,

2. Dwuletniego kursu dla kandydatów i kandydatek z mniejszem przygotowaniem, posiadających jednakże gruntowną znajomość języka polskiego i dostateczne wiadomości z matematyki.

Powyższe kursy urządzone zostaną w krótkim czasie w Poznaniu i w większych miastach województwa Poznańskiego i Pomorskiego. Przyjęcie na kurs uzależnia się od złożenia egzaminu wstępnego.

Nauka w kursach jest bezpłatna, a niezamożni, pilni uczniowie i uczennice mogą przy dobrem zachowaniu otrzymać stypendjum państwowe. Po ukończonym kursie składają będą kandydaci i kandydatki przed urzędową komisją egzaminacyjną egzamin dojrzałości na nauczycieli wzgl. nauczycielki szkół powszechnych.

Drugii Państwowy Kurs Wychowania Fizycznego. Otwarcie Kursu nastąpiło w gmachu Uniwersytetu Warszawskiego. Słowo wstępne wygłosili: Naczelnik wydziału higieny szkolnej dr med. St. Kopczyński i dyrektor Kursu dr Wł. Świątopelk-Zawadzki, następnie prof. dr F. Czubalski wypowiedział lekcję na temat „Podstawy biologji”. Kurs będzie dwusemestralny. Semestr I-szy do 1-go sierpnia r. b. Semestr II-gi od 1-go września do końca roku.

Kurs korzysta z pomocy naukowych uniwersytetu: pracownia fizjologiczna, anatomiczna, higieniczna i t. p. Zajęcia praktyczne codziennie w godzinach wieczornych. Sluchaczy zapisalo się 75.

~~~~~

## TREŚĆ Nru 5—6:

*Henryk Rowid:* Szkoła pracy z rozwojem kultury i cywilizacji. III. — *Józef Kretz-Mirski:* Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej. — *B. Sławomirski:* Błędne założenia naukowe w Ministerjalnym programie geografji. (Dokończenie). — Kronika pedagogiczna.

~~~~~

Prenumerata:		Zeszyt Nr 4 kosztuje 6 Mk	
Roczna	30 Mk	Nabyć można w Związku Polsk. Naucz. Szk. Powsz. Kraków, Rynek gł. 29, II. p.	
Półroczna	15 „		

~~~~~

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** — Redaktor odpowiedzialny: **Stanisław Nowak.**  
Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz.

Czcionkami Drukarni Ludowej w Krakowie, ul. Dunajewskiego 5. Nr telefonu 1310.



# RUCH PEDAGOGICZNY

## MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCĄ PRÓCZ LIPCA I SIERPNIA.

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

ADRES REDAKCJI  
„RUCHU PEDAGOGICZNEGO“:  
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:  
ZWIĄZEK POLSKIEGO NAUCZ. SZK. POWSZ.  
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Ewaryst Estkowski.

1820 † 1856.

W pierwszej połowie 19 stulecia, w szczególności po roku 1830 rozwija się bujne życie umysłowe na ziemi wielkopolskiej. Prądy polityczno-społeczne, zapowiadające rok 1848, coraz głębiej wnikają w życie narodowe, wyzwalając ducha wolności i niepodległości. Społeczeństwo polskie w tej dziedzinie przygotowuje się do zbrojnej rozprawy z najeźdźcą, do objęcia władarstwa na własnej ziemi. W tej atmosferze rewolucyjnej zakwita też bujnym plonem twórczość naukowa; równoległe z prądami politycznymi ku odzyskaniu państwowości rozwija się ruch naukowy, przedewszystkiem na polu filozofii i pedagogii. Charakterystyczną cechą twórczości naukowej w tym okresie jest dążenie ku stworzeniu filozofii i pedagogiki narodowej.

Na ten właśnie okres wzmózonego życia politycznego i naukowego w Polsce przypada działalność znakomitego nauczyciela i zasłużonego pedagoga Ewarysta Estkowskiego, którego setną rocznicę urodzin obchodzi w tym roku polskie nauczycielstwo.

Estkowski, natura wrażliwa na każde drgnienie życia narodowego, wchłania uczucia i myśli nurtujące w społeczeństwie, przejmując się niemi, żyje niemi i poświęca się całkowicie urzeczywistnieniu ideałów polskich. Przyjrzyjmy się warunkom, wśród jakich żył i działał Estkowski, poddamy analizie wpływy, jakie się przyczyniły do ukształtowania szlachetnej i ujmującej duszy naszego pedagoga.

Szkolnictwo w Poznańskim ulegało w owym czasie coraz bardziej wpływom germanizacyjnym i po świetnej epoce działalności Izby Edukacyjnej, przedstawia smutny obraz upadku i skażenia ducha ojczystego. Szkoły elementarne, w których rząd zaborczy tolerował jeszcze przez czas jakiś naukę w języku polskim, stały na poziomie nader niskim, nauczanie w nich było zupełnie sprusaczane. Seminarja nauczycielskie zaś były już zupełnie sprusaczane, wykład wszystkich przedmiotów odbywał się tu wyłącznie w języku niemieckim.

W takich oto warunkach wychowywał się i kształcił Estkowski. Jak smutną i ciężką była jego dola z powodu marnej szkoły i ograniczonych nauczycieli, dowiadujemy się z autobiografii naszego pedagoga<sup>1)</sup>. „Nauki mechaniczne — pisze — najmechaniczniej jeszcze wykładane były bez wpływu na życie moje, prawie wcale sił umysłowych nie rozwijały i bardzo mało kształciły serce moje... Początki nauk w szkole nam wykładane, zamiast żeby szły w harmoniji z rozwijającym się życiem dziecka, zamiast żeby wpływały na kształcenie umysłu i serca i torowały drogę do życia właściwego młodemu wychowankowi, biegły osobną drogą i życie osobno. Uczono nas tylko mechanicznie, a nie kształcono i nie wychowywano: ja zaś, zbyt żywej będąc natury, nie mogłem się przywiązać do tych nauk... Unikałem ich więc, jak mogłem, topiłem i gubiłem książki, a goniłem za zabawkami, które często zamieniały się w szkodliwe. Nauczyciel mój uważał mnie za nieuka i za dziecko z gruntu zepsute, chciał mnie naprawić karami różnemi i za najmniejsze przewinienie odbierałem karę cielesną, tak że z czasem odrętwiałem prawie zupełnie na duszy i ciele“. W słowach tych odślania się przed nami tragedia duszy dziecka, tragedia, jakich wiele i dziś jeszcze się rozgrywa po szkołach naszych, w szczególności tam, gdzie wychowanie spoczywa w rękach nieodpowiednich, gdzie brak znajomości psychologii dziecka.

Nauka sucha nie mogła rozbudzić zainteresowania, nie rozgrzewała serca wrażliwego dziecka, jakiem był mały Ewaryst. Nie tylko przedmioty takie, jak czytanie, pisanie i rachunki, ale także i nauka religii polegała na bezmyślnem „obkuwaniu“. „Myśmy się uczyli — powiada — dzień po dniu pytań i odpowiedzi z katechizmu na pamięć, co miało być nauką religji, wzneceniem najpiękniejszych uczuć dziecka. Jak przewrotny jest taki sposób uczenia, stąd najlepiej się pokazuje, że najmniej dziecko potrafi wskrzesić ducha, myśli, które jak w trumnie, w piśmie są zamknięte. W piśmie trzeba tchnąć własnym duchem, bo tylko słowo żywe wnikać jest zdolne w umysł dziecięcia, tam złożyć swój owoc i zapłodnić uczucia i myśli“.

Prawdziwem udręczeniem była też nauka czytania i pisania wskutek metody, jaką się posługiwali nauczyciele, kształceni w pruskich seminarjach. Trzy lata trwała nauka, zanim dziecko zdobyło sztukę czytania. „Z największą odrazą — wspomina Estkowski — uczyłem się poznawania głosek, zgłoskowania i czytania. Rok prawie cały uczyłem się głosek, drugi rok zgłoskowania (sylabizowania), a w trzecim zacząłem czytać. Również mechaniczną była nauka pisania, bo przez całe trzy lata tylko ćwiczyłem się w niem z wzorów, nie znałem takich ćwiczeń, któreby wzbudzały myśli i zaostrzały uwagę“.

Z powodu przeniesienia się rodziców do innej miejscowości dostał się mały Ewaryst pod kierownictwo innego nauczyciela, ale nie na tej zmianie nie zyskał. I tu uczył się wszystkiego „z poszytów“ na pamięć. Z każdego przedmiotu, z jeografji, historii naturalnej itd. najpierw definicją jego znać musieliśmy. Deklamacji zadawano nam

<sup>1)</sup> Ewaryst Estkowski. Pisma pedagogiczne tom I. Poznań 1863.

po 60 i więcej wierszy, prawie całkiem nam niezrozumiałych, tak wogóle, że podobać było niepodobną rzeczą. Kto zaś nie umiał lekcji, odbierał karę cielesną. Z początku byłem pilny, ale z braku sił zupełnie straciłem chęć do nauki i po części wróciłem do dawnego sposobu życia. Odbierałem codziennie karę: zostawałem w klasie przez obiad, musiałem klęczeć z wyciągniętymi rękami, stać w kącie twarzą do ściany, siedziałem nawet w sklepie i bito mnie okropnie. Lecz ani szkolne ani domowe kary nie wywarły na mnie wpływu. Tak mnie zafukano, że mnie drżał, gdy mnie nauczyciel lub ktoś inny po nazwisku zawołał. Tak surowy sposób obchodzenia się zostawił i na później wielce szkodliwe skutki. ...Nieraz rzewnie w ukryciu płakałem. Przypominam sobie dobrze, jak już wtenczas nie raz o tem myślałem, że nieprawdą jest, iż dziecko jest najszczęśliwsze“.

Po tych okropnych przeżyciach odetchnął Ewaryst nieco w czasie, kiedy ojciec przyjął posadę rządcy we wsi, gdzie szkoły wcale nie było. „Miałem natenczas 10 lat. Rok nie chodziłem wcale do szkoły, a nie mając innego zatrudnienia, cały dzień nieraz rysowałem obrazki dla dzieci wiejskich, wyrzynałem najrozmaitsze rzeczy z drzewa, a w wieczór regularnie chodziłem słuchać powiastek starego włodarza“.

Po roku wolności wraca znowu do szkoły, gdzie przygotowuje się do egzaminu wstępnego, do seminarjum nauczycielskiego w Poznaniu. Uzyskał przyjęcie, ale musiał się tu uczyć wszystkich przedmiotów w języku niemieckim, w którym „najprostszego nawet zdania wtenczas jeszcze zrozumieć nie mógł“. Nadzwyczajną pracowitością i wytrwałością pokonał wkrótce trudności i nabrał nawet zamiłowania do niektórych przedmiotów, jak do pedagogiki, matematyki, religii i historii, dzięki temu, że wykład tych nauk spoczywał w ręku dobrych nauczycieli.

Po trzyletniej nauce seminaryjnej i złożeniu egzaminu abiturjentkiego obejmuje posadę nauczyciela w Wojciechowie pod Jarczewem. Przepelniony uczuciem radości, z zapalem zabiera się do pracy. Ale pierwsze chwile służby nauczycielskiej wiele ciężkich trosk przysporzyły młodemu nauczycielowi. Poprzednik jego zostawił bowiem szkołę zupełnie zaniedbaną. „Miałem — pisze — 80 uczniów od 6—14 roku, z których mała tylko cząstka znała drukowane i pisanne gloski, a mniejsza jeszcze po staroświecku zgłoskowała. Tabliczek, książek, ani też tablic ściennych do czytania nie było. Rodzice, nie przyzwyczajeni do posyłania dzieci do szkoły, nie chcieli, z małym tylko wyjątkiem, złożyć się po 3 trojaki na książki, ani kupić tabliczek. Inni pokupywali najniepraktyczniejsze elementarze i niejednogodne, jakie albo na jarmarku albo od kogokolwiek dostać mogli. Musiałem się więc niezmiernie męczyć w szkole, bo nie wiedziałem, jak uczniów wszystkich zatrudnić“. Do tych kłopotów szkolnych przyłączyła się podejrzliwość rodziców i niezycliwe postępowanie władz szkolnych, do których zwracał się młody nauczyciel o pomoc. „Odbierałem — mówi Estkowski — wiele napomnień i zagrożeń od wyższej władzy, nawet kary pieniężne musiałem ponosić za uchybienie względem mego inspektora. To mi nie tylko przeszkadzało w nauczaniu dzieci, ale niepokoiło i truło mocno, tak, że m zachorowałem i począt-

ków suchot dostałem". Jedynym jasnym promieniem w tej ciężkiej doli młodego nauczyciela było wzrastające przywiązanie dzieci, widoczne skutki pracy nad ich wychowaniem i kształceniem.

Pomimo takich stosunków służbowych i żmudnej pracy nauczycielskiej, znalazł Estkowski dość jeszcze czasu na własne kształcenie, tem bardziej, że wkrótce uświadomił sobie, jak niedostateczne jest wykształcenie seminaryjne. Zabrał się z zapałem do studiów, czytał wiele, w szczególności dzieła treści pedagogicznej i coraz bardziej Ignął do zawodu nauczycielskiego.

Prześladowania inspektora zmusiły go jednak wkrótce do opuszczenia Wojciechowa. W drodze dyscyplinarnej przeniesiony został do Mixtatu, gdzie spędził 1 i pół roku. Ożywiony gorącą chęcią zdobycia gruntownej wiedzy, wyjeżdża na uniwersytet do Wrocławia i tu wstąpiwszy na wydział filozoficzny, oddaje się gorliwie studjom z zakresu historii, psychologii, logiki i pedagogiki. Po raz pierwszy w życiu czerpie u źródła nauki, zdobywa metodę pracy naukowej. W ten sposób przygotowuje się do późniejszej pracy publicystyczno-pedagogicznej.

Tę gorączkową pracę nauczycielską i samokształceniową przerwał wybuch rewolucji w r. 1848. Odrazu staje w pierwszych szeregach bojowników o wolność. W listach do żony swej Antoniny kreśli Estkowski nastroje i nadzieje, jakie w owym roku „wiosny ludów“ nurtowały w społeczeństwie pod zaborem pruskim. W listach tych odśłania się też przed naszymi oczyma szlachetna dusza pedagoga<sup>1)</sup>. „Żyjemy już w wolnej Polsce! — wydobywa się z piersi Estkowskiego okrzyk radości — Bogu chwała i dzięki“. Było to na wiosnę 1848. Prusacy opuścili ziemię Piastowską. Po wyjściu wojsk pruskich, zostaje Estkowski zamianowany komisarzem okręgowym straży bezpieczeństwa na powiat wrzesiński i rozwija tu żywą i energiczną działalność organizacyjną około uświadomienia ludu i przygotowania go do pracy obywatelskiej na wolnej ziemi. Wkrótce zostaje naczelnikiem okręgowym trzech powiatów i dowódcą siły zbrojnej drugiego powołania. Nie poprzestał jednak na pracy organizacyjnej, ale wnet znalazł się w ogniu bitwy. W chwili wstąpienia do szeregu pisze do żony swej, wówczas jeszcze narzeczonej, rzewny list pożegnalny. Pragnie gorąco wrócić zdrów i cały, aby pracować „dla drogiej Ojczyzny, gdy wolną i uspokojoną będzie... W wolnej Polsce — pisze — pracowałbym najwięcej nad uszlachetnieniem, oświeceniem i udoskonaleniem ludu naszego“.

Po upadku rewolucji, Prusacy aresztowali Estkowskiego, ponieważ w czasie powstania był polskim komisarzem. Pomimo klęski, pomimo powrotu najeźdźcy, Estkowski nie upada na duchu. Ani na chwilę nie opuszcza go wiara w sprawiedliwość dziejową. Optymistyczny pogląd na świat, jaki cechuje naszego pedagoga, podtrzymuje nadzieję na lepszą przyszłość narodu i ludzkości. „Szkardnie Prusacy zawiedli nasz szlachetny naród. Podnosi stary świat swe szpony, najeżone bagnetami przeciw młodemu światu, uzbrojonemu

<sup>1)</sup> Listy te znalazłem wśród rękopisów, przysłanych ś. p. prof. Antoniemu Karbowiakowi przez żonę Estkowskiego dla celów naukowych.

tylko w sprawiedliwość i szlachetność; ale runie zgrzybiały świat, młody — im nowszy, świetniejszy i czystszy w niewinności być ma, tem w cięższych bólach zrodzić się musi“<sup>1)</sup>). Ten optymizm, ta wiara w nową, sprawiedliwą epokę w dziejach ludzkości, budzi się w Estkowskim pod wpływem panujących wówczas prądów filozoficznych w naszej literaturze, pod wpływem historjografji narodowej, o czem jeszcze później będzie mowa.

Śnił i marzył o życiu wolnem, a tu smutna rzeczywistość zmuszała znowu do pracy żmudnej, do pracy w kajdanach niewoli, ale ciągle z myślą o przyszłości wolnej i swobodnej. „Z upadkiem Węgier w nic się zamieniła nadzieja nasza odzyskania wolności politycznej“<sup>2)</sup>). Jest to okropne. Myślą każdy z nas był już za rok, za dwa lata w wolnej Polsce i cieszył się, że prace swe swobodnie, bez nałożonych na myśl i uczucie kajdan, ojczyźnie swej poświęci i cieszył się każdy dalej myślą sięgający, że rozroi się praca narodowa w najrozlicznějších kierunkach, że powstaną najszlachetniejsze instytucje do świetności i powagi u obcych prowadzące — zakłady, fabryki, publiczne roboty, i widział niejeden kształcą y, rozwijający, uszlachetniający się naród cały, i widział, jak sława jego rośnie. Bo każdy przekonany był, że ze sprawą Węgier najciślej sprawa Polski połączona jest. A i Węgrzy zawiedli okropnie Polaków. Ostatni dziś naród bijący się o wolność upadł... Rozwój ludzkości i pęd historii znów powstrzymać mogą. Niema więc widoków, aby prędko Polska wyswobodzić się mogła“.

„Wiem, że nie zginęła, ani zginie — wiem to aż nadto dobrze, ale przykro mi jest bardzo, że odrodzenie jej znów na niepewny przeciąg czasu odsunęło się“<sup>3)</sup>). To odrodzenie trzeba przygotowywać bezustannie. Wobec nieszczęść politycznych trzeba się uzbroić w siłę moralną — w siłę, umożliwiającą przetrwanie niewoli. I oto konieczną jest rzeczą „iąć się mocno narodowych prac wewnątrz kraju...“

Czarna rozpacz jest tylko zwątpieniem sił i gdyby w taką rozpacz wpadł naród cały, możnaby powątpiewać o nim. Trzeba rozpocząć pracę, jaką się da wśród istniejących okoliczności. Trzeba najciślej krzepić się i pielęgnować ogień narodowy, aż przyjdzie chwila odrodzenia... Więc obowiązkiem dziś najświętszym każdego, pracować ile tylko można nad wszelkimi sprawami w własnym domu, w kraju... Ja mam dziś tem mocniejsze jeszcze postanowienie pracować nad dobrem narodu wedle zdatości mojej i celu, jaki sobie wytknąłem“<sup>4)</sup>).

Zamiar swój urzeczywistnił — natychmiast po opuszczeniu więzienia staje Estkowski do pracy narodowej, obejmuje placówkę narodową, może najważniejszą. Z zapalem zabiera się do kształcenia seminarzystów, przyszłych nauczycieli ludowych. Prusacy wypuścili go z aresztu pod słowem honoru, że się z Poznania bez pozwolenia komendy nie oddali i do tłumaczenia każdego razu się stawia. Po złożeniu tego oświadczenia opuścił więzienie we Wrześni i udał się

<sup>1)</sup> Listy Estkowskiego rkps, str. 71.

<sup>2)</sup> Mowa tu o klęsce i kapitulacji Węgrów pod Vilagos.

<sup>3)</sup> Listy Estkowskiego.

<sup>4)</sup> Listy rkps, str. 77.

do Poznania, gdzie objął stanowisko nauczyciela w tamtejszym seminarjum. I znowu, jak dawniej w szkółce wiejskiej, tak i teraz oddaje się całkowicie pracy nauczycielskiej wśród warunków nader ciężkich dla nauczyciela-Polaka. „...Będzie z początku wiele pracy, bo wszystko surowe, trzeba wiele rzeczy zupełnie znowu wypracować, aby takowe przysłym nauczycielom przedstawić... Dzieci, zdaje mi się, że mnie polubiły, a seminarzyści zaczynają... Najważniejsza rzecz, aby wyższością naukową i moralną panować<sup>1)</sup>”.

Niestety krótko trwała praca Estkowskiego na tym posterunku. Pruskie władze szkolne usunęły go z posady „bez wyroku, bez podania nawet powodu”. I to go nie złamało, tem bardziej, że doznał wiele dowodów przywiązania ze strony młodzieży, która protestowała przeciw usunięciu ukochanego nauczyciela.

Kiedy wszelkie starania o przywrócenie stanowiska w seminarjum zawiodły, zabiera się Estkowski do założenia prywatnej szkoły w Poznaniu, aby w ten sposób pracować dla przyszłości. „Radbym — pisze — urządził szkołę wzorową, któraby spełniała te cele: wykształcenie religijne, narodowe i pożyteczne, aby wychowañcy byli najlepszymi ludźmi, najszczerzszymi Polakami i najpożyteczniejszymi obywatelami kraju swego”. Ale i te zamiary spełzły na niczem, albowiem rząd pruski nie udzielił pozwolenia na otwarcie szkoły prywatnej. „Złało się wiele złego na jednego — pisze w swych listach — już wszystko przygotowałem. Nająłem drogie mieszkanie, za które dużo już teraz trzeba zapłacić. Kazałem zrobić ławki, które dość dużo kosztują”. I wszystkie te przygotowania i poniesione przez Estkowskiego ofiary, który w ciężkich żył stosunkach materialnych, były nadaremne.

Tak więc wrogie czynniki uniemożliwiły Estkowskiemu pracę nauczycielską, pracę nad wychowaniem i kształceniem młodzieży polskiej. Ale Estkowski był człowiekiem czynu, był człowiekiem, którego żadne złe moce nie zdołały ugiąć, ani złamać. Nie mogąc pracować w szkole, obrał sobie inny postereunek pracy narodowej. Rozpoczyna działalność, mającą na celu szerzenie wiedzy pedagogicznej wśród szerokich kół nauczycielskich, podniesienie nauczycielstwa polskiego pod względem etycznym i intelektualnym. Daje inicjatywę do założenia pierwszego na ziemiach polskich „Towarzystwa pedagogicznego” w Poznaniu i zakłada pierwsze polskie czasopismo pedagogiczne „Szkołę Polską”.

W roku 1849 poczęła wychodzić „Szkoła Polska” w Poznaniu, jako organ tamtejszego „Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego”.

W listach Estkowskiego czytamy o pierwszych przygotowaniach tego wydawnictwa; ujmuje nas to oddanie się całą duszą sprawie, to ukochanie pracy. „Od rana dotychczas — pisze — zajęte były wszystkie myśli jednym przedmiotem, bo pracowałem nad projektem do naszego pisma pedagogicznego, pod tytułem „Szkoła Polska”. Prawie cała redakcja od kilku dni nad tym projektem pracuje, bo ten projekt rzecz nader ważna; ...w nim trzeba wykryć historyczne potrzeby narodowej pedagogiki i w szatę świeżo

<sup>1)</sup> Listy E. rkps, str. 86.

rozbudzonej wolności przybranej; w nim trzeba jasno wyłożyć zasady pisma na cały czas jego życia; w nim trzeba zrobić najnaturalniejszy rozkład i t. d.<sup>a</sup>

Równocześnie pracuje w komisji nad Statutem T-wa Pedagogicznego — zrzeszenia, któreby objęło cały zabór pruski. Spodziewa się, że Towarzystwo to będzie miało ważne zadania do spełnienia, że „połączy silnie polskich nauczycieli, księży i przez nich lud, tak, że Polak z Górnego Śląska lub Prus Zachodnich jedną będą mieli dążność z Wielkopolaninem”<sup>1)</sup>).

Estkowski objął redakcję „Szkoły Polskiej”. Pragnął pismo postawić jak najwyżej i zainteresować nim nie tylko nauczycielstwo, ale i szerokie sfery polskiej inteligencji. Zaprasza do współpracowników wybitnych pisarzy, poetów i filozofów, jak Libelta, Lenartowicza, Rymarkiewicza, a nawet pragnie zainteresować sprawami „Szkoły Polskiej” Mickiewicza, którego odwiedził wraz z Lenartowiczem w r. 1853 w Paryżu. O tych odwiedzinach wspomina Lenartowicz w liście do Władysława Mickiewicza, datowanym z Florencji. „Pewnego dnia rano — pisze Lenartowicz — obudziłem Ewarysta: ubieraj się, idziemy do pana Adama; widziałeś dziwy stworzenia, a teraz zobaczysz jego arcydzieło”. Obaj przyjaciele odwiedzili wieszczą, który wówczas przebywał wraz z rodziną w miejscowości Mongeron pod Paryżem. Trafili „na dobrą chwilę”. Przyjęcie było nader serdeczne; Estkowski był wzruszony do głębi i uszczęśliwiony, że rozmawia z największym wieszczem narodu. Mickiewicz „wypytywał się o wychowanie w Księstwie i o stan umysłów pod względem wyobrażeń patriotycznych. Estkowski prosił go o jedno słówko dla swojej „Szkoły”.

„Nic nie mam gotowego, coby się przydało, ale oto (zwracając się do mnie i biorąc manuskrypt ze stolika) początek recenzji dzieła Aleksandra Wacława Maciejowskiego o Literaturze Polskiej, weź proszę, poprowadź dalej i przeszlj to swojemu przyjacielowi”<sup>2)</sup>.

Estkowski wele sobie obiecywał po „Szkołę Polską”, pragnął pismo to zamienić „na organ publiczny i powszechny”. Czułbym się szczęśliwym — pisze — gdyby „Szkoła Polska” była początkiem powstania dobrych szkół narodowych. Jeżeli wypadki prac literackich nie przerwą, spodziewam się taki cel osiągnąć”.

Pomimo usilnych starań o pozyskanie wybitnych współpracowników, cała prawie praca około wydawnictwa spoczywała na barkach samego redaktora. Musiał przerabiać artykuły, nadsyłane przez nauczycieli, musiał sam nieraz wypełniać cały numer swojemi pracami, w szczególności z zakresu teorii pedagogicznej, z dydaktyki i metodyki. „Dotychczas artykuły w „Szkołę Polską” są prawie moje, bo wszystko nadesłane według mego kroju przerobiłem. Czytałeś list z Górnego Śląska — pisze do żony — prócz faktu, wszystko moje”.

„Szkoła Polska” pomieszczała artykuły z dziejów pedagogiki polskiej, wiadomości o współczesnym stanie wychowania, była tam do-

<sup>1)</sup> Listy Estkowskiego, rkps. str. 101 i nast.

<sup>2)</sup> List Teofila Lenartowicza do Wł. Mickiewicza z 20 czerwca 1874.

sadna krytyka wadliwych metod nauczania i projekty reformy szkolnictwa i kształcenia nauczycieli. Pierwsze polskie czasopismo pedagogiczne miało żywot krótki. Po pięciu latach istnienia wśród nader ciężkich warunków materialnych pismo przestało wychodzić (z końcem 1853 r.). Redaktor pożegnał „Szkołę Polską” w słowach pełnych żalu, nie mógł dłużej pracować wśród ustawicznego borykania się z niepowodzeniami. W następnym roku opuścił Poznań, aby objąć posadę nauczyciela w prywatnym instytucie pedagogicznym w Ostrowie.

„Szkoła Polska” — pisze prof. Antoni Karbowski — dążyła wiernie i wytrwale do zrealizowania swego dobrego programu... Pismo nasze miało dobry instynkt pedagogiczno-reformatorski, bo rozpoczęło reformę od samych fundamentów wychowania, od wychowania domowego i elementarnego. „Szkoła polska” umiała wyszukać dla tych pierwszych podstawowych reform szczerze narodowe, praktyczne kierunki i zasady i skojarzyć je z postępową pedagogiką<sup>1)</sup>.

Jako dodatek do „Szkoły Polskiej” wychodziła od roku 1850 „Szkołka dla dzieci”, w której drukowane też były wiersze Lenartowicza. „W czasie potulaczki mojej w Księstwie — pisze Lenartowicz we wspomnianym liście do Wł. Mickiewicza — pisywałem do jego „Szkołki dla dzieci”, w której drukowane były moje wiersze i stąd zawiązała się pomiędzy nami przyjaźń, której wspomnienie liczę do najmielszych moich”.

Równocześnie z pracą redaktorską i autorską żywo zajmuje się sprawami T-wa Pedagogicznego, w szczególności jego dążeniami do unarodowienia i reformy szkolnictwa pod zaborem pruskim. Wspólnie z Janem Łukaszczykiem, znakomitym historykiem szkolnictwa polskiego i innymi członkami Towarzystwa opracowuje memoriał, dotyczący stanu szkół w Księstwie poznańskim. „...Wykryjemy — donosi Estkowski o tej sprawie — sejmowi, ministerstwu i szerszej publiczności dawne polskie fundusze szkolne, które rząd pruski zabrał, wykryjemy, jak na wyższym daleko stanowisku stały szkoły polskie, a mianowicie elementarne za czasów Komisji i Izby Edukacyjnej aniżeli dziś — przedstawimy złe urządzenie szkół teraźniejszych, zażądamy reformy i zaprowadzenia języka polskiego po wszystkich naszych szkołach”<sup>2)</sup>.

O reformę nauczania i unarodowienia szkolnictwa walczy bezustannie i przy każdej sposobności. Podnosi tę sprawę na wspólnych zebraniach nauczycieli-Polaków i Niemców, w rozmaitych komisjach i towarzystwach, n. p. w Dyrekcji Ligi, która zajmowała się między innymi wydawaniem książek dla ludu. Ale wśród tej gorączkowej pracy nie ustaje w pracy nad własnym kształceniem, nad pogłębieniem wiedzy pedagogicznej. Planuje też założenie instytutu pedagogicznego w Poznaniu, by podnieść nauczycielstwo polskie i do tej akcji chce się gruntownie przygotować. „Mam piękny projekt... — zwierza się w jednym z listów — chcę się wystarać w Towarzystwie naukowej pomocy o fundusz na podróż do Niemiec, Szwajcarii i Czech w celu zwiędzenia wszystkich najsławniejszych instytutów pedago-

<sup>1)</sup> A. Karbowski: Polskie czasopisma pedagogiczne. Warszawa 1912.

<sup>2)</sup> Listy Ew. Estkowskiego rkps III, str. 109, 110.



gicznych i gruntownego ich poznania, n. p. Fellenberga w Hofwylu i t. d. Poznałbym także naukowe zakłady i ich urządzenie, poznałbym stan szkół zagranicznych, czytałbym przez ten czas najlepsze dzieła pedagogiczne i zwiedzałbym całe Niemcy, Szwajcarję, Pragę, a moze na krótki czas Francję.

...Po powrocie założyłbym instytut najpotrzebniejszy dla nas, jeżeli nie w Poznaniu, to może gdzieindziej, a gdybyśmy wolność odzyskali — o! wtenczas najpiękniejsze miałbym otwarte pole i mógłbym się bardzo przysłużyć Ojczyźnie... Prawda, że dziś kraj nasz ubogi i mało ludzi, którzyby mogli poświęcić kilka tysięcy talarów na taki zakład, na początek, chociażby i mały w pierwszych czasach urządzić instytut, chociażby tylko prywatną szkołę, to i tak już z wielu względów innych taką podróż odprawić warto. U nas jeszcze nie było podobnych instytutów; u nas nikt nawet o tem nie myśli, nawet nie znam nikogo, coby się wyłącznie zawodowi pedagogicznemu w całym jego znaczeniu poświęcił<sup>1)</sup>. Plany te Estkowskiego znalazły gorące poparcie Libelta, który czynił starania o uzyskanie funduszów na podróż naukową dla swego przyjaciela.

W r. 1853 wybrał się w podróż zagranicę. Zwiedził Kolonię, Brukselę, Paryż i inne miasta. W Brukseli odwiedził Lelewela. „Pierwsze było, gdym dotąd przyjechał, żem się kazał zawieść do naszego Lelewela, którego tu każdy szanuje i zna jego cnoty.

...Niespodziewane zrobił na mnie wrażenie ten staruszek od pracy pochylony, zgarbiony, ale bardzo żywy, ruchliwy i bystry. Mieszka w dwu pokojach ciemnych, zaspanych księgami. Przyjął nas nadzwyczaj uprzejmie, — siedział przy pracy... Ubrany był bardzo skromnie i gdy mówi, jest dziwnie żywy. Rozmawialiśmy o znajomych książkach, historii, o Polsce, Rosji i t. d.“<sup>2)</sup>. Z Brukseli wyjechał do Paryża, gdzie go oczekiwał serdeczny przyjaciel Lenartowicz Teofil i w jego też towarzystwie zwiedzał osobliwości stolicy nadsekwańskiej, podziwiając i zachwycając się skarbami sztuki w muzeach paryskich. „Z pobytu w Paryżu tak skorzystałem, jak tylko można najwięcej i najlepiej; powiadali mi, że nie znali dotąd tak gorliwego podróżnika, jakim ja byłem. Wychodziłem o 8 rano, a wracałem o 12 w nocy, wciąż oglądając osobliwości. Myślę, że wielką to dla mnie będzie korzyścią na przyszłość, że tę podróż odbyłem, bo też poznałem i rzeczy i ludzi wiele“.

Zetknął się też Estkowski zagranicą z najznakomitszymi rodakami. Wspomnieliśmy już o jego odwiedzinach u wieszczki Adama, u Lelewela, był też u ks. Adama Czartoryskiego, który mu pokazał zbiór pamiątek narodowych w hotelu Lambert, poznał się ze znakomitym poetą Sewerynem Goszczyńskim, następnie z W. Gałęzowskim, kuratorem szkoły polskiej w Batignolle. Estkowski często odwiedzał tę szkołę, która dawała polskim dzieciom na obcej ziemi polskie wychowanie. To zetknięcie się z wielkimi duchami Polski — jakkolwiek krótkotrwałe — wielki wywarło wpływ na wrażliwą duszę Estkowskiego, ale najsilniejsze wrażenie pozostawiło kilkugodzinne obcowa-

1) Estkowski, rkps, str. 118 i 119.

2) List z Brukseli z dn. 21. VII. 1853, rkps, str. 170.

nie z Mickiewiczem, o którym już wspomnieliśmy. W jednym ze swych listów, napisanym pod wrażeniem śmierci wieszczka wspomina Estkowski o tych chwilach szczęśliwych w swem życiu. — „Za wielkie szczęście sobie poczytuję, — pisze — że będąc przed dwoma laty w Paryżu, miałem sposobność poznać ten genjusz Polski; bawiłem w jego domu, w jego towarzystwie kilka godzin. Odwiedziłem Mickiewicza razem z przyjacielem jego ks. F. i niepospolitym poetą i mym przyjacielem Lenartowiczem. Było to na wsi pod Paryżem. Przypadek szczęśliwy zdarzył, że spotkaliśmy się z Mickiewiczem już w Paryżu na dworcu kolei żelaznej i razem do niego jechaliśmy. Nikt dotychczas na mnie głębszego wrażenia nie zrobił jak Mickiewicz, nawet ani Lelewel, którego przed kilku tygodniami odwiedziłem w Brukseli. To uczucie szacunku i uwielbienia powstało we mnie nie na pierwszy rzut oka, bo owszem ubrany skromnie i odznaczał się obyczajami bardzo prostymi; zdawał mi się z początku zwyczajnym człowiekiem; ale zdziwił mnie, gdy mówić zaczął: tyle w jego oczach, ruchach, mowie bystrości i ducha genjalnego; jakaż niesłychana porównawcza wymowa, jakie sypały dobitne argumenty pan Adam (tak go tu wszyscy Polacy w Paryżu zawsze nazywają) na każdą rzecz, której dowodził, mówił z ogromną siłą, przekonaniem, dzielnością. Odrązu uczuwa się dla niego cześć wielką i pokorę. Mówił dużo o wyższości wiary nad rozumem, że najmocniej o prawdzie twierdzenia jego byłem przekonany, że byłby mógł ze mną uczynić wszystko, co by był chciał, byłby mógł mnie zrobić Towiańszczykiem, gdyby jeszcze był trwał, jak dawniej przy tych zasadach; chociaż wiele z tej nauki w mowie jego się przebijają, okazał jak na dłoni, że wszelka wiara prowadzi do czynu, gdy rozum tylko rozbiera, ostudza.

Zdziwiła mnie mocno, niesłychana skromność ks. F. i Lenartowicza wobec profesora pana Adama; siedzieli i odzywali się tak skromnie, jak uczniowie przed profesorem, choć jeden był jego przyjacielem, a drugi niepospolitym poetą<sup>1)</sup>.

W roku 1854 wyjechał Estkowski znowu za granicę, ale tym razem nie dla celów naukowych, nie dla wrażeń estetycznych, ale dla poratowania starganych sił. Nadmierna praca i ciężkie warunki bytu nadwerżyły zdrowie pedagoga — gruźlica, która ujawniła się jeszcze w czasach jego pobytu w szkółce wiejskiej, teraz rozwijała się coraz gwałtowniej. Leczył się w Salzbrunie, w Ischl, w Wiesbaden. Wszelkie jednak wysiłki i zmagania się z chorobą były nadaremne. „Czy będę mógł uczyć jeszcze? Czy mogę głos odzyskać? Czy mogę być i nadal nauczycielem?“ z takimi pytaniami zwraca się do lekarza i odczuwa dlań niewymowną wdzięczność za każde słowo uspokojenia. W roku 1856 wyjeżdża w celach kuracyjnych do miejscowości klimatycznej Soden, skąd już więcej nie wrócił. Umarł tam 15 sierpnia 1856 roku i tam na obcej ziemi spoczęły też jego zwłoki.

W ciągu swego krótkiego żywota — umarł mając zaledwie lat 36 — wielkie i nieocenione oddał usługi narodowej pedagogice. Ewaryst Estkowski, którego twórczość pedagogiczną i stanowisko

<sup>1)</sup> Listy Estkowskiego rkps str. 300 i n.

w dziejach wychowania narodowego będzie przedmiotem II giej części niniejszej pracy, snuje nić tradycji polskiej myśli pedagogicznej, podejmuje na nowo wśród najcięższych warunków pracę nad budową szkolnictwa rodzimego, przerwana wskutek nieszcześliwych wydarzeń politycznych — pracę, rozpoczętą przez Komisję i Izbę Edukacyjną.

Henryk Rowid.

---

## Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej.

(Dokończenie).

Wypływające stąd konkluzje pedagogiczne ujmuję w sposób trafny naprowadzony już przez nas J. Sully (o. c. str. 470/471). „W kształceniu dobrej woli czyli charakteru moralnego zagadnienie, jak pogodzić indywidualność z typowym programem wychowania, staje się bardzo trudnem“.

γ) Kulturalna wartość talentu. Omówiwszy najogólniej cechy „jednostronności“ i „spotęgowania dynamicznego“, przechodzimy do trzeciej (empirycznej) cechy talentu: kulturalnych wartości jego poszczególnych dyspozycji. — Jest rzeczą znaną, że owe specyficzne dyspozycje talentu nigdy prawie nie przypadają poza obręb wartości kulturalnych, lecz tak, że każda z nich czyni zadość, czy odpowiada, czy też leży w kierunku jednej z pośród owych wartości. Jakoby między systemem wartości kulturalnych a systemem wartości biologicznych talentu istniała owa leibnitzowska „praestabilita harmonia“. Używszy jednak zwrotu, że owe dyspozycje „nigdy prawie nie przypadają poza obręb wartości kulturalnych“, świadomie dopuściliśmy wyjątki z tej zasady. Wyjątki te mogą być dwojakiej natury: bądź takie, które powyżej obrębu tego wykraczają, bądź takie, które poniżej obrębu tego pozostają. Pierwsze z nich są to wartości psychiczne zgoła nowe, oryginalne, niebywale: one to właściwie sięgając już w sferę genialności, są temi bezwzględnie twórczymi czynnikami, przekształcającymi kulturę w tym lub owym kierunku. One same nowe wartości tworzą. Że to jest wogóle możliwe, pochodzi stąd, że podobnie, jak natura, tylko że w wyższym jeszcze, niż natura, stopniu posiada i kultura pewną plastyczność, dzięki której — jak tam, tak i tu — dana jest możliwość rozwoju.

Drugi wyjątek tj. owe dyspozycje talentu, pozostające pod obrębem wartości kulturalnych np. talenty zbrodnicze, które odróżnić należy od związanych z niemi defektów moralnych np. złość, zmysł techniczny, bystra spostrzegawczość, są — zdaniem naszym — zaćmione bądź przez te defekty przyrodzone a nieuleczalne, bądź też — i to najczęściej — są skutkiem spacznej pedagogii lub zgoła jej braku. (Tego w sposób pozytywny dowodzi np. współczesna pedagogia lecznicza i kryminalna).

Poza temi wyjątkami stwierdzić należy powszechność owego prawa harmonii między talentem a kulturą.

Fakt tej harmonii traci swą zagadkowość, jeśli go tłumaczyć zechcemy prawem biologicznego rozwoju, przystosowania i dziedziczności, — w dziedzinie kultury zaś nie ulegającym wątpliwości prawem wzajemnego wpływu kultury na jednostkę i jednostki (twórczej) na kulturę. Pozostawiając jednak kwestję tę, jako zbyt obszerną, na razie na uboczu, wysnuć należy z niej zasadniczą dla pedagogii konsekwencję: że pedagogia, jako w służbie kultury pozostająca pracownica, cechy talentu, jako pierwszorzędne, twórcze wartości kulturalne, z całą gorliwością pielegnować i wspierać powinna.

Uznając tak w całej rozciągłości wagę pedagogiczną talentu, żadną przecie miarą nie możemy utożsamić pedagogii tej z pedagogią indywidualistyczną, jak to właśnie ta pedagogia indywidualistyczna czyni.

Indywidualność bowiem nie jest jednoznaczna z talentem, co przedstawiciele tej pedagogii przypuszczają się zdają (jestto ów zasadniczy przesąd optymistyczny, o którym mówiliśmy już poprzednio), a powtórę pedagogia wogóle pod względem zakresu, treści i zadań nie nakrywa się bez reszty z pedagogią talentu.

Zacznijmy od tej drugiej refleksji: Pedagogia sama wartości kulturalnych nie tworzy (tak, jak nie tworzą ich żadne instytucje społeczno-państwowe, których zadaniem jest tylko organizacja). Zadaniem jednak pedagogii jest dobywanie sił twórczych, ich ujawnianie i aktualizowanie z jednej strony, a z drugiej utrzymywanie żywej i ciągłej łączności kulturalnej pokoleń. Jako taka musi ona uwzględniać i w pieczę wziąć swoją wszystkie wartości kulturalne. Tych zaś częścią tylko są te, które reprezentuje talent. Talent jest przede wszystkim twórczą wartością intelektualną (w najszerszym znaczeniu). Poza intelektualnemi jednak zawiera całokształt wartości kulturalnych drugą grupę równie (a wedle innych nawet bardziej) ważną w rozwoju ludzkości tj. grupę wartości moralnych. O nich pedagogia talentu nie myśli wcale, względnie włączać je zdaje się już immanentnie w istotę talentu. Aczkolwiek też, jak zaznaczyliśmy powyżej, zasadniczo sam fakt talentu, jego istota i właściwości poszczególne same przez się w samej rzeczy reprezentują pierwszorzędne wartości kulturalne, a jako takie z reguły podpadają pod dodatnią ocenę moralną, to jednak 1<sup>o</sup> jestto tylko reguła, nie zaś prawem, zawierać bowiem może talent przyrodzony i takie własności (o czem napomknęliśmy), które wchodzą w konflikt z moralnemi kryterjami, a 2<sup>o</sup> talent jako (twórcza) jednostronność intelektualna nie może na gruncie kultury ostać się bez drugiej grupy wartości moralnych; wartości te bowiem nie są czemś od samej kultury oderwanem, jeno teźże kultury takimsamym wytworem, jak i inne (intelektualne, estetyczne, techniczne itd.) wartości z tą różnicą, że podczas gdy tańte odpowiadają poszczególnym tylko jej dziedzinom, to system moralny (oczywiście nie w sensie jakiegokolwiek etyki dogmatycznej) ujmuje najogólniejsze, a zarazem najgłębsze i najbardziej fundamentalne wartości, na których wszelka kultura się zasadza. Więc nie jako system wartości równorzędnych z innemi, lecz jako

takie wartości fundamentalne musi je wszelki talent przejąć w sobie dla samej możliwości kulturalnego bytu. Tak więc z pedagogją talentu połączyć się musi pedagogja moralna. Jestto tembardziej konieczne, ile że z talentem najczęściej związana jest pewna słabość moralna (nie będąca bynajmniej, jak sądzi wielu, nieodzownym ekwiwalentem ani nawet warunkiem talentu, lecz nieomogą charakteru, zawinioną najczęściej przez wychowanie) — a dalej, że talent da się zupełnie dobrze pogodzić z tężyzną charakteru, ta zaś siła charakteru moralnego z wielu względów okazuje się spotęgowaniem talentu i jakby ochroną przed zmarnowaniem się, oraz przydaje mu blasku, dostojności, powagi i kulturalnego ethosu, na odwrót zaś brak charakteru okazuje się dla niego samego zgubnym a dla społeczeństwa i kultury niejednokrotnie szkodliwością, przeważającą dodatnią wartość samego talentu; to są fakty powszechnie znane, które nawet pedagogji indywidualistycznej winny otworzyć oczy na niedostateczność i kruchość jej podstaw i założeń, chociażby tylko ze względu na jednostkę, talent posiadającą, i na szczęśliwy rozwój tego talentu.

To faktyczne i częste (choć niekonieczne, jak twierdzimy) przeciwieństwo między talentem a charakterem dawno już zauważono. By robić jednak z niego zasadę — nie widzę potrzeby. Antynomiji w tem nierozwiązalnej niema wcale, jest tylko istotne niebezpieczeństwo, nie tyle w naturze talentu tkwiące, ile raczej w pewnej anomalji kulturalnej i wadliwej pedagogji talentu.

Niebezpieczeństwo to ze strony kulturalnej polega na przesadnem zgoła a zbyt w wewnętrznych przejawach wyrażającym się uwielbieniu talentu, jako takiego (więc bez względu na jego moralną wartość), a ze strony pedagogji talentu na mylnem mniemaniu, jakoby nieograniczona wolność była warunkiem *sine qua non* dla wszelkiego rozwoju talentu, i na równie przesadnej a w istocie miękkością tylko będącej pieczołowitości. Obraz tej cieplarnianej a zaiste karykaturalnej kultury talentu, jak się ją dzisiaj uskutecznia, każdy z własnego doświadczenia utworzyć sobie zdoła. Pierwsze wywołuje pychę tj. chorobliwe poczucie swej jedyności — a stąd o krok nieraz: lekceważenie czy pogarda pozornie dla „tłumu“ a w istocie dla kultury moralnej wogóle, drugie zaś nieokiełznaną „indywidualną“ swywołę (brak karności moralnej), co się w języku pedagogji indywidualistycznej nazywa „wolnością“, a co naprawdę jest tylko — defektem czy słabością. Żeby tu tkwił jakiś fatalny dyalemat, na to ani psychologia nie dostarcza dowodu, a dzieje twórczości temu przeczą, dowodząc raczej czegoś wręcz przeciwnego. Ze zaś owa „indywidualna wolność“ jest sama słabością i słabość potęguje, słabość nie tylko w moralnym względzie, lecz i odnośnie do talentu samego, dowodzi wymownie patologicja a z pośród pedagogów zapomocą ogromnego aparatu argumentów i zadziwiającej intuicji Fr. W. Förster w szeregu dzieł swoich.

Z wyliczonych powodów wynikać może wniosek jeden tylko, że gdy z kulturą talentu związana jest indywidualizacja, a z wszelką indywiduálnością *eo ipso* niebezpieczeństwo egoizmu, pychy i swywoli — to obowiązkiem wszelkiej pedagogji rozumnej, zarówno indy-

widualistycznej, jakoteż moralnej być musi niebezpieczeństwem tym zapobiec z góry, utwierdzając moce charakteru równomiernie z pielegnowaniem indywidualnego talentu.

Drugą taką skrajnością pedagogii indywidualistycznej jest utożsamienie indywidualności jako takiej z talentem. Błąd ten polega na owym wspomnianym już przez nas zasadniczym jej przesądzie optymistycznym co do dobrej natury ludzkiej. Oto np. Bölsche (o. c. str. 33 i n.), zastanawiając się nad źródłami energii kulturalnych, rozróżnia trzy ich rodzaje: 1) przede wszystkim całą przeszłość kulturalną, dorobek wieków, nagromadzony w spichlerzach wiedzy, sztuki, techniki i pracy pokoleń, reprezentujący tedy zgęszczone jakby rezerwoary energii ludzkiej, z której czerpać mogą i muszą pokolenia następne; 2) kultura ta drogą „dziedziczenia” w dwójakiej dochodzi nas postaci: „jedna to niezmierzony ów skarb, który, stawszy się już czemś zewnątrznie namacalnym i jakby narzędziem, tkwi w całym olbrzymim kompleksie naszej wiedzy, której można nauczyć, wszystko tedy, co nagromadzone i skupione w naszych książkach, naukach, przekazanych nam utworach sztuki, dających się przyswoić metodycznie w różnych dziedzinach, — słowem: owa zewnętrznie widzialna skarbnica, okrywająca już ogromne pola naszego planety, jakoby rodzaj wyrzuconego nazewnątrz samego mózgu kultury, który wciąż dalej myśli, podczas gdy pokolenia ludzkie mijają, i z którego te pokolenia nieustannie czerpią wiedzę i dzięki temu wzrastać mogą w wielkie cele rozwojowe — mimo nieustannej kośby śmierci, kroczącej między niemi swą drogą<sup>1)</sup>. Drugi zaś rodzaj tej żywej energii nie tylko należy do naszego najsurowszego a zarazem i najgruntowniejszego, najcenniejszego mienia kulturalnego, ale też w sposób bezwarunkowy obchodzi całą kwestję szkolną. Są to owe oddziedziczone dyspozycje, złożone w mózgach naszych dzieci... owe już przez naturę dane im na świat zadatki uzdolnień, mniej lub więcej wybitne talenty z urodzenia w tym lub owym dziale (kulturalnym). Dzieci nasze przychodzą na świat a bezwątpienia i do szkoły z całym bogactwem takich już od początku danych im w mózgach ich w jakiś sposób złożonych dyspozycji (indywidualnych)“.

Ostatnie słowa Bölschego żywo, jak widzimy, przypominają cytowane przez nas poprzednio zdanie Garlitta i Rousseau’a<sup>2)</sup>. Słowa te zawierają właśnie wspólny punkt wyjścia wszystkich pedagogów indywidualistycznych.

I niezbyt wielkiej zaiste potrzeba bystrości, by dostrzec miejsce w tem założeniu najsłabsze a rodzajne dla wszystkich następnych błędów: przesady i uogólnienia. Jestto owa fatalna identyfikacja „indywidualnych dyspozycji” z „cechami” talentów, z talentem samym. I wszystkie przez Bölschego wypowiedziane

<sup>1)</sup> Niestety, nie rozwija Bölsche szerzej tej sprawy „dziedziczności kulturalnej”, która by doprowadzić go musiała do zasadniczych modyfikacji zasad pedagogii indywidualistycznej.

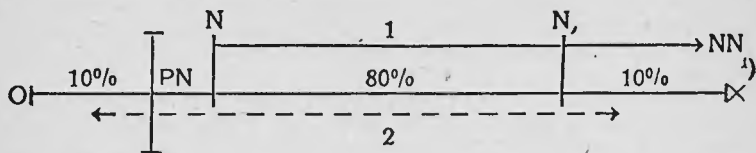
<sup>2)</sup> Podobnie twierdzi inny autor-pedagog B. Otto: Każde dziecko, każde bez wyjątku jest do szóstego roku życia genjuszem. (Beiträge zur Psychologie des Unterrichtes. Lipsk 1903.

w wykładzie jego uwagi, pomijając wspomnianą lukę co do „wychowania moralnego”, o ile odnoszą się do talentu, są bezwarunkowo słuszne, trafne i ogromnie cenne, — fałszywe jednak, jeśli za przedmiot mają „indywidualne dyspozycje” wogóle — fałszywe z racji prostego faktu, że tylko część dzieci i to nieliczna przynosi na świat istotnie cenne i niezwykle „dyspozycje indywidualne”, stanowiące talent, a reszta stoi na poziomie przeciętności moralnej, pewien zaś procent nawet niżej normy, jak to stwierdza psychologia eksperymentalna, a jak to za podstawę swoich wywodów wziął (w tym samym właśnie cyklu wykładów następny po Bölschem mówca) prof. J. Petzold, przyjmując jako stosunek: 10% dzieci nadnormalnych, 80% średnio uzdolnionych (normalnych) a 10% intelektualnie słabych — podnormalnych.

Nie chcemy przez to bynajmniej twierdzić, jakoby i w warstwie dzieci „normalnych” nie było różnic indywidualnych. Owszem, są — i pedagogja musi je również uwzględniać w pewnej mierze. Miara ta nigdy nie może i nie powinna stać się szablonem. Nawet w obrębie tzw. typu normalnego rozstrzygającą dla pedagogji musi być psychologia indywidualna. Lecz jasne jest, że zadanie pedagogji i jej metody odnośnie do tego typu muszą być zgoła inne, niż w stosunku do jednostek nadnormalnych.

Boć jeśli już tam uznaliśmy, że pedagogja indywidualistyczna okazuje się niedostateczną i w interesie zarówno samego talentu, jakoteż jego wartości kulturalnej musi być uzupełnioną i korygowaną ponieważ przez pedagogję moralną, to tu uzupełniająca i korygująca czynność pedagogiczna w stosunku do grupy normalnej jeszcze bardziej zyskuje na znaczeniu. Łączy się to z faktycznym kształtem jednostki normalnej.

3. Stosunek indywidualności do normy. W ten sposób bieg myśli logiczny naprowadza nas na 3 ci punkt względności pojęcia indywidualności, tj. stosunek indywidualności do t. zw. normy. Stosunek ten w ciągu niniejszej pracy parokrotnie już poruszyć nam przyszło. Ażeby się tedy nie powtarzać, poprzestaniemy obecnie na jego graficznym przedstawieniu, które go może wyraźniej niż słowa okaże.



PN = próg podnormalny. N = próg dolny normalności. N<sub>1</sub> = próg górny normalności. NN = próg nadnormalny.

O = punkt wyjścia podnormalności, zbliżający się do wartości 0. X = punkt kresowy ilościowego stosunku nadnormalności, który jednak, jak wskazuje strzałka, potencjalnie iść może ku wartości ∞.

<sup>1)</sup> Wymiar długości linii od O do X oznacza rzecz dwojaką: a) stosunek wielkości, b) postępowanie arytmetyczny wartości psychicznych od 0 do ∞, a więc skalę ilościową i jakościową.

O—PN = odcinek procentowy psychik podnormalnych.

N—N<sub>1</sub> = odcinek „ „ normalnych.

N<sub>1</sub>—X = odcinek „ „ nadnormalnych.

PN—N = odcinek (procentowo nieokreślony) psychik pośrednich między normalnymi a podnormalnymi.

N<sub>1</sub>—NN = odcinek (procentowo nieokreślony) psychik pośrednich między normalnymi a nadnormalnymi.

Próg N jest zarazem progiem indywidualności — sięgającej aż do X.

Strzałka 1 (ciągła) = rozciągłość cech normalnych w granice nadnormalności.

Strzałka 2 (kreskowana) = przechodzenie poszczególnych cech normalnych w granice normalności i nadnormalności.

Odcinki psychik pośrednich (PN—N i N<sub>1</sub>—NN) oraz symbole strzałek wymagają bliższego wyjaśnienia. Znaki te mają tendencję zapobieżenia błędowi, stałe popełnianemu przez wszystkie schematyczne ujęcia rzeczywistości w postaci symbolów graficznych tzn. oddać chcą wszystkie stosunki zachodzących w rzeczywistości faktów<sup>1)</sup>, na których oznaczenie służą, a które należą bądź do dziedziny ogólnej pedagogiki, względnie pedagogii, bądź do dziedziny psychopatologii, względnie pedagogii leczniczej.

I tak odcinek pośredni PN—N ujmować ma dzieci, których psychika nie dość uboga, by je do specyficznie anormalnych zaliczyć można, ale i nie dość szarmonizowana, nie dość posiadająca ową dla normalnych charakterystyczną „spontaneitas“ duchową, „czyniącą dziecko zdolnym do samoistnego myślenia i takiego w następstwie kierowania wolą swoją i czynami w zgodzie z zasadami moralności“<sup>2)</sup>, iżby je już za normalne uważać. — Drugi odcinek N<sub>1</sub>—NN stosunkowo znacznie mniejszy i trudniejszy do określenia czynić ma zadość: 1) istnieniu takiej grupy psychik, co do których bezwzględnie orzec nie można, czy już do nadnormalnych a więc talentów należą, a to bądź z powodu słabej zbyt „dynamiki“ owych plusów nadnormalnych, bądź też ich zbyt małej wartości, — 2) temu zagadkowemu a znanemu kompleksowi psychik, które tylko przez pewien okres swego życia (najczęściej w dzieciństwie lub okresie dojrzewania) przekraczają granicę normalności, sięgając wyżyn talentu a czasem genialności, lecz potem — jakby po zbyt wielkim wysileniu — spadają dość nagle pod górny, czasem zaś nawet pod dolny próg normalności.

Co do strzałek — sens pierwszej (ciągłej) zbyt oczywisty, by go tłumaczyć potrzeba, boć że talent jest tylko spotęgowaniem pewnych poszczególnych cech normalnych, reszta zaś, w przeważającej większości wypadków, na stopniu normalności pozostaje, to znajduje potwierdzenie w życiu i w nauce.

Strzałka druga (kreskowana) natomiast oznacza fakt, w pedagogii przynajmniej, mniej znany i uwzględniany tj. ten, że u pewnej

<sup>1)</sup> W rzeczywistości zaś nie ma nigdzie granic wyraźnych, tu jest płynność i ciągłość jeno.

<sup>2)</sup> Th. Heller: Grundriss d. Heilpädagogik (Lipsk, W. Engelmann 1912, str. 4).



ilości jednostek normalnych i (może w większej jeszcze) u nadnormalnych niektóre energie i funkcje psychiczne — czy, że wstrzymane w rozwoju, czy dzięki innym przyczynom — mimo ogólnego poziomu normalnego względnie nadnormalnego pozostają pod progiem podnormalnym.

Ten fakt rzuca snop światła zgoła niespodziany na samą kwestię indywidualności oraz na stosunek pedagogii do indywidualności. Oto do pozytywnych różnic indywidualnych przyłączają się ujemne. Ta grupa ujemnych cech indywidualnych, zachodzących już w dziedzinę anomalii u jednostek pozatem normalnych lub nawet nadnormalnych, stanowi nowe zagadnienie pedagogii, a obok wymienionych już, a pochodzących z nieuwzględnienia jednostronnej właściwości talentu i dodatnich cech indywidualnych, drugą grupę momentów, z których przeobrażenia lub niedostatecznego uwzględnienia płyną trudności, kłopoty i różnorakie fatalne następstwa dzisiejszej pedagogii.

## VI.

### Psychopatologia i pedagogia lecznicza.

Stajemy w ten sposób na gruncie psychopatologii i pedagogii terapeutycznej. Nie sposób nam w tem miejscu wyczerpać wszystkich relacji, zachodzących między pedagogią a patologią, których ilości i głębi dzisiejsza pedagogia stanowczo nie docenia. W pedagogii tej bowiem do dziś panuje mylne zapatrywanie, przez psychopatję pedagogiczną dawno już zarzucone, jakoby między psychiką normalną a „anormalną” istniał nieprzekraczalny słup graniczny. Zapatrywanie to w konsekwencji pedagogicznej okazuje się jak najzgubniejszym. I jeśli w obrębie pedagogii normalnej mówić należy o zasadzie indywidualności, to kto wie, czy nie ważniejszym w tej zasadzie jest postulat uwzględniania pedagogicznego owych minusów patologicznych (oczywiście nie w duchu biernej, lecz czynnej, „leczniczej” pedagogii), niż wyłączenie, na plusy indywidualne jedynie skierowane wychowanie. Jak daleko sięga owa patologia, jak często ją zastać można w granicach jeszcze normalnych, jakie są jej przyczyny i jakie objawy (czyli jaka etiologia i symptomy), to są kwestje bądź zbyt szczegółowe, bądź jeszcze niedość pewnie ustalone. Musimy poprzestać tu na przytoczeniu tych momentów zasadniczych, które w związku z naszym tematem pozostają.

Otóż co do granic i zakresu „patologii normalnej” — żeby tak rzec — stwierdzić należy, że wraz z wrostem i rozwojem psychopatologii, coraz bardziej rozszerza się pole działalności pedagogii leczniczej. Gdy bowiem pedagogia ta dawniej — zgodnie z ówczesnymi poglądami psychopatologicznymi — obejmowała jedynie dział pedagogii ślepych, głuchoniemych i wybitnie „upośledzonych umysłowo”, następnie, wyłączwszy ślepych i głuchoniemych, jako wymagających wprowadzenia odrębnej techniki pedagogicznej, lecz bynajmniej nie należących do „upośledzonych umysłowo”, ograniczyła się do tych ostatnich tj. do wypadków idjotyzmu z wszystkimi tegoż odmianami, (jako to: idjocja, imbecillitas, debilitas), dalej do moralnego zwyrodnienia, epilepsji itd., infantyizmu, kretyzmu i mongolizmu, słowem

O—PN = odcinek procentowy psychik podnormalnych.

N—N<sub>1</sub> = odcinek „ „ normalnych.

N<sub>1</sub>—X = odcinek „ „ nadnormalnych.

PN—N = odcinek (procentowo nieokreślony) psychik pośrednich między normalnymi a podnormalnymi.

N<sub>1</sub>—NN = odcinek (procentowo nieokreślony) psychik pośrednich między normalnymi a nadnormalnymi.

Próg N jest zarazem progiem indywidualności — sięgającej aż do X.

Strzałka 1 (ciągła) = rozciągłość cech normalnych w granice nadnormalności.

Strzałka 2 (kreskowana) = przechodzenie poszczególnych cech normalnych w granice normalności i nadnormalności.

Odcinki psychik pośrednich (PN—N i N<sub>1</sub>—NN) oraz symbole strzałek wymagają bliższego wyjaśnienia. Znaki te mają tendencję zapobieżenia błędowi, stale popełnianemu przez wszystkie schematyczne ujęcia rzeczywistości w postaci symbolów graficznych tzn. oddać chcą wszystkie stosunki zachodzących w rzeczywistości faktów<sup>1)</sup>, na których oznaczenie służą, a które należą bądź do dziedziny ogólnej pedagogiki, względnie pedologii, bądź do dziedziny psychopatologii, względnie pedagogii leczniczej.

I tak odcinek pośredni PN—N ujmować ma dzieci, których psychika nie dość uboga, by je do specyficznie anormalnych zaliczyć można, ale i nie dość szarmonizowana, nie dość posiadająca ową dla normalnych charakterystyczną „spontaneitas“ duchową, „czyniącą dziecko zdolnym do samoistnego myślenia i takiego w następstwie kierowania wolą swoją i czynami w zgodzie z zasadami moralności“<sup>2)</sup>, iżby je już za normalne uważać. — Drugi odcinek N<sub>1</sub>—NN stosunkowo znacznie mniejszy i trudniejszy do określenia czynić ma zadość: 1) istnieniu takiej grupy psychik, co do których bezwzględnie orzec nie można, czy już do nadnormalnych a więc talentów należą, a to bądź z powodu słabej zbyt „dynamiki“ owych plusów nadnormalnych, bądź też ich zbyt małej wartości, — 2) temu zagadkowemu a znanemu kompleksowi psychik, które tylko przez pewien okres swego życia (najczęściej w dzieciństwie lub okresie dojrzewania) przekraczają granicę normalności, sięgając wyżyn talentu a czasem genialności, lecz potem — jakby po zbyt niem wysileniu — spadają dość nagle pod górny, czasem zaś nawet pod dolny próg normalności.

Co do strzałek — sens pierwszej (ciągłej) zbyt oczywisty, by go tłumaczyć potrzeba, boć że talent jest tylko spotęgowaniem pewnych poszczególnych cech normalnych, reszta zaś, w przeważającej większości wypadków, na stopniu normalności pozostaje, to znajduje potwierdzenie w życiu i w nauce.

Strzałka druga (kreskowana) natomiast oznacza fakt, w pedagogii przynajmniej, mniej znany i uwzględniany tj. ten, że u pewnej

<sup>1)</sup> W rzeczywistości zaś niema nigdzie granic wyraźnych, tu jest płynność i ciągłość jeno.

<sup>2)</sup> Th. Heller: Grundriss d. Heilpädagogik (Lipsk, W. Engelmann 1912, str. 4).

ilości jednostek normalnych i (może w większej jeszcze) u nadnormalnych niektóre energie i funkcje psychiczne — czy, że wstrzymane w rozwoju, czy dzięki innym przyczynom — mimo ogólnego poziomu normalnego względnie nadnormalnego pozostają pod progiem podnormalnym.

Ten fakt rzuca snop światła zgoła niespodziany na samą kwestię indywidualności oraz na stosunek pedagogii do indywidualności. Oto do pozytywnych różnic indywidualnych przyłączają się ujemne. Ta grupa ujemnych cech indywidualnych, zachodzących już w dziedzinę anomalii u jednostek pozatem normalnych lub nawet nadnormalnych, stanowi nowe zagadnienie pedagogii, a obok wymienionych już, a pochodzących z nieuwzględnienia jednostronnej właściwości talentu i dodatnich cech indywidualnych, drugą grupę momentów, z których przebieg lub niedostatecznego uwzględnienia płyną trudności, kłopoty i różnorakie fatalne następstwa dzisiejszej pedagogii.

## VI.

### Psychopatologia i pedagogia lecznicza.

Stajemy w ten sposób na gruncie psychopatologii i pedagogii terapeutycznej. Nie sposób nam w tem miejscu wyczerpać wszystkich relacji, zachodzących między pedagogią a patologią, których ilości i głębi dzisiejsza pedagogia stanowczo nie docenia. W pedagogii tej bowiem do dziś panuje mylne zapatrywanie, przez psychopatję pedagogiczną dawno już zarzucone, jakoby między psychiką normalną a „anormalną” istniał nieprzekraczalny słup graniczny. Zapatrywanie to w konsekwencji pedagogicznej okazuje się jak najzuboższym. I jeśli w obrębie pedagogii normalnej mówić należy o zasadzie indywidualności, to kto wie, czy nie ważniejszym w tej zasadzie jest postulat uwzględniania pedagogicznego owych minusów patologicznych (oczywiście nie w duchu biernej, lecz czynnej, „leczniczej” pedagogii), niż wyłączenie, na plusy indywidualne jedynie skierowane wychowanie. Jak daleko sięga owa patologia, jak często ją zastać można w granicach jeszcze normalnych, jakie są jej przyczyny i jakie objawy (czyli jaka etiologia i symptomy), to są kwestje bądź zbyt szczegółowe, bądź jeszcze niedość pewnie ustalone. Musimy poprzestać tu na przytoczeniu tych momentów zasadniczych, które w związku z naszym tematem pozostają.

Otóż co do granic i zakresu „patologii normalnej” — żeby tak rzec — stwierdzić należy, że wraz z wrostem i rozwojem psychopatologii, coraz bardziej rozszerza się pole działalności pedagogii leczniczej. Gdy bowiem pedagogia ta dawniej — zgodnie z ówczesnymi poglądami psychopatologicznymi — obejmowała jedynie dział pedagogii ślepych, głuchoniemych i wybitnie „upośledzonych umysłowo”, następnie, wyłączwszy ślepych i głuchoniemych, jako wymagających wprowadzenie odrębnej techniki pedagogicznej, lecz bynajmniej nie należących do „upośledzonych umysłowo”, ograniczyła się do tych ostatnich tj. do wypadków idjotyzmu z wszystkimi tegoż odmianami, (jako to: idjocja, imbecyllitas, debilitas), dalej do moralnego zwyrodnienia, epilepsji itd., infantylizmu, kretyzmu i mongolizmu, słowem

do wyraźnych typów upośledzenia<sup>1)</sup>, to dziś pole pedagogii leczniczej rozszerzyło się o cały ogromny ilościowo i jakościowo dział anomalii psychicznych, którym brak właściwie wspólnej etiologii, lecz które oznacza się utartym mianem „stanów nerwowych”<sup>2)</sup>. (Heller ujmując je w 3 rozdziały: „konstytucje nerwowe”, „konstytucje psychopatyczne” i trzeci wielki dział „histerji”). Pomijamy z konieczności wszystkie, wiążące się z tem kwestje, ograniczając się do jedynego nasuwającego się z tego ogromnego materiału wniosku: oto, że z przyczyn wprawdzie najrozmaitszych, do dziś jeszcze nie zupełnie ściśle, wszechstronnie stwierdzonych, lecz uchodzących prawie wszystkim w jedno wspólne łożysko przejściowe i głęboką dysharmonią nacechowane t. j. charakter naszej kultury (społecznej, moralnej, technicznej i t. d.) typ „normalny” człowieka nieomal zaginął. Cytując Hellera: „Odstępstwa od tego typu bynajmniej nie stanowią wyjątku, lecz przeciwnie są regułą”.

„Nie tylko zaburzenia inteligencji wymagają leczniczo pedagogicznego oddziaływania, lecz także zaburzenia w życiu uczuć i woli”<sup>3)</sup>. „Te zaburzenia znajdujemy nie tylko u jednostek z normalną inteligencją, których rozwój świadomości, o ile odnosi się do procesów aperceptycznych i assocyacyjnych, nie wskazuje żadnych upośledzeń i które z tego powodu, osiągnąć mogą wyższe wiadomości i zręczności. W tym duchu też nawiązuje się między pedagogją leczniczą z wyższymi (średnimi) szkołami bliższy stosunek”.

„Niema żadnych reguł ani wskazań na to, co w życiu dziecka jest normalnem, a co uznać trzeba za chorobliwe. Wszędzie normalność i anormalność poprzez płynne granice przechodzą w siebie”<sup>4)</sup>.

<sup>1)</sup> Prócz znakomitego, ujmującego całość a na wżwżynie dzisiejszej wiedzy stojącego słynnego dzieła T. Hellera, dyrektora zakładu pedagogiczno-leczniczego w Grinzingu pod Wiedniem, podającego zarazem obojętną literaturę fachową — dawniejszą i bieżącą — o „psychopatologii, pedagogicznej”, traktuje twórca tego dzieła, psychopatycznego i uczeń Herberta Ludwika Strümpella w pracy o t. „Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder (wyd. III rozszerzone i do wyniku dzisiejszej wiedzy dostosowane przez Dr. A. Spitznera, ucznia Strümpella. Lipsk, 1899). Prócz rosnącej wciąż literatury medycznej, poświęconej są temu działowi: zjawisk pedagogii, dwa czasopisma niemieckie: „Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie”, wydawane i redagowane przez Dra G. Antona, Dra Martina, Chr. Ufera i J. Trüpera Hermann Berger & Mann (dawniej p. t. „Die Kinderfehler” oraz drugie pismo pedagogiczne: „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik” wydawane i redagowane przez Meumanna, O. Schreibnera, A. Fischera, Lipsk. Quelle Meyer). powstałe ze złączenia się dwu pierwotnie osobnych pism: „Zeitschrift für pädagogische Psychologie” i „Zeitschrift für experimentelle Pädagogik”.

<sup>2)</sup> Co do ich etiologii patrz Heller o. c. str. 211 i n.

<sup>3)</sup> O stosunku naszej „kultury” do wzrastającej wciąż nerwowości piszą między innymi ze stanowiska lekarskiego Lombroso „Wiek nerwowy”, W. Erb, „Ueber die wachsende Nervosität unserer Zeit 1893”, Binwanger: „Die Pathologie und Therapie der Neurasthenie” 1896, Kraft-Ebbing: „Nervosität der neurasthenischen Zustände” 1895, Notnagel: „Handbuch d. speziellen Pathologie und Therapie”. Przytaczam dla przykładu słowa tego ostatniego: „Sposób użycia u nieskończonej ilości dzisiejszych ludzi kulturalnych wykazuje owoce antyhygienicznych momentów, które z góry już pozwalają zrozumieć, że się nerwowość w fatalny sposób rozszerza, ponieważ owe momenty szkodliwie oddziałują przedewszyst-

Już z tych ogólnych zdań wynika niesłychana doniosłość patologii dla pedagogii — nie tylko specjalnej pedagogii dla typu „anormalnego“, lecz i dla pedagogii normalnej i to zarówno ze względu na samą pedagogię szkolną (rezultaty jej pracy), jakoteż ze względu na jednostki. Uwzględniając w całej pełni patologię (o ile możliwości w ścisłym związku i przy współpracy nauczycieli z lekarzami szkolnymi, których instytucja jest dziś nieodwołalną koniecznością), — uchroni się pedagogia zgola fałszywych i bezskutecznych metod nauki, uwolni od częstokroć zgola mylnych sąłów co do istoty przyczyn niedomagania uczniów w tym lub owym kierunku, inaczej oceniać nauczy się i pojmować, ba wprost widzieć cały bezmiar przeoczanych dotąd przez nią zjawisk anormalnych w dziedzinie intelektualnego i moralnego rozwoju a temamem w myśl wskazań „pedagogii leczniczej“ i moralnej dążyć będzie do znalezienia właściwszych sposobów, by „urwać łeb hydrze“ owych nieskończonych „problemów“ dyscyplinarnych, które dziś — zgola fałszywie rozumiane, a jeszcze fałszywiej rozwiązywane — unicestwiają częstokroć pracę szkoły, a dla poszczególnych jednostek okazują się w następstwie jak najzłubniejszeni. Niedomagania bowiem owe zarówno w nauce, jakoteż pod względem zachowania się, a więc moralnym, oceniane dziś dzięki owemu panującemu jeszcze w umysłach wychowawców fikcyjnemu „typowi moralnemu“ abstrakcyjnego stanowiska, jako świadome i dobrowolne przewinienia, z którymi też szkoła dzisiejsza podejmuje walkę zapomocą systemu kar (gróźb, aresztów, zlych cenzur itd.), — widziane pod kątem psychopatologicznym objawiają się niejednokrotnie jako symptomy tylko pewnych anormalnych dyspozycji, które pod wpływem niewłaściwej pedagogii nie znikają, lecz raczej wzmagają się, dewastując całe środowisko psychiczne. — Zrozumiała to dzisiejsza pedagogia moralna, która zarzuciwszy — nie co do celów, lecz co do metody — swe dalsze bezwzględne stanowisko, nauczyła się doszukiwać z pomocą patologii przyczyn różnych niedomagań moralnych i czerpać z niej z jednej strony środki profilakcyjne, z drugiej zaś opierać na niej „medycynę moralną“. Odwrotnie też pedagogia lecznicza korzysta z wielu wskazań i doświadczeń pedagogii moralnej, podobnie jak n. p. psychologia pedagogiczna z pedagogii praktycznej. Nie ulega wątpliwości, że i pedagogia szkolna sprzymierzyć się musi nie tylko

kiem i najbardziej na mózg. W politycznych i socjalnych, szczególnie zaś kupiecko przemysłowych i agrarnych stosunkach narodów kulturalnych, zaszły w ostatnich właśnie dekadach zmiany, które gruntownie przekształciły kwestje zawodów, stanowiska obywateli i posiadania — i to na koszt systemu nerwowego, który spotęgowanym wymiaganiem socjalnym i gospodarczym sprostać jest zmuszony zapomocą zwiększonego wydatku i napęcia energii przy niedostatecznym częstokroć rozwoju tych sił. — Ostatni zaś kierunek psychologii patologicznej, daleko zresztą po za nią wybiegający, zainicjowany przez Dra Z. Freuda pod nazwą „psychoanalizy“, przyjmuje po za temi ogólnemi przyczynami kulturalnemi a raczej z pośród nich jeden głównie kompleks przyczyn neurastenji i hysterji (czyli tzw. psychoneuroz) tj. psycho-płciowej. (Por. Ehrenfelsa: „Sexualethik“, w której autor rozróżnia między tzw. naturalną i kulturalną moralnością seksualną i tej ostatniej przypisuje główną winę dzisiejszych „nerwowości“).

<sup>1)</sup> Por. artykuły moje „Kara, Studium pedagogiczne“ — Ruch pedagogiczny R. VII. Z. 5—8.

z psychologią, lecz i z patologią. Znaczenie tej ostatniej oraz pedagogiki leczniczej rośnie niemal z roku na rok w różnych dziedzinach życia kulturalnego. Znaczenie jej społeczne tak np. określa Heller we wstępie do drugiego wydania swego dzieła: „W dobie ogromnych postępów gospodarczych okazują się „mniej wartościowe“ elementy gniotącym ciężarem; troska o nie domaga się nieproduktywnego użycia znacznej części mienia narodowego. Myśl, ażeby liczbę niezdolnych do pracy, szkodliwych indywiduów, o ile możliwości zredukować i słabe także siły wprząc w służbę pracy socjalnej, zyskuje coraz liczniejszych zwolenników. Środki i drogi ku temu wiodące wskazuje rozumna polityka młodzieży (Jugendpolitik). Idzie o to, by rozwiać nie tylko te indywidua, które już przez naturę wyposażone zostały w dostateczne zdolności, lecz i te także, które — po macoszemu przez naturę obdarowane, potrzebują specjalnych środków wychowawczych, by zdobyć niejaka miarę obywatelskiej pożyteczności“.

Oprócz społeczno-gospodarczego wymienić tu należy również znaczenie patologii dla sądownictwa młodocianego — które u wszystkich kulturalnych narodów dziś jest na porządku dziennym najaktualniejszych zagadnień. (Cała zresztą kryminalogia zawdzięcza patologii właśnie bodziec do podjęcia rewizji na całej linii pojęć i urządzeń karnych) Z tych wszystkich źródeł — zasilany zresztą skądinąd — płynie strumień humanitarności, stanowiącej konieczną przeciwwagę wobec nieuhłaganej w dzisiejszych warunkach ekonomicznych walki o byt. Humanitarność ta, organizowana przez państwa kulturalne, objawia się nie w biernej litości, lecz w czynnej działalności, którą najogólniej śmiało scharakteryzować można jako pedagogiczną.

### REKAPITULACJA:

Rozważania nasze, poświęcone podstawom pedagogiki indywidualistycznej, dobiegają końca. Staraliśmy się objąć niemi w całej rozciągłości owo „proton phainomenon“, jakie w pedagogii stanowi pojęcie indywidualności. W tym celu stwierdziliśmy przede wszystkim, że zgodnie z wynikami badań psychologicznych i patologicznych tzw. typ normalny jest fikcją, jedyną zaś rzeczywistością, to indywidualność. Uznając ją tak w całej pełni, zastrzeżyliśmy się jednak, że nie może ona stanowić celu, celem tym bowiem jedynie osobistość tj. ten kształt psychiczny, który funduje się na wartościach wypracowanych przez kulturę. Zgodnie z tem uważamy t. zw. pedagogikę indywidualistyczną za konieczny wprawdzie, lecz przejściowy tylko objaw w dziejach kultury — wogóle a pedagogii w szczególności. Celem wykazania niedostateczności pojęcia indywidualności, jako wyłącznej podstawy systemu pedagogicznego, wyróżniliśmy w pojęciu tem dwa jego jedynie możliwe znaczenia: biologiczne i psychologiczne.

Odrzucawszy *a priori* indywidualność biologiczną jako zgoła nieodpowiedni czynnik pedagogiczny, zwróciliśmy się ku analizie indywidualności psychologicznej. Wskazaliśmy naprzód na trudności i niejasności w dotychczasowych definicjach indywidualności, jako

wartości niestalej i względnej, — której względność określają trojake czynniki: 1) ilość cech odrębnych, 2) ich wartość, oraz 3) stosunek indywidualności do normy.

Zagadnieniom tym, zwłaszcza drugiemu i trzeciemu, poświęciliśmy najwięcej uwagi, ile że w ten tylko sposób mogliśmy samą indywidualność dokładnie zanalizować. Otóż wartości cech indywidualnych szukaliśmy przedewszystkiem w samym promieniu odmienności indywidualnej i tu odrazu natknęliśmy się na elementy pozaindywidualne, bo nie z samej indywidualności, lecz z podłoża wartości kulturalnych pochodzące; do tego samego wyniku doszliśmy, przyrzawszy się tzw. talentowi i w nim bowiem wykryła analiza nasza poza jednostronnością uzdolnień i ich spotęgowaniem dynamicznem jako element istotny: kulturalne walory dyspozycji; omówiwszy w związku z tem ostatniem zagadnieniem stosunek talentu do charakteru oraz talentu do indywidualności, stwierdziliśmy, że pojęcie talentu bynajmniej z indywidualnością, jako taką, — ani psychologiczną, ani tem mniej biologiczną — się nie nakrywa, że więc i ta pedagogika indywidualistyczna, utożsamiając oba te pojęcia, słuszności nie ma, ile że talent to w połowie tylko płód natury, w drugiej zaś — i to ważniejszy — twór kultury. — Następny rozdział omawia „stosunek indywidualności do t. zw. normy psychicznej“, jako trzeci wyznacznik względności pojęcia indywidualności: jako i tu wykazuje analiza, że indywidualność nie jest wartością zwartą i jednolitą, jeno kompleksem składników, „rozemieszczonych po całej linii, symbolizującej rozciągłość normy, że więc należąc w większości swych cech do odcinka normalności, niektórymi właściwościami sięga powyżej progu normalności, a zatem w odcinek nadnormalności, innemi zaś poniżej tego progu, — w odcinek podnormalności. Gdy zaś „indywidualność normalną“ oraz „nadnormalną“ (talent) omówiliśmy już przedtem, pozostawało przeto zastanowić się jeszcze nad „indywidualnością podnormalną“ t. j. nad psychikami anormalnymi i tej kwestji właśnie poświęciliśmy ostatni rozdział pt. „Psychopatologja i pedagogja lecznicza“, w którym zwracamy uwagę na częstotliwość pojawienia się cech anormalnych nie tylko u osobników jawnie upośledzonych, lecz i u t. zw. normalnych, a nawet nadnormalnych, oraz na konieczność zabiegów pedagogiczno-leczniczych, celem przystosowania jednostek tych do zadań kulturalnych. — W ten sposób zaś wyczerpalismy poniekąd problem, wykazawszy z jednej strony niezwykłą złożoność pojęcia indywidualności, z drugiej zaś jego niedostateczność, jako jedynego założenia oraz celu w systemie pedagogiki indywidualistycznej.

Z negatywnych tych konkluzji nasuwa się nieodparcie wniosek pozytywny; gdy bowiem stwierdzić nam przyszło, że indywidualność: 1) jako różność jednostkową, sama przez się wartości nie posiada, jeno jako poczucie wyższości kulturalnej, 2) jako „talent“ stanowi tylko nieznaczny odsetek ogółu dzieci — a ocenę swej wartości czerpie również z próbieży kulturalnych, — a 3) w swej istocie psychicznej przedstawia się jako nader złożony kompleks składników normalnych, nadnormalnych a nawet podnormalnych — rzecz

przeto jasna; że, jak z jednej strony znajomość psychik indywidualnych i umiejętne ich uwzględnianie, jako jedyne podłoża twórczych energii oraz granic wszelkiej akcji wychowawczej stanowić musi nieodwołalny postulat wszelkiej pedagogji, — zarówno ze względu na metody, jak i kierunek działania, — tak z drugiej strony jednak indywidualność sama celu pedagogicznego żadną miarą stanowić nie może: cel ten, jako pewien układ wartości (stałych i zmiennych), wypływać musi skądinąd, mianowicie z tego potężnego strumienia energii i pracy ludzkiej, jakim jest kultura.

Zagadnieniu pedagogiki kulturalnej poświęcić tedy zamierzamy drugą część niniejszej pracy.

*Dr Józef Kretz-Mirski.*

## Szkola pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji.

(Pogląd historyczny na ideę szkoły pracy i jej podstawy psychologiczne).

### IV.

Rozważania nasze, dotyczące idei szkoły pracy w jej stopniowym kształtowaniu się w związku z rozwojem myśli pedagogicznej zagranicą i w Polsce wykazały, że najwybitniejsi jej przedstawiciele głosili konieczność uwzględnienia zasady działania w wychowaniu i nauczaniu. Podkreślili oni ważność samodzielnej i produktywnej pracy dziecka w szkole, jako znakomitego środka rozwoju i doskonalenia wychowanków pod względem fizycznym i duchowym. Ta zasada wychowawcza, wysnuta na drodze empirycznej, na podstawie zwykłej obserwacji, została obecnie stwierdzona dzięki zastosowaniu metod ścisłych, eksperymentalnych. Z chwilą zastosowania metody eksperymentalnej w badaniach przejawów psychicznych rozpoczyna się okres wzmożonej twórczości w dziedzinie psychologji. Metodę tę, którą psychologia przejęła z nauk przyrodniczych, poczęto także stosować do różnorodnych zagadnień pedagogicznych, i stąd rozwija się w ostatnich latach odrębna gałąź nauki, mianowicie pedagogika eksperymentalna. Jednem z najważniejszych zagadnień, jakie sobie postawiła pedagogika eksperymentalna, była sprawa przekształcenia szkoły werbalistycznej na szkołę pracy.

Punkt wyjścia w tych zamierzeniach reformatorskich stanowiły wyniki badań eksperymentalnych. Ścisłe badania, dokonane w pracowniach psycho-pedagogicznych przy pomocy precyzyjnych aparatów, tudzież w izbach szkolnych, wykazały ścisły związek między funkcjami systemu nerwowego i życia fizycznego, a objawami duchowymi. Mędzy innemi stwierdzono też, że w związku z ruchami i ćwiczeniami rąk pozostaje rozwój odpowiednich ośrodków nerwowych w mózgu, co niemały wywiera wpływ na ogólny rozwój duchowy.

Wiadomo, że człowiek posługuje się podczas wykonywania róż-



źnorodnych czynności częściej ręką prawą niżli lewą; dlatego też lewa półkula mózgu jest o wiele lepiej rozwinięta niż prawa. Tylko u leworęcznych (mańkutów) prawa półkula jest zazwyczaj bardziej rozwinięta. W lewej półkuli mózgu, w zwoju ruchowym prawej ręki znajduje się też centrum mowy, t. zw. zwój Broca. Pomiędzy funkcją mówienia a ruchami rąk istnieje również ścisły związek. Każdy zaobserwował, że podczas mówienia wykonujemy ruchy prawą ręką, a u dzieci gestykulacja ta uwydatnia się jeszcze wyraźniej niż u dorosłych.

W razie choroby mózgu, w razie uszkodzenia centrum Broca następuje wprzód utrata mowy (afazja), a potem zanika zdolność wykonywania odpowiednich ruchów prawą ręką. Wobec stwierdzenia owego związku, jaki zachodzi między funkcją mówienia z ruchami ręki, stosować poczęto ćwiczenia prawą ręką dla wyleczenia wady jękania, i to ze skutkiem dodatnim. I wiele innych eksperymentów i badań wykazały znaczenie ćwiczeń rąk dla życia psychicznego człowieka.

Za pośrednictwem ręki przyswajamy sobie czucia dotykowe, czucia zimna i ciepła — za jej pośrednictwem płynie wielka ilość wrażeń do naszej świadomości, a te jako elementy łącznie z innymi uczuciami wchodzi w skład naszych postrzeżeń i wyobrażeń. Postrzeżenia i wyobrażenia bryłowości, odległości, kształtu rozmaitych ciał rodzą się dopiero wówczas w naszej świadomości, gdy obok wzroku czynny jest zmysł dotyku i zmysł ruchu. Można śmiało powiedzieć, że dokładne wyobrażenia wielu rzeczy zdobywamy dopiero wówczas, gdy przy asymilacji ich czynne było nie tylko ucho i oko, ale także i ręka. Dziecko niema należytego wyobrażenia rzeczy, jeśli ją poznało tylko z opisu słownego, względnie jeśli się jej tylko przypatrzy. Dla zdobycia jasnych i dokładnych wyobrażeń konieczne jest współdziałanie ręki, a mianowicie zmysłu dotyku i zmysłu mięśniowego.

Pod wpływem wyników tych badań poczęto się domagać uwzględnienia tych zmysłów w nauczaniu, przede wszystkim przez wprowadzenie w program nauki szkolnej nowego przedmiotu, a mianowicie zajęć ręcznych. Poczęto też coraz częściej stosować metodę nauczania, polegającą na samodzielnym zdobywaniu wiedzy drogą bezpośredniej obserwacji i przy pomocy działania i pracy wychowania. I oto widzimy, jak stopniowo i powoli, tylko krok za krokiem doskonałą się metody nauczania, widzimy, ile wysiłków myśli ludzkiej, ile zdobyczy naukowych trzeba było, ile czasu upłynąć musiało, ażeby zasada dydaktyczna tak jasna i prosta, jak potrzeba uwzględniania wszystkich zmysłów przy poznawaniu rzeczy i zjawisk świata zewnętrznego, stała się powszechnie obowiązującą. Przez długie wieki panowała wszechwładnie metoda werbalistyczna. Nauczyciel postępował w ten sposób, jakoby wrażenia świata zewnętrznego płynęły do duszy ucznia niemal wyłącznie za pośrednictwem zmysłu słuchu. Czytanie, dyktowanie, wygłaszanie, memorowanie, dysputowanie były długi czas jedyną metodą nauczania i główną treścią nauki. Pamiętamy szydercze słowa Montaigne'a,

jakie wypowiedział o tym sposobie nauczania w szkołach wieków średnich i późniejszych.

Dużym krokiem naprzód w rozwoju dydaktyki było wprowadzenie do nauki szkolnej obrazów, okazów, modeli i t. p. (Komeński). Poznawanie rzeczy i zjawisk opierało się odąd nietylko na zmyśle słuchu, ale także i na wzroku. Uczeń słyszał opis i równocześnie patrzył na rzecz. Nie tak dawno jeszcze, kiedy nauczyciel był przekonany, że osiągnął szczyt metodycznego postępowania, skoro tylko pokazał uczniom obrazek rzeczy, o którym była mowa. Rychło jednak zrozumiano, że uzmysławianie zapomoć obrazków jest niewystarczające, że jest to właściwie surogat uzmysławiania. Dydaktyka postanowiła zasadę, że uczeń powinien rzecz oglądać w naturze, o ile to tylko możliwe, że powinien ją badać wszystkimi zmysłami, by poznać jej postać, barwę, zapach, smak, temperaturę i t. d. Ten sposób postępowania był niemałą zdobyczą dydaktyczną, jednakowoż w ostatnim czasie poszła pedagogika jeszcze o krok dalej. Na zbadaniu wspomnianych właściwości rzeczy za pośrednictwem zmysłów nie można poprzestać — konieczne jest jeszcze doświadczenie, eksperymentowanie, które uczeń samodzielnie wykonać powinien. Albowiem tylko samodzielne doświadczenia, własne przeżycia umożliwiają wychowankowi poznanie natury rzeczy.

Dziecko zrozumie i przekona się wtedy dopiero, że np. zabawka gliniana, szklana, porcelanowa jest krucha, gdy nią uderzy o coś twardego, gdy mu spadnie na ziemię i stłucze się. Pozna, że dzieje się zupełnie inaczej, gdy zabawka z metalu spadnie na podłogę. Coby dziecko wiedziało o własnościach i naturze drzewa, minerałów, roślin, zwierząt, gdyby nie obróbka, gdyby nie przetwarzanie surowców. Takie własności, jak stan skupienia, elastyczność, giętkość, kruchość, łamliwość i t. p. poznaje dziecko tylko drogą doświadczenia, drogą eksperymentowania. Zdobycie tych spostrzeżeń i wyobrażeń zależy tedy od wykonania całego szeregu ruchów rękami, od zmysłu dotyku i ruchu, od zmysłu mięśniowego. Widzimy więc, że w skład postrzeżenia i wyobrażenia wchodzi nietylko czucia zmysłowe (sensoryczne), ale także i ruchowe (motoryczne). Wrażenia zaś motoryczne napływają tylko wówczas do naszej świadomości, jeśli sposobem mechanicznym oddziaływujemy na rzeczy badane. Samo tedy postrzeganie, obserwowanie jest niewystarczające, uzupełnione być winno, gdzie to z natury rzeczy jest wykonalne, działaniem, produktywną pracą dziecka. I oto jest jedna z najważniejszych zdobyczy nowoczesnej dydaktyki. Samodzielna i produktywna praca ręczna dzieci staje się czynnikiem, wnikającym coraz głębiej w treść nauczania i w ducha szkoły. Zdajemy, by dziecko było czynne, by umysł jego reagował na podniety — słowem, by metoda nauczania nie zmuszała dziecka do biernego przyjmowania tego tylko, co mu nauczyciel już w gotowej formie podaje. Znakomity psycholog amerykański James<sup>1)</sup> głosi naczelną

<sup>1)</sup> W. James. Pogadanki psychologiczne tłum. J. Moszczeńska Warszawa 1920. Wyd. III.

zasadę, według której umysł powinien reagować na wszystko, co przyjmuje; każde wrażenie musi się odpowiednio wyrazić.

Zasadę tę zrozumiano dopiero dzięki badaniom psychologicznym, dzięki poznaniu natury dziecka. Właściwością dziecka jest popęd do ruchu, do naśladowania, do działania i tworzenia. Zdolność wyrażania się zapomocą różnych środków jest naturalną siłą, tkwiącą w organizacji psychicznej dziecka. Ta zdolność rozwija się mimowoli w okresie przedszkolnym, przede wszystkim w zabawach, w grach, i zajęciach dzieci. Wrażenia płynące do jego świadomości ujawniają się na zewnątrz gestem, mimiką, słowem, mechanicznem oddziaływaniem na różne przedmioty, np. na zabawki, rysunkiem, malowaniem, ulepianką i t. p. Cztero czy pięcioletni badacz chciałby wszystko poznać jak najdokładniej; to też psuje i niszczy zabawki, nieraz bardzo kosztowne ku wielkiemu utrapieniu rodziców, którzy, patrząc nań, jako na niszczyciela, nie zdają sobie wcale sprawy, że mały człowiek eksperymentuje, że bada naturę rzeczy, gromadzi liczne doświadczenia, kształci ośrodki mózgowe, wzbogaca swój inwentarz duchowy, przyswaja sobie cały szereg ruchów i nawyków. Popędów tych — rzecz jasna — pożytecznych, które się stopniowo automatyzują, nie należy tłumić, ale wyzyskać je odpowiednio, niemi pokierować celem rozwinięcia duszy dziecka. Szkoła, w której panuje przewaga słowa, przewaga wiedzy książkowej, przyczynić się może do zniweczenia tych pożytecznych popędów. I oto nasuwa się konieczność przekształcenia szkoły obecnej w tym duchu, by dziecko miało możliwość reagowania na różnorodne podniety.

Punktem wyjścia w dążeniu do wprowadzenia metod zgodnych z wynikami badań psychologicznych, winno być życie dziecka w okresie przedszkolnym. Owe popędy do ruchu i naśladownictwa, do działania i badania należy w szkole wyzyskać jak najszerszej. W szczególności w nauce początkowej — w pierwszym roku szkolnym — niechaj dziecko zdobywa nowe wyobrażenia czynnie.

Podobnie jak w okresie przedszkolnym niechaj dziecko szkolne bezpośrednio poznaje naturę rzeczy, przyczem dajmy mu jak najczęściej sposobność do ruchu i działania. Różnica polega tylko na stopniowem wdrażaniu dziecka do systematyczności i większej gruntowności. Przyswajanie dziecku nowych wyobrażeń łączyć należy z zajęciami ręcznymi. Wyobrażenie zwierzęcia, rośliny, owocu i t. p. nie będzie dokładne, nie będzie dość żywe, jeśli poprzestaniemy tylko na opisie — chociażby najbarwniejszym — przy pomocy obrazków, modeli i okazów. Dopiero kiedy dziecko rzecz omawianą przedstawi rysunkiem, w glinie, w drzewie, w tekturze i t. p., wyobrażenie tej rzeczy stanie się naprawdę jasne. Dziecko winno jak najintensywniej przeżywać nowe wrażenia, jeśli chcemy, by się stały istotną częścią jego psychiki.

Pogadanka o motylu, polegająca na barwnym opisie przy pomocy obrazka, da dziecku tylko mętne wyobrażenie tego zwierzątka. Ale jeśli dziecko dostanie do ręki motyla, którego powinno samo przynieść do szkoły, jeśli dotknie się jego członków, jeśli go następnie przedstawi ołówkiem lub barwnymi kredkami, jeśli będzie

obserwowało jego rozwój, poszczególne fazy jego przeobrażania się, wówczas zdobędzie żywe i jasne wyobrażenie. Dziecko było czynne i w świadomości jego powstał trwały obraz, który i po upływie wielu lat pozostanie niezatarty.

Weźmy inny przykład. Dziecko nie uświadamia sobie niezawodnie dość jasno, jaką postać mają różne owoce, na niejedną różnicę nie zwraca wcale uwagi. Nie na wiele się też przyda, jeśli nauczyciel opíše kształt owoców powie, że np. gruszka jest przy syplu wypukła, a jabłko wklęsłe. Wyobrażenie pozostanie mętne. Dopiero kiedy dziecko zbada dotykiem owoce, kiedy bezpośrednio postrzega różnicę, wykonując szereg celowych ruchów, kiedy ulepi je z gliny plastycznej, wówczas w świadomości jego utrwali się każdy szczegół i obraz przedmiotu pozostanie żywy i wyraźny.

W analogiczny sposób należy postępować przy podawaniu innych wyobrażeń. O ile tylko możliwe, niechaj dzieci lepią i rysują, wycinają kształty z papieru lub tektury, wyrzynają z drzewa lub innego materiału, albowiem w ten sposób przeżywać będą intensywnie każde nowe wrażenie. Do świadomości dziecka napływać winny nowe wrażenia wszystkimi zmysłami. Dziecko zrozumie rzecz o wiele dokładniej, jeśli ją nietylko okiem czy uchem postrzega, ale jeśli ją ując zdola także zmysłem dotyku i ruchu. W języku polskim mamy na określenie takiego właśnie sposobu przyswajania sobie nowego materiału poznawczego doskonałe określenie, dające plastyczny obraz tego procesu psychicznego. Chcąc określić, żeśmy rzecz daną zrozumieli dokładnie i jasno, mówimy: że ją pojmujemy, czyli że ją ujmujemy, żeśmy się jej niejako dotknęli wszechstronnie.

Niechaj więc dziecko ma jak najczęściej sposobność wszechstronnego ujmowania rzeczy i zjawisk, niechaj jak najczęściej wyraża się nietylko słowem, ale także i rysunkiem, ulepianką i t. p. Będą to z jednej strony zewnętrzne objawy, jak dziecko pojmuje świat otaczający, a z drugiej odkryje się przed nami świat duchowy wychowanka — jego myśli, uczucia i dążenia.

Oko, ucho i ręka, a także i inne organy zmysłów czynne są przy zdobywaniu nowych wyobrażeń — dziecko postrzega rzecz zmysłami, a następnie słyszy nazwę — słowo, symbol rzeczy. Po takim poznaniu następuje reakcja, wyrażenie przy pomocy różnych środków technicznych. Tak więc, dzięki potrójnemu ujęciu rzeczy, a mianowicie przez przedstawienie plastyczne, graficzne i słowne, zdobywa dziecko zasób jasnych i dokładnych wyobrażeń, a te jak wiadomo stanowią podstawę i materiał wyższych procesów psychicznych — procesu uwagi, myślenia i fantazji.

Z powodu panującej dziś metody nauczania przeważna większość ludzi operuje głównie wyobrażeniami wzrokowymi i słuchowymi, podczas gdy wyobrażenia dotykowe i ruchowe z powodu braku ćwiczenia są nadzwyczaj słabo rozwinięte. Typy wzrokowo-słuchowe reprodukuja postać rzeczy niedokładnie — w świadomości istnieją tylko mętne zarysy. Celem uzdolnienia dzieci do tworzenia wyobrażeń o wyraźnych konturach należy ćwiczyć zmysł dotyku i ruchu. Stwierdzono, że najsilniej tkwią w świadomości dzieci wyobrażenia

wzrokowo-ruchowe, podczas gdy wyobrażenia słuchowe dzieci reprodukuja słabiej. Stąd też wynika, że wśród dzieci przeważa typ wzrokowo-ruchowy. Tę właściwość należy w nauczaniu wykorzystać, niechaj dzieci zdobywają nowe wyobrażenia za pośrednictwem wzroku i dotyku, a wówczas rozwinie się też u nich znakomicie uwaga. Skoro dziecko wie, że rzecz obserwowaną będzie musiało następnie przedstawić graficznie lub plastycznie, wówczas niezawodnie baczną zwróci uwagę na poszczególne części. Albowiem na mocy doświadczeń poprzednich stwierdziło, że tylko należyte zwrócenie uwagi na wszystkie szczegóły ułatwić mu może dokładne ujęcie przedmiotu zapomocą słowa, rysunku, gliny i t. d.

Rzecz jasna, że takie postępowanie wywiera również dodatni wpływ na rozwój procesu myślenia. Kto się nauczył ujmować rzeczy i zjawiska świata zewnętrznego jasno i dokładnie za pośrednictwem wyćwiczonych zmysłów, ten uczy się też równocześnie rzeczowego sądzenia i wnioskowania, kto się przyzwyczaił do zwracania uwagi na poszczególne części w czasie obserwowania, ten i w wyższych procesach psychicznych odznaczać się będzie dokładnością i wszechstronnością.

Podobnie jak należyta uwaga i jasne myślenie, taksamo i czynność fantazji zależy przedewszystkiem od zasobu dokładnych wyobrażeń. Im bogatszy zasób takich wyobrażeń, tem łatwiej dziecko tworzy nowe połączenia, nowe kombinacje wyobrażeniowe. Proces ten psychiczny ma ogromne znaczenie w rozwoju produktywności, pomysłowości, twórczości.

W pierwszych latach życia dziecka czynność jego fantazji jest bierna, ma charakter naśladowniczy i trudno by tu było mówić o jakiegokolwiek „twórczości dziecka”. Słowo to bywa bowiem często nadużywane. W procesach psychicznych dziecka brak wogóle pierwiastków, właściwych pracy twórczej. Dziecko odznacza się zrazu fantazją niższego stopnia, którąby nazwać można „fantazyjnością”; o ile prace jego zawierają w sobie coś „odrębnego”, naiwnego, pochodzi to stąd, że w skojarzeniach jego dużo jest luk i niedokładności. Ale jakkolwiek fantazja dziecka nie jest produktywną, twórczą we właściwym słowa znaczeniu, jakkolwiek jej główną cechą jest naśladownictwo czynności starszych, to jednak ma ten proces psychiczny duże znaczenie dla rozwoju dziecka. Pod umiejętnym kierunkiem nauczyciela zamienia się owa fantazyjność dzieci, polegająca też na ożywianiu rzeczy martwych, we właściwą fantazję. Dziecko, które zrazu nie liczy się wcale z rzeczywistością, n. p. w swoich rysunkach, staje się pod wpływem obserwacji coraz bardziej krytycznem i wymagajacem w stosunku do „dzieł” swej ręki, swego ducha. Z czasem potrafi ocenić krytycznie swe rysunki, ulepianki, wypracowania piśmienne, o ile tylko jego zasób wyobrażeń opiera się na materiale konkretnym, na częstych przeżyciach.

Metoda działania w nauczaniu ma tedy i dla rozwoju fantazji duże znaczenie. Naśladowanie dorosłych, ożywianie rzeczy martwych, zabawy dzieci stanowią przejście do pomysłowości, wynalazczości — słowem do pierwiastkowych objawów produktywnej fantazji.

Z tego cośmy powiedzieli, wynika, że rozwój funkcji poznaw-

czych, jak uwagi, myślenia, fantazji opierać się winien na intensywnych przeżyciach, na ustawicznym działaniu, tworzeniu, na samodzielnej pracy dziecka. Jest to więc najlepszy sposób kształcenia woli, rozwinięcia „jaźni działającej“. Cała organizacja wychowania przeniknięta być winna ową zasadą samodzielnej pracy dziecka, na tej zasadzie budować trzeba programy naukowe, ujaśniać się ona winna w metodach nauczania.

Tak więc wyniki badań psycho pedagogicznych wykazały wielkie znaczenie działania, zajęć ręcznych, wykazały dodatni wpływ pracy na ogólny rozwój fizyczny i duchowy dziecka. Stwierdzenie tego faktu wywołało ożywiony ruch w kierunku zmiany programów szkolnych i ulepszenia metod nauczania, jako reakcję przeciwko panującemu intelektualizmowi i werbalizmowi, a wszystkie te dążenia reformatorskie zogniskowały się w idei szkoły pracy.

Obok wyników badań psychologicznych inny jeszcze czynnik wywołał poważną krytykę obecnego systemu wychowania. Równocześnie z obserwacjami, dotyczącymi rozwoju duchowego, prowadzono intensywne badania nad stanem zdrowia dzieci w wieku szkolnym, nad ich rozwojem fizycznym. Badania te doprowadziły do wyników wprost zatrważających. Stwierdzono bowiem, że wskutek wadliwego systemu wychowania rozwijają się liczne „choroby szkolne“, jak anemja, krótkowzroczność, tępota słuchu, skrzywienie stosu piersiowego i t. p. Statystyczne dane, zebrane na podstawie zbadania tysięcy dzieci szkolnych, wykazują, że choroby te zwiększają się z roku na rok. Przyczyna tego stanu rzeczy tkwi przeważnie w wadliwej metodzie nauczania, skazującej młodzież na bierne spędzanie kilku godzin dziennie w pozycji siedzącej, wymagającej nadmiernego natężania ucha i oka, a zaniedbującej rozwój zmysłu dotyku i ruchu. Konieczną jest więc zmiana obecnego systemu wychowania także i ze względu na racjonalny fizyczny rozwój dziecka w wieku szkolnym.

Po rozpatrzeniu podstaw psychologicznych idei szkoły pracy przejdziemy do omówienia obecnych usiłowań, zmierzających do urzeczywistnienia reformy wychowania.

Podobnie jak w historii rozwoju idei szkoły pracy, tak i we współczesnej literaturze pedagogicznej panuje różnica zdań w ujmowaniu celu zajęć ręcznych w szkole. Pedagog niemiecki Rissmann rozróżnia w obecnym ruchu reformatorskim trzy kierunki<sup>1)</sup>. Pierwszy z nich stawia, jako cel zajęć ręcznych, nabycie dostatecznej wprawy i zręczności w wykonywaniu przedmiotów użytkowych. Zadanie tego przedmiotu nauki szkolnej polega na osiągnięciu praktycznych, utilitarnych korzyści, na przygotowaniu wychowanka do zawodu w dziedzinie przemysłu domowego.

Według poglądów przedstawicieli drugiego kierunku zajęcia ręczne w szkole są tylko środkiem, mającym na celu wykształcenie sprawności ręki, obudzenie zapału i ochoty do pracy, wreszcie rozwinięcie zmysłu praktycznego. Idzie tu więc nie o jakiś zawód wychowanka po opuszczeniu szkoły, ale o przygotowanie do życia.

<sup>1)</sup> Rissmann. Die Geschichte des Arbeitsunterrichts, Langensalza.

Przedstawiciele trzeciego wreszcie kierunku, nawiązując do poglądów Rousseau'a, ujmują najgłębiej znaczenie pracy fizycznej w programie nauczania. Praca ręczna powinna być uwzględniona jako środek wychowawczy nie tylko ze względów praktycznych, ale przede wszystkim ze względu na dodatni i głęboki wpływ, jaki wywiera na ogólny rozwój dziecka. W zajęciach ręcznych i w ogóle w pracy samodzielnej ujawnia się też i pierwiastek etyczny — poszanowanie pracy własnej i cudzej — co przyczynia się do doskonalenia człowieka, do pogłębiania jego życia moralnego.

Świadomość tego, jak doniosłym czynnikiem wychowawczym są zajęcia ręczne, pobudziła sfery pedagogiczne do podjęcia prób celem realizacji szkoły pracy. Zarówno jednostki prywatne, względnie zrzeszenia nauczycielskie, jak i czynniki rządowe rozpoczęły w ostatnich dziesiątkach lat energiczną akcję w tym kierunku. Takie wybitne indywidualności w świecie pedagogicznym, jak Dr. Cecil Rheddie w Anglii, Demolins we Francji, John Devey w Stanach Zjednoczonych, Dr. Decroly w Belgii, Dr. Herman Lietz w Niemczech i inni tworzą szkoły nowego typu, w których podstawą wychowania jest idea działania i produktywnej pracy dziecka, mająca na celu wyrobienie zręczności i sprawności, uzdolnienie do samodzielnego zdobywania wiedzy, doskonalenie etyczne człowieka.

Szkoły te są doniosłym czynnikiem w rozwoju i postępie systemów edukacji publicznej. Są to ogniska myśli pedagogicznej, promieniejące na otoczenie, pobudzające sfery oficjalne do ulepszeń i reform w szkolnictwie publicznym. Na szerszą skalę podjął jeszcze przed wojną i przeprowadził reformę szkolnictwa elementarnego w duchu szkoły pracy pedagog bawarski G. Kerschensteiner. Jednakowoż na szkołę pracy w jego ujęciu nie godzi się ogół nauczycielstwa niemieckiego.

Niemieccy pedagogowie zabrali się do tej sprawy, jak zwykle, z całą systematycznością i z ogromnym nakładem energii. Urządzili specjalny kongres pedagogiczny w r. 1912 w Lipsku, poświęcony omówieniu zagadnienia szkoły pracy<sup>1)</sup>. Na kongresie tym starły się dwa poglądy na istotę szkoły pracy. Jeden reprezentował właśnie Dr. Kerschensteiner, drugi zaś prof. lipski Gaudig.

Według Dr. Kerschensteina celem szkoły powszechnej jest przygotowanie pożytecznych obywateli państwa. Ze względu zaś na to, że przeważająca liczba obywateli oddaje się zajęciom fizycznym, pracuje przede wszystkim ręką, zadaniem szkoły elementarnej i uzupełniającej jest kształcenie o charakterze zawodowym. Szkoła powinna uzdolnić wychowanka do wykonywania pracy jak najdoskonalej zarówno w interesie jednostki, jak i w interesie państwa, które stwarza warunki prawnego i kulturalnego życia jednostki.

Ujmując w ten sposób cel szkoły początkowej, żąda K. systematycznej nauki pracy ręcznej w planach naukowych przez cały okres szkoły powszechnej. Obok nauczycieli z wykształceniem semi-

---

<sup>1)</sup> Arbeiten des Bundes für Schulreform. T. IV. Die Arbeitsschule  
Lipsk 1912.

naryjnym, powinni uczyć nauczyciele specjalnie przygotowani pod względem technicznym — nauczyciele-rękodzielnicy.

Drugi kierunek, saski, którego przedstawicielem jest Dr. Gaudig, ujmuje odmiennie istotę szkoły pracy. Zdaniem jego wychowanie pożytecznych obywateli państwa nie może być najważniejszym celem szkoły powszechnej. Występuje on przeciw podporządkowaniu jednostki interesom państwa. Albowiem oprócz sfery życia obywatelskiego, mającego na względzie interes państwa, są jeszcze inne, niemniej ważne dziedziny życia jednostki, jak rodzina, religia, nauka, sztuka. Wszystkie te strony życia jednostki, jakkolwiek się wzajemnie przenikają, mają jednak cechy swoiste. Czynnikiem jednoczącym owe wszystkie objawy życia ludzkiego jest osobowość, wobec czego ostatecznym celem wychowania jest wykształcenie osobowości (Persönlichkeitserziehung). Przygotowanie do przyszłych zawodów nie może być celem szkoły pracy jako ogólnie kształcącej.

Gaudig usuwa fachowość ze szkoły pracy, uwzględnia jednakże pracę ręczną w programie, jednak nie jako osobny przedmiot, ale jako środek metodyczny. Samodzielna praca ręczna dzieci jest tedy wyższą, doskonalszą formą uzmysławiania przy nauce o rzeczach na stopniu elementarnym, a na wyższych przy naukach przyrodniczych, geografii, geometrii i t. p. Ogół nauczycielstwa niemieckiego przychyliła się w stronę tego drugiego poglądu.

Wskutek tych różnorodnych poglądów powstały mętne wyobrażenia o szkole pracy. Najbardziej płytki pogląd polega na mniemaniu, jakoby z chwilą wprowadzenia nauki lepienia, wycinania, strugania, nakleania, wyplatania i t. p. szkoła obecna zamieniła się w szkołę pracy. Takie pojmowanie przyczyniłoby się mogło tylko do upadku szkolnictwa ogólnie kształcącego i byłoby szkodliwe dla rozwoju kultury narodowej.

Dlatego też konieczne jest jasne ujęcie idei szkoły pracy. Jak z nazwy wynika, panuje w niej praca, ale praca zarówno fizyczna jak i psychiczna o charakterze wychowawczym. Jak należy pojmować pracę, jako czynnik wychowawczy i kształcący? Jakie są jej właściwości? Wyobraźmy sobie że uczeń dostaje jakiś temat, jakiś zadanie do rozwiązania — kažemy mu n. p. coś narysować, ulepić, wyrznąć z drzewa, opracować piśmienie i t. d. Jaki jest przebieg pracy, którą uczeń ma wykonać? Oto w świadomości jego powstaje cel pracy — wyobrażenie o silnem zabarwieniu uczuciowem. Zabarwienie uczuciowe, t. zn. subiektywne przejęcie się danem zadaniem jest konieczne, bo tylko wówczas wyłania się czynnik zainteresowania, który towarzyszyć powinien działaniu. Z chwilą ujęcia celu pracy i zainteresowania się poczyną uczeń zastanawiać się nad przeszkodami, jakie się nasuwają w dążeniu do celu i szuka odpowiednich środków.

Wreszcie następuje wykonanie — przy pomocy wysiłku psychicznego, a względnie i fizycznego cel zostaje osiągnięty. A więc widzimy, że istotną cechą pracy fizycznej, jako czynnika wychowawczego i kształcącego jest czynność psychiczna podczas jej wykonywania. Samo wykonywanie szeregu ruchów, bez ujęcia celu, bez rozważania środków, bez wysiłku duchowego jest czynnością



mechaniczną i nie zawiera momentów kształcących i rozwijających. Taką czynnością mechaniczną, pozbawioną wartości wychowawczych, może być bezmyślne wyplatanie, wycinanie, odrysowywanie z gotowych wzorków, przepisywanie i t. p. Pomyślmy o robotniku fabrycznym, skazanym na pewną jednostajną czynność, n. p. jeśli przez całe życie musi wyrabiać jakąś część przedmiotu. Czyż praca taka wymaga wysiłku duchowego? Czyż nie zamienia się ten człowiek w maszynę, w automat? Natomiast rzemieślnik-artysta, wykonujący jakiś przedmiot, wkłada w swą pracę wiele myśli i uczucia; jeśli kocha swą pracę, wtedy w dziełach jego ręki zaklęty jest duch, wtedy dzieła te mają wartość trwałą. Rzecz jasna, że praca dziecka w szkole, zajęcia ręczne muszą wyzwać w duszy jego myśl i uczucie, dążenia i pragnienia. Jesliby bowiem dziecko wykonywało czynności w sposób mechaniczny, nie wzbogacałoby swej duszy, a tylko powtarzało rzeczy znane. Zadaniem zaś pracy jest ciągły rozwój fizyczny i doskonalenie duchowe wychowanka. Szkoła pracy wychować tedy powinna „bóstwo człowiecze in actu“, osobowość zdolną do pracy produktywnej czy to w dziedzinie kultury materialnej, czy też duchowej, zależnie od wrodzonych zdolności wychowanka.

*Henryk Rowid.*

---

## Zagadnienia etyczne w nauczaniu historii.

Czyli dziejami ludzkości rządzą z nieubłaganą koniecznością, niezłomne, od woli człowieka niezależne prawa, czyli też przejawiać się w nich może wola, zdolna do nieskończonego doskonalenia się po przez walki, starcia i upadki — czyli dzieje należy tylko rozumieć, czy sądzić je wedle miary moralnej naszego sumienia — czy jest w nich zło i dobre, czy tylko konieczne i niezmiennie?... Na pytania te odpowiadano rozmaicie. Erazm Majewski, w swej „Nauce o cywilizacji“ twierdzi, „że prawo rządzące życiem narodów jest takim samym prawem natury, jak prawo rządzenia obiegiem ziemi dookoła słońca — nic tu zmienić nie może działanie największych mocarzy, którym się zdaje, że kierują losami i siłami intelektualnymi i fizycznymi mieszkańców swych krain, podczas gdy oni sami są dziełem kompleksu, w którym działają, integralną częsteczką całości, która stała się bez nich tem, czem jest i która to właśnie ich zrodziła takimi, jakimi są“. Ludwik Gumplowicz, w „Zasadach socjologii“ ostrzega przed nazywaniem „zbrodnią“ gwałtów, spełnianych przez silne ustroje nad słabszymi — „zwykle to, konieczne zjawisko, wynikające z działania ślepych sił przyrody — podobnie jak nie można mianem zbrodni określać trzęsienia ziemi — polityka nie liczy się ze skrupułami sumienia, które mają wartość tylko dla poszczególnych jednostek“. Buckle, w „Historji cywilizacji Anglii“, stwierdza ciągle, nieustanny rozwój umysłowości, nie widzi jednak w dziejach postępu moralnego — ludzkość jest coraz to rozumniejsza, ale wcale nie lepsza.

Wręcz przeciwne stanowisko zajmują filozofowie starożytni, Sokrates i Plato i filozof nowożytny Kant — łączą oni politykę z moralnością. Wedle Kanta najwyższem prawem jest sprawie-

dliwość. W książce swej o „wiecznym pokoju“ pisze on: „polityka nie powinna uczynić kroku nie pokłoniwszy się wpięrow moralności. Polityka w połączeniu z moralnością rozcina węzły, których sama rozwiązać nie jest w stanie“. Kant przewiduje, że na podstawie porozumienia się państw pomiędzy sobą powstanie kiedyś związek rządzony przez prawo, który położy kres barbarzyńskim wojnom i trwały pokój zapewni ludzkości. Podobne poglądy spotykamy u naszych pisarzy politycznych, u Modrzewskiego i Staszica, spotykamy u filozofów i wieszców, którzy w poetycznej formie wypowiadali niejednokrotnie głębokie prawdy życiowe.

W naszych czasach Förster porusza problem etyki w dziejach, w książce swej p. t. „Polityka i sumienie“. „Często w wojnie światowej podnoszone zagadnienie winy, mówi on, to przejaw pocucia moralnej odpowiedzialności“. Förster potępia politykę „egoizmu narodowego“ — odczucie praw i interesów innych, to wedle niego prawdziwie realna polityka. Politycznem jest to, co ma w sobie pierwiastek organizacyjny, społeczny, a nie to, co dzieli, waśni i niszczy. Człowiek nie może mieć podwójnego sumienia — niema dwóch praw i dwóch etyk — uczciwość, to najważniejszy czynnik w życiu publicznem — stosunki między narodami są też stosunkami dusz ludzkich, w których obowiązują ogólne prawa etyczne. Nigdy żadna moralna inicjatywa nie jest stracona, jej błogosławieństwo, prędzej czy później, przejawia się w życiu jednostki lub narodu, który ją podjął. Zwierzęce walki i namiętności prowadzą narody do upadku i zniszczenia — ratunek przyjdzie z najgłębszych uczuć miłości do ludzi, ze zrozumienia solidarności ich interesów. Kto zdoła w życie wcielić ideę prawa, ten będzie zwycięzcą i organizatorem świata. Nadchodzą czasy zmartwychwstania Chrystusa w duszach ludzkich i wielkiej stąd w świecie przemiany.

Historja pojęta wedle przytoczonych powyżej poglądów Majewskiego i Gumpłowicza, będzie grą sił niezmiennych a koniecznych, będzie badała i stwierdzała fakty, na ich podstawie przewidywała mające nadejść zjawiska. Historja z punktu widzenia drugiej kategorii myślicieli, może być „mistrzynią życia“, jak mniemali starożytni, ma w sobie wielkie wartości etyczne, które przy wychowywaniu i kształceniu młodzieży zużytkować trzeba.

W czasie wieloletniej praktyki nauczycielskiej, niejednokrotnie przy nauczaniu historii spotykałam się z zagadnieniami etycznymi, nasuwały mi one wiele wątpliwości — nieraz młodzież zwracała się z pytaniami, na które trudno było znaleźć zadowalającą odpowiedź. Tak np., w komplecie kilku zdolnych i pilnych chłopców, w wieku od lat 10-ciu do 12-stu, przy nauce historii polskiej uczniowie żądali zawsze oceny wartości moralnej każdego króla czy bohatera — domagali się natarczywie określenia, czy był dobry czy zły — pogodzić się nie mogli z Bolesławem Chrobrym, którego wszystkie zasługi wydały się im przyćmione faktem, że rozpoczął on panowanie od wypędzenia braci z ziem, przeznaczonych im przez wolę ojcowską. Nie zdołały ich przekonać argumenty, powołujące się na potrzeby i interesy państwa — dzieci obstawały niezlomnie przy przeświadczeniu,

że dobry człowiek dla żadnych względów nie skrzywdzi nigdy brata swojego. Kilkakrotnie zauważyłam ujemny wpływ, jaki wywierała na uczniów historia rzymska, wykładana w klasie drugiej. Dzielili się oni na wrogie, zawzięcie zwalczające się obozy, ćwiczyli w podstępach i gwałtach, zawiązywali tryumwiraty, lubowali w rozbijaniu sprzętów szkolnych i ścinaniu roślin ogrodowych, upatrywali wielkość w potężne siły niszczących i bezlitosnych. Skłoniło mnie to do ograniczenia materiału z dziejów rzymskich na korzyść greckich, które wręcz przeciwne wywoływały wrażenia i uczucia.

Niemale trudności zachodziły w klasie VII-mej, z dojrzałą młodzieżą, przy nauce rewolucji francuskiej. Grozą przejmowały krwawe czyny konwencji, a jednocześnie porywał entuzjazm patriotów, broniących ojczyzny przed obcym najazdem, zwłaszcza w zestawieniu ze współczesnymi wypadkami w Polsce, z niezdolnością naszą do wydobycia z narodu sił, niezbędnych do ratowania ginącej niepodległości. Na tle idealnej postaci i przedziwnej szlachetnej działalności Kościuszki, twardo brzmia słowa Dantona: „Niech Francja będzie wolną, a moje imię może pozostać skalane“... Stawały tu zawile, pełne tragizmu, problemy etyczne, które tak głęboko ujął Wiktor Hugo w dziele swem p. t. „Rok 1793“, którym pokrewne występują tylokrotnie u nas pod nazwą „Wallenrodyzmu“.

Podobnych zagadnień niemało dostarcza nauka historii... choćby i wojna współczesna, która mimo ogromu zła i cierpienia, rozbiła kajdany nasze i wielu innych narodów, wyzwoliła wiele sił spętanych, zakresliła szerokie programy, które dopiero przyszłość zdoła może urzeczywistnić — natrafiamy na nie ciągle i rozwiązać ich niepodobna prostolinijną zasadą „bezwzględne imperatywu“. Życie i stosunki ludzkie przedstawiają taką różnorodność powikłań, tyle różnych bodźców oddziaływa na nasze sumienie, że nie zawsze uchwycić można i wybrać drogę właściwą — ścierają się nieraz ze sobą pobudki o różnej sile, pchają w różne kierunki i zdarzyć się może, „że miłosierdzie więcej jest warte od sprawiedliwości“.

Zauważyłam także, że pewne osobistości dziejowe, pewne prądy i wypadki oddziaływują dodatnio na młodzież, budzą podziw, kult dla ideału. Należą tu systemy etyczne buddyzmu i chrystjanizmu, życie i czyny Sokratesa, Arystydesa, Waszyngtona, Kościuszki, Garibaldi i wielu, wielu innych. Nasuwają się tylko niekiedy refleksje, dlaczego ogólne normy postępowania stoją tak często w jaskrawej sprzeczności z wielkimi prawdami, których istnienie stwierdzili oni słowem i czynem — a może prawdy owe, to złudne miraż, od których rzeczywiste życie odbiega daleko?...

Przytoczone powyżej uwagi wykazują fakt niewątpliwy, że nauka historii nasuwa na każdym kroku zagadnienia etyczne, że narzucają się one umysłom młodzieży, domagają od nauczyciela, by zajął wobec nich określone stanowisko — zagadnienia to zawile, niełatwe do rozwiązania...

Na przykładach zaczerpniętych z historii wskazywać można na wiele rzeczy mających wartość etyczną, rzucać do dusz młodocianych ziarna wielu prawd, które niewiedomo jak i kiedy zakiełkują, by stać się dźwignią w ciężkich konfliktach życiowych.

Uczyć można:

1) Poszanowania dla pracy, dla świadomego, dobrowolnie podjętego wysiłku, co tworzy i buduje, którego dziełem jest cała nasza cywilizacja, wszystkie zdobycze ludzkości w dziedzinie materialno gospodarczej, społecznej i duchowej. Z jej dorobku wszyscy korzystamy, dorzucić też doń winniśmy własną cząsteczkę dla korzyści przyszłych pokoleń. Występuje tu wartość i dostojność pracy, konieczność jej ochrony od sił niszczących, których pełno dokoła w przyrodzie i w ouszach ludzkich.

2) Poszanowania dla organizacji, potęgującej nieskończenie siły i środki człowieka. Kształcić tu można z myślą społeczną, na podstawie przykładów wykazywać dodatnie strony współdziałania i współczucia, co ułatwiają życie, wyzwalają człowieka z pęt materialnych potrzeb i zależności.

3) Z nauki dzieł wywnosić można przeświadczenie o wartości, jaką ma solidarność ludzka, postawiona na miejscu konkurencji i walki, przeświadczenie, że istnieje prawo sprawiedliwości, że „złe się mści“, wina pociąga za sobą karę, gwałt odpię się gwałtem, że „jaką miarą mierzycie, taką wam będzie odmierzone“. Przeświadczenie to, stwierdzone przez liczne przykłady, jakich dostarczają dzieje, może dodatnio oddziaływać na życie i utrwalać pojęcie o wyższym, moralnym porządku świata.

4) Z nauki historii płynąć może kult bohaterstwa we wszystkich jego różnorodnych przejawach — ludziom, którzy wyrosli ponad miarę, życie często kamienie rzucało pod nogi, mają oni jednak w sobie nieprzeparty urok, wywołują w potomnych cześć i uwielbienie.

5) Płynąć też może świadomość potęgi, jaką dają siły psychiczne, umysłowe i moralne, jak ich odpowiednio użycie stać się może potężnym czynnikiem dziejowym. „Człowieku, gdybyś wiedział jaką twój władza“ — mówi Mickiewicz.

6) Wskazuje historia niejednokrotnie na znikomość zdobyczy budowanych na krzywdzie, na szczęście jakie daje życie twórcze, poświęcone dobru, na wysiłki podejmowane około urzeczywistnienia ustroju opartego na sprawiedliwości, na utopje, reformy, rewolucje, misje, prace społeczne, kulturalne, oświatowe itp.

7) Uczy obywatelstwa, które jest warunkiem rozwoju i pomysłności narodów, ochroną lepszą nieraz od fortec i bagnetów.

Możnaby przykłać ów podobnych przytoczyć wiele jeszcze, bo przecież w nieskończenie rozmaitej grze stosunków i przeżyć ludzkich tkwią wszystkie poznaniu naszemu dostępne problemy etyczne.

Mędrcy starożytni, Sokrates i Plato, mniemali, że zło pochodzi z nieświadomości — gdyby ludzie wiedzieli... gdyby poznali dobro... oprócz by mu się nie byli w stanie...

Życie i doświadczenie wskazuje, że świadomość sama nie wystarczy, że myśl nie zawsze oddziałuje na wolę... ma ona jednak swoje znaczenie.

Tak niską, tak daleką od ideału jest ta przeciętna, codzienna, dokoła nas praktykowana etyka społeczna, że zaniedbywać nie należy niczego, co kształcić ją i podnosić może.

Współczesny filozof francuski Guyau twierdzi, że wiek XX.

dokona odkryć, które w świecie moralnym ważyć będą tyle, ile zaważyły odkrycia Newtona i Laplace'a w świecie fizycznym.

Żyjemy jakoby u schyłku cyklu dziejowego<sup>1)</sup>, w epoce głębokich przemian, w bólu i trudzie wypracowuje się nowa, do wyższych poziomów etycznych dążąca kultura. Trzeba nam się do niej przygotować... Uczmy młodzież, by była jej współtwórcą i współpracownikiem. Niech ma świadomość czasów i zagadnień, wśród których żyje, niech obcem jej nie będzie nic, co kiedykolwiek, w przeszłości lub teraźniejszości było przejawem sumienia moralnego w życiu indywidualnym czy zbiorowym. A może szala, na której waży się zło i dobro w dziejach ludzkości. na tę ostatnią kiedyś przechylą się stronę?

*Helena Witkowska.*

---

## Państwowe Kursy Nauczycielskie w Krakowie.

Z początkiem b. r. szkół. upaństwowiło Ministerstwo W. R. i O. P. istniejące w Krakowie odr. 1918/19 Kursy Ped., nadając im nazwę „Państwowych Kursów Nauczycielskich“. W ten sposób powstaje nowy typ zakładu naukowego, mający na celu kształcenie nauczycieli szkół powszechnych. Według panującej opinii w sferach warszawskich władz szkolnych zakład ten w najbliższej przyszłości otrzyma nazwę „Pedagogjum“, w którym kształcić się będzie młodzież po skończeniu szkoły średniej i przygotowywać teoretycznie i praktycznie do zawodu nauczycielskiego.

W ruchu umysłowym nauczycielstwa szkół powszechnych w krak. zachodnich wylania się bardzo silny prąd, zmierzający do zrównania stanowiska społecznego nauczycieli z pracownikami innych zawodów inteligenckich. W tym celu stawiają sfery nauczycielskie żądanie, by każdy przyszły nauczyciel szkoły powszechnej otrzymywał wykształcenie ogólne w szkole średniej, poczem nastąpić winno kształcenie zawodowe w specjalnych zakładach o charakterze szkoły wyższej.

Postulat ten wchodzi już dzisiaj w sferę urzeczywistnienia. Rządy niektórych państw normują w drodze ustawodawczej kształcenie nauczycieli szkół powszechnych właśnie w duchu wspomnianych tu postulatów. Istniejące seminarja nauczycielskie przekształcają na szkoły średnie ogólnie kształcące, a obok nich tworzą dwu lub trzechletnie studia pedagogiczne. Ustala się też coraz powszechniej nazwa tych zakładów: akademja nauczycielska albo wyższa szkoła pedagogiczna.

Nauczycielstwo polskie zmierza od szeregu lat do reformy studiów seminaryjnych w tej myśli, że jest to sprawa pierwszorzędного znaczenia dla podniesienia kultury i cywilizacji ogółu społeczeństwa. Nauczycielstwo musi obecnie wychować nowe pokolenie budowniczych potężnego i oświeconego Państwa Polskiego. Zadanie to spełnić potrafią ludzie, którzy sami osiągnęli

---

<sup>1)</sup> Pojęcie cykliów takich występuje w nauce filozofa włoskiego Vico.

wysoki poziom kultury estetycznej, intelektualnej i moralnej. Przyszły wychowawca musi nadto zdobyć głębszą kulturę pedagogiczną. Realizacja tego celu zależy od rozszerzenia okresu studiów przyszłego nauczyciela, powtórę od oparcia studiów pedagogicznych na wykształceniu, jakie daje zorganizowana w duchu nowoczesnych wymagań szkoła średnia ogólnie kształcąca. Studja zawodowe przyszłego nauczyciela rozpocząć się tedy powinny dopiero po skończeniu szkoły średniej.

Ministerstwo Oświaty, powołując obecnie do życia obok seminarjów nauczycielskich „Państw. Kursy Nauczycielskie“, pragnie pozyskać jak najliczniejsze szeregi nauczycieli z pośród młodzieży, kończącej szkoły średnie jakiegokolwiek typu. To jest cel praktyczny, wywołany potrzebą obecnej doby. Obok tego celu natury praktycznej tkwi w organizowaniu nowego typu zakładów myśl głębsza, sięgająca w przyszłość — idea ogólnej reformy studiów nauczycielskich i wykształcenia zastępów nauczycieli, zdolnych do dźwignięcia powszechnej kultury narodowej na najwyższy poziom.

W statucie „Państw. Kursów Nauczycielskich“, który poniżej zamieszczamy, daje Ministerstwo Oświaty możność rozwinięcia tego zakładu tak, że może się stać ważnym ośrodkiem kultury pedagogicznej w zakresie szkolnictwa powszechnego. Zakład ten może się rozwinąć w Akademię nauczycielską, gdzieby nietylko kandydaci nauczycielscy, ale i nauczyciele czynni mieli sposobność pogłębiania swej wiedzy i doskonalenia się w swym zawodzie. W myśl tego statutu bowiem można zorganizować w ramach „Państw. Kursów Nauczycielskich“ dwuletnie pedagogium dla uczniów szkół średnich, siedmioklasową wzorową szkołę ćwiczeń, jako szkołę doświadczalną, kursy specjalne dla nauczycieli czynnych, gdzie będą się mogli kształcić nauczyciele w obranej grupie przedmiotów ze szczególnem uwzględnieniem trzech ostatnich klas szkoły powszechnej. Akademia nauczycielska winna być wyposażoną w odpowiednie laboratoria, w szczególności w pracownię psycho-pedagogiczną i w bibliotekę pedagogiczną. Placówkę taką trzeba koniecznie stworzyć w interesie rozwoju szkolnictwa powszechnego w jak najkrótszym czasie. Początek zrobiony, chodzi obecnie o rozwinięcie rozpoczętego dzieła.

Dla zapoznania Czytelników z organizacją „Państw. Kursów Nauczycielskich“ podajemy ich statut, wydany przez Ministerstwo Oświaty.

### I. Nazwa, cel i organizacja kursów.

§ 1. Celem przysposobienia do zawodu nauczycielskiego tej części młodzieży kończącej szkoły średnie ogólnie kształcące, która pragnie poświęcić się pracy nauczycielskiej w szkołach powszechnych, Ministerstwo tworzy Państwowe Kursy Nauczycielskie.

§ 2. Kursy mogą być zakładami koedukacyjnymi.

§ 3. Nauka na kursach trwa rok i ma charakter zawodowy.

§ 4. Przy kursach mogą być organizowane specjalne kursy dla dalszego kształcenia nauczycieli czynnych.

§ 5. Przy kursach istnieje w zasadzie szkoła ćwiczeń.

§ 6. Nauka na kursach i w szkole ćwiczeń jest bezpłatna.

§ 7. Liczba uczniów na poszczególnych kursach nie może przekraczać 40, a w poszczególnych klasach szkoły ćwiczeń 30.

§ 8. Kursy mogą być organizowane bądź przy seminarjach nauczycielskich, bądź też jako zakłady samodzielne pod kierownictwem osobnego dyrektora.

§ 9. Dyrektor i nauczyciele winni mieć kwalifikacje przepisane dla seminarjów nauczycielskich, a ich mianowanie odbywa się w trybie dla seminarjów ustanowionym.

§ 10. Dyrektor i nauczyciele stanowią Radę pedagogiczną zakładu.

## II. Uczniowie.

§ 11. Kandydaci(cki), mający zamiar uczęszczać na kursy, winni przedłożyć oprócz świadectw szkolnych i metryki, świadectwo zdrowia, stwierdzające ich uzdolnienie fizyczne do pełnienia obowiązków nauczycielskich, oraz w razie dłuższej niż półroczna przerwy, pomiedzy chwilą opuszczenia szkoły, a chwilą złożenia podania na kursy nauczycielskie, zaświadczenie dwu wiarygodnych osób o zachowaniu się kandydata(cki) w tym czasie.

§ 11. Od kandydatów(tek), wstępujących na kurs wymaga się ukończenia 18 roku życia, oraz świadectwa z ukończenia szkoły średniej ogólnie kształcącej, przyczem pierwszeństwo w przyjęciu mają kandydaci(cki) z egzaminem dojrzałości.

§ 13. Uczniowie kursów mogą otrzymywać stypendja z fundusów państwowych. Korzystający z tych stypendjów obowiązani będą do służby nauczycielskiej w publicznym szkolnictwie conajmniej przez dwa lata. Uczniowie, którzy przed ukończeniem nauki opuszczają zakład dobrowolnie lub opuszczają służbę naucz. przed spełnieniem zobowiązania, winni zwrócić na rzecz Skarbu Państwa w całości kwotę pobraną tytułem stypendjum.

## III. Program nauki.

§ 14. W zakres programu na kursach wchodzi następujące przedmioty:

Nauka o Polsce współczesnej i nauka obywatelska, psychologia i logika, pedagogika, historia wychowania, organizacja szkolnictwa i ustawodawstwo szkolne, higiena szkolna, dydaktyka i metodyka przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej, wraz z ćwiczeniami praktycznymi, rysunek, roboty ręczne. ścieżki, ćwiczenia cielesne.

Na kursach mogą być wprowadzone przedmioty dodatkowe za zezwoleniem Ministerstwa.

§ 15. W szkole ćwiczeń obowiązuje program szkoły powszechnej. Zmiany mogą być wprowadzone za zezwoleniem Ministerstwa.

§ 16. Rok szkolny na kursach dzieli się na dwa semestry.

§ 17. Plan naukowy opracowuje Rada pedagogiczna kursów, zatwierdza Ministerstwo.

Liczba godzin zajęć młodzieży nie może przekraczać 36 tygodniowo.

#### IV. O egzaminach nauczycielskich i uprawnieniu uczniów, kończących kursy.

§ 18. Po ukończeniu nauki składa kandydat egzamin i otrzymuje świadectwo z ukończenia kursu, równorzędne ze świadectwem dojrzałości w seminarjum nauczycielskiem.

§ 19. Program i tok egzaminu określa regulamin seminarjalnych egzaminów dojrzałości.

#### V. O kursach dwuletnich dla młodzieży z przygotowaniem w zakresie 6 klas szkoły średniej ogólnie kształcącej.

§ 20. Celem przygotowania do zawodu nauczycielskiego młodzieży z wykształceniem w zakresie 6 klas szkoły średniej mogą być tworzone na kursach klasy z nauką dwuletnią, przyczem rok pierwszy będzie poświęcony przedewszystkiem uzupełnieniu i pogłębieniu wykształcenia ogólnego kandydata.

§ 21. Do kursów dwuletnich stosują się przepisy zawarte w paragrafach poprzednich z następującymi zmianami:

a) Wstępujący na kurs dwuletni winni się wykazać świadectwem z ukończenia VI klasy szkoły średniej, oraz dowodem, że w roku kalendarzowym, w którym się zapisują, ukończą 17 rok życia.

Kandydaci(cki), którzy się nie mogą wykazać świadectwem ukończonej VI kl. szkoły średniej, mogą być przyjęci na kurs dwuletni na podstawie egzaminu. Wymagania przy egzaminie podane będą w osobnem rozporządzeniu.

b) W zakres programu nauki w pierwszym roku kursu dwuletniego wchodzi następujące przedmioty: religja, język polski i literatura, historia, geografia, nauki przyrodnicze, psychologia i logika, matematyka, rysunek, roboty ręczne, ćwiczenia cielesne.

Drugi rok kursu dwuletniego obejmuje przedmioty nauki kursu jednoročznego. Konieczne zmiany zatwierdza Ministerstwo na wniosek Rady Pedagogicznej kursów.

W Warszawie, dnia 16 września 1920.

Wł. Radwan m. p.

Minister: w z. Z. Gąsiorowski.

Naczelnik Wydziału seminarjów naucz.

---

## O potrzebie wprowadzenia nauk społecznych do polskiego szkolnictwa.

Na każdym kroku spotykamy się z brakiem wyższej u nas kultury społecznej, na każdym kroku rażą jaskrawe wykroczenia i nadużycia jednostek przeciw społeczności, lekceważenie zbiorowego mienia, zbiorowych spraw i zadań. Przejawia się to przy obsadzaniu tak licznych teraz w Polsce urzędów i stanowisk, przy rozdzielaniu wszelakich wartości, przejawia w lekkomyślnem szafowaniu a nawet marnotrawieniu dobra publicznego, w obojętnem pomijaniu wielu zagadnień pierwszorzędnej wagi.



Długoletnia wojna, łącznie z twardą walką o byt, wśród przekształcających się gwałtownie stosunków, orgie spekulacji i łatwość budowania fortun indywidualnych kosztem krzywdzonej i bezradnej gromady, stępiły wiele subtelniejszych uczuć, wywołały przejawy wielu brutalnych egoizmów. W chwili obecnej, kiedy z ukończeniem wojny na pierwszy plan wysuwają się zagadnienia gospodarcze i oświatowe, kiedy z wzmoczoną energią przystąpić mamy do organizowania życia wewnętrznego, na sprawę kultury społecznej baczna zwrócić należy uwagę.

W nader złożonym splocie współczesnych stosunków nie wystarczą wysiłki indywidualne, o ile zespół nie stoi na wysokości zadania — wszyscy zarówno, gromadnie musimy brać udział w budowaniu nowego życia, które dokoła nas tworzy się i rozwija. Z żywiołową wprost siłą powstają związki, zrzeszenia, kooperatywy, wszelakiego rodzaju organizacje, potęgujące nieskończenie energję zbiorową. Państwa w poczuciu swych obowiązków społecznych powołują do życia Ministerstwa opieki społecznej, dla niesienia pomocy tym wszystkim, którzy sami w twardej walce o byt poradzić sobie nie mogą. Dzieje współczesne stoją pod znakiem uspołecznienia przeróżnych dziedzin życia i pracy, a jednocześnie kielkuje przeświadczenie, że przemiany te wydadzą dodatnie wyniki o tyle tylko, o ile równoległe rozwijać się będzie odpowiednia kultura duszy ludzkiej, bez której nie ostoi się ani udoskonali żadna zbiorowa organizacja, Uspołecznienie człowieka, tłumienie wybujałych egoizmów na korzyść z myśłu altruistycznego, przygotowanie młodego pokolenia do życia w nowych formach i stosunkach, to jedno z ważniejszych zadań, jakie spełnić dziś winni wychowawcy i nauczyciele.

Pierwszorzędnym czynnikiem uspołeczniającym młodzież jest żywy przykład, osobista wartość wychowawców i nauczycieli, wytworzona przez nich atmosfera, w której lepsze pierwiastki natury ludzkiej mogą się swobodnie rozwijać. Oddziaływać należy w pierwszej mierze na uczuciową stronę wychowanków, ale i czynnika intelektualnego w zupełności nie można pomijać. Zrozumienie wielu zjawisk, świadomość praw rządzących życiem zbiorowem, służyć winny do orjentowania się w jego labiryncie. Ileż złego dzieje się przez nieświadomość, przez brak zrozumienia wielu prawd najprostszych. Szkoła i programy szkolne nie mogą być obojętne na potrzeby życia, wprowadzić do nich należy nauki społeczne. Nauki te, badające przejawy życia zbiorowego, rozwinęły się, różniczkowały i rozrosły niepominiemnie w ciągu ostatnich lat kilkudziesięciu. Należą tu socjologia, historia doktryn ekonomicznych i społecznych, ekonomja społeczna i polityczna, demografia, statystyka itp. Mają one wybitnych przedstawicieli swych i badaczy, mają specjalne szkoły i katedry uniwersyteckie, własne czasopisma — z dzieł im poświęconych utworzyłby dziś można całe biblioteki. Młodzież interesuje się żywo naukami temi, ściśle związanymi z życiem — ich brak w szkole zastąpić usiłuje przez zakładanie koleń samokształcenia, przez czytanie książek, uczęszczanie na wykłady uniwersytetów ludowych i powszechnych.

Pożądanem jest, by nauki społeczne zajęły w szkolnictwie należne im miejsce, by podwaliny ich dawali mądrzy i światli nauczy-

ciele, by jednocześnie z wiedzą do serc i umysłów płynęła kultura społeczna, poczucie związku i solidarności spraw, łączących ze sobą obywateli w narodzie, a narody w ludzkości.

Szkola dawna po za mury swe usuwała wszystko, cokolwiek tchnęło aktualnością i współczesnością, ze względu na spokój duchowy młodzieży, ewentualnie zająć mogące rozdziewiki, na trudność utrzymania naukowego obiektywizmu wobec ścierających się w życiu prądów i kierunków. W szkole dzisiejszej przeważa przeświadczenie, że naukę z życiem najściślej związać należy. Usuwa ono zasadnicze zarzuty przeciwko naukom społecznym, idzie tylko o to, gdzie je rozmieścić w przeładowanych już planach szkolnych? Nowoczesna pedagogia sprzeciwia się wprowadzaniu do poszczególnych klas zbyt wielu przedmiotów, co pociąga za sobą powierzchowne ich ujmowanie — lepiej uczyć mniej przedmiotów, a interpretować je głębiej i gruntowniej. Trudność ta da się usunąć przez włączenie elementów wiedzy społecznej do wprowadzonej obecnie do szkół „Nauki o Polsce współczesnej”. Pomieści je w sobie nowa ta nauka, która stać się może nie tylko syntezą geografii i historii, ale także podwaliną wiedzy społecznej i obywatelskiej. Rozdziałom o ludności i gospodarstwie Polski dać można tło ogólne, teoretyczne, ilustrując je przez konkretne zjawiska, brane ze swojskich przeżyć i stosunków. Podobnie nauka obywatelska związać się da z rozdziałem o urządzeniach państwowych.

Nauka o Polsce współczesnej stać się może jednym z ważniejszych czynników wykształcenia naszej młodzieży, może w szkolnictwie naszym wybitną odegrać rolę. Życie współczesne stanowi całokształt zjawisk ściśle ze sobą związanych i wzajem na siebie oddziałujących — rozdzielić ich niepodobna. Czynniki gospodarczo społeczny występować tu musi obok polityczno-obywatelskiego, kultura materialna obok duchowej.

Do współpracy nad nauką tą, do obmyślenia jej planów, metod i środków pomocniczych powołani są dzisiaj nauczyciele polscy — będzie ona dziełem zbiorowych doświadczeń, które utworzą ją i ukształtują. Aby jednak spełnić mogła skutecznie swoje zadanie, unikać musi form skryształizowanych, musi być coraz to inną, zmienną i twórczą, iak to życie współczesne, które usiłuje uchwycić i zrozumieć.

*Helena Witkowska.*

---

---

## Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa.

*(Sprawozdanie z III-go Wakacyjnego Kursu Uniw. w Zakopanem).*

Zarząd Główny Związku P. N. S. P. powołał znowu do życia instytucję naukową, która okazała dużą żywotność w czasach przedwojennych. Podczas tegorocznych ferij urządzonej został w Zakopanem III ci W. K. U. Dwa pierwsze odbyły się w latach 1913 i 1914. Obecny trwał od 26 lipca do 27 sierpnia br., a więc prawie 5 tygodni.

Instytucja Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich ma nadzwyczaj doniosłe znaczenie w życiu umysłowem nauczycielstwa. Wycho-  
dząc z założenia, że zadaniem organizacji nauczycielskiej, jest nie tylko  
samopomoc w dziedzinie materialnej, zdobywanie słusznych praw  
dla członków, ale także samopomoc w dziedzinie duchowej, Zarząd  
Główny Związku występuje z inicjatywą i spieszy z pomocą nauczy-  
cielstwu w jego usiłowaniach nad dalszem kształceniem. Wakacyjne  
Kursy Uniwersyteckie, jako instytucja stała, mają na celu zaznajomienie  
nauczycielstwa sposobem syntetycznym z najnowszymi wyni-  
kami w dziedzinie różnych gałęzi wiedzy, ze szczególnem uwzględ-  
nieniem pedagogiki i jej zastosowań praktycznych. Zadaniem ich jest  
dać uczestnikom wskazówki do samodzielnego kształcenia się, do  
pracy rozumnej z zachowaniem zasad ekonomji, a co najważniejsze  
wzajemne poznanie i zespolenie duchowe nauczycielstwa, które do  
niedawna pracowało w tak odmiennych warunkach.

Urządzenie kursu tegorocznego połączone było z dużemi trud-  
nościami. Zdawało się początkowo, że nasuną się przeszkody nie  
do przewyżczenia. Znana drożyzna w Zakopanem, brak mieszkań,  
najazd sfer paskarskich na ten przepiękny zakątek tatrzański,  
a wreszcie groźna sytuacja, w jakiej się znalazło państwo nasze  
w lipcu b. r. — oto okoliczności, wśród których zabraliśmy się  
do pracy. Do końca czerwca zgłosiło się na kurs przeszło 400 nau-  
czycieli (lek). Przyjęcie uzyskało 120, w tem około 42% nauczycieli.  
Ale wobec niebezpieczeństwa jakie wywołał najazd wroga na ziemię  
polskie, nauczyciele poszli do szeregów, a w ich miejsce przyjęte  
zostały nauczycielki, które też stanowiły główne audytorjum tego-  
rocznych kursów. Ogółem było uczestników 118 (102 nauczycielek  
16 nauczycieli). Wszyscy uczestnicy posiadali pełne kwalifikacje  
nauczycielskie. Między słuchaczkami były nie tylko nauczycielki szkół  
powszechnych, ale i średnich. W czasie najkrytyczniejszym, kiedy  
wróg stał u bram stolicy, wyjechało kilkanaście osób z okolicy  
Warszawy, do końca jednak dotrwało 86 uczestników. 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.

Wówczas kiedy koledzy, pracujący w dwu zaborach pozna-  
wali się wzajemnie przy wspólnej pracy nauczycielskiej, kiedy przy-  
gotowali fundament pod gmach przyszłej jednolitej szkoły polskiej  
w wolnej Ojczyźnie, nie mieli w swem gronie przedstawicieli trze-  
ciego zaboru. W czasach niewoli było to zjawisko zrozumiałe, ale  
dziś jest to bądź co bądź fakt dziwny i dla rozwoju jednolitej szkoły  
polskiej, dla pedagogiki narodowej wcale niepożądany.

Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem urządzony był  
w porozumieniu z Ministerstwem W. R. i O. P., które też udzieliło  
swego poparcia i subwencji. Dzięki temu doszedł kurs do skutku,  
ponieważ w dzisiejszych warunkach nauczycielstwo samo nie byłoby  
w stanie pokryć tak poważnych wydatków. Ministerstwo Oświaty,  
udzielając subwencji, pozostawiło jednak Zarządowi W. K. U. zupełną  
swobodę zarówno w ułożeniu programu, jak i w doborze prelegen-  
tów; w ten sposób wyraziła najwyższa władza szkolna pełne zaufa-

nie, że organizacja postawi kurs na wysokim poziomie naukowym. Program kursu tegorocznego obejmował dwa działy: 1) filozoficzno-pedagogiczny, 2) przyrodniczo-geograficzny.

Z działu pierwszego zgodnie z zapowiedzianym programem odbyły się następujące wykłady: Zagadnienia etyki a szkolnictwo (Prof. uniw. Dr Władysław Heinrich), Z filozofii wychowania (Dr Marjan Odrzywolski), Historia wychowania w Polsce na tle rozwoju pedagogiki powszechnej (Prof. un. Dr Stanisław Kot), Zagadnienie inteligencji (Dr Odrzywolski), Najważniejsze prądy pedagogiczne doby obecnej (Dr Henryk Rowid).

W dziale drugim chodziło o możliwie wszechstronne poznanie Tatr, wogóle Podhala na tle żywej ilustracji. Zarząd W. K. U. po porozumieniu się z prelegentami przygotował następujący program tego działu: Całość ziem polskich i granice Polski — Krajobraz podhalański — O powstaniu Tatr — Roślinność Tatr — Fauna tatrzańska — O klimacie Zakopanego — Z dziedziny kultury Podhala, — O ochronie Tatr — O sztuce ludowej na Podhalu.

Program ten, tworzący organiczną całość, nie został w zupełności wyczerpany z powodu znanych wypadków politycznych. Niektórzy z prelegentów nie zdołali przybyć z Warszawy (prof. Skoczylas), inni zajęci byli w Komitecie Obrony Państwa lub pełnili służbę wojskową. Z działu drugiego odbyły się wykłady: prof. A. Sujkowskiego „Całość ziem polskich i granice Polski“, prof. Uniw. Ludomira Sawickiego „Krajobraz podhalański, prof. Walerego Goetla „O powstaniu Tatr“, prof. K. Steckiego, „Z ekologii i geografii roślin“, prof. B. Wigilewa „O klimacie Zakopanego“ i „O urządzeniu stacji meteorologicznej“, prof. J. Gw. Pawlikowskiego „O ochronie przyrody ze szczególnem uwzględnieniem Tatr“.

Oprócz tego odbyły się wykłady prof. Dra Wł. Semkowicza, „Rzut oka na dzieje ustroju Polski niepodległej“.

Z wykładami połączone były konferencje, obrazy świetlne i wycieczki naukowe. w szczególności ożywiona toczyła się dyskusja po wykładach „Z filozofii wychowania“ Dra Odrzywolskiego. Również trzy dwugodzinne konferencje odbyły się na podstawie wykładów Dra Rowida. Przedmiotem tych konferencji były następujące tematy: Samorząd szkolny — Metoda nauczania w pierwszym roku — Nauka rzeczy ojczystych — Wolne ćwiczenia piśmienne. Poziom dyskusji i rzeczowe traktowanie tematu były dowodem gruntownego przygotowania uczestników i żywego zainteresowania się poruszonymi zagadnieniami.

W związku z wykładami działu II go odbyły się wycieczki naukowe pod kierunkiem prof. Sawickiego na Nosal i do doliny Olczyńskiej (poznanie krajobrazu), pod kierunkiem prof. Goetla do Strążyskiej doliny i na Sarnie Skalki (wycieczka geologiczna), pod kierunkiem prof. Steckiego na Czerwone Wierchy i na Giewont. (Wycieczka botaniczna). Wykłady prof. Steckiego były ilustrowane obrazami świetlnymi. Oprócz tego odbyło się kilka wycieczek krajoznawczych pod kierunkiem pp. Steckiego, Rowida i Malickiego: 1) do doliny Strążyskiej i na wielką Rówień pod Giewontem, 2) na Kalatówki, drogą nad Regłami do doliny Białego, 3) do Czarne

Stawu pod Kościelcem, 4) do doliny Kościeliskiej, trzydniowa wycieczka do Morskiego Oka przez Zawrat i na Świnicę. W wycieczkach uczestniczyło przeciętnie 60 do 70 osób.

Wykłady odbywały się w pięknej sali "Sokoła" zakopiańskiego tyko w godzinach przedpołudniowych od 9—1. Ogółem godzin wykładowych było 81. Popołudnia przeznaczona były na wycieczki.

Przeciętna liczba osób na wykładach wynosiła 82.

Większość uczestników kursu znalazła umieszczenie w bursie szkoły zawodowej, tudzież w szkole powszechnej. Z umieszczenia tego korzystało ogółem 78 osób. Sekretariat kursów, tudzież administrację, prowadził nader sprężysto i sumiennie p. Roman Sowa. Współpracowniczką w sekretarjacie była p. Anna Dobrowolska. W czasie trwania kursu była wspólna kuchnia dla uczestników. Sprawy aprowizacyjne powierzył Zarząd Główny p. Władysławowi Sience.

Uczestnicy kursu zwolnieni byli od opłaty taksy klimatycznej, wynoszącej 175 Mp. przez cały czas pobytu w Zakopanem. Wogóle podkreślić należy życzliwe stanowisko i poparcie, jakim się cieszą u miejscowych czynników Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie, przyczyniające się do wzmożenia tętna życia umysłowego w letniej stolicy Polski, która oby jaknajrychlej — teraz już w wolnej Rzpltej — odzyskała swą fizjonomję z czasów przedwojennych.

Wiele pomocy i cennych rad w czasie organizowania kursów tegorocznych, w szczególności przy układaniu programu wykładów udzielił zarządowi b. minister oświaty p. Ksawery Prauss przebywający stale w Zakopanem.

Wykłady skończyły się 21 sierpnia, w następnych dniach odbyły się jeszcze wycieczki do Morskiego Oka i na Świnicę. Po skończonych wykładach pożegnał zebranych uczestników kierownik W. K. U. p. Rowid, dziękując imieniem Zarządu prelegentom za poniesione trudy w tak ciężkich warunkach. Imieniem uczestników kursu przemówiła p. A. Harniszowa, wyrażając pełne uznanie Zarządowi, który nie szczędził pracy około zorganizowania tak pożytecznej instytucji dla nauczycielstwa, jaką są Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie.

Pomimo dość znacznej liczby godzin zajęcia, pomimo intensywnej pracy, jaką stwierdzić można było u ogółu uczestników, którzy i poza godzinami wykładowemi wiele czasu poświęćali omawianym zagadnieniom, nie znać było wcale zmęczenia przez cały czas trwania kursu. Owszem wszyscy czuli, że po całorocznej wytężającej pracy szkolnej takie właśnie wakacje dają wytchnienie, wzmacniają siły. Na stan ten wpływa przedewszystkiem idealne środowisko. Spędzenie kilku tygodni wśród czarownej przyrody tatrzańskiej, bliższe z nią zetknięcie się podczas wycieczek, połączenie nauki z życiem samem, z przyrodą wzmacnia zdrowie i wzbogaca ducha nowemi i pięknymi wrażeniami. W ten sposób wraca nauczycielstwo do pracy po wakacjach z nowym zasobem sił duchowych dla dobra szkoły i dzieci.

Zarząd W. K. U. projektuje urządzenie dwu kursów w czasie następnych wakacyj; jeden odbędzie się w Zakopanem, a drugi na Pomorzu.

---

## RECENZJE.

*Dr. Ludwik Jaxa Bykowski*: „Zasady pedagogiki doświadczalnej ze szczególnem uwzględnieniem szkoły polskiej”. Brosz. str. 115, powszechne wykłady uniwersyteckie wygłoszone we Lwowie w roku 1917, Lwów—Warszawa, Książnica Twa nauczycieli szkół wyższych, 1920.

Pedagogika doświadczalna rozwinęła się w ostatnich latach kilkunastu do tak obszernych rozmiarów że zapoznanie czytelników z całością tej wiedzy wymagałoby kilku tomów. Podobnej książki brak jeszcze w literaturze polskiej. Wobec tego faktu nieamlą korzyść przynieść może broszura Dra Bykowskiego, który wyłożył w niej ważniejsze badania i wyniki pedagogiki doświadczalnej, nie pomijając i metod. Rzecz ta daje dobre pojęcie o pedagogii i o możliwości jej zastosowań i niewątpliwie wzbudzić może zainteresowanie w czytelniku, stawiającym pierwsze kroki w tej nowej dziedzinie, pozwoli mu się zorientować w mnogości zagadnień i wzbudzi chęć do dalszych studiów. Pomimo swych skromnych rozmiarów broszura zawiera niektóre wskazówki bibliograficzne.

Po wstępie ogólnym i metodologicznym, autor omawia sprawy związane z rozwojem fizycznym, z pobudliwością zmysłów, z pamięcią, wyobraźnią, uwagą, zmysłem krytycznym, inteligencją, znużeniem umysłem w szkole, przechodzi do kształcenia charakteru, uczuć, woli, do techniki i ekonomii pracy umysłowej, do poznania indywidualności uczniów. Na zakończenie podaje krótki rys historyczny pedagogii i rozwija swe poglądy na wychowanie i problemat społeczny.

*Dr. I. Ioteyko.*

*Dr. med. St. Kopczyński*: „Co mówią cyfry w sprawie przeciążenia młodzieży w szkołach”.

W rozprawie pod powyższym tytułem, opartej na wynikach badań lekarzy szkolnych, wykazuje autor stan przeciążenia młodzieży w szkole i przeciążeniu temu przypisuje rozpaczliwy stan fizyczny młodzieży szkolnej zwłaszcza żeńskiej. Zamknięcie i unieruchomienie młodzieży przez szereg godzin w niehigienicznie utrzymanych klasach, a następnie unieruchomienie jej przez kilka godzin nad lekcjami w domu powoduje cały szereg objawów chorobowych, stwarza nadzwyczaj podatne podłoże do gruźlicy i grozi zwyrodnieniem dorastających pokoleń. Z zestawień cyfrowych wynika, że dziewczęta w klasach IV i VII znacznie więcej poświęcają czasu na przygotowanie lekcji, a w klasie VIII 51, 2 % pracuje poza szkołą 5—6 godzin dziennie, czyli wraz z godzinami szkolnymi 12 g. dziennie, tego organizm dziewczęcy wytrzymać nie może. Klasa IV przypada mniej więcej na okres dojrzewania młodzieży, gdy wydajność umysłowa w tym wieku maleje, a nadmierny wysiłek umysłowy może wpłynąć na zakłócenie całego ustroju.

Szereg czynników różnolitej natury wpływa na przeciążenie młodzieży. Do głównych przyczyn zalicza autor: a) przeładowanie programów szkolnych (program ministerjalny częściowo złu zaradza, b) wygórowane wymagania nauczyciela w zakresie swego przedmiotu, c) nadmierna liczba godzin w programach szkolnych (głównie 6-ta godzina nie powinna być tolerowana, d) zbyt dużo dni świątecznych i zbyt długie wakacje (powinny trwać od 15 czerwca do 16 sierpnia),

e) brak wykwalifikowanych nauczycieli, f) przepełnienie klas, i z tego powodu urządzanie zamaskowanych egzaminów pod postacią repetycji, g) brak pomocy szkolnych, odpowiednich lokatów i ławek. Do czynników domowych, będących też źródłem złego zalicza autor nieumiejętny rozkład dnia roboczego i nieodpowiednie warunki pracy. Usuwanie wszystkich wyżej wymienionych braków, ułatwianie młodzieży niezamównej wykonywania zadań domowych w możliwie lepszych warunkach przez dostarczanie jej specjalnych pomieszczeń (izb szkolnych, świetlic), a przede wszystkim postawienie wychowania fizycznego na należytej stopie, przyznając mu równouprawnienie z wychowaniem umysłowym w szkole — oto wytyczne dla reformatorów wychowania młodych pokoleń w wolnej i niepodległej Polsce.

Wtedy dzisiejsza szkoła „siedzenia” przemieni się w idealną szkołę „pracy”.  
J. S.

*Krasnowolski An.* „Najpospolitsze błędy językowe zdarzające się w mowie i piśmie polskiem”. Wyd. IV. M. Arcta w Warszawie 1920.

Błędy omawiane w tej książce są istotnie najczęściej spotykane, albowiem zebrane zostały wśród warstw średnio wykształconych lub też z książek i gazet czyli tam, gdzie roszczą sobie pretensje do znajomości języka. Z tego względu książka ta każdemu może oddać wielkie usługi.

*Nowakowska M. i Jaroszyńska H.* „Zbiór opowiadań z dziejów ojczystych” dla użytku niższych klas szkół średnich i szkół powszechnych. Wyd. III, uzupełnione. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920.

Jest to zbiór pogadanek historycznych, których celem jest podanie dzieciom nie tylko wiadomości historycznych, lecz i wyrabianie ich charakteru. Treścią pogadanek są wybitniejsze momenty dziejów Polski, ułożone w porządku chronologicznym. Książka w wydaniach poprzednich polecona została do użytku szkolnego i zdobyła już sobie wielką ilość zwolenników.

*Nałkowska A.* „Geografia Polski”, z 64 rysunk. Wyd. VII. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1920.

Znany i powszechnie zastosowany w szkolnictwie naszym podręcznik geografii Polski w nowym wydaniu został zmieniony i uzupełniony, stosownie do nowych granic i nowych warunków politycznych, w jakich dzisiaj Polska się znajduje.

*Nowakowska M.* „Geografia historyczna Polski” z 88 ryc. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1920.

Pierwszy to podręcznik geografii historycznej Polski i pierwsza w ogóle tego rodzaju praca od czasów książki Z. Glogera, wydanej przed kilkudziesięciu laty. Autorka w sposób zwięzły a barwny opisuje Polskę w dawnych granicach, malując całkowity obraz tych ziem na tle wypadków historycznych. Dla szkolnictwa naszego książka ta bardzo w porę przybywa.

*Thomas St.* „Zbiór zadań arytmetycznych”, cz. wstępna, kurs klasy podwstępnej, wyd. XII.

*Thomas St.* „Zbiór zadań arytmetycznych“, cz. I., kurs klasy wstępnej, wyd. XII. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920.

Książki *St. Thomasa* zbyt znane są, aby o nich pisać. Nadmienię jednak trzeba, że w dwunastym wydaniu zostały zasadniczo zmienione i uzupełnione przez autora, a przedewszystkiem miary, wagi i monetę rosyjską zamieniono na polskie i metryczne. Wszystkież zmiany uskutecznił autor zgodnie z programem Ministerstwa Oświecenia.

*Grabowski Jan*, Inż. „Rachunki dla rzemieślników“. Podręcznik dla szkół zawodowych i samouków. Cz. I. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920.

Autor opracował tę książkę według programu M. W. R. i O. P. specjalnie dla szkół zawodowych, co tak w treści jak i w układzie metodycznym dało podręcznik oryginalny, odmienny zasadniczo od innych książek do początkowej nauki rachunków.

## Kronika pedagogiczna.

**Teodor Bernadzikiewicz (1847 + 1920)** Dnia 1 lipca 1920 dotknięte zostało nauczycielstwo polskie bolesną stratą. Z szerzów jego ubył zasłużony pedagog i autor wielu prac pedagogicznych, członek honorowy Łwiązku P. N. S. P. ś. p. *Teodor Bernadzikiewicz*. Gorące umiłowanie zawodu, umysł głęboki i subtelny, niezwykła pracowitość i sumiennność cechowały zmarłego pedagoga. Śp. *Bernadzikiewicz* brał zawsze żywy udział w pracach około odrodzenia i reformy szkoły polskiej, której niemałe oddał usługi, przedewszystkiem jako wybitny znawca nauczania początkowego. Jego „Początki czytania i pisania czyli Elementarz, oraz zajmujące czytanki dla dzieci“, tudzież „Zajmujące czytanki dla dzieci polskich“ wzbogaciły narodową literaturę pedagogiczną, jako książki trwałe wartości. W obu tych książkach okazał ś. p. *Bernadzikiewicz* subtelność znajomości duszy dziecięcej i rzetelny talent literacki.

Z piosół licznych rozpraw zasługują na uwagę prace „Ogród szkolny“, „Znaczenie ławek szkolnych i prawidłowych postaw ciała w wychowaniu młodzieży“, „Język polski w szkole ludowej“ (pod pseudonimem Światłoslawa). Zajmował się też zagadnieniami teoretycznymi z dziedziny nauczania początkowego i ogłosił w „Ruchu pedagogicznym“ cenne rozprawy na ten temat, m. i. „Prace metodyczne w zakresie elementarza“.

Zmarły pedagog interesował się gorąco nowymi prądami w dziedzinie wychowania i z uwagą śledził zdobycze naukowe na tem polu. Pomimo wieku podeszłego zachował do ostatnich chwil swego pracowitego życia umysł młody, wrażliwy na wszystko, co przyczynia się do uszlachetnienia i doskonalenia człowieka. Cześć Jego pamięci.

**Jak wygląda oświata u nas.** Głó mowa o sprawach oświaty u nas, to należałoby stale oryztytaczać pewne cyfry, które nas momentalnie mogą leczć z wszelkiej manji wielkości a być kategorycznym nakazem do wytyżonej, pozytywnej pracy. Cyfry te, to ilość analfabatów. będąca do pewnego stopnia miarą kultury narodu. Cytuję je według tablic statystycznych Romera-Weinfelda.

Na tysiąc mieszkańców nie u nie czytać: w Rumunji 884, w Serbji 810, w Portugalji 786, w Hiszpanji 637, w Rosji europejskiej 617, w Polsce 533, na Węgrzech 485, we Włoszech 375, w Austrii 165, w Belgji 131, w Stanach Zjednoczonych 77, we Francji 30, w Finlandii 12, w Anglii 10, w Holandji 8, w Szwecji 2, w Danji 2, w Niemczech 0.04, w Szwajcarii 0.03.

Kiedy więc w Polsce każdy drugi obywatel nie umie czytać, w Niemczech, naszych najbliższych współzawodnikach w walce o byt dopiero na 25 000 mieszkańców przypada jeden analfabeta. Stosunek oświaty u nas do oświaty w Niemczech byłby na tej podstawie taki, jak 1 do 12 500.

Zdawałoby się, że wobec strasznej wymowy tych cyfr, wytyżymy wszystkie



sily, aby nadrobić to, w czym pozostaliśmy w tyle. Ale oto nowa serja cyfr, które nam mówią coś wprost przeciwnego.

Budżet ministerstwa wyznań i oświaty wynosi w różnych państwach europejskich następujący procent z ogólnych wydatków państwowych (według leksykonu Meyera 1910): w Polsce 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub>%, w Rosji (w r. 1901) 3<sup>1</sup>/<sub>2</sub>%, we Włoszech (1905/6) 3-7<sup>1</sup>/<sub>2</sub>%, na Węgrzech (1908) 4-5<sup>1</sup>/<sub>2</sub>%, w Austrii (1918) 5-2<sup>1</sup>/<sub>2</sub>%, w Prusach (1907) 6-2<sup>1</sup>/<sub>2</sub>%, we Francji (1905) 6<sup>1</sup>/<sub>2</sub>%, w Hiszpanii 9<sup>1</sup>/<sub>2</sub>%, w Danii 9<sup>1</sup>/<sub>2</sub>%, w Szwecji 11-1<sup>1</sup>/<sub>2</sub>%, w Norwegii 11-1<sup>1</sup>/<sub>2</sub>%. Dla Francji i Włoch procent ten odnosi się do samej tylko oświaty, bez wyznań, dla Prus do budżetu bez wydatków wojskowych, w rzeczywistości więc jest dla tych trzech państw znacznie większy.

Z powyższych cyfr wynikałoby, że Polska należy do tych państw, które najmniej wydają na oświatę.

Cyfry te należałoby jeszcze uzupełnić uwagą, że są one z przed wojny, wszystkie, z wyjątkiem cyfr dotyczącej Polski. Ta bowiem odnosi się do okresu wojny. Być może, że i inne państwa, zwłaszcza te, które wojna najwięcej dotknęła, mniej wydawały w tych latach na oświatę. Cyfr statystycznych z tych czasów nie udało się znaleźć i dość trudno o nie. W każdym razie władze powinny dbać o to, by te cyfry dostały się do jaknajszerszej wiadomości. Społeczeństwo powinno być uspokojone, że nie robi się oszczędności tam, gdzie chodzi o ego najwyższe wartości idealne, o sprawy związane najściślej z jego istnieniem. Świeże doświadczenia plebiscytowe przekonały nas, co znaczą braki w tej dziedzinie. Znaleźliśmy Polaków mówiących po polsku, ale nie myślących i nie czujących po polsku. Słusznie przyjdzie nam zwrócić uwagę nauczycielskich wydało w „Głosie nauczycielskim” alarmującą odezwę z tego powodu, że nasz budżet oświatowy wynosi tylko 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub>% ogólnego budżetu. Nie wolno robić oszczędności na szkole i oświacie” czytamy tam „Trzeba podnieść zbiorowy głos na zebraniach nauczycielskich, zebraniach rodzicielskich, wiecach oświatowych z udziałem ludności wszystkich sfer, by w państwie budującym się problem oświaty był postawiony na pierwszym miejscu, z protestem by w budżecie szkolnym nie śmiano czynić oszczędności kosztem trwałości państwowego istnienia”. Oby jaknajwięcej takich odezów. Każde pismo powinno je przedrukować i oby jaknajwięcej ludzi, którzyby zrozumienie i zapal dla tych spraw ponieśli w najdalszy zakątek Ojczyzny.

Dr Wiktor Chrupek.

**Poradnią naukową dla nauczycieli szkół powszechnych.** Pod powyższą nazwą Ministerstwo W. R. i O. P. powołuje do życia instytucję, mającą pomagać nauczycielstwu szkół powszechnych w pracy nad wykształceniem własnym zarówno ogólnym, jak i metodycznym. Poradnia będzie udzielała odpowiedzi i wyjaśnień tylko w sprawach, związanych z kształceniem się nauczycielstwa na zapytania, skierowane do niej ustnie lub na piśmie. Zapytania listowne adresować należy: Warszawa, Aleje Ujazdowskie 20. Poradnia dla nauczycieli.

## TREŚĆ Nru 7—8:

H. Rowid: Ewaryst Estkowski. 1820 — 1856 — Dr J. Kretz-Mirski: Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej. (Dokończenie). — Henryk Rowid: Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji. IV. — Helena Witkowska: Zagadnienia etyczne w nauczaniu historii. — Państwowe Kursy Nauczycielskie w Krakowie — H. Witkowska: O potrzebie wprowadzenia nauk społecznych do polskiego szkolnictwa. — Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w Zakopanem. — Recenzje. — Kronika pedagogiczna.

| Prenumerata:        |       | Zeszyt Nr 7—8 kosztuje . . . 15 Mk       |  |
|---------------------|-------|------------------------------------------|--|
| Roczna . . . . .    | 60 Mk | Nabyć można w Związku Polsk. Naucz.      |  |
| Półroczna . . . . . | 30 „  | Szk. Powsz. Kraków, Rynek gł. 29, II. p. |  |

Redaktor: Dr Henryk Rowid. — Redaktor odpowiedzialny: Stanisław Nowak.  
Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz.  
Czcionkami Drukarni Ludowej w Krakowie, ul. Dudańskiego 5. Nr telefonu 1310.

# KSIĄŻNICA POLSKA

TOWARZYSTWA NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH

STOW. WSPÓŁDZIELCZE WYDAWNICZE PROWADZI:

## I. DZIAŁ WYDAWNICZY

(Warszawa, Nowy Świat 59. Lwów, ul. Czarneckiego 12)  
obejmujący podręczniki szkolne i naukowe oraz książki  
dla dzieci i młodzieży.

### NOWOSCI:

- |                                                                                                                                               |       |                                                                                                                                    |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 1. <i>Falski M.</i> Elementarz powiatowy z ilustr. Kamila Mackiewicza . . . . .                                                               | Mk 30 | 7. <i>Piasecki E.</i> Zabawy i gry ruchome dla dzieci. Ilustr. . . . .                                                             | Mk 16 |
| 2. <i>Janelli i Kisielewska.</i> Z dziejów ojczyźtych. Opowiadanie dla uczniów szkół powszechnych i średnich. Ilustr. Z mapą Polski . . . . . | „ 54  | 8. <i>Piasecki i Schreiber.</i> Harce młodzieży polskiej. Wyd. 3. Ilustr. . . . .                                                  | „ 76  |
| 3. <i>Romer E.</i> Mapa Polski (ścienne) . . . . .                                                                                            | „ 180 | 9. <i>Rowid.</i> Z metodyki wypracowań pisemnych . . . . .                                                                         | „ 14  |
| 4. <i>Bykowski L.</i> Pedagogika doświadczałna . . . . .                                                                                      | „ 32  | 10. <i>Rowid.</i> Podstawy pedagogiki Trentowskiego . . . . .                                                                      | „ 14  |
| 5. <i>German.</i> Jak Pan Bóg Niemca pokarał. Ilustr. . . . .                                                                                 | „ 20  | 11. <i>Witkiewicz.</i> Chrześcijaństwo a katechizm . . . . .                                                                       | „ 76  |
| 6. <i>Karbowiak.</i> Bibliografia pedagogiczna w latach 1900—1910 . . . . .                                                                   | „ 40. | 12. <i>Ryniewicz.</i> Początkowy kurs historii średniowiecznej i nowożytnej ze szczególnem uwzględnieniem dziejów Polski . . . . . | „ 96  |

## II. DZIAŁ SORTYMENTOWY

(Warszawa, Nowy Świat 59. Księgarnia pedagog.-naukowa)

dostarcza wszelkich książek gdziekolwiek wydanych. — Specjalność: Podręczniki szkolne, książki metodyczne i pedagogiczne, podręczniki naukowe oraz książki dla dzieci i młodzieży.

Skład główny wydawnictw Ministerjum Wyznań i Oświecenia Publicznego oraz czasopism nauczycielskich: „Przegląd Pedagogiczny”, „Muzeum”, „Szkoła Powszechna”.

## PORADNIA BIBLIOGRAFICZNO-PEDAGOGICZNA

### NOWOSCI:

- |                                                                        |       |
|------------------------------------------------------------------------|-------|
| 1. <i>Wąsik.</i> Interpunkcja . . . . .                                | Mk 14 |
| 2. <i>Kłosiński.</i> I. rok nauczania (Przewodnik metodyczny . . . . . | „ 60  |
| 3. <i>Haberkantówna.</i> Protokoły lęceji przyrody . . . . .           | „ 40  |

Członkami „Książnicy Polskiej” są nauczyciele wszystkich szkół (powszechnych, średnich, wyższych i zawodowych).

Udział wynosi Mk 35. Opłata na fundusz rezerwowy Mk 3½ od każdego udziału. Zgłoszenia nowych członków przyjmuje Dyrekcja, Warszawa, Nowy Świat 59.

Informacyj o działalności Książnicy dostarcza miesięcznik:

„PRZEGLĄD WYDAWNICTW KSIĄŻNICY POLSKIEJ”

Prenumerata roczna Mk 12. Dla członków „Książnicy Polskiej” darmo i opłatnie.

# RUCH PEDAGOGICZNY

## MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERPNIA.

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

ADRES REDAKCJI  
„RUCHU PEDAGOGICZNEGO”:  
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:  
ZWIAZEK POLSKIEGO NAUCZ. SZK. POWSZ.  
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

### Stanowisko Ewarysta Estkowskiego w dziejach pedagogii narodowej<sup>1)</sup>.

Działalność pedagogiczna Estkowskiego przypada na okres bujnego życia umysłowego w Wielkopolsce, kiedy w szczególności, na polu filozofii i pedagogiki pojawiły się dzieła wysokiej wartości, które posunęły rozwój kultury narodowej o duży krok naprzód. Przypisać trzeba, że działała wówczas pobudzająco idealistyczna filozofia niemiecka na młodych myślicieli naszych, będących przeważnie uczniami słynnego Hegla (Libelt, Cieszkowski, Kremer). Wkrótce jednakże rozpoczyna się świadoma dążność do wyzwolenia się z pod tych wpływów — do stworzenia systemu filozofii i pedagogiki narodowej. Wyrazem tych dążeń są dzieła filozoficzne i pedagogiczne Karola Libelta, Bronisława Trentowskiego, Augusta Cieszkowskiego i innych pisarzy wieku XIX-go.

Najsilniejszy wpływ na twórczość pedagogiczną Estkowskiego, wogóle na jego umysłowość wywarli dwaj pierwsi myśliciele. Pod wpływem Libelta kształtują się jego poglądy filozoficzne i społeczne, pod wpływem zaś Trentowskiego rozwijają się myśli pedagogiczne Estkowskiego, w których odzwierciedla się także duch Komisji i Izby Edukacyjnej. Poznanie ówczesnych prądów w kulturze polskiej pozwoli zrozumieć i ocenić głębiej znaczenie Estkowskiego w dziejach pedagogii narodowej; na tle dążeń narodowej twórczości filozoficznej postać naszego pedagoga wypukli się wyraźnie.

Wspomnieliśmy wyżej, że polska filozofia pracuje w pierwszej połowie XIX stulecia nad wyzwoleniem się z pod wpływów idealistycznej filozofii niemieckiej — nad stworzeniem własnego systemu, wypływającego z psychiki polskiej, z głębi ducha narodowego. Już J. N. Kamiński w rozprawie „Czy język nasz jest filozo-

<sup>1)</sup> Zob. artykuł „Ewaryst Estkowski”, Ruch Pedagogiczny Nr 7—8, r. 1920.

ficzny?" i Mochnacki w pracy „O literaturze polskiej w wieku 19-tym" (1830) zarzucają pisarzom naszym naśladownictwo filozofji niemieckiej i nawołują do stworzenia filozofji z wewnątrz, do wysnucia jej z istoty jestestwa narodowego. „Dla nas potrzeba — pisze Mochnacki — takiej żywej życiem naszym umiejętności, takiej, jaką nas obdarzyć może filozofja naszego jestestwa, filozofja języka polskiego, wreszcie, że tak powiem, temperamentu i konstytucji narodowego geniuszu, narodowego ducha".<sup>1)</sup>

Ideę tę stara się urzeczywistnić filozofja polska w latach 40-tych i 50-tych. Trentowski, Cieszkowski, Libelt i inni pracują nad systemem „filozofji narodowej". Cieszkowski i Libelt odrzucają ideę absolutną Hegla, zastępując ją ideą Boga osobowego, bezwzględną indywidualnością. Libelt występuje przeciwko filozofji niemieckiej i dowodzi, że sam rozum, abstrakcyjnie pojęty, niezdolny jest stworzyć całokształtu żywego i wszystkie jego wytwory cechuje martwota. Filozofję niemiecką Kanta, Fichtego, Schellinga, Hegla cechuje jednostronność, podczas gdy charakterystycznym rysem filozofji polskiej jest dążność do syntezy, do połączenia sprzecznych dotąd kierunków, aby w ten sposób stworzyć nowy system filozoficzny — filozofję uniwersalną (Trentowski). Myśliciele nasi głoszą nową erę w dziejach filozofji — epokę filozofji słowiańskiej. Cechy tej filozofji zawarł Libelt w swym słynnym dekalogu, który Wincenty Pol nazwał punktem zwrotnym w historii naszej filozofji. W dekalogu tym pragnie Libelt ująć pierwiastki ducha słowiańskiego<sup>2)</sup>, ze szczególnem uwzględnieniem duszy ludu, jego wyobrażeń, uczuć i dążeń. Myśli te — jak zobaczymy później — odzwierciedlają się w pismach Estkowskiego i dlatego przytaczamy tu dekalog Libelta:

1. Pierwiastek filozofji słowiańskiej nie powinien zrywać jedności świata widomego ze światem niewidomym, ale i owszem położyć ten związek dwu światów za zasadę.

2. Musi odrzucić samowładztwo rozumu i na równi z nim położyć wewnątrz, bezpośrednie pochwycenie prawdy, mocą bezpośredniego związku z duchem wiekuistym.

3. Musi duchowym pojawom swoim dać wyobrażalność, tj. pojmować ducha, jako ukształtowaną indywidualność, jako osobę.

4. Istotą ducha musi być żywot, czyn, rzeczywistość.

5. Wszelki dualizm, jako taki, zniesiony. Złe ustępuje przed dobrem, ciemności przed światłem. Ród ludzki wyniesiony do godności i szczęśliwości przez urzeczywistnienie piękna, prawdy i dobra w życiu. Natura shodlowana i uszlachetniona przez ducha ludzkiego.

6. Wszelkie dobro materialne pochodzi od Boga, nie od ludzi. W tem leży uszlachetnienie materji, oraz przeobrażenie własności prywatnej na lennictwo boskie, które przejął ród ludzki.

7. Braterstwo wszystkich członków narodu polega na jedności myśli boskiej, którą naród reprezentuje; różność społeczna czyli hierarchja polega na różności zasług pojedynczych osób w urzeczywistnianiu owej myśli.

<sup>1)</sup> Polska Filozofja Narodowa. Kraków 1921. Wydał Dr M. Straszewski.

<sup>2)</sup> Myśliciele nasi tego okresu, mówiąc o filozofji słowiańskiej, mają na myśli przedewszystkiem polską filozofję narodową.

8. Władza jest to myśl boża, uosobiona, by mogła się urzeczywistnić.

9. Religja Chrystusa jest religją słowiańską. Wszakże będzie to religja posępu, a temsamem różna od dotychczasowego, na opokę stwardłego katolicyzmu.

10. Umiejętność, a w szczególności filozofja, była dotąd scholastyczną, t. j. nie wyszła poza szkołę; odtąd powinna być popularną, t. j. ludową, kojarząc się z myślą Bożą, która jest w ludzie, i rozwijając tę myśl bożą przez czyn.

Jak widzimy, szuka Libelt pierwiastków filozoficznych w wyobrażeniach ludowych, tam szuka wogóle podstaw filozofji. „Lud nasz — mówi — przechowuje u siebie wiarę w bezpośredni stosunek świata ziemskiego ze światem duchów, które go jako opiekunów istoty otaczają. I kto tę wiarę wyssał z mlekiem, temu żadna mądrość świata jej z serca nie wytrąci. Sam ją stokroć odpychać będzie, jako niezgodną z rozumem, ale stokroć znowu ona się w głębi jego ducha odezwie. Bóg i duch nie są to u ludu idee martwe, bezkształtne, ale i owszem w pełni życia pojęte i upostaciowane. Filozofja może te pojęcia rozwinąć, podnieść do umiejętności, ale nie może być tym pojęciom przeciwną“.

Libelt pragnie filozofję sprzęgnąć z rzeczywistością, z życiem; ten rys charakterystyczny cechuje też filozofję Trentowskiego, której punktem wyjścia i finałem jest tworzenie, czyn, praca, a której urzeczywistnienie zależy od wychowania bóstwa człowieka *in actu*. To sprzęgnięcie filozofji z rzeczywistością, z życiem bujem i twórczem na różnorodnych polach pracy ludzkiej jest, jak słusznie podkreśla Chmielowski, doskonałym wyrazem dążności naszej filozofji idealistycznej w jej różnicy od niemieckiej; „powołanie do czynu, do przekroczenia idei oderwanej dla znalezienia się w szerokiej dziedzinie społecznej celem jej podniesienia i udoskonalenia“.<sup>1)</sup> Z tak pojętej filozofji wypłynął też ideał pedagogiczny Trentowskiego — człowiek czynny, produktywny i twórczy — jaźń działająca w myśl najwyższych zasad etycznych.

Wrażliwa umysłowość Estkowskiego wchłania te idee, przeżywa całą swą duszą i pragnie ich urzeczywistnienia. Dzięki usilnej pracy nad własnem kształceniem i doskonaleniem zdobywa naukowy pogląd na świat i życie człowieka — pogląd wysnuty z ducha narodowego. Staje w jednym szeregu z najznakomitszymi w narodzie i wspólnie z nimi wykuwa świetlaną przyszłość dla Polski. Libelt działa nań nie tylko swemi dziełami filozoficznymi, ale także i bezpośrednio swą osobowością. Darzy go bowiem znakomity filozof szczerą przyjaźnią, utrzymuje z nim stosunki osobiste i obaj spotykają się często na polu pracy społeczno-oświatowej i pedagogicznej w Poznaniu. Estkowski, jak to wynika ze wspomnień skreślonych w „Autobiografji“, żywi też dla Libelta uwielbienie i szczerzy podziw, przeżywa się jego ideami. Wraz z nim wierzy w świetną przyszłość Słowiańszczyzny, a szczególnie Polski, której w dziejach ludzkości przypada wielka misja do spełnienia.

<sup>1)</sup> Piotr Chmielowski. *Historja literatury polskiej*. Warszawa 1920. T. V.

Żyjemy — pisał E. w r. 1848 — w czasach przełomowych, w których świat młody, nowy, rozpoczął bój śmiertelny ze światem starym — z wojskiem starych rządów, z biurokratami, z żywiołem germańskim, z absolutyzmem... Ta walka nie zaraz się zakończy, szczerp słowiański stworzy nowy świat, ale wprzód musi odbyć chrzest, jak chrześcijaństwo w swym początku, zanim umocniło swe panowanie. Wolność ludów, braterstwo narodów zamiast dyplomacji rządów, zgoda i miłość pokoleń w miejsce starych prześladowań narodowych piękne są w ideale, ale szczęście i błogosławieństwo na ziemię nieść będą, gdy wrogów zwalczą, urzeczywistniać się poczną. Oczyszczony ród ludzki jaśnieć będzie czystością sumienia i szczerością w czynach<sup>1)</sup>.

Historjografja Estkowskiego przyjmuje jako pewnik, że ludzkość osiąga coraz wyższy stopień doskonałości. „Historja — mówi — od z początku biegnie swym trybem i ludzkość postępuje ze szczebla na szczebel doskonałości, że nowa era wyższego szczęścia, zupełniejszej wolności wschodzi w Europie, a im ważniejsza epoka, tem większe wstrząśnienia... Ziarno nowej ery w świat rzucone już zeszło, ale kwiat i owoc w pączku dotąd ukryty. Inaczej być nie może. Jeszcze nie było spokojnej reformy świata — i nie przez rok ani dwa taka przemiana uzupełnić się może..., ale szczęśliwi jesteśmy, żeśmy się zbliżyli do epoki, którejśmy dawno pożądali, która zbawi naszą ziemię, która wywoła do wielkiego życia obszerny świat słowiański, świat nowy, świat nasz<sup>2)</sup>).

...„Ja jestem przekonany, że teraz czas na nas nadchodzi; dotąd nie mieli ani Polacy, ani inni Słowianie potężnych myśli, wielkich idei, które rodzą takie czyny, od których zawiśł nowy porządek świata, które odśłoniłyby nową gwiazdę ludzkości na długie czasy przyświecającą; uznaję, ale nie wiem dlaczego mocno przeczuwam, że ta gwiazda w naszym narodzie wznijdzie... Dziś cała Polska i wszystkie ludy słowiańskie na pozór spokojne, są pełne wielkich oczekiwań. Grecy, Rzymianie, Niemcy, Francuzi, Anglicy położyli wielkie zasługi dla ludzkości; dlaczegożby kolej nie miała przyjść na szczerp słowiański, najliczniejszy i najświeższy?<sup>3)</sup>

Tę wiarę w misję narodu polskiego dzieli nasz pedagog z wszystkimi wielkimi twórcami filozofji i literatury narodowej, a wyobraża sobie ten świat nowy, oparty na sprawiedliwości społecznej i na wolności politycznej. W swych poglądach i dążeniach społeczno-politycznych ujawnia Estkowski, podobnie jak Libelt, szczerą tendencję i zasady demokratyczne, a odrzuca wszelką demagogję. „Europa — pisze w swych listach — nie stanęła jeszcze na połowie drogi. Reforma polityczna jest ważna i wielka, ale nierównie większą jest reforma socjalna. A dotychczas nawet idee tych reform jeszcze się nie wyrobiły, cóż dopiero mówić o wykonaniu? Wypadki biegają szybko, wszystko, co stare, trzeszczy; ale budowanie świata nowego, organizacja najświetniejsza i najsprawiedliwsza dotąd, może rozwijać

<sup>1)</sup> Autobiografja rkps. str. 62.

<sup>2)</sup> Autobiografja rkps. str. 83. i u.

<sup>3)</sup> Autobiografja rkps. str. 144 in.

się i postępować tylko wolno; natężyć się muszą umysły, wypracować nowy świat muszą geniusze narodowe<sup>1)</sup>.

Nowy ustrój społeczny musi tedy być przygotowany stopniowo, a sprawiedliwy i rozumny ustrój uwarunkowany jest wysoką oświatą ludu, uobywatelnieniem szerokich mas ludowych. Estkowski przyjmuje poglądy Libelta, że w masach ludowych tkwią pierwiastki kultury narodowej, że na wyobrażeniach ludowych oprzeć trzeba filozofję narodową. Ideę tę podejmuje Estkowski celem jej urzeczywistnienia, celem wydobycia na jaw owych pierwiastków rodzimej kultury. Stanie się to przez oświecanie i uobyczajanie warstw ludowych. „Ciemnota, nieświadomość i przesady znikają z pośród ludu będą. Błogie skutki światła i wolności spływać nań muszą. Lud uczuć, pojąć, uznać i objawiać ma swą godność, ma się podnieść do równości praw i obowiązków ze wszystkimi innymi w narodzie; ma zakosztować wyższego życia“. Do tej pracy nad oświecaniem i uobywatelnianiem ludu całego zabrać się winno nauczycielstwo, bo nie masz nad to, jak głosił jeszcze Andrzej Frycz z Modrzewa, szlachetniejszego na ziemi zatrudnienia. Szkoła elementarna, która winna być ogniskiem rodzinnego światła, cnót religijnych i obywatelskich ma tedy wielkie zadanie: spoić wszystkie warstwy społeczeństwa w jedną organiczną całość, utrwalić braterstwo w narodzie, znieść różnice stanów, a zastąpić je różnicami cnoty, obowiązków i zasług<sup>2)</sup>.

Twórczość filozoficzna, szukająca pierwiastków rodzimych, wycisnęła swe piętno na teorii pedagogicznej. Trentowski tworzy system pedagogiki narodowej w swej *Chowannie*, co znowu pobudza praktyków do pracy nad budową szkoły polskiej, której coraz bardziej grozi, szczególnie w Wielkopolsce, zupełne zniemczenie. Szkoły elementarne w Polsce „przykrojone na stopę i według trybu niemieckiego, zamiast doprowadzać, odprowadzały nas od rodzinnego ogniska, od celu narodowego<sup>3)</sup>“. I oto Estkowski, szukając środków zapobieżenia temu niebezpieczeństwu, sięga do źródeł polskiej myśli pedagogicznej i stamtąd czerpie wskazania. Twórcy Komisji i Izby Edukacyjnej nakreślili linje rozwoju szkoły polskiej, pozostawili znakomitą organizację szkolną, dali nam zasady wychowania, programy naukowe, wskazania metodyczne tak rozumne i celowe, że szkolnictwo i dydaktyka pruska w owych czasach żadną miarą nie mogły im dorównać, co zresztą sami Niemcy stwierdzili<sup>4)</sup>.

Z prac pozostałych po twórcach Komisji i Izby Edukacyjnej, z filozofji Libelta, Cieszkowskiego, Trentowskiego, wypłynęły poglądy pedagogiczne Estkowskiego, który pragnie myśli ducha polskiego urzeczywistnić w życiu praktycznym, w wychowaniu.

Aby ten wielki cel osiągnąć, trzeba przedewszystkiem wyzwolić szkołę polską i naukę o wychowaniu uwolnić od wpływów pedagogiki niemieckiej, której charakter zgoła nie odpowiada duchowi na-

1) j. w rkps. str. 145 in.

2) Libelt: *O odwadze cywilnej*. Rozprawy, Kraków 1869. Estkowski. *Pisma Pedagogiczne* tom I. Poznań 1863 str. 3 i n.

3) Estkowski. *Pisma pedagogiczne*, t. I.

4) Łukasiewicz. *Historja szkół w Koronie i w W. Ks. Litewskiem*, Poznań 1850 t. II. str. 350.

rodu, ani psychice dziecka polskiego. Podobnie jak polska twórczość filozoficzna stara się w owym czasie wyswobodzić z pod wpływów filozofii Hegłowskiej, tak i pedagogika uświadamia sobie zgubne skutki niemieckiego ducha, gwałtem szczepionego na organizmie szkolnictwa polskiego.

Pracując nad „Skazówką metodyczną” dla nauczycieli polskich, rozczytywał się Estkowski w dziełach naszych pedagogów — w książkach Piramowicza, Wolskiego, Trentowskiego i innych i pod ich wpływem powstaje w nim gorące pragnienie skierowania polskiej myśli pedagogicznej na jej przyrodzone tory, — odrodzenia myśli, skazanej z powodu rozpanoszenia się w szkołach wielkopolskich ducha pruskiego. „Ta myśl — pisze w jednym ze swych listów — stała się teraz we mnie żywą, że nasze nauki udzielane dzieciom, są zimne, są wyłącznie prawie rozumowe, pedantyczne, bo brak im uczucia życia. Nauki elementarne przyjęliśmy od Niemców; przyjęliśmy także ich sposób wykładu tych nauk — a Niemcy uczą tylko rozumowo, kształcą jedynie głowę. W ich naukach nie ma uczucia; ich nauki nie wzbudzają w uczniach chęci, woli, postanowienia, zapału, natchnienia. Niemcy nawet religii głową tylko uczą, nauczają poznać religję, ale nie uczuć ją. Ich klasyfikacja, rozdrobnienia, formalność pedantyczna pochłania i przytłumia ducha i życie wewnętrzne, jakie oddycha w każdej nauce. Nauka udzielana już dzieciom, koniecznie jakieś natchnienie w nich sprawić powinna — powinna zapalać ich chęci do dalszego poznawania.

Niemieckie szkoły (a nasze są zupełnie niemieckie, bo na zasadach niemieckiej pedagogiki urządzone) uczą wiele znać i wiedzieć, ćwiczą gimnastycznie pamięć, rozagę i rozum; ale nie wychowują, nie pielęgnują serca, nie wydobywają na jaw szlachetnych uczuć, natchnienia, nie wykształcają wewnętrznego sumienia wychowawców... Nauki więc dzisiejsze nie są w stanie, wzbudzić natchnienie i poświęcenie w masach młodzieży i ludu<sup>1)</sup>.

Zdając sobie sprawę z takiego stanu naszego szkolnictwa w b. zaborze pruskim, szuka Estkowski środków uzdrowienia i planuje opracowanie nowego układu nauk zgodnego z życiem i potrzebami narodu, tudzież wydanie odpowiednich książek metodycznych. Pracuje nad ułożeniem programu naukowego dla szkoły polskiej, nawiązując do rozkładu nauk przepisanego przez Izbę Edukacyjną dla szkół elementarnych<sup>2)</sup>. W kreśleniu programu nauki stara się przede wszystkim ująć cel nauki w szkole elementarnej; według Estkowskiego, nauki elementarne mają cel trojaki:

1. zbudzać, krzewić i kształcić całe życie serca, t. j. uczucie religijne, etyczne i estetyczne, wiarę, sumienie i wolę;

2. zbudzać, rozkrzewiać i kształcić wszystkie władze umysłowe i

3. przyswajać uczniowi początki wszelkich głównych wiadomości, których człowiek wogóle w każdym położeniu, zawodzie i zatrudnieniu potrzebuje<sup>3)</sup>.

<sup>1)</sup> Autobiografia rkps. str. 106 in.

<sup>2)</sup> Pisma pedagogiczne, str. 154 i n.

<sup>3)</sup> J. Lipiński „Zbiór uchwał i ogólnych urządzeń Izby Edukacyjnej od czasu jej ustanowienia.



Słowem w programie szkoły elementarnej zawarte być winny początki i treść wszystkich nauk, jakie oświecony i prawy człowiek, jako człowiek, jako chrześcijanin, jako obywatel kraju posiadać powinien<sup>1)</sup>.

Ujawszy w ten sposób cel nauki elementarnej omawia Estkowski kolejno poszczególne przedmioty i podaje przy każdym z nich treściwe i głębokie wskazania wychowawcze i metodyczne, zwraca uwagę na właściwości psychiczne, „na psychologiczne rozwijanie się i wewnętrzną robotę dziecka“, odwołuje się ustawicznie do życia praktycznego i do przeżyć dziecka. Każdy przedmiot zasługuje na osobne omówienie — tyle w uwagach Estkowskiego wartościowych momentów, które i dzisiejszemu pedagogowi przydać się mogą. Jedno tu trzeba jeszcze podkreślić, że Estkowski stawia zasadę powszechności szkoły elementarnej i zasadę jednolitości programu naukowego. Szkoła elementarna jako ogólnie kształcząca, powinna być jedna dla wszystkich dzieci polskich w okresie kształcenia elementarnego. „Przepisując elementarnym szkołom naukę religii i historii biblijnej, czytania, pisania i rachunków, naukę rzeczy ojczystych, najważniejsze elementa z nauk powszechnych, t. j. z powszechnej geografii, historii naturalnej i historii, najważniejsze rzeczy z fizyki, naukę o zdrowiu, o wzajemnych prawach i obowiązkach między obywatelami i na koniec naukę śpiewu, nie mieliśmy na względzie przyszłego zawodu, zatrudnienia, stanu uczniów, lecz jedynie względy na wykształcenie, jakie każdemu człowiekowi na ziemi polskiej zrodzonemu bez różnicy, jest koniecznie potrzebne<sup>2)</sup>.

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że Estkowski uwzględnia w swym programie takie przedmioty, jak naukę rzeczy ojczystych, której specjalne poświęca omówienie, naukę o zdrowiu i naukę obywatelską (o prawach i obowiązkach obywatelskich) — przedmioty, które dopiero w ostatniej dobie znalazły miejsce w nowych programach szkolnych. Również osobny rozdział poświęca nauce rysunku w szkole elementarnej. Przed nauką czytania i pisania kładzie Estkowski „naukę o rzeczach pod zmysły podpadających“, jako przygotowanie do późniejszej systematycznej nauki.

Obok zasady powszechności i jednolitości szkoły elementarnej stawia też żądanie jednolitego ustroju całego wychowania narodowego, tak aby wszystkie stopnie szkół były organicznie ze sobą złączone, aby każda kategoria szkoły wyższej wypływała w sposób naturalny z najniższej. „Wyższe szkoły — mówi Estkowski — wtenczas dopiero będą dobre, kiedy tworzyć wspólnie będą jeden system, jeden organizm stopniowy, którego podstawą będą szkoły elementarne. Uczeń, skończywszy zwyczajną szkołę elementarną, będzie dostatecznie przygotowany do gimnazjum, jeżeli to nie będzie jak dotąd, postawione osobno, ale oprze się na szkole elementarnej“<sup>3)</sup>.

<sup>1)</sup> Pisma pedagogiczne I, 21.

<sup>2)</sup> Pisma pedagogiczne I, 167.

<sup>3)</sup> Tamże I, str. 168.

Zarówno zasady ustroju wychowania publicznego, jak cel nauki i program szkoły elementarnej przekazane nam przez Estkowskiego, cechuje głęboka mądrość — cechuje żywotność i znajomość stosunków i potrzeb narodu. Idee Estkowskiego, dotyczące budowy szkoły polskiej, jeszcze dziś nie są zrealizowane, jakkolwiek naród odzyskał główny warunek życia i rozwoju — niepodległość i wolność, a tylko w wolnym państwie rozwijać się może i doskonalić edukacja narodowa. Nadzieje Estkowskiego i dążenia do unarodowienia szkoły związane też były ściśle z ówczesnymi prądami politycznymi, opierały się na ruchu rewolucyjnym r. 1848, zmierzającym do wyzwolenia ojczyzny z pod jarzma pruskiego i innych zaborców.

Podobnie jak program nauki w szkole elementarnej, tak i metody nauczania, wskazówki praktyczne Estkowskiego nie straciły na aktualności. Metoda nauczania elementarnego, której Estkowski wiele miejsca poświęca w swych dziełkach i artykułach, opiera się przedewszystkiem na zasadzie działania, na samodzielnej pracy dziecka. Występuje przeciw bezdusznej tresurze, przeciw mechanizowaniu, przeciw przeładowywaniu umysłów dziecięcych suchymi wiadomościami. Metodę nauczania zastosować trzeba do właściwości duchowych dziecka, do rozwoju jego. A więc punktem wyjścia niechaj będzie życie swobodne dziecka w domu, jego zabawy i zainteresowania, albowiem nauka, stojąca z dala od świata dziecięcego przyczynia się do skarlówacenia ciała i duszy. „Z własnego popędu wymyka się ono z tych objęć mentorskich i kształci się, jak je instynkt pcha, bujając po wolnym świecie, igrając z rówieśnikami, chwytając każdą rzecz w rękę, bawiąc się z psem, kotem lub zabawką, którą samo sobie wymyśliło<sup>1)</sup>).

Nauczanie niechaj się opiera na obserwacji życia, przedmiotów rzeczywistych, na czynnem działaniu dzieci. „Naprzód pokazuj i opisuj dziecku albo w rzeczywistości, albo na malowanych obrazach, zwierzęta, rośliny, góry, rzeki, łąki i tym podobne przedmioty natury; potem rzeczy przemysłem i ręką ludzką zdziałane np. wyroby stolarza, kowala, szewca, garncarza, mularza, cieśli itd.“ W ścisłym związku z nauką i pracą szkolną pozostają wycieczki i przechadzki dzieci, gdzie bezpośrednio spostrzegają rzeczy i zjawiska. Estkowski żąda, by przynajmniej raz w tydzień, w dogodnej porze prowadził nauczyciel dzieci na przechadzkę. „Prowadź dzieci na łąkę, na pole, do ogrodu, lasu, na wzgórze, do oracza, ogrodnika, kowala, ślusarza, mularza, cieśli, a wszędzie pokazuj, objaśniaj, opisuj, rozmawiaj<sup>2)</sup>).

Ostrzega też Estkowski przed zbyt wczesnem rozpoczynaniem nauki czytania i pisania. Pierwsze miesiące pobytu dziecka w szkole niechaj będą poświęcone przygotowaniu do systematycznej nauki. Obok przechadzek i „rozmów nauczyciela z dziećmi“, obok opowiadania bajek, różnych gier i zabaw niechaj dzieci rysują i malują, co będzie najlepszem przygotowaniem do nauki czytania i pisania. Błędem jest, gdy nauczyciel tuż po przybyciu dziecka do szkoły — po jednym czy dwu tygodniach t. zw. ćwiczeń przygotowawczych

<sup>1)</sup> Pisma I, 30.

<sup>2)</sup> Pisma I, 32 in.

polegających na kreśleniu różnych kresek rozpoczyna tę naukę. Dla umysłu dzieci małych jest pisanie i czytanie czynnością abstrakcyjną, nie budzącą żadnego zainteresowania. „Alboż to może mała, nierozwinięta dziecina znaleźć w swej głowie słuszny powód na to, że ma kazać kreślić głoski (litery), które same w sobie nic nie znaczą, które nie przedstawiają żadnego przedmiotu?” A więc nie kreślenie linii i różnych geometrycznych figur, jak to podają pedagogiki niemieckie, stanowić winny wstępne ćwiczenia do pisania, ale rysowanie i malowanie dzieci ołówkiem lub barwną kredką. Posłuchajmy, co o tej sprawie powiedział Estkowski, w swej książce „Metoda pisania i czytania”, a przekonamy się, że uwagi metodyczne pedagoga naszego są identyczne z postulatami najnowszej dydaktyki, są dowodem głębokiej znajomości duszy dziecka.

„Kto się przypatrywał — mówi Estkowski — z uwagą zabawom dzieci, przekonał się, że nawet najmniejsze dzieci lubią kreślić różne figury węglem na ścianie, kredą na podłodze, kijkiem na piasku, rysikiem na tabliczce, że kreśleniom swoim dziwnym, fantastycznym, nadają znaczenia konia, psa, drzewa i tym podobnych przedmiotów. Obudza się tu pierwszy raz w nich myśl twórcza, zaczynają dumać, tworzyć sobie widzialne obrazy. Idąc w pomoc temu ich popędowi, uczmy je kreślić kształtniejsze obrazki, pod oczy podpadających przedmiotów. Chłopiec z największą przyjemnością rysować sobie będzie konia, bat, wóz, pistolet; dziewczę lalkę, kota, ptaka”. W związku z pogadankami, ćwiczeniami w mówieniu rysują dzieci „dobrze im znajome przedmioty. Mniejsza o to, czy kreślone te figury będą wyobrażeniami odpowiednich przedmiotów rzeczywistości; ale dość, że dzieci tym sposobem przyjemnie i z korzyścią się zatrudniają”. Zajęcia te rozwijają przyrodzoną skłonność do rysowania, dzieci nabędą wprawy we władaniu ołówkiem, rysikiem, będą „miały sposobność zastanawiać się, myśleć, dumać, wywoływać w pamięci kształty przedmiotów, które mają rysować, porównywać nakreślone figury z przedmiotami rzeczywistymi, przyczem cała prawie ich dusza pożytecznie pracować będzie... Wszakże i ludzie początkowo nie odrazu pisali głoski (litery), ale pierw obrazując swe myśli, kreślili różne figury, hieroglify<sup>1)</sup>”.

Taką metodę nauczania zalecał Ewaryst Estkowski przed 70 laty z górą, a dziś powtarzamy te same słowa. jako ostatni wyraz postępu w metodyce nauki elementarnej. Nie podjęto zdrowych myśli Estkowskiego ani w b. zaborze pruskim z powodu braku szkół i nauczycieli polskich, ani też, co smutniejsza i w b. zaborze austriackim zapomniano o pedagogu wielkopolskim. I tu naśladowali autorowie „elementarzy” różne fible, a nauczyciele „pedagogji” w seminarjach nie umieli nic powiedzieć swoim wychowankom o polskiej twórczości pedagogicznej. To też aż dotąd niemal pokutują te same „metody nauczania” w klasie pierwszej, zaczynające od kreślenia linijek, aż dotąd na pierwszych stronicach wielu elementarzy naszych

<sup>1)</sup> Estkowski: Metoda czytania i pisania. Poznań 1851.

znajdują się owe „ćwiczenia matematyczne“ w kreśleniu prostych pionowych, poziomych, ukośnych, krzywych, kwadratów, kółek i t. p.

Skoro już dziecko nauczyło się postrzegać rzeczy w otoczeniu, wypowiadać swe przeżycia słowem i obrazkiem, przystępuje nauczyciel do nauki czytania i pisania. Estkowski zaleca „metodę czytania“ Trentowskiego,<sup>1)</sup> którą w praktyce swej sam wypróbował i stwierdził nadzwyczaj pomyślne rezultaty. Omówieniu tej metody poświęca dużo uwagi (w swem dziełku<sup>2)</sup>). Występuje przeciw panującej wówczas powszechnie metodzie sylabizowania, jak i przeciw metodzie głosowania, a żąda, by dzieci odrazu uczyły się czytania całych sylab, względnie krótkich wyrazów. Takie ujęcie stanowi duży postęp w rozwoju metody czytania i pisania — i stąd już krok jeden do metody wyrazowej, którą u nas rozpowszechnił w ostatnim czasie Marjan Falski. Teksty Estkowskiego tworzą jeszcze zbiór sylab luźnych, oderwanych wyrazów i zdań, treść ich nie jest czerpana ze świata dzieci i to jest ich słabą stroną. Ale i dziś jeszcze posługują się nauczyciele takimi tekstami, jakkolwiek ujemne skutki takiego postępowania wykazał Falski jeszcze przed kilku laty w doskonałej rozprawce, wydrukowanej w *Ruchu Pedagogicznym*<sup>3)</sup>.

Pominąwszy teksty nieodpowiednie wszystkie inne uwagi metodyczne Estkowskiego, dotyczące nauki czytania i pisania, są nader cenne i rozumne. Poleca używanie ruchomego alfabetu (za przykładem Wolskiego), twierdząc, że dobry nauczyciel może się obejść bez elementarza, o ile ma ruchomy alfabet i tablicę do dyspozycji, żąda następnie równoczesnego uczenia czytania i pisania, występuje przeciw czytaniu sylabami. „Niechaj się uczą gładko, odrazu czytać wyrazy. Rzecz jest tak prosta, że nie potrzeba żadnych wskazówek dla nauczyciela. Dość, że powiemy uczniom i mówiąc, nie wymawiamy n. p. wo—da, ry—ba, na—u—ka, ale wymawiamy gładko, za jednym razem: woda, ryba, nauka“<sup>4)</sup>. Przy nauce czytania i pisania uczniowie sami tworzą zdania o przedmiotach z otoczenia.

Skoro dziecko opanuje technikę czytania, należy mu odrazu dać „taką książkę, na której, ucząc się czytać, uczyć się zarazem będzie pożytecznych i przyjemnych rzeczy“. W tym celu wydaje Estkowski „Książkę do pierwszego czytania dla szkół publicznych i prywatnych“; w której stara się dostosować treść i formę do rozwoju duchowego dziecka. „Treść wzięliśmy z przedmiotów, dziecku każdemu dobrze znanych, a co się tyczy formy, staraliśmy się ująć każdą myśl w najprostsze i najkrótsze zdanie... W tej książeczce zamknięty jest cały światek mały, w słowach tej książeczki zamknięte są te piękne rzeczy, które codzień na dworze widzicie“.

Estkowski, podobnie jak Piramowicz, podnosi słusznie, że nauka

<sup>1)</sup> B. T. Trentowski. *Chowanna*, t. II. str. 367 i n.

<sup>2)</sup> Estkowski. *Metoda pisanie i czytania* str. 60—80.

<sup>3)</sup> N. Falski. *Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza*. *Ruch Pedagogiczny* r. 1913 Nr.

*Tenże*. *Wskazówki praktyczne i lekcje próbne z nauki czytania i pisanie*. *Ruch Pedagogiczny* Nr. 9 i 10 z r. 1913). *Elementarz powiastkowy*. Wskazówki dla nauczyciela Lwów—Warszawa 1920.

<sup>4)</sup> *Metoda pisanie i czytania*, str. 71.

czytania i pisania nie jest właściwym celem szkoły elementarnej, ale raczej środkiem, ułatwiającym rozwój dziecka. Nauka ta uprzystępni młodzieży poznanie skarbów ducha, umożliwi ciągle doskonalenie, samokształcenie. „Każda nauka — mówi Estkowski — a przedewszystkiem początkowa, ma głównie rozwijać władze umysłowe, głównie kształcić ducha; powszechny zaś sposób nauki czytania i pisania zamiast rozwijać, przytępia władze umysłowe“. Metoda zaś, zalecona przez Estkowskiego, „omija wszelką mechaniczność, uczy z uciechą, dziecko samo niejako robi odkrycia i wynalazki, a nauczyciel je tylko prowadzi za rękę, tylko pracę mu ułatwia, tylko nad tem czuwa, by nie odstępowało od celu nauki“<sup>1)</sup>.

Nauka w szkole elementarnej winna budzić zamiłowanie i potrzebę czytania w życiu późniejszym. Obudzić to zamiłowanie i rozpowszechnić czytelnictwo wśród warstw ludowych było celem popularnych wydawnictw, Estkowskiego książeczek dla ludu, jak np. jego „Żywot człowieka poczciwego na wzór Zwierciadła Reja“<sup>2)</sup>.

Wspomnieliśmy już, że Estkowski uwzględnił w swym programie „naukę rzeczy ojczystych“, obejmującą pogadanki przyrodniczo-geograficzne i historyczne. Celem tej nauki jest poznanie miejscowości rodzinnej i całego kraju ojczystego, tudzież dziejów własnego narodu, a przez takie poznanie ugruntuje się miłość czynna ziemi rodzinnej, polegająca na produktywnej pracy obywatelskiej, na pracy około pomnażania dóbr materialnych i duchowych narodu. Chcąc sprowadzić naukę rzeczy ojczystych na właściwe tory i dać nauczycielowi wzór, wydaje „Zbiorek rzeczy swojskich ku nauce i rozrywce dla młodzieży“<sup>3)</sup>. Jest to ostatnia praca przedwcześnie zmarłego pedagoga. Wspomina on w Przedmowie (str. XVI), że ogłosi cały szereg tomików „Rzeczy swojskich“; niestety rychła śmierć przeszkodziła zamiarowi. Na „Zbiorek rzeczy swojskich“ składają się powiastki, opisy, biografje, wyjątki z poetów, kronik i pamiętników. Mamy tu jakoby zaczątek monografji poszczególnych, typowych okolic Rzeczypospolitej, w szczególności dużo miejsca poświęca Litwie i Łemudzi, malując krajobraz, ludzi, urządzenia domu, zajęcia, obyczaje, mowę, stroje, zabawy ludowe przytaczając pieśni, legendy i baśnie, ilustrując wyjątkami ze starych kronik. Książkę tę możemy zaliczyć do literatury krajoznawczej, której świetny rozwój u nas przypada dopiero na ostatnią dobę. W podobnym duchu i w tym samym celu napisane są np. znakomite książki Al. Janowskiego, które ukazały się dziś, po odzyskaniu niepodległości. (Pogadanki krajoznawcze, Duch Warszawy i inne). Tak więc Estkowskiego możemy słusznie uważać za znakomitego poprzednika obecnych dążeń w dziedzinie literatury krajoznawczej dla młodzieży.

Do tej samej dziedziny zaliczyć można drugie dziełko Estkowskiego „Nauki wiejskie dotyczące się gminy, życia i stosunków wieśniaka“<sup>4)</sup>. Jest to podręcznik dla nauczyciela, mający mu ułatwić

1) Metoda nauki pisania i czytania, str. 85 i n.

2) Poznań 1850. Nakładem Gł. Dyrekcji Ligi Polskiej.

3) Poznań 1859. Nakładem księgarni J. K. Zupańskiego.

4) Poznań 1861.

poznanie życia na wsi, warunków stanu rolniczego. W formie pytań i odpowiedzi, — w 19 „naukach wiejskich“ — omawia Estkowski warunki życia na wsi, położenie, zajęcia, stosunki między wsią a miastem, prawa i obowiązki, instytucje i urządzenia administracyjne gminy. Po szeregu pytań, mających na celu poznanie zasobu wyobrażeń dziecka i odpowiedniem nawiązaniu rozpoczynają się „nauki“. Pogadanki te mówią o powstaniu osad i wsi, o życiu w gminie pierwotnej, o poszanowaniu dobra publicznego, o znaczeniu różnych instytucji społecznych (ubezpieczenie od ognia, straż pożarna) o poszanowaniu zdrowia, o wychowaniu dzieci i t. p. Ucząc poznawać wieś, środowisko życia dzieci, budzą równocześnie uczucia estetyczne, poczucie piękna przyrody i miłość ku ziemi rodzinnej. Książka ta zawiera prawdziwą „naukę życia“, opartą na rzeczywistości. W tym duchu pojmował takie pouczenia Piramowicz, na którym się też wzoruje Estkowski<sup>1)</sup>. Podobnie, jak „Zbiorek rzeczy swojskich“, tak i „Nauki Wiejskie“ zawierają obok materiału wiele wartościowych wskazań metodycznych.

Estkowski zdawał sobie sprawę, że osiągnięcie celu wychowania i nauki w szkole elementarnej, realizacja programu i umiejętne stosowanie metod — słowem życie wewnętrzne szkoły, jej duch — zależy przede wszystkim od nauczyciela o wysokiej kulturze duchowej, od jego przygotowania pedagogicznego. Zdobywszy sam możliwe na owe czasy wysokie i gruntowne wykształcenie teoretyczno pedagogiczne, mógł się podjąć pracy nader trudnej i odpowiedzialnej — pracy nad kształceniem nauczycieli. Jego znajomość klasycznej pedagogiki polskiej, odczytanie we współczesnej literaturze pedagogicznej niemieckiej, do której odnosił się z koniecznym krytycyzmem, bogate doświadczenie praktyczne, zdobyte w ciężkiej służbie nauczycielskiej na wsi i w mieście, a obok tego zapał i umiłowanie zawodu, talent literacki i popularyzatorski — oto wartości, jakie włożył w swą szczytną pracę. Tworzył „koła samokształcenia“ wśród nauczycielstwa wielkopolskiego, pobudzał nauczycieli do pracy nad doskonaleniem własnem, sam wygłaszał odczyty i referaty. Chcąc zorganizować tę pracę ideową i zapewnić jej trwałe warunki rozwoju, daje inicjatywę do założenia pierwszego w Polsce „Towarzystwa Pedagogicznego“ w Poznaniu, o czem już wspomniano w poprzednim artykule. Wiedzę pedagogiczną szerzy nie tylko zapomocą książek i broszur, ale także za pośrednictwem „Szkoły Polskiej“, pierwszego polskiego czasopisma pedagogicznego. Myśli też o założeniu wyższej szkoły dla nauczycieli — „Instytutu pedagogicznego“, bo zdaje sobie sprawę, że tylko systematyczne kształcenie i gruntowne studia w zakresie pedagogiki umożliwią nauczycielowi spełnienie wielkich zadań w społeczeństwie.

W rozważaniach naszych staraliśmy się wykazać znaczenie Ewarysta Estkowskiego dla rozwoju narodowej myśli wychowawczej. Estkowski nie jest pedagogiem-twórcą, nie jest teoretykiem w ścisłym słowa znaczeniu, jego pisma pedagogiczne nie obfitują w oryginalne pomysły, ani też nie stanowią odrębnego systemu pedago-

<sup>1)</sup> Ks. G. Piramowicz. Powinności nauczyciela. Warszawa 1919.

gicznego, jak n. p. „Chowanna“ Trentowskiego. Myśli filozoficzne i pedagogiczne współczesnych mu autorów, Trentowskiego, Libelta, Cieszkowskiego, Łukaszewicza i dawnych Piramowicza, Wolskiego znalazły żywe odbicie w jego pismach. Przyczynił się on w ten sposób do ich spopularyzowania wśród szerszych sfer nauczycielstwa. Znakomity praktyk, potrafił swą głęboką teoretyczną wiedzę połączyć z bogatym doświadczeniem życiowym i pedagogicznym, ująć w formę piękną, ujmującą i przedstawić w sposób jasny i popularny. Jego pisma pedagogiczne i wskazania metodyczne zachowały do dziś dnia żywotność i aktualność.

Estkowskiego cechuje głęboka uczuciowość, wrażliwość na piękno i dobro. Stoi on na straży nieskażonej myśli pedagogicznej, wysnutej z głębin ducha narodu, z jego genjuszu, a snując w dalszym ciągu tę myśl, stanowi jakgdyby ogniwo między świetną epoką Komisji i Izby Edukacyjnej a dobą obecną.

Dla młodzieży kształcącej się na nauczycieli, dla młodych pracowników na niwie oświaty ludowej jest Estkowski przepięknym wzorem.

Z takim ideałem w duszy rozpoczynać winien młody nauczyciel swe pierwsze kroki w zawodzie. Miłość ku dzieciom, ukochanie bezinteresowne nauki, nieustająca praca nad własnym doskonaleniem się w zawodzie, poświęcenie wszystkich sił służbie Ojczyźnie — praca bez wytchnienia — oto wartości, ucieleśnione w tej szlachetnej postaci, promieniującej na współpracowników w zawodzie, na młodzież i na społeczeństwo.

*Henryk Rowid.*

---

## Idea pedagogii kulturalnej.

Nie o przedstawienie systemu nowego iść może w tym rozdziale, jeno o założenie pewnych fundamentalnych pojęć, na których gmach przyszłej pedagogii oprzeć się musi. Pedagogia kulturalna w tym sensie ma być zarazem poniekąd filozofją pedagogiczną, albowiem, unikając jednostronności, będących tylko poszczególnymi aspektami życia, stanąć chce na gruncie, który nie będzie jakąś nie-wzruszalną, po wsze czasy trwałą platformą, leez jakby ruchomym poziomem, idącym automatycznie w górę wraz z całością kulturalnego rozwoju ludzkości (względnie jej grup: społecznych, narodowych). Zyskamy w ten sposób zasadę nie normatywną, lecz rozwojowo-funkcjonalną, która, nie roszcząc sobie prentensji do bezwzględnej stałości, reprezentować jednak będzie może trwałość stosunku między wartościami pedagogicznymi a kulturą. Uważamy bowiem, że pedagogia jest tylko pewną specyficzną dziedziną kultury, że więc jej wartości konkretne nie mogą w treści swojej pozostawać niezmiennymi, (jakimi chcą być, jeśli np. opierają się na etyce), lecz że z tą kulturą, zmienną wciąż i postępującą, w ścisłej pozostawać musi zależności. Że tak jest w istocie mimo wszelkich normatywnych systemów pedagogicznych, o tem poucza życie i historia pedagogii, okazująca niedwuznacznie, że autonomia pedagogii jest tylko pozorną,



o ile dzięki pewnemu złożeniu mechanizmu jej i sztywności systemów posiada jakąś siłę oporną, bezwład ciężkości wobec rączego biegu i naporu kultury, lecz zarazem, że zawsze, ile razy stanie wbrew prądowi kultury, prędzej czy później w tej walce bijącym w przyszłość potęgą żyć i ulec musi: tak było z szkołą średniowieczną, którą zmógł i przekształcił renesans, tak jest dziś ze zbytnimi formami neohumanistycznych skrzepła i zeszywniała pedagogia tradycyjna w XIX. Lecz dziś panuje jeszcze chaos i zaczyn potężnych myśli i dążeń, namiętne burzenie przeszłości i namiętniejsze jeszcze poszukiwanie dróg i kształtu przyszłości. Jasnowidz jeno w tej „kłótni żywiołów“, w tym niejednokrotnie z kapłańskich i kramarskich głosów zmieszanym rozgardjaszu rozeznaczyć umiał głosy, którymi z oddali przyszłość już ku nam woła. Pedagogia kulturalna chce być jeno próbą takiego rozeznania. Nie chce ona stanąć na żadnej normatywnej podstawie; nie sądzi bowiem, by pedagogia pozostawała w stosunku zależności do jakiegokolwiek innej dziedziny wartości, prócz samej kultury; więc ani zasada „zdrowego ciała w zdrowym duchu“, jak chce np. Locke, ani „prawdziwa bogobojność i chrześcijańska mądrość“, jak chcieli petyści XVIII w. z A. H. Franckem na czele, ani dworactwo „galanthomme’a“ Montaignowego, ani „zdrowy rozum praktyczny“, filantropistów, ani „cnota“ Herbarta, ani „indywidualność Rousseau’a i jego dzisiejszych zwolenników — żadna z tych zasad nie może dla pedagogii kulturalnej stanowić punktu, z którego wyszła i na którymby się oparła. Już bowiem ta wielość celów i zasad, którąby przecie jeszcze o drugie i trzy razy tyle pomnożyć można, dowodzi ich niejasności i dowolności. Nazywałyby to można zgoła nienaukowym subiektywizmem, uniemożliwiającym z góry wszelką wogóle naukowo uzasadnioną pedagogię, gdyby zjawisko to nie było poniekąd tj. w większości wypadków nie tyle wyrazem subiektywizmu twórców tych zasad, ile raczej wyrazem owej właśnie zależności pedagogii od danych okresów kultury. Błąd ich polegał po części tylko na zbytym subiektywizmie ich twórców, głównie zaś i zasadniczo na wspomnianej już jednostronności, na uzależnieniu się od tej, lub owej wartości, czy systemów wartości za najwyższe uznanych. Więc przeminęły wszystkie. Losy ich pedagogia kulturalna podzielać nie chce. Pedagogia kulturalna musi być obiektywną. Porzucić tedy musi nienaukowe, od dawna zarzucone spekulatywne i dedukcyjne metody, metody łatwe, boć dość oprzeć się na pewnym najwyższym pojęciu, a następnie zapomocą analizy czy dedukcji (kontrolowanej potrochę przez doświadczenie) wysnuwać wnioski po wniosku, aż się w system ułoży, lecz też równie nietrwale, jak łatwe. Wartość ich nie na systemie ani na zasadniczym pojęciu polega, jeno na większej lub mniejszej ilości trafnych spostrzeżeń oraz intuitywnym ujęciu prawdy. Tak np. u Komeniusza, Pestalozziego, Herbarta — mimo występującej u tych właśnie pedagogów wybitnej tendencji do naukowej ścisłości i systemu. Drugą grupę owych spekulatywnych systemów stanowią pedagogiczne systemy filozofów, tj. te, które wcielone w całokształt danej struktury filozoficznej dzielą z nią jej podstawę i zarysy tektoniczne. Tak np. u Lockego, Kanta, Herbarta, Hegla,



Fichtego i innych<sup>1)</sup>. Wiadomo, że i tej symbiozy z filozofją musiały wyrzec się nauki takie, jak np. psychologia, estetyka (a jeszcze dawniej prawie wszystkie kolejno), ażeby za tę cenę zdobyć sobie prawo samodzielnego bytu naukowego. Tą drogą pójść też musi wszelka pedagogja naukowa<sup>2)</sup>, obiektywna. Doszliśmy tedy do dwu negatywnych wyników: 1) pedagogja musi zarzucić metodę dedukcyjną przez uniezależnienie się od gotowych a jednostronnych systemów wartości, 2) musi wyrzec się związku z spekulatywnymi systemami filozoficznymi. (Oczywiście dopóty tylko, dopóki te systemy same opierać się będą na apriorycznych założeniach). W taki bowiem sposób dopiero stanie na gruncie rzeczywistości i zdoła nie efemerycznie, lecz trwale zdobyć sobie wartości. Co się zaś tyczy metody, to ta może być tylko jedna, tasama, która wszystkim naukom zapewnia wyniki trwałe i zgodne z rzeczywistością, tj. metoda doświadczania i naukowego opracowywania faktów doświadczalnych.

Taka tedy tylko pedagogja — powtarzamy — zdoła ustrzec się jednostronności i abstrakcyjności, która zarówno co do materiału, jakoteż metody uczyni zadość zasadzie naukowej obiektywności.

Taka być musi pedagogja przyszłości, lecz taką jeszcze dziś być nie może z powodu braku naukowo opracowanego materiału przygotowawczego. Praca ta zarówno w dziedzinie pedagogji, jakoteż innych dziedzinach (np. psychologii i etyki) związanych z pedagogją od niedawna dopiero podjęta, niedość dojrzała jeszcze, by oprzeć na niej filozofję pedagogji. Co najwyżej, można poniekąd tylko ustalić program pracy, a więc i pewne zarysy tektoniczne przyszłego systemu. Metodycznie więc może także program i zarys mieć jedynie znaczenie hipotezy naukowej. Niczem więcej też na razie nie może być i pedagogja kulturalna. Co stanowi problematyczność wszelkiej hipotezy naukowej to nie tyle niepewność metody, jeno niedostatek materiału i związana z nią konieczność intuitywnego w pewnej mierze uzupełniania tegoż. Z temi zastrzeżeniami podajemy nasz pogląd na zasady pedagogji kulturalnej. Ścisłość dowodzeń wymaga poprzedniego określenia samej istoty pedagogji. Lecz taka aprioryczna definicja mogłaby nas narazić na to właśnie niebezpieczeństwo, któremu ująć chcemy, tj. niebezpieczeństwo subiektywizmu i jednostronności, więc zamiast definicji gotowej, chcemy dać definicję genetyczną.

Zagadnienie pedagogji ma dwie strony: kulturalną i psychologiczną. Z kulturalnej strony przedstawia się pedagogja, jako funkcja kultury; z psychologicznej zaś, jako zagadnienie samego aktu pedagogicznego, tj. jako świadoma czynność wychowawcy oraz reakcje psychiczne wychowanka.

Zacznijmy od strony kulturalnej.

Że pedagogja jest funkcją kultury dowodzi nie tylko I.) historia pedagogji europejskiej, ale nadto II.) historia pedagogji porównawczej u ludów kulturalnych (np. pedagogja ludów semickich, peda-

<sup>1)</sup> Ze współczesnych zaś np. u marburskiego filozofa P. Natorpa.

<sup>2)</sup> „Czy i o ile psychologia może być nauką?” to pytanie stanowi przedmiot osobnej pracy p. t. „Rozważania nad pedagogiką naukową” („Ruch pedagogiczny”).

gogia egipska, chińska i t. d.), III.) antropo- i etnologia, dająca obraz pedagogii pierwotnych ludów<sup>1)</sup>. Ten ostatni punkt widzenia jest zdobyczą nowszych czasów, równoległą z rozwojem nauk wymienionych oraz socjologii, a poniekąd i nauk przyrodniczych, głównie biologii. Znajdujemy go już u Herbarta. Miejsca, w których okazuje się potrzeba wyjścia poza indywidualistycznie zakrojone zarysy (jego pedagogii) i zadośćuczynienia dwustronności problemu (pedagogicznego), zaznacza w pismach pedagogicznych Herbarta ich wydawca Dr. O. Hillmann.

Jeszcze dalej w tym kierunku poszedł wspomniany uczeń Herbarta, pedagog i filozof, Th. Waitz, który, oparłszy zrazu swoją filozofję praktyczną na zasadzie indywidualności (czyli zasadzie jednostkowej), potem coraz bardziej cenić począł zasadę społeczną, ażeby, jak mówi wspomniany pedagog, O. Willmans, będący również wydawcą pedagogiki Waitza, „dojść wkońcu do badań antropologicznych, które w tym głównie celu podjął, ażeby pod etykę swoją założyć podstawę empiryczno-socjalną“.

Antropologiczne badania Lazarusa, Steinthala, Taylora, Wundta i innych z jednej strony, potężny zaś wzrost socjologii (A. Comte). historii kultury (Burchhardt, Heiger i i.), moralnej statystyki zainicjowanej przez Aleksandra von Ottingen (Die Moralstatistik die christe Sittenlehre. Erlangen 1868), psychologii mas (Le Bon i t. d.), z drugiej, a z trzeciej strony wreszcie nauk przyrodniczych, głównie biologii, jeszcze dobitniej dowiodły funkcjonalnej zależności pedagogii od całokształtu kultury,

Nie sposób w tem miejscu wdawać się w rozpatrzenie bliższych relacji pedagogii z temi naukami. Stwierdzamy tylko, że pod wpły-

<sup>1)</sup> Jest rzeczą charakterystyczną, że jak antropologia wogóle, tak i pedagogia porównawcza początek swój wzięła od Herbarta; najznakomitsi ich twórcy i przedstawiciele, jak Th. Waitz, M. Lazarus i H. Steinthal są uczniami Herbarta. Wprawdzie system samego Herbarta jest systemem pedagogii jednostkowej, wszelako wzajemny stosunek jednostki do ogółu, indywiduum do społeczeństwa nie mógł ująć jego uwagi, a temsamem pedagogii psychologicznej i kultury. Przekonaniu temu wbrew systemowi daje niejednokrotnie w dziełach swoich wyraz. I tu znowu sprawdza się odnośnie do Herbarta to, co R. Lehmann mówi o nim (w X rozdziale dzieła „Erziehung und-Erzieher“ zatytułowanym: Die Pädagogik als Wissenschaft“ str. 288/9): „Można w samej rzeczy stwierdzić, że wszystko cenne w pedagogii Herbarta nie na formie jego systemu polega, lecz raczej na treści jego poglądów, przedewszystkiem zaś na tym tonie uczuciowym, który wbrew wszelkiemu racjonalizmowi stanowi przecie nerw żywotny jego nauki i na szczęście dość często przebijają się poprzez sztywny i zacieśniający pancerz jego systemu. Można i dziś jeszcze się u Herbarta uczyć i wiele nauczyć, lecz tak tylko, jak uczymy się u Platona i Rousseau'a i wszystkich wielkich pedagogów i myślicieli przeszłości, tj. nie zważając na zbutwiały już system i trzymając się jeno poszczególnych wielkich myśli, tworzących treść żywotną systemu. Analogia myśli i pomysłów Herbartowskich zestawionych obok siebie bez wszelkiego systemu i dziś jeszcze mogłaby i musiałaby mieć wysoką wartość i doniosły wpływ. Należałoby z niej usunąć to wszystko, co tylko traci schematem, wszystko, co jest własnością racjonalistycznej systematyki; jedynie elementy ogólnoludzkie uczuciowe i bezpośrednio pogładowe winny w niej znaleźć miejsce i z niej przemawiać“. Na znakomite dzieło Lehmana „Erziehung und Erzieher“, tudzież najnowsze „Erziehung und Unterricht“ zwracamy w tym związku czytelników uwagę. Do naszej kwestji odnoszą się w pierwszym dziele głównie rozdziały I. „Vererbung und Erzieher“, III. „Gewöhnung und Erziehung“ i X. „Die Pädagogie als Wissenschaft und Ausbildung des Oberlehrers“.

wem tych nauk przedewszystkiem samo pojęcie kultury doznało gruntownych zmian, rozszerzenia i pogłębienia. Rozszerzyło się pojęcie kultury o tyle, że nie obejmuje dziś ani wyłącznie strony technicznej rozwoju ludzkości, ani też wyłącznie strony duchowego i moralnego postępu, lecz obie są ujęte w syntetycznej postaci: produkcji wartości. Organami tej twórczej tendencji są zarówno wielkie organizacje państwowe, społeczne, gospodarcze i t. d., jakoteż wielkie systemy duchowe: religia, moralność, język, nauka, sztuka i t. p., słowem wszystkie owe potężne twory kolektywne, przedstawiające się jakby olbrzymie fale, któremi strumień rozwoju ludzkości prze-wala się ponad globem w morze jakiejś nieznanej przyszłości. Lecz takie rozszerzenie pojęcia kultury zawierało w sobie duże dla samej jej istoty niebezpieczeństwo; głównie zaś dwa w tem pojęciu momenty: moment kolektywności i moment rozwoju. Kolektywność spycha bowiem jednostkę do roli produktu, rozwój, pojęty jako prawo czy konieczność, do roli narzędzia. W obu zaś wypadkach wynikiem takiego rozumienia sprawy jest bierność. Logicznie błąd taki polega na hipostazowaniu kolektywności, jako samodzielnego konkretnego organizmu, w którym jednostka jest tylko komórką. Do takiej też, jak wiadomo, konkluzji doszła istotnie socjologia — biologicznie pojęta. Nowsza nauka o kulturze wyzbyła się tej jednostronności przyrodniczej, zrozumiałwszy różnicę, jaka mimo wielu analogii zachodzi między organizmem społecznym a organizmem biologicznym. W tym ostatnim jest komórka jedynie częścią swojego systemu, zależną w zupełności nie tylko od jego zdrowia i całości, ale też i od systemu wyższego rzędu, jakim dla poszczególnych systemów jest cały organizm. Życie komórki wyczerpuje się w tej jej funkcjonalnej zależności i przeznaczeniu, raz na zawsze ustalonym przez jej naturę i prawa organizmu. Nie takim jest stosunek jednostki do „organizmu” społecznego. Miara samodzielności, samoczynności i swobody — nie bezgraniczna wprawdzie — jest tu jednak o wiele większa po stronie jednostki. Stosunek jej do „organizmu społecznego” nie jest, jak tam, jedynie jednostronnym stosunkiem zależności, lecz raczej stosunkiem wzajemności. Inaczej: jednostka nie jest wyłącznie produkcją i funkcją społeczeństwa, lecz jednocześnie żywiołem twórczym. I wszelki rozwój kultury — być może, zależny ponadto od innych nam jeszcze nieznanach lub zgoła niedostępnych sił i praw<sup>1)</sup> — dla oka i myśli ludzkiej przedstawia się jako przez tę jednostkową twórczość spowodowany. Wszelka bowiem „kolektywność kulturalna” nie jest czemś tak bezpośrednio konkretnem, jak organizm biologiczny. Jej „organiczność” i życie nie polega na jakichś biologicznych prawach, rzą-

<sup>1)</sup> Intuicja owych transcendentálnych sił i praw, jako „pierwszych przyczyn”, tak, jak związana najistotniej z nią intuicja ostatnich celów pozostanie na zawsze domeną religii. Ten sam teren uprawiająca filozofja, mniejsze ma szanse do spełnienia tych zadań, a temsamem nigdy religii zastąpić nie zdoła: 1. ponieważ przedstawiać musi na ograniczonej sumie doświadczeń ludzkich, 2. ponieważ posługiwać się może, jako nauka, jedynie logicznemi prawami rozumu, te zaś, jak dowodzi pragmatyzm, nie wywodzą się bynajmniej z potrzeby metafizycznej, lecz z potrzeby orjentacji życiowej.

dzących bezwiednie kompleksami ludzkimi, jako konieczność fatalna poza i nadludzką, z człowiekiem, jako takim nie mającą nic wspólnego, nie liczącą się z jego świadomością i wolą, potężną dłońią wrpęgająca go, jak kółko w mechanizm świata czy ludzkości, idąca nad nim w cel nieznany. Prawa tej organiczności kolektywnej nie leżą — żeby się tak wyrazić — poza człowiekiem, lecz w człowieku samym; droga życia i rozwoju kolektywnego idzie poprzez każdą jednostkę; „kolektywność” sama nie jest zjawiskiem biologicznym, jeno psychicznym. Wszelka kolektywność pozapsychiczna zaś jest jeno abstrakcją myśli, analogią lub metaforą, żywcem przeniesioną z świata przyrodniczego na świat ludzki, a zapoznającą cechę charakterystyczną człowieka, jako istoty psychoficznej, a nie fizycznej tylko „Kolektywność” jest pojęciem ogólnym. Każde pojęcie ogólne zaś jest „abstrakcją” jednej z cech konkretnych. Stary spór o nominalizm i realizm wraca i tu w zastosowaniu do pojęcia kolektywności. Spór rozstrzygnięty na rzecz „konceptualizmu”. Kolektywność jako „conceptus” oznacza: szereg sądów, skupionych w pojęcie — skupionych właśnie dzięki temu, że wszystkie są podobne, tj. odnoszą się do jednej tylko strony życia gromadzkiego, ujmują tegoż ponadjednostkowe podobieństwa i wspólności. Lecz w ten sposób przepadają różnice konkretne, jednostkowe, indywidualne. Owa „kolektywność” grzeszy nie tylko wskutek swojej natury jako pojęcia ogólnego, ale nadto wskutek swej jednostronności, ponieważ ujmuje jedynie podobieństwa i wspólności zewnętrzne, gotowe, pomijając wewnętrzne, tworzące się, psychiczne. Z tej genezy i natury pojęcia kolektywności winien sobie zdać sprawę, ktokolwiek nim operuje i na nim swoje wnioski opiera, bo inaczej popada w błąd zwany przez starą logikę: *petitio principii*. Oto gdy kolektywność jest pojęciem, to odpowiadającą jej rzeczywistością jest zbiór jednostek; kolektywność kładzie nacisk na pierwszą część: na zbiór, a pomija jednostki. Tymczasem to, co łączy jednostki w zbiór (nie tłum, nie agregat oboksobny poszczególnych elementów), to nie sam fakt ich jakiegokolwiek przynależności do siebie, lecz konkretna ich wspólność psychiczna; ona to stanowi o rasie, narodzie, społeczeństwie, tj. o organiczności zbiorowisk. Ta wspólność psychiczna przejawia się z jednej strony w jej twórcach, tj. owych obiektywnych urządzeniach, historycznie powstałych, jako to: formy państwowe, gospodarcze, narodowe, religijne, systemy wartości moralnych i obyczajowych (tradycja), język, nauka, sztuka i t. d., które reprezentują potężne rezerwoary energii poniekąd wiecznie żywej, a już jakby w wieczyste, monumentalne ukrzepłej kształty. One to twory wieków i setek pokoleń, symbole twórczej pracy milionów, określa się pospolicie nazwą: kultury; one to też są widowym dzięki swej trwałości i jakby już zastygłym w kontur niezmienny kształtem i obrazem zbiorowości, jako jedynej potęgi twórczej wiecznej, ponadjednostkowej<sup>1)</sup>.

Lecz jednostronność tej koncepcji zbyt jest widoczna; kultura

<sup>1)</sup> Drugie źródło tej pozapsychicznej i ponadjednostkowej kolektywności płynie z nauk przyrodniczych, tj. z analogji, zaczerpniętej z t. zw. teorii ewolucji.

nie tylko w tej już uzewnętrznionej, już gotowej, historycznie dokonanej postaci się przejawia. Byłaby ona, jak tyle innych „martwych“ kultur np. staromeksykańskich Azteków, jeno mniej lub więcej ciekawym pomnikiem, zbytkiem, ruiną — bez dusz, bez jednostek, któreby je w siebie przejmowały, asymilowały i twórczo rozwijały, doskonaliły i posuwały naprzód. Tak więc owa „wspólność psychiczna“ przesunęła się w psychikę jednostek, a „kolektywność“ traci z jednej strony swoją biologiczną, a z drugiej historyczną moc ślepej konieczności, a staje się tylko pewnego rodzaju specyficznym zorganizowaniem psychik jednostkowych<sup>1)</sup>.

Poprzednie bowiem uwagi przekonały nas, że i kultura, jako twór kolektywności ma również drugą stronę, t. j. obok statyki, dynamikę, obok trwałości form historycznie wypracowanych rozwój, dokonujący się poprzez twórczość jednostek. Z tej strony jest kultura sprawą również czysto psychiczną. I na to pole psychologiczne problem jej się przesunął.

Kultura staje się tedy sprawą wewnętrzną jednostek, składających się na pokolenie. Między niemi a ową kulturą zewnętrzną zachodzi poniekąd stosunek harmonji, odpowiedności — poniekąd tylko, albowiem te same siły, które w kulturze zewnętrznej oblokły się już w kształt trwały, a dzięki swej kolektywności potężny — czynne są wprawdzie i w sferze psychik jednostkowych, lecz jakby w stanie płynnym, żywym, nurtującym. Wszystkie one jakby z jednego moc swą wywodziły źródła, lecz poprzez jednostki na niezliczone rozbiegają się nurty, a jednak znowu tak, że nurty te w jednym pokoleniu biegają równolegle, a w pewnej perspektywie znowu w jeden strumień wielki się zlewają. Może obraz ten najlepiej ujmuję te przedziwne i dwoiste stosunki jednostki do ogółu, a kultury zewnętrznej do kultury wewnętrznej, kultury do kolektywności. Można ten stosunek jeszcze inaczej ująć. Kolektywność jest pojęciem nadrzędnem: oznacza fakt specyficznej przynależności wzajemnej jednostek w obrębie gromady ludzkiej. Przynależność ta opiera się z jednej strony na pewnych historycznie powstałych i skonkretyzowanych zewnętrznych potęgach, a z drugiej na wspólności psychicznej jednostek. Między tą wspólnością a tamtymi potęgami zachodzi historycznie uwarunkowany stosunek istotnego powinowactwa. Specjalną dziedziną kolektywności jest kultura, jako ten kompleks wartości, które wytrzymały próbę czasu i rozwoju. I ona więc wykazuje jako pochodna kolektywności dwie strony: zewnętrzną i wewnętrzną (psychiczną), odpowiadające sobie poniekąd. Żadna z nich nie jest stała. Trwalsza jest oczywiście zewnętrzna. Czynnikiem rozwojowym są pokolenia, w których ona nieustannie się odradza, odmładza; — postępuje. W obrębie zaś pokoleń energie twórcze reprezentują psychiki jednostkowe.

Tak więc obok kolektywności staje drugi czynnik niemniej ważny: twórczość jednostkowa. Temsamem „rozwój“ traci swój charakter automatyzmu — przynajmniej w dziedzinie kultury;

<sup>1)</sup> Bliższe określenie tej organizacji psychicznej, stanowiska kolektywności i stosunku jej do biologji i historycznej konieczności: związać chcemy z rozważaniami nad kulturą.

przeciwnie, zanalizowany; przedstawia się jako szereg ciągłych i świadomych indywidualnych wysiłków. Słowem: nie bierność, nie kwietyzm, ani fatalizm, płynący z mylnie, a nadto zbyt dosłownie z biologii przeniesionego pojęcia „rozwoju“, lecz przeciwnie: ciągły trud, wysiłek, by zasadę zaś ująć najogólniej; *P r a c a*<sup>1)</sup>, które w ostatecznej redukcji sprowadza się do jednostek twórczych, staje się prawem, podstawą, motorem kulturalnego postępu ludzkości.

Całe więc zagadnienie powyższe ująć można w formę zarówno dla kultury wogóle, jakoteż dla pedagogii w szczególności ważną, odpowiednią i wciąż aktualną, tj. jako zagadnienie stosunku jednostki do ogółu, indywidualności do kolektywności. Jednostronność i niedostateczność stanowiska skrajnie indywidualistycznego staraliśmy się w I. części naszej pracy wykazać. Obecnie chcemy z większym uwzględnieniem kolektywności, omówić stosunek indywidualności do niej i to ze stanowiska rozwoju kultury, tj. żywego i ciągłego procesu jej odnawiania się i doskonalenia. Nie trudno zrozumieć, że to właśnie stanowisko w omówieniu wspomnianego zagadnienia dla pedagogii szczególniejsze posiada znaczenie.

Rozwój kultury przedstawia dwa momenty: moment asymilacji i moment twórczości.

Jasne jest bowiem, że rozwój czy postęp oznacza pewną zmianę. Wszelka zaś zmiana suponuje stan zaczątkowy, punkt wyjścia bezpośrednio najwyższy. Tym punktem wyjścia w rozwoju kultury może być tylko kultura, którą dana generacja zastaje. Ażeby móc pójść naprzód, musi ona tę kulturę już gotową osiąść wprzód na nowo, psychicznie ją zasymilować. Tak więc asymilacja poprzedza twórczość.

Proces asymilacji dokonuje się trzema drogami; to też trzy rodzaje asymilacji rozróżniać należy: biologiczną, kulturalną (mimowolną) i pedagogiczną (w ścisłym znaczeniu). Zadnego z nich pomijać nie wolno, jeśli uzyskać chcemy pełny obraz kulturalnej regeneracji pokoleń. Każdy z nich przedstawia pewien odrębny system czynników, zapomocą których dokonuje się ów cudowny zaiste proces ciągłej ewolucji, ciągłego odradzania się i postępu ludzkości w łańcuchu następujących po sobie generacji. Lecz wszystkie one w ścisłym pozostają związku ze sobą; działają równocześnie, wzajemnie na siebie wpływają i potęgują się. A raczej wzajem się potęgować i wspierać p o w i n n y. Albowiem niema jeszcze ani w nauce, ani w życiu pełnej świadomości owych trzech rodzajów asymilacji. A tylko taka świadomość ich spółzależności, ich wagi i znaczenia, oraz niezupełności i ograniczania każdego z nich z osobna, mogłaby naukę uchronić od błędu jednostronnego i wyłącznego uwzględnienia tego lub owego systemu czynników asymilacyjnych, a z drugiej strony mogłaby dla pedagogii szczególnie, ale też i dla organizacji kulturalno-społecznych wogóle stać się podstawą do świadomego i celowego, zharmonizowania wszystkich 3 systemów, podczas

<sup>1)</sup> Znakomicie, choć może zbyt miejscami jednostronnie, ujmuje zasadę *P r a c y* jako naczelną w rozwoju kultury St. Brzozowski w szeregu swych prac „*Idee*“, „*Legenda młodej Polski*“, „*Nauka i kultura*“. Biologiczny zaś rozwój na wartości duchowe czy metapsychiczne przetłumaczył już Słowacki w „*Genezis z Ducha*“.

gdy dzisiaj owa organizacja wykazuje same dysonanse, dla owej ciągłości kulturalnej, jednolitości i żywotności, odradzanie się kultury w pokoleniach młodych — fatalne.

Zastanówmy się pokrótce nad każdym z tych systemów z osobna: 1) przez asymilację biologiczną<sup>1)</sup> rozumiemy proces dziedziczenia, dzięki któremu pewne właściwości, zdolności, energie w postaci dyspozycji przechodzą z pokolenia na pokolenie. Tak więc już w tym procesie naturalnym tkwi tendencja do utrzymania ciągłości między pokoleniami. Wśród owych właściwości, zdolności i energii rozróżnić należy dwie grupy: grupę cech gatunkowych i grupę cech „nabytych” (raczej nabywanych). Obie one z energetycznego czy ewolucyjnego stanowiska reprezentują bezwątpienia rezultaty pracy „ofiar”, „wysiłków” (w najogólniejszym znaczeniu, setek i tysięcy pokoleń. Wszelako pierwszą grupę w naszym związku pominąć możemy, jako że proces tworzenia się i dziedziczenia cech gatunkowych, sam przez się jeszcze niejasny, do biologii należy; jeno zaczątki w zbyt odległej leżą przeszłości, a jego causa prima i finalis oraz „uzasadnienie” przyczynowe wychodzą nawet poza biologję w dziedzinę religji, mistyki czy metafizyki. Nam wystarczy, że go jako fakt zastajemy już u początków kultury. Tem większe znaczenie posiada dziedziczenie drugiej grupy cech<sup>2)</sup>.

Co do fizjologicznych fakt ich dziedzicznego przenoszenia się na potomstwo nauka i codzienne doświadczenia stwierdziły. Długotrwały zaś i do dziś toczący się spór co do dziedziczenia, „nabytych” cech psychicznych rozstrzygnięto również definitywnie prawie w duchu dodatnim. Oczywiście nie w sensie zwykłego zrównania. Proces to skomplikowany dzięki współdziałaniu rozlicznych czynników, wykazujący pewne prawa, lecz w każdym wypadku wymagający szczegółowego zbadania. Tu praca naukowo jeszcze jest w pełnym toku. Lecz komplikuje się ta sprawa do znaczenia problemu naukowego tylko wtedy, gdy idzie o dziedziczenie pewnych poszczególnych własności i to bezpośrednio z pokolenia na pokolenie, z rodziców na dzieci. W szerszej, ogólnej perspektywie ujęta dawno przestała być wątpliwą: fakt odrębności ras, plemion, narodów stwierdza ponad wszelką wątpliwość dziedziczenie cech nabytych. To znaczy innemi słowy, że w każdym razie te właściwości, które przeszły przez szeregi pokoleń, utrwalają się dziedzicznie. Lecz stąd rachunkiem infinitesimalnym dojść musimy do nieodpartej konkluzji, że te w pewnym pokoleniu już uwidocznione, a przez szereg pokoleń poprzednich przygotowane cechy musiały też w postaci pewnych minimalnych, niedostrzeżonych dyspozycji przechodzić już z pokolenia na pokolenie. Warunkiem nieodzownym tylko w tym razie jest postulat, by owe dyspozycje rosły i potęgowały się. To zaś stać się może jedynie na skutek pewnych szczególnie pomyślnych warunków, trwających przez długi okres czasu, a więc na skutek pewnej trwałej wspólnoty warunków naturalnej lub stworzonej sztucznie przez t. zw. ho-

<sup>1)</sup> Por. M. Guyau: „Wychowanie i dziedziczność” (przeł. J. K. Potocki). Warszawa 1890.

<sup>2)</sup> W tej drugiej grupie również dwie kategorie rozróżnić wypada: cechy fizjologiczne i cechy psychiczne.



dowlę czyli kulturę. Same zaś dyspozycje dwupokoleniowe mogą pod wpływem czynników niepomysłnych zmarnieć. Tak więc rasa, naród i t. d. przedstawiają większą trwałość i wspólność warunków, niż rodzina. I tem tłumaczy się owa pozorna sprzeczność między wybitnem dziedziczeniem własności rasowych, plemiennych, a mniej wybitnem i niepewnem dziedziczeniem cech rodzinnych.

Fakt dziedziczenia cech psychicznych jest dla owej ciągłości regeneracji kulturalnej ogromnej doniosłości. Wypada tylko rozważyć samą naturę tego procesu dziedziczności psychicznej, cech nabytych. Akt „nabywania“ tych cech przedstawia się jako pewien system funkcji, spełnianych przez jednostkę przez ciąg życia lub długi jego okres. Funkcje te dzięki organizacji psychiczno-fizjologicznej człowieka powodują pewne zmiany w samym ustroju: ze strony fizjologicznej przedewszystkiem zmiany w systemie nerwowym, szczególnie w jego centrach, a odpowiednio też ze strony psychicznej spotęgowanie pewnych właściwości. Trwałość i charakterystyczna wybitność tych cech zależy oczywiście od trwałości i wybitności owych funkcji. Tożsamość ich jakości (dodatnia lub ujemna) od jakości funkcji. W jaki sposób owe specyficzne zmiany psychofizyczne organizmu dojrzałego powodują odpowiednie zmiany w plemnikach, względnie plazmie zarodkowej, za pośrednictwem których przenoszą się na potomstwo, to dotąd stanowi zagadkę, jedną z najciemniejszych dla nauki, choć sam fakt nie ulega wątpliwości<sup>1)</sup>.

Jasne jest, że i zmiany te pozostaną w granicach „powszedniości“, o ile i owe funkcje będą powszedniemi. To jest podłożem dla „przeciętnego typu“. Również zdaje się pewnem, że i owe „zmiany“ psycho-fizjologiczne spowodowane przez czynności mają swoje *maximum* i *minimum*, *optimum* i *pessimum*. Tylko bowiem do pewnych granic „zmiany“ te oznaczają zarazem spotęgowanie centrów nerwowych i sprawności psychicznej, poza niemi zaś następuje zużycie się, nadmiar w wydatku „energji“ i tem tłumaczyć należy niezbadane jeszcze bliżej prawo ascendencji i descendencji zdolności, talentu i t. d., przejawiające się w znanym fakcie „powstawania“ genjuszów z rodzin mniej lub więcej przeciętnych (choć w nich badacz zawsze wykryje te lub owe momenty nieprzeciętne, przygotowawcze) i na od-

<sup>1)</sup> Po Darwinowskiej nauce o doborze naturalnym, Lamarckowskiej o przystosowaniu jest to zasługą Weismanna wykazanie, że przenoszenie się cech dziedzicznych (gatunkowych) na potomstwo odbywa się zapomocą plazmy zarodkowej (idjoplazmy), jajka i plemnika. Gdy jednak Darwin i Lamarck przyjmują prócz dziedziczności gatunkowej, także indywidualną, a ponadto jeszcze pewne zboczenia czyli rysy zmienne (nieoddziedziczone), a więc dziedziczenie prócz cech wrodzonych także i nabytych, to Weismann tej ostatniej hipotezie długo się sprzeciwiał, póki go nie przekonały liczne doświadczenia, czynione przez uczonych, jak Standfuss, Fischer, Pictet, Herbst, Brown-Sequard na zwierzętach, które pod wpływem czynników zewnętrznych nabierały nowych cech i przenosiły je na swe potomstwo. To też w pracy „Plazma zarodkowa a teoria dziedziczności“ czyni ustępstwo na rzecz teorii o przenoszeniu cech nabytych: „W wyjątkowych wypadkach cechy nabyte mogą stać się dziedzicznymi, o ile wpływy zewnętrzne będą działały przez bardzo długi okres czasu w jednym kierunku na cały szereg pokoleń i gdy będą oddziaływały na organizm bardzo głęboko, że wywołają zmiany w plazmie jego komórek rozrodczych, będącej podścieliskiem znamion dziedzicznych“.



wrót: zanikanie talentu u potomstwa genialnego<sup>1)</sup>, a nawet nagły spadek energii i funkcji psychicznej poniżej granic normalności. Tę kwestję jednak zostawiając na uboczu, stwierdzamy dalej: owe czynności ujęte w całość, reprezentują z jednej strony twórczy żywioł kulturalnego postępu ludzkości, z drugiej zaś w sumie składają się na to, co, jako twory i dzieła kultury, trwa w zewnętrznym kształcie poprzez pokolenia. Zadna z tych stron twórczości ludzkiej nie ginie: o wpływie kultury w zewnętrznym jej kształcie pomówimy przy asymilacji kulturalnej. Lecz, jak widzieliśmy, sam wewnętrzny akt jej powstawania, owe wysiłki twórcze również drogą dziedziczenia psychofizycznego utrwalają się „organicznie” w samych pokoleniach. I oto jest owa asymilacja biologiczna. Tak owe prawo dziedziczności zapewnia immanentne, automatyczne niejako trwanie, narastanie i różnicowanie się kulturalnej pracy ludzkiej. Dzięki temu prawu zasada „niezniszczalności energii” ziszcza się również w rozwoju ludzkości, a na czoło tego rozwoju wysuwa się Praca. Jak wspomnieliśmy, owe odziedziczone własności przejawiają się w potomstwie w postaci t. zw. dyspozycji. Nie wdając się w tem miejscu w psychologiczne określanie dyspozycji, zaznaczyć chcemy jeden jej moment (jeśli idzie o dyspozycje psychiczne), tj. ich charakter nieświadomy<sup>2)</sup>.

Jak to się dzieje, że elementy pierwotnie świadome przechodzą w sferę nieświadomości, a co jeszcze ciekawsze, że przedostają się z nieświadomej psychiki rodziców do nieświadomej psychiki dziecka, jest to zagadnienie przyszłości dla psychologii. Kwestja pierwsza już dziś zajmuje umysł badaczy psychologicznych; wynikiem ich badań coraz większe uznawanie nieświadomości sfery psychicznej, jako najgłębszego twórczego podłoża życia duchowego. Dokonuje się w ten sposób gruntowna przebudowa dotychczasowych pojęć psychologicznych: świadomość i jej prawa stają się czemś wtórnym tylko w stosunku do nieświadomości. Nie tylko dla psychologii i psychopatologii (z której owa „przemiana pojęć wyszła”<sup>3)</sup>, ale i dla całego kompleksu „ nauk duchowych ” (mowa, sztuka, religja i t. d.), a co nas w tem miejscu najbardziej obchodzi dla pedagogji, jej zadań i granic, gotuje się przełomowa stąd zmiana pojęć i wartości. Nie izby o tej nieświadomości psychicznej dotychczas nie wiedziała zgola; dawno dostrzeżone fakty takie jak sny, zapominanie i reprodukcja, wogóle zaś pamięć, „automatyzm” psychiczny (np. w hipno-

1) Ze mamy tu może do czynienia z zjawiskiem specyficznie związanem z pełną dysonansów kulturą europejską, z brakiem higieny duchowej, czyli t. zw. eugeniki, że możliwym jest jednak harmonijny, stopniowy wzrost, utrzymanie i powolne zanikanie zdolności w szeregu pokoleń, dowodzą szczególnie pomyślne przykłady rodzin muzykalnych, jak Bachów, Mozartów i innych, oraz znane z starożytności greckiej fakty dziedziczenia nietylko zdołności wogóle, lecz specjalnych „dyspozycji” technicznych przez cały ciąg pokoleń. (Por. Albert Raibinger: „Die Entwicklungsgeschichte des Talentés und Genies”. Monachjum 1908, oraz Franciszka Galtona, pierwszego twórcy eugeniki dzieło „Genjusz a dziedziczność” wyd. w r. 1869.

2) I znowu wyrzec się musimy niestety dokładniejszej analizy pojęcia nieświadomości, jakkolwiek ta dziedzina życia psychicznego, coraz większe w psychologii zyskuje uznanie, a dla roztrząsanej przez nas kwestji ogromne posiada znaczenie. (Por. Abramowski Edward: Źródła podświadomości i jej przejawy. Warszawa 1914).

3) Mam tu na myśli głównie t. zw. psychoanalizę.

zie lub jako t. zw. sugestia posthipnotyczna) twórczość estetyczna i t. d. i t. d. dawno naprowadziły psychologię na istnienie dziedziny nieświadomości. Wszelako nie wiedziała psychologia, co z nią począć, ile że usuwała się rzekomo zupełnie z pod wszelkiej obserwacji i możliwości zbadania. Akceptując ją tedy jako „piąte koło u wozu“ tam, gdzie jej zupełnie zignorować nie mogła, pozatem pozostawiała ją w spokoju, pocieszając się wygodną formułką usuwającą „nieświadomość“ z dziedziny zjawisk psychicznych, a temsamem z zakresu własnych badań. Świadomość głównie dla owej dostępności i możliwości metodycznego opracowania uprzywilejowana stała się jedynym polem pracy psychologicznej i jedyną niemal dziedziną skąd psychologia czerpała momenty przyczynowe dla zjawisk psychicznych. I tu — jak wiadomo — musiała niejako jedno pole po drugim „odkrywać“ i rehabilitować, zanim opanować zdołała cały teren świadomości; intelekt, uczucie, wola — oto etapy jej zdobywczej pracy. Nieświadomość, acz napotymano ją zarówno u samych elementarnych zjawisk psychicznych, jak np. wrażenia, jakoteż w najwyższych skomplikowanych przeżyciach, jak np. twórczość, pozostawiano (dla jej ciemności i niedostępności) co najwyżej poetom, fantantom, filozofom, którzy też oddawna ją przeczuli i ogromną żywotność jej jako twórczego prazródła sławili. Przeczucia te dziś dopiero stają się naukowem zagadnieniem i problemem pracy ściślej. Wraz z tem przeobrażeniem zmieniają się podstawy dotychczasowych pojęć psychicznych: nieświadomość staje się tą pierwotną kondygnacją psychiczną, a świadomość jeno jej tworem, którego prawa nieautonomiczne bynajmniej od praw głębszych owej nieświadomości są zależne. Z nauk od psychologii poniekąd zawistych pedagogika może najwcześniej i najgłębiej dokonać będzie musiała pod wpływem owych przemian rewizji swoich podstaw. Gdy bowiem zgodnie z dotychczasową psychologią świadomość była jedyną domeną jej badań i operacyj praktycznych czy eksperymentalnych, a wychowanie i kształcenie samo na systemie oddziaływania na świadomość jedynie polegało, to obecnie jako czynnik pierwszorzędny w życiu i nauce, w praktyce pedagogicznej i badaniu uznać będzie musiała potężną i rozległą sferę nieświadomości, tj. z jednej strony śledzić w każdym wypadku owe dyspozycje, które drogą asymilacji biologicznej przechodząc na potomstwo, stanowią ów pierwotny rdzenny miąższ żywej i jedynie twórczej indywidualności, a z drugiej sam fakt pedagogiczny, tj. psychologicznie skutecznego oddziaływania człowieka na człowieka, które zgodnie z owem przesunięciem punktu ciężkości na nieświadomość w większej niż dotąd mierze, a kto wie, czy nie przeważnej owa nieświadomość będzie musiała uwzględniać. Lecz zagadnienia te pomijając na razie, by powrócić do nich przy punkcie 3-cim, tj. asymilacji pedagogicznej, omówić chcemy wprzód mimo-wiedną asymilację kulturalną, jako drugi stopień w systemie przyswajania sobie dorobku przeszłości, a więc drugi kompleks czynników, dzięki którym owa ewolucyjna ciągłość kulturalna się utrzymuje. Z asymilacją biologiczną dzieli kulturalna ów charakter nieświadomości, różni się od niej jednak naturą psychicznego procesu. Przez asymilację kulturalną rozumieć bowiem należy ów mi-

mowiedny wpływ, jaki t. zw. środowisko (milieu), otoczenie czyli ściślej mówiąc: owa kultura zewnętrzna już gotowa, już wypracowana i w postaci potężnych organizacji rządząca jednostką, więc rodzina, społeczeństwo, naród, mowa, wyobrażenia religijne, zwyczaje i tradycja moralna i t. d. przedstawiające dzięki swej mocy kolektywnej i trwałości wielowiekowej tak potężne, niezłomne ramy jakoby karby, że sama możliwość bytu poniekąd wymaga konieczności przystosowania się jednostek do nich. Przystosowanie to odbywa się niewątpliwie i samorzutnie zapomocą tysiącznych relacji otoczenia do jednostki, owych niezliczonych wpływów, które otoczenie jednostkę „urabia” na podobieństwo swoje. Drogą psychiczną, którą ów proces się odbywa, jest popęd naśladowczy, (sugestia) jeden z najpotężniejszych w ogóle, a w wieku dziecięcym właśnie najsilniejszy popęd, założeniem zaś tego procesu jest plastyka psychologicznej natury ludzkiej. W tym właśnie wieku i dzięki owemu przez popęd naśladowczy dokonującemu się procesowi asymilacji kulturalnej wsia-  
kają i przenikają, a w ostatecznym rezultacie głęboko w ową pulchną i rodzajną glebę nieświadomości zapadają, kiełkują i rosną owe — niemniej niemal od biologicznych potężne popędy, nałogi, wyobrażenia, całe systemy pojęć, uczuć i innerwacji woli, które człowiekowi danej rasy, społeczeństwu, narodowi nadają wybitne a swoiste piętno i całą psychikę jego późniejszą na całe życie warunkują. Ten niedający się poprostu wymierzyć najgłębszy i decydujący wpływ świata zewnętrznego na człowieka w wieku dziecięcym, a co za tem idzie dziecięctwo samo, jako najważniejszy okres życia ludzkiego, dziś dopiero w całej pełni poczyną oceniać psychologia, a zwłaszcza — rzecz charakterystyczna — ta jej gałąź najnowsza, która „odkryła” nieświadomość. Nieświadomość bowiem jest królestwem dziecięctwa. Świadomość dziecka jest bardzo ubogą. Ow proces asymilacji zaś najintensywniej dokonuje się w okresie dziecięcym spływając nurtami swemi pod próg świadomości i tam gromadząc energię i „tendencje”, które — wspólnie z biologicznymi — utworzą system psychiczny o konturach niezmiennających się już w swej istocie.

Systemy asymilacji biologicznej i kulturalnej (mimowiedne) stanowią owe dwa wielkie strumienie, które przepływa proces od-  
radzania się ludzkości w pokoleniach najmłodszych, które energią twórczą i praca kolektywna na jednostki przechodzi, w nich się konsoliduje i zwarty, indywidualny zyskuje wyraz.

Wspólnym im tedy charakter nieświadomy i kolektywny, Zdawałoby się jakoby oba te systemy „asymilacji” już dzięki swej naturze jako procesów dziedziczenia i przypodobniania pokoleń całych i jednostek wykluczały możliwość odrębnych i twórczych indywidualności. Na szczęście tak nie jest: albowiem po pierwsze w samej asymilacji leżą zarazem pierwiastki indywidualizujące, a po drugie owe procesy asymilacyjne psychicznie jednostek bynajmniej nie wyczerpują. Oto warunki, wśród których dziecko przychodzi na świat i okres dziecięctwa i młodości spędza wśród i mimo wspólnoty danej rasy, ziemi, kultury w każdym jednak razie są inne: Konstytucja psychofizyczna rodziców, sposób odżywiania się, moment zapłodnienia i okres embrjonalny, ściślejsze „milieu” i t. d. i t. d. sta-

nowić mogą i stanowią dla każdej jednostki dostateczne *principia individuationis*; ponadto wchodzi tu w grę szczególnie gdy o dzieci nadnormalne idzie, skądinąd niezbadane czynniki przyczynowe, wpływające być może z jakichś ogólnych, niedostępnych nam jeszcze praw, rządzących energią życiową, dzięki którym ta energia w pewnych jednostkach, jakby w węzłach z szczególnie się mocą i szczególnie doskonałością skupia. Tak więc owe „asymilacje” spełniając w pierwszym rzędzie funkcję przenoszenia, utrwalania kolektywnych (biologicznych, kulturalnych) energii i wartości mimo całej swej potęgi upodabniającej nie wykluczają rozwoju: rozwój zaś wszelki, o ile naturalnem, koniecznem i logicznem niejako jego podłożem jest płaszczyzna już zdobytej i w pokoleniach odradzającej się kultury dokonuje się przez akty twórcze, a wszelka twórczość jest z natury swej czemś indywidualnem; tworzyć może tylko jednostka; masa jako taka, a więc jako odrębna organizacja psychiczna właściwie nigdy nie jest twórczą. Widzieliśmy tedy jako w obrębie samych systemów asymilacji (biologicznej, kulturalnej) oraz poza niemi owa wspólnota kolektywna rozbija się znowu na nieskończoną ilość odmian i odrębnych specyfikacji w poszczególnych jednostkach.

Jako trzeci system do pewnych granic tylko asymilacyjny wymienić należy system asymilacji pedagogicznej. Albowiem asymilacją jest tylko jedno zadanie pedagogji, drugie może ważniejsze jej zadanie poza asymilację wyjść musi. Gdyby chodziło jedynie o utrzymanie tego, co cała przeszłość w postaci t. zw. kultury wytworzyła, (a ponadto o umożliwienie jednostkom bytu przez możliwe najdoskonalsze przystosowanie ich do warunków kulturalnych), to na asymilacji zadanie pedagogji by się skończyło. Byłaby ona niczem więcej, jeno 3-cim systemem asymilacji, owe dwa poprzednie uzupełniającym. Nie ulega wątpliwości, że na to zadanie znaczna część przeznaczenia pedagogji przypada. W tej części różni się pedagogja, jako system asymilacji, od tamtych dwu tem, że gdy tamte dokonują się poza wolą i świadomością człowieka, tj. bez przyczynienia się celowego i świadomego społeczeństwa starszego i mimowiednie dla samej jednostki rozwijającej się, to pedagogja jest świadomym i celowym systemem i to zarówno jako *ad hoc* stworzona przez społeczeństwo czy państwo organizacja środków, jakoteż jako poszczególny akt wychowawczy. Już z takiego pojęcia pedagogji nasuwa się szereg zagadnień dla pedagogji istotnych.

Przedewszystkiem stosunek jej do wspomnianych systemów asymilacji biologicznej i kulturalnej, mimowiednej. W historii kultury ludzkiej występuje pedagogja jako odrębny system dopiero na tym stopniu, na którym owe systemy naturalnej i mimowiednej asymilacji okazują się niedostatecznymi. Nie znajdujemy jej wogóle ani w świecie zwierzęcym, gdzie asymilacja biologiczna spełnia swe zadanie zupełnie, tj. czyni jednostkę zdolną do życia w danych warunkach<sup>1)</sup>, ani u ludów pierwotnych,

<sup>1)</sup> Wyjątek pozorny stanowią zabawy zwierzęce; można je jednak z powodu ich instynktowego charakteru zaliczyć śmiało do asymilacji biologicznej, a rzeczywisty wyjątek znajdujemy u zwierząt wyższych, wykazujących zaczątkowo asymilację mimowiedną.

u których prócz systemu biologicznego spotykamy system asymilacji mimowiednej, jako wyczerpujące niemal zupełnie proces przystosowania się pokoleń do życia drogą naturalnego rozwoju i automatycznego przyswajania sobie „kultury“ przez pokolenia starsze już zdobyte. Na obu tych stopniach warunki życiowe wykazują taką trwałość i pierwotność, że poza owemi asymilacjami zadanie pokoleń starszych ograniczyć się może jedynie do obowiązków ochrony i pieczy młodego życia. Nie tak na wyższych stopniach kultury: tam bowiem „rozwój“ (jeśli o takim wogóle może być mowa) dokonuje się całkiem równolegle z ogólną konstytucją psychofizyczną człowieka; z chwilą zaś, gdy człowiek świadomie zaczął się posługiwać rozumem i przetwarzać naturę oraz organizować własne życie, gdy nadto dzięki znakomitemu rozwojowi techniki i środków duchowej komunikacji kultura rósł poczęła z całą potęgą kolektywnej, ogólno-ludzkiej pracy, gdy nadto człowiek wynalazł sposoby zewnętrznego utrwalania swoich dorobków kulturalnych, z tą chwilą owa sielska harmonia między kulturą (życiem) a psychofizyczną konstytucją zniknęła na zawsze; z tą chwilą człowiek doganiać musiał coraz od nowa rozwój kulturalny ludzkości, przyswajając sobie cały jej dorobek; musiał zaś raz jeszcze jakoby rozwój jej przejść w sobie samym. Z tego dysonansu między naturalnym rozwojem człowieka, a nierównie szybszym o całe wieki naprzód wybiegającym rozwojem kultury rodzi się pedagogja. Dysonans ten oczywiście, w miarę postępu i kultury, na który nie tylko cała przeszłość, ale i praca całej ludzkości się składa, rósł będzie. Zadanie pedagogji stawać się będzie tedy coraz trudniejszym. Zdawałoby się, że nadejść musi moment, w którym dysonans ów między jednostką a kulturą urośnie do takich rozmiarów, że o prawdziwej asymilacji nie będzie można myśleć, że więc i pedagogja zadania swego żadną miarą nie będzie mogła spełnić. Jestto problem bezwątpienia ciężki, a byłby wprost nierozwiązalnym, gdyby samo życie sprawy nie regulowało. Reguluje zaś ją życie dwojako: po pierwsze przez ów wpływ kultury na konstytucję psychofizyczną człowieka (asymilacja biologiczna i kulturalna mimowiedna), po drugie przez coraz bardziej postępującą deferencję kulturalnego ustroju życia, dzięki której opanowanie całej „kultury“ staje się nie tylko niemożliwością, ale czemś zgoła niepotrzebnem.

Pogląd na zadanie pedagogji, jako świadomego i celowego systemu asymilacji, temsamem ulec musi zasadniczym zmianom: z jednej strony pedagogja sama wraz z kulturą podzielać musi ów proces specjalizacji, z drugiej zaś jednak obejmować musi te wszystkie wartości, które mimo różnicowania się kultury na cały szereg dziedzin warsztatów pracy, pozostały wspólnemi. Specjalizacja pedagogji iść musi w dwu kierunkach zgodnie z dwustronnością problemu pedagogicznego: t. z. objawiać się musi w organizacji samych nauk i zręczności z jednej strony, oraz odpowiednich zakładów i urzędzeń z drugiej strony, te ostatnie zaś oprócz musi nie tylko na istniejących specjalnych dziedzinach potrzeb kulturalnych i pracy, ale — w większej jeszcze mierze — na przebogatem zróżnicowaniu indywidualnych uzdolnień. Szarmonizowanie tedy organizacji owych

i uzdolnień indywidualnych i kultury, stanowić musi jedno z najważniejszych zadań przyszłości. Jestto ściślejsza dziedzina „wykształcenia”, „dydaktyki” w najszerszym znaczeniu, w jakim je np. O. Willmanns bierze („Didaktik als Bildungslehre”). Już w tej dziedzinie, jak widzimy, wysuwa się znowu indywidualność, lecz na razie tylko jako specjalne uzdolnienie, które więc pedagogja respektować musi nawet w własnym dydaktyczno-asymilacyjnym interesie. Tu ma największe zastosowanie nauka o zdolnościach (inteligencji<sup>1)</sup>). Druga grupa zadań pedagogji, którą określić można jako wychowawczą w ściślejszym znaczeniu obejmuje wspólne wartości kulturalne i tychże utrwalanie w psychice dorastającego pokolenia.

Oba te zadania czynią jednak zadość jednemu tylko prawu kultury, tj. prawu ciągłości; pozostaje jeszcze prawo jej rozwoju: rozwój zaś dokonywać się może jedynie przez twórczość. Kultura, jako fakt jest natury kolektywnej, iako akt twórczy natury indywidualnej. Kulturę, jako fakt jednostka zastaje, dalszy jej postęp zaś sama tworzy. By móc tworzyć, musi wprzód kulturę zasymilować. O tej asymilacji mówiliśmy: stanowi ona część tylko zadania i treści pedagogji; drugim tedy zadaniem pedagogji kulturalnej będzie: wychowywać jednostki twórcze, tj. zdolne podjąć i poprowadzić dalej a samodzielnie proces kulturalny; w tym celu zaś ukrywać i pielęgnować winno owe bezcenne energie, nie mające jeszcze formuły ni wzoru, nie ujęte w gotowy szablon przeszłości, a przeciwnie rokujące stwarzanie form i wartości nowych zgoła, niebyłych, oryginalnych, oznaczających krok naprzód w pochodzie kultury ku najwyższemu celom.

Tak więc ze stanowiska kultury wyróżnić należy trojake zadanie pedagogji: 1) ogólno-asymilacyjne (wychowawcze), 2) specjalne (dydaktyczne) oraz 3) twórcze. Pierwsze służy ciągłości kultury i możliwości jej rozwoju; drugie jej utrzymaniu, opierającem się na prawie podziału pracy i ustawicznym wysileniu czynnem, trzecie zaś zmierza w przyszłość i służyć ma samemu rozwojowi i doskonaleniu się kultury<sup>2)</sup>.

I oto przed ujętą w ten sposób pedagogją staje cały, ogromny szereg niesłychanie trudnych zadań, należących nie tylko do dziedziny zadadnień ściśle pedagogicznych, lecz i ogólnych zagadnień kulturalnych, a tworzących całą hierarchję problemów od najwyższych, naczelných, do najniższych, odnoszących się do poszczególnych aktów pedagogicznych. Dadzą się one ująć pod trzy zagadnienia główne: 1) zagadnienie wspólnych wartości, 1) zagadnienie twórczości oraz 3) zagadnienie metody. Zagadnienie wspólnych wartości, to zagadnienie kultury samej, jej formy i treści, jej istoty i rozwoju, jej zakresu i stosunków do innych dziedzin życia i pojęć, jakoto cywilizacja, religja, ustrój społeczny, ekonomiczny, państwowy, technika<sup>3)</sup> i t. d.; nas tu obchodzące jako naczelne i źródłowe pojęcie pedagogji w naszym rozumieniu kulturalnej, z którego ona czerpie swą treść,

<sup>1)</sup> Por. cz. I. str.

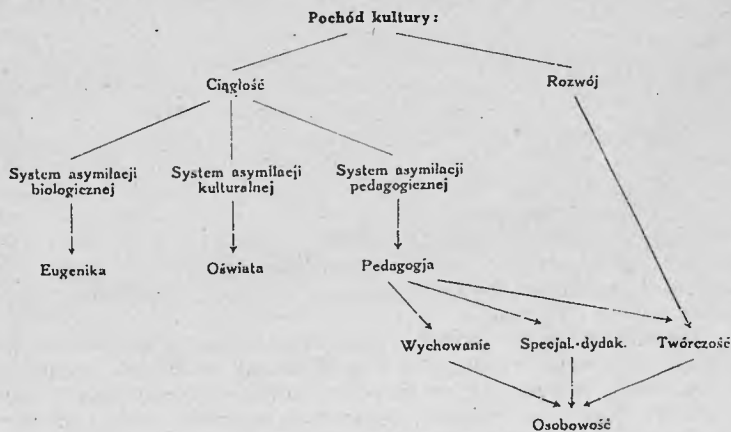
<sup>2)</sup> Te trzy zadania nie stanowią oczywiście 3 odrębnych czasowo czy przestrzennie czy organizacyjnie oddzielonych systemów, lecz jakby 3 stopnie na jedne

cele i kierunki wytyczne<sup>3)</sup>. I zagadnienie twórczości jest nader wielostronnem: ze strony filozoficznej przedstawia się jako problem wartości, ze strony psychologicznej jako problem warunków i istoty procesu twórczego, ze strony ściśle pedagogicznej jako problem rozpoznawania ochrony i potęgowania umysłów twórczych. Zagadnienie metody wreszcie obejmuje problem sposobów do jak najskuteczniejszego zrealizowania celów: naturalnego i twórczego w pedagogii: a więc krytyczne rozpatrzenie tych wszystkich, tak luźnych metod, przez tradycję przekazanych i wciąż innemi wzbogacanych jeszcze, oraz wytwarzanie nowych, dla celów pedagogii kulturalnej bardziej dostosowanych.

Nie sposób nam w tem miejscu problemów wszystkich i każdego z osobna rozważyć szczegółowo, ile że każdy z nich jest ogromnej doniosłości, a ponadto zawiera jeszcze w sobie grupę pytań, zadań i wątpliwości, w dzisiejszym stanie nauki zgoła nierozwiązanych jeszcze. To też powołując się na inną pracę naszą<sup>4)</sup>, w której problem ten w innym związku rozważamy, pragniemy w ogólnym tylko zarysie przedstawić tu nasz pogląd na powyższe zagadnienia w całokształcie t. zw. pedagogii kulturalnej.

Przedewszystkiem tedy runąć musi w myśl powyższych wywodów dotychczasowa zasada naczelna i wyłączna, ujmująca cel wychowania i szkolnictwa, jako dostosowywanie dorastających pokoleń do życia, a na jej miejsce wstąpi zasada inna: wychowanie, jako swobodny rozwój całego człowieka w duchu kultury. Pedagogję taką nazwiemy pedagogją kulturalną, ile że kultura w sensie wytwarzania przez

drabince, albo raczej trzy koła wzajem się przecinające. Celem unaocznienia powyższych stosunków podajemy następujący schemat:



<sup>3)</sup> Patrz R. Eucken: „Geistige Strömungen der Gegenwart“ (Lipsk 1913). Rozd. „Kultur“ str. 228 i nast.

<sup>4)</sup> „U progu nowej ery. Rzecz o wojnie, kulturze, wychowaniu“. Lwów 1919. Nakładem B. Polonieckiego.



człowieka coraz wyższych i doskonalszych wartości stanie się jedynym źródłem celów wychowawczych, a obok psychologii i metod także.

Kultura, jako cel, domagać się tedy będzie swobodnego rozwoju całego człowieka w duchu ideałów kulturalnych, jako metoda zaś budzenia twórczości i samodzielności, a usuwania wszystkiego, co ją tłumi i niweczy. Wychowanie takie oprzeć się więc musi przede wszystkim na samorządnym rozwoju jednostki, a za cel wytknąć li sobie ze strony pozytywnej najogólniejsze kierownictwo, ze strony negatywnej zaś ochronę rozwoju od czynników szkodliwych zewnętrznych i wewnętrznych. Rozumna, produktywna bierność stać się musi coraz bardziej naczelną zasadą metodyczną wychowawców (Montessori). Rozwój bowiem wpływać musi samorzutnie z własnych źródeł życiowej energii dziecka, akcja tłumienia i budzenia, a więc wychowanie dokonywać się ma nie w kierunku gotowego schematu czy określonego typu, jako celu i nie zabijać ma ni przynęcać człowieka naturalnego, lecz stać się ma, jeśli wypełnić chce misję nie tylko kontynuatorki, lecz odrodzicielki kultury, czemś zgoła innem: oto przede wszystkim odmienić musi dotychczasową drogę, prowadzącą od negacji do pozycji na wręcz przeciwną, t. zn. potęgując w pierwszym rzędzie dodatnie moce duszy młodej, przez to samo przyczyniać się ma do zanikania jej braków i wad: „Miłość dusz“ (Wł. Dawid<sup>1)</sup>), oto talizman, który chronić będzie wychowawcę od wszelkich niewczesnych reakcji i cieszyć mu się każe wszelką tajemnicą rozwoju, wszelkimi przejawami naturalnego dusz rozrostu, choćby one nie wiedzieć jak odbiegały od utartych zasad, jeżeli tylko dostrzeże w nich kiełki nowych wartości nowych form, nowych cnót kulturalnych.

Kultura bowiem stać się musi naczelną zasadą wychowania i najwyższym zadaniem; podporządkować się jej muszą wszelkie inne cele pedagogiczne. Ona sama będzie znowu twórczym czynnikiem życia, jego stylem. Wszystko inne, a więc t. zw. cywilizacja oraz cele określone takimi pojęciami, jak: państwo, społeczeństwo, technika, sztuka, nauka i t. d. wcielić się muszą znowu w pierwotne, macierzyste łono najwyższej zasady, tj. kultury, jako idei duchowego doskonalenia się człowieka, syntetyzującej w sobie cele wszystkich i form życia zbiorowego i działalności ludzkiej. Przed wychowaniem stanie tedy cel nowy, mianowicie wypracowanie konkretnego typu człowieka kulturalnego, który to typ przeszczepiać i wcielać będzie w żywy miąższ rozwijających się dusz, a którego znamię naczelnem będzie: czynna, twórcza postawa człowieka wobec życia.

Tęsamem musi i szkoła, jako organizacja wychowania publicznego, wyzwolić się zupełnie z pod jarzma wszelkich czynników zewnętrznych, któreby jej swoje cele narzucać i infiltrować mogły czy śmiały. Musi ona tworzyć organizację zupełnie wolną, swoistą, autonomiczną, z jak największą swobodą ruchów, z jak największą elastycznością co do ustroju, planów, metod i t. d. Szkoła przysła

---

<sup>1)</sup> „O duszy nauczycielstwa“. *Ruch Pedagogiczny* Nr. 3—4, 1912.



tedy przestanie służyć nie tylko celom wyznaniowym, korporatywnym i t. d., lecz musi stracić nawet charakter instytucji państwowej. „Szkoła państwowa” bowiem w dotychczasowym znaczeniu, narażoną będzie ustawicznie na niebezpieczeństwo opanowania jej przez cele obce kulturze, tendencje wyłącznie polityczne<sup>1)</sup>.

Natomiast nie wyklucza kultura wychowania narodowego, lecz owszem nieodwołalnie go postuluje. Narodowości bowiem nie można zaprzeczać ze stanowiska faktycznego, narodowo-odrębnej psychologii, stanowiącej tak ważny czynnik wychowawczy i nie wolno jej zaprzeczać ze stanowiska celu kulturalnego. Pierwszy moment domaga się uwzględniania właściwości narodowo-rasowych w duszach wychowawczych (w dodatniem i ujemnem znaczeniu), drugi zaś moment, moment celu, zasadza się na przesłance historycznej i historyczno-kulturalnej, że postęp ludzkości dokonuje się przez formę narodów i kultur narodowych, że więc każdy naród — mówiąc językiem naszych wieszczów romantycznych — ma swoją własną misję do spełnienia w ogólnym rozwoju ludzkości. To też i tu strzec się należy wszelkiej przesady i wyłączności (w postaci np. szowinizmu czy t. zw. „świętego egoizmu narodowego”), a pamiętać o tem, że i wychowanie narodowe jest tylko środkiem do celu najwyższego, tj. do ziszczenia kultury, owego „Królestwa Bożego” na ziemi.

Co się wreszcie tyczy stosunku wychowawcy do wychowanka to cechować go będzie coraz większa bierność wychowawcy, a coraz większa aktywność dziecka.

Ta bierność przyszłego wychowawcy, to nie nuda, apatja czy lenistwo. lecz przeciwnie jak najżywsza współtwórczość, zasadzająca się jeno nie na ustawicznym „poprawianiu tworu Bożego”, tj. dziecka, nie na wypracowywaniu gotowych szablonów, nie na narzucaniu „człowieka dorosłego”, „człowiekowi małemu”, ustawicznym wtłaczaniu w wychowanka pewnych już przygotowanych schematów, słowem dociąganie do zrównywania do z góry już danych i ustanowionych form i poziomów t. zw. społeczeństwa dojrzałego, co wszak stanowiło dotychczas istotną treść wychowania i szkoły, lecz na nowej zgoła postawie duchowej wobec dziecka i celów wychowawczych, na postawie, która równa się ustawicznemu samozaprzeczaniu wychowawcy na rzecz dziecka, względnie tych nowych wartości, jakie ono z sobą na świat przynosi. Postawa taka wymaga oczywiście nie tylko intuicji i znajomości duszy ludzkiej, a specjalnie duszy dziecięcej, jako istoty zgoła odrębnej i innej od człowieka dorosłego, lecz nadewszystko przejęcia się świętością wielkiej misji pedagogicznej oraz wiary w dziecko i twórczość przyrody. Zasadzać się zaś ona będzie na coraz subtelniejszym umożliwianiu dzieciom ich własnego, z natury ich zdolności i energii duchowych wypływającego rozwoju, co oczywiście wymagać będzie nie prostego usuwania się na bok i zostawiania dzieciom zupełnej swobody, lecz ustawicznej twórczości ducha, specyficznie pedagogicznej, a przejawiającej się na samym akcie wychowaw-

<sup>1)</sup> Por. co do tego i innych poruszonych tu idei książkę słynnego propagatora „kultury młodzieżowej” w Niemczech Gustawa Wynnena „Schule und Jugendkultur.” (Jena 1913).

czy m, który, jak każdy akt twórczy, nie da ująć się w formułę, lecz stanowić musi akt tajemniczy, a nowy wciąż i żywy; istotą jego: z jednej strony intuityczne wzywanie się w duszę dziecka, z drugiej zaś sztuka, umiejętność czy „cudowna“ właściwość rozbudzania w tej duszy tych sił i zdolności jej własnych, które leżą na linii rozwoju kulturalnego. Te wartości i moce, których istnienia w najwcześniejszym już okresie życia dowodzi ponad wszelką wątpliwość nauka i doświadczenie ujmujemy, jako twórczość, idealizm i wiarę.

Twórczość dziecka przejawia się głównie w postaci zabawy jako żywiołowy, wieczyście żywy popęd do przetwarzania t. zw. rzeczywistości, jako ten zasadniczy, czynny stosunek człowieka do świata, ożywianie go i podnoszenie do wartości ludzkich. Idealizm — to przyrodzony dziecku i młodzieńcowi pociąg i tęsknota do rzeczy wielkich, niezwykłych, nadludzkich, jako wrażliwość na wszystko, co wzniosłe, szlachetne i bohaterskie, wypływająca z uczuciowości dziecka i jego fantazji, nieskrępowanych jeszcze racjami rozumowania i względami praktycznymi. Wiara wreszcie — to głęboka synteza uczucia i woli, woli i czynu, nie znająca rozdziału między rzeczywistością a ideałem, to entuzjazm, dla którego świat jest jeno terenem i tworzywem do urzeczywistniania wszelkich utopij i mrzonek, snów i tęsknot.

Z tych trzech źródeł wywieść się da odrodzenie ludzkości w duchu kultury; na nich więc oprzeć się musi pedagogja kulturalna, chroniąc je tylko czujną i troskliwą ręką wychowawcy przed zbrukaniem i przed niebezpieczeństwem nadmiernego przerostu, przed przedwczesnym wyjawieniem i skonkretyzowaniem w postaci rozmaitych celów i „ideałów“ niższego rzędu.

„Wielka wojna“ i otwarta przed nami perspektywa nowego porządku rzeczy zmieniła i dla pedagogicznego problemu gruntownie sytuację. Dziś po strasznym samosądzie, jakiego ludzkość dokonała na sobie po niesłychanem bankructwie starego świata, u progu nowej — zda się przyszłości stanie się wychowanie syntezą wszystkich tęsknot odrodzeniowych ludzkości, wszystkich marzeń o nowym człowieku, wszystkich snów o nowym świecie. Tęsknotom tym, snom i nadziejom odpowiedzieć nie zdoła żaden z dotychczasowych systemów pedagogicznych, jeno — jak sądzimy — na powyższych zasadach oparty system pedagogji kulturalnej.

*Dr. Józef Kretz-Mirski.*

---

<sup>1)</sup> Stanley Hall: „Adolescence“ New-York 1904.

# Nauka o wychowaniu, a teoria wychowania.

## Uwagi wstępne.

Wychowanie a pedagogika nie są terminami i pojęciami równoznacznymi. Pomiedzy niemi zachodzi analogiczna różnica jak między prozą a prozaiką, poezją a poetyką, wymową a retoryką.

Wychowanie, pedagogja, praktyka pedagogiczna — to wpływ świadomy, bezpośredni i systematyczny, który człowiek dorosił wywiera na drugiego człowieka niedorośłego, aby umysłowi jego nadać zamierzony, stały kształt, a woli określony kierunek. Jest to działanie ogólne, na które składają się wszystkie chwile; niema bowiem okresu w życiu, niema nawet momentu w ciągu dnia, w którymby młode pokolenie nie było w kontakcie ze starszymi i nie ulegało ich wychowawczemu wpływowi.

Pedagogja oznacza zatem akcję, czynność wychowawczą, jest więc terminologją aktu. Z pedagogiką ma się rzecz inaczej. Ta zasada się nie na działaniu, lecz teoriach, które są sposobami pojmowania wychowania, a nie jego zastosowania.

Niekiedy teorie pedagogiczne różnią się od praktyki wychowawczej, a nawet sprzeciwiają się jej, czego najlepszym dowodem np. pedagogika Rousseau'a lub Pestalozziego.

Wychowanie jest więc tylko przedmiotem pedagogiki, które polega na pewnym sposobie rozważania rzeczy dotyczących pedagogji, tj. aktów wychowawczych.

Stąd wynika, że pedagogika, przynajmniej w przeszłości, występuje fragmentarycznie, podczas gdy wychowanie cechuje się ciągłością i jest tak dawnem, jak sam rodzaj ludzki. Im prostsze było życie ludzkie, tem też prościej przedstawiało się wychowanie; wystarczyły z praktycznego rozumu i tradycyjnego doświadczenia wysnute zasady i sposoby. Im zaś większe znaczenie wskutek wszechstronnego rozwoju socjalnego życia osiągało wychowanie tak u pojedynczych ludzi, jakoteż u całych krajów i narodów, tem częściej stawała się pedagogja przedmiotem gruntownych badań i umiejętności rozpraw:

Są narody, które nie mają teorii pedagogicznej w właściwym słowa znaczeniu; ona zjawia się zresztą w późnym stosunkowo okresie historii. W Grecji spotykamy ją dopiero po epoce Periklesa. Z tej przyczyny zaledwie istniała w Rzymie. W społeczeństwach zaś chrześcijańskich wydała ważne dzieła w XVI w., a wzlot, jaki wówczas wzięła, osłabił w następnym wieku, aby odzyskać całą swą siłę w ciągu XVIII w. i spotęgować ją w dalszych stuleciach.

Taki stan rzeczy świadczy niezbicie o tem, iż warunki refleksji pedagogicznej nie zawsze i nie wszędzie są dane, oraz, iż teoretyczna twórczość pedagogiczna jest wypływem pewnych konieczności życiowych.

Zasadniczem naszym zadaniem będzie zbadanie znamion rozważań pedagogicznych i ich wytworów, by móc orzec, czy należy zaliczać pedagogikę do rzędu nauki, nauki o wychowaniu, czy też powinno się jej nadać jaką inną odpowiednią nazwę.

Rzecz to niezmierniej wagi, zwłaszcza u nas, gdzie w tej dziedzinie panuje zamieszanie pojęć, widoczne nie tylko w podręcznikach szkolnych, ale i dziełach naukowych.

A bądź co bądź wyrazista terminologia winna być kamieniem węgielnym wszelkiej pracy naukowej.

Zdarza się bardzo często naukom w toku powstawania i tworzenia się, iż obejmują w nieładzie znaczną liczbę różnych przedmiotów; zachodzi ten przypadek np. w antropologii, geografii i t. d. Lecz jest to tylko faza przejściowa w rozwoju nauk, która prowadzi następnie daną umiejętność do podziału na tyle różnych umiejętności, ile jest odrębnych rodzajów badanych rzeczy.

Podobnie było i z naukami pedagogicznymi.

## I.

### Nauka o wychowaniu.

Nietrudno jest dowieść, że rzeczy dotyczące wychowania, rozważane z pewnego punktu widzenia, mogą być przedmiotem umiejętności, która okazuje wszystkie znamiona innych doktryn naukowych. W istocie bowiem, by móc nazwać nauką jakiś zespół badań, potrzeba, aby miały następujące cechy: a) opierały się na faktach rzeczywistych, danych z obserwacji; b) aby te fakty przedstawiały między sobą pewną jednorodność dostateczną do szeregowania ich w tej samej klasie; c) na koniec, aby badania ujawniały bezstronność poznanych faktów.

Nauka zaczyna się wówczas, kiedy poszukuje się wiedzy dla samej wiedzy, z bezwzględnym wyłączeniem wszelakich widoków i korzyści, jakie mogą wypływać z odkryć i prawd naukowych. Uczony, poświęcający się badaniom, stwierdza, czym są rzeczy, nie wdając się bynajmniej w podmiotową ocenę ustalonych stosunków i na tem winna się kończyć jego rola.

Po tem, cośmy powiedzieli. niema powodu, dla któregoby wychowanie nie mogło być przedmiotem badania, czyniącego zadość wszystkim wymienionym warunkom, a przez to okazującego konieczne cechy nauki.

Wychowanie bowiem w pewnym społeczeństwie, w oznaczonym momencie rozwojowym, jest zespołem sposobów działania, praktycznych zastosowań, zwyczajów, które tworzą fakty rzeczywiste na równi z innymi faktami, instytucjami socjalnymi.

Urządzenia i praktyki wychowawcze są wyrazem idei i pojęć zbiorowych, panujących w środowisku społecznym, gdzie żyjemy. System pedagogiczny tkwi w strukturze społeczeństwa tak, jak organy i funkcje w organizmie żywym. Zwyczaje pedagogiczne narzuca nam opinia z mocą niemal rozkazującą. A wpływ jej moralny nie jest mniejszy od sił materialnych. Żyjemy bezsprzecznie pod władzą środowiska moralnego, związani jego przepisami, jak żyjemy wedle natury środowiska fizycznego. Wszelki bunt, wszelka próba wyłamania się lub przekroczenia dozwolonej granicy, kończy się zazwyczaj śmiercią.

Praktyki i zwyczaje pedagogiczne, jako zrodzone w atmosferze

idei kolektywnych, usuwają się, w dużej mierze, z pod działania indywidualnego, a mając charakter rzeczy określonych, zachowują w stosunku do nas pewną odrębność. Przeto może tu mieć miejsce obserwacja i poznanie dla samego poznania. Wreszcie wszystkie zastosowania wychowawcze mają wspólną, zasadniczą cechę: wynikają z działania wywieranego przez dorosłą generację na dorastającą w zamiarze przystosowania jej do odnośnego środowiska życia. Wszystkie więc są różnemi faktami tej samej kategorii i mogą służyć za przedmiot jednej i tej samej nauki, która byłaby nauką o wychowaniu.

Obecnie możemy już wymienić kilka głównych zagadnień, które podpadałyby pod rozagę nauki o wychowaniu.

Praktyki wychowawcze nie są faktami odosobnionemi, lecz w danem społeczeństwie są połączone w jeden system wychowania właściwy pewnemu krajowi i czasowi. Każdy dalej naród ma swój system pedagogiczny, jak posiada swój system religijny, moralny, ekonomiczny, polityczny i t. d. Przez porównanie społeczeństw podobnych pod względem organizacji, możnaby utworzyć typy wychowania nakszałt typów familij, państwa czy religij, a następnie zbadać, od jakich warunków zależą charakterystyczne właściwości każdego z nich i jak wyszły jedne z drugich, by w ten sposób uzyskać prawa rządzące ewolucją systemów wychowania.

Oto mamy już szerokie pole studjów otwarte dla spekulacji naukowej.

Dla ilustracji niech posłużą następujące przykłady. Wychowanie pod rządami plemienia ma cechę powszechności, tj. wszyscy członkowie plemienia otrzymują je bez żadnej różnicy, a rolę nauczycieli wychowawców spełnia tam starszyzna. W społeczeństwach wyżej postawionych, edukacja skupia się w ręku specjalnych urzędników. W Chinach, Indjach i Egipcie jest atrybutem władzy kapłańskiej. Organizacje kapłańskie t. zw. kasty, koncentrując życie spekulatywne, pobudziły religję do rozwoju i wyłoniły z niej pierwsze formy nauki, jak kosmologii, astronomji i matematyki. Fakt ten pociągnął za sobą ważne zmiany w dziedzinie pedagogji. Wychowanie nie ogranicza się więcej do wpojenia w dziecko jedynie pewnych sposobów działania; jest już bowiem i przedmiot nauczania w postaci elementów, tworzących się umiejętności. Kapłani udzielają wiadomości spekulatywnych, pozostających jednak w nierozłącznym związku z wierzeniami religijnymi, które je zrodziły. Nie jest to jeszcze nauka i nauczanie w ścisłym znaczeniu.

Inaczej jest w Grecji i Rzymie, gdzie wychowanie staje się rzeczą familij i częściowo państwa. Państwo sprawuje dozór nad życiem religijnem. Niema tam też żadnej klasy kapłańskiej. Nauka i nauczanie przybierają charakter świecki i prywatny. Gramatyk grecki czy rzymski nie jest osobą urzędową ani też przedstawicielem religji, ale zwykłym sobie obywatelem.

Chrześcijaństwo przekształciło system wychowania, znosząc izolujące zapory pomiędzy pojedynczemi stanami i płciami i zwiastując ideę ogólnego wychowania rodzaju ludzkiego. Niepodobna niedocenić dobroczynnego wpływu wyższej kultury moralnej chrześcijaństwa na

wychowanie. Starożytność nie odczuwała tego wcale, że poza sferą uprzywilejowaną wolnych i zamożnych, mogą być dusze łaknące wiedzy i nauki. Przelotna refleksja Plutarcha nad wychowaniem dzieci gminu przebrzmiała bez echa w ciągu całych wieków. Ludzkość musiała jeszcze przejść przez ideę chrześcijaństwa i wieku oświecenia, by nabrać przekonania, iż każdy ma prawo do wykształcenia. A dopiero pod wpływem Pestalozziego państwo wzięło publiczne wykształcenie w swoje ręce.

Niezaprzeczoną zasługą chrześcijaństwa jest ujęcie zadania z punktu uniwersalnego, a choć szczytne idee chrystjanizmu w rodzaju równości ludzi, a tem samem równych ich praw do kształcenia, nie wydały odrazu owoców, rzuciły jednakże skuteczny posiew pod przyszłe plony.

Średnie wieki odznaczyły się w rocznikach praktyki pedagogicznej kulturą pamięci. Kościół był wówczas wszechwładną formą historycznego życia. Stąd rysem zasadniczym systemów wychowawczych w ówczesnych społeczeństwach chrześcijańskich jest wychowanie przez kościół dla kościoła, a tem samem dla wieczności. Typ wychowania średniowiecznego związany jest najściślej ze strukturą społeczeństwa, które dzieli się na dwie części: kler i laików. Pierwszemu stanowi przypada w udziale bezwzględne kierownictwo duchowego życia. Kler dzierży rząd dusz i piastuje niepodzielnie urząd nauczycielski, co wywołuje konieczność zorganizowanego, zawodowego wykształcenia. Mamy więc od w. V szkoły katedralne, w których uczono obok teologii i filozofji przedewszystkiem arystotelesowskiej. Osobliwą mądrość szkół klasztornych, datujących się od VI w., przetrwała z górą 1000 lat. W V stuleciu rozpoczyna się kształcenie w 7 artes liberales (schemat znajduje się w encyklopedji Martiana Capelli około 470 r.). Nauka dzieli się na trivium obejmujące gramatykę, dyalektykę i retorykę i quadrivium z arytmetyką, geometrią, astronomją i muzyką. Studium w trivium miało za cel prowadzić ad eloquentiam, w quadrivium zaś ad sapientiam.

Z nadejściem renesansu rodzi się znowu nowy typ pedagogiczny; jednostka odzyskuje pełne prawa rozwoju indywidualnego, co pozostaje już trwałym nabytkiem wychowania nowożytnych czasów, a nauczanie nową treść w naukach klasycznych organizowanych stopniowo przez humanistów.

Pedagogja wieku XVII stoi znów pod znakiem Ratio studiorum Tow. Jezusowego, choć z drugiej strony filozoficzna myśl Bacona, Descartes'a i Locke'a przygotowuje powoli grunt pod zmianę wyuczajów i praktyk wychowawczych. Nawet wiek XVIII, zwany pedagogicznym, aczkolwiek wydał „Emila” Rousseau'a, za którym poszło wychowywanie nowożytnie, nie pociągnął bezpośrednio za sobą wyraźnych zmian w urządzeniach pedagogicznych, bo życie szło jeszcze utartą zdawną drogą. Nie trzeba bowiem mieszać teorii z praktyką, pism treści pedagogicznej z wychowawczemi instytucjami socjalnemi, rozmaitych zarządzeń, przepisów i ustaw władz z rzeczywistym czynem. Rozporządzenia, regulaminy mają wartość jedynie dla historyka, pozwalając wnikać w zamiary władz, ale między przepisem a wy-

konaniem zachodzi bardzo często rozdzwięk, podobnie jak między przyrzeczeniem a dotrzymaniem. między chcieć a uskutečnić.

Duch czasu wyprzedzał zawsze szkolnictwo, które miało w sobie coś niepodatnego na wszelkie nowości i tkwiącego silnie w przeszłości pod względem zwyczajów i metod. Dopiero w XIX w. zrobił skuteczny wyłom w przestarzałej budowie i położył już trwałe fundamenta pod gmach nowoczesnej szkoły.

System wychowawczy jest wypadkową nie tylko bezpośredniego działania pedagogów, ale i wielu czynników ukrytych jak klimat, rasa, zwyczaje, formy życia ekonomicznego, społecznego i politycznego, wierzenia religijne, słowem cała kultura intelektualna i moralna danej epoki i kraju.

Dlatego też przy rekonstrukcjach rzeczywistych systemów pedagogicznych trzeba postępować z największą ostrożnością, by przypadkowo nie wziąć poglądów za fakty, a zarazem uwzględnić nalezycie wchodzące w grę składniki wychowania.

Bez wątpienia zachodzi ścisły związek między praktyką wychowawczą a pedagogiką, boć każde działanie musi mieć za podstawę jakąś myśl czy uczucie i nawzajem rzecz dokonana pobudza do ponownego zastanowienia. Jednakowoż zbyt często poglądy nie były lub nie mogły być zastosowane w praktyce i z tą okolicznością trzeba się liczyć na każdym kroku.

Opracowanie systemów i typów wychowawczych na podstawie realnych faktów, przedstawienie przyczynowego związku między jednemi instytucjami pedagogicznymi a drugimi, w kolejnym ich czasowym następstwie, w myśl uznawanej powszechnie zasady przyczynowości, oraz odkrycie praw, temi objawami rządzących, co jest ostatecznym celem nauki, wszystko to pozostaje dotąd w sferze życzeń.

Tak zwana „historja pedagogji“, lub jak inni chcą „pedagogiki“, choć winna dążyć do tego celu, nie może się pochłubić, żeby takie prawa odkryła, a te, które ustanowiła, okazały się uogólnieniami nader chwiejnymi, w niczem niepodobnymi do niewątpliwych praw ustalonych w naukach przyrodniczych.

Poruszone kwestje z dziedziny nauki o wychowaniu ze względu na okoliczność, iż dotyczą przyczyn i kierunku rozwoju wychowania, zbliżają się do teoretycznych roztrząsań, lecz jakże płodne w praktyczne następstwa byłoby ich rozwiązanie.

A są jeszcze i inne ważne zagadnienia, do których możnaby się zabrać w podobnym duchu. Wzmiankowane badania odnoszą się wyłącznie do przeszłości; ich zadaniem poznanie genezy systemów wychowawczych. Aroli instytucje pedagogiczne dają się rozważać i pod innym kątem widzenia. Raz utworzone działają i możnaby dociekać, w jaki sposób funkcjonują, tj. jakie rezultaty wydają i jakie warunki zmieniają te wyniki. Każda szkoła oparta jest na pewnym systemie kar i nagród, w każdej szkole panuje jakaś dyscyplina, w każdej czegoś w jakiś sposób uczą, nakoniec do każdej szkoły uczęszcza rozmaicie uzdolniona młodzież. Otóż jakby ciekawą rzeczą było wiedzieć, nie tylko na podstawie wrażeń, ale przede wszystkim na podstawie metodycznych spostrzeżeń, jak ten system wychowaw-



czo-naukowy działa w różnych szkołach tej samej miejscowości, w różnych okolicach, krajach, państwach, dalej w różnych porach dnia i roku.

Pytań do rozwiązania następuje się tyle, ile jest instytucji, środków wychowawczych. Chodzi tylko o właściwą metodę badania. Podaje ją pedagogika doświadczalna, owoc ostatnich niespełna 30 lat, która, idąc śladem nauk biologicznych i społecznych, zagadnienia wychowawcze stara się rozwiązać zapomocą eksperymentu, statystyki i systematycznej obserwacji.

Przedstawiliśmy dwie grupy problemów o czysto-naukowym charakterze. Jedne odnoszą się do początków, drugie do działania systemów pedagogicznych. W wymienionych badaniach chodzi bądź o opis rzeczy przeszłych lub obecnych, bądź też o wysledzenie przyczyn albo określenie skutków działania.

W tym sensie prowadzone badania tworzą istotną naukę o wychowaniu.

## II.

### Teoria wychowania.

Z przedstawionego zarysu wynika, że teorie zwane pedagogicznymi są badaniami całkiem innego rodzaju, gdyż nie zmierzają do tego samego celu ani nie używają tych samych metod. Celem ich nie jest spis lub wyjaśnienie pedagogicznych praktyk przeszłości czy też teraźniejszości, lecz określenie tego, co być winno, co trzeba czynić. One nie wyrażają biernie rzeczywistości, ale ustanawiają przepisy postępowania. Stąd płynie systematyczne niemal lekceważenie tradycyjnych urządzeń wychowawczych ze strony wybitnych nieraz teoretyków wychowania. W istocie prawie wszyscy wielcy pedagogowie jak Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi są rewolucjonistami, którzy podnoszą bunt przeciw panującym współcześnie zwyczajom wychowawczym i podejmują się wystawienia nowego gmachu na gruzach przestarzałej i zmurszałej budowy.

Zaznaczywszy specyficzny charakter dociekań, przyjdzie rozstrzygnąć, do jakiego rodzaju badań zaliczyć należy teorie pedagogiczne. Pod miano nauki w właściwym słowa znaczeniu nie można ich podciągnąć, ponieważ mają za zadanie nie studjum faktów rzeczywistych, lecz wytyczenie kierunku działania. Kategoria sztuki nie odpowiada znowu treści pojęcia. Sztuka bowiem jest systemem sposobów działania, zmierzających ku specjalnym celom i będących wytworem bądź tradycyjnego bądź też osobistego doświadczenia, które człowiek nabywa drogą ćwiczenia przy zetknięciu się z istotami lub rzeczami. Jeżeli nazwę sztuki w zasadzie nadajemy temu wszystkiemu, co jest czystą praktyką bez teorii, chcemy tylko zaznaczyć, że teoria nie jest w niej głównym elementem, bez któregoby sztuka nie mogła istnieć.

Doświadczenie praktyczne a teoria — to rzeczy niekiedy zupełnie odrębne, w niczem nie pokrywające się. Wyraźna różnica następuje zbyt często, by identyfikować sztukę z teorią. Można np. być doskonałym wychowawcą, posiadać w zupełności sztukę wychowania, a przecież zgola nieodpowiednim do badań pedagogicznych.



Zdolny nauczyciel umie robić, co należy; wykonuje swój zawód bez zarzutu, jednakowoż nie zawsze zdaje sobie sprawę z przyczyn zastosowanego sposobu postępowania; naodwrot pedagogi-teoretykowi może zbywać całkowicie na zdolności praktycznej. Rousseau byłby na pewno złym praktykiem, a niepowodzenie Pestalozzi'ego można częściowo tłumaczyć brakami w sztuce wychowania. Podobnie najlepsi teoretycy w kwestjach lekarskich nie zawsze okazują się najlepszymi w praktyce klinicznej.

I w innych również dziedzinach spotyka się pod tym względem pewien zamęt pojęć. Nazywa się np. sztuką zręczność męża stanu biegłego w sprawach publicznych i mówi się, iż pisma Platona, Arystotelesa są rozprawami o sztuce politycznej.

Zamieszanie wyniku z oznaczania temsamem słowem dwóch różnych form czynności. Nader rozciągnięte znaczenie wyrazu sztuka obejmowało rzeczy bardzo różne. Jedynem wyjściem z zaczarowanego koła jest zachowanie nazwy sztuka wyłącznie dla doświadczenia praktycznego nabytego podczas wykonywania jakiegoś zawodu. Niezawodnie myślenie gra tam pewną rolę, ale nie jest czynnikiem niezbędnym. W tem znaczeniu zresztą zwykło się mówić o sztuce żołnierskiej, nauczycielskiej, dentystrycznej i t. d.

Sztuka wychowania i nauczania polega jedynie na stosowaniu zasad ogólnych do poszczególnych czy też prostych wypadków, podobnie jak technika, lecznictwo; nabywa się ją jedynie przez umieszczenie się w odpowiedniem środowisku, ułatwiającem bezpośredni stosunek z dziećmi.

Atoli między nauką właściwą a sztuką jest miejsce dla rozważań, dotyczących sposobów działania, postępowania, w zamiarze nie wyjaśnienia, lecz ocenienia ich znaczenia. Rozważania te przybierają formę teorii; są to kombinacje idei nie czynności i przez to zbliżają się do nauki. Idee w ten sposób zestawione mają jednak za cel kierowanie działaniem, a spełniając funkcję orjentacyjną, są niejako programem postępowania; zatem przypominają znowu sztukę. Stąd charakter mieszany tego rodzaju badań, którym wobec tego najlepiej odpowiada nazwa teorii praktycznych. Takie są teorie polityczne, lekarskie i t. d. Pedagogika, czyli teoria wychowania, jest więc teorią praktyczną, która rozstrząsa kwestje wychowawcze celem dostarczenia wychowawcy kierowniczych idei i pojęć. Nowa zaś pedagogika ostatnich lat dziesiątek jest systemem wniosków i zastosowań nauk podstawowych do celów fizycznej i umysłowej uprawy natury ludzkiej.

Pedagogika, pojęta jako teoria praktyczna, musi się oprzeć na zorganizowanych naukach, by móc z ich teoretycznych pojęć wyprowadzać praktyczne konsekwencje.

Pedagogia (właściwie pedagogika) — czytamy w „Nowych Torach“<sup>1)</sup> — nie jest specjalnością od innych nauk oderwaną, posiadającą swoją własną logikę i technikę, nie jest nawet jedną gałązką olbrzymiego drzewa wiedzy tylko w pewnym punkcie do pnia wspólnego przyczepioną — jest raczej umiejętnością spożytkowania wyników wiedzy i rezultatów kultury dla pomyślnego rozwoju młodych

1) Warszawa 1906, str. 3.

pokoleń. Łączy się ona nie tylko z tą lub ową poszczególną nauką, lecz z całym społecznym poglądem na świat, na którego wytworzenie złożyły się nie tylko wyniki badań naukowych, lecz i rezultaty rozwoju społecznego i cywilizacyjnych przeobrażeń”.

Jakież są więc główne umiejętności, mogące oddać usługi pedagogice? Przedewszystkiem byłaby nią wspomniana wyżej nauka o wychowaniu, określająca naturę, warunki, oraz prawa rozwoju wychowania, gdyż dopiero na tej podstawie możnaby orzec, czym winno być wychowanie. Jednakże nauka o wychowaniu nie wyszła jeszcze poza ramy projektu i jest w całości do zrobienia. Następnie socjologia mogłaby pomóc pedagogice w oznaczeniu celu wychowania, psychologia zaś w określeniu pedagogicznych sposobów postępowania. Ale cóż, kiedy socjologia jest nauką zbyt młodą, a w psychologii znachodzi się wiele kwestji, nad którymi dyskusji dotąd nie ukończono. Jednak mimo to, że pedagogika dziś jeszcze nie może stanąć na wyżynie prawdziwej umiejętności ze względu na niepewność fundamentalnych pojęć, bo zasadnicze jej nauki są dopiero w toku rozwoju, zagadnienia pedagogiczne starano się rozwiązywać już w dalekiej przeszłości, gdyż wymagały tego potrzeby i konieczności życiowe. W ten sposób teoria wychowania już zdawien dawna spełnia swą rolę pożyteczną, stojąc na straży wymagań czasu. Niewiele zresztą przedmiotów pobudza myśl ludzką do wysiłków w tym stopniu, co wychowanie. Kwestje pedagogiczne, odnawiając się w każdym pokoleniu, wywierają na umysły jakiś nieprzeparty wpływ. Już samo ojcostwo rodzi skłonność do pedagogiki, a dalej niema prawie dziedzi, któraby nie rościła sobie pretensji do kompetencji w tym kierunku, bo w istocie niema ni jednej kwestji wychowawczej, któraby nie była zarazem kwestją etyczną, psychologiczną, ekonomiczną, społeczną czy polityczną. Wielka natomiast różnorodność systemów i poglądów pedagogicznych tłumaczy się znów już samym charakterem problemów wychowawczych, które, jako odnoszące się do natury i przeznaczenia człowieka, zmieniają się zależnie od fluktuacji teoryj psychologicznych i moralnych. Różnym psychologom odpowiadają różne pedagogiki, a podobnie każdy system etyczny zawiera w zarodku właściwą pedagogikę. Stąd obfitość i rozmaitość kwestyj pedagogicznych, wielka liczba myślicieli, rozprawiających o wychowaniu.

W ubiegłych wiekach pedagogika zjawiała się w momentach krytycznych historii, by przestarzały system szkolny przywrócić do harmonji z duchem czasu; dziś zaś, kiedy indywidualna osobistość stała się pierwiastkiem zasadniczym kultury intelektualnej i moralnej, okazała się nieodzownym pomocnikiem wychowania, usiłując coraz więcej spełniać trwałą funkcję społecznego życia. Nowe idee zjawiają się bezustannie; trzeba więc, aby i wychowanie zmieniało się, gdyż inaczej może łatwo popaść w jarzmo nawyków i skostnieć w automatyzmie. A tą siłą przeciwną wszelkiej rutynie jest właśnie pedagogika, trzymająca wychowanie ustawicznie za puls.

Otóż dlaczego pedagogika ukazuje się w historii nieraz w sposób urywkowy. W średniowieczu, owej epoce konformizmu, gdzie każdy podobnie czuł i myślał, gdzie odstępstwa indywidualne były rzadkie, gdzie edukacja była bezosobista, gdzie nauczyciel zwracał

się zbiorowo do wszystkich swych uczniów, trudno zanotować rozwój systemu wychowawczego, a tem samem dopatrzyć się tam twórczej myśli pedagogicznej.

Z nadejściem epoki renesansowej budzą się indywidualności; tworzy się nowa cywilizacja. Rośnie zainteresowanie się kwestjami pedagogicznymi, przygotowując z wolna grunt pod zasady pedagogiki nowożytnej.

### III.

#### Kultura pedagogiczna.

W poprzednich wywodach staraliśmy się podkreślić, iż rola pedagogiki nie polega bynajmniej na wyręczaniu praktyki wychowawczej i żadną miarą nie może zastąpić samego wychowania, gdyż jej zadanie odnosi się wyłącznie do kierowania, wyjaśniania, zarządzenia brakiem i niedostatkom edukacji.

Pedagog nie ma składać z luźnych kawałków systemu naukowo-wychowawczego, nie licząc się z nikim i niczem; przeciwnie winien należycie poznać i zrozumieć system swego czasu.

Możnaby sądzić, że dla oceny panujących systemów wychowania nie należy zbytnio zagłębiać się w historję i wystarczy poprzestać na znajomości współczesnych prądów pedagogicznych. Jednakowoż tylko ścisła analiza historyczna może wyjaśnić choćby dzisiejszy system szkolny, a najświeższe teorie są w istocie jedynie ciągiem dalszym poprzednich, które wobec tego nie powinny przedstawiać interesu wyłącznie erudycyjnego. Bo gdzież znajdujemy więcej tendencji, skierowanych do przyszłości, więcej dążeń do nowego ideału, jeśli nie w teoriach pedagogicznych? Tam tedy jedno z głównych źródeł wychowawczej myśli.

Modernizm pedagogiczny nie wytłumaczy naszego systemu wychowawczego, naszych szkół, które są odzwierciedleniem ducha narodowego i dlatego kultura pedagogiczna winna mieć szeroką podstawę historyczną. Przyszłość można tworzyć tylko przy pomocy materiału przekazanego nam przez przeszłość; nowa pedagogika powinna organicznie łączyć się z poprzednią. Wiele zagadnień z dziedziny organizacji szkolnej, jak wyznaczenie odpowiedniego miejsca poszczególnym gatunkom szkół i t. p., wiele problemów z zakresu teorii nauczania, jak terazniejsze nauczanie realistyczne w przeciwieństwie do dawnego humanistycznego i książkowego, okazuje się w całej pełni dopiero w świetle historycznem.

Gruntowne studjum ustroju szkolnictwa przeszłego, metod nauczania, będących li tylko częścią systemu szkolnego, oraz teoryj pedagogicznych, pozostających w ustawicznym, wzajemnym związku z systemami nauczania, ułatwia w dużej mierze zdrowy sąd w rzeczach wychowania, pozwala należycie wglądnąć w istotę ruchu pedagogicznego, dopomaga niezmiernie do zrozumienia najnowszych poglądów, uwalnia umysł od zbytnich namiętności i wielce szkodliwych jednostronności.

Stąd myślenie pedagogiczne, oparte na historycznej kulturze, daje rękojmię prawdziwej kultury pedagogicznej.

Tymczasem pedagogika powszechna miała dość często formę

literatury utopijnej, a ideałem jej bywały przeciwieństwa istniejącego stanu rzeczy. Znamieniem pod tym względem jest leczenie, jakiemu Ponocrates poddaje Gargantuę przed wtajemniczeniem go w nowe metody: przeczyszcza mu głowę „antycyrskim eleborem, aby zapomocą tego lekarstwa dać mu zapomnieć wszystko, czego się nauczył u swych dawnych preceptorów“<sup>1)</sup>.

Takie umieszczanie wychowania poza warunkami rzeczywistości zdarza się w historii nawet u najznakomitszych pedagogów.

A jest to najlepszym świadectwem, jak małą rolę odgrywała historyczna kultura w dziejach pedagogiki.

Nie więc dziwnego, że pedagogika przez długi czas małym cieszyła się kredytem.

Bez wątpienia utopje wychowawcze były ważnym czynnikiem w kształtowaniu pojęć, ale z drugiej strony trudno zaprzeczyć, iż pedagogika codziennie wymaga mniej uniesienia, a więcej poczucia rzeczywistości, co właśnie daje dobrze pojęta kultura historyczna.

*Zygmunt Kukulski.*

---

## Próba zbiorowej kompozycji w kl. I-szej<sup>2)</sup>).

*Nauczyciel:* mówi, względnie pisze na tablicy czasownik np. iść i zapytuje, kto szedł?

*U.<sup>3)</sup>* Tato, mama, ciocia, ubogi, służąca, chłopczyk, uczenica itp.

Z tych licznych odpowiedzi N. wybiera jedną np. chłopczyk i mówi: a więc jakiś chłopczyk, czyli pewien chłopczyk szedł. Dajcie chłopcu imię!

*U.* Staś, Oleś, Józio, Stefek i t. d.

*N.* Wybierzmy Oleś, a więc pewien chłopczyk, imieniem Oleś szedł... Którędy szedł Oleś?

*U.* Plantami, mostem, rynkiem, ulicą, placem targowym, ogrodem i t. p.

*N.* A zatem szedł ulicą. Kiedy to mogło być? O jakiej porze dnia?

*U.* Rano, wieczór, w południe, po obiedzie, nocą itd.

*N.* Najlepiej wybierzmy: po obiedzie — a więc: Pewien chłopczyk, imieniem Oleś szedł po obiedzie ulicą... Dokąd on mógł iść lub do kogo moje dzieci?

*U.* Do dziadzia, do cioci, do sklepu, do apteki, po chleb, do kolegi, do przyjaciela itd.

*N.* A zatem: do kolegi. Poco, w jakim celu on tam szedł?

*U.* Ażeby razem pisać zadanie, aby się razem uczyć, aby rysować, rachować, bawić się itp.

*N.* Niechaj będzie, że szedł on na zabawę. Jak więc szedł? jak myślicie?

*U.* Prędko, z uciechą, z radością, pospiesznie, bardzo leciał...

*N.* Może chciałeś powiedzieć: biegł?

---

<sup>1)</sup> Rabelais: Gargantua i Pantagruel, tłum. Boy'a.

<sup>2)</sup> Pierwszy rok nauki.

<sup>3)</sup> *U* = odpowiedzi dzieci.

U. Tak, biegł.

N. Ale to nieładnie biec ulicą, powiedzmy: spieszył się bardzo. Zbierzcie razem, coście dotychczas wymyślili!

U. Pewien chłopczyk imieniem Oleś szedł po południu ulicą do swego kolegi, a spieszył się bardzo...

N. Trzeba dodać, dlaczego się bardzo spieszył?

U. Bo na niego czekali, aby się jak najdłużej bawić, bo już się chciał bawić itd.

N. A więc spieszył się bardzo, aby koledzy na niego nie czekali. Gdy się tak Oleś spieszył, idąc ulicą, kogo mógł nagle zobaczyć przed sobą?

U. Tatę, mamę, kolegę, biednego kalekę, panią itp.

N. Więc panią jakąś. Jakąż to była pani, jaka ona być mogła?

U. Stara, kulawa, bardzo pięknie ubrana, modna, ładna i t. d.

N. Postanówmy, że to była staruszka. Dlaczego Oleś zwrócił uwagę na staruszkę, pomimo, że mu się tak bardzo spieszyło? jak myślicie?

U. Bo była bardzo biedna, bo z trudnością szła, bo kaszłała bardzo, bo niosła ciężki pakunek, bo kulowała itd.

N. A więc dobrze: Oleś, mimo pośpiechu spostrzegł, że staruszka niesie ciężki pakunek. Jak myślicie dzieci, co zrobił Oleś?

U. Przystąpił do staruszki, ukłonił się i poprosił ją, aby mu pozwoliła odnieść pakunek do domu. Oleś powiedział tak do staruszki: „Niech pani pozwoli, ja pani odniosę ten pakunek do domu“.

N. Cóż na to staruszka?

U. Staruszka spojrzała z miłym uśmiechem na Olesia i przyjęła jego pomoc, staruszka tak powiedziała do Olesia: „Dobry chłopczyku, chętnie przyjmuję twój pomoc, bo jestem już zmęczona“.

N. No i jak myślicie, co się dalej stało?

U. Oleś odniósł pakunek do samych drzwi mieszkania staruszki, która mu bardzo podziękowała.

N. Co Oleś potem zrobił?

U. Pobiegł do kolegi.

N. Jakże go koledzy przyjęli?

U. Z wymówkami, z gniewem, robili mu wymówki, wyśmiewali się, że się spóźnił itp.

N. No wystarczy, że go koledzy przyjęli z wymówkami. A cóż na to Oleś? jak myślicie?

U. Oleś przeprosił kolegów i opowiedział, co mu się zdarzyło na drodze.

N. Cóż wtedy koledzy? jak przypuszczacie?

U. Koledzy przeprosili Olesia za niesłuszne wymówki i pochwaliли go.

N. Opowiedz teraz całą ułożoną przez was powiastkę!

U. Pewien chłopczyk, imieniem Oleś szedł raz po południu do swego kolegi, ażeby się tam razem bawić. Spieszył się bardzo, żeby koledzy na niego nie czekali. Wtem zobaczył przed sobą staruszkę, która niosła ciężki pakunek. Oleś, mimo że mu się bardzo spieszyło, przystąpił do starej pani, ukłonił się i powiedział: „Jeśli pani pozwoli, odniosę pani chętnie ten pakunek do domu“. Staruszka spojrzała

z miłym uśmiechem na Olesia i rzekła: „Dobry chłopczyku, chętnie przyjmę twą pomoc, bo już jestem bardzo zmęczona“. Oleś odniósł pakunek do samych drzwi mieszkania staruszki, która mu serdecznie podziękowała. Oleś pobiegł do kolegi. Przyjęli go z wymówkami, ale Oleś przeprosił ich za spóźnienie i gdy opowiedział, co mu się na drodze zdarzyło, koledzy przeprosili go za niesłuszne wymówki i pochwalili go.

M. R.

---

## Lekarz szkolny jako wychowawca<sup>1)</sup>.

Wizytacje dokonywane z ramienia Wydziału Higieny Szkolnej i Wychowania Fizycznego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wykazały zupełne zaniedbanie kultury cielesnej w szkołach — pośród kandydatów na maturzystów umiejętność pływania, wiosłowania itp. należy do rzadkich wyjątków. Lekarz szkolny, kierujący działem higieny nie roztacza należytej opieki nad pierwszorzędnym zabiegiem higienicznym ćwiczeniami cielesnymi i zabiegami sportowymi, nie posiadając w tym kierunku odpowiedniego uświadomienia i doświadczenia. W dziale pedagogii fizycznej, lekarz musi zająć ważne miejsce obok dyrektora szkoły i wychowawcy.

Nagłącą potrzebą są kursy specjalne dla lekarzy szkolnych, dopóki na wydziałach lekarskich nie powstaną specjalne studia wychowania fizycznego dla lekarzy i wychowawców.

Znaczenie pracy mięśniowej wogóle i ćwiczeń cielesnych w szczególności lekceważone jest nie tylko jako zabieg higieniczny ale i w medycynie jako środek leczniczy — jakkolwiek mięśnie i co do swej wagi i ilości zużycia energii zajmują dominujące miejsce w ogólnej ekonomii ustroju. Poza tem praca mięśniowa jest ściśle związana ze stroną moralną i umysłową.

Znajomość anatomo-fizjologicznych, ekonomicznych i pedagogicznych podstaw ćwiczeń cielesnych jest nieodzowna dla lekarza szkolnego — jak również umiejętność orjentowania się w systemach i zabiegach ćwiczebnych; wzorach lekcyjnych i wskazaniach metodycznych. Udział lekarza w tym kierunku przedewszystkiem obejmować winien:

1. Nadzór ogólnohigieniczny nad помещeniem, ubiorem ćwiczących i czasem ćwiczeń.

2. Klasyfikacja ćwiczących według stanu zdrowia i sprawności fizycznej.

3. Kontrola czynności oddechowej, której kształcenie jest jednym z ważniejszych celów ćwiczeń.

4. Normowanie rytmu ćwiczeń.

5. Przestrzeganie przed wysiłkiem.

6. Baczenie na stan kręgosłupa u ćwiczących — przez wzgląd na kościec, który w wieku szkolnym dopiero się ustala.

---

<sup>1)</sup> Na ostatniemu posiedzeniu lekarzy szkolnych warszawskich Dr. Wład. Świat. Zawadzki wygłosił pod powyższym tytułem odczyt, który podajemy w streszczeniu.

7. Wreszcie uświadamianie i zachęta do sprawy kultury cielesnej.

Jednym z ważnych zabiegów ćwiczebnych, są tak zwane ćwiczenia oddechowe śródlekcyjne, ważne choćby z tego względu, że ćwiczenia metodyczne 2 godziny w tygodniu są stanowczo niedostateczne — wobec faktu, że szkodliwości szkolne działają conajmniej 30 godzin w tygodniu.

Organizacją tych ćwiczeń winien zająć się lekarz — uświadomić rady pedagogiczne i wspólnie z nauczycielem gimnastyki objąć kontrolę nad wykonaniem.

Pożądana jest większa oględność ze strony lekarza szkolnego w wydawaniu świadectw zwalniających od ćwiczeń cielesnych. Przeciw wskazania (anemja, gruźlica, choroba serca) muszą znaleźć należyte umotywowanie.

Niezbędna jest ze strony lekarza szkolnego dokładna znajomość anatomo-psychologicznych właściwości ustroju w różnych okresach rozwoju młodzieży i dostosowanie pracy zarówno umysłowej, jak fizycznej do stopnia wydajności energii w poszczególnych okresach.

Lekarz wobec ogromu obowiązków, winien stale znajdować się w szkole — przy obecnym stanie rzeczy jest to niemożliwe — ale i ten krótki czas, jaki szkoła daje do dyspozycji lekarzowi, może przynieść istotną korzyść wychowaniu fizycznemu, przede wszystkim w sensie uświadamiania i propagandy sprawy wielce u nas zaniedbanej.

---

## RECENZJE.

*Helena Witkowska i Ludomir Sawicki*: „Wiedza o Polsce współczesnej”. Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1920.

Nie potrzeba już dziś zużywać wielu argumentów, aby przekonać o potrzebie wprowadzenia nauki o Polsce współczesnej do szkoły. Poznanie stosunków swego kraju potrzebne jest koniecznie nawet tam, gdzie państwa są w pełni rozwoju, cóż dopiero tam, gdzie wszystko się tworzy, gdzie przyszłość cała zależna od tych, co teraz żyją i najbliższego pokolenia, zależna w wielkiej mierze od ich uświadamienia. Zwyciężyło także w pedagogii to przekonanie, że szkoła powinna być przygotowaniem do życia, że powinna być w większej mierze oparta na znajomości współczesnych i bliższych nam zjawisk, niż jak dotąd na przeszłości tylko. Jedyną przeszkodą do wprowadzenia u nas do szkoły nauki o Polsce współczesnej był zupełny brak podręczników. Wskutek warunków, w jakich żyliśmy, ujawnił się ogólny brak znajomości tych rzeczy. Nie było komu ani z czego uczyć. Brak ten w wielkiej mierze usuwa książka Witkowskiej i Sawickiego, która niebawem ukaże się także w wydaniu skróconem, przeznaczonem dla szkół powszechnych. Książka obecna może służyć przede wszystkim nauczycielom i osobom dojrzałym: jako podręcznik dla uczniów wymagałaby pewnego kierownictwa i ograniczenia materiału.

Jest to pierwsza próba na tej drodze. Autorowie poświęcić musieli wiele wysiłków, aby w drugim roku istnienia Państwa Polskiego móc zebrać o niem najpotrzebniejsze wiadomości. Łatwiejszą część

miał L. Sawicki, który przedstawił kulturę materialną Polski, ta bowiem rzecz była już dawno opracowana i należało tylko znane wiadomości zastosować do obecnych granic państwa. Natomiast wiedza o kulturze duchowej Polski opracowana była tylko w niektórych jej objawach, szukać zaś trzeba było wszystkiego, co się odnosi do wiadomości o państwie, o polityce, zbierać z trudem nieraz dane statystyczne, aby móc porównać różne objawy kultury teraz i przed wojną, o ile one dadzą się njąć liczbą. Niektóre rzeczy zmieniają się w oczach naszych, zmieniają się z szybkością nieznaną czasom normalnym, ująć to wszystko, omówić odpowiednio w podręczniku, było rzeczą niezmiernie trudną. Książka taka, jaka jest, świadczy o przezwyciężeniu wielkich przeszkód i spełnić może rolę b. ważną w naszym wychowaniu, jeśli zajmie się nią jak najszerzy ogół. Wiadomości tu podane potrzebne będą nie tylko szkole, ale wszystkim, którzy interesują się sprawami swego państwa. U nas, gdzie tak mało ludzi ma nawet bez swej winy potrzebne wiadomości o Polsce, a każdy pośrednio na jej ustrój może wpływać, książka powyższa może oddać wielkie usługi wszystkim, którzy chcą mieć całokształt wiedzy o tem, co mamy, co stworzyliśmy i co nam pozostaje do zrobienia. Tak w szkole jak i poza nią jednych zajmą więcej kwestje dotyczące naszego życia gospodarczego, innych zagadnienia dotyczące państwa, innych wreszcie nasza kultura w różnych jej objawach lub stan jej popularyzacji; każdy jednak znajdzie wiadomości, które musiałby wynieść dawno ze szkoły, gdybyśmy byli mieli szkołę polską, a które winien uzupełniać. Że szkolnictwo nasze nie żyło w warunkach normalnych, to życie o to nie pyta.

Dr St. Tatarówna.

*Z literatury zagranicznej.* Październikowy numer paryskiego miesięcznika p. t. „*La Médecine Scolaire*“, organu międzynarodowego stowarzyszenia lekarzy szkolnych, jest w znacznej części poświęcony sprawom higieny szkolnej w Polsce. Znajdujemy tam artykuł dra St. Kopczyńskiego, naczelnika wydziału higieny szkolnej w Ministerstwie Oświecenia p. t. „*L'hygiène scolaire en Pologne*“, wykazujący, co do tychczas w sprawie opieki lekarskiej nad szkołami i nad młodzieżą szkolną w Polsce zrobiono i streszczenie artykułów, ogłoszonych drukiem w miesięczniku p. t. „*Wychowanie fizyczne*“, wydawanym w Poznaniu i redagowanym przez prof. dra Eug. Piaseckiego. W przypisku redakcja „*La Médecine scolaire*.“ z wielkiem uznaniem podnosi usiłowania społeczeństwa i rządu polskiego około podniesienia sprawy higieny szkolnej wogóle, a w szczególności około poprawy zdrowia młodzieży polskiej i poważne wyniki, jakie do tej pory osiągnięto.

---

## Kronika pedagogiczna.

**Konkurs na monografię o Estkowskim.** Pragnąc uczcić setną rocznicę urodzin Ewarysta Estkowskiego, Ministerstwo wyznań rel. i ośw. publiczn. ogłasza konkurs na naukowe studjum monograficzne o tym zasłużonym pedagogu. W rozprawie należy opracować krytycznie twórczość pedagogiczną Estkowskiego na tle filozoficznych, pedagogicznych i społecznych prądów współczesnej mu epoki, wykazać jej związek z dziejami polskiej myśli pedagogicznej, a zarazem przedstawić dzia-



łałość oświatowo-społeczną Estkowskiego. Objętość rozprawy wynosić winna 10–12 arkuszy druku. Termin nadsyłania prac upływa z dniem 31 grudnia 1921. Rękopisy składane być mają Komisji do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce na ręce jej sekretarza, prof. Stanisława Kota, (Kraków, Uniwersytet Jagielloński).

Za pracę, którą powyższa Komisja uzna za odpowiednią, wypłaci Ministerstwo W. R. i O. P. nagrodę w kwocie 20.000 mk., zastrzegając sobie zarazem nabycie rękopisu i ogłoszenie go w Pracach monograficznych Komisji do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce na warunkach ustalonych dla wydawnictw tejże Komisji.

**Kurs szkoły pracy w Krakowie.** Komisja szkolna Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. urządza w Krakowie ośmio-tygodniowy kurs szkoły pracy w pierwszych miesiącach 1921 r. Głównym zadaniem kursu będzie przygotowanie nauczycielstwa do stosowania nowych metod nauczania w związku z nowymi programami dla szkół powszechnych, które wydało Ministerstwo Wyz. Rel. i Ośw. Publ. Kurs ten urządza Komisja szkolna Związku w porozumieniu z krakowską Radą szkol. okr. i z Radą szkolną krajową, która udzieliła subwencji na ten cel w kwocie 15.000 Mkp.

Program kursu obejmie następujące wykłady, prace ręczne i ćwiczenia:

1. Podstawy psychologiczne szkoły pracy, jej rozwój historyczny i stan obecny. (Dr. H. Rowid).

2. Metodyka nauk przyrodniczych wraz z ćwiczeniami — zoologia (Dr. Miroslaw Ramult).

3. Metodyka nauk przyrodniczych wraz z ćwiczeniami — botanika (Dr. Stanisław Kulczyński).

4. Modelowanie, wycinanie i rysunek objaśniający (Stanisław Wójcik)

5. Lekcje wzorowe i Seminarja w związku z referatami uczestników. Ćwiczenia w konserwowaniu i preparowaniu okazów zwierzęcych odbywać się będą w Instytucie zoologicznym, a ćwiczenia w przygotowaniu okazów roślinnych w Instytucie botanicznym. Wykłady odbywać się będą w salach Państw. Kursów Nauczycielskich (ul. św. Marka 34, parter).

Na kurs przyjętych będzie około 35 nauczycieli (lek) szkół krakowskich.

Wobec udzielonej subwencji ze strony Rady szk. kraj. nauka na kursie jest bezpłatna. Po skończeniu kursu otrzymają uczestnicy świadectwa.

**Vademecum dla nauczyciela.** Na posiedzeniu organizacyjnym, odbytem dnia 29 listopada 1920 pod przewodnictwem prof. Sawickiego, — w którym uczestniczyli pp. Ks. Slepicki, Zawiliński, L. Kulczyński, Szafer, Kuźniar, Hrabek, Rowid, Zakrocki, Sosnowski, Mrzokówna, Witkowska, Gadomski, uchwalono przystąpić do wydawnictwa monograficznego Krakowa i okolicy, w którym przed-stawione będą wszystkie zjawiska miejscowe i rzeczy swojskie, ojczyste, mogące służyć jako punkt wyjścia przy nauce rzeczy ojczystych w krakowskich szkołach powszechnych i średnich. Uchwalono prztem następujące zasady:

1. Treść objąć winna wszystkie przedmioty ogólnie kształcące, nawiązujące do rzeczy ojczystych, a więc historję w najszerszym znaczeniu z prehistorją, geografją, statystykę, nauki ekonomiczne, językoznawstwo, i literaturę, matematykę, fizykę i chemję, religję, śpiew, rysunki, gimnastykę, gry i roboty ręczne. Wydawnictwo obejmie w dalszym ciągu bibliografję krakowską, czytanek krakowską, atlas krakowski i przewodnik dla wycieczek szkolnych.

2. Obszar objęty opracowaniem dotyczy: miasta Krakowa i okolicy w promieniu piętnastu kilometrów (obszar jednolitej szkolnej wycieczki pieszej, a więc po Skawinę, Zabierzów, Ojców, Niepołomice) z dodaniem wybitniejszych punktów dalszych, które po za tym promieniem zwiedzane być mogą (korzystanie z dróg żelaznych przy jednolitej wycieczce szkolnej) a więc po Szczuków, Oświęcim, Kalwarię i Bochnię.

3. Dla opracowania tego wydawnictwa zawiązuje się Komitet Wydawniczy, składający się z przewodniczących poszczególnych fachowych subkomitetów wyżej wspomnianych przedmiotów oraz metodologów nauki średnioskolnej i elementarnej. Na miejscu ukonstytuowali się w Komitet Wydawniczy pp. prof. uniw. Dr. K. Nitsch (językoznawstwo), Dr. W. Kuźniar (geologja), prof. uniw. Dr. W. Szafer (botanika), Docent uniw. Dr. Wilkosz (matematyka), Ks. prałat Sepicki (religia), dyrektor Dr. H. Rowid (metodologja), prof. akad. handl. K. Sosnowski (przewodnik). Wyznaczono kandydatów na kierowników wszystkich innych subkomitetów. Na przewodniczącego Komitetu i redaktora całego wydawnictwa obrano prof. uniw. Dr. L. Sawickiego

Komitet wydawniczy określa ogólny plan i wszystkie sprawy, dotyczące wydawnictwa jako całości i uzgadnia plany szczegółowe poszczególnych subkomitetów, które przedstawi ich przewodniczący na plenum Kom. Wyd.

4. Subkomitety fachowe, składające się z nauczycieli szkół wyższych, średnich i powszechnych oraz badaczy wolnych, układają plan danego przedmiotu, zwłaszcza, o ile nie jest jeszcze w programach szkolnych szczegółowo ustalony, przydzielają i egzekwują referaty poszczególnie, które ze względu na ciężkie warunki pracy w dobie dzisiejszej należy rozdrobnić i przydzielić większemu gronu współpracowników. Komitet Wyd. zwraca subkomitetom baczną uwagę na kwestję ochrony zabytków historycznych i przyrodniczych.

5. Wydawnictwo ukaże się w luźnych zeszytach, w miarę wpływu materiału; każdy zeszyt obejmie poszczególny przedmiot lub część przedmiotu, osobne zeszyty stanowić będą krakowską czyłankę, bibliografję, atlas i przewodnik. Materiał nadający się do zużytkowania w szkołach średnich i powszechnych rozróżnionym będzie typograficznie. Tekst uzupełnić należy obficie odsyłaczami do literatury naukowej, dając przeto czytelnikom możność pogłębienia swych wiadomości, dalej rycinami i ewentualnie fotografiami.

**Orli Lot.** Rada Szkolna Krajowa poleciła dyrekcjom wszystkich szkół średnich, przemysłowych, handlowych i zawodowych, aby zaprenumerowały dla bibliotek nauczycielskich po jednym egzemplarzu, dla bibliotek uczniów po kilka egzemplarzy miesięcznika krajoznawczego dla młodzieży: „Orli Lot”. Na treść numeru 9. (grudniowego) składają się artykuły: *S. Udzieli*, *Turoń*, *Dra Wł. Szafra*, *Z puszczy Białowieskiej*, *Dra M. Orłowicza*. Nowe granice na Spiszu i Orawie. Z życia organizacji krajoznawczych.

**Jak pobudzać dzieci do lektury?** Fryderyk Beck w swej książce „*Americana Pedagogica*” (Lipsk, Klinkhardt 1912 r.), przytacza przykład, w jaki sposób w szkołach powszechnych amerykańskich dzieci same pobudzają się wzajemnie do lektury. Daje się to za pośrednictwem drukowanych formularzy, na których dzieci przy pomocy odpowiednich pytań referują pisemne wrażenia z lektury. Jedną z takich karetek przytacza nam Becker.

Autor: Mary Johnston. Tytuł dzieła: *Andrey*. Czy się podobało? Ogromnie. Uwagi: Jest to książka pełna głębokiego uczucia. Opisy są piękne i zdaje mi się, że polubiłam ją od samego początku. Nazwisko czytelnika: Marja Lipton. Klasa: III A. Data: 24 października 1907 r.

Kartki z tego rodzaju recenzjami wywiesza się potem na widok publiczny w szkole. Dzieci, zainteresowane tem sprawozdaniem, mogą dowiedzieć się bliższych szczegółów w małej Marty Lipton, która z tego względu musi dokładnie znać treść książki.

Jest to sposób, którego nie zawadziłoby u nas spróbować.

**Nowe podręczniki geografji dla szkół powszechnych.** Jak nam donoszą, „Dziedzictwo dla ludu polskiego na Śląsku” przystąpiło do wydania systematycznej serii elementarzy i podręczników do nauki geografji w szkołach powszechnych, opracowanych przez prof. Dra L. Sawickiego a opartych ściśle na nowym programie ministerjalnym. Podręczniki te, wydrukowane na papierze, przyznany na ten cel przez Ministerstwo W. R. i O. P., obejmują po 6–10 arkuszy druku, są obficie ilustrowane i przeznaczone nie tylko do rąk nauczycieli, lecz przedewszystkiem samych uczniów. Towarzyszyć im będą „Metodyki geografji” dla każdego stopnia z osobna, opracowane przez Dra Hrabęka i prof. Sawickiego. Pojawily się, wgl w najbliższych tygodniach po awia się na razie „Elementarz geograficzny” dla I i 2 stopnia siedmioklasowej szkoły powszechnej i „Geografja” dla 3 stopnia, których cenę można było przez przejście ekspedytu we własny zarząd ograniczyć do 40 Mk za elementarz i 48 Mk za geografję dla klasy III. Do tego załączyć należy po 3 Mk od egzemplarza za opakowanie i ekspedycję i należytość tę przesłać wprost do Ekspedytu (Ludomir Sawicki, Kraków XI, Barska 41) lub na Konto Pocz. Kasy Oszez. Nr 148.788, poczem wysylka żądanych egzemplarzy będzie bezzwłocznie uskuteczniöną. Pożądane są zbiorowe zamówienia. Egzemplarze, pobrane wprost w Ekspedycie, są oczywiście wolne od opłaty za wysyłkę.

**Kwestjonariusz krajoznawczy.** Państwowa Komisja Ochrony Przyrody, organ Ministerstwa W. R. i O. P., opracowała kwestjonariusz wielkiego znaczenia. Ma on na celu zebranie wiadomości o tych wszystkich cennych bogactwach naszego kraju, które dala nam przyroda, a których często nie umiemy uchronić od zniszcze-

nia a nawet zupełnej zagłady. Nieznajomość własnego kraju, a następnie karygodne niedbalstwo, są tego przyczyną.

Zebranie dokładnych wiadomości o tem, co w różnych okolicach istnieje, będzie pierwszym krokiem do korzystnej w tym razie zmiany. Kwestjonariusz obejmuje następujące pytania:

1) Czy znajdują się w okolicy miejsca szczególnie piękne lub osobliwe, z powodu swej niezwykłej przyrody, wspomnień historycznych lub legend ludowych? 2) Czy powierzchnia ziemi nie posiada szczególnie pięknych lub osobliwych kształtów? (jary, wąwozy, skały, wodospady, źródła, jaskinie, wertepy, lejki gipsowe, wydmy piaszczyste, wały murowane i t. d. 3) Czy znajdują się w okolicy szczególnie duże glazy warstwowe (bloki eratyczne) lub większe ich skupienia? Czy mają one powierzchnię gładką, z rysami lub bez rysów? 4) Czy są w okolicy jeziora, większe naturalne stawy czyste lub zarastające roślinnością, źródła mineralne, stare łożyska rzek, kępy nadrzeczne, wyspy wpływające i t. p. 5) Czy znajdują się w okolicy szczególnie odmienne gleby (np. orsztyń, gips, sól, okruczy rzadkich skał, rzadkie minerały, ziemie okrzemkowe, trawertyny, pnie skrzemieniowych drzew, meteoryty, bursztyny i t. d. 6) Czy znajdują się w okolicy odkrytki warstw geologicznych, czy są w nich skamieniałości zwierząt, skorupy ślimaków i małży lub roślin, także zęby, kości, szczątki mamuta, kości ludzkie i t. d. 7) Czy zachowały się w okolicy szczątki pierwszych zbiorowisk roślinnych, jako to: partje lasu nieknięte siekierą, torfowiska wysokie i niskie, wrzosowiska, skupienie roślin stepowych, solniskowych, gipsowych, wapiennych i t. p. 8) Które gatunki drzew uchodzą w okolicy za rzadkie i dlaczego? 9) Które gatunki drzew mają w okolicy granicę naturalną swego przyrodzonego rozmieszczenia i jakie są ich stanowiska skrajne? (Podać nazwy miejscowości względnie rewiru leśnego i załączyć o ile możliwości mapkę stanowisk, oznaczonych krzyżykami). 10) Czy rosną w okolicy dziko z drzew: cis, limba, modrzew europejski, modrzew polski, brekinia czyli bereka, mąkinia, dąb bezszypułkowy, jodła, świerk, buk, topola biała, topola czarna, sosna, jawór, klon tatarski, peklon, jesion ostry, lipa wielkolistna, wiąz korkowy, z krzewów: wisienka stepowa, hordowina, kłokoczka, bluszcz, azalia, woskownica, ochniał, jemiola? Przy rzadkich podać stanowiska, wymiary, wysokość zasianych drzew lub fotografie. 11) Czy znajdują się w okolicy okazy bardzo grubych, starych lub pamiątkowych drzew lub całych alei? Jakże i gdzie? 12) Czy znajdują się w okolicy jakiegoś gatunku rzadkich i pięknych roślin kwiatowych (np. orzech wodny). 13) Czy na rynkach okolicznych miast i miasteczek sprzedaje się jakie kwiaty, zrywane w stanie dzikim? Które rośliny święcą w kościołach i cerkwiach? 14) Czy znajdują się w okolicy budowle modrzewiowe? Czy ludność miejscowa nie posiada sprzętów z limby lub cisu? 15) Czy żyją w okolicy jakie rzadkie gdzieindziej gatunki zwierząt? Ze zwierząt ssących: łos, bóbr, popielica, koszatka, susł perłkowany lub moregowany, ślepiec, norka, szczur śniady. Z płazów i gadów: żółw, pływacz, wąż eskulapa, jaszczurka zielona, salamandra. Z ryb: jakie rzadkie gatunki żyją dziko w wodach okolicznych (np. pstrąg)? Z ptaków: puchacz, czel przedni lub inne orły, bocian czarny, kormoran, pelikan, kruk, kraska, orzechówka, głuszc, cietrzew, pardwa, łabędź, pluszcz, zimorodek, pszczołojed, czapla, drob, pustynnik i inne. Z członkonogów: skorpion, rak, tarantula, motyl apollo, motyl żeglarek, motyl mnemozyna, pawik gronkówka, leśnik wróż, jelonek rogacz, kozioróg, nadobnica, krawiec podolski, jamnica gruszkówka, czerwec polski i inne. (Podać miejsca lęgowe rzadkich gatunków) 16) Jakże, czy i gdzie zjawiają się w okolicy owady w ogromnych ilościach (chrabąszcz, szarańcza, mszyce)? 17) Czy w okolicy posiada ktoś rzadkie i cenne okazy przyrodnicze (zwierzęta wypchane, zbiory owadów, zieleniki, minerały i skamieniny)?

Przy każdym z wymienionych punktów obok wyszczególnienia odpowiednich okazów należy podać: nazwisko właściciela (lub zarządcy), krótki opis wymienionego przedmiotu, jakby można go trwale ochronić? czy drukowano co o tem? skąd możnaby dowiedzieć się o szczegółach? Odpowiedzi z podpisem i adresem odpowiadającego przesyłać należy do Państwowej Komisji Ochrony Przyrody (Kraków, ul. Lubicz 46).

**Sprostowanie.** W artykule Dra J. Mirskiego Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej należy uzupełnić na str. 127 w. 5 artykułu — jako dalszy ciąg cytatu J. Sully'ego;

„Krótkie zastanowienie okazuje nam jednak, że niema tu trudności niezwalczonych. Jakkolwiek etyka wymaga pewnej zgodności w postępkach ludzi, nie wymaga ich jednakowości. Nie mówiąc już o tej dziedzinie „swobodnego“

działania, w której każdemu wolno iść za popędem indywidualnym, np. wybierając dla siebie książki, przyjaciół i przyszły zawód, samopostępowanie moralne w jego znaczeniu ściślejsem dopuszcza pewną różnicę upodobań indywidualnych. Jak wspomnieliśmy wyżej, rozmaitość położeń i potrzeb, domaga się pewnej rozmaitości postępowania. Ich pewne osoby z powodu słabego organizmu muszą więcej się ćwiczyć w cnocie wstrzemięźliwości, niż inne, niektóre znów, wyjątkowo wrażliwe na ból, więcej się ćwiczyć powinny w cierpliwości itd. Co więcej, posiadanie pewnego szczególnego usposobienia moralnego w nadzwyczajnym stopniu siły wkłada rodzaj obowiązku na tak uposażoną osobę. Osoba, umiejająca żywo współczuć i w szczęśliwy sposób wyrażać to współczucie, jest niejako powołana do okazywania sympatii. Tak więc nawet charakter moralny nie może mieć zawsze tej samej postaci, lecz, jako proces życiowy osobnika, musi nosić na sobie pewne cechy odrębnej indywidualności.

Tutaj zatem musi znów wychowawca wykryć i pobudzać indywidualności. — Wychowanie moralne ma niewątpliwie początkowo na celu wytworzenie ogólnego poszanowania dla zasad ściśle określonych. Rozumny wychowawca przecież nigdy nie będzie myślał, iżby to stanowiło całość jego pracy, lecz zada sobie trud odkrycia najlepszej drogi do nabycia cnoty, gdzie w jego naturze indywidualnej znajdują się najlepsze zarodki usposobienia moralnego, a następnie dążyć będzie do ich szczególnego wzrostu, przyczyniając się tym sposobem, o ile można, do rozwoju charakteru moralnego, który jednocześnie będzie typowo dobrym i indywidualnie świeżym“.

## Czasopisma pedagogiczne.

*Szkola Powszechna*. Kwartalnik pedagogiczny, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. pod redakcją *Anieli Szycówny* w Warszawie. Zeszyt III—IV, 1920 r. zawiera artykuły: Od Redakcji — W setną rocznicę pedagoga polskiego. Ewaryst Estkowski (*W. Osterloff*). — Ochrony miejskie a higiena (*Dr J. Szmurlo*). — Pasieka przy szkole (*K. Grabowski*). — Czem powinna być nauka rysunku w szkole powszechnej (*W. Grombecka*). — Uwagi o metodzie postrzegania i t. zw. samodzielnej pracy badawczej dziecka (*M. Heilpern*). — W sprawie śpiewu w szkole powszechnej (*J. Migacz*). — Sekcja żywnościowa (*S. Kisielewska*). — Kronika szkolna (*M. Okuliczówna*). — Harcerstwo w szkole wiejskiej (*H. Czekaj*). — Sprawozdania z wyników nauczania nową metodą (*A. Wieleżyńska*). — Rola samowychowania w wykształceniu pedagogicznym (*J. Czermińska*). — Z literatury. — Ruch pedagogiczny w Polsce i zagranicą.

*Czasopismo pedagogiczne*, poświęcone sprawom wychowania i nauczania. Dodatek do „Dziennika Urzędowego” Małopolskiej Rady Szkolnej Krajowej. Redaguje *Kazimierz Bruchnalski* Lwów 1920. Treść R. VII: Obraz szkolnictwa ludowego w 12 powiatach Galicji w okresie pięciolecia 1909 — 1914 (*K. Bruchnalski*). — Alkohol a szkoła (*Dr L. Popielski*). — Psychologia czytania (*A. Szycówna*). — Z powodu wznowienia Uniwersytetu Wileńskiego uwag kilka z epoki Mickiewiczowskiej (*Dr W. Bruchnalski*). — Znużenie umysłowe w szkole ludowej (*A. Wieleżyńska*). — W pierwszej klasie (*A. Fąfarówna*). — Nauka swobodna w pierwszych dwóch klasach elementarnych (*M. Huthówna*). — Rozmówki w szkole (*L. Żaki*). — Prądy pedagogiczne obce a nasza tradycja wychowawcza (*Dr L. Wolowicz*). — Z literatury pedagogicznej. — Wiadomości.

*Ruch Filozoficzny*. Lwów. Czerwiec—październik 1920. Redaktor *Prof. Dr Kazimierz Twardowski*. Treść Nru 9: Kongres filozofów w Oxfordzie (*W. Lutostawski*). — Sprawozdania — Przegląd czasopism. — Zapiski bibliograficzne.

*Miesięcznik Pedagogiczny*. Organ Pol. T-wa Pedagogicznego na Śląsku Cieszyńskim. Treść Nru VII (lipiec 1920): Uwagi o nauce fizyki (*J. Cienciała*). — Tymczasowy plan nauk przyrodniczych w szkole ludowej — Szkic planów naukowych do fizyki na 8 lat szkoły 8-klasowej. — Ustawa o uposażeniu nauczycieli. — Z ruchu T-wa. — Kronika.

*W Stońcu*. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Warszawa. Nr 13—17 (wrzesień 1920): Sambor i Mestwin (*St. Żeromski*). — Ostatnia noc Judusza (*E. Gebhardt*). — Pocałunek Roberta Emmeta (*M. Konopnicka*). — Narodziny miłośierdziu (*N. Roger*). — obrońca wioski (*Jérôme Jérôme*). — Krzyż zasługi (*M. Gawalewicz*). — Wolna Ojczyzna (*St. Posner*). — Z naszej szkoły (*J. M.*).

*Plomyk*. Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży. Warszawa. Wrzesień-październik. 1920 Nr 15—16: Dla dobra kraju (*H. Kopciowa*). — W szkole po wakacjach (*J. K.*). — Rodzina (*H. Stachówna*).

*Orli Lot*. Miesięcznik krajoznawczy dla młodzieży, Nr 6 i 7 zawiera: Śp. Wiktor Schmidt, wspomnienie ucznia. — Ojców, Olkusz i pustynia Błędowska jako cel wycieczek dla młodzieży (*M. Biegańska*). — Lapidarium Muzeum Narodowego. — Jura Krakowska jako teren wycieczek krajoznawczych (*A. Gadomski*). — Kola Krajoznawcze Młodzieży. — Regulamin Krajoznawczych Kół młodzieży P. T. K. — Przepisy zachowania się na wycieczkach. — Sprawozdanie z działalności Kola Krajoznawczego im. W. Pola. — Z Państwowej Komisji Ochrony Przyrody. — Z Państwowej Rady Wychowania Fizycznego. — Polska Biblioteka Turystyczna.

*Orli Lot*. Miesięcznik krajoznawczy dla młodzieży poświęca Nr 8: Śp. Józefowi Kantorowi, prof. gimn. św. Jacka w Krakowie. — Nowe granice na Spiszu i Orawie omawia w tym numerze *Dr Mieczysław Orłowicz*, a prof. U. J. *Dr Ludomir Sawicki* rozstrząsa: Zagadnienie słowackie i jego przyrodzone podłoże. — Wrażeniami z puszczy Białowiejskiej dzieli się z młodymi krajoznawcami prof. U. J. *Dr Władysław Szafer*. — Ocena I. Sprawozdania naukowego Kola Geografów słuch. Uniw. Jag. i wiadomości z życia kół krajoznawczych wnikają w życie młodych organizacji krajoznawczych i są dokumentami pracy młodzieży polskiej. Ważnem jest zadanie, jakie w obecnej dobie spełnia to pożyteczne pismo. Sądzymy, że praca najpoważniejszych osób na na polu naukowem, którzy poświęcają trud swój młodzieży naszej nie pójdzie na marne i że *Orli Lot* znajdzie poparcie kół nauczycielskich, rodziców i samej młodzieży, która orlim lotem powinna przebiegać ziemie nasze, aby je poznać i ukończyć! (Adres Redakcji: Kraków, ul. Grodzka 53).

---

## Zapiski bibliograficzne.

Wydawnictwo *T-wa Filozoficznego w Krakowie*. Polska filozofia narodowa, 15 wykładów. Wydał prof. *Dr M. Straszewski*. Kraków 1921. Gebethner i Spółka.

*Prof. Antoni Karbowiak*. Bibliografia pedagogiczna. Lwów—Warszawa 1920. Nakładem Książnicy Polskiej T-wa N. S. W.

*W. James*. Pogadanki psychologiczne. Przetłóżyła *I. Moszczeńska*. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. 1920. Wyd. III.

*E. Z. Ziółowski*. Zasadnicze wiadomości z nowszej psychologii i z logiki. Jasło 1920. Nakładem autora.

*Dr L. Bykowski*. Zasady pedagogiki doświadczalnej ze szczególnem uwzględnieniem szkoły polskiej. Lwów—Warszawa 1920. Książnica Polska T-wa N. S. W.

*W. Skibniewski*. Zjawiska podświadomości. Warszawa 1920. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

*Dr J. Joteyko*. La Fatigue. Avec 13 figure dans le texte. Paris 1920. E. Flammarion, éditeur.

*Prof. Dr Józef Joteyko*. Wiedza a intuicja w wychowaniu. Warszawa 1920. Odbitka z „Przeglądu Pedagogicznego”.

*J. Strzemeska i M. Weryho*. Metoda wychowania przedszkolnego. Podręcznik dla wychowawców. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, 1920.

*Wł. Kłosiński*. I. Rok nauki szkolnej. Przewodnik metodyczny, dostosowany do postulatów nowoczesnej pedagogiki oraz wprowadzający nową metodę dźwiękową w nauce czytania. Warszawa—Kraków 1920.

*T. Męczkowska*. Szkoły mieszane. Koedukacja. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1920.

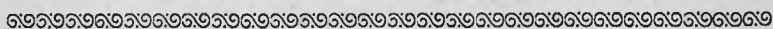
*T. Męczkowska i St. Rychterówna*. Metodyka przyrodoznawstwa. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1919.

*Dr W. Haberkantówna*. Protokoły lekcji przyrodoznawstwa. Lwów—Warszawa 1920. Książnica Polska T-wa N. S. W. Ministerstwo W. R. i O. P. Materiały i opracowania z zakresu pedagogiki.

*Wacław Nalkowski*. Zarys metodyki geografji. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1920. Wydanie II.

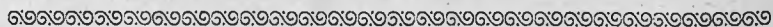
*Marian Falski*. Elementarz powiastkowy dla dzieci. Lwów—Warszawa 1920. Książnica Polska T-wa N. S. W.

- W. M. Zawadzki.* Nauka pisowni polskiej, gramatyki i stylu. Podręcznik dla szkół elementarnych. Zeszyt I. Łódź 1920. Nakład Z. Maniutiusa. Wyd. VI.
- St. Kurpiewicz.* Nasz świat. Druga książka do czytania w domu i szkole. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1920. Wyd. V.
- H. Galle.* Wypisy polskie na klasę wstępną. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1920.
- A. Krasnowolski.* Najpospolitsze błędy językowe zdarzające się w mowie i piśmie polskiem. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1920. Wyd. IV.
- N. Gąsiorowska.* Historia powszechna ze szczególnym uwzględnieniem historii Polski. Podręcznik dla szkoły powszechnej. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920.
- M. Nowakowska i H. Jaroszyńska.* Zbiór opowiadań z dziejów ojczystych. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920. Wyd. III.
- Konrad Chmielewski.* Nauka o Polsce współczesnej. Lwów 1920.
- H. Witkowska i L. Sawicki.* Nauka o Polsce współczesnej. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920.
- M. Nowakowska.* Geografia historyczna Polski z rycinami. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920.
- A. Natkowska.* Geografia Polski. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1920. Wydanie VII. z 64 rysunkami.
- Geografia szkolna. Cz. III. Europa. Wydawn. M. Arcta w Warszawie 1920.
- I. Dzierżyński.* Geografia Europy. Wydawn. M. Arcta w Warszawie 1920.
- Dr Wł. Wyhowski.* Człowiek. Somatologia z uwzględnieniem przepisów higieny. Lwów—Warszawa 1920. Książnica Polska T-wa N. S. W.
- Wanda Ostoję Roguska.* Przyroda w domu i szkole. Wskazówki praktyczne dla młodzieży i nauczycieli. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920.
- K. Czerwiński.* Korzenionózki — Rhizopoda. Z metodyki i techniki protozoologii (Prace Państw. Instytutu Pedagogicznego w Warszawie). Lwów—Warszawa 1920. Książnica Polska T-wa N. S. W.
- St. Thomas.* Teoria arytmetyki. Cz. II. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920. Wyd. VI.
- Zbiór zadań arytmetycznych. Część wstępna i część I. Wydawn. M. Arcta w Warszawie 1920. Wyd. XII.
- J. Grabowski.* Rachunki dla rzemieślników. Podręcznik dla szkół zawodowych i dla samouków. Cz. I. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920.
- Z. Szczawiński i M. Kamiński.* Trygonometria ze zbiorem zadań. Podręcznik szkolny. Wyd. II. Wydawn. M. Arcta w Warszawie 1920.
- Platonu Eutyfron* — Obrona Sokratesa — Kriton. Przełożył *Wł. Witwicki*. Lwów—Warszawa 1920. Książnica Polska T-wa N. S. W.
- St. Witkiewicz.* Chrześcijaństwo i katechizm. Lwów—Warszawa 1920. Książnica Polska T-wa N. S. W.
- Al. Janowski.* Potęga Polski. Warszawa 1920. Wydawnictwo Polskiej Macierzy Szkolnej.



## TREŚĆ: Nru 9—10:

*Henryk Rowid.* Stanowisko Ewarysta Estkowskiego w dziejach pedagogii narodowej. — *Dr J. Kretz-Mirski.* Idea pedagogii kulturalnej. — *Zygmunt Kukulski.* Nauka o wychowaniu a teoria wychowania. — *M. R.* Próba zbiorowej kompozycji. — *Dr Wł. Zawadzki.* Lekarz szkolny jako wychowawca. — Recenzje. — Kronika pedagogiczna. — Czasopisma pedagogiczne. — Zapis bibliograficzne. — Spis rzeczy.



| Prenumerata:        |        | Zeszyt Nr 9—10 kosztuje . . . 30 Mk      |
|---------------------|--------|------------------------------------------|
| Roczna . . . . .    | 120 Mk |                                          |
| Półroczna . . . . . | 60 „   |                                          |
|                     |        | Nabyć można w Związku Polsk. Naucz.      |
|                     |        | Szk. Powsz. Kraków, Rynek gl. 29, II. p. |

Redaktor: *Dr Henryk Rowid.* — Redaktor odpowiedzialny: *Stanisław Nowak.*  
 Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz.  
 Czcionkami Drukarni Ludowej w Krakowie, ul. Dunajewskiego 5. Nr telefonu 1310.

