

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

POD REDAKCJĄ

DRA HENRYKA ROWIDA

ROCZNIK XII
1925



KRAKÓW 1925

NAKŁADEM ZWIĄZKU POL. NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
CZCIONKAMI DUKARNI „SZKOLNICY” W KRAKOWIE, GRZEGÓRZECKA 30

SPIS RZECZY:

I. Artykuły i rozprawy.

	Str.
<i>Florjan Znaniecki. Szkice z socjologii wychowania</i> 1, 57, 107,	137
<i>Zygmunt Mysłakowski. Co to jest „talent pedagogiczny”</i> . . .	13
<i>Dr Józef Mirski. Psychoanaliza a pedagogja</i>	21
<i>Marja Sokalowa. Roczny kurs uniwersytecki dla nauczycieli szkół początkowych w Zurychu</i>	32
<i>Dr Tomasz Janiszewski. O znaczeniu pielęgnowania zdrowia młodzieży wyższych uczelni</i>	70, 118, 173
<i>Henryk Rowid. Życie w szkole twórczej</i>	113
<i>Janina Melchertówna. Sprawozdanie z ankiety w sprawie metodyki języka polskiego</i>	124
<i>Henryk Rowid. Instytuty i Studja Pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych</i>	146
<i>Dr Mieczysław Ziemnowicz. Rada Pedagogiczna, dyrektor, wizytator i ich wzajemny stosunek</i>	154, 207
<i>Tadeusz Czapczyński. Nauczanie stylistyki w szkole powszechnej i średniej</i>	165, 212
<i>H. Orsza-Radlińska. Zagadnienie nowych szkół w Polsce</i> . . .	181
<i>Henryk Rowid. Podstawy socjologiczne szkoły twórczej</i> . . .	201
<i>* * * Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w roku 1925</i> . . .	219
<i>Prof. Roman Dyboski. Światowy Kongres Nauczycielski w Edynburgu</i>	233
<i>Henryk Rowid. Ustrój szkolnictwa w Polsce</i>	251
<i>Henryk Rowid. Reforma szkolnictwa w Austrii</i>	265
<i>Helena Witkowska. Szkoły społeczne</i>	273
<i>Dr Mieczysław Ziemnowicz. Kilka prób nauczania historii zagranicą</i>	285
<i>Dr Michał Friedländer. Życie duchowe dziewcząt</i>	300
<i>x. Liga Nowego Wychowania</i>	306
<i>K. Szkoła przyszłości</i>	309
<i>O ustrój szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej</i>	318
<i>Miejska szkoła doświadczalna w Łodzi</i>	322

II. Sprawy Sekcji Kształcenia Nauczycieli.

<i>Sekcja Kształcenia Nauczycieli</i>	41
<i>Zjazd Organizacyjny S. K. N.</i>	44, 98
<i>T. A. Koziara. Warunki psychologiczne wychowania społecznego w seminarjum nauczycielskiem (referat)</i>	83
<i>Dr Michał Janik. Wychowanie obywatelskie w zakładach kształcących nauczycieli (referat)</i>	90

	Str.
Rocznik Pedagogiczny	197
Nowe Wydawnictwo	197
Dwutygodniowe Studium Pedagogiczne	230
Kursy Wakacyjne w Jenie	230
Biblioteka domu polskiego	231
Ankieta Redakcji Ruchu Pedagogicznego	231, 331
Utworzenie Koła Sekcji Kształcenia Nauczycieli w Krakowie	261
Projekt Regulaminu Rady Pedagogicznej, Wizytatora i Komitetów Rodzicielskich	262
Zniesienie Państw. Instytutu Pedagogicznego w Warszawie	331
„Płomyk“	331

V. Współpracownicy „Ruchu Pedagogicznego” w roczniku 1925.

<i>J. B.</i>	330
<i>Wiz. Tadeusz Czapczyński</i>	165, 212
<i>Prof. Dr Roman Dyboski</i>	233
<i>Dr Michał Friedländer</i>	225, 230, 300
<i>Doc. Dr Tomasz Janiszewski</i>	70, 118, 173
<i>Dr Tadeusz Jaroszyński</i>	259
<i>Janina Melchertówna</i>	124
<i>Dr Józef Mirski</i>	21
<i>Doc. Dr Zygmunt Mysłakowski</i>	13
<i>Franciszek Pększyc</i>	36, 260
<i>Helena Orsza Radlińska</i>	181
<i>Dr Henryk Rowid</i> 81, 146, 192, 201, 219, 227, 251, 265, 322, 324, 328	
<i>Marja Sokalowa</i>	32
<i>Helena Witkowska</i>	222, 273
<i>Dr Mieczysław Ziemnowicz</i>	154, 188, 207, 262, 285
<i>Prof. Dr Florjan Znaniecki</i>	1, 57, 107, 137



664

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
PRZY ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Szkice z socjologii wychowania¹⁾.

III.

Główne zadanie społeczne pedagogii nowoczesnej.

Nasze współczesne życie kulturalne pełne jest sprzeczności; nie może być inaczej wobec tego, że cały dotychczasowy rozwój naszej kultury był albo zupełnie samorządny i bezplanowy, albo — co gorzej — wynikał z nawpół nieudanych usiłowań urzeczywistniania najróżnorodniejszych, niewspółmiernych między sobą planów. Pomiedzy temi sprzecznościami najniebezpieczniejszą jest sprzeczność ideału demokratycznego, przenikającego całą naszą świadomość moralną z wymaganiami i potrzebami tej organizacji kulturalnej, która dziś przeważa w społecznie najważniejszych dziedzinach życia zbiorowego. Rozwiązania tej sprzeczności oczekiwać można tylko od umiejętnej działalności wychowawczej; to też pedagogia dzisiejsza, winna śmiało spojrzeć jej w oczy, uświadomić sobie całą jej jaskrawość i doniosłość, nie pozwalając się łudzić ani zdawkowymi ogólnikami demagogów, ani deklamatorstwem ludzi, zainteresowanych w utrzymaniu dzisiejszych form ustroju społecznego, ani płytkim optymizmem utopistów.

Nigdy jeszcze w dziejach nierówność pomiędzy ludźmi — nierówność zdolności, wykształcenia, stanowiska, wpływu, władzy, praw i przywilejów — nie była tak potrzebna dla utrzymania i rozwoju istniejącego stanu kultury, jak jest dzisiaj. Gdyby nasz ustrój społeczny był całkowicie szarmonizowany z naszą organizacją pracy kulturalnej w tych dziedzinach, które dziś w największej mierze wypełniają życie zbiorowe, społeczeństwa nasze musiałyby być tak skrajnie i konsekwentnie arystokratyczne, jak żadne społeczeństwo przeszłości. Uprzytomnijmy sobie krótko, lecz wyraźnie, czego potrzebuje współczesna technika, współ-

¹⁾ Zob. Ruch Pedagogiczny, Rocznik 1924 Nr. 7 — 10: Szkice I, II.

czesne życie ekonomiczne oraz budowa i funkcjonowanie państw nowoczesnych.

W każdej z tych dziedzin znajdujemy olbrzymie, a coraz to bardziej złożone systemy czynności. Większość czynności w każdym takim systemie jest tego rodzaju, że spełniać je należyć można już przy minimalnym stopniu refleksji; zwykle nawet, po nauczaniu się ich, refleksja staje na przeszkodzie należytemu ich wykonywaniu. Tu należą np. czynności przeciętnego robotnika w fabryce, maszynistki w biurze, sprzedawcy w wielkim magazynie, żołnierza w wojsku, zwykłego obywatela w państwie. Nazwać je można czynnościami mechaniczno-wykonawczymi. Nieco powyżej tego poziomu są czynności dozoru i wykonawcze, których zadaniem jest regulowanie pierwszych zgodnie z narzuconymi z góry, szczegółowymi schematami, wchodzącymi w zakres ogólniejszego planu, często nieznanego wykonawcom. To jest typ czynności technika fabrycznego, szefa specjalnego biura lub oddziału w magazynie, niższego oficera, urzędnika państwowego w stosunku do obywateli. Zastanowienie, świadomość refleksyjna jest tu niezbędna, ale nie inicjatywa ani zmysł krytyczny, gdyż te stają na przeszkodzie należytemu, dokładnemu wypełnieniu narzuconego schematu. W miarę doskonalenia się organizacji rola czynników nieprzewidywalnych, zmuszających niekiedy wykonawcę do powzięcia jakiegoś nieobliczonego kroku na własną rękę, oraz możność indywidualnego różniczkowania sposobu, w jaki te czynności są spełniane, coraz bardziej się zmniejsza. Tak np. dzisiejszy ruch w kierunku „naukowej” organizacji pracy zdąża do zupełnej mechanizacji czynności mechaniczno-wykonawczych i zupełnego ujednolicienia czynności dozoru i wykonawczych.

Wyżej znacznie znajdujemy czynności kierowniczo-organizacyjne, jak np. dyrektora fabryki, banku lub przedsiębiorstwa handlowego, generała komenderującego korpusem, ministra w państwie. Polegają one zasadniczo na układaniu i wprowadzaniu w życie przy pomocy wykonawców planu działania gotowego systemu. Wymagają tedy inicjatywy praktycznej i zmysłu krytycznego, a nadto wybitnych zdolności twórczych. U szczytu dopiero stoją czynności twórczo-organizacyjne — działalność wielkich wynalazców i organizatorów przemysłu, finansistów otwierających nowe pola pracy ekonomicznej, strategików, mężów stanu i t. d. — słowem, czynności, budujące nowe systemy kulturalne.

Mamy więc hierarchję czynności, której, jak wiadomo, odpowiada i odpowiadać musi hierarchja stanowisk społecznych. Różnice odpowiedzialności, ważności, trudności zadań spełnianych, zwłaszcza między czynnościami wykonawczymi a organizacyjnymi wogóle, są tak wybitne, że społeczeństwo musi je sankcjonować, przywiązując do czynności intelektualnie wyższych i stosunkowo — ze względu na funkcjonowanie całości — donioślejszych więcej znaczenia, zapewniając im większe uznanie i wynagrodzenie, dając im silniejsze poparcie, niż czynnościom

intelektualnie niższym, łatwiejszym, mniej odpowiedzialnym, które byle kto po krótkim przygotowaniu spełniać może. Im ważniejsze bowiem, trudniejsze, wyżej intelektualnie stojące zadanie, tem mniej jest osób, zdolnych do należytego jego wykonania, i tem więcej wysiłku umysłowego muszą osoby te włożyć. Niezbędne jest tedy, by stanowiska, odpowiadające tym zadaniom, istotnie przyciągały jednostki należycie uzdolnione i dawały im możność i bodziec do jaknajwiększych wysiłków osobistych, w postaci przywiązanych do tych stanowisk praw i przywilejów.

Co ważniejsza jeszcze: przy obecnej organizacji pracy społecznej czynności, intelektualnie wyższe, są to zarazem czynności kierownicze względem intelektualnie niższych, ostatnie muszą być spełniane wtedy, gdy pierwsze tego wymagają, i tak, jak tego wymagają. A więc jednostka, spełniająca czynność intelektualnie wyższą, znajduje się faktycznie względem innych jednostek w roli władcy względem podwładnych. Aby więc istotnie spowodować poddanie się kierownictwu ze strony osobników podporządkowanych i tym sposobem urzeczywistnić niezbędny warunek funkcjonowania całego systemu, trzeba nadać stanowiskom kierowniczym odpowiednią władzę i autorytet.

Słowem, układ, którego wymaga nasza organizacja kulturalna w wymienionych dziedzinach życia zbiorowego, to układ typowo arystokratyczny: u szczytu niewielka liczba jednostek wysoko rozwiniętych na stanowiskach uprzywilejowanych, obdarzonych władzą i autorytetem; u dołu masy podwładne, których stanowiska obejmują tylko te prawa, które są niezbędne dla wykonania ich zmechanizowanych zadań i pośrodku hierarchja stanowisk drugo- i trzeciorzędnych, których przywileje i prawa zmniejszają się tem bardziej, im dalej od szczytów, im bliżej mas.

Ze takim jest w przybliżeniu nasz układ społeczny, wie każdy bezstronny obserwator; lecz nie każdy zdaje sobie sprawę, że dopóki trwa taka, jak dziś, organizacja pracy kulturalnej, innego układu być nie może, i że, o ile ma ona trwać nadal i rozwijać się, jak dotychczas, arystokratyczny charakter tego układu coraz bardziej potęgować się winien.

Wielu ideologów demokracji, zwłaszcza o zabarwieniu socjalistycznym, łudzi się, że dzisiejszy typ organizacji kulturalnej zachowany być może przy jednoczesnej demokracji układu społecznego, faktycznem wyrównaniu stanowisk, praw i przywilejów ekonomicznych i politycznych. Większa część ich rozumowań opiera się wyraźnie lub domyślnie bądź na zasadzie równości czynności kulturalnych, bądź na zasadzie społecznej równości osobników, którzy te czynności spełniają. Niektórzy zakładają, że czynności, powstałe z podziału społecznego pracy, różnią się tylko jakościowo, a nie hierarchicznie; że np. między czynnościami robotnika, a czynnościami dyrektora fabryki zachodzi tylko ta różnica, że są to odmienne specjalności, i niema racji, aby jeden specjalista był za swą pracę zasadniczo wyżej wynagradzany i miał za nią większe uznanie społeczne, niż inny.

Jestto oczywiście ignorowanie owych dwóch zasadniczych różnic hierarchicznych, o których mówiliśmy.

Różnice poziomu intelektualnego czynności ludzkich, ich refleksyjności, inicjatywy, krytyczności, twórczości, nie dają się pominąć, konsekwentnie bowiem doprowadziłoby to do zaprzeczenia wartości umysłu w życiu kulturalnym. Jeżeli nie uznajemy wyższości czynności umysłowej dyrektora, a czynności fizycznej robotnika, na tej samej zasadzie nie możemy tej ostatniej uważać za wyższą od czynności konia, ciągnącego pług, ani od funkcjonowania maszyny parowej. Znaczy to, że patrzymy na nie po prostu jako na fakty; wtedy jednak wogóle usuwamy wartościowanie i nie mamy prawa mówić, czy te czynności są, lub nie są równoważne, czy i jak powinny być wynagradzane i t. d. Jeżeli zaś zaczniemy czynności oceniać jako kulturalno-wytwórcze, nie możemy nie uznawać, że wartość im nadaje przede wszystkim udział pierwiastków umysłowych; one dopiero stawiają działalność ludzi wyżej od działalności zwierząt, rozwiniętą kulturę społeczeństw cywilizowanych wyżej od zarodków kultury u dzikich.

Dalsza różnica hierarchiczna pomiędzy czynnościami jest chyba tak oczywista, że tylko zaślepienie doktrynerstwo lub interes osobisty zaprzeczają jej może. Czynność kierowana, spełniana według narzuconych wymagań, jest wszak podporządkowana czynności kierowniczej, narzucającej te wymagania. Naturalnie, wiążą się one ze sobą i potrzebują się nawzajem: fabryka nie mogłaby funkcjonować, gdyby robotnicy nie pracowali, lub gdyby praca ich nie była przez kogoś zorganizowana i kierowana do wspólnego celu. Lecz ten związek właśnie tylko dzięki temu istnieje, że czynności nie są równoważne, lecz jedne podporządkowane innym. Gdyby każdy robotnik pracował samodzielnie, nie byłoby organizacji fabrycznej, tylko szereg warsztatów rzemieślniczych.

Druga przesłanka ideologii demokratycznej, to, że rodzaj czynności spełnianych nie stanowi jeszcze o wartości społecznej i osobistej ludzi, którzy je spełniają. Prosty robotnik i dyrektor fabryki poza swymi czynnościami zawodowymi mogą być ludźmi o równej wartości jako członkowie społeczeństwa i jednostki kulturalne; może się nawet zdarzyć, że w innych dziedzinach działalności robotnik będzie stał wyżej.

To jednak jest możliwe tylko w tych wypadkach, gdy chodzi o czynności mało ważne nie posiadające większego znaczenia w życiu jednostki — lub gdy ustrój społeczny posiada braki, pozwalające wysuwać się na wyższe stanowiska ludziom nieodpowiednim. Można być dobrym robotnikiem lub dobrym przeciętnym obywatelem, spełniającym wymagania władz, bez szerszego ogólnego wykształcenia, bez idealizmu społecznego, bez zdolności podporządkowania bliższych celów odleglejszym, osobistych — bezosobistym, bez rozumnej organizacji własnego życia. Nie można jednak bez tego wszystkiego być dobrym dyrektorem fabryki lub szefem ministerstwa, tem mniej zaś wielkim finansistą lub mę-

zem stanu. Im wyższą bowiem intelektualnie, im bardziej twórczą i szersze obejmującą widnokreśli jest jakaś działalność, tem więcej absorbuje jednostkę, tem większe wymagania stawia całej jej osobowości, tem trudniej daje się odgraniczyć od innych kompleksów życiowych. Wyższe stanowiska dają i powinny dawać w większej, niż dotychczas mierze bodziec nie tylko do opanowania danego działu pracy, lecz do wszechstronnego rozwoju indywidualności, tem bogatszego im więcej potrzebują krytycyzmu i twórczości, gdyż tylko bogata i wszechstronnie rozwinięta indywidualność może być płodnie krytyczna i pozytywnie twórcza na jakimkolwiek polu. Tymczasem niższe stanowiska nie tylko bodźca takiego nie dają, lecz raczej przeciwnie: jeżeli — jak praca zawodowa — zabierają wiele czasu i sił na spełnianie czynności o niskim intelektualnym poziomie wtedy ograniczają możliwość osobistego rozwoju i — co więcej — wytwarzają przyzwyczajenia, będące wprost przeszkodą do postępu kulturalnego. Gdy więc na wyższym stanowisku znajduje się osobnik duchowo mało rozwinięty, to tylko dowodzi, że stanowisko to osiągnął wbrew wymaganiom organizacji kulturalnej; gdy na niskich stanowiskach spotyka się niekiedy bogate i twórcze indywidualności, można być pewnym, że ich rozwój duchowy został osiągnięty nie w dostosowaniu do warunków, lecz wbrew warunkom.

To też w żadnym razie przy dzisiejszej organizacji pracy demokratyzacja postępować nie może. Przeciwnie arystokratyczny ustrój społeczny stawać się winien coraz konsekwentniejszy i wyłączeniejszy, aby iść w parze z dalszą ewolucją dzisiejszych form kulturalnych. Ucieczką demokratycznej ideologii, jak występuje ona n. p. w literaturze amerykańskiej jest otwarta dla wszystkich możliwość osiągania stanowisk wyższych. Możliwość ta jednak istnieje tylko dopóty, dopóki organizacja kulturalna opisanego tu typu dopiero się rozpoczyna, i tylko tam, gdzie brak wogóle ludzi, przygotowanych do zajmowania wyższych stanowisk, a więc konkurencja jest łatwa i nawet jednostka nieprzygotowana, lecz energiczna i inteligentna z przyrodzenia może się wybić. Pomijamy tu wpływ perturbacyjny takich urządzeń, jak powszechne głosowanie, które w dzisiejszych warunkach umożliwiają masom wysuwanie na czoło jednostek zupełnie bez względu na ich zdolność do funkcji kierowniczych. O tem później pomówimy. Na razie staramy się tylko określić, jakimby stał się ustrój społeczeństw cywilizowanych, gdyby te sfery, które dziś życiem społecznym kierują, chciały i umiały celowo je dostosować do potrzeb kultury nowoczesnej. Otóż jasne jest, że im bardziej komplikują się i rozszerzają systemy kulturalne, tem trudniej o twórców i kierowników, zdolnych do pojęcia tych olbrzymich zadań. Przejawia się to w niezliczonych chybotnych próbach budowy nowych systemów technicznych, ekonomicznych, politycznych, oraz w krótkotrwałości wielu, które, stworzone i kierowane przez jednostki wyjątkowe, upadają, skoro tylko tych jednostek zabraknie. Sprawa planowego przygotowywania twórców i kierowników staje się

coraz bardziej palącą. Coraz wyraźniej narzuca się społeczeństwu dzisiejszym wniosek nieunikniony, że jeśli nie chcą, by ich organizacja kulturalna przy dalszej rozbudowie runęła w gruzy, muszą celowo wyrabiać sobie ludzi, zdolnych nią rządzić, zamiast polegać, jak dotychczas, na samorodnych geniuszach i talentach, które w warunkach przykrojonych na kształtowanie miernot, przypadkowo zdołają sobie utorować drogę na szczyt.

Ten wniosek zaś prowadzi najprzód do problemu psychologiczno-pedagogicznego: jak rozpoznać i wychować jednostki wybitne, zdolne do zajmowania wyższych stanowisk. Wspomnieliśmy w jednym z poprzednich szkiców, że sprawa kształcenia jednostek wybitnych w nowszych czasach poszła w zapomnienie; niema dziś odpowiednich urządzeń pedagogicznych. Trzeba ją z tego zapomnienia wydobyć i urządzenia takie stworzyć, gdyż już nam zaczyna braknąć ludzi, zdolnych do podtrzymania gmachu kultury.

Jakiegokolwiek jednak mają być metody rozwijania osobników wyjątkowych, oczywiście jest wobec znanej dziś doniosłości wpływów wczesnego dzieciństwa, że wybór takich osobników i rozpoczęcie celowego ich wychowywania musi się dokonywać jaknajwcześniej, jeżeli to wychowanie ma być skuteczne. W każdym pokoleniu pewna ilość dzieci winna być z góry przeznaczona do stanowisk wyższych i konsekwentnie, umiejętnie do nich przygotowywana, z dopuszczeniem oczywiście możliwości późniejszego naprawienia ewentualnych pomyłek. Biorąc pod uwagę to ostatnie zastrzeżenie, w zasadzie rozumie się, że nie tylko bezpożytecznem, lecz nawet szkodliwem dla osobistego szczęścia i harmonii społecznej byłoby dawać takie same lub podobne wychowanie jednostkom przeciwnym, masom, nie przeznaczonym do stanowisk wyższych. Od dzieciństwa więc konieczną jest arystokratyzacja planowego wychowywania, wyróżnienie z mas nielicznej klasy dzieci wybitnych i uprzywilejowanych. Ewentualnie możliwym, choć mniej ważnym byłby dalszy hierarchiczny podział pozostałego ogółu dzieci zależnie od poziomu stanowisk, do których je się przeznaczają; taki podział faktycznie już istnieje, tylko owej najwyższej klasy przyszłych arystokratów ducha jeszcze niema.

Tym sposobem dalszy rozwój dzisiejszej organizacji kulturalnej wymaga zamknięcia drogi do wyższych stanowisk jednostkom, nie przeznaczonym i nie przygotowanym do tego od dzieciństwa (prócz może rzadkich wyjątków, któreby później wykazały niezwykle zdolności). Usuwa się więc ostania ostoja tych, którzy wierzą w pogodzenie tej organizacji z demokratyzmem. Zawsze jednak jeszcze mogliby się oni pocieszać, że taki arystokratyzm różniłby się pod jednym względem od dawnego: dawny był rodowym, przyszły zaś byłby indywidualnym. Nawet przy wczesnym wyborze przyszłych arystokratów, jednostka byłaby przeznaczana do wyższego stanowiska bez względu na swe pochodzenie. Ale i ta różnica musiałaby być z czasem zatarta. Badania nad dzieciznością wykazują wielką doniosłość pochodzenia. Nie znamy

wprawdzie jeszcze dokładnie wszystkich praw w tej dziedzinie, nie umiemy hodować ras ludzi, jak hodujemy rasy zwierzęce — ale możemy i będziemy musieli się nauczyć. Jeżeli nasze systemy kulturalne będą nadal rosły w liczbę i złożoność, niedość będzie tych jednostek wybitnych, które dziś przypadkowo się rodzą. Trzeba je będzie hodować drogą sztucznego doboru; trzeba pielegnować przy pomocy wszelkich metod, jakie stosowana biologia, psychologia i socjologia wskazać mogą, rody wybrane, arystokratyczne, osobną wyższą i z konieczności uprzywilejowaną rasę władców kultury. Wrócimy wtedy do arystokracji rodowej, tylko wytworzonej refleksyjnie, planowo, zamiast dawnej, powstałej drogą bezplanowego, samorządnego doboru społecznego. A kto wie — może pójdziemy dalej jeszcze i hodować zaczniemy również celowo rozmaite niższe odmiany gatunku ludzkiego, specjalnie przystosowane do specjalnych zadań wykonawczych.

Czy chcemy iść w tym kierunku? Nie! odpowie przeważająca większość zachodnich sfer inteligentnych, których świadomość moralna jest przejęta tradycjami chrześcijańskimi o godności każdego człowieka oraz całą etyką demokratyczną ubiegłych dwóch stuleci. Ale drugie, prawdopodobniejsze wyjście z sytuacji, w której znalazło się nasze życie kulturalne, jest bodaj jeszcze mniej zachęcającem.

W masach dzisiejszych rośnie żywiołowa nienawiść do wszelkiego arystokratyzmu — arystokratyzmu ducha niemniej, niż siły lub pieniądza. Nienawiść tę wprawdzie jeszcze trzymają częściowo w korbach resztki dawnych tradycji społecznego podporządkowania oraz konieczność przystosowywania się do obecnych warunków, ale tradycje zanikają, rewolucyjne prądy zaś dążą do przekształcenia warunków. Jak wskazują liczne doświadczenia od czasu rewolucji francuskiej, gdziekolwiek masy dochodzą do wpływu, tam miejsce układu stanowisk, opartego na rozróżnieniu wielu odmiennych zadań kierowniczych i podporządkowanych, zajmuje najelementarniejszy układ społeczny: z jednej strony tłum niezróżniczkowany, z drugiej strony przywódca obdarzony przez ten tłum urokiem społecznym i kierujący jego działalnością na mocy czysto osobistego wpływu. Masy gotowe są uznać wyższość jednostek, lecz nie stanowisko, podporządkowują się przywódcom, lecz sprzeciwiają się bez namysłu wszelkiej instytucjonalnej, ustalonej hierarchii funkcji społecznych. Tem tłumaczy się, między innymi, antagonizm mas względem swych dawnych przywódców, skoro tylko ci usiłują nadać faktycznie powstałej nierówności między sobą a tłumem charakter instytucjonalny, utworzyć dla siebie wyższe stanowiska, podtrzymać dawną lub zbudowaną hierarchiczną organizację pracy kulturalnej.

To arystokratyczne usposobienie mas przeciwdziałać będzie coraz silniej wszelkim usiłowaniom nie tylko dalszej arystokratyzacji, ale nawet dłuższego utrzymania dzisiejszego układu społecznego. Potęga mas ludowych bowiem już wzrosła do rozmiarów, jakich nigdy jeszcze nie osiągała w dziejach narodów

cywilizowanych i bezwątpienia wzrastać będzie dalej jeszcze zwłaszcza, że ich dążenia do opanowania całego świata zachodniego są ciągle pobudzane i kierowane przez przywódców nie znajdujących dla siebie miejsca na szczytach dzisiejszego układu, a więc usiłujących wznieść się społecznie raczej dzięki osobistemu wpływowi na tłumy, niż przez spełnianie wybitnych funkcji społecznych, do których nie są przygotowani.

Wynikiem owego wzrostu potęgi mas będzie prawdopodobnie rozpadnięcie się całej tej organizacji kulturalnej, którą scharakteryzowaliśmy powyżej. Choćby bowiem masy nie były tak przeciwne instytucjom hierarchicznym, jak są, choćby nawet układ stanowisk wyższych i niższych w takiej lub innej formie pozostał, ruch demokratyczny będzie i wciąż wysuwał na stanowiska wyższe przywódców, zdolnych do demagogii, lecz niezdolnych do spełniania zadań, odpowiadających tym stanowiskom — jak się to już dzisiaj wszędzie dzieje w pewnym stopniu. W najlepszym razie więc organizacja kulturalna, zamiast się rozwijać i doskonalić, będzie się ciągle pogarszała, aż rozpadnie się sama przez się. Prawdopodobniejszym jest jednak, że ruina jej będzie gwałtownie przyspieszona przez szereg rewolucyj, obalających wszelkie hierarchie stanowisk społecznych.

Zahamowanie tego procesu, naszym zdaniem daje się pomyśleć jedynie w postaci kontrrewolucji i cezaryzmu, któryby wykrystalizował te wszystkie pierwotne, a niezauważone jeszcze czynniki, które skłaniają masy do poddania się przemocy; jestto, jak wskazują dzieje, daleko łatwiejsze, niż skłonić je do przyjęcia hierarchii funkcji kulturalnych. Cezaryzm zaś jest prawie tak samo niebezpieczny dla nowoczesnej organizacji kulturalnej, jak radykalny demokratyzm, gdyż zastępuje kierownictwo zawodowe przez panowanie siły, arystokrację ducha przez dworactwo.

Tak więc jedyny ustrój społeczny — odpowiadający dzisiejszej organizacji kulturalnej — ustrój świadomie i celowo arystokratyczny — nie znajduje silnego poparcia nawet u tych sfer, które są najbardziej zainteresowane w jego rozwoju i skazany jest na zagładę przez te sfery, których żywiołowym dążeniom się sprzeciwia. Jego zagłada zaś musi doprowadzić do ruiny wszystkich tych dziedzin kultury, które się na nim opierają — przemysłu, struktury ekonomicznej, systemu państwowego. Są to zaś praktycznie najważniejsze składniki naszej cywilizacji, za nimi więc cała ta cywilizacja pójść musi w gruzy jak wszystkie wielkie cywilizacje przeszłości. Stoimy tedy między niezbyt prawdopodobnym skrajnym arystokratyzmem, a daleko prawdopodobniejszym powrotem do barbarzyństwa. Alternatywa jest nieunikniona, jeżeli istotnie ta forma organizacji kulturalnej, którą tu pokrótce opisaliśmy, jest jedyną możliwą w obecnych warunkach i nie da się przez żadną inną zastąpić.

To zastrzeżenie otwiera nowe, nieogarnione jeszcze widnokręgi przed myślą badacza i reformatora społecznego. Przede-

wszystkiem bowiem, rozglądając się w nowoczesnem życiu kulturalnem, zauważamy, że nie wszystkie dziedziny kultury są tak zorganizowane jak technika, życie ekonomiczne i państwowe. Nie we wszystkich społecznemu podziałowi funkcji towarzyszy faktyczne podporządkowanie czynności wykonawczych wymaganiom czynności organizacyjnych oraz hierarchja stanowiska w obrębie tego samego zwartego systemu. Weźmy n. p. dziedzinę wiedzy, do której pod tym względem zbliżają się inne — sztuka, literatura, niektóre działy życia społecznego (życie towarzyskie, działalność filantropijna w najszerszem tego słowa znaczeniu, sport).

Znajdujemy w zakresie działalności poznawczej te same, co przedtem, kategorie czynności, różniących się co do stopnia refleksyjności, inicjatywy, krytycyzmu i mocy twórczej. Twórczość genjuszy, otwierających nowe pola badań; działalność talentów, prowadzących dalej, dopełniających i rozwijających zainicjowane przez pierwszych badania; praca tych, którzy gotowe wyniki naukowe popularyzują lub zastosowują do praktyki; wreszcie czysto wykonawcze czynności tych wszystkich, którzy, przyswajając sobie spopularyzowane teorie lub ich zastosowania, kształtując według nich swój pogląd na świat i swoje życie praktyczne, ostatecznie czynią z nich potęgę kulturalne, przekształcające rzeczywistość.

Ale na żadnym szczeblu tej hierarchji nie ma wymuszonego tak czy inaczej podporządkowania społecznego, nie ma bowiem faktycznej determinacji czynności niższych przez wyższe, jak np. w organizacji zakładu przemysłowego lub w państwie. Twórczość genjusza nie wymaga faktycznie dopełniającej działalności talentów ani też nie zakreśla jej dokładnych granic i warunków; działalność talentów nie żąda i nie wyznacza z góry określonej pracy technologów i popularyzatorów, i wszystkie te trzy szczeble mogą istnieć, posiadać naukowe znaczenie, wzbogacać zasób kultury nawet wtedy, gdy ich wyniki nie są przyswajane i stosowane przez rzesze uczni, choć społecznie ich znaczenie i rola ich w całokształcie kultury jest mniejsza bez tego dopełnienia.

Zachodzi tu również organizacja kulturalna, ale nie narzucona *a priori*, nie dająca systemom kulturalnym z góry gotowych i sztywnych ram, lecz tworząca się *a posteriori* płynna, pozwalająca każdemu systemowi kulturalnemu przybierać takie kształty, jakie odpowiadają dążeniom, potrzebom i zdolnościom wszystkich ludzi, uczestniczących w jego tworzeniu. Znajdujemy tu również podział pracy i współdziałanie ale podział wytwarzany samorzutnie w ciągu pracy przez samych pracowników, obierających takie czynności, jakie są dla nich najstosowniejsze, współdziałanie swobodne, dobrowolne w postaci podejmowania przez wielu tych samych lub dopełniających się zadań. Istnieje wyższość i niższość społecznie sankcjonowana i mierzona obiektywnymi sprawdzianami, lecz nie przywiązana raz na zawsze do określonych formalnie stanowisk, tylko zależna od rodzaju, zakresu, skuteczności istotnego działania osobnika; a każdy działa jak chce i jak może. Niema więc stosunku władców i podwładnych, tylko sto-

sunek podporządkowania naśladowców inicjatorom, następców przodownikom.

Oto więc organizacja kulturalna, oparta na skrajnej demokracji społecznej, pozornie luźna i anarchistyczna, w rzeczywistości daleko płodniejsza niż najsztynniejszy, najbardziej formalnie udoskonalony system techniczny, ekonomiczny lub państwowy, i w gruncie rzeczy pracująca oszczędniej, gdyż mniej marnująca sił ludzkich na przezwyciężenie niezliczonych tarć wewnętrznych, które ciągle w tamtych systemach zachodzą. Czy tego rodzaju organizacja musi zostać z konieczności ograniczona do tych dziedzin, w których dziś istnieje? Czy nie można jej wytworzyć i tam, gdzie dzisiejsi organizatorowie uważają ustroj hierarchiczno-przymusowy za niezbędny? Na to pytanie tylko przyszłość może dać odpowiedź, w przeszłości znajdujemy tylko pewne wskazania, że kierunek, który przybrała ewolucja polityczna, ekonomiczna i techniczna nie był wcale koniecznością dziejową.

Jak wiadomo, w początkach podziału pracy kulturalnej każdy człowiek spełniał wszystkie czynności, wchodzące w zakres danego działu kultury. Członek indyjskiego plemienia, a nawet, na wyższym poziomie, obywatel państewka greckiego bezpośrednio uczestniczył we wszystkich czynnościach politycznych. Kobieta w większości społeczeństw dzikich i barbarzyńskich wykonywała prawie wszystkie czynności techniczne, jakie były wówczas znane, a późniejszy rzemieślnik, choć już mniej od niej wielostronny, jednak sam spełniał wszystkie zadania, niezbędne do wytworzenia przedmiotu jego specjalności. Kupiec w dawnych czasach handlował wszystkim, co mogło być przedmiotem wymiany; on był też pierwszym bankierem, i całe życie ekonomiczne ogniskowało się w jego ręku. Pierwsi uczeni-filozofowie obejmowali umysłem cały zakres wiedzy czystej i stosowanej, ścisłej i popularnej. Podobnież dawny artysta nieraz uprawiał wszystkie dziedziny i wszystkie szczeble działalności estetycznej. Gdy w ciągu późniejszej ewolucji następowała coraz większa specjalizacja dopełniających się czynności i narastanie wielkich systemów kulturalnych, można zauważyć jak gdyby wahanie pomiędzy jednym, a drugim typem organizacji pracy zbiorowej. Tak np. prądy decentralizacyjne w polityce są niezupełnie świadomym i konsekwentnym, lecz dla socjologa wyraźnym objawem dążenia do zupełnie odmiennego ustroju, niż ten, który faktycznie uzyskał przewagę. Wytwórczość rolnicza, która jeszcze niezupełnie wyszła ze stadjum pierwotnego nieodróżniczkowania, do dziś dnia waha się pomiędzy ustrojem centralistyczno-hierarchicznym na wzór przemysłu, a tym, który stwierdziliśmy w dziedzinie nauki i sztuki. Z drugiej strony zaś był czas, gdy np. produkcja artystyczna zdawała się skłaniać ku tej organizacji, jaka ostatecznie zapanowała w przemyśle; dowodem niektóre szkoły-pracownie późnego Odrodzenia, gdzie uczniowie pod kierunkiem mistrza masowo wytwarzali obrazy lub rzeźby, dzieląc funkcje między siebie.

Może istotnie dałoby się wykazać, że dzisiaj dominująca

organizacja kulturalna jest tylko wpływem pewnych specjalnych, historycznie uwarunkowanych czynników i w zmienionych warunkach może ulec zmianie bez szkody dla bogactwa form, złożoności i intensywności życia kulturalnego. Tak np. obecny ustrój techniczny stoi niezaprzeczenie w związku z centralizacją energii w maszynie parowej; już zaś w nowszych postępach techniki elektrycznej zarysowuje się, choć jeszcze dość mglisto, możliwość zupełnie odmiennych sposobów wytwarzania, które mogą doprowadzić do zupełnego zaniku systemu fabrycznego. Źródła obecnej budowy politycznej wielkich państw wiążą się z zasadą terytorjalności, jako podstawy odrębności i jedności państwa; niezawsze jednak zasada terytorjalności przeważała w systemach państwowych, dzisiejsze dążenia zaś do wprowadzenia innych czynników w życie polityczne (np. do zastąpienia ordynacji wyborczej według okręgów przez ordynację według zawodów) wskazują na pewne, choć jeszcze niejasne, możliwości przekształceń w tej dziedzinie. Organizacja ekonomiczna nowoczesna oczywiście łączy się z gospodarką pieniężno-kredytową; pewne, dające się zauważyć np. w czasie wojny, zaczątki gospodarki wymiennie-kredytowej mogą ją zupełnie zmienić.

Wogóle należy się strzec we wnioskowaniu o przyszłości nader rozpowszechnionego błędu, mianowicie uważania dzisiejszych stosunków za ostateczne, absolutne ramy, w obrębie których wszelkie przyszłe zmiany zamknąć się muszą. O tyle właśnie, o ile działa pierwiastek twórczy w życiu kulturalnem, przyszłość nie jest potencjalnie zawarta w teraźniejszości i może przynieść coś zupełnie nieprzewidzianego. Wszelkie przewidywania są tylko warunkowe i muszą być zawsze opatrzone zastrzeżeniem, że tylko wtedy się urzeczywistnią, jeżeli rola wolnej twórczości w życiu kulturalnem danego okresu będzie nieznaczną.

Powyższa uwaga daje jednocześnie wskaźnik praktyczny co do metod wywoływania pożądanych przekształceń społecznych i kulturalnych wogóle. Metody te są dwojakiego rodzaju i wybór ich zależy od zadań, które sobie stawiamy. Jeżeli chcemy tylko sprowadzić jakieś zmiany o dawnym i znanym typie, wywołać wiadome i określone dążności w społeczeństwie, zmodyfikować stosunki społeczne w taki sposób, w jaki już nieraz były modyfikowane, zmienić pewne instytucje społeczne, jak już inne instytucje bywały zmieniane, wówczas technika nasza musi się opierać na zasadzie przyczynowości, orzekającej, że jeżeli dwie zmiany A i B są połączone stosunkiem przyczynowym, kiedykolwiek i gdziekolwiek urzeczywistni się przyczyna A, urzeczywistni się musi skutek B. Wówczas, znając prawa przyczynowe zmian społecznych, wychodzimy z danych nam warunków i zmieniamy je tak, aby wywołać skutki pożądane.

Jeżeli jednak chcemy zupełnie przekształcić pewną dziedzinę życia kulturalnego wytworzyć coś, czego jeszcze nie było, wówczas zmiany danych warunków same przez się nie wystarczają; wówczas odwołać się trzeba do twórczej inicjatywy ludzkiej, wpłynąć

na świadomość ludzi tak, by rozwinęła działalność twórczą w pożądanym przez nas kierunku. Tylko te nowe ustroje społeczne, nowe organizacje i systemy kulturalne są istotnie żywotne, które wyrastają samorzutnie dzięki rzeczywistym dążeniom społecznym, skierowanym na postawienie i rozwiązanie nowych zadań życiowych. Naturalnie, przy tej metodzie społecznego działania nie można zgóry oznaczyć, jaki nowy typ systemów kulturalnych pobudzona przez nas twórczość ludzka zbuduje: zależy to i od tych materiałów i narzędzi, które znajduje ona w obecnych warunkach oraz w tradycjach przeszłości, i od własnej jej istoty i kierunku. Można tylko przypuszczać, że nowy stan rzeczy będzie lepiej od obecnego stanu odpowiadał potrzebom i pragnieniom społeczeństwa, które go wytworzy.

Z tej potrzeby działania na świadomość ludzką raczej, niż na warunki ludzkiego współżycia oraz z tej nieprzewidywalności wyników twórczych, nowych przekształceń społeczno-kulturalnych nie zdają sobie należycie sprawy reformatorzy i rewolucjoniści. Budują oni naprzód dokładny obraz przyszłego stanu rzeczy, wysnuty z dzisiejszych stosunków i potrzeb, nie licząc się z tem, że przyszłość nie może odpowiedzieć ich przewidywaniom właśnie dlatego, że ma być nowa; i starają się ten stan rzeczy wprowadzić w życie drogą bezpośrednich zmian dzisiejszego stanu, zapominając o tem, że nowa przyszłość wymaga nowych ludzi, tymczasem zmiany te, działając na dawnych ludzi, wywołują skutki psychologiczno-społeczne zupełnie nie harmonizujące z zamierzonym ustrojem. To też nigdy jeszcze nie zdarzyło się w dziejach, aby jakiś nowy ustrój, refleksyjnie narzucony społeczeństwu, istotnie funkcjonował tak, jak miał funkcjonować; przykłady reform, wprowadzonych przez Rewolucję francuską, oraz obecnego eksperymentu socjologicznego w Rosji sowieckiej, dobrze oświetlają tę niewspółmierność zamiarów i wyników.

Jak wynika z poprzednich rozważań, społeczeństwa dzisiejsze stoją wobec konieczności wytworzenia nowej organizacji kulturalnej w tych dziedzinach, w których dziś panuje ustrój arystokratyczno-centralistyczny; jeżeli tego nie uczynią, prawdopodobnie kultura ich runie w gruzy. Nie można przewidzieć dokładnie, jaki będzie ten ustrój; wiadomo tylko, że musi być demokratyczny w tem znaczeniu, w jakim demokratyczną jest dziś organizacja pracy naukowej — to znaczy, musi dać pole do swobodnego rozwoju każdej indywidualności ludzkiej, oprzeć podział pracy na dobrowolnym wyborze, współdziałanie na swobodnem zrzeszeniu równych i uznaniu dla przodowników. Sama istota takiego ustroju wskazuje, że urzeczywistnienie go jest możliwe tylko przez działanie na świadomość ludzką, nie przez prostą zmianę warunków. Trzeba ludzi przygotować do tego, by takiego nowego ustroju chcieli, by go urzeczywistnili twórczym wysiłkiem zbiorowym i by go utrzymali, gdy będzie urzeczywistniony. Takie przygotowanie wymaga zbyt głębokiej zmiany obecnego człowieka, aby starsze pokolenie, wyrosłe w znanych warunkach

i albo biernie dostosowane do teraźniejszej organizacji kulturalnej, albo ślepo buntujące się przeciw wszelkiej wyższej kulturze, mogło je zdobyć. Nowe twórcze dążenia obudzić można tylko działając na młode pokolenie, długą i umiejętną pracą wychowawczą. Dopiero gdy już ono zdolnem się stanie do podjęcia przebudowy społecznej, przyjdzie czas na politykę społeczno-kulturalną, która opierając się na nowych dążeniach i zdolnościach ludzkich, wprowadzi stopniowo lub od razu taki ustrój, jaki będzie im odpowiadał.

Pedagogja jest więc jedynym środkiem społecznej przebudowy w kierunku twórczego, konstrukcyjnego demokratyzmu i jedynym ratunkiem przed ruiną naszej cywilizacji. Nauczyciel dzisiejszy ma przed sobą zadanie bez porównania ważniejsze, niż polityk, prawodawca, reformator społeczny, finansista, przemysłowiec — niż ktokolwiek w obecnem społeczeństwie. On jest — a raczej powinien być — główną sprężyną jednej z najradkalniejszych przemian społecznych, jakie znają dzieje, wodzem pokojowej rewolucji kulturalnej. Na nim leży cała odpowiedzialność za przyszłość naszego świata.

Zadanie może zbyt wielkie i zbyt trudne, by nauczyciel dzisiejszy mógł je wypełnić; brak mu przygotowania. Być może więc, iż wielka rewolucja kulturalna odsunie się do następnego pokolenia — jeżeli czas pozwoli, jeżeli nie uprzedzi jej powszechna rewolucja anty-kulturalna. Być może, iż już jest za późno i wysiłki nasze daremne będą. Ale musimy próbować, bo są widoki na powodzenie. Musimy zaraz dziś zacząć przygotowywać drogę do przyjścia nowych ludzi, kształtując to młode pokolenie, na które mamy wpływ, tak, by zbliżyło się ono do pożądanego typu, i chciało i umiało przynajmniej w następnych swych ten typ w pełni wytworzyć.

Wymaga to, naturalnie, zupełnie nowych metod pedagogicznych, niewspółmiernych z temi, które urabiały ludzi na członków dzisiejszego ustroju, a dopiero gdzieś w zarodku zainicjowanych. Socjologja nie może, rozumie się, metod tych opracować; może jednak zwrócić uwagę pedagogji na niektóre kwestje społeczne i społeczno-psychologiczne, których uwzględnienie powinno się przyczynić do większej skuteczności pedagogicznego działania.

Florjan Znaniński.

Co to jest „talent pedagogiczny“?

Wyrażenie „talent pedagogiczny“ w różnych odmianach pojawia się często w potocznych rozmowach i dyskusjach na różne tematy, łączące się z wychowaniem, szkołą, nauczycielem. Powraca ono obecnie, między innemi, w związku z aktualną dziś w państwie polskiem kwestją wykształcenia pedagogicznego nauczycieli i organizujących się w niektórych naszych środowiskach

uniwersyteckich — Poznaniu, Wilnie, Lublinie, Krakowie i Warszawie — ośrodków tych studjów, w postaci pojedynczych katedr lub całych kompleksów wykładów. Mianowicie pojawia się ono niekiedy w formie tych najbanalniejszych skojarzeń: co jest ważniejsze, talent pedagogiczny czy nabyte wykształcenie, względnie wprawa; lub też: dla kogo jest bardziej potrzebne pedagogiczne wykształcenie: dla nauczyciela z talentem, czy dla nauczyciela bez talentu i t. d.

Wyrażeń tych używa się z całą swobodą, prędko rozstrzyga się te zagadnienia, jakgdyby one same przez się były bardzo zrozumiałe i nie wymagające bliższego wyjaśnienia. Jest to los dyskursywnego myślenia, że, utrwalone zapomocą znaku mowy i obiegające społecznie, dąży do automatyzacji; nazwa wówczas wyrugowuje stopniowo znaczenie, zamiast je reprezentować. Jest to objaw bardzo korzystnej naogół w naszym zachowaniu się tendencji do ekonomii wysiłku; należy tylko mieć na względzie, że znaczenie jest nam wtedy bardzo niedostatecznie znane: wiemy o niem tylko jedną cechę, bardzo ważną zresztą praktycznie: puste miejsce w schemacie, zaznaczające, gdzie, w jakim sąsiedztwie, znaczenie leży; tak jakbyśmy jakąś miejscowość znali tylko z bardzo ogólnikowej mapy. Spróbujmy nie poprzestawać na mapie, lecz przenieść się w teren. Lub, używając innego porównania, spróbujmy zatrzymać się na jakiś czas w pochodzie, do którego zmusza nas utylitarne nastawienie naszego życia psychicznego i skierować ku jasnemu miejscu pola naszej świadomości znaczenie, kryjące się poza temi wyrazami.

Będziemy wystrzegali się przytem wpadania w nową mitologję językową i nie będziemy brali wyników tej naszej analizy za jakieś stateczne elementy znaczenia; analiza znaczenia bowiem nie ma prawdopodobnie ostatecznych granic i pozostaną one zawsze w sferze ideału, ku któremu możemy się tylko nieco więcej przybliżać.

Zaczniemy tedy od znaczenia, nadawanego przez potoczne myślenie; ujawni nam się ono, gdy będziemy zestawiali wypadki, w jakich potocznie się używa wyrazu „utalentowany“. Mówimy tak przedewszystkiem o kimś, kto jest utalentowany do czegoś, — jest to funkcja specjalna — np. do malowania, do kucharstwa, do spekulacji giełdowej i t. d. A mówimy tak o kimś wtedy, jeżeli posiada on w danym kierunku większą łatwość i szybkość realizacji, większą i szybciej nabywaną sprawność, niż inny; jeżeli jego pomysły nie są oderwane od warunków rzeczywistości, lecz, przeciwnie, łączy je droga pozornie bardzo prosta i naturalna, tak, że wyniki rzeczywistniągają się w oczach obserwatora zewnętrznego jakoby „bez wysiłku“. Wyrażamy się nawet czasem o kimś, że „talent przerasta w nim osobowość“, że on sam jest jakby niższy od poziomu, na jakim stawiają go wytwory jego własnej czynności, dzięki szczególnej zdolności realizacji. Niekiedy zaś bywa przeciwnie: człowiek twórczy i głęboki nie rozporządza odpowiednim talentem, np. ekspresji słownej —

pisma jego będą ciężkie, niestrawne, pozbawione estetycznego pierwiastka: Kant, Renouvier pisali w taki właśnie nużący i martwy sposób, podczas gdy Pascal np., nie niższy od nich geniuszem, posiadał w tak nadzwyczajnym stopniu zdolność do wypowiedzania się dorównanego, harmonijnego, zwięzłego i prostego, że styl jego przypomina ruchy szpady doskonałego fechtmistrza, nieomylnie a nieuchwytnie dosięgającej węzłowych, rozstrzygających punktów. Wyrażenie „styl to człowiek” jest słuszne tylko w odniesieniu do tych rzadkich a szczęśliwych wypadków, kiedy istnieje taki stosunek dorównania, taka harmonja między tem, co się ma do powiedzenia, a środkami ekspresji, jakimi się rozporządza.

Właśnie tę drugą, realizacyjną stronę tworzenia nazywamy talentem, tę zdolność do przeniesienia pomysłu na peryferję, zobaczenia go niejako „w materiale” jeszcze zanim zostanie wykonany; obfitość skojarzeń ideomotorycznych jest tu psychologicznym warunkiem, który pozwala przejść od czysto subiektywnego pomysłu do socjalnie przedmiotowego wytworu.

Naogół biorąc, otwarte są przed nami w zasadzie dwie możliwe drogi realizacji: jedna polega na przeniesieniu punktu ciężkości w przygotowaniu czynu na świadomy wysiłek refleksji; druga korzysta w znacznej mierze z procesów automatyzacji, nagromadzonych w naszym systemie nerwowym, bądź to w formie instynktu, t. j. streszczenia doświadczenia filogenetycznego, bądź też w formie różnych streszczeń doświadczenia osobniczego, ontogenetycznego, n. p. nawyknień, nałogów, konwencjonalnych zwrotów mowy i zachowania się, przysłów, etc.

W pierwszym wypadku będziemy analizowali postępowanie, rozkładali je w myśli na ogniwa i antycypowali ich przypuszczalne następstwa na podstawie dawniej zdobytych pojęć o świecie i o postępowaniu, zarówno cudzem, jak własnem. W drugim wypadku nasza świadomość refleksyjna jest jakgdyby wyeliminowana z działania, skazana na bierną rolę oglądania faktów dokonanych; można powiedzieć, że wtedy równie jesteśmy działającymi, jak działanymi; „coś” przez nas działa.

Działanie instynktowne najczęściej jest słuszne i celowe; ale nie jest nieomylnie, jak to dawniej twierdzono, i jak to powtarzają niektórzy zwolennicy nadnaturalnej jakiejś nieomyślności instynktu. Bynajmniej; instynkt i intuicja tak samo mogą się mylić, jak intelekt. Jednakże w większości wypadków są bardzo cenną wskazówką dla zachowania się; i ludzie w bardzo szerokiej mierze korzystają z tych instynktownych antypatyj i sympatyj, ocen „z pierwszego wejrzenia”, tam, gdzie chodzi o ich własne zachowanie się. W tem znaczeniu Nietzsche mówił o wielkim bezwiednym rozumie naszego ciała, mądrzejszym od naszej świadomości refleksyjnej i dyskursywnej. Każdy niemal odruch mówi nam o swej użyteczności; kiedy człowiek, poślizgnąwszy się, wystawia ręce w chwili padania, to gdyby ten odruch rąk występował bezwiednie, lecz wymagał refleksji, droga zachowa-

się byłaby tak przedłużona, że całe zachowanie się byłoby spóźnione i bezużyteczne.

Ale nie tylko w tak prostych sprawach korzystamy z procesów bezwiednych; również w wyższych typach zachowania się oddają nam one ważne usługi. Często świadomość rewoltuje się przeciw takim przymusom i antycypacjom, które niewiadomo skąd przychodzą i czem się legitymują. Są to wtórne, autonomiczne w pewnym stopniu pola świadomości, wkraczające niekiedy w pole główne; nazywamy taki wypadek „natchnieniem”, „intuicją” i podobnemi wyrazami.

W objawianiu się talentu mamy do czynienia z podobnym nieco przebiegiem; wybór środka do osiągnięcia pewnej zmiany rzeczowej otoczenia, oddziaływania na kogoś i t. p. dokonywa się tu zazwyczaj w sposób skrócony, z pominięciem ogniw pośrednich (ukrytych w bezwiednym procesie t. zw. dojrzewania lub cerebracji), a więc i bezwiedny, wreszcie osobnik nie potrafi dyskursywnie odtworzyć ani motywu wyboru, ani drogi, jaką przebiegł, ani nawet czasami uchwycić intelektualnie swych własnych tendencji, objawiających się w jego wytworach. Świadomość dyskursywna nie zawsze więc jest połączona z talentem i naodwrot. Czasem jednak jest połączona; wtedy artysta — np. umie nie tylko tworzyć, ale i zdać sprawę ze swych procesów twórczych a już conajmniej potrafi właściwie interpretować wytwory swej własnej działalności twórczej. Że niezawsze tak jest, o tem świadczy to dziwaczne napozór zjawisko, że artyści czasami w swych dziełach objawiają tendencje zupełnie sprzeczne z temi teorjami, które podają teoretycznie za swoje. Różne części ich systemu nerwowego tworzą wtedy jakgdyby dwa lub więcej niezależnych od siebie układów, z których każdy funkcjonuje na swoją rękę i posiada swoją własną wewnętrzną racjonalność, swe Logos.

Możemy powiedzieć, że talent jest wrodzoną dyspozycją psycho-fizjologiczną, dzięki której osobnik pewne szczególne typy działalności lub produkcji uprawiać może w sposób bardziej wydajny, niż gdyby on sam zajmował się czem innem! Utalentowanie wynika ze specyficznego ukształtowania się wpływów dziedzicznych; pewne rodziny przedstawiają obraz takiego przyrostu utalentowania, trwającego przez kilka pokoleń.

Mimo tej wrodzonej podstawy talent może się doskonalić przez wprawę, t. j. ogół nabytych w danym kierunku automatyzmów, i przez wysiłek świadomy; jest to nawet cechą rozpoznawczą talentu, różniącą go od genialności, że udział doświadczenia odgrywa dużą rolę w stosunku do udziału, wnoszonego przez dziedziczność, podczas gdy u twórcy genialnego stosunek jest wręcz odwrotny. Talent nie toruje nowych dróg, nie stwarza nowych gałęzi badań, lecz umie oświetlać znane drogi i pracować produkcyjnie na podstawie istniejących metod technicznych. To też geniusz wypowiada się niekiedy bardzo wcześnie (Hume) następnie nie zawsze dorównywa samemu sobie, gdy talent zacząć związać się może bardzo długo, jak u owego japońskiego ma-

larza, który koło siedemdziesiątki dopiero doszedł do przekonania, że zaczyna pojmować Formę.

Talent pedagogiczny jest także dyspozycją wrodzoną, szczególnie sprzyjającą wypełnianiu zadań wychowawczych.

Istnieje, mojem zdaniem, wyraźna cecha, odróżniająca postępowanie wychowawcze człowieka pedagogicznie uzdolnionego i nieuzdolnionego. Jest to cecha diagnostycznie bardzo dobra, chociaż wahałbym się twierdzić, że jest ona najważniejszą. Mówiąc zgruba i schematycznie możemy nazwać ją cechą kontaktowości. Co to znaczy?

„Być z kimś w stałym kontakcie“ — oto jedno z wyrażen gwarzy, używanej w dziennikach, oficjalnych listach etc. Wskazuje ono na to, że dwie osoby mimo fizycznego oddalenia, są ze sobą w takim stale podtrzymywanem porozumieniu, że nie tracą wzajemnej kontroli nad sobą; informują się o sobie dostatecznie, odpowiadają sobie na listy etc.

Dwaj aktorzy podczas prób „kontaktują ze sobą“ — wyrażenie z gwarzy teatralnej — tu już mamy ciśniejsze znaczenie i zjawisko bardziej specyficzne. Oznacza ono szczególny dobór psycho-fizjologiczny, sprawiający, że gra idzie Zet-owi łatwiej i sprawniej, gdy partnerem jego jest Ygrek, niż gdy jest nim Iks. Nie wchodzi tu w grę element emocjonalny ani sympatja osobista — poprostu dwie te osoby mogą się zgrać ze sobą łatwiej, niż w innym kompleksie; mogą tworzyć żywą sytuację, podczas gdy osoby nie kontaktujące ze sobą nie mogą wytworzyć takiej syntezy. Możemy te stosunki zaobserwować na zwyczajnych rozmowach, jakie toczą się w naszym otoczeniu. X i Z, schodząc się razem, od razu bezwiednie wykonywują takie gesty i wypowiadają takie słowa, które pozwalają na wytworzenie się atmosfery sprzyjającej syntezie towarzyskiej, której w innym składzie te same osoby nie wytworzą. Mówimy o osobach, posiadających talent rozmowy — bo rozmowa jest sztuką, tworzeniem, które ma swój styl, swoje okresy rozkwitu i upadku — że posiadają jeden z najważniejszych warunków taktu czy talentu towarzyskiego, podczas gdy inne osoby, mimo zdobytego wyrobienia i ogłady, nigdy do tej doskonałości nie dochodzą. Damy francuskie XVIII w., które otwierały salony literackie lub literacko-polityczne, posiadały właśnie specjalne uzdolnienia, które je do tej roli niejako predestynowały. Rozmowa osób nie kontaktujących z sobą, przedstawia czasem zabawne a czasem denerwujące widowisko: „rozmawiają, jak gęś z prosięciem“ mówi o tem przysłowie. Właściwie nie zasługuje ona nawet na nazwę rozmowy, t. j. dialogu: są to dwa monologi wypowiedane przez osoby siedzące naprzeciw siebie, zaambarasowane i w chwilach rwania się wątku z rozpaczą myślące: „co dalej“.

Niekontaktowanie pochodzi z braku właściwego sposobu reagowania. Reagować można wszystkim: gestem, mimiką, intonacją, treścią wypowiedzenia, nawet umiejętnie stosowaniem milczeniem. Człowiek wypowiadający się oczekuje tej reakcji, gdy



ona jednakże nie nadchodzi, lub nadchodzi nie w porę, lub jest nieodpowiednia, niespodziewana — kontakt pryska.

Reagowanie odpowiednie jakościowo i nadchodzące w swoim czasie, jest objawem adaptacji partnera do sytuacji, jaką osoba nadająca kierunek, próbuje zapoczątkować; gdy spotyka się z adaptacją i z wysiłkiem współtworzenia sytuacji, nawzajem dokonywa adaptacji ze swej strony; tak dwa modyfikujące się i przystosowujące się wzajemnie zachowania się tworzą dopiero zjawisko kontaktowania, wyższą jedność kolektywną — zespół. Osoba, posiadająca specjalne uzdolnienie do kontaktowania, jest w pewnych wypadkach bardzo cenną, nietylko w życiu towarzyskim, ale wszędzie tam, gdzie istnieją warunki i potrzeba zespołów, np. w gronie pedagogicznym.

Jest to dla skuteczności działania wychowawczego bardzo ważną rzeczą, aby mechanicznie zestawiona grupa ludzi, jaką pierwotnie jest grono nauczycielskie, zdołała stopniowo zamienić się na zespół, t. j. zdobyć pewną sumę wspólnych reakcyj i wzajemnych przystosowań, tak, by tworzyli, zwłaszcza w stosunku do młodzieży, jakgdyby wielopostaciową jedność. Nie potrzebuję dodawać, że taka zespołowość wcale nie oznacza zniwelowania różnic ani poświęcenia indywidualności, Boże broń! — chodzi tylko o to, by indywidualności, zachowując zresztą swą autonomję, umiały na pewnej wspólnej i określonej płaszczyźnie działania, obejmującej tylko część ich życia, krąg czynności połączonych z zawodem, tworzyć taką kolektywną jedność, jaka samorzutnie się tworzy podczas szczęśliwie zainicjowanej zabawy, dobrze prowadzonej rozmowy i t. d.

Ale ta zdolność kontaktowania jest ważniejsza jeszcze, gdy wchodzi w grę stosunek do uczniów. Otóż nauczyciel i wychowawca ma do czynienia z dwiema postaciami tego stosunku: jednostkową i kolektywną, w zależności od tego czy występuje wobec pojedynczej jednostki, czy wobec ich zbioru; w tym drugim wypadku, dzięki licznym wzajemnym, a koniecznym procesom modyfikacji, jednostki zmieniają strukturę swego normalnego, osobniczego zachowania się, stają się nawpół innymi. Wiadomo, że ta sama osoba, bardzo łagodna w życiu indywidualnym, może okazywać usposobienie dręczycielskie i okrutne, gdy znajdzie się w tłumie osób, podrażnionych i sugerujących się wzajemnie. To samo można zresztą powiedzieć i o pewnych czynach bohaterskich (takiego np. Bartka Zwycięzcy). Klasa tworzy właśnie taką nową, niepowtarzającą się indywidualność, w której przejawia się pewna określona stałość reagowania, jej tylko właściwa i stanowiąca jej fizjognomję moralną i intelektualną. Stoi ona przed nauczycielem, jako grupa mocna, do opanowywania mniej lub więcej trudna, wymagająca przeciwstawienia skupionej i napiętej woli; czasem zaś, gdy wytworzy się sytuacja sprzyjająca, podatna w wysokim stopniu na sugestję i podniety wychowawcze. Wszystko zależy tu od tego, czy nauczyciel-

wychowawca wytworzy kontakt czy nie, t. j. innemi słowy, czy posiada talent pedagogiczny, czy nie.

Gdy tylko nauczyciel wejdzie pierwszy raz do klasy, można zazwyczaj stwierdzić obecność lub brak kontaktowania. Znane mi są wypadki (klasy III i IV gimn.), kiedy klasa przyjmowała z jawną niechęcią nauczyciela, który nie miał jeszcze czasu niczem jej zrazić; nie pomagały interwencje obce (zwykle pogarszają one sytuację) i nauczyciel zmuszony był przenieść się gdzieindziej. W innym wypadku, klasa przyjęła nauczyciela prezentującego się pierwszy raz po ferjach letnich, epitetem „szewc“, który w tym wypadku był zwiastunem zarysowującego się wrogiego i urągłego stosunku: stosunek ten przetrwał do końca roku na wzajemnych drobnych dokuczaniach. Jeszcze w innym znanym mi wypadku nauczyciel bardzo zresztą dobroduszny człowiek, był skazany na to, że od czasu do czasu odbierał w plecy, wychodząc z lekcji, grad bułek, zmiętych kul papierowych i t. d. W żadnym z tych wypadków nie istniała uprzednia zmowa; były to samorzutne odruchy kolektywne. Były one także miarą braku talentu pedagogicznego nauczyciela: żaden z nich nie potrafił znaleźć odpowiedniej formuły postępowania, żaden nie znalazł właściwej formuły reakcji: swemi drażliwościami, nieskoordynowaniami i nieprzystosowaniami odruchami pogarszali tylko sytuację.

Jakież są składniki i cechy talentu pedagogicznego? Zdaje mi się, że konieczna tu jest najpierw pewna wrodzona żywość wyobraźni: łatwość i bogactwo, z jakim skojarzenia przebiegają w różnych kierunkach a obrazy ulegają dysocjacji i wchodzić w skład nowych syntez. Jeżeli weźmiemy człowieka „pozbawionego wyobraźni“ t. j. posiadającego tę cechę w mniejszym stopniu, niż przeciętny, to dostrzeżemy, że asocjacje przebiegają u niego wzdłuż tych samych ciągle schematów, zamiast indywidualizować się, przystosowywać do bogactwa sytuacji, jakie życie nadarza. Kategorie takiego człowieka, zapomocą których reaguje on na otoczenie, są rutyniczne, raz na zawsze ustalone; nic dziwnego też, że nie jest on szczególnie uzdolniony do kontaktowania, które wymaga właśnie wielkiej czujności i szybkiej adaptacji.

Brak wyobraźni nie pozwala wreszcie na t. zw. „wżywanie się w cudze stany psychiczne“, „odtworzenie cudzych stanów psychicznych“. Na czym ta procedura polega? Przedewszystkiem wyrażenie to, brane à la lettre, jest nieściśle. Zawiera ono skrót dogodny, ale wymagający korektywy. W ogólności „cudzy stan psychiczny“ bezpośrednio uchwycić się nie daje: to, co jako takie przeżywamy, współczując np. z królem Learem, którego widzimy na scenie, nie jest jego, lecz naszym stanem; zresztą, aktor odtwarzający króla Leara, może sam nie przeżywać w tym czasie tego stanu psychicznego, a zupełnie inny jakiś, związany z jego prywatnemi przejściami. To, co wówczas istotnie dostrzegamy,¹⁾ jest tylko kompleksem zmysłowym, dźwięku, barwy,

kształtu, ruchu, oddalenia etc. Bezpośrednia podstawa jest tu więc taka sama, jak ta, zapomocą której poznajemy wszystkie inne składniki naszego otoczenia w przestrzeni: nic z cudzego stanu psychicznego w tem otoczeniu nie postrzegamy. To zaś, co uważamy za naszą znajomość cudzego stanu psychicznego, jest nadbudową, jest szeregiem wniosków z analogji, zapomocą których w wyobraźni konstruujemy sobie syntezę, sym-patyczne przeżycie, o którym zakładamy tylko w istocie, że jest ono reprezentacją czegoś istniejącego poza niem, mianowicie cudzej psychiki. Ten złożony proces nie przebiega we wszystkich swoich falach świadomie, lecz jest w znacznej części zautomatyzowany i bezwiedny; tylko początkowe i końcowe ogniwa uświadamiają nam się z pewną wyrazistością. Nie wszyscy ludzie znają tę zdolność „wzywania się w cudzą psychikę” t. j. obserwacji, interpretacji, syntezy wyobraźniowej, w równym stopniu. Gdyby ją posiadali, nie byłoby tylu nieporozumień, posądzeń, uprzedzeń, nietaktów, pomyłek w stosunkach pomiędzy naszymi bliźni, ile ich jest na każdym kroku dokoła. Świadczy to o niedoskonałości tych wszystkich składowych procesów, o których tylko co mówiłem.

Obok żywości wyobraźni i zdolności do obserwacji ruchów ekspresyjnych u bliźnich, w skład uzdolnienia pedagogicznego wchodzi jeszcze cały szereg składników i cech. Z pomiędzy nich wyróżniłbym: 1^o dane instynktu, 2^o dane uczuciowości, wreszcie 3^o dane dotyczące całkowitego nastawienia naszej psychiki indywidualnej.

Co do pierwszego punktu, to sądzę, że pedagog — non nomine sed re — powinien posiadać, w wyższym niż przeciętnie stopniu, instynkt rodzicielski (niezawsze słusznie nazywany macierzyńskim). Jeżeli przyjmiemy, że każdy instynkt posiada swój odpowiednik emocjonalny, to tutaj tym odpowiednikiem byłoby upodobanie do rozwijającego się dokoła życia — to, którego przedziwnym wyrazem poetyckim jest np. „Księżyc przybierający” (rozdział o dziecku w książce Tagorego: Gitanjali, Pieśni ofiarne). Pedagog nie może na te rzeczy być obojętnym; tembardziej oczywiście nie może być jakimś mizantropem.

Pobudliwość uczuć odgrywa w talencie pedagogicznym tę rolę, że umożliwia „adaptację uczuciową”, „współodczuwanie” i „współprzeżywanie” i konieczna jest również, żeby stwarzać sytuacje psychiczne, które mogą w uczniach pobudzić przez bezwiedne naśladownictwo (przez zarażenie się uczuć) tę podwyższoną temperaturę, bez której wiele wysiłków idzie na marne, zwłaszcza w sferze wychowania estetycznego i moralnego.

Sama pobudliwość jednak nie wystarczy, ponieważ nie wychodzi poza granice świata wewnętrznego jednostki — zdolność do ekspresji uczuć zapomocą zwykłych środków gestu, mimiki, intonacji i wypowiedzi jest niezbędna — cóż komu z uczuć, które wiecznie subiektywne, wiecznie zamknięte w izolowaniem „ja” nie umiałyby nigdy utorować sobie dróg nazew-

nątrż; które pozostawałyby zawsze naszą prywatną własnością, nie wkraczając nigdy w świat obiektywnych wartości socjalnych? Taka „głuchoniemota uczuć” w skrajnym wypadku uniemożliwiałaby zupełnie danej jednostce działalność pedagogiczną.

Ostatnią cechą specyficznego uzdolnienia wychowawcy byłoby to nastawienie całokształtu naszej psychiki, które psychiatra C. G. Jung zazywa „ekstrawersją”: nastawienie nazewnątrż a nie nawewnątrż, od siebie a nie ku sobie, interes, zwrócony poza własne ja, a nie skupiony na niem. Uspodobienie przeciwne ekstrawertywnemu - introwertywne — izoluje człowieka od otoczenia, skłania go do zamknięcia się w prywatnym świecie wewnętrznego stawania się; jest to przeciwieństwo, które dzieliło Mickiewicza od Słowackiego. Ideał wychowawcy musi z tego punktu widzenia być raczej zorientowany w stronę Mickiewicza.

Kończąc ten szkic z przeświadczeniem całej jego pobieżności przy znacznej liczbie zagadnień, które zostały dosłownie zaledwie „poruszone” i które winnyby być analizowane głębiej; mimo to sądzę, że może on służyć za kanwę, do której barw i szczegółów dostarczy czytelnikowi życie, jeśli zechce nie tylko w nie patrzeć, ale i obserwować. I jeszcze jedna uwaga: niewielu znajdzie się zapewne wychowawców zupełnie pozbawionych talentu: przypuszczam, że ci odczuwaliby taką awersję do spraw wychowawczych, że zwróciliby się dość wcześnie na inną drogę. Natomiast stopnie utalentowania są bardzo różne; powiedziałem jednak, że talent może być skutecznie uzupełniany i wspierany z jednej strony przez procesy świadome, z drugiej, przez wprawę, przez nabywanie odpowiednich przyzwyczajęń. Droga ta jest dla wszystkich otwarta: chcąc na nią wstąpić, trzeba mieć wytrwałą wolę dojścia do zamierzonych wyników. I może dla tych, którzy czują w sobie niedostateczność talentu, wykształcenie pedagogiczne i wiedza jest właśnie najpotrzebniejsza.

Zygmunt Mysłakowski.

Psychoanaliza a pedagogja¹⁾.

Ruch psychoanalityczny w pedagogice zagranicznej.

Istnieje w literaturze pedagogicznej szereg opinii, bądź wprost zwracających się przeciw teorii psychoanalitycznej, bądź mocno ją modyfikujących — zwłaszcza w jej zastosowaniu do tak ważnej i żywotnej dziedziny, jaką jest pedagogja. Nie idzie tu o proste odliczenie głosów „za” i „przeciw”, bo wedle tej metody postępując, moglibyśmy przytoczyć również cały szereg krytycznych i praktycznych pedagogów, którzy oświad-

¹⁾ Zob. „Ruch Pedagogiczny”, rok 1924.

czają się za psychoanalizą zarówno pod względem jej naukowej doniosłości, jakoteż praktycznego zastosowania, a co ważniejsze, którzy sąd swój opierają na doświadczeniu własnym, wykazującym pono, jeśli nie całkowitą, to co najmniej częściową słuszność poglądów Freuda i jego szkoły, oraz użyteczność metody psychoanalitycznej w pewnym zakresie działalności pedagogicznej. Dość w tem miejscu wskazać na żywy w tym względzie ruch, który ogniskuje się głównie we Wiedniu i w Szwajcarii (Berno i Zurych); we Wiedniu służy tej sprawie A. Adler i redagowane przezeń czasopismo pod tyt. *Monatschrift für Pädagogik u. Schulreform*; w Szwajcarii osobny związek nauczycielski t. zw. *Psychoanalytischer Lehrer-Verein* (w Zurychu) oraz pismo pedagogiczne, wychodzące w Bernie pod tyt. *Berner-Seminarblätter*¹⁾. Oba te ogniska (prócz innych jeszcze) skupiają w sobie lekarzy, pastorów i nauczycieli, żeby wyliczyć kilku tylko, jak: Pfister²⁾, Messmer, Maeder, E. Schneider, Mensendieck i in.³⁾ Z najgłośniejszych pedagogów dość wymienić E. Meumanna⁴⁾ i Stanleya Halla, jako zwolenników psychoanalizy pedagogicznej. — Zainteresowała się nią i pedologia, czego dowodem, że na międzynarodowym kongresie pedologicznym w Brukseli w 1912 referował o psychoanalizie dziecka pod nazwą „pedanalizy” C. G. Jung z Zurychu.

Zasadnicza idea pedagogiczna w psychoanalizie.

Kwestja stosunku i znaczenia psychoanalizy dla pedagogji — wielokrotnie już przez nas poruszana — zasługuje na rozpatrzenie z innego jeszcze stanowiska. Tkwią bowiem w psychoanalizie — poza jej twierdzeniami, stanowiącemi dotąd przedmiot sporu — ogólne zasady, rzucające i na istotę wychowania nader znamienne światło i zawierające nader trafne wskazania dla psychologii i praktyki pedagogicznej.

Nie ulega wątpliwości, że t. zw. prawo biogenetyczne *Haeckla*, stwierdzające, że wszelka ontogeneza odpowiada filogenezie t. j. stanowi jej skrócone powtórzenie (rekapitulację), da się z pewnem prawem zastosować nie tylko do przyrody, lecz i do rozwoju kultury, oraz do sprawy wychowania⁵⁾.

¹⁾ *Ztsch. für Schulreform*. — Wyd. Dr. E. Schneider, Dr. O. Messmer, Dr. O. Greyerz i Dr. O. Pfister.

²⁾ Ob. „Anwendung der Psychoanalyse in der Pädagogik und Seelsorge” *Imago* I. 55—82. 1912, oraz „Die psychanalytische Methode” ze słowem wstępem prof. Z. Freuda (Lipsk-Berlin 1913. jako I tom wydawnictwa „Pädagogium” wyd. przez Dra O. Messmera przy współdziałaniu Dra E. Meumanna).

³⁾ Ich głosy patrz „Berner Seminarblätter” VI. (1912/13), Nr. 10, 11, 12). Tamże (R. V. 1911, Nr. 9) Messmera artykuł: „Die Psychoanalyse u. ihre pädagogische Bedeutung”.

⁴⁾ Artykuł w „Pädag. Jahresbericht” 1910. S. 134.

⁵⁾ Oczywiście nie w tym sensie, w jakim rzecz tę ujęła tzw. „teoria stopni kulturalnych” (Kulturstufentheorie), stworzona przez ucznia Herberta, Tuiskona Zillera. Co do psychologicznej i pedagogicznej wartości tej zasady por. Dr. Kretschmar: „Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft” (Lipsk 1912), R. I. „Grundfragen der seelischen Entwicklung”. Dochodzi tu Kretsch-

Oto wychowanie jednostki powtarza niejako rozwój kultury t.j. wychowanie całej ludzkości — oczywiście w głównych tylko i zasadniczych momentach.

Kultura zaś wszelka polega na pewnem opanowaniu i przekształceniu natury człowieka. Pracę tę uskutecznia właśnie w znacznej części wychowanie.

Przekształcenie to dokonywa się z jednej strony w kierunku coraz doskonalszego przystosowania do życia wogóle, z drugiej zaś do ideału obyczajowego, panującego w danym momencie historycznym. Widzimy to nie tylko w dziedzinie zewnętrznych form bytu, jak formy ekonomiczne, socjalne, państwowe i t. d., lecz także w zakresie kształtu wewnętrznego człowieka. Ten człowiek wewnętrzny ustawicznie się zmienia: dźwiga on na sobie cały dorobek pracy, cierpień, walk wszystkich pokoleń minionych a zarazem narasta kondygnacją nowych nabytków wypracowanych przez pokolenia mu współczesne oraz przez niego samego.

Kierunek tych przekształceń porusza się od czasu chrześcijaństwa — mimo rozliczne zboczenia i załamania — po linii coraz doskonalszego opanowania natury (zewnętrznej i wewnętrznej) przez rozum i ducha.¹⁾

Rozwój ten — właśnie dzięki dualizmowi istoty ludzkiej — nie obchodzi się bez różnych pogrzebów, tłumień i przemian owego wewnętrznego człowieka. Wszelki bowiem rozwój złączony jest z częściowym zanikiem lub zmiarnieniem tych sił i pędów, które nie leżą na linii rozwojowej, na rzecz innych, bardziej przystosowanych do warunków chwili dziejowej i systemu wartości, w chwili tej uznanego.

To też człowiek dzisiejszy — choćby „nadczłowiek“, a ten najbardziej może — zbadany zapomocą „psychoanalizy dziejowej“ wykazałby dowodnie ślady wiekowej pracy kulturalnej w postaci różnorodnych nacięć i obcięć, blizn i ran, kalectw i wybujałości.

Wszelako obraz ten jeszcze nie dość wiernie i dokładnie oddaje to, o co nam chodzi.

Człowiek wewnętrzny to raczej system sił, którego układ

mar do konkluzji następującej: „Biogenetyczne prawo Haeckla jest prawdziwe tylko wtedy, jeśli wstawi się w nie słówko „jakby“ (pozornie) i powie: „Ontogenja jest jakby (pozornie) skróconą rekapitulacją filogenji“. O samem „prawie psychologicznem“ Haeckla, któreby — historycznie biorąc — słusznie nazwać należało „prawem Baera“ lub „prawem Fritza Müllera“, ze stanowiska przyrodniczego por. *Dra Józefa Nusbauma-Hilarowicza* „Rozwój świata zwierzęcego T. II „Embriologia ogólna“ (Warszawa 1913) R. XV. „Rozwój osobnikowy i rodowy“. Nadto: *Fr. Jodl*: „Lehrbuch der Psychologie“ (Stuttgart 1896, str. 102) i podaną tamże literaturę, oraz *James Mark Baldwin*: „Mental development in the Child and in the Race.“ Na zasadzie tej — znanej zresztą od najdawniejszych czasów, (np. Klemens z Aleksandrii) — buduje *Stanley Hall* w „Adolescence“ swoją teorię rozwojową-pedagogiczną, a *John Dewey* swoją pedagogię czynną, o charakterze społeczno-kulturalnym.

¹⁾ Por. pracę moją pt. „Idea pedagogii kulturalnej“ (Ruch pedagogiczny 1920. R. VII. nr. 9 — 10).

ustawicznie się zmienia. Czyli innemi słowy: równowaga psychiczna — to nie stan bierny, statyczny, raz na zawsze skrzepły i bez wysiłku się utrzymujący, lecz ciągle napięcie energii wrogich sobie i wzajemnie się zwalczających. Energje zwycięskie tworzą najczęściej t. zw. świadomość, owe zaś zmożone, wyparte kryją się w nieświadomości. Dotyczy to zarówno poszczególnego człowieka, jakoteż całej ludzkości kulturalnej. Wszelako owe „potępione” i zwyciężone siły czyhają „pod progiem świadomości” na sposobność ujęcia czynnej uwagi zwycięzcy i przedostania się w dziedzinę świadomości.

Jeśli zaś nie mogą jawnie tego dokonać, czynią to pokryjomy i pod osłoną, a więc np. w marzeniach sennych, gdy czujność świadomości słabnie, lub w postaci objawów fizjo- wzgl. psychopatycznych. Wszelkie np. zboczenia psychiczne (intelektualne czy moralne) — pod tym kątem widziane — przedstawia nam się bądź jako następstwa niedość dokładnie i energicznie przeprowadzonego układu (równowagi) sił psychicznych, bądź jako chwilowe a gwałtowne przedostanie się wypartych potencyj poza „próg świadomości”.

Takie dopiero energetyczne ujęcie psychiki człowieka kulturalnego, jako centrum wzgl. systemu dynamicznego, pozwala wszechstronnie i krytycznie objąć całokształt prasy kulturalnej — i wglądnąć w całą głąb problemu pedagogicznego.

Albowiem zadaniem pedagogii właśnie jest — ów celowy układ sił psychicznych człowieka skutecznie. Z tego stanowiska zrozumiemy: 1) że jedyną miarą tego układu może i musi być ideał kulturalny czasu, pomnożony o tendencje przyszłości rozwojowej, a więc wyraźna i jasna u wychowawcy świadomość wartości czasowych i „wiecznych”; 2) że istota wychowania, opierając się z jednej strony na zasobie i układzie sił naturalnych a z drugiej na owym idealnym kształcie przyszłego człowieka, który ma wypracować, polega na świadomem i celowem budzeniu, ujawnianiu i potęgowaniu jednych sił i pędów, a tłumieniu i osłabianiu drugich¹⁾; w tej ostatniej czynności musi jednak za punkt wyjścia użyć sił już od zarania istniejących w człowieku;

¹⁾ „Trojakiem jest zadanie wychowania: uaprzód ma ono rozwinąć dodatnie cechy charakteru dziedzicznego, a przynajmniej przyrodzonego ich rozwoju nie tamować, dalej cechy ujemne i chorobliwe tłumić, w końcu przez dostarczenie odpowiednich spostrzeżeń i wyobrażeń przyczynić się do wytworzenia charakteru nabytego”. (Scholtz a. c. str. 10). Por. także M. Guyau: „Wychowanie i dziedziczność” (tłum. J. K. Potocki, Warszawa; str. 7):

„Wychowanie powinno mieć cel trojaki: 1) rozwijać harmonijnie w osobach ludzkich wszystkie zdolności właściwe ludzkemu gatunkowi i pożyteczne dlań; 2) rozwijać szczególnie w osobniku zdolności jemu właściwe o tyle, o ile nie mogą one szkodzić równowadze ogólnej organizmu; 3) powstrzymywać i hamować instynkty oraz skłonności, mogące równowagę ową zakłócić. Innemi słowy, dopomagać dziedziczności w miarę, jak dąży ona do wytwarzania w łonie danej rasy pewnych trwałych cech wyższości, oraz zwalczać ją, gdy dąży do nagromadzenia przyczyn, niszczących rasę”. W tym związku por. również prace J. Deweya, szczególnie „Szkoła i dziecko” (przeł. H. Bleszyńska. Warszawa).

nowych bowiem stworzyć ona niezdolna, jedynem więc i ostatecznym jej zadaniem: celowe ich przekształcenie¹⁾.

W tej pracy przekształcania wychowanie napotyka jednak na pewną samoczynną twórczość natury, działającej „na własną rękę” wedle pewnego planu organizacyjnego, którego źródła dopatrywać się należy w własnych jej „celach”. Otóż z tym planem przyrodzonym musi plan wychowawczy pozostawać w zasadniczej harmonii. Zbyt samowolne bowiem gwałcenie go mści się całym szeregiem anomalii i chorób. Objawia się to głównie we wspomnianej już akcji tłumienia i wypierania pewnych popędów przyrodzonych.

Walna tedy nauka, jakiej psychoanaliza dostarcza pedagogii a którą tu tylko zaznaczyć pragniemy, tkwi z jednej strony w ogólnym wskazaniu: oparcia wychowania na układzie sił naturalnych, z drugiej zaś w ogólnych zasadach metody psychoanalitycznej, dających się ze stanowiska pedagogicznego ująć w następujące normy:

1) Bacz, byś tłumiąc różne popędy „niekulturalne” nie tłumić i tych, które mają prawo bytu!

2) Unikaj tłumień zbyt gwałtownych i bezkrytycznych; natomiast wplataj je o ile możliwości w cały ciąg i spłót życia wewnętrznego i dobywaj sił samotwórczych z duszy wychowanka, aby stłumienie nie było klęską i ucieczką, lecz świadomem potępieniem i zwycięstwem!²⁾

3) Nie gardź żadnym przyrodzonym elementem psychicz-

¹⁾ „Tworzenie się charakteru nie jest sielanką, lecz bardzo poważnym dramatem a poniekąd i tragedją, która się rozgrywa już od lat bardzo wczesnych: polega ona na walce pomiędzy różnymi popędami natury ludzkiej a szlachetną dążnością człowieka do doskonałości”. (Słowa A. Szyccówny we „Wstępie do dzieła F. W. Förstera: „Szkoła i charakter” (przekł. M. Łopuszańskiej, Warszawa 1911, str. II).

Por. także *Fr. Jodl* (o. c. str. 98): „Wychowanie nie jest zdolne ani tworzyć ani niszczyć przyrodzonych dyspozycji w człowieku, albowiem miara i kierunek jego spontaniczności zakreślone są już zgóry w jego organizmie, starać się tylko może o to, by istniejące dyspozycje bądź rozwijać i potęgować za pomocą odpowiednich pobudeł i wrażeń, a zatem za pomocą częstego i regularnego uprawiania ich w ruch — wedle zasady sumacji lub ćwiczenia, albo też doprowadzać je do pewnego powściągu i wstecznej ewolucji przez powstrzymanie wszystkiego, co by mogło je w ruch wprawić. Gdy jednak bezwzględnie indywidualizując traktowanie każdego człowieka połączone jest z jak największymi trudnościami, gdy dalej niemożliwym jest bez najcięższych szkód w innym kierunku uregulować wedle planu wszystkiego, z czym się człowiek styka, przeto na ogół można powiedzieć, że przyrodzone właściwości i los o wiele bardziej, niż wychowanie, wpływają na to, co z człowieka będzie”. (Podobnie np. *Goethe* w „Wilhelmie Meistrze” Ks. VIII. R. 3 i 6).

²⁾ Nie wolno wychowawcy pod grozą zemsty natury i wypaczenia lub złamania lub zwalnienia motorycznych pędów dziecka — nie wolno wychowawcy brutalną ręką przyniatać ani zrywać nic w duszy dziecka — oto słowa kobiety, żony jednego z najwybitniejszych „wychowawców narodu”, Heleny Szczepanowskiej. („O polskich tradycjach w wychowaniu” [Lwów 1912]. Wstęp str. X). Zupełnie to samo niemal mówi *R. Lehman* — („Erziehung u. Erzieher. Berlin 1901, str. 25): „Wychowanie nie powinno niczego wyrwać, co wskutek nacisku jeszcze oporniejsem się staje i jeszcze uporczywiej rozbijać może”.

nym! Nie odrzucaj żadnej siły, jako nieużytku, lecz staraj się w odpowiedni sposób przez przesunięcie jej na inne wyższe cele, wprowadzenie jej w inny związek słowem przez ustawiczne i stopniowe uwniosłanie użyć jej jako gotowego materiału do wewnętrznej budowy charakteru!

Rekapitulacja braków i błędów psychoanalizy.

Pragnąc w dalszym ciągu podkreślić te momenty, które i dla pedagogii stać się mogą „ideami płodnymi“ i które skądinąd także — szczególnie ze stanowiska psychologicznego — zasługują na uwagę, nie zawadzi podkreślić raz jeszcze zasadniczego błędu psychoanalizy, która prawdy „częstkowe“, a więc do pewnych tylko odnoszące się dziedziny lub pewnymi uwarunkowane czynnikami, podnosi do wyżyn praw ogólnych.

Do takich praw należy niewątpliwie istnienie popędu płciowego u dziecka. Stwierdzono je już przed Freudem,; Freud dziedzinę tę wzbogacił bogatym materiałem faktów, a co ważniejsza, starał się w nią po raz pierwszy wprowadzić pewien ład, t. j. ustalić ontogenezę tego popędu w człowieku, — co zaś najważniejsze, wykazał wpływ jej ogromny na kształtowanie się całego psychofizycznego organizmu ludzkiego. Lecz tu też zaczął się błąd jego: stwierdziwszy w całym szeregu nerwic etiologię płciową, sięgającą do okresu dzieciństwa, uogólnił i wyolbrzymił popęd płciowy do znaczenia jedyne (obok „głodu“ czy instynktu samozachowawczego) najpotężniejszego czynnika, rządzącego człowiekiem od pierwszej niemal chwili życia. Tu w miejsce indukcji niezupełnej weszła apriorycznie biologiczna teoria o tych dwu instynktach najogólniejszych; nie uwzględnił natomiast Freud faktu następującego: być może, że w świecie zwierzęcym i u człowieka prapierwotnego prócz owych dwu instynktów nie istniały żadne inne; wszelako w ciągu rozwoju z instynktów tych wytworzyć się już zdołał szereg instynktów wtórnych, pochodnych, których związki dziś dziecko na świat przynosi. Redukcja ich do popędu płciowego — być może słuszną z filogenetycznego punktu widzenia — nie przejawia się bynajmniej w ontogenezie w tej postaci wyłącznej, jaką zdaje się przyjmować Freud, t. j. iżby tak wszystkie inne instynkty, popędy, afekty były tylko przetworzeniem, przeobrażeniem tamtego.

Popęd płciowy nie może być — mimo całego swego znaczenia firmą, pokrywającą wszystkie inne popędy. Czują to snąc sami psychoanalitycy, skoro ostatecznie za „sexus“ podstawili „libido“, pojęcie znacznie szersze, zmienne, jak Proteusz, w różnych definicjach, a mające oznaczać coś, niby dawne „vis vitalis“, „wola“ Schopenhauerowska czy „elan vital“ Bergsona. Rozszerzenie to wynikało niewątpliwie nie tylko z chęci objęcia teorią psychoanalityczną innych dziedzin, w których rola zwykłej płciowości bez gwałtu wykazać się nie daje, lecz i z poczucia pewnej niewystarczalności hipotezy seksualnej w najwłaściwszej domenie psychoanalitycznej. „Libido“ objęła odtąd zakresem swym ogół

popędów i afektów „naturalnych“, wypływających z potrzeb organicznych. To zaś miało ten skutek, że psychoanaliza znalazła się w zaczarowanym kole własnych pojęć i poczęła ową najsłabszą w niej i najwięcej ubolewania godną działalność „interpretacji“, równającą się najczęściej prostemu naginaniu faktów do teorii.

Nie byłoby tego, gdyby psychoanaliza, strzegąc się spekulacji, pozostała na gruncie doświadczenia. Ostałaby się wtedy etiologia seksualna dla wielu nerwic i objawów nerwowych oraz wykazanie doniosłości popędu płciowego w normalnym życiu człowieka, a zwłaszcza dziecka.

Rzecz znamienna, jak zalety psychoanalizy stały się zarazem źródłem jej błędów. Oto psychoanaliza w badaniu nerwic natknęła się na nieświadomość. Pozostanie to jedną z walnych jej zasług, że na tę zaniedbaną dotąd dziedzinę zwróciła tak baczną uwagę i dała nieledwie że pierwszą próbę wykrycia jej mechanizmu. Pewne ustalone przez nią pojęcia, jak: wypieranie, konwersja, symptomy, uwnioszenie, przenoszenie (*Übertragung*) itd. choć się może w całej rozciągłości nie utrzymują w psychologii, zawierają rzeczy nowe i trwałe. — Lecz tu właśnie znowu załamuje się psychoanaliza: do pojęć tych bowiem, do całej tej nader mistycznej konstrukcji mechanizmu nieświadomości doszła psychoanaliza z potrzeby wytłumaczenia genetyczno-kauzalnego rozmaitych „objawów“. W tym celu, by sięgnąć w ową nieświadomość utajoną i to nie tylko „nieświadomą“, lecz — zdaniem Freuda — dzięki ładunkowi afektywnemu broniącą się w postaci „oporów“ nader silnie przed uświadomieniem, utworzył — jak widzieliśmy — Freud specjalną technikę psychoanalityczną, opartą na dyagnostyce „asocjacyjnej“ i interpretacji „symbolów“. — Technika ta jednak z góry dopuszczała wiele dowolności a to zarówno ze strony sugestywności analizanda, jakoteż w wyższym jeszcze stopniu zasadniczego „nastawienia“ analityka. — Nie dziw, że, co wydawać się mogło „obiektywnem“, tu właśnie, gdzie wszystko niemal zależało od „interpretacji“ — było często tylko projekcją subiektywną analityka, łączącą poszczególne, w nieświadomości pogrążone sprzęgła.

Nie chcemy bynajmniej twierdzić temsamem, jakoby wykryte przez Freuda zapomocą tej techniki wszystkie mechanizmy psychologiczne były ad hoc skonstruowane i nie posiadały zgoła wartości rzeczywistej. Przy całej jednak ostrożności posługiwania się tą techniką wydaje nam się rzeczą naturalną, że musiała ona doprowadzić psychoanalityków do pewnego rodzaju — *petitio principii*, tj. do wykrywania na dnie wszystkich „objawów“ tej właśnie siły, którą z góry niemal zakładano tj. popędu płciowego, z którego potem zapomocą nader mistycznie uplecionej techniki interpretacyjnej wywodzono rozmaite „przeobrażenia“, ulegając złudzeniu, że się doń dopiero przez „regresję“ dochodzi.

Mimo całej tej wadliwości i niepewności metodycznej, mi-

mo nader szkodliwej dla teorii samej, jakoteż — co może najważniejsze — dla psychoanalitycznej praktyki terapeutycznej — pomimo nadmiernego czy raczej wyłącznego akcentowania żywiołu seksualnego — zawiera psychoanaliza, jak to już zaznaczyliśmy, wiele cennych i doniosłych nie tylko dla patologii, lecz i dla psychologii wogóle a pedagogii w szczególności momentów. Momenty te uwypukliłyby się jeszcze wyraźniej, gdyby w miejsce wyłącznie seksualnej genezy wstawić ogólniejszą, psychologiczną, więc „popęd płciowy“ zastąpić wszelkim „popędem naturalnym“ (organicznym), do którego z równym prawem zastosować się dadzą mechanizmy freudowskie, przyczem popęd płciowy zachowałby niewątpliwie acz nie wyłączne już, lecz zawsze jeszcze nader ważne stanowisko w etiologii rozmaitych chorób i objawów — a niezawodnie także w psychologii dziecka i jego rozwoju.¹⁾

Plodne pod względem pedagogicznym momenty w psychoanalizie.

Poza temi ogólnemi wskazaniem pedagogicznemi wyliczyć chcemy jeszcze schematycznie te zagadnienia pedagogiczne, zarówno teoretyczne, jak i praktyczne, na które psychoanaliza rzuciła pewne światło i które poniekąd pozwala rozwiązywać:

1. Nieświadomość i jej znaczenie w rozwoju psychicznym dziecka.²⁾ Gdy cała pedagogja dotychczasowa zasa-

¹⁾ (Por. np. teorię A. Adlera!)

²⁾ Niewątpliwie słusznie twierdzi J. Sully (o. c. str. 113), że „to, co zwiemy rozwojem życia umysłowego, oznacza stopniowe podnoszenie się jasnej świadomości, wypływanie jej z ciemnej głębi podświadomości. W niemowlęctwie mamy do czynienia z podświadomym typem życia: rozwój naturalny i wychowanie wprowadzają coraz więcej świadomości“. Lecz to właśnie dowodzi zarazem niezmiernej doniosłości, jaką ma ta „podświadomość“ w okresie dzieciństwa dla całego dalszego rozwoju; do uwag Sully'ego należałoby dodać: że dalszy rozwój bynajmniej nie polega wyłącznie na procesie „wyświadciania“ coraz intensywniejszego i rozleglejszego; wszak wielu rzeczy uczymy się świadomie na to tylko, by stały się znowu — nieświadomemi (większość naszych sądów, pamięć, działania); przyczem świadomość obejmuje coraz wyższe funkcje, w znacznym jednak stopniu będąc uwarunkowaną przez nieświadomość właśnie. Z tego więc stanowiska *Le Bon* ma słusność, twierdząc, że wychowanie jest sztuką: „faire passer le conscient dans l'inconscient“. Lecz to właśnie wcielanie świadomego w nieświadome — tak, zdaje się, proste, gdy idzie o ćwiczenia np. pamięci czy ruchów — staje się nader subtelną sprawą w dziedzinie uczuć i dążeń. I tu właśnie psychoanaliza przynosi pożądane uzupełnienie, przestrzegając przed zbytniem „unieświadcianiem“ a zarazem wskazując na proces odwrotny t. j. na uświadcianie tego, co nieświadome. Proces ten wprawdzie ma w psychoanalizie znaczenie „redukcji“ jedynie w wypadkach zwiczenia równowagi psychicznej; że jednak zasada ta ma znaczenie ogólniejsze w wychowaniu, które przecie w znacznej mierze polega na przekształcaniu instynktów na elementy świadomości, — to słusznie za pedagogiem szwajcarskim *Ferriérem* zaznacza pani *Dr J. Joteyko*, uważając edukację „za proces, w którym świadomość coraz mocniej i coraz głębiej opanowuje nieświadomość“, zadając tedy od wychowania — w przeciwieństwie do *Le Bona* — by dążyło do „faire passer l'inconscient dans le conscient“. („Wiedza a intuicja w wychowaniu“. Przegląd Pedagogiczny. 1920, Z. 1). Naszem zdaniem obie te zasady są słuszne, lecz o tyle tylko, o ile się wzajemnie uzupełniają. (P. ujęcie wychowania u *W. Jamesa* „Pogadanki psychologiczne“, przełożyła I. Moszczeńska. Warszawa 1920).

działa się na wyłącznem niemal oddziaływaniu na świadomą sferę psychiczną dziecka, psychoanaliza podkreśla słusznie ogromną wprost doniosłość, jaką w okresie dzieciństwa ma właśnie kształtowanie się nieświadomości, decydujące w znacznie wyższym stopniu, niż świadomość, o charakterze i zdrowiu psychicznem (a nawet fizycznym) człowieka — i wskazuje pedagogji, jako jedno z najważniejszych zadań, pozytywne formowanie tej nieświadomości, przestrzegając zarazem przed niebezpieczeństwami, wynikającymi z tej właśnie cechy dzieciństwa: jeśli bowiem dziecko wskutek niedorozwoju sfery świadomościowej niezdołne jest zasymilować psychicznie wielu elementów (pojęć, afektów), może powstać stąd uraz psychiczny wraz z wszystkimi plynącymi stąd następstwami, co w szczególniejszym stopniu odnosi się do dzieci neurotycznie usposobionych. Tu tkwi podłoże wielu chorób późniejszych oraz tzw. wad dziecięcych.

2. Pierwsze należą do medycyny oraz pedagogji leczniczej, ostatnie jednak obchodzą w wysokim stopniu pedagogję, ile że występują u wielu dzieci normalnych. Jakoż dla dziedziny wad dziecięcych posiada w samej rzeczy psychoanaliza duże znaczenie, zarówno gdy przyjmniemy w pewnej bodaj mierze etjologję seksualną Freuda też teorję „pośledniości“ i kompensacji Adlera. W każdym razie „wady“ te, uważane dotąd bądź wprost za patologiczne, bądź tylko za — wynikające ze świadomej złej woli, na które pedagogja reagowała nader często — karami (!), okazują się w znacznym stopniu jako uwarunkowane przez pewne „zespoły utajone“, między innymi i płciowe także (np. onanję); należą tu takie wady, jak: krnąbrność (wobec rodziców i nauczycieli), lenistwo, okrucieństwo, kłamliwość, lękliwość i in. — a nawet niechęć do tych lub owych przedmiotów nauki. Zbyt dalekoby nas zawiodło, gdybyśmy chcieli analizę tych wad podawać. Psychoanaliza, którą stosować można w takich razach w postaci zwyczajnej „spowiedzi“ dziecka, obserwacji, interpretacji jego zeznań i zachowania się (symptomów), zasięganym o niem wiadomości, — dotrzeć może do owych utajonych zespołów, — a wskazując je dziecku tj. uświadamiając mu je (w odpowiedniej, taktownej formie), temsamem zaś wywołując w niem świadome reakcje, np. wstyd, postanowienie poprawy i t. d., uwolnić je od nich.

3. Jednym z najważniejszych takich zespołów jest ów — tak nieszczęśliwie przez psychoanalitików nazwany — „zespół edypowy“, który lepiejby nazwać „zespołem ojcowskim“ lub „rodzielskim“, czy wreszcie „rodzinnym“. Idzie tu poprostu o stosunek dzieci do ojca lub matki, który może być dodatni lub ujemny, a przecie pierwiastka „płciowego“ zawierać zgoła nie musi, acz zawierać go może, w każdym zaś razie jest intensywnie zdeterminowany uczuciowo. Dla dziecka stanowią rodzice pierwszy „wzór“, kształtujący jego psychikę i to nie tylko przez proste naśladownictwo (jak to widzimy w zabawach dziecka, imitujących życie rodziców — a potem osób starszych wogóle), lecz

i jako regulator jego uczuć a temsamem ogólnego kierunku jego dążeń i pragnień (poza czynnikami dziedzicznymi!). Psychoanaliza uwzględnia najczęściej stosunek ujemny, a więc bądź co bądź anormalny, tj. „nienawiść“ dziecka do ojca, będącą najczęściej odpowiednikiem „miłości“ do matki — lub też na odwrót — i określa stosunek ten jako „uwiązanie“ (Bindung), przez co rozumie zresztą — w szerszym znaczeniu — owo ogólne uczuciowe przywiązanie dzieci do rodziców, jako wzorów czy ideałów. W całym tym zespole — pomijając nawet wszelkie zabarwienie seksualne — wyrażają się znane i ogólniejsze, lecz nie mniej ciekawe i ważne fakty.

Ogólne „utwierdzenie“ uczuciowe dziecka do rodziców stanowi niewątpliwie potężny czynnik wychowawczy, działając w tym okresie, gdy dziecko tych właśnie wzorów wychowawczych najbardziej potrzebuje, gdy rosnąć ma pęd naturalny ku czemuś wyższemu, ucieleśnionemu w pierwszym rzędzie w rodzicach (odnosić się to może zresztą do osób innych z najbliższego otoczenia dziecka); lecz ta konstelacja psychiczna stać się też może zarodkiem niebezpieczeństwa, ile że zbyt silne „utwierdzenie“ może w przyszłości wywołać pewne „dziecinne“ nastawienie człowieka do życia wogóle, pewne (nieświadome) utrwalenie się owego związku z okresu dzieciństwa, a więc t. zw. infantylizm. To też rzeczą wychowania: dokonywać powoli i stopniowo rozluźniania tego związku, wyzwalać dorastające dziecko od tego utwierdzenia uczuć, a „przenosić“ je na ideały dalsze, obiektywniejsze, wyższe (uwznioślanie!). (Dzieje się to zresztą zazwyczaj samorzutnie w miarę rozwoju dziecka: tak n. p. w miejscu ojca wstępuje potem nauczyciel, ksiądz, osoba z otoczenia dalszego, postać święta, historyczna, człowiek starszy, król, bohater narodowy i t. d., a wreszcie Pan Bóg, jako „Ojciec niebieski“.¹⁾) Świadomy sprawy wychowawca winien tedy z tej przyrodzonej tendencji korzystać i celowo kierować procesem „uwznioślania“ ideałów.

Gorzej, gdy z powodów, tkwiących w konstytucji dziecka lub wewnętrznych warunkach rodzinnych, „utwierdzenie“ to ma charakter dwoisty i ujemny tj. gdy dziecko utwierdza się np. dodatnio do matki a ujemnie do ojca. I jedno i drugie (przy silnym afekcie) spowodować może, jako tzw. „zespół nieświadomy“, cały szereg ujemnych pod względem rozwojowym i wychowawczym następstw: oto wytwarza się jakoby „widmo“ (imago) ojca wzgl. matki — mówiąc obrazowym językiem psychoanali-

¹⁾ Problem rozwoju „ideałów“ dziecięcych jest z tego punktu widzenia niezwykle ciekawy. Na ogół potwierdzają nakreślony tu schemat odnośne badania *Meumanna* (Vorlesungen zur Einführung I. 290 i n., tamże literatura), *Laya* („Experimentelle Didaktik“ Wiesbaden 1903, str. 502 i n.), *H. Mayera* („Kinderideale“ Monachjum). „Ideały“ te oraz „zabawy“ w ideały i „marzenia“ o nich należałoby rozważyć również ze stanowiska teorii zabaw *Grossa* („Spiele der Tiere“ i „Spiele der Menschen“), jako instynktowne ćwiczenia przygotowawcze do przyszłych zadań i przejawy naturalnej tendencji „wzrostu“ psychofizycznego.

tyków — które przenosi się na inne osoby a nawet rzeczy i czynności, pozostające z niemi w związku w pierwszym rzędzie — na nauczyciela i naukę w postaci krnąbrności, lenistwa, niechęci do pewnych przedmiotów i t. d., wogóle — negatywizmu. Rzecz jasna, że taki stosunek choćby jednego ucznia do nauczyciela udziela się innym i unicestwia, lub choćby utrudnia tylko w wysokim stopniu jego pracę wychowawczą. I tu więc psychoanaliza — w zaznaczonej powyżej modyfikacji — może wiele wyświecić i pomóc.

4. Stosunek nauczyciela-wychowawcy do ucznia — psychoanaliza również oświećła, wykazując i u wychowawcy owe „zespoły niewiadome“, działające często i kształtujące jego stosunek do uczniów, który — w wyjątkowych wypadkach — może mieć nawet charakter wprost patologiczny¹⁾. W każdym razie słusznie żąda psychoanaliza od wychowawcy dokładnego „zautoanalizowania się“ pod tym względem.

5. Zaznaczyć się wreszcie godzi, że psychoanaliza stanowi również pożądane pod pewnym względem uzupełnienie pedagogiki „doświadczalnej“ (eksperymentalnej); gdy bowiem ta poza zewnętrzna niejako, opisową stronę życia psychicznego nie wychodzi, psychoanaliza sięga głębiej, stwarza niejako możność syntetycznego i jakościowego ujmowania indywidualności dziecka. — Ze strony psycho-higienicznej może mieć pewne znaczenie jako profilaksa i terapia, ze strony filozoficznej zaś: psychoanaliza nie ustanawia wprawdzie (wbrew temu, co mówi o niej Müller — p. wyżej!) nowych celów w pedagogii, lecz dostarcza nowych argumentów pewnym już istniejącym celom i kierunkom pedagogicznym, mianowicie temu zwłaszcza, który domaga się nie przykrawania rozwoju dziecka do pewnych tak czy inaczej określanych celów heteronomicznych dla pedagogii, lecz swobodnego rozwoju, zgodnego z indywidualnością dziecka, acz bynajmniej nie pozbawionego kierownictwa, prowadzącego je do celów oraz wyższych; tylko że celem i zadaniem tego kierownictwa, będącego zresztą naturalną, jak widzieliśmy, potrzebą dziecka, nie ma być bezmyślne tłumienie jego natury, lecz organiczne, stopniowe przetwarzanie przyrodzonych popędów dziecka na uczucia i dążenia coraz wyższe, przetwarzanie dostosowane zawsze do miary jego indywidualnej konstytucji a posługujące się metodami świadomego opanowywania popędów i ich uwznioślenia.

Istnieje niewątpliwie wiele innych jeszcze kwestyj, łączących pedagogję z psychoanalizą, która wszak sama uważa się również za pewnego rodzaju pedagogję, a mianowicie za „reeducację“, ile że, jako metoda terapeutyczna, polega przedewszystkiem na pomocy tylko udzielanej choremu, cierpiącemu na ogólną „regresję“ życiową, celem ponownego „samowychowania się“ — a to przez wyreagowanie chorobotwórczych utajonych zespołów, ich

¹⁾ Por. *Forel* (o. c. t. II. str. 107. — wypadki niewiadomego sadyzmu u wychowawców!), podobnie *A. Maeder* (*Berner Seminarblätter* V. nr. 9).

świadome opanowanie i przemieszczenie wyzwolonych w ten sposób sił na cele rzeczywiste (nie, jak dotąd, urojone) i wyższe, kulturalne.

Kwestje te uwzględniliśmy po części w toku naszej pracy; omówienie ich jednak w całości wykroczyłoby poza jej zakres, gdyż celem naszym było tylko nakreślenie obrazu rozwoju płciowego dziecka na podstawie nauki Freuda, sprawa wychowania zaś o tyle tylko mogła nas zajmować, o ile bezpośrednio odnosi się lub pośrednio wiąże z owym życiem i rozwojem płciowym¹⁾.

Dr Józef Mirski.

Roczny kurs uniwersytecki dla nauczycieli szkół początkowych w Zurychu.

Na zasadzie otrzymanego w szkole średniej (jakiegobądź typu) świadectwa dojrzałości wstępuje młodzież na roczny kurs nauczycielski w uniwersytecie (Universitätskurse für Lehramtskandidaten). Kandydat stanu nauczycielskiego opłaca czesne na równi z innymi studentami uniwersytetu. Program obejmuje wyłącznie: przedmioty zawodowe: 1) teorię: metodykę przedmiotów, pedagogikę, psychologję, higienę, naukę o szkolnictwie ludowym, muzykę, śpiew, rysunki, gimnastykę, kaligrafię, oraz 2) praktykę nauczycielską (lekcje próbne i godziny dyskusyjne). Godziny w roku szkolnym rozłożone są w sposób następujący:

Tygodn.

Przedmioty:

- 3 godz. psychologja;
- 3 " pedagogika;
- 2 " dydaktyka (w semestrze zimowym ogólna, w półroczu letnim specjalna, dotycząca poszczególnych przedm.);
- 3 " gimnastyka;
- 2 " higjena;
- 1 " nauka o szkolnictwie;
- 2 " muzyka;
- 2 " śpiew;
- 3 " rysunki;
- 2 " kaligrafja.

Praktyka:

- 2 godz. tygodniowo w oddziałach elementarnych czyli w 1—3-go;
- 1 " dyskusji;
- 2 " w oddziałach t. zw. realnych czyli 4—6-go;
- 1 " dyskusji;
- 1 " w oddziałach wyższych czyli 7-ym i 8-ym;
- 1 " dyskusji;

31 godz. tygodniowo ogółem.

¹⁾ Pozytywny zarys naszych poglądów na wychowanie płciowe staraliśmy się podać w pracy p. t. „W kwestji wychowania płciowego”. (Ruch Pedagogiczny 1917, tudzież osobno w odbitce, Kraków 1917).

Podczas godzin poświęconych praktyce słuchacze studjum rocznego bądź sami uczą, bądź przysłuchują się lekcji kolegów lub nauczycieli wzorówki — 8-io oddziałowej szkoły początkowej połączonej z kursem uniwersyteckim. Właściwa lekcja trwa najczęściej w oddziałach niższych pół godziny, zaś w 7-ym i 8-ym 50 minut. Pochodzi to stąd, że w jednej izbie wzorówki mieści się po kilka oddziałów. Student opracowuje lekcje dla jednego oddziału zaś resztę dzieci zajmuje nauczyciel, dając im ciche zajęcie. Jedynie 7-y i 8-y oddział mieszczą się w izbach oddzielnych i przeto lekcja trwa szkolną godzinę. Ponieważ tygodniowo 5 godzin poświęcono praktyce, zaś studentów jest zaledwie kilkunastu, przeto mniej więcej co dwa tygodnie wypada kolej na próbną lekcję poszczególnego studenta. Ponadto każdy odbyć musi tygodniową praktykę nieprzerwaną możliwie we wszystkich oddziałach szkoły początkowej, wtedy też nabiera wprawy w prowadzeniu kilku oddziałów szkoły równocześnie.

W dyskusjach bierze udział kierownik kursu (docent uniwersytetu, Dr. H. Stettbacher, człowiek wybitnie zdolny), nauczyciel szkoły wzorowej i wszyscy studenci. Jeden z nich spełnia rolę krytyka i ocenę swoją najczęściej pisemną odczytuje po wypowiedzeniu się kolegi, który lekcję odbył. Sprawa „trzymania klasy“ u nas tak ważna, nie gra żadnej roli w dyskusji — niema jej wcale. Dzieci Szwajcarii niemieckiej niesłychanie różne są od naszych pod względem temperamentu. Siedzą cicho i uważają, nawet podczas lekcji nudnych. Takie zachowanie się dzieci oczywiście niezmiernie ułatwia pracę początkującemu. Bez wysiłku z jego strony porządek w klasie (złożonej najczęściej z kilku oddziałów) jest wzorowy i cała uwaga młodego nauczyciela skupia się na umiejętnym prowadzeniu lekcji. Lekcje słyszałam dobre i średnie, dyskusja dzięki udziałowi kierownika zawsze na wysokim utrzymanym poziomie i bardzo pouczająca.

Po roku takiej pracy uważanej przez studentów za zbyt intensywną, kandydaci przystępują do egzaminów. Egzaminy te odbywają się w jesieni, a więc na początku roku szkolnego uniwersyteckiego, zaś rok szkolny w szkolnictwie elementarnym zaczyna się w Szwajcarii w kwietniu. Młody nauczyciel otrzymuje więc narazie najczęściej zastępstwo a po 6 miesiącach stałą posadę. Egzamin ogranicza się do przedmiotów zawodowych i lekcji próbnych. Tylko w wypadkach, gdy kandydat przy ostatecznym egzaminie w szkole średniej nie osiągnął stopnia 4 (wszystkich stopni jest 6) z niemieckiego i przyrody, egzaminy z tych przedmiotów zdawać musi powtórnie, nim przystąpi do właściwego egzaminu, dającego mu dyplom nauczycielski.

Kierownik kursów twierdzi, że dotychczasowe doświadczenia są bardzo pomyślne. Wśród studentów znajduje się wielu takich, którzy szkołę średnią ukończyli z odznaczeniem i z prawdziwego zamiłowania oddają się pracy nauczycielskiej. Jednakże radby czas studjów uniwersyteckich przedłużyć do dwu lat.

Dobre rezultaty dotąd osiągnięte zawdzięczać należy prze-

dewszystkiem zupełnie niepowszednim zdolnościom Dra Stettbachera i entuzjazmowi prawdziwemu, z jakim w zawodzie swoim pracuje, doskonale prowadzonej szkole wzorowej oraz dobremu przygotowaniu kandydatów.

M. Sokalowa.

Recenzje.

Henryk Policht. *Metodyczne nauczanie wycinanki.* Kraków 1924.
Nakładem autora.

Nasza uboga literatura w zakresie specjalnej metodyki nauki robót ręcznych w szkole powszechnej wzbogaconą została o nowy podręcznik dla nauczycieli szkół powszechnych pod wyżej wymienionym tytułem. Z pomiędzy kilku dotychczasowych podręczników, traktujących o robotach ręcznych a w szczególności o „wycinankach“, książka p. Polichta, jako poważna praca, wybija się na pierwszy plan tak pod względem doboru i bogactwa motywów wycinankowych (124 tablic rysunków czarnych i tonowych i 13 tablic ilustracyj barwnych, dających razem 1325 rysunków tudzież 1 mapki orjentacyjnej barw), jak również pełnym pouczającej treści tekstem, mieszczącym się na 100 stronicach druku. Kartonową oprawę książki zdobi stosowna wycinankowa winieta. Rozmiar 24×17 cm. Papier doborowy, Druk wyraźny i czysty. Całość sympatyczna.

Treść książki rozpada się na część teoretyczną i część praktyczną. Część teoretyczna obejmuje 4 działy główne z odnośniami ustępami. 1. Cele wychowawczego nauczania: wyobraźnia podstawą twórczości; nowość podstawą zainteresowania; rola uczuć w tworzeniu; podniety twórcze; znamiona piękna; kontrasty i dysonanse. 2. Warunki dekoracji: budowa zdobiny; symetria; zbieg rytmiczny; tło i jego wypełnienia. 3. O barwach: indywidualizm w odczuwaniu piękna harmonji barwnej; harmonizowanie barw; stosowanie poznanych zestrojów harmoniczných przy budowie ornamentu. 4. Kształcenie uczuć estetycznych: wybór techniki; ćwiczenia barwne w oddziale pierwszym; ćwiczenia wycinankowe; ćwiczenia w dobieraniu barw; wypełnienia powierzchni zamkniętych motywami geometrycznymi; o stylizowaniu; o motywach ludowych; wiązanie motywów; wypełnienia powierzchni motywami ludowymi.

W powyższych ustępach po omówieniu znaczenia i roli wycinanek jako środka pomocniczego przy nauce rysunków odręcznych, geometrii, przyrody itd., i wpływu tej nauki na stronę wychowawczą dzieci, autor podaje cenne wiadomości, dotyczące ornamentu, nauki o barwach, układzie wycinanek, ich praktycznego zastosowania i metodycznego przeprowadzenia nauki w szkole.

Część praktyczną obejmuje dział: „Technika wycinanek“ w ustępach: Wycinanka symetryczna. Wycinanka dwuosiowa. Wycinanka równoległa. Firanki. Wycinanka rozetowa względnie

trzyosiowa. Wiązanie motywów rozetowych (komponowanie). Wycinanka w sześć- i siedmioboku. Wycinanka w kole. Witraże albo prześwietlanki. Patrony malarskie. Roboty piłęczkowe. Wycinanie sylwetek roślin, zwierząt i ludzi. Użytkowość wycinanki. Aplikacje. Rozkład materiału, wreszcie szczegółowy plan nauki dla siedmiu oddziałów szkoły powszechnej, rozłożony na miesiące i tygodnie, a to w myśl programów ministerjalnych dla szkół powszechnych.

Ten dział praktyczny jest bardzo dobrym i pożądanym przewodnikiem dla nauczycieli robót ręcznych w zakresie wycinanek, szczególnie dla nauczycieli początkujących, którzy mimo osobistego uzdolnienia częstokroć postępują po omacku. Autor w swojej książce dzieli się z kolegami w zawodzie swoim długoletnim dorobkiem gruntownej nauki, wiedzy, własnej pracy i doświadczenia i z tego powodu książka jego jest cennym nabytkiem w zakresie metodyki specjalnej, co mu czyni zaszczyt. Książka p. Polichta powinna się więc znaleźć w ręku każdego nauczyciela szkoły powszechnej i w każdej bibliotece szkolnej tego typu.

Uwagi, jakie mi się nasunęły przy badaniu treści tej książki są następujące:

1. Tablice rysunków czarnych paginowane są od I do LXV cyframi rzymskimi, zaś od 66 do końca cyframi arabskimi, a tablice barwne także cyframi rzymskimi od I do XIII, co nieco utrudnia orjentowanie się w tekście. Należało wszystkie czarne tablice oznaczyć tylko cyframi arabskimi, a barwne tylko rzymskimi.

2. Cyfry arabskie, w tekście, oznaczające odcienia barw, jako odnośniki do załączonej na końcu książki mapki barw, w ustępach „Wycinanki w kole“, „Witraże“ i dalszych, również utrudniają nieco orjentację do czego się odnoszą. Należało przy nich dodać wskaźnik n. p. „mapka“ lub „M. b“, gdyż takie same cyfry bez wskaźników w tekście oznaczają także motywy wycinankowe na tablicach czarnych i barwnych. Wprawdzie autor mówi na str. 71 i 74 o mapce barw i cyfrach, oznaczających odcienia barw na tej mapce, ale to w dalszych ustępach nie wystarcza.

3. Autor używa wyrazu „pineski“ (str. 64, 66 i 70) na oznaczenie gwoździików do przypinania papieru na desce lub tablicy szkolnej. Ten z obcego języka zapożyczony wyraz należy usunąć z polskiej szkoły i przyzwyczaić dzieci do używania w polskiej mowie tylko polskich wyrazów. Najwłaściwszym i logicznym wyrazem jest w tym wypadku „przypinka“. Także zakorzenione wyrazy, jak „szpanegle“ i nawet polski, ale brzydki i nielogiczny „pluskiewki“ należy również usunąć.

4. Na str. 136 i 188 podaje autor sposób cięcia papieru lub grubego kartonu nożem na deseczce „jodłowej“. Sposób ten może być stosowany w krajaniu papieru na deseczkach tylko z drzewa szpilkowego, którego jednak nie należy używać jako podkładu do cięcia papieru lub kartonu nożem. Do tego celu stosowne

i właściwe są deseczki z drzew liściastych z rodzajów t. zw. miękkich, n. p. lipowe, topolowe, osikowe, wierzbowe i olszowe. Na takich deseczkach (krawalnicach) można krajać nożem papier, karton, tekturę, skórę, cienkie oblogi (formery), sukno itp. materiały w każdym dowolnym kierunku bez obracania deską lub materiałem krajany. Również dobry podkład stanowi gruba tektura szara lub brunatna. Deseczki z twardych gatunków drewna również się do tego celu nie nadają.

5. Autor używa w tekście wyrazu „bronzowy” na oznaczenie barwy pochodnej trzeciego stopnia. Właściwą nazwą tej barwy jest wyraz „brunatny” („bury”), stąd barwnik „bruń”. Wyrazy „bronzowy”, „bronz”, oznaczają metal i barwnik sporządzony z proszków metalicznych, dający powłokę błyszczącą metalicznie i kryjącą, np. tzw. farba złota, srebrna itp., a nie barwnik do zabarwiania materiału, względnie malowania. Różnicę tę należy dzieciom w szkole wyjaśnić, gdyż fałszywa nazwa „bronzowy” również powszechnie się u nas zagnieżdżyła.

Uwagi powyższe są jednak drugorzędne i w niczem nie obniżają wartości sumiennej i rzetelnej pracy autora.

Fr. Pększyc.

Kronika.

Pomnik Ewarysta Estkowskiego w Wojciechowie. Równocześnie z odrodzeniem Polski wyzwała się pamięć zasłużonych dla kraju mężów. O stanowisku *Ewarysta Estkowskiego* w dziejach pedagogii narodowej zapoznaje się szerszy ogół społeczeństwa dopiero w wolnej Polsce. Wielkopolska czci żywo pamięć tego pedagoga. Szczególnie nauczycielstwo pow. jarocińskiego, gdzie przed laty Estkowski jako nauczyciel ludowy pracował, otacza niezwykłym kultem znakomitego pedagoga. W maju 1923 r. szkoła powszechna w Wojciechowie, pierwsza placówka pracy pedagogicznej Estkowskiego; otrzymuje jego imię, a równocześnie inspektor szkoły pow. jarocińskiego *p. Stein* podaje myśl wzniesienia pomnika przed szkołą w Wojciechowie. Myśl tę urzeczywistnia „Komitet nauczycielski budowy pomnika pam. E. E.” we wrześniu 1924.

Biust Estkowskiego wykonał artysta rzeźbiarz Marcin Rożek z Poznania. Na pokrycie kosztów złożyły się składki poszczególnych zrzeszeń nauczycielski h, Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego i Towarzystwa Pedagog. im. E. Estkowskiego. Uroczystość poświęcenia pomnika odbyła się w dniu 8 listopada 1924. W uroczystości wzięło udział nauczycielstwo z Województwa Poznańskiego, przedstawiciele władz, ludność wiejska oraz działka szkolna z Wojciechowa i okolicy. Okolicznościowe przemówienia wygłosili: ks. *Borkowski*, inspektor *Stein*, wicekurator *Stein*, delegat rządu *Suchowiak*, prezesi związków nauczycielskich *Zych* i *Świat*. Na piedestale pomnika złożono dwa wieńce: nauczycielstwa pow. jarocińskiego i dzieci szkolnych. Wzniesiono w Polsce pomnik nauczycielowi-wychowawcy, aby uczcić jego myśl i pracę pedagogiczną.

Oby pomnik Ewarysta Estkowskiego w Wojciechowie przypominał po wieczne czasy nauczycielstwu tutaj pracującemu życie i działalność znakomitego pedagoga, oby duch bojownika o rodzimą szkołę wiódł je wytrwale do czynu dla dobra szkoły, społeczeństwa i kraju.

Z posiedzeń lekarzy szkolnych. W Wydziale Higieny Szkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. odbywają się pod przewodnictwem *Dr. St. Kopczyńskiego* co miesiąc zebrania warszawskich lekarzy szkolnych; oprócz lekarzy szkół średnich państwowych i prywatnych szkół powszechnych i se-

minarjów nauczycielskich, w posiedzeniach też biorą udział przedstawiciele świata pedagogicznego. Na posiedzeniach odbytych w ciągu 1924 roku ogłoszone zostały następujące referaty:

Dr. Jan Bogdanowicz „Kinematograf a młodzież”. Na podstawie przeprowadzonej ankiety w szkołach i ogniskach dla młodzieży przy kursach dla dorosłych, opierając się na 2400 odpowiedziach, prelegent omawiając czynniki dodatnie i ujemne widowisk kinematograficznych w stosunku do młodzieży, jest zdania, że kinematograf, mogąc być wyszyskany jako ważny czynnik pedagogiczny, przedstawia w obecnej chwili poważne niebezpieczeństwo dla młodzieży i wymaga opracowania specjalnych norm prawnych, regulujących porę i treść przedstawień dla młodzieży oraz określających wiek, w którym uczęszczanie do kinematografu będzie dozwolone.

Dr. Tadeusz Jaroszyński: „Syntezy wychowania fizycznego”. Mówca na podstawie prac francuskich (Lagrange, Demeny, Boigey, Tissie) podał ujęcie syntetyczne wychowania fizycznego, opierając się na uogólnieniach i poglądach porównawczych z tej dziedziny. Prelegent zastanawiał się nad zasadami indywidualizacji i wychowania fizycznego zależnie od wieku i płci, omawiając bliżej rozmaite rodzaje ćwiczeń, sportów i gier, odpowiednich dla poszczególnych okresów u dzieci, młodzieży i w wieku dojrzałym.

Dr. Marjan Pieńkowski: „Higjena odżywiania młodzieży szkolnej”. Mówca rozpatrzył najważniejsze błędy, jakie popełniają rodzice nieprawidłowo odżywiając swe dzieci, tak co do ilości jak i jakości pokarmów, późne jedzenie na noc, zbyt częste przyjmowanie posiłków, zbyt duża ilość pokarmów białkowych, zbyt mało jarzyn, mało pokarmów, zawierających witaminy. Wykazawszy te braki, mówca podał szereg wskazówek praktycznych.

Dr. Stanisław Kopczyński: „Organizacje opieki lekarskiej nad młodzieżą szkolną w Anglii, Belgji i Holandji”. Referat sprawozdawczy z udziału w delegacji międzynarodowej lekarzy szkolnych. Prelegent podnosił zalety higieniczne zwłaszcza budynków szkolnych holenderskich, przedstawił organizację opieki lekarskiej w Anglii najlepiej tam rozwiniętą (zgórą 2.000 lekarzy szkolnych i przeszło 4.000 higienistek szkolnych, mnóstwo klinik szkolnych w celu usuwania stwierdzonych braków i wad cielesnych). Przedstawił organizację szkół specjalnych a więc: szkoły na otwartem powietrzu tzw. szkoły-sanatoria, szkoły dla dzieci małodolnych, głuchoniemych, ociemniałych, źle słyszących, wybitnych kótkowidzów, dzieci ułomnych, z wadami wymowy, charakteru epileptyków itp. w końcu podał w zarysach stan wychowania fizycznego w wyżej wymienionych krajach.

Dr. Karol Mitkiewicz: „Wrażenia z wizytacji obozów szkolnych”. Prelegent dzieli się uwagami, jakie się mu nasunęły przy wizytacji obozów, organizowanych przez Ministerstwo Spraw Wojskowych w porozumieniu z Ministerstwem Oświecenia. Wrażenie naogół dodatnie, organizacja z każdym rokiem lepsza, rozwój fizyczny dzięki ćwiczeniom cielesnym wybitny.

Dr. Ksawery Cieszyński: „Czerwie u młodzieży w wieku szkolnym, ich częstość i objawy chorobowe”. Po omówieniu różnorodności czerwii spotykanych w organizmie ludzkim mówca rozpatruje objawy chorobowe, których nieraz czerwie te są przyczyną jak: niedrożność jelit, zamknięcie przewodu trzustkowego lub żółciowego, zaburzenia nerwowe, objawy oponowe itd.

Dr. Karsakówna: „Przeciążenie młodzieży szkolnej w seminarjach nauczycielskich”. Prelegentka na podstawie danych z 1319 odpowiedzi, zebranych drogą ankiety z seminarjów żeńskich państwowych i prywatnych na terenie b. Kongresówki, dochodzi do wniosku, że uczenie naogół mają bardzo złe warunki pracy, co przyczynia się do przeciążenia: 42% bowiem ma złe warunki mieszkaniowe, 18% nie ma własnego łóżka 70% przygotowuje lekcje powyżej 3 godz. a od czwartego kursu powyżej 4 godzin. Większość dziewcząt niedostatecznie się wysypia, źle się odżywia, cierpi na bóle głowy. Zorganizowanie dobrych internatów i rewizję programów szkolnych uważa prelegentka za rzecz konieczną.

Dr. Jerzy Rutkowski: „Skrzywienie kręgosłupa a szkoła”. Po omówieniu postaci, stopni i etiologii skoljozy prelegent zatrzymał się nad rozpoznaniem stanu chorobowego, przedstawił sposoby leczenia, oraz wskazał, co szkoła może zrobić w dziedzinie profilaktyki (dobre ławki, gimnastyka, nieprzeciążanie pracą).

Oprócz powyższych tematów poruszano wiele aktualnych spraw z dziedziny higieny szkolnej i wychowania fizycznego. Omawiano wszelkie rozporządzenia ministerjalne, dotyczące powyższych kwestyj.

Szczegółowe sprawozdania z powyższych referatów wraz z podaniem dyskusji drukuje „Wychowanie Fizyczne”, czasopismo wychodzące w Poznaniu pod redakcją *prof. Piaseckiego*.

Nakładem czasopisma „Wychowanie Fizyczne” wyszła broszurka *prof. Eug. Piaseckiego* p. t. „Biblioteka podręczna wychowawcy fizycznego” (Poznań, Ogród Botaniczny).

Zjazd Organizacyjny Regionalnych Uniwersytetów Powszechnych Związku w listopadzie 1924. Idea regionalizmu, obrazowana w październikowym zeszyście „Przeglądu Współczesnego” w art. *prof. Brzeskiego, Bukowieckiego, prezesa Prokuratury generalnej oraz Patkowskiego, Dyr. „Uranji”* — realizowana od lat trzech na terenie sandomierszczyzny, dąży do rozbudzenia ruchu na polu życia umysłowego, społecznego i gospodarczego ośrodków tradycyjnych i naturalnych Polski. Obrady zagał wiceprezes Zarządu Gł. Związku, poseł Nowicki, przedstawiając obraz pracy podejmowanej przez organizację na polu współpracy naukowej, budzenia zmysłu organizacyjnego i daru inicjatywy w dziedzinie życia społecznego i gospodarczego. Przewodniczył obradom *p. Patkowski*, na zjazd przybyło 60 nauczycieli (ek) szkół powszechnych z różnych stron Polski, z przewagą sandomiersko-kieleckiego.

Obrady rozpoczął referatem o „organizacji terenowych badań fizjograficznych Polski” *prof. Dr. Kołodziejczyk*. W ożywionej dyskusji zastanawiano się nad formami współpracy naukowej nauczycielstwa oraz inteligencji prowincjonalnej w tej dziedzinie. Uchwały dotyczyły: 1) podjęcia przez Związek P. N. S. P. przy udziale firm wydawniczych Regionalnej Biblioteki Instrukcyjnej w dziedzinie terenowych badań fizjograficznych Polski, 2) organizacji kursów kształcących i wprowadzających nauczycielstwo oraz inteligencję prowincjonalną do współpracy naukowej, 3) wydawnictw popularyzujących wyniki fachowych badań terenowych wśród szerokich warstw inteligencji, 4) propagandy ochrony przyrody przez szkoły.

Drugi referat wygłosił *prof. Dr. Arnold* o „organizacji historycznych badań terenowych”, poruszając sprawę ochrony materiałów historycznych, inwentaryzacji, wydawnictw materiałów oraz badania nazw miejscowych. W dyskusji zwrócono uwagę na współpracę naukową w dziedzinie opisów społeczno-gospodarczych intensywniejszą organizację i wydatniejszą opiekę rządową nad zabytkami dotyczącymi zwłaszcza historii gospodarczej Polski. Poruszono również kwestję współpracy nauczycielstwa i szkoły w zbieraniu nazw topograficznych, przytaczając przykłady z praktyki dotychczasowej, inicjatywy jednostek, którą należałoby ująć w karby organizacyjne.

Obok obrad nad powyższymi zagadnieniami uczestnicy Zjazdu zapoznali się z warsztatami pracy naukowej stolicy. Zwiedzono Muzeum Etnograficzne pod kierunkiem *prof. Dr. Frankowskiego*, następnie w Towarzystwie Naukowym *p. Stolyhwo* informował uczestników Zjazdu o organizacji Towarzystwa i oprowadzał po pracowni Antropologicznej, *p. Sawicki* po pracowni Archeologicznej, *p. Moszyński* po Etnologicznej.

Omówiono statut „Towarzystwa Regionalnych Uniwersytetów Powszechnych Związku P. N. S. P.”, które jako cel stawia sobie: „budzić do czynnego życia na polu samorządowej, gospodarczej i umysłowej pracy społeczeństwo prowincjonalne, nawiązać do trwałego dorobku kulturalnego państwowości polskiej ziem i województw Rzeczypospolitej przez zrzeszenie w terenowej pracy naukowej i społecznej inteligencji prowincjonalnej, przede wszystkim zaś nauczycielstwa wszelkich typów szkół”. Powołany został Komitet organizacyjny z grona sfer naukowych oraz nauczycielstwa związkowego. Łącznie z tem został omówiony program pracy, organizacji propa-

gandowo-agitacyjnej, poruszania przez prasę związkową stale współpracy nauczycielstwa w dziedzinie zbierania materiałów etnograficznych, gwaro-znawczych, topograficznych i socjograficznych. Następnie uczestnicy zjazdu oprowadzani byli po Bibliotece Uniwersyteckiej, zwiedzali Państwowe Muzeum Przyrodnicze. Popołudniu pod przewodnictwem prof. Dr. Włodzimierza Antoniewicza zapoznali się z zamierzeniami i planem organizacyjnym Centralnego Muzeum Archeologicznego i zbiorami śp. Erazma Majewskiego. Następnie w zakładzie Archeologii Uniwersytetu Warszawskiego odbył się odczyt prof. Dr. Włodzimierza Antoniewicza o „Państwowej Pracy konserwatorskiej i organizacji muzealnictwa”. W dyskusji poruszono sprawę organizacji ośrodków pracy naukowej na prowincji, muzealnictwa oraz samouctwa. Zjazd zamknęło zapisem zbiorowym na członków popierających Instytutu Popierania Polskiej Twórczości Naukowej, Kasy im. Mianowskiego.

Ś. p. Prof. Lucjan Zarzecki. Dnia 13 stycznia b. r. zmarł przedwcześnie wybitny i zasłużony pedagog *Lucjan Zarzecki*, prof. państw. Instytutu Pedagogicznego w Warszawie. Zmarły poświęcił całe swe życie szkole i wychowaniu: jako nauczyciel pełen zapału i ukochania młodzieży, jako redaktor „Przeglądu Pedagogicznego”, organu T-wa N. S. W i jako autor znanych w polskiej literaturze dzieł i licznych rozpraw naukowych. W szczególności wspomnieć należy o wartościowej książce treści dydaktycznej „Nauczanie matematyki początkowej”; w ostatnich latach wydał ś. p. Zarzecki dwa dzieła z zakresu teorii pedagogicznej: „Dydaktykę ogólną” i „Wstęp do pedagogiki”.

Przedwczesny zgon niestrudzonego pracownika na niwie szkolnictwa polskiego wywołał głęboki i szczerzy żal wśród kolegów i licznych zastępów nauczycieli-uczników ś. p. prof. Zarzeckiego, dla których zmarły był wzorem charakteru i niezmordowanej pracy dla umiłowanej Idei wychowania człowieka-obywatela.

Ś. p. Waldemar Osterloff, autor licznych prac z zakresu pedagogiki i długoletni nauczyciel zmarł w styczniu b. r. w Warszawie. Ś. p. prof. Osterloff ogłosił wiele książek z zakresu dziejów wychowania, dydaktyki i psychologii dziecka, jak „O Grzegorzu Piramowiczu” o Bronisławie Trentowakim, o Ewaryście Estkowskim, o Henryku Pestalozzim. Do większych dzieł zmarłego należy „Metodyka języka ojczystego w zakresie elementarnym”. W tłumaczeniu wydał „Zarys dydaktyki ogólnej” Fr. Regemera. Zmarły był cenionym współpracownikiem wielu polskich czasopism pedagogicznych i redaktorem czasopisma „Dziecko”, które wychodziło w Warszawie od r. 1913 aż do chwili wybuchu wojny światowej.

Nowe czasopisma.

„Szkola Specjalna”, kwartalnik, poświęcony sprawom wychowania i nauczania anormalnych, organ Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Zw. P. N. S. P.

Pod powyższym tytułem ukazał się w Warszawie pierwszy zeszyt czasopisma, które spełnić ma w Polsce bardzo ważne zadanie społeczno-pedagogiczne. Zaniedbana dotąd u nas dziedzina wychowania dziecka anormalnego zyskała doniosłą placówkę, gdzie skupić się będzie mogła praca nad pogłębieniem teoretycznym zagadnienia, a zarazem nad praktycznym doskonaleniem szkolnictwa specjalnego w naszym państwie. Treść pierwszego zeszytu świadczy, że sprawa pedagogiki i psychologii dzieci anormalnych postawiona została na wysokim poziomie i że pismo nasze pod względem naukowym wcale nie ustępuje miejsca najlepszym tego rodzaju wydawnictwom za-

chodnio-europejskim, gdzie jeszcze w czasach przedwojennych wychodziły czasopisma, jak „L'Enfance Anormale” w Belgji, „Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie” w Niemczech, „L'Enfance Anormale” we Francji, „L'infanzia anormale” we Włoszech i t. d. Redakcja „Szkoły Specjalnej” spoczywa w rękach p. *Dr Marji Grzegorzewskiej*, dyrektorki Państw. Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Na treść I. Nru złożyły się artykuły następujące: Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce (*J. Hellmann*). — W sprawie wychowania dzieci nerwowych (*Dr T. Jaroszyński*). — Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (*M. Grzegorzewska*). — Kila u dzieci czterozmysłowych: głuchoniemych i ociemniałych (*Dr Wł. Jarecki*). — Iloraz inteligencji w skali Binet'a i jego znaczenie diagnostyczne (*M. Grzegorzewska*). — Walka z przestępczością nieletnich w Japonji (*Prof. A. Mogilnicki*). — Organizacja wychowania dzieci głuchych w Londynie (*J. Hellmann*). — Szkoła dla ociemniałych w Zemuniu w Jugosławji. (*Dr F. Łuniewska*). — Sprawozdania, oceny, kronika krajowa i zagraniczna. Adres Redakcji: Pl. Trzech Krzyży 4—6, Państw. Inst. Ped. Specj. Warszawa.

Biuletyn Koła Psychologicznego, kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologii pedagogicznej. Warszawa. Staraniem absolwentów Państw. Instytutu Pedagogicznego w Warszawie zorganizowane zostało „Koło Psychologiczne” pod przewodnictwem p. *Karola Makucha*, inspektora szkół warszawskich. Organem „Koła” jest Biuletyn, redagowany przez p. *prof. J. Joteyko*. Nr. I. tego czasopisma (październik—grudzień 1924) przedstawia się nader dodatnio i zawiera wiele cennych rozpraw z zakresu psychologii pedagogicznej. Artykuł wstępny *prof. J. Joteyko* omawia cele i zadania Koła Psychologicznego. Dalsza część zawiera artykuły: Przyczynek do psychologii nauczyciela-wychowawcy (*W. Dzierżbicka*). — Współczynnik ponogeniczny przerw międzylekcyjnych określony metodą punktowania (*P. Dąbrowski*). — O znaczeniu diagnostycznym ilorazu inteligencji (*M. Grzegorzewska*). — O metodzie testów umysłowych (*J. Joteyko*). — Stosunek dzieci do samych siebie (*S. M. Studencki*). — O uświadomienie zawodowe uczniów seminarjów nauczycielskich (*P. Dąbrowski*). — Sprawozdania i protokoły z posiedzeń Koła.

Biuletyn Pedagogiczny, czasopismo poświęcone sprawom kształcenia nauczycieli i metodyce nauczania przedmiotów pedagogicznych w seminarjach naucz. Warszawa. Redaktor: *S. M. Studencki*. Treść Nru 2 (styczeń 1925): Sprawy aktualne kształcenia nauczycieli w seminarjach (*S. M. Studencki*). — Rola przedmiotów pedagogicznych w programie nauki dla sem. naucz. (*B. Kuński*). — Jak nauczam pedagogiki na V. kursie sem. (*S. M. Studencki*). — Artykuły dyskusyjne. Kronika. Czasopismo jest organem Koła Pedagogicznego b. słuchaczy Państw. Instytutu Ped. w Warszawie.

SPRAWY SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.

Sekcja Kształcenia Nauczycieli.

Ogół wychowawców uświadamia sobie jasno znaczenie społeczne i kulturalne szkoły powszechnej i dąży usilnie do jej rozwoju i doskonalenia. Wszyscy rozumieją również jasno, że rozwój ten zależy przede wszystkim od dużej wartości stanu nauczycielskiego, od dobrego przygotowania zastępów młodego pokolenia nauczycieli. Pod tym względem niema głębszych różnic wśród sfer pracujących nad przygotowaniem młodzieży do zawodu nauczycielskiego i nad dalszem kształceniem czynnych nauczycieli. Stąd też płynie dążność do zogniskowania wysiłków, do współpracy wszystkich, którym obecnie przypadł zaszczyt kształcenia kadr nauczycielskich w odrodzonej Rzeczypospolitej. Zrzeszają się wizytatorowie, nauczyciele i dyrektorowie seminarjów i kursów nauczycielskich, inspektorowie i nauczyciele szkół powszechnych, nauczyciele szkół ćwiczeń i preparand w ramach potężnej organizacji związkowej, mając na oku jeden wielki cel: ugruntowanie i udoskonalenie szkoły powszechnej w Polsce. Te dążenia skryształizowały się w utworzeniu Sekcji kształcenia nauczycieli przy Związku P. N. S. P.

Celem powołania do życia S. K. N. Zarząd Główny Związku opracował projekt regulaminu Sekcji i wydał w styczniu 1925 r. następującą odezwę:

Koledzy i Koleżanki!

VI. Zjazd Delegatów Związku P. N. S. P. powziął w dniu 12 października 1924 r. następującą uchwałę:

„Zjazd delegatów wyraża zapatrywanie, że nauczyciele w zakładach przygotowujących do zawodu nauczycielskiego w szkołach powszechnych, oraz członkowie nadzoru szkolnego, w interesie szkoły powszechnej jako terenu wspólnej pracy winni być związani z organizacją nauczycielstwa szkół powszechnych, i upoważnia Zarząd Główny do stworzenia przy Związku Sekcji, któraby skupiła tych pracowników szkolnych w pracy nad organizacją kształcenia nauczycieli szkół powszechnych oraz do reprezentowania ich zawodowych i służbowych interesów”.

W myśl tej uchwały Zarząd Główny Związku P. N. S. P. przystępuje do zorganizowania Sekcji kształcenia nauczycieli i zamierza jej powierzyć zbadanie obecnego stanu zakładów, kształcących nauczycielstwo szkół powszechnych, a w szczególności sprawę selekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego, programów nauczania i systemu wychowawczego, dalej przestudjowanie teoretycz-

nych i praktycznych zagadnień, związanych z kształceniem nauczyciela i warunkami jego pracy, wymagającymi stałego dopełniania nabytej wiedzy, wreszcie sformułowanie postulatów takiej reformy kształcenia nauczycieli, któraby przyczyniła się do rychłego zrealizowania 7-klasowej szkoły powszechnej, jako podstawowego ognia w jednolitym ustroju szkolnym Rzeczypospolitej.

Zarząd Główny spodziewa się, że Sekcja kształcenia nauczycieli zorganizuje współdziałanie rozproszonych kolegów i koleżanek, zużytkuje ich spostrzeżenia, dopomoże im do dalszej racjonalnej i skutecznej pracy nad dostarczaniem szkolnictwu powszechnemu odpowiednich pracowników, w związku z tem zbliży we wspólnej organizacji Związku P. N. S. P. wychowawców nauczycieli i członków nadzoru szkolnego do nauczycielstwa szkół powszechnych i stworzy w ten sposób doskonałe warunki do wzajemnej wymiany doświadczeń, niezbędnej do dźwignięcia poziomu szkoły powszechnej, oświaty narodowej i prawdziwej demokratyzacji społecznej.

Celem omówienia zarówno akcji organizacyjnej Sekcji jak i najaktualniejszych zagadnień, związanych z pełnieniem obowiązków zawodowych wymienionych kategorii pracowników oświatowych Zarząd Główny Związku P. N. S. P. ma zamiar powołać w najbliższych tygodniach Zjazd wszystkich, którzy na załączonych do tej odezwy deklaracjach zgłoszą swoje przystąpienie do Sekcji.

Zarząd Główny prosi W. Szan. Kol. uprzejmie o rychłe nadesłanie deklaracji osobistej, jak również o podanie nazwisk tych osób, które godzą się na wstąpienie do Sekcji w granicach załączonego regulaminu, celem zaproszenia tychże na Zjazd konstytuujący Sekcję.

R. Tomczak,
Gen. Sekr. Związku.

St. Nowak,
Prezes Związku.

Za Komitet organizacyjny Sekcji:

1. Dr Kupczyński Tadeusz, przewodniczący Sekcji, dyrektor Państwowego Instytutu Nauczycielskiego.
2. Dargiel Wacław, sekretarz Sekcji, nauczyciel Seminarjum.
3. Bobek Paweł, nauczyciel Seminarjum, poseł na Sejm.
4. Chrościcki Bolesław, nauczyciel Seminarjum.
5. Jędrzejewicz Janusz, dyrektor Seminarjum.
6. Dr Librachowa Marja, nauczycielka Seminarjum, redaktorka „Pracy Szkoln.”
7. Makuch Karol, inspektor szkolny.
8. Müller Eugenjusz, inspektor szkolny.
9. Nowicki Zygmunt, nauczyciel, viceprezes Z. P. N. S. P., poseł na Sejm.
10. Pałkowski Aleksander, nauczyciel seminarjum, dyrektor „Uranji”.
11. Pokrzywa Franciszek, inspektor szkolny.
12. Statterówna Helena, nauczycielka Państwowego Wyższego Kursu Nauczycielskiego.
13. Statterówna Klementyna, nauczycielka, viceprezes Z. P. N. S. P.
14. Smulikowski Julian, nauczyciel, viceprezes Z. P. N. S. P., poseł na Sejm.
15. Włodarski Józef, nauczyciel Państw. Wyższych Kursów Naucz.
16. Dr Henryk Rowid, dyrektor Państw. Kursów Naucz., redaktor *Ruchu Pedagogicznego*, organu Sekcji.

Utworzenie tej Sekcji było koniecznością w rozwoju naszego życia szkolnego i nauczycielskiego. Istnieje bowiem naturalna i ścisła łączność między nauczycielstwem seminarjowym i powszechnym; brak tej łączności wywiera ujemny wpływ na rozwój szkolnictwa, usuwa nauczycieli seminarjów od

właściwego terenu ich pracy, zacieśnia ich horyzonty i staje się przyczyną nieporozumień i rozdźwięków między pracownikami, mającymi w istocie wspólne cele. Sekcja seminaryjna, istniejąca przy T-wie Naucz. Szkół Śr. i W., ma duże zasługi, ale nie może się należycie rozwinąć, ponieważ brak jej tej koniecznej łączności ze szkołą powszechną, brak jej soków odżywczych, jakie płyną bezpośrednio z życia w szkole powszechnej.

Świat pedagogiczny zmierza obecnie do wprowadzenia związku organicznego między wszystkimi stopniami szkół, a w szczególności między szkołą średnią a powszechną — zmierza do wprowadzenia zasady jedności w wychowaniu. Urzeczywistnienie tej zasady spowoduje siłą faktu porozumienie i zgodną współpracę nauczycielstwa, pracującego w obu rodzajach szkół. Tembardziej konieczną jest ta współpraca i stały kontakt nauczycieli, seminarjów i szkół powszechnych, tworzących i budujących dziś szkołę powszechną.

Doniosłe zadanie w pracach Sekcji Kształcenia Nauczycieli spełnią też niezawodnie inspektorowie i wizytatorowie szkół. Obserwując bezpośrednio pracę nauczyciela, mogą dostarczyć dużo wartościowego materiału wziętego ze stosunków realnych, z życia. Czy seminarja obecne przygotowują należycie wychowanków pod względem naukowym i metodycznym? Czy wychowankowie ci pracują nad swem dalszem kształceniem? Jaki jest ich stosunek do ludności miejscowej? Czy biorą udział w pracy oświatowej pozaszkolnej? — oto zagadnienia, na które odpowiedziećby mogli inspektorowie i wizytatorzy szkół.

Sekcja Kształcenia Nauczycieli rozpocznie zapewne swą działalność od gromadzenia materiałów drogą ankiet, zestawień statystycznych i t. p. W „Ruchu Pedagogicznym“, organie Sekcji, drukować będziemy wyniki i oświetlać poglądy i kierunki, panujące w dziedzinie kształcenia nauczycieli. Zagadnienie kształcenia nauczycieli ująć należy na tle rozwoju stosunków społecznych i w perspektywie dziejowej. Dlatego też konieczne będą dane, dotyczące współczesnej organizacji studjów nauczycielskich w różnych państwach europejskich i w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Drogą ankiety będzie się można przekonać o sądach nauczycieli seminaryjnych, szkół powszechnych i inspektorów o obecnym stanie naszych seminarjów i o ewentualnych projektach reformy studjów nauczycielskich. Czekając na tę pracę poważną, którą należy zapoczątkować jak najrychlej. Wkrótce bowiem znajdzie się na porządku obrad Sejmu ustawa o kształceniu nauczycieli i Wydział Sekcji, mając do dyspozycji materiał statystyczny, będzie się mógł przyczynić do uchwalenia takiej ustawy, któraby zakładom, kształcącym nauczycieli zapewniła jak najlepsze warunki i umożliwiła ich ciągłe doskonalenie.

Zjazd organizacyjny Sekcji Kształcenia Nauczycieli.

W dniach 1 i 2 lutego odbyły się obrady S. K. N. w Warszawie w salach Związku P. N. S. P. Na zjazd przybyli posłowie, delegaci Ministerstwa i Kuratorjum, reprezentanci seminarjów i Państwowych Kursów naucz., inspektorowie i nauczyciele szkół powszechnych. Przestronne sale Związku okazały się za ciasne wobec tak licznie zgromadzonych uczestników Zjazdu.

Otwiera Zjazd prezes Związku senator *Stanisław Nowak*, witając przedstawicieli władz w osobach: p. *Radwana*, naczelnika Wydziału seminarjów Ministerstwa W. R. i O. P. p. *Dzierżyńskiego*, naczeln. Wydziału semin. i preparand Kuratorjum warsz., oraz wice-marszałka Senatu kol. *Woźnickiego*, wszystkich obecnych na Zjeździe wizytatorów, inspektorów szkolnych, dyrektorów i nauczycieli seminarjów, szkół ćwiczeń i preparand nauczycielskich, wreszcie kolegów związkowców, przybyłych ze wszystkich stron Polski. Wyrażając radość, że Zjazd tak licznie został obesłany, życzy pomyślnych i owocnych obrad i powołuje na przewodniczącego Zjazdu Dra *Tadeusza Kupczyńskiego*, dyrektora Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie, na zastępcę przewodniczącego Dra *Brydę* z Lublina, asesorów koleż. *Jaworską* ze Lwowa i posła *Bobka* z Cieszyńska, sekretarzy kol. *Dargiela* z Warszawy i kol. *Somorowskiego* z Łodzi.

Zebrani akceptują skład Prezydium, poczem przewodnictwo obejmuje dyr. *Kupczyński*, stwierdzając, iż do Sekcji zgłosiło przystąpienie 140 osób, zaś obecnych na Zjeździe jest 115 osób, reprezentujących 46 miejscowości.

Przyjęto bez dyskusji regulamin obrad Zjazdu i porządek dzienny.

Przewodnictwo obejmuje p. *Bobek* i udziela głosu Drowi *Kupczyńskiemu*, który uzasadnia potrzebę powołania Sekcji do życia i jej regulamin.

Powstanie Sekcji jest koniecznością wobec faktu, że nie było w Polsce społecznej placówki zajmującej się żywo, w sposób ciągły, programowy sprawą kształcenia nauczycieli. Przyczyni się ona do głębszego potraktowania całego problemu i ułatwi władzom pracę nad reformą kształcenia nauczycieli. Zamierzenia władz zmierzały i zmierzają do podniesienia poziomu wykształcenia czynnych nauczycieli, a poziom ten wiele pozostawia do życzenia. Wprawdzie mamy w szkolnictwie powszechnem 60% nauczycieli wykwalifikowanych, ale są województwa n. p. w województwach wschodnich, w których procent ten spada do 4. Te 60% zostały osiągnięte drogą pospiesznego kształcenia, które nie podnosi istotnej wartości nauczyciela, ma charakter raczej zewnętrzny — rzekome więc zmiany na lepsze w ciągu ostatnich dwu lat są tedy nieistotne.

Podobne stosunki panują w szkolnictwie średnim. Ludzi

o pełnem wyższem wykształceniu mamy tam 32%. W innych działach szkolnictwa stosunki panują analogiczne.

Uwzględniając, że od stanu szkoły zależy istotny stan Rzpłtej, należy włożyć wiele wysiłku w doprowadzenie kształcenia nauczycieli do poziomu właściwego. Współdział nauczycieli w tej pracy musi się wzmóc, będzie on niewątpliwie bardzo pożyteczny, albowiem nauczyciele mają pełne zrozumienie warunków swej pracy.

Istniejąca przy T. N. S. W. Sekcja seminarjalna z powodu odrębności zainteresowań nauczycieli szkół średnich, absorbujących ich całkowicie (szkoła średnia traktowana jest jako wprowadzenie do Uniwersytetu) nie spełnia swego zadania. Powstanie Sekcji kształcenia nauczycieli Związku P. N. S. P. ze względu na charakter ogólnokształcący szkoły powszechnej jest bardziej naturalne, zgromadzi więcej zainteresowanych, czego dowodem choćby dzisiejsze tak liczne zebranie. Zresztą istnienie większej liczby instytucyj, pracujących nad zagadnieniami kształcenia nauczycieli, bynajmniej sprawie nie zaszkodzi, przeciwnie może się przyczynić do jej głębszego i wszechstronnego opracowania.

Sprawa jednolitej szkoły, dzieląc niektórych nauczycieli szkół średnich i powszechnych, łączy niewątpliwie nauczycieli szkół powszechnych i seminarjów i wywoła tem żywszą współpracę nad zagadnieniem kształcenia nauczycieli tej przyszłej jednolitej szkoły. Do tej współpracy staną niewątpliwie wszyscy szczerzy zwolennicy postawienia szkolnictwa na jak najwyższym poziomie, a tego bez dobrego nauczyciela dokonać nie można.

Referent przechodzi do uzasadnienia regulaminu, zaznaczając na wstępie, że Związek stoi na stanowisku wyższego wykształcenia dla nauczycieli szkół powszechnych. Wobec 32% wykwalifikowanych nauczycieli z pełnem wyższem wykształceniem w szkolnictwie średnim, referent uważa realizację tego postulatu za bardzo odległą. Przypomina, że w sprawie wykształcenia nauczycieli istnieją różne stanowiska, np.: trzyletnie seminarjum, pięcioletnie seminarjum, szkoła średnia i roczne pedagogjum, szkoła średnia i dwuletnie pedagogjum i t. d. Sekcja nie powinna krępować się hasłami dnia: pierwszym jej zadaniem musi być zorientowanie się w tem co jest, oraz udostępnienie wyniku swych obserwacyj szerszym kołom pracowników oświatowych.

Nie przesądzając z góry celu swoich zamierzeń, musi Sekcja dla skuteczności swoich prac mieć zasadnicze idee wytyczne, zaś pracowników jej musi cechować realizm.

Referent uzasadnia w końcu ogólnie poszczególne punkty regulaminu, odkładając szczegóły do sprawozdania Komisji regulaminowej, która w brzmieniu ostatecznem przedłoży regulamin do zatwierdzenia Zjazdowi po uprzedniem uzgodnieniu na własnem posiedzeniu.

Z powodu choroby kol. *Dra M. Falskiego* referat jego: — Szkoła powszechna jako podstawa szkolnictwa — spadł z porządku dziennego, a zamiast tego referatu kol. poseł

Nowicki przedłożył i uzasadnił postulaty ostatniego Zjazdu Delegatów Związku P. N. S. P. w sprawie szkoły jednolitej, zaznaczając, że nie należy tych postulatów pojmować jako jedynie obowiązujących, gdyż mogą być wysunięte i inne jeszcze zarówno przez Sekcję kształcenia nauczycieli, jak i wszelką inną Sekcję Związku.

Postulaty te są następujące:

1) Reforma obecnego ustroju szkolnego, zdążająca do jednolitości szkolnictwa drogą likwidacji niższych oddziałów szkół średnich i nawiązania bezpośredniej łączności między szkołą powszechną i szkołą średnią — powinna być przeprowadzona niezwłocznie.

2) Łącznie z tą zasadniczą reformą ustroju szkolnictwa podjęta powinna być gruntowna reorganizacja życia wewnętrznego i warunków zewnętrznych zarówno szkoły powszechnej jak średniej; przyczem szkoła powszechna, ogólnie obowiązująca, stanowić powinna podstawę, a średnia jako nadbudowa, być do niej dostosowana.

3) Konsekwencją zamierzonej reformy ustroju szkolnictwa winno być jak najszybsze zrównanie warunków pracy i uposażenia nauczycieli szkół powszechnych i nauczycieli szkół średnich, oraz ujednolajnienie systemu przygotowania, które odbywać się winno w uniwersytetach, posiadających studjum pedagogiczne, lub w instytutach pedagogicznych o charakterze wyższych uczelni.

4) Wszelkie pośrednie typy szkół, łączące niższe oddziały szkoły powszechnej ze szkołą średnią (w rodzaju Mittelschule, Junior High School, Ecole primaire superieure i t. p.) w nowym ustroju szkolnym nie mogą mieć miejsca.

5) Organizacja pracy w szkole powszechnej winna być podporządkowana jej społecznemu zadaniu doprowadzenia możliwie wszystkich dzieci (z wyjątkiem anormalnych lub stojących na pograniczu niedorozwoju) do tego celu, który jest określony programem szkoły.

6) Szkoła średnia, mająca te same zadania ogólnowo-uchowawcze, co i szkoła powszechna, winna być dzisiaj udostępniona jak najszerszym masom w przyszłości zaś stać się winna tak samo obowiązkową dla wszystkich dzieci, jak szkoła powszechna.

Kończąc swój referat, kol. *Nowicki* stawia pytanie, postawione przez Żeromskiego w „Przedwiośniu” — jaka jest idea Polski? — i stwierdza, że ideą Związku nie jest tylko obrona interesów członków, ale właśnie danie odpowiedzi na to wielkie pytanie, co oczywiście musi się stać i zadaniem Sekcji, która tworząc typ nauczyciela, musi go tworzyć zgodnie z tą ideą, aby był zdolny do jej realizowania.

Po przerwie przewodniczący proponuje najprzód dyskusję ogólną nad regulaminem, a potem nad poszczególnymi punktami.

W dyskusji ogólnej nikt głosu nie zabiera. Następuje odczytanie regulaminu punktami.

Punkty 1 i 2 przyjęto bez dyskusji.

Do p. 3 „Środki” zabiera głos *p. Rowid* w sprawie utrzymania łączności między członkami Sekcji po rozjechaniu się i proponuje ustanowienie delegatów w poszczególnych samarjach celem nawiązania kontaktu i zawiązania kół miejscowych.

Do p. 4 „Członkowie” zabierają głos liczni mówcy. Między innymi inspektor *Kostecki* proponuje taką zmianę tego punktu, aby do Sekcji mogły należeć osoby, nie chcące należeć do Związku, zaś insp. *Lubelski* czyni zastrzeżenia przeciwko uzależnieniu przyjęcia inspektora szkolnego do Koła miejscowego tylko od dobrej woli członków tegoż Koła.

Na wniosek przewodniczącego sprawę tę odesłano ponownie do Komisji regulaminowej, z uwzględnieniem życzenia insp. *Lubelskiego*, aby do Komisji wszedł również insp. *Kostecki*.

P. 5 i 6 przyjęto.

P. 7 lit. a. — proponuje zmiany *p. Lubelski*.

P. 7 lit. b. przyjęto również bez zmian p. 8, 10, 11,

Do p. 9 dyr. *Wroncka* z Radomia proponuje zmiany w duchu nieopłacania składki sekcyjnej przez członków Związku.

Wszystkie punkty, co do których czyniono jakiekolwiek zastrzeżenia ma rozpatrzyć kom. regul. i przedłożyć Zjazdowi odpowiednio uzgodnione.

Na tem posiedzenie przedpołudniowe zamknięto.

Posiedzenie popołudniowe.

Przewodniczący udziela głosu *p. Dr. Marji Librachowej*, która wygłasza referat na temat: — Szczegółowy program pracy w Sekcji kszt. naucz.

W referacie swym podaje Dr Librachowa następujące wytyczne:

1. Prace Sekcji zwrócić się winny w kierunku:

Podniesienia poziomu i uzgodnienia stopnia przygotowania młodzieży, wstępującej do seminarjów.

2. Osiągnięcia dla młodzieży, kończącej seminarja, wyższego stopnia kultury umysłowej przy przeciwdziałaniu istnjącemu przeciążeniu umysłowemu. Dla osiągnięcia tych celów należy dążyć do stworzenia opinii, która domagać się będzie:

a) przyjmowania młodzieży jedynie ze szkoły powszechnej 7-klasowej o całkowitej organizacji i 4-klas. szkół średnich (dopóki nie zostaną zlikwidowane);

b) całkowitego zrównania programów obu tych typów szkół;

c) rewizji programów i metod nauczania w szkole powszechnej i 4-klas. śred. dla zapewnienia skuteczności nauki szkolnej;

d) zakładania bezpłatnych państwowych szkół zawodowych.

Osiągnięcie tych reform uczyniłoby zbędnym egzamin wstępny. Dopóki program ten nie będzie zrealizowany Sekcja kształcenia naucz. powinna, dążąc do podniesienia wartości uczniowskiego materiału:

a) zaprojektować inny system egzaminacyjny wraz z uzgodnieniem systemu ocen; uzyskać pozwolenie władz zastosowania tego systemu w większej liczbie seminarjów i materiał zebrany przekazać do opracowania specjalnej komisji:

b) dążyć do objęcia egzaminem wszystkich kandydatów. Dla osiągnięcia wyższego poziomu kultury umysłowej przy mniejszym obciążeniu młodzieży — Sekcja kształcenia nauczycieli powinna:

a) rozpocząć prace dla zaprojektowania reformy w organizacji pracy na terenie różnego typu zakładów naukowych kształcących nauczycieli;

b) zaprojektować inny sposób grupowania przedmiotów, przeciwdziałając przeciążeniu umysłowemu;

c) rozpatrzyć i zdecydować fakultatywność gry na skrzypcach i nauki języka obcego.

4. Dla ulepszenia metod nauczania w zakresie poszczególnych przedmiotów dla organizowania pracy wychowawczej i innych spraw żywotnych Sekcja tworzyć powinna specjalne komisje, które w pracach swych utrzymywałyby stały kontakt ze szkołą powszechną.

5. Powołać specjalną komisję dla opracowania regulaminu wychowania na terenie internatów.

6. Zająć się sprawą praktycznego organizowania szkół ćwiczeń.

Z kolei nastąpił referat *Dra Rowida* „O Państwowych Kursach Nauczycielskich i ich zadaniach na przyszłość“:

W miarę rozwoju ogólnej kultury wzrastają i wymagania, jakie społeczeństwo stawia nauczycielstwu i jakie same nauczycielstwo stawia sobie. Im głębiej sięga demokratyzacja i uświadamienie obywatelskie ogółu, tem trudniejsze staje się zadanie nauczyciela. Rozwój szkoły powszechnej w ciągu XIX stulecia odbywa się równolegle z podniesieniem stanu nauczycielskiego pod względem socjalnym i naukowym. Od należytego unormowania studjów nauczycielskich zależy też przyszłość szkolnictwa powszechnego i pogłębienie świadomości obywatelskiej całego społeczeństwa. Warunkiem realizacji wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej jest tedy reforma kształcenia nauczycieli.

Seminarja nauczycielskie, podobnie jak szkoła powszechna, obowiązkowa i bezpłatna, są tworem Wielkiej Rewolucji Francuskiej. Na podstawie t. zw. prawa Lakanal'a powstaje w Paryżu

pierwsze seminarjum nauczycielskie „Ecole normale“ w roku 1795 i od tego czasu następuje stopniowy rozwój tych zakładów we Francji i innych krajach. W ciągu 19 wieku powstają seminarja 2, 3 i 4-letnie, w których nauka opiera się na wiadomościach, podanych w szkole elementarnej. Dopiero z początkiem XX wieku powstają n. p. w Niemczech seminarja 5, 6-cio letnie, a nawet jak n. p. w Saksonji o kursie 7-letnim. Na ziemiach polskich w okresie panowania zaborów były seminarja 3 i 4-letnie, a z chwilą odbudowy Rzpltej powstają zrazu seminarja 4-letnie, które wkrótce przekształcone zostały na seminarja o kursie pięcioletnim. Taki też typ kształcenia nauczycieli istnieje obecnie w Państwie Polskiem.¹⁾

Jednakowoż seminarja 5-letnie a nawet jak w Saksonji 7-letnie nie mogą w obecnej epoce kulturalnej spełnić swego zadania w całej rozciągłości. Stąd też jesteśmy świadkami wzmagającego się niezadowolenia wśród rzesz nauczycielstwa, domagającego się reformy studjów zawodowych. Już przed wielką wojną światową wyłania się zagranicą, a także i w Polsce (w b. zaborze austr.) postulat wyższego kształcenia nauczycieli elementarnych. Postulat ten został już w znacznej mierze urzeczywistniony w państwach zachodniej Europy, gdzie tworzą studja roczne lub dwuletnie dla młodzieży po skończonej szkole średniej, mającej zamiar poświęcić się pracy w szkolnictwie elementarnem. W Niemczech likwidują obecnie seminarja nauczycielskie i w duchu nowej Konstytucji niemieckiej tworzy rząd dwu i trzechletnie Instytuty Pedagogiczne w związku z uniwersytetem dla kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. W Polsce istnieją obecnie różne drogi kształcenia nauczycieli. Formą najbardziej rozpowszechnioną jest seminarjum 5-letnie. To też dopóki ten typ szkoły istnieje, starać się trzeba o jego rozwój pod każdym względem, a więc by do tych zakładów przyjmowano młodzież uzdolnioną, fizycznie i duchowo jak najlepiej rozwiniętą, by uczył tu personel o wysokich kwalifikacjach naukowo-pedagogicznych, by program pracy i metody przygotowywały przyszłych nauczycieli do podjęcia samodzielnej pracy wychowawczej w szkole.

Obok kształcenia nauczycieli w seminarjach istnieje jeszcze inna droga kwalifikowania do zawodu nauczycielskiego. Abiturjenci gimnazjów składają t. zw. maturę uzupełniającą w seminarjum i obejmują bezpośrednio potem obowiązki nauczycielskie w szkołach powszechnych. Są także i tacy, którzy po ukończeniu 6 klas gimnazjum, doksztalcają się na kilkutygodniowych kursach metodycznych i obejmują stanowiska nauczycieli. Każdy pedagog zdaje sobie sprawę, że t. zw. uzupełniająca matura jest parodią kwalifikacji nauczycielskiej i że szkoda tej młodzieży, która, posiadając ogólne wykształcenie wyższe, aniżeli seminarjalne, mogłaby

¹⁾ W naszej literaturze pedagogicznej istnieje też projekt 6-letniego seminarjum, opracowany przez *Dra Wł. Śpasowskiego*.

się stać wysoko wartościowym nabytkiem w zawodzie nauczycielskim, ale dopiero po odbyciu systematycznych studiów pedagogicznych rocznych lub dwuletnich conajmniej. Obecnie przygotowują się z lichych zazwyczaj podręczników i na podstawie t. zw. egzaminu z pedagogiki i jednej lekcji próbnej otrzymują kwalifikację nauczycielską.

Istnieje wreszcie trzeci sposób przygotowania nauczycieli w Polsce, a mianowicie w nowym typie zakładów kształcących nauczycieli: w państwowych kursach nauczycielskich.

Jak powstał ten nowy typ szkoły pedagogicznej?

Wiadomo, że Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych już w chwili swego powstania obok najważniejszych żądań stawia postulat wyższego wykształcenia nauczycieli. Postulat ten ujął Związek następująco: każdy nauczyciel powinien otrzymać wykształcenie zawodowe w zakładzie o charakterze szkoły wyższej, obejmującej conajmniej studjum dwuletnie i opartej na wykształceniu ogólnym, jakie daje szkoła średnia ogólno-kształcąca. Postulat ten, jak wiadomo zastał jednomyślnie przyjęty na I. Ogólnopolskim Zjeździe Nauczycielstwa w Warszawie w kwietniu 1919 r.

W listopadzie 1918 r. tuż po wypędzeniu austriaków z Małopolski przedłożył Zarząd Główny Związku P. N. S. P. Ministerstwu W. R. i O. P. memoriał w sprawie zorganizowania w Krakowie „Kursów Pedagogicznych”. Związek zdawał sobie sprawę z ogromnego braku nauczycieli w odrodzonej Rzeczypospolitej i w poczuciu swoich obowiązków postanowił współdziałać z własnymi już władzami szkolnymi w rozpraszaniu mroków, pozostałych po zaborcach. Ministerstwo w zrozumieniu intencji Związku przyjęło opracowany projekt organizacji i programu naukowy i oświadczyło gotowość zupełnego pokrycia budżetu „Kursów Pedagogicznych”.

W ten sposób powstał w Krakowie nowy typ zakładu, kształcącego nauczycieli szkół powszechnych. Nauka rozpoczęła się w styczniu 1919 r. Od tego czasu rozwija się ta szkoła coraz lepiej i na podstawie sprawozdań delegatów Ministerstwa W. R. i O. P. (pp. szefa *Gąsiorowskiego*, dyr. *Żłobickiego*, nacz. *Siwaka*, wizyt. *Chmielewskiego*), tudzież dzięki poparciu naczelnika wydziału seminarjów p. *Radwana* nastąpiło z dniem 1 września 1920 roku upaństwowienie zakładu. Ministerstwo nadało szkole nazwę (niezupełnie odpowiednią) „Państwowe Kursy Nauczycielskie” i ogłosiło ich statut w Dzienniku Urzędowym z dnia 25 grudnia 1920 r., Nr. 23, art. 154. Na statucie tym opierają się Państwowe Kursy Nauczycielskie w Krakowie, Warszawie i we Lwowie. Statut ten obejmuje 5 rozdziałów, dotyczących celu, organizacji, warunków przyjęcia, programów nauki, egzaminów końcowych i personelu nauczycielskiego.

Zakład przeznaczony jest przede wszystkim dla młodzieży z ukończonem gimnazjum, pragnącej się poświęcić pracy w szkole

powszechnej. Państwowe Kursy Nauczycielskie są zakładem koedukacyjnym i obejmują obecnie studjum roczne i dwuletnie. Na studjum roczne mogą uzyskać przyjęcie abiturjenci gimnazjów z ukończonym 18 r. życia, na studjum zaś dwuletnie przychodzi młodzież z co najmniej VI-klasowym wykształceniem gimnazjalnym i po skończeniu 17 r. życia.

Studjum roczne ma charakter ściśle zawodowy i obejmuje następujące przedmioty: naukę o Polsce, psychologję, logikę, pedagogikę, historję wychowania, ustawodawstwo szkolne, higienę społeczną i szkolną, dydaktykę ogólną, metodykę przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej wraz z ćwiczeniami praktycznymi, rysunek, roboty ręczne, śpiew, ćwiczenia cielesne. Rok pierwszy studjum dwuletniego ma na celu uzupełnienie i pogłębienie wykształcenia ogólnego młodzieży, a rok II. ma podobnie, jak studjum roczne, charakter zawodowy.

Rozwój P. K. N. w Krakowie ilustrują następujące dane:

W r. szkolnym 1919	2 oddz.	106 uczniów	59 abiturjentów
" " " 1919/20	3	99	57
" " " 1920/21	4	168	73
" " " 1921/22	4	142	67
" " " 1922/23	5	179	102
" " " 1923/24	5	185	93
" " " 1924/25	5	221	—

Cyfry te świadczą wymownie o żywotności szkoły. W b. roku szkolnym istnieją 2 oddz. I. roku i 2 II. roku studjum dwuletniego, tudzież 1 oddział studjum rocznego, na którym jest 43 studentów z maturą gimnazjalną, a większość ma także 1—3 lat studjów uniwersyteckich. Zgłosiło się ponad 60 na ten oddział, ale z powodu braku umieszczenia nie można było przyjąć wszystkich zgłaszających się.

Również i w Warszawie rozwijają się coraz lepiej Państwowe Kursy Nauczycielskie. Początkowo w r. 1919/20 istniały 2 oddziały, a od 1921/22 istnieją 3 oddziały z liczbą uczniów przeszło 80. Na studjum dwuletnie i roczne zgłosiło się w b. roku szkolnym około 200 młodzieży i również nie można było przyjąć wszystkich z powodu braku pomieszczenia. P. K. N. w Warszawie przygotowały dotąd 160 kwalifikowanych nauczycieli. Brak ścisłych danych nie pozwala mi niestety przedstawić rozwoju P. K. N. we Lwowie.

Przyszłość nowego typu szkoły, kształcącej nauczycieli, zależy od szczerzej i życzliwej opieki władz szkolnych, a zarazem od silnego poparcia organizacji nauczycielskiej. W projekcie polskiej „Ustawy o kształceniu nauczycieli”, który niezawodnie wkrótce wejdzie pod obrady naszego Sejmu, uwzględnione powinny być dwie drogi kształcenia nauczycieli: seminarja i szkoły pedagogiczne (pedagogja); te ostatnie przeznaczone dla młodzieży, kończącej gimnazjum. Państwowe Kursy Naucz., będące dalszym stopniem w rozwoju zakładów

kształcących nauczycieli, winny mieć konieczne warunki rozwoju, t. j. odpowiedni budynek, własną szkołę powszechną doświadczalną, pracownię, bibliotekę i personel profesorski, posiadający wysokie kwalifikacje naukowe i pedagogiczne. W zakres programu wejść powinna oprócz wymienionych umiejętności jeszcze socjologia i dzieje myśli filozoficznej ze szczególnem uwzględnieniem systemów etyki. Państwowe kursy nauczycielskie (właściwsza nazwa „Pedagogja” lub „Szkoły pedagogiczne”), stanowiąc etap w dziejach rozwoju systemów kształcenia nauczycieli, szerzą równocześnie i utrwalają ideę wyższego wykształcenia nauczycieli szkoły powszechnej wśród ogółu społeczeństwa. Moment ten należy podkreślić jako nader doniosły, ponieważ społeczeństwo stopniowo dojdzie do zrozumienia, że nauczyciel powinien mieć równowartościowe przygotowanie do zawodu z innymi pracownikami umysłowymi. Taki bieg studjów (gimnazjum i pedagogjum o charakterze szkoły wyższej) rozwiąże zarazem, umocni i podniesie stanowisko socjalne nauczyciela. Także i ze względów ekonomicznych ten system kształcenia nauczycieli będzie dla państwa nader korzystny. Do 18 roku życia bowiem kształcić się będzie młodzież w gimnazjach wspólnie, a dopiero potem przejdzie odpowiednio uzdolniona i zamilowana część tej młodzieży do specjalnej szkoły zawodowej, do pedagogjum. Zbyteczne będą wówczas osobne t. zw. Wyższe Kursy Nauczycielskie, Instytuty Nauczycielskie i t. p., co ma się rozumieć uprości sprawę kształcenia nauczycieli, pozwoli zaoszczędzić wiele wydatków, a co ważniejsza umożliwi skupienie sił nauczycielskich, wybitnych pedagogów, poświęcających się wychowaniu przyszłych nauczycieli.

W przyszłości najbliższej należy dążyć do tego, aby Państwowe Kursy Nauczycielskie — Pedagogja — organizowane były w ścisłym związku z uniwersytetem, podobnie jak się to dzieje zagranicą, bo tylko wówczas nauczycielstwo będzie miało możliwość zdobycia teorii i praktyki pedagogicznej zgodnie z obecnym stanem nauki. Nauczyciel z takim przygotowaniem zdolny będzie do głębszej pracy wychowawczej w szkole, zdolny będzie też do spełnienia również doniosłego zadania w dobie obecnej do popularyzowania wiedzy w różnych instytucjach oświaty pozaszkolnej.

Wnioski wynikające z referatu.

1. Zjazd Sekcji K. N. uznaje, że obok formy kształcenia nauczycieli w seminarjach tworzyć należy państwowe szkoły pedagogiczne (pedagogja), obecnie Państwowe Kursy Nauczycielskie dla młodzieży z ukończoną szkołą średnią.

Szkoły te winny być tworzone w większych środowiskach kulturalnych, w miastach uniwersyteckich.

Sekcja K. N. zwróci się do Ministertwa z memorjałem w sprawie zebrania materiałów celem przekształcenia obecnego studjum

rocznego P. K. N. na dwuletnią szkołę pedagogiczną z 7-kl. szkołą powsz. jako szkołą doświadczalną.

3. Nauczyciele zakładów kształcących kandydatów nauczycielskich winni mieć pełne studia uniwersyteckie, specjalne studia pedagogiczne i praktyczną znajomość szkoły powszechnej.

Dyskusja nad obu referatami:

Kol. Patkowski z Sandomierza podkreśla dążenia nasze do wychowania pewnego idealnego typu nauczyciela, mającego przygotować obywateli naszego państwa do podjęcia tych olbrzymich zadań jakie przed tem państwem w dobie dzisiejszej stoją. Wychowanie takiego typu nauczyciela jest niemożliwe bez skryształizowania się państwowego czy też społecznego ideału wychowawczego. Otóż ten ideał wychowawczy przedstawia się u nas mglisto, dowodem czego choćby to, że Polska nie ma ani państwowego ani społecznego programu polityki szkolnej. Nasz ideał wychowawczy kryształizuje się w postaci nauki o Polsce współczesnej. Ale jak ta nauka nie jest czemś określonym i skryształizowanym, tak nie jest skryształizowany ideał wychowania obywatela polskiego, którego ma tworzyć nauczyciel. Stąd rola nauczyciela w dzisiejszem państwie jest niezwykle poważna tembardziej, że jest on budowniczym podwalin pod gmach państwowy na przeciąg całego szeregu lat. Stąd i doniosłość jego kształcenia jest wprost niezwykłą.

Dr. Spasowski z Warszawy proponuje zwrócenie najważniejszej uwagi na dokształcanie już pracujących niewykwalifikowanych nauczycieli. Konstatuje u tych nauczycieli chęć uzupełnienia swoich braków, jak i dążność do uzyskania możliwie wysokiego przygotowania do zawodu u kandydatów na nauczycieli. Oto na terenie Państw. Kursów Naucz. idą się swego rodzaju „cud“ w tej dziedzinie. Maturzyści, mogąc przejść tylko 10-cio tygodn. kurs wakac. metod-pedag. i otrzymać posadę — przychodzą na roczny kurs dla maturzystów, bo odczuwają potrzebę lepszego przygotowania do zawodu. Rolę samych rocznych kursów dla maturzystów mówca określa, jako ważniejszą, niż seminarjów — kursy dają lepszy materiał nauczycielski niż seminarja.

Kol. Gawęcki z Niezawy przeciwstawia się zamierzeniom, wyrażonym w programie Kongresu Rolniczego, zmierzającym do rozszerzenia zadań szkoły powsz. na przygotowanie rolnicze uczniów.

Inspektor Kostecki z Warszawy stwierdza na podstawie licznych obserwacji, że absolwenci naszych seminarjów są zupełnie nieprzygotowani do pracy w wyższych klasach pełnej 7-kl. szkoły powszechnej, że do tej pracy wogóle nauczycielstwo słabo jest przygotowane. Uważa, iż Sekcja musi się zająć przede wszystkim kształcaniem już czynnych nauczycieli, aby ci odpowiedzieli wymaganiom, jakie im stawia pełna szkoła powszechna, a jeśli chodzi o kształcenie przyszłych nauczycieli, to w tej dziedzinie zabiegi nasze winny iść ku kształceniu w Instytucie Pedagogicznym i na Uniwersytecie.

P. Theifert z Płocka mówi o niskim poziomie naukowym i wogóle umysłowym nauczycieli niewykwalifikowanych, którzy w ostatnich czasach składali egzaminy przed Komisjami egzaminacyjnymi. W sprawie porównania wartości pracowniczey absolwentów semin. i państw. kursów naucz. proponuje wystanie odpowiedniej ankiety do inspektorów.

Kol. poseł *Nowicki* z Warszawy w odpowiedzi na zarzuty, że szkoła powszechna źle przygotowuje uczniów do seminarjum. zwraca uwagę na fakt, że szkoła powszechna nie przygotowuje swoich uczniów do żadnego zakładu naukowego ogólnego, czy zawodowego i stąd ciekawe zjawisko, że zdający jednocześnie uczniowie dobrej szkoły powszechnej razem z preparandzistami nie zdadzą egzaminu, natomiast uczniowie z preparandy ten egzamin zdadzą, choćby ta preparanda była lichą, bo ona przygotowuje właśnie do seminarjum.

Kol. *Jaworska* (Lwów) wskazuje na konieczność zajęcia się przez Sekcję niektórymi kwestjami tego rodzaju, jak np. egzamin wydziałowy i od spraw przygotowania absolw. sem. do zawodu naucz. przechodzi do sprawy przygotowania do swoich zadań samych nauczycieli seminarjów, stwierdzając, że to przygotowanie jest b. niskie (na sali żywe potakiwania). Sprawą przygotowania nauczycieli seminarjów musi się Sekcja zająć przedewszystkiem,

Insp. *Lubelski* z Grodziska uważa, że zagadnienie kształcenia nauczycieli sięga podstaw ustroju szkolnictwa i z tym ustrojem jest najściślej związane. Omawia te podstawy i stanowisko szkoły powszechnej wobec innych typów szkół, jak i stanowisko społeczeństwa wobec szkoły powsz. Z ubolewaniem stwierdza brak idei pracy na wsi u większości zgłaszających się o posady, nie wyłączając absolw. seminarjów. Wszyscy chcą pracować w pobliżu miasta, stacji kolejowej, ale nikt nie chce przyjąć posady na dalekiej wsi. Stan ten uważa jako skutek braku wychowania obywatelskiego.

Dyr. *Nittman* ze Lwowa porusza brak większego zainteresowania w stosunku do kształcenia nauczycieli seminarjów, a przecież to jest czynnik decydujący o wychowaniu i poziomie absolwentów seminarjów. Dopóki nie będziemy mieli dobrych nauczycieli w seminarjach, nie możemy mieć dobrych nauczycieli szkół powszechnych, bo któż tych ostatnich wychowa i wyształci odpowiednio?

Przewodniczący zwraca uwagę zebranych na nierozpraszanie dyskusji, która w zasadzie winna uwzględnić: 1) kształcenie nauczycieli czynnych, 2) kształcenie kandydatów na nauczycieli i 3) kształcenie naucz. seminarjów, i prosi o nieodbieganie od tego zasadniczego kierunku dyskusji.

Kol. *Somorowski* (Łódź) w odpowiedzi p. Theiferowi zaznacza, iż niski poziom ostatnich egzaminów nauczycieli niewykwalifikowanych nie obciąża ogółu nauczycielstwa szkół powszechnych, albowiem stoi ono naogół na poziomie dość wysokim; zaś składający egzaminy w ostatnich czasach są to z ta-

kich czy innych powodów zapóźnieni maruderzy, po których niewiele spodziewać się można. Komunikuje o stosowaniu egzaminu psychologicznego w stosunku do kandydatek do Miejsk. Semin. Naucz. w Łodzi. Podnosi konieczność współistnienia w chwili obecnej różnych typów zakładów kształcących nauczycieli, a wobec faktu ciągłego wzrastania wymagań wobec nauczycielstwa szkół powszechnych jedyny ratunek przed obniżeniem poziomu szkoły powsz. widzi w odpowiednio rozwiniętym samokształceniu nauczycieli, którego metody Sekcja niewątpliwie opracuje.

Inspektor *Müller* (Warszawa) stwierdza, iż zakładów kształcenia nauczycieli, dostosowanych do współczesnych potrzeb właściwie nie mamy. To co się robi w dziedzinie kształcenia nauczycieli jest jeszcze niedostateczne. Mówca podtrzymuje wniosek o skierowanie ankiety do inspektorów w celu porównania pracy w seminarjach i państwowych kursach nauczycielskich.

Dyr. *Wroncka* z Radomia podnosi nieznajomość szkoły powsz. przez nauczycieli seminarjów, b. nauczycieli szkół średnich lub akademików, którzy przyszli do seminarjów wprost z ławy uniwersyteckiej — nie mogą oni należycie przygotować ucznia seminarjum do jego przyszłej pracy, bo jest ona całkiem obca. Staje w obronie seminarzystów, twierdząc, że jeśli będziemy w stosunku do ich pracy w klasach starszych cierpliwi, jeśli pozwolimy im zobaczyć różne szkoły i damy czas do pracy nad sobą, to spełnią oni swoje zadanie również odnośnie do klas starszych, jak je spełniają do klasy czwartej. Toć i akademik nie poprowadzi od razu dobrze nawet prostych ćwiczeń w kl. 6-ej i 7-ej szkoły powsz. Jako środek podnoszenia poziomu pracy seminarzystów podaje coroczne zjazdy b. wychowanków danego seminarjum.

P. Gierszkiewicz (Warszawa) omawia fatalne warunki pracy na kursach wakacyjnych.

Kol. *Włodarski* (Warszawa) podnosi, że seminarja przez długie jeszcze lata będą najpowszechniejszą w Polsce formą kształcenia nauczycieli. Nie obalajmy przedwcześnie tego, cośmy z takim trudem stworzyli. Stwierdza, że ciągle idziemy naprzód, a różnica w czasie kształcenia nauczyciela obecnie w stosunku do czasów przedwojennych biorąc pod uwagę b. Król. Kongr., wynosi 6 lat czyli, że podwoił się czas, w ciągu którego, wliczając szkołę ogólnokształcącą, można uzyskać kwalifikację nauczycielskie. Wzywa do pracy nad podniesieniem poziomu seminarjów.

Kol. *H. Stattlerówna* (Warszawa) omawia rolę samouctwa dla nauczyciela. Stwierdza, że ono prawie nie istnieje, a przyczynę tego stanu rzeczy widzi w fatalnych warunkach mieszkalnych na wsi i drożyznie książek. Wyraża nadzieję, że Sekcja zajmie się temi sprawami i składa odpowiedni wniosek.

Wizyt. *p. Czerwiński* zwraca uwagę na konieczność koordynacji pewnych faktów związanych z kształceniem nauczycieli. Jest rzeczą niewątpliwą, że wykształcenie nauczyciela winno być

najlepsze i najwyższe — to pierwszy fakt. Ale na jego urzeczywistnienie w chwili obecnej nie pozwalają nam dwa inne: 1) konieczność dostarczenia możliwie największej liczby ludzi potrzebnych do pracy; 2) konieczność zachowania pewnego przyspieszonego tempa otwierania szkół powszechnych. Te trzy postulaty są jakby trzema wierzchołkami jednego trójkąta, w którym niezmiernie trudno znaleźć uzgodniony punkt środkowy. Znaleźienia tego punktu, uzgodnienia sprawy wyższego wykształcenia dla nauczycieli z naszymi bieżącymi potrzebami państwowymi życzy Sekcji pan Wizytator, gdyż dotąd nikomu się to nie udało. W sprzeczności powyższych założeń leży usprawiedliwienie tych niedociągnięć, które w dziedzinie kształcenia nauczycieli niewątpliwie u nas istnieją.

Wizyt. p. *Piotrowski* twierdzi, iż najbardziej nagłem zadaniem Sekcji jest zaopiekowanie się młodzieżą nauczycielską, pośród której rozniecić możemy dążenia do idei, chęć pracy nad sobą i myśli wzniosłe. Gdy młodzież ta się zestarzeje, przypadnie dla nas, bo nie potrafimy jej wtedy poruszyć. Nadto podkreśla i uzasadnia znaczenie utrzymania stałego kontaktu nauczycieli seminarjów z nauczycielstwem szkół powszechnych.

P. Pater z Wymysłina składa wniosek w imieniu grupy nauczycieli szkół ćwiczeń w sprawie rugowania ich z zajmowanych stanowisk.

Przewodniczący proponuje wybór Komisji wnioskowej w składzie następującym: *Bryda*, *Jaworska*, *Kostecki*, *Kupczyński*, *Librachowa*, *Rowid*, *Smulikowski*, *Spasowski*, *Włodarski* i wobec spóźnionej pory odłożenie przemówień referentów do dnia następnego. Obydwa wnioski zebrani akceptują, poczem przewodniczący zamyka posiedzenie o godz. 20 m. 50, oznaczając początek jutrzejszego posiedzenia na godzinę 9-tą. (Dok. nast.)

TREŚĆ Nru 1—2:

Florjan Znaniecki: Szkice z socjologii wychowania. — *Zygmunt Mysłakowski*: Co to jest „talent pedagogiczny”? — *Józef Mirski*: Psychoanaliza a pedagogia. *Marja Sokalowa*: Roczny kurs uniwersytecki dla nauczycieli szkół początkowych w Zurychu. — **Recenzje**. *Henryk Policht*: Metodyczne nauczanie wycinanki (*Franciszek Pększyć*). — Kronika pedagogiczna. — Nowe czasopisma. — **Sprawy Sekcji Kształcenia Nauczycieli**. Sekcja Kształcenia Nauczycieli. — Zjazd organizacyjny S. K. N.

Cena oddzielnego zeszytu
2 złp.

|| Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego”, Kraków, Rynek 29, II. p.

Ogłoszenia n a o k ł a d c e : Cała strona 60 złp. pół str. 40 złp., $\frac{1}{4}$ str. 25 złp., w tekście cała strona 50 złp., $\frac{1}{2}$ str. 30 złp., $\frac{1}{4}$ str. 20 złp.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko**. Drukarnia „Szkołnica”, Kraków, ulica Grzegorzewska 30.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Szkice z socjologii wychowania.

IV.

Przygotowanie jednostki do jej funkcji społecznej.

Z poprzednich naszych szkiców wynika, że pedagogja dzisiejsza znajduje się w nadzwyczaj trudnem położeniu, gdyż stoją przed nią olbrzymie zadania społeczne, których przy pomocy dzisiejszych metod i w tych ramach, w których działalność jej dzisiaj się zamyka, wypełnić wprost nie jest w stanie. Czegoż bowiem wymaga od niej cywilizacja współczesna? Po pierwsze, rozumie się, tego, czego każda cywilizacja w przeszłości żądała od wychowania: wyrobienia ludzi, zdolnych do opanowania warunków życia cywilizowanego, mogących czynnie uczestniczyć w podtrzymaniu i rozbudowie istniejącej kultury. Już to zadanie jest nadzwyczaj trudne: jak wspomnieliśmy dawniej, cywilizacje przeszłości upadły głównie przez brak ludzi, przygotowanych do złożonych stosunków wyższej kultury — a nasza obecna cywilizacja jest daleko bardziej złożona, daleko większych potrzebuje zdolności umysłowych i moralnych, niż którakolwiek z cywilizacyj umarłych. Co więcej zaś, okazało się przy rozumowaniu dzisiejszej organizacji pracy kulturalnej, że i to nie wystarcza, że podtrzymywanie i rozbudowywanie dzisiejszej kultury może być tylko nadaniem tymczasowem, że kultura ta prędzej czy później runie w gruzy, jeżeli nie zostanie przekształcona i rozwinięta na innych niż dotychczas podstawach — a na to trzeba ludzi, zdolnych do rewolucji kulturalnej, do stworzenia z dzisiejszych materiałów zupełnie nowej cywilizacji. To zaś jest zadanie, którego refleksyjne wychowanie społeczne jeszcze nigdy z pełną świadomością nie podejmowało. Wprawdzie w niektórych religjach, zwłaszcza w chrześcijaństwie pierwszych wieków, przeblyskiwały koncepcje, pod pewnym względem podobne, istniała idea zmiany ustroju społecznego przez wewnętrzne przekształcenie duchowe

człowieka. Wszelkie próby jednak okazały się chybione właśnie dlatego, że nie oparły się na istniejącej już cywilizacji, lecz chciały stworzyć nową budowę z niczego na gruzach dawnej, że ludzie, którzy próby te podejmowali, nie dorośli kulturalnie nawet do poziomu tej przeszłości, którą chcieli przez coś doskonalszego zastąpić; to też wynikiem był nawrót do barbarzyństwa.

Jak dziś pogodzić te napozór niewspółmierne zadania? Jak wytworzyć ludzi, tak przygotowanych do obecnego życia, by nie zmarnowali z nagromadzonych skarbów kulturalnych a zarazem tak wolnych od ciężaru tradycji, by zbudować umieli cywilizację nową, skrajnie odmienną od dzisiejszej?

Problemat ten obejmuje w sobie dwa zagadnienia, dopełniające się nawzajem: zagadnienie przygotowania jednostki do jej funkcji społecznej, i zagadnienie rozwoju osobowości. Od sposobu ich postawienia zależą w pierwszym rzędzie metody wychowawcze. Fakt specjalizacji czynności indywidualnych w grupie złożonej, wyrażający się w wielości stanowisk społecznych, doprowadził oddawna do narzucania każdemu osobnikowi pewnego systemu obowiązków, odpowiadającego jego stanowisku. W tym zakresie metoda wychowania polegała zasadniczo na urabianiu jednostki według pewnego wzoru, na naginaniu samorzutnych jej dążeń do wymagań tego typu idealnego, który miała ona reprezentować na swem przyszłym stanowisku. Z drugiej strony zaś w konkretnym, złożonym społeczeństwie współistniały zawsze i ciągle stykały się ze sobą jednostki, zajmujące różne stanowiska, reprezentujące różne typy; co więcej, każda jednostka zajmuje współcześnie lub kolejno kilka różnych stanowisk, jako zawodowe, obywatel państwa, członek rodziny, członek grupy religijnej i t. d., więc wymaga się od niej, by urzeczywistniła w swem życiu osobistym kilka naraz odmiennych typów idealnych. Dla uzyskania harmonii w grupie musi więc istnieć pewien zasób wspólnych wszystkim dążeń i zainteresowań, dla osiągnięcia harmonii osobistej musi być jakieś wspólne podłoże różnych dziedzin osobistego życia kulturalnego, to wszystko zaś wymaga pewnych linii wytycznych przy kształtowaniu osobowości konkretnej, pewnego ogólnego wzoru, typu idealnego człowieczeństwa. Tutaj dotychczasowa metoda wychowawcza przedstawiała się jako urabianie charakteru osobistego z całości kształtu usposobień i skłonności indywidualnych.

W obecnym szkicu rozważymy pierwsze zagadnienie — przygotowanie jednostki do pewnej specjalnej funkcji społecznej czyli narzucanie jej specjalnego wzoru, typu idealnego, odpowiadającego przyszłemu jej stanowisku. Rozpatrzmy najprzód krytycznie tę metodę, jaka do tej pory jest w użyciu, następnie zaś postaramy się w krótkich słowach naszkicować postulaty metodyczne dla wychowania przyszłości.

Dla ilustracji metod obecnych weźmiemy trzy przykłady: przygotowywanie do zawodu technicznego, wychowanie kobiece tradycyjne, urabianie obywatela państwa. W jaki sposób zabiera

się tedy wychowanie refleksyjne do ukształtowania jednostek zgodnie z typami idealnymi technika, kobiety, obywatela?

Przedewszystkiem tedy wychodzi ono z pewnego rzeczowego określenia wymagań społecznych, którym jednostka winna będzie uczynić zadość, gdy zajmie odpowiednie stanowisko. Wymagania te, ogólnie mówiąc, polegają na tem, że społeczeństwo oczekuje od jednostki (często popierając swe oczekiwanie przymusem obyczajowym lub prawnym), by obowiązkowo spełniała pewne czynności o zgóry wyznaczonych wynikach realnych. A więc technik, zależnie od miejsca, które zajmuje w hierarchji stanowisk, ma planować lub wykonywać, w całości lub w części, pewne wytwory materialne, których właściwości muszą być takie, by wyniki jego pracy wiązały się z wynikami pracy innych; ma on wydawać lub odbierać rozporządzenia, dotyczące tego wytwarzania; ma zawierać umowy, robić obliczenia kosztów, pobierać za swą pracę odpowiednie wynagrodzenie; pracować, odpoczywać, bawić się, ubierać, jeść, utrzymywać stosunki towarzyskie i t. d. według zwyczajowo ustalonych dla ludzi na jego stanowisku wzorów. Kobieta, według tradycyjnego pojmowania jej roli, ma o ile możliwości wyjść za mąż, spełniać określone obowiązki małżeńskie, rodzić i karmić dzieci, opiekować się niemi, wychowywać je do pewnego wieku, zajmować się gospodarstwem domowym, utrzymywać stosunki towarzyskie i t. d. — wszystko to w sposób, określony bądź przez zwyczaj, bądź przez jakieś nowsze ogólne wzory, oparte na spopularyzowanych wynikach higieny lub pedagogiki. Obywatel państwa nowoczesnego będzie pewnie odbywał służbę wojskową, płacił podatki, słuchał rozporządzeń władz administracyjnych, stawał w sądach cywilnych w razie zatargów z innymi obywatelami, w sądach kryminalnych w razie przestępstw przeciw prawu, będzie głosował przy wyborach i t. d. — znowu wszystko w sposób, ustalony przez prawo; jeżeli zaś zostanie wybrany na stanowisko posła lub radnego albo mianowany urzędnikiem, będzie miał pewne obowiązki specjalne, zgóry rzeczowo wyznaczone.

Do tego schematycznie uregulowanego kompleksu przyszłych zobowiązań jednostki nawiązuje tedy pedagogja i czyni, co uważa za potrzebne, aby jednostka w danej sferze działania nauczyła się dokładnie wykonywać wszystko to i tylko to, co do jej przyszłego stanowiska przynależy. Obowiązki tego stanowiska są określone rzeczowo, a nie osobiście, to znaczy w sposób jednaki dla wszystkich, zajmujących podobne stanowiska. Ktokolwiek tego rodzaju stanowisko zajmie, wyniki jego działania mają być zasadniczo takie same, jak wyniki działania jego poprzedników, oraz pasować w wiadomy zgóry sposób do wyników działania innych jednostek, zajmujących stanowiska dopełniające w tym samym systemie. A więc wychowanie, które ma wszak do czynienia z żywą, konkretną, racjonalną osobowością ludzką, może swój cel osiągnąć tylko przez to, że nietylko da jednostce wymagane doświadczenia i wprowi ją w spełnianie wymaganych czynności, ale także spowoduje, by te doświadczenia i czynności

wydzieliła z całego bogatego chaosu swego życia świadomego, uporządkowała je schematycznie według wiadomego i jednakowego dla wszystkich wzoru, i nie dopuściła do zamącenia tego porządku przez jakiegokolwiek swe zainteresowania, dążenia, pomysły, społecznie dla jej stanowiska nieprzewidziane. Pedagogia refleksyjna otrzymuje zresztą tutaj potężną pomoc od wychowania bezrefleksyjnego i od naturalnej skłonności większości jednostek do naśladowania wzorów społecznych.

Tak więc przyszły technik w szkole lub w warsztacie uczy się wykonywać to wszystko i to tylko, na co już w jego specjalności istnieją gotowe wzory i co wszyscy inni technicy na podobnych stanowiskach wykonywali, wykonują i wykonywać będą, o ile naturalnie jakieś nowe wynalazki nieprzewidziane nie zamącą dotychczasowego porządku. Bezrefleksyjny zaś wpływ rodziny, znajomych, towarzyszy pracy, nauczycieli, pracodawców zaszczenia w nim przekonanie, że organizacja społeczna jego zawodu to mnóstwo gotowych komórek, „miejsc” czy „posad”, podzielných na różne kategorie, że do każdej kategorii miejsc należą ściśle określone funkcje, wynagrodzenie o względnie stałej wysokości, wiadoma pozycja towarzyska; od niego oczekuje się tylko, by zajmą pewną komórkę, czynił to, co do tej kategorii komórek przynależy, o ile możliwości zaś by starał się wdrapać do jakiejś wyższej komórki. Dowiaduje się on także w szeregu prób i doświadczeń, że z zakresu swej działalności zawodowej musi wyłączyć wszelkie budzące się zainteresowania, których uznany schemat nie obejmuje: naukowe, estetyczne, społeczne, sportowe i t. d. Niektóre z nich może będzie mógł zadowolnić ubocznie poza sferą zawodową; w każdym razie jednak nie może ich połączyć ze swą pracą jako technik na stanowisku. Wiele zaś dążeń osobistych musi zupełnie przytłumić, czynny ich wyraz bowiem stawałby na przeszkodzie bądź uzyskaniu posady, bądź wykonywaniu wymaganych czynności zawodowych, bądź utrzymaniu pozycji towarzyskiej i współżyciu z innymi.

Przyszła kobieta w domu rodziców lub w szkole uczy się tego wszystkiego, co według istniejących już wzorów winna umieć i wiedzieć na stanowisku żony, matki i pani domu, zależnie zresztą od jej położenia towarzyskiego i ekonomicznego. Zarazem wpływ ciągły otoczenia wyrabia w niej poczucie, że istnieje ogólnie dla wszystkich kobiet w jej położeniu ten sam typ idealny żony, matki i pani domu, że na nią czeka gotowa komórka społeczna na podobieństwo innych komórek, zajmowanych przez liczne inne kobiety, i że z góry wiadomo, w jaki sposób ma się starać o zajęcie takiej komórki i co obowiązana jest czynić, gdy ją zajmie. Otoczenie usiłuje także wykorzenić z niej wszelkie dążenia, „nieodpowiednie” dla przyszłej kobiety wzorowej, a przynajmniej znaleźć dla nich taki wyraz, któryby w niczem funkcji jej, społecznie ustalonej, nie stawał na przeszkodzie. U niej to, wykorzenianie idzie znacznie dalej, niż u przyszłego technika; ten ostatni bowiem mógł sobie przynajmniej niektóre z tych

dążeń zorganizować poza sferą zawodową, kobiecie zaś do niedawna nie wolno było mieć innej sfery życiowej poza rodzinno-domową. Dziś wprawdzie ma większą pod tym względem swobodę, ale w tem tylko znaczeniu, że o ile czas i siły jej starczą, może zajmować się poza życiem rodzinnem pracą zawodową, tu zaś uczyć ją przystosowywać się do schematów zawodowych już dawno wytworzonych dla mężczyzn. Wyjątek stanowią kobiety t. zw. wyższego towarzystwa, które mogą mieć bardzo szeroką dziedzinę zainteresowań, pod warunkiem jednak, aby nic prócz życia rodzinnego i po części towarzyskiego nie brały poważnie.

Przygotowanie przyszłego obywatela jest stosunkowo najmniej skomplikowane. Jeżeli nie jest on z góry przeznaczony do specjalnej jakiejś funkcji w życiu państwem, jako urzędnik administracyjny, sędzia, oficer (a wtedy odbiera wykształcenie zawodowe podobnie jak technik), w takim razie przygotowywanie do przyszłych zadań polega nietylko na uczeniu go określonych czynności, ile na rozwijaniu w nim takich skłonności, które powodować go będą do sumiennego spełniania czynności, wymaganych przez państwo, w sposób, który wskażą mu władze, gdy przyjdzie czas ich spełnienia. Jednocześnie zaś, rozumie się, przytłumiane są wszelkie skłonności, które mogłyby doprowadzić do działań, sprzecznych z wymaganiami państwa. Wprawdzie od niedawna w niektórych społeczeństwach do przygotowania obywatela dołączać się zaczyna pewną orientacja w sprawach politycznych, która w arystokratycznym ustroju jest przywilejem klasy rządzącej; orientacja ta jednak jest tak powierzchowna, że nie warto jej brać pod uwagę.

Idealny technik, idealna kobieta, idealny obywatel, jest to więc doskonale dopasowane kółko maszyny kulturalnej, mniej lub więcej racjonalny układ doświadczeń i czynności o z góry oznaczonych wynikach, doskonale szarmonizowany z innymi układami, jako cząstka pewniej dziedziny kultury, rzeczowo określonej, wyraźnie zróżniczkowanej i podzielonej na komórki. Wprawdzie wychowaniu rzadko kiedy udaje się taki typ idealny wytworzyć, lecz zwykle realizuje go z dostatecznem przybliżeniem, aby jednostka dała się wtłoczyć w ramy kulturalnego systemu.

Jakie są wyniki tej metody w nowoczesnem życiu kulturalnem?

Przedewszystkiem ten, że żadna jednostka nie jest naprawdę przygotowaną do swej funkcji społecznej, właśnie przez to, że się ją chce zbyt dokładnie do niej przystosować. Ewolucja kulturalna stała się bowiem tak szybką i tak niezależną od świadomej woli ludzkiej, że zanim jednostka ukończy swe przygotowania do przyszłego stanowiska, już działalność na tem stanowisku musi być nieco inną, niż ta, do której jednostkę przysposobiono. Technik, kobieta, urzędnik państwowy, gdy wejdą w życie czynne, przekonają się, że wiele z tego, czego się nauczyli, jest już przestarzałe lub wkrótce stanie się przestarzałem, wiele zaś z tego, coby powinni umieć, nie nauczono ich wcale; ko-

mórka, do której byli przeznaczeni, zmieniała swój kształt. Próbują więc dopełnić swe braki, lecz nie tak to łatwo zastąpić nabyte przyzwyczajenia nowymi, zwłaszcza, że cały nacisk w wychowaniu kładziono na nabycie określonych przyzwyczajeń, a nie na wyrobienie zdolności do ich zmieniania. To też zwyły wynik jest ten, że jednostka, o ile może i dopóki może, ignoruje nowe wymagania, które podział pracy społecznej stawia jej na zajętem przez nią stanowisku, działa tak, jak nauczono ją działać, a nie tak, jakby działać powinna, by wyniki jej czynności dokładnie pasowały do wyników innych jednostek w tej samej lub zbliżonych dziedzinach. Maszyna kulturalna, do której należytego funkcjonowania tyle się robi wysiłków, chronicznie źle funkcjonuje, gdyż każda zmiana, narzucona czy to przez warunki zewnętrzne, czy też przez nowe idee i wynalazki, zamąca na długi czas jej porządek, a nim się nowy porządek ustali, już przychodzą nowe zmiany i nowe zamącenie. Ten znany ogólnie brak wychowania społecznego jest nieunikniony, dopóki przygotowanie do zadań społecznych polegać będzie na narzucaniu gotowego kompleksu działań według określonego programu; choćby bowiem wychowawcy jaknajlepiej starali się „iść z postępem czasu“, wszelkie ścisłe programy wychowawcze zawsze muszą pozostać w tyle.

Następnie zaś — co najważniejsza — niema jednostek, któreby wychowanie należycie przygotowało do stanowisk wyższych, kierowniczych i organizacyjnych. Czynności bowiem, niezbędne na tych stanowiskach, z samej istoty swej nie dają się zgóry wyznaczyć rzeczowo i nauczyć według gotowych wzorów. Kierownik-organizator musi mieć twórczą inicjatywę, a tej wychowanie dzisiejsze mu nie daje, pomimo sporadycznych prób w tym kierunku. Przeciwnie, zmuszają go stosować się do wzorów i odosabniać kompleks działań, związanych z daną funkcją społeczną, od reszty jego osobistych zainteresowań, wychowanie hamuje i utrudnia samodzielny rozwój twórczej inicjatywy, a czyni to zwykle w tym wieku, gdy zdolności twórcze właśnie budzić się zaczynają. To też widzimy, że nieliczne jednostki, które w jakiegokolwiek dziedzinie mają tę inicjatywę i umieją rozwijać ją i przodować innym, są to zwykle jednostki, które nie przeszły normalnego programu przygotowawczego do stanowiska, jakie zajmują, ale bądź wybiły się samodzielnie ze stanowisk najniższych, do których przygotowanie było zbyt krótkiem, by ich zdolności twórcze przytłumić, bądź przerzuciły się na dany teren pracy z innego terenu, bądź wreszcie miały wyjątkowo buntowniczą indywidualność, która je uchroniła od sumiennego stosowania się do stawianych im w ciągu wychowania wymagań. Wielcy mężowie stanu, finansisci, przemysłowcy, reformatoremie społeczni, przodujące kobiety, a nawet — dodać można — poeci, artyści, filozofowie i uczeni, są dziś szczęśliwymi przypadkami, zdarzającymi się nie dzięki pedagogii, lecz pomimo niej. A że szczęśliwe przypadki są zawsze rzadkie, więc porównajmy procentowo ilość wielkich ludzi w nowożytnej Francji, Anglii, Niemczech,

Polsce z ilością ich w Grecji starożytnej, gdzie wprowadzie tak samo nie było metody pedagogicznej, rozwijającej zdolności twórcze, ale gdzie przynajmniej zdolności tych tak systematycznie, jak u nas, nie zabijano, gdyż specjalizacja i organizacja pracy kulturalnej była mniej daleko posunięta i komórki społeczne były nie tak ciasne, przynajmniej w życiu zawodowym.

Dalej zaś, oczywiście jest również, że przy takim wychowaniu, przy którym sztucznie wydzielona część indywidualności ludzkiej włącza się do gotowej i sztywnej przegródki, ściśle odciętej od reszty osobowości i nie dającej się rozszerzyć, prawie każdy jest niezadowolony z funkcji społecznej, którą spełnia. Wyjątkami są ci, którzy nie byli do niej zgóry przygotowani i nie znaleźli gotowej przegródki, lecz sami sobie zadanie życiowe obrali i stanowisko swe stworzyli, oraz ci, w których po wielu latach rutyna stanowiska stłumiła wszelkie głębsze aspiracje, wszelkie dążenia do intensywnego, porywającego szczęścia, twórczego rozwoju, ideowej działalności kulturalnej, bezinteresownej służby publicznej.

Ważny przeciętną jednostkę, zajmującą stanowiska pracownika technicznego, ojca rodziny, obywatela państwa i członka kościoła. Jak może którekolwiek z tych stanowisk dać mu rzeczywiste zadowolenie, jeżeli społeczeństwo, przygotowując go do nich, nie tylko nie nauczyło go wkladać w odnośne obowiązki wszystkich tych osobistych uczuć, pragnień, marzeń, pomysłów twórczych, które w jakikolwiek sposób do tych obowiązków nawiązać on zechce i zdoła, lecz przeciwnie, określiło jego obowiązki na każdym stanowisku w sposób tak schematyczny, sztywny, bezosobisty, że nawet jeżeli pierwotne jego skłonności popychały go ku temu stanowisku, nim się do niego przygotował, już pierwszy zapal został przytłumiony. A gdyby nawet zachował on coś z tego zapalu i chciał resztki swych pragnień i marzeń, tłumionych systematycznie przez wychowanie, włożyć w działalność swą na jakimkolwiek polu, otoczenie najczęściej mu na to nie pozwoli. Wszyscy bowiem jego towarzysze pracy, krewni, znajomi, współobywatele, współwyznawcy, a tak samo jego przełożeni zawodowi, przedstawiciele władzy państwowej i religijnej, wychowani byli tak samo, jak on, — w dostosowaniu do gotowych przegródek, w przekonaniu, że zadaniem człowieka jest być kółkiem w maszynie kulturalnej, że nie organizacja pracy ma się nagiąć do ludzi, lecz ludzie do niej, i że na żadnym stanowisku nie należy robić nic, co by mogło zamącić ustalony porządek.

Przypuśćmy więc, że jako technik spróbuje on pracować nad jakimś wielkim wynalazkiem, wymagającym naturalnie długoletnich wysiłków i wielu środków pomocniczych, — nie tylko nie znajdzie poparcia, lecz wszyscy zniechęcać go będą, bo ta działalność nie jest przewidziana w jego stanowisku fabrycznym, odciąga jego energję od zadań codziennych, pochłania pieniądze potrzebne na utrzymanie rodziny, zabiera czas przeznaczony na

życie towarzyskie; dokona swego tylko, jeżeli jest bogaty i niezależny, lub też jeżeli zdecyduje się na długotrwałą biedę i prześladowanie otoczenia. Przypuśćmy, że jako ojciec rodziny zechce rozwinąć i zrealizować jakieś nowe idee wychowawcze — wszyscy okrzyczą go lub ośmieszą. Przypuśćmy, że jako obywatel zapragnie podjąć inicjatywę w utrzymywaniu porządku publicznego lub higieny publicznej, w reformie administracji lub sądownictwa, w opiece społecznej nad przestępcami, w udoskonaleniu wojskowości — przekona się, że wprawdzie w państwie wolnościowym może mówić i pisać, ale żadnego realnego działania przeprowadzić mu nie wolno, o ile nie zajmuje urzędowego stanowiska; conajwyżej może usiłować wpłynąć na osoby, zajmujące urzędowe stanowiska, aby mu pozwoliły z nimi współdziałać. Nie na wiele mu to zresztą się przyda, gdyż osoby na urzędowych stanowiskach, za wyjątkiem członków parlamentu, którzy znów zależą od programu swych partij, mają każdy osobną przegródkę i muszą zadowolnić się spełnianiem przepisanych przez urząd państwowy czynności w obrębie tej przegródki. Przypuśćmy wreszcie, że jako członek grupy religijnej zechce dać wyraz osobistym skłonnościom mistycznym lub ideałom altruistycznym, kościół patrzy na niego z podejrzliwością i przy najmniejszym samodzielnym odstępstwie od ustalonych schematów karcii go lub nawet usuwa z grona wiernych.

Słowem, dopóki ogół jest wychowywany w tem przekonaniu, że nie kultura dla człowieka, lecz człowiek dla kultury, że osobnik powinien dostosowywać się do stanowiska, a stanowisko określać przez wymagania mechanicznego podziału pracy, dopóty grupa sprzeciwia się temu, by jednostka usiłowała wyrażać dążności osobiste w czynach, w stanowisku jej zgóry nie objętych. I grupa, niestety, ma najczęściej rację, bo przeciętna jednostka nie jest przygotowana do dowolnego twórczego rozszerzania tej sfery działania, która przysługuje jej stanowisku, i próbując wyjść poza swą przegródkę, zwykle robi głupstwa lub wchodzi w drogę innym. Ale faktem jest, że w tych warunkach zadowolenie ze swego stanowiska możliwem jest tylko przy wrodzonej lub nabytej ograniczoności umysłowej lub tępości uczuć, — chyba gdy chodzi o te nieliczne stanowiska, które leżą poza zakresem ustalonej organizacji i podziału pracy.

Cóż więc tu mówić o tem, by jednostki, tak przygotowane do swych funkcij społecznych, mogły świadomie zmienić tę organizację kulturalną, która ich funkcje społeczne wyznacza, ogranicza i ustala? Równie dobrze możnaby oczekiwać od kółek maszyny, że zmieniają budowę tego mechanizmu, w którym znalazły miejsce i poza którym byłyby bezużyteczne. Faktycznie odbywająca się ewolucja organizacji kulturalnej i objętych przez nią stanowisk w olbrzymiej większości wypadków odbywa się wbrew woli ludzi, zajmujących te stanowiska, dzięki nieprzewidzianym konsekwencjom nierozumnych zmian. Przekształcenia zaś, inicjowane z rozmysłem, powstają najczęściej dzięki ludziom, dla któ-

rych w dzisiejszym systemie niema odpowiednich przegródek — marzycielom, oderwanym od życia teoretykom, buntownikom, cyganom duchowym, — lub też dzięki rzadkim indywidualnościom tak potężnym, że przy szczęśliwym zbiegu okoliczności potrafią wykorzystać chwilowo nawet obecne warunki i obecnych ludzi do wprowadzenia w życie jakiejś rzeczywiście poważnej reformy, która zresztą wkrótce degeneruje w nieprzygotowanych rękach.

Obraz powyższy nie jest bynajmniej zbyt pesymistyczny. Wprawdzie są stanowiska, które dają większą, niekiedy prawie zupełną swobodę osobistą; ale stanowisk tych jest zbyt mało, by zaważyć mogły na dzisiejszym ustroju społecznym, a i do nich ludzi przygotowuje się tak samo schematycznie, jak do wszystkich innych. Wprawdzie też nigdzie schematyzacja nie jest całkowitą: wzory są zwykle nie zupełne i zatarte, typy ludzkie dokładnie do nich nie pasują; ale nie znaczy to, aby wychowanie dawało ludziom coś więcej, niż wymaga doskonała mechaniczna organizacja pracy kulturalnej, — znaczy tylko, że daje im mniej, że nie zdoła ich dociągnąć nawet do poziomu dobrego mechanicznego systemu kultury, lecz częściowo pozostawia ich na pierwotnym poziomie dzikości.

Oczywistem jest wobec tego wszystkiego, że istotne, głębokie przeobrażenie naszej cywilizacji, które umożliwi dalsze jej trwanie i rozwój, może wyjść tylko, jak mówiliśmy poprzednio, z rewolucji pedagogicznej, a nie z rewolucyj politycznych, ekonomicznych lub technicznych. Jakikolwiek bowiem system rzeczowej organizacji pracy postawimy na miejsce dzisiejszego, jakkolwiek zmodyfikujemy układ i rodzaj stanowisk, zajmowanych przez jednostki w grupie społecznej, dopóki zadanie życiowe osobnika będzie wyznaczone zgóry tak, by wyniki jego czynności pasowały w wiadomy już sposób do wyników czynności innych i razem wytwarzały wiadomy naprzód wynik wspólny, dopóki człowiek będzie się dostosowywał do stanowiska, a nie stanowisko do człowieka, dopóty wszystkie braki dzisiejszego ustroju pozostaną.

Trzeba więc, by pedagogja, przygotowując ludzi do ich funkcji społecznych, śmiało i na całej linii zerwała z dotychczasowymi celami i metodami, wypowiedziała otwartą walkę dzisiejszemu utylitaryzmowi i schematyzmowi, i całkowicie odwróciła dzisiejsze ustosunkowanie wartości ludzkich i wartości rzeczowych. Rewolucję tę konieczną scharakteryzować można w następującem hasle: Zamiast przygotować człowieka do stanowiska, które ma zająć, nauczyć go, by sam dla siebie stworzył sferę działania, społecznie płodną, a odpowiadającą jego indywidualności.

Ten punkt widzenia nie byłby czemś zupełnie nowem i niebywałem. Niewyrażne prześliski takiej metody wychowawczej znajdujemy niekiedy już dziś w kształceniu przyszłych uczonych i artystów. Są to wprawdzie tylko prześliski, ale istnienie ich świadczy, że metoda ta nie leży poza granicami możliwości. Widzieliśmy w poprzednim szkicu, że organizacja pracy kultu-

ralnej w dziedzinie nauki i sztuki jest inna, niż na polu technicznym, ekonomicznym lub politycznym. Jest inna dlatego, że tam podział pracy w nieznacznej tylko mierze dokonywa się na podstawie zgóry określonych wyników, jakich się oczekuje od współdziałania jednostek, lecz w przeważnej mierze uskutecznia się dopiero w ciągu pracy, przez to, że każda jednostka, pracując samodzielnie w tym kierunku, który jej najlepiej odpowiada, liczy się z pracą innych, i wyniki jej, choć często zupełnie nieprzewidziane, wiążą się jednak w organiczną całość z wynikami cudzej twórczości. Otóż jeżeli ta organizacja trwa i rozwija się pomimo prądów przeciwnych (płynących zwłaszcza ze strony techniki, która domaga się by nauka i sztuka dostosowały się do istniejących potrzeb praktycznych) powiedzieć można śmiało, że zawdzięcza to w znacznej mierze pewnym tradycjom społecznym, któremi młody adept wiedzy i sztuki nasiąka od początku swego zawodowego wychowania. Wprawdzie co do istoty swego wychowanie to nie różni się zbyt od tego, które panuje w innych zawodach; ale w każdym razie przyszły uczony lub artysta wie od starszych przedstawicieli swego zawodu, że oczekuje się od niego nietylko tego, by zajął gotową już komórkę i spełniał w niej wyznaczone czynności, ile raczej by, jeśli zdoła, na własną rękę otworzył sobie takie pole działania, na którymby mógł wyrazić swą indywidualność i tworzył rzeczy oryginalne, nowe, nieprzewidziane.

Na nieszczęście, nawet i w tych dziedzinach poza naciskiem, kładzionym na potrzebę twórczości oraz ocenę jej wyników, czyni się bardzo mało lub nic, by jednostkę naprawdę nauczyć tworzyć. Przeciwnie, nawet tu programy wychowawcze raczej hamują niż rozwijają samodzielność, zapełnione są bowiem — nawet przepełnione — zaznajamianiem jednostki z dziełami cudzej twórczości oraz z techniczną stroną pracy, przyczem ani jedno, ani drugie nie jest organicznie podporządkowane własnym dążeniom twórczym osobnika. Pedagogia więc nie może stąd brać wzorów metodycznych.

Natomiast istnieje jedno stosunkowo obfite źródło, z którego pedagogia mogłaby czerpać materiały do opracowania nowych metod wychowawczych. Źródłem tem jest samouctwo w najszerszym znaczeniu tego słowa. Zaznaczyliśmy już, że w dzisiejszych warunkach życiowych jedyni ludzie, którzy posiadają twórczą inicjatywę, umieją samodzielnie rozszerzać pole swej działalności, znajdują w niej zadowolenie i zdolni są do wprowadzania głębszych reform kulturalnych na jakimkolwiek polu, to są ci, którzy albo nie byli poddani programowemu przygotowaniu do tej funkcji społecznej, którą faktycznie spełniają, albo wyłamali się z ram, narzucanych przez wychowanie. Ludzie ci więc, to samoucy, gdyż rzeczywiste przygotowanie do swych zadań społecznych zawdzięczają własnej pracy nad sobą. Nietylko ten bowiem jest samoukiem, kto nigdy nie był w szkołach, ale i ten, kto odebrał przygotowanie do stanowiska na innem polu,

niż to, gdzie później istotnie pracuje, i ten wreszcie, kto był uczony spełniać w danej dziedzinie określone i znane czynności, tymczasem sam nauczył się spełniać czynności nowe, oryginalne twórcze, nie objęte wcale w programie jego przyszłego stanowiska. Samoukiem więc jest wielki finansista, który zaczął jako chłopiec do posług biurowych, mąż stanu, który był inspektorem szkolnym, prawnik który został wodzem armji, kupiec który stał się wybitnym malarzem, kobieta „z towarzystwa“ która odznacza się jako reformatorka społeczna; ale samoukiem również jest każdy oryginalny finansista, przemysłowiec, mąż stanu, wódz armji, artysta, reformator społeczny, myśliciel, uczony, poeta, gdyż żaden z nich w istocie nie otrzymał przygotowania do tego, co czyni, choćby bowiem nawet przeznaczano go od początku do kariery na danem polu, uczono go tylko stosować gotowe wzory, resztę pozostawiając jemu samemu.

Są już, jak wiadomo, pierwsze próby oparcia wychowania na samouctwie, i powitać je należy z radością, pomimo, że nie można się spodziewać po nich wielkich wyników: dotychczas bowiem jeszcze nie dokonano gruntownych i metodycznych badań porównawczych nad przebiegiem i rezultatami samouctwa, na którychby nowe sposoby pedagogiczne oprzeć się mogły. Badania te wymagają nie tylko szczegółowych i ścisłych obserwacji nad wielu samoukami we wszystkich dziedzinach pracy kulturalnej, ale także nowych metod badania, z uwzględnieniem w najszerszym zakresie psychologii kultury, oraz specjalnych nauk o kulturze, z socjologią i teorią wiedzy na czele. Zastosowanie zaś tych badań do pedagogji wymaga nie tylko umiejętności, ale i odwagi zupełnego zerwania z dotychczasowymi pojęciami o celach społecznych wychowania: Nie możemy więc, rozumie się, kreślić tutaj jakiegoś planu wychowawczego; podamy tylko kilka ogólnikowych wskaźników, nasuwających się przy powierzchownej nawet obserwacji samouctwa.

Przedewszystkiem tedy, gdy jednostka na własną rękę i bez nacisku zewnętrznego opanować usiłuje pewne pole działania — czy to będzie jakaś dziedzina wiedzy lub sztuki, czy jakieś pole wpływów politycznych, czy jakiś dział interesów finansowych, czy jakiś zakres techniki, — o ile nie naśladuje gotowych programów wychowawczych lecz postępuje samodzielnie, w zupełnie innym porządku nabywa i inaczej organizuje swe doświadczenia i czynności, niż to robi wychowanie społeczno-zawodowe. Nigdy nie zaczyna „od podstaw“, od tego, co w danej dziedzinie przywykło się uważać za wiadomości i ćwiczenia zasadnicze, których przyswojenie jest niezbędnym warunkiem wszelkiej dalszej działalności. Przeciwnie rozpoczyna od najwyższych szczytów, jakie na danym szczeblu swego rozwoju dojrzeć może, stawia sobie najtrudniejsze i największe zadania, jakie umie pomyśleć. A wybiera je nie ze względu na społeczną organizację pracy, tylko dlatego, że ją one najbardziej osobiście interesują, że posiadają dla niej największe osobiste znaczenie. Cały przebieg samouctwa

jest już jednocześnie dążeniem do wypełnienia tych zadań. W ciągu tego dążenia, w zetknięciu z rzeczywistością, jednostka uczy się rozpoznawać, jakie warunki subiektywne i obiektywne niezbędne są do urzeczywistnienia jej zamiarów. Przekonywa się więc krok za krokiem, jakich podstaw jej osobiście brak, aby stała się zdolną do wykonania zamierzonego dzieła i przyswaja sobie te podstawy; zawsze jednak okazuje się, że podstawy te są odmienne od tych, które programy wychowawcze uważały za niezbędne, że mnóstwo wiadomości i ćwiczeń, w programach tych objętych, samouk pomija zupełnie, natomiast uczy się takich rzeczy o jakich się pedagogom układającym programy nie śniło. Dalej, przekonywa się też samouk, że to zadanie, które sobie najprzód postawił, nie daje się wypełnić tak, jak zamierzał, że warunki zewnętrzne stawiają mu w pewnych kierunkach przeszkody nie do przezwyciężenia; z drugiej strony jednak nasuwają mu się nowe możliwości, o których z początku nie myślał, otwierają mu się dalekie, porywające a nieprzewidziane horyzonty w nowych kierunkach. Zadanie jego życiowe zmienia się więc w ciągu dążenia, stając się coraz realniejszym, żywotniejszym, bogatszym w treść i znaczenie. W całym tym przebiegu zaś nie tylko praca jego nie staje się coraz bardziej bezosobistą, lecz przeciwnie, coraz więcej wchłania w siebie jego osobistych uczuć i pragnień. Słowem, metoda samouctwa, to metoda stopniowego rozwijania i urzeczywistniania jakiegoś mniej lub więcej oryginalnego i doniosłego ideału kulturalnego, który jednostka chce sama wprowadzić w życie i który staje się częścią integralną oraz wyrazem obiektywnym jej indywidualności.

Właśnie dlatego prawdziwy samouk albo wogóle nie zajmuje gotowego stanowiska, lecz wyrabia sobie własną sferę działania (która nieraz później zostaje zinstytucjonalizowaną jako stanowisko) albo też przekształca i rozszerza stanowisko, które zajął, według swych osobistych potrzeb i aspiracji, o ile mu warunki i otoczenie na to pozwolą. To też ludzie tego typu nie dostosowują się łatwo do przeważającej dziś organizacji pracy kulturalnej i nie umieją współpracować z innymi na zasadach schematycznego podziału czynności i rzeczowego układu stanowisk. Nie nadają się oni ani na urzędników państwowych, ani na techników fabrycznych, ani na ojców lub matki rodziny obyczajowo ustalonego typu, ani na nauczycieli w dzisiejszym systemie szkolnym. Wtłoczeni gwałtem w takie stanowisko bez możliwości jego zmiany lub rozszerzenia, marnują się i wykolejąją. Funkcja społeczna bowiem, właściwa i odpowiednia dla każdego z nich, to swobodne tworzenie własnego osobistego dzieła, któreby coś znaczyło samo przez się, a nie wyrabianie wyznaczonego fragmentu, który sam w sobie nic nie znaczy a dopiero nabiera doniosłości w kombinacji z innymi fragmentami; mówiąc porównawczo, to malowanie obrazu, a nie układanie kawałka mozaiki według danego wzoru.

Otóż to, co dziś w niedoskonały jeszcze sposób osiągają

nieliczne jednostki, wbrew nie tylko otwartemu oporowi środowiska, lecz i niebezpieczniejszej od oporu, nieumiejętnej pomocy, to w przyszłości lepiej i skuteczniej, z większą oszczędnością energii i czasu, powinien osiągać każdy normalny członek cywilizowanego społeczeństwa. Prócz jednostek subnormalnych (a i co do nich są pewne możliwości) niema człowieka, któryby z pomocą rozumnych wpływów pedagogicznych nie mógł zogniskować swych marzeń, uczuć i chciw w jakimś ideale kulturalnym, do którego dążenie dawałoby mu pełnię zadowolenia; niema człowieka, któryby dążąc do takiego osobistego ideału nie mógł nauczyć się tworzyć dzieł, wyrażających jego indywidualność, a zarazem obiektywnie wartościowych, przyczyniających się do rozwoju cywilizacji. Ideał może być mniej lub więcej nowy, rozległy i bogaty w treść i znaczenie; dzieła mogą być mniej lub więcej oryginalne i ważne społecznie: w różnicach tych objawiać się będą zawsze przyrodzone a niezatarte różnice uzdolnień ludzkich, gdyż ludzie nie są równi. Ale niema żadnego powodu, dla któregoby człowiek mniej uzdolniony miał być pozbawiony tej radości życia, którą geniusze znajdują w swobodnej twórczości w obranym przez siebie kierunku, i tego głębokiego zadowolenia, które daje poczucie, że obowiązek służby publicznej utożsamia się z dążeniem do osobistego szczęścia.

Naturalnie, utylitaryzm społeczny, szczytający się swą filisterską trzeźwością, uzna to za niedorzeczne marzenie. Przypuściwszy nawet, że pedagogia będzie umiała we wskazany tu sposób przygotowywać ludzi do twórczej realizacji osobistych ideałów — któż wówczas spełniać będzie owe niezliczone czynności zmechanizowane, czysto wychowawcze, które stanowią główną treść dzisiejszej pracy kulturalnej? A dalej, gdzie organizacja społeczna czynności, jeżeli każdy ma iść samopas i czynić, co mu się podoba?

Możnaby tu wprawdzie odrzec, że i w przeszłości, i teraz wielu twórców — np. artystów i uczonych — chętnie spełniało czynności mechaniczne, niezbędne dla dokonania ich dzieł, i że w takich dziedzinach, jak nauka, literatura, sztuka, praca społeczna, brak narzuconej zgóry organizacji nie przeszkadza harmonijnemu współdziałaniu w dążeniu do ideałów kulturalnych. Zasadniczą jednak odpowiedzią na te i tym podobne zarzuty jest to oczywiste twierdzenie, że opierając się na dzisiejszym ustroju społeczno-kulturalnym nie możemy zupełnie przewidzieć, jaki będzie ustrój przyszłości. O tyle właśnie, o ile ten ustrój odmienny będzie od dzisiejszego, żaden z problemów, które nam się nasuwają na gruncie obecnych warunków, nie będzie wtedy istniał, natomiast stawiane będą i rozwiązywane problemy nowe, których możliwości dziś wcale jeszcze się nie domyślamy. Faktem jest, faktem historycznym i trzeźwym, że cała dzisiejsza organizacja kulturalna wytworzona została nie przez jakieś potęgi nadludzkie działające z gotowym planem, ani przez żywiołowe siły natury, lecz przez ludzi samorzutnie działających

dla zadowolenia swych różnorodnych dążeń. Ludzie ci zaś działali nie tak, jak ich popychały instynkty naturalne, lecz tak, jak ich nauczyło wychowanie społeczne, które nietylko instynkty owe kierowało na drogi, wyznaczone częściowo przez tradycję, częściowo przez aktualny spłot warunków, ale — co więcej — dopełniało je i częściowo zastępowało przez dążności nowe, takie, jakich ani w świecie zwierzęcym ani na niższych szczeblach rozwoju duchowego człowieka wogóle nie było. Ludzie więc, urobieni przez inne wychowanie, inną stworzą organizację kulturalną; możliwościom przyszłym nie da się zgóry nakreślić żadnych granic. Coby powiedział przeciętny myślący filister z przed kilku tysięcy lub nawet kilkuset lat, gdyby mu wspomniano o możliwości takiej cywilizacji, jak dzisiejsza?

Florian Znaniecki.

O znaczeniu pielęgnowania zdrowia młodzieży wyższych uczelni.

Im wyższa jest kultura danego człowieka, tem więcej analizuje on zjawiska otaczającego go świata. Człowiek prosty wypełnia zupełnie mechanicznie cały szereg rozmaitych czynności i nie zadaje sobie pytania, czemu to robi, lub dlaczego pewną czynność w ten, a nie w inny wypełnia sposób. Jednostka zaś inteligentna pragnie się dowiedzieć nietylko, jaki jest cel danej czynności, ale także, dlaczego się ona spełnia w ten sposób, a nie inaczej. Nie chcę przez to bynajmniej obniżyć znaczenia pewnej tresury w wychowaniu narodowem. Dopóki są i dopóki istnieć będą warstwy niższe, większość dobrych przyzwyczajzeń nabywać one będą prawie wyłącznie drogą pewnego przyuczania się mechanicznego, którebym nazwał tresurą. Ale ten środek pedagogiczny odgrywa i odgrywać będzie też pewną rolę i w wychowaniu wszystkich warstw, a to z powodu niedostateczności wiedzy, która nie jest w stanie dać nam jeszcze odpowiedzi na wiele naszych pytań. Niemniej jednak ciekawość nasza, chęć poznania prawdy, nie mają granic, a ciekawość ta jest bodźcem do nowych odkryć i pracy naukowej.

Higiena indywidualna — nauka o zachowaniu zdrowia i życia ludzkiego — daje nam cały szereg przepisów postępowania, ułatwiających ochronę naszego zdrowia przed najróżnorodniejszymi szkodliwosciami otaczającego nas świata i najrozmaitszych warunków życia społecznego, wśród których żyjemy, oraz daje szereg przepisów, żebyśmy mogli jak najdłużej zachować nasze życie i mogli je przeżyć przy najwyższej sprawności władz fizycznych i umysłowych. Ale człowiek inteligentny zupełnie inaczej będzie wypełniał te tysiączne przepisy, które zaleca mu higiena, niż człowiek mało wykształcony, ponieważ rozumie ostateczny ich cel i wogóle znaczenie zdrowia w najszerszym tego

słowa znaczeniu. Nie będzie się na nie zapatrywał, jako na zbiór uciążliwych przepisów bez związku, ale przedstawią się one jemu, jako całość skończona, konsekwentnie prowadząca do głównego celu — zachowania życia i zdrowia.

Dlatego, jeżeli chodzi o pielęgnowanie zdrowia młodzieży wyższych uczelni, nie można ze względów pedagogicznych ograniczyć się do wyliczania lub wskazywania szeregu specjalnych przepisów higienicznych, ale należy przede wszystkim przekonać interesowanych o znaczeniu zdrowia i potrzebie jego pielęgnowania. Zdawałoby się, że mówić w XX wieku, w państwie wolnem i praworządnem o potrzebie zdrowia i jego znaczeniu jest zbyteczne. Moje długoletnie doświadczenie i obserwacja upoważniają mnie niestety do twierdzenia, że świadomość znaczenia zdrowia jest nawet wśród naszej inteligencji bardzo mała. Dlatego piagnę przedstawić w krótkości znaczenie zdrowia nie tylko ze względu na korzyści indywidualne, ale w najszerszym tego słowa znaczeniu, pragnę mówić o znaczeniu zdrowia w związku z całością naszego życia społecznego, ekonomicznego, moralnego i politycznego. Mówiąc o zdrowiu, mam na myśli zdrowie fizyczne i moralne narodu, zdrowie, które ma wpływ nie tylko na ilość, ale i na jakość obywateli, które zabezpiecza i zapewnia przyszłość narodu, przyczynia się do stworzenia narodu o niskiej śmiertelności i chorobliwości, narodu silnego, odpornego, silnej woli, a skromnych wymagań, któryby w wzmocnionem współzawodnictwie międzynarodowem mógł nie tylko się utrzymać, ale rozwinąć w pełni wszystkie swoje zdolności i jak najwięcej przyczynić się do ogólnoludzkiego dorobku, dorzucić jak najwięcej oryginalnych zdobyczy ludzkości.

Higiena pojmuje zdrowie w szerszym znaczeniu, niż reszta nauk lekarskich. Pomiędzy człowiekiem chorym, potrzebującym leczenia i opieki, a zupełnie zdrowym w znaczeniu higienicznym, istnieje cała skala stanów przejściowych. Istnieją ludzie, których nie możemy nazwać chorymi i którzy sami siebie za takich nie uważają, a jednak pod wieloma względami, tak pod fizycznym, jak i moralnym, są poniekąd upośledzeni. Jak słusznie powiadają *P. Courmont* i *A. Rochaix*¹⁾ we wstępie do zarysu higieny „to są ci, którzy mogą stopniowo przeobrazić rasę silną, zrównoważoną w naród, składający się z jednostek wątplych i nienormalnych“. Oni to przyczyniają się do powstawania ras słabych, nerwowych, niezrównoważonych, mało odpornych.

Zadaniem higieny, jak wiadomo, jest zapobieganie chorobom, niedopuszczanie do powstawania typów słabych, mało odpornych i zapewnienie ludziom zdrowia doskonałego. Mówiąc zatem o zdrowiu, mam na myśli tylko „doskonałe“, że się tak wyrażę „pełne“ zdrowie.

¹⁾ Jules Courmont Prof. avec collabor: des Ch. Lesieur Prof. et A. Rochaix. *Precis d'Hygiene*. Deuxieme Edition revue et corrigée par. M. M. Paul Courmont Prof. et A. Rochaix Agregé d'Hygiene. Paris 1921, Str. 2.

Zrozumienie znaczenia zdrowia i życia ludzkiego wzrosło za granicą w ostatnich dziesiątkach lat przed wojną znacznie. Rządy oceniały tę sprawę głównie ze stanowiska wojskowego, inaczej zapatrywały się na znaczenie zdrowia i życia ludzkiego, społeczeństwa, widząc w zdrowiu obywateli najpewniejszą rękojmię swego znaczenia, postępu i dalszego istnienia. Zdawałoby się, że wielka wojna zadała kłam temu twierdzeniu, kiedy prawie przez pięć lat byliśmy świadkami takiego bezwzględnego tępienia się wzajemnego milionów ludzi. Nieporozumienie, zdaniem moim, jest tylko pozorne, rządy nigdy goręcej, jak w czasie wojny nie pragnęły mieć jak największej liczby zdrowych i tęgich obywateli, a społeczeństwo nigdy dotkliwiej nie odczuwało strat ponoszonych przez śmierć i kalectwo milionów współobywateli. Przewidujące rządy wiedzą, że, pomijając inne jeszcze warunki do prowadzenia nawet obronnej wojny, nie wystarczy wyprowadzenie na front pewnej ilości wyćwiczonego i dostatecznie uzbrojonego żołnierza, lecz, że i cała gospodarka wewnętrzna państwa, prowadzącego wojnę musi być dostosowana do niezwykłych stosunków i do potrzeb wojny, oraz, musi ona działać sprawnie. Otóż w miarę wyczerpywania się materiału ludzkiego, wewnątrz kraju do prowadzenia tej gospodarki pozostają ludzie starsi i niedołężniejsi, w końcu, w razie przeciągania się wojny, pozostają jedynie dzieci, kobiety i starcy i wtedy prowadzenie tej gospodarki staje się w końcu niemożliwe; państwo musi przegrać wojnę. Dla każdego zatem przewidującego rządu nie może być obojętną rzeczą nie tylko ilość ludności, ale także jej skład w stosunku do kategorii wieku i jej jakości. Kto wymyślił się należycie w znaczenie ilości ludności i jej jakości dla państwa, ten, zliczywszy zapas materiału ludzkiego, jakim rozporządzały obie strony wojujące, mógł już nawet na początku wojny w 1914 r. przewidzieć z wielkim prawdopodobieństwem, że w razie przeciągania się wojny zwycięży koalicja.

Nie będę sięgał do czasów starożytnych i przedstawiał, jak rozumiano znaczenie zdrowia i ile do niego przywiązywano wagi. Wiemy, że pod niektórymi względami przeszłość jeszcze dziś dostarczyć nam może wielu pouczających przykładów. Ale zatrzymam się tylko na ostatnich czasach.

W stanie podświadomości tkwi może i u nas gdzieś zrozumienie znaczenia zdrowia. Błąkają się tu i ówdzie przejawy, świadczące o jakimś przywiązywaniu wagi do tej sprawy. Objawia się to chociażby w treści naszych powitań, pozdrowień, pożegnań, życzeń i powinszowań. Ale wszystko to nie jest dostatecznie uświadamiane, powtarza się to przeważnie bezmyślnie, mechanicznie, a w każdym razie nie jest to uświadczenie tak silnie, by dawało podniecie do odpowiednich czynów i wysiłków w tym kierunku.

Jeżeli pominię tu stronę uczuciową, nie biorąc pod uwagę zmartwień i bólu, jakie odczuwamy w razie choroby lub śmierci osób nam bliskich lub drogiej, to na ogół można powiedzieć, że

ogromna większość ludzi i to nie tylko u nas, nie zdaje sobie do dziś dnia należycie sprawy ze znaczenia zdrowia, nawet biorąc rzecz z czysto egoistycznego stanowiska. Od Kochanowskiego, który w znanym wierszu „Do zdrowia“ powiada: „Szlachetne zdrowie. Nikt się nie dowie, Jako smakujesz, Aż się zepsujesz“... do Mickiewicza, który we wstępie do „Pana Tadeusza“ dla wyrażenia uczucia doznawanego po stracie Ojczyzny, używa porównania widocznie bardziej dostępnego dla ogółu, porównując Ojczyznę do zdrowia, którego wartość i za jego czasów ocenia się dopiero, gdy się je straci i aż do ostatnich czasów nie postąpiliśmy wiele naprzód. Większość naszego społeczeństwa rozumie znaczenie zdrowia dopiero wtedy, gdy je utraci. Takie stanowisko większości odbija się też i na naszym życiu publicznym. Wydatki na cele sanitarne uchwała się wtedy najłatwiej, ale zarazem i bezkrytycznie, gdy wybuchnie jaka epidemia i wtedy wyrzuca się nieekonomicznie często duże bardzo sumy pieniężne, kiedy znacznie mniejsze kwoty, użyte w celach zapobiegawczych i w odpowiednim czasie mogłyby albo zapobiec epidemjom, albo znacznie zmniejszyć straty, jakie one za sobą pociągają. A przedewszystkiem ogół nasz mało się sprawami zdrowia zajmuje i mało je rozumie, emocjonując się w razie wybuchu jakiejś epidemji, a obojętnie zachowuje się np. wobec gruźlicy, która zabiera stałe więcej ofiar, niż wszystkie najgroźniejsze epidemie razem wzięte¹⁾.

Wyższym stopniem zrozumienia naszego zdrowia, jest stanowisko, że się tak wyrażę, egoistyczne, albo indywidualne, z którego oceniamy zdrowie. Człowiek normalny, zdrowy, odczuwa radość życia, ma dobre samopoczucie, to uczucie jest przyjemne, błogie, pozwala żyć i używać życia. Kto się zastanawiał nad tym stanem, ten spostrzegł, że takie dobre samopoczucie wtedy tylko istnieje, gdy wszystkie nasze fundusze fizyczne i duchowe są należycie sprawne, kiedy ciało nasze i duch są zupełnie zdrowe.

Dosadnie stan ten charakteryzuje Jack London w „Wilku morskim“ („The sea wolf“)²⁾, gdy wkłada w usta Wilka Larsena w rozmowie jego z Humpem (van Waydenem) następujące słowa :

¹⁾ W 1922 r. zmarło w Krakowie na gruźlicę 727 osób, gdy na wszystkie inne choroby zakaźne razem wzięte zmarło w tym samym czasie tylko 255 osób. (Sprawozdanie fizyka miejskiego za 1922 r., nie drukowane.)

W całym Państwie Polskim zmarło w 1922 r., na ospę — 495 osób, na cholera — 35, tyfus brzuszny — 1.572, tyfus plamisty — 2.847, tyfus powrotny — 1.429, dysenterję — 1.698, szkarlatynę — 1.941, dyfterję — 396, odrę — 845, czyli razem — 11.258. A na samą tylko gruźlicę zmarło w tym samym czasie 9.102 osoby (obliczono na podstawie biuletynów tygodniowych wydawanych przez b. Ministerstwo Zdrowia Publicznego).

W Małopolsce zmarło w czasie od 1900—1910 r. na tyfus plamisty — 2.930 osób, tyfus brzuszny — 23.410, czerwonkę — 10.040, ospę — 155, dyfterję — 51.290, szkarlatynę — 91.320, a na gruźlicę — 247.020 osób. Sama tylko gruźlica zabrała w przeciągu dziesięciu lat o 67.875 ofiar więcej, niż wymienione wyżej choroby zakaźne razem wzięte.

²⁾ Jack London. Wilk morski (The sea Wolf). Tłumaczenie z angielskiego J. B. Rychlińskiego. Warszawa. Tom I str. 103.

„Wie pan co, czuję dziwne natchnienie: jest mi, jakbym rozbrzmiewał echemi wszystkich czasów i ogniskował w sobie wszelkie moce. Posiadam prawdę, odróżniam zło od dobra, słuszość od niesprawiedliwości. Wzrok mój widzi jasno i sięga daleko... Czem jest ten stan, który przeżywam obecnie? Ta radość życia? Te gody? To natchnienie, niech mi wolno będzie użyć tego słowa? Jest to jakieś coś, nachodzące człowieka, gdy dobrze trawi, gdy żołądek jego jest w porządku, gdy ma ostry apetyt, a cały organizm działa sprawnie“. Ale pocóż sięgać po obce przykłady. 140 lat temu były w Polsce jednostki, które to rozumiały. W Ustawach Komisji Edukacji Narodowej w rozdziale XXV „Edukacja fizyczna“¹⁾ znajdujemy taki ustęp: „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 mocnego i trwałego złożenia ciała; zdrowie zaś, czerstwość, moc zmysłów i sił, od pierwszego wychowania w niemowlęctwie, od sposobu życia w młodzieńskim wieku nieochybnie zawisły“... Taki człowiek już z czysto egoistycznych powodów dbać będzie należycie o swoje zdrowie, będzie je cenił i ochraniał.

Taki jednak człowiek, który dba o zdrowie wyłącznie z egoistycznych pobudek, zapomina o tem, że wzajemne stosunki ludzi są w obecnych czasach tak rozgałęzione, tak wzajemnie się splatają, że myśl wyłącznie o swoim własnym zdrowiu nie wystarcza. Przeciwnie, chcąc dbać o własne zdrowie, trzeba jednocześnie starać się o polepszenie warunków higienicznych ogółu ludności. Wyobraźmy sobie człowieka, który rozumiejąc i ceniąc własne zdrowie, trzyma się przepisów higieny i wypełnia jej nakazy, ale to postępowanie nie wystarcza, by go uchronić na przykład przed zarażeniem się jakąś chorobą zakaźną, jeżeli mieszka wśród współobywateli, nie dorównujących mu stopniem kultury, zaniedbujących przepisy higieny i stwarzających koło siebie niekorzystne warunki zdrowotne. Wystarczy wziąć najprostszy przykład: Wiemy, jak ważną rolę odgrywa czystość przy ochronie zdrowia wogóle, a w szczególności czystość rąk, częste ich mycie, szczególnie przed spożyciem pokarmów. Co jednak komu pomoże zachowywanie tego przepisu, jeżeli inny człowiek, który mu podaje rękę, który mu sporządza lub podaje pokarmy w restauracji, lub w domu, który dotyka przedmiotów, z którymi i on stykać się jest zmuszony, będzie człowiekiem niechlujnym? Zachowywanie przepisu częstego mycia rąk przyniesie mu wtedy tylko znacznie ograniczoną korzyść i nie uchroni go w należyтым stopniu przed chorobą. Takich przykładów możnaby przytoczyć bez liku. Upoważniają one do twierdzenia, że traktowanie zdrowia ze stanowiska egoistycznego nie wystarcza, by samemu sobie

¹⁾ Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane w Warszawie roku 1783. Lwów 1917.

zabezpieczyć pożądanę zdrowie, by samemu uchronić się przed chorobą.

Przeszedłszy zatem przez okres egoistycznego, indywidualnego pojmowania znaczenia zdrowia, wzniosły się niektóre wyżej kulturalnie stojące społeczeństwa na wyższy stopień tego pojmowania, rozumiały znaczenie zdrowia dla ogółu, a wielu ludzi w tych szczęśliwszych społeczeństwach rozumiało też jego znaczenie ze stanowiska ekonomicznego, społecznego, znaczenie jego dla państwa, narodu, rasy i ludzkości.

Zdrowie szeroko pojęte nie może być wyłącznie dobrem indywidualnym, ma ono bowiem pierwszorzędne znaczenie dla społeczeństwa i państwa. Rozpatrzmy jego znaczenie pod względem ekonomicznym.

Każda choroba, każda śmierć przedwczesna jest także stratą ekonomiczną, dającą się do pewnego stopnia obliczyć pieniężnie.

Potthoff w swej pracy¹⁾ przyjmuje, że bilans danego narodu jest tem korzystniejszy, im więcej posiada jednostek zdolnych do pracy, t. zn. z d r o w y c h, które pokryły już poniesione na ich wychowanie wydatki, a praca ich przynosi niejako czysty zysk.

Zobaczmy na przykładzie, jakie straty ponosimy wskutek przedwczesnej śmierci i wskutek zbyt wzmózonej u nas chorobliwości. Przypatrując się śmiertelności ogólnej w państwach europejskich²⁾ w ostatnich dziesiątkach lat przeszłego stulecia i w początkach obecnego, widzimy wszędzie stały i znaczny spadek tej śmiertelności, tem znaczniejszy na ogół, im bardziej posuwamy się ze wschodu na zachód. W niektórych pozaeuropejskich³⁾ państwach spadła śmiertelność ogólna do niebywałych dotąd niskich granic. W niektórych angielskich miastach ogrodach np. w Lechtworth w 1909/10 r. śmiertelność ogólna wynosiła 4,5 pro mille⁴⁾,

¹⁾ Das Rentabilitätsproblem in der Bevölkerungsfrage. Jahrbuch der Hilfe 1907.

²⁾ Śmiertelność w niektórych państwach europejskich na tysiąc mieszk.

Okres	Niemcy	Austria	Włochy	Anglia	Francja	Rosja
1841—1850	26·8	33·2	—	22·4	23·3	—
1851—1860	26·1	31·4	—	22·2	23·9	—
1861—1870	26·9	30·7	—	22·5	23·6	—
1871—1880	27·2	31·5	29·9	21·4	23·7	35·7
1881—1890	25·1	29·5	27·1	19·1	22·1	34·7
1891—1900	22·2	26·7	24·2	18·2	21·5	35·9
1901—1905	19·9	24·2	21·9	16·0	19·6	30·7
1906—1908	18·1	22·5	21·1	15·0	19·7	31·4
1910	16·2	21·1	19·6	13·4	17·9	—

Przytoczyłem te liczby według Prof. Dr. J. Kaupa. Volksentwicklung und Gesundheits-Statistik z Grundriss der Hygiene pod redakcją Prof. Dr. H. Seltera. T. II. 1920 str. 14.

³⁾ W 1905—1908 wynosiła śmiertelność w Queensland 10,1; w Polud. Australji 9,9; w Nowej Zelandji 9,9 na tysiąc mieszkańców. Według F. Prinzinga. Sterblichkeitsstatistik (Internationale) str. 537 z Handwörterbuch der sozialen Hygiene. A. Grotjahn u Prof. J. Kaup. T. II. 1912.

⁴⁾ Janiszewski Tomasz Doc. Dr. O wymogach zdrowotnych przy odbudowie kraju IV. Wydawnictwo obywatelskiego Komitetu odbudowy wsi i miast w Krakowie. Kraków. G. Gebethner i Ska 1916.

gdy w Londynie w tym samym roku wynosiła 14 pro mille. Śmiertelność zaś osesków w Lechtworth wynosiła 5.45% gdy w Londynie dochodziła do 10.79%. W Norwegii śmiertelność osesków spadała do 5%. Tak znaczny spadek śmiertelności zawdzięczać należy głównie wprowadzeniu rozmaitych na pozór kosztownych inwestycji sanitarnych, jak wodociągi, kanalizacja, należyte sposoby czyszczenia miast, poprawa stosunków mieszkaniowych i należyta rozbudowa osiedli, odpowiednia opieka nad dzieckiem i wogóle racjonalna i przewidująca polityka zdrowotna państwa.

W roku 1910 śmiertelność ogólna w Anglii wynosiła przeciętnie 14 na tysiąc mieszkańców, a w całej Polsce w granicach dawnej Rzeczypospolitej wynosiła przeciętnie 22 na tysiąc mieszkańców¹⁾. Umierało więc u nas na każdy tysiąc mieszkańców o ośm osób więcej, niż w Anglii. Gdyby się zatem u nas udało zapomocą polepszenia warunków zdrowotnych w państwie obniżyć śmiertelność do tej liczby, jaką była w Anglii w r. 1910, to oszczędzaliśmy rocznie około 430 tysięcy ludzi. Zapytajmy się, jaką wartość pieniężną przedstawia siła twórcza tej ilości istnień ludzkich?

Nie mam zamiaru przedstawiania metod służących do obliczania wartości ekonomicznej człowieka, ani wdawać się narazie w ocenę ich ścisłości. Dla naszego celu, dla wyrobienia sobie pojęcia o stratach, jakie ponosimy wskutek nadmiernej śmiertelności i chorobliwości wystarczają te metody zupełnie. Jeżeli zatem przyjmujemy metodę, polegającą na obliczeniu dochodów z pracy, uwzględniając jednocześnie ilość mieszkańców w wieku zarobkowym i korzystając ze statystyki podatkowej pruskiej wyszczególniającej źródła dochodów, więc między innemi i dochód z pracy, to dowiemy się z danych otrzymanych tą metodą przez Zeitlina dla Prus²⁾, że wartość jednego człowieka w Prusach w wieku zarobkowym wynosiła przed wojną przeciętnie 16.000 Mk niemieckich przedwojennych. Obliczając tedy w przybliżeniu wartość twórczą owych 430.000 istnień ludzkich, które niepotrzebnie obecnie rok rocznie tracimy, uwzględniając, że liczba ta obejmuje także jednostki nie będące w wieku zarobkowym, otrzymamy stratę roczną w wysokości około 4 $\frac{1}{2}$ miljarda Mk przedwojennych. Jeżeli liczyć przeciętnie na jednego zmarłego 30 chorych, a na jednego chorego tylko 6 dni niezdolności do pracy, to okaże się,

1) Na 44,924.546 mieszkańców zmarły w Anglii w 1910 r. 630.483 osoby. B. Galicja, Śląsk Cieszyński, Poznańskie, Prusy Królewskie, Rejencja Opolska, Prusy Książęce, b. Królestwo Polskie, Litwa, Białoruś i Ruś liczyły razem w 1910 r. — 54,057.757 mieszkańców, a przeciętna śmiertelność wynosiła w tym roku 22 na tysiąc mieszkańców.

2) Zeitlin Leon. Dr. Berlin. Versuch, das durch übergrösse Sterblichkeit entstehende Defizit, sowie den durch Verlängerung der menschlichen Lebensdauer event. zu erzielenden Gewinn auf Grundlage einer Berechnung des wirtschaftlichen Wertes des Menschen ziffermässig, festzustellen. W Saluti senectutis. Die Bedeutung der menschlichen Lebensdauer im modernen Staate. Eine sozialstatistische Untersuchung v. Lindheim II. Auflage Leipzig u. Wien 1909. str. 347—392.

że w Polsce choruje na każdy tysiąc mieszkańców o 240 osób więcej, a na każdy tysiąc mieszkańców mamy o 1440 dni pracy mniej, niż w Anglii, to jest, że wskutek tej wzmożonej chorobliwości tracimy około 80 (77,760.000) milionów dni pracy rocznie!

Wskutek zmniejszenia się śmiertelności naród niemiecki wzbogacił się w przeciągu jednego pokolenia od 6—8 miliardów Mk. Czas trwania zdolności do pracy w Niemczech jest obecnie o dwa lata dłuższy, niż przed stu laty, co stanowi w ciągu jednego pokolenia zysk 2 milionów lat pracy. Co znaczy w dzisiejszych czasach strata 80 milionów dni pracy rocznie, którą niepotrzebnie ponosimy? Co mogą przy dzisiejszem szybkim tempie życia społecznego wyprodukować w przeciągu 80 milionów dni mięśnie i mózgi ludzkie? Jak niekorzystnie przedstawiają się nasze szanse w międzynarodowym wyścigu przy takim znacznem obciążeniu? Czy tem nie możemy po części tłumaczyć sobie stanu zaniedbania naszego państwa i tego, że inne narody wyprzedzają nas tak znacznie na wielu polach działalności społecznej. W powyższych przybliżonych obliczeniach nie uwzględniłem jeszcze kosztów i wydatków bezpośrednich, połączonych ze śmiercią lub chorobą ludzką. Koszta pogrzebu, ciężary, jakie spadają na społeczeństwo wskutek pozostawienia niezabezpieczonego ekonomicznie potomstwa, znaczne koszty szpitalne, koszty lekarstw i leczenia, utrata zarobków, często wtrącenie w nędzę osób związanych bytem swoim z chorym — to wszystko dopełnia strat wyżej wyliczonych. Sądzę, że tych zestawień wystarczy, by przekonać się, że śmierć przedwczesna lub choroba, któraby się dała uniknąć, naraża społeczeństwo na bardzo wielkie straty, że wydatki na cele zdrowotne, na podniesienie stanu kultury sanitarnej państwa, są wydatkami doskonale rentującymi się, są rzeczywistymi inwestycjami, że za daleko idąca oszczędność pod tym względem jest szkodliwa dla państwa, a polityka taka jest błędna i nie da się niczem usprawiedliwić.

Zdrowie ma pierwszorzędne znaczenie dla państwa. O znaczeniu jego ze stanowiska wojskowego już wspominałem. Wiadomą jest rzeczą, że w dawnych wojnach więcej ginęło żołnierzy z chorób zakaźnych, niż na polu walki. Dobry zatem stan zdrowotny armji jest rzeczą pierwszorzędnej wagi dla państwa.

Ze stanowiska państwowego należy podnieść jeszcze jedną zasadniczą rzecz. Jak wiele innych haseł pozbawionych jest u nas jeszcze własnej treści, a wypełnia się je treścią zaczerpniętą z obcych wzorów, tak samo pojęcie „idei państwowej“ jest u nas jeszcze pojęciem nie wypełnionem istotną treścią zdobytą z własnych przeżyć państwowych. Słyszemy wprowadzić przytaczane często słowa, „idea państwowa“, ale jest to dotąd prawie puste hasło, lub pojęcie nieustalone, różnie przez różnych ludzi pojmowane. Pojęcie to jest wielce złożone i składa się z wielu elementów. Nie jest mojem zadaniem rozbieranie i przedstawianie wszystkich, lub nawet chociażby tylko najważniejszych jego części składowych, zrobią to zapewne ludzie więcej odemnie do tego

powołani. I to stać się powinno, im bardziej bowiem pojęcie idei państwowej polskiej będzie lepiej określone i ustalone, im więcej idea ta będzie spopularyzowaną i zrozumiałą dla wszystkich, tem więcej potrafi ona skupić wokoło siebie ludzi, tem prędzej, lepiej i ściślej ludzie się około niej zrzeszą i tem skuteczniej potrafią jej bronić. Jako lekarz na jeden jednak czynnik zwrócić uwagę mam obowiązek. Jednym z podstawowych elementów każdej idei państwowej, a w szczególności polskiej idei państwowej, jest dbałość państwa o ten materiał organiczny, który jest jego najistotniejszą, treścią, bez którego państwo wogóle istnieć nie może, tym materiałem są ludzie; dbałość zatem o ilość tego materiału, z którego składa się państwo i troska o jego jakość stanowi jeden z najgłówniejszych elementów polskiej idei państwowej. Im bardziej naród jaki jest zacořany w kulturze zdrowotnej, tem większe dla niego znaczenie ma ilość ludności. U nas w Polsce, gdzie nie ceni się pracy i zdrowia ludzkiego, gdzie z temi dwoma czynnikami postępuje się w najwyższym stopniu nieoszczędnie i rozrzutnie, tam materiału ludzkiego musi być dużo, nawet pewien nadmiar. To zrozumie każdy. U nas ilość ludności ma i mieć będzie jeszcze przez długi czas pierwszorzędne znaczenie dla państwa. Składają się na to różnorodne przyczyny, jak nasze położenie geograficzne, nasze sąsiedztwa o wielkiej ilości ludności i silnej rozrodczości, jak skład narodowościowy ludności w państwie, wielkie obszary mało zaludnione na wschodzie, potrzebujące wielkiej ilości rąk, by je naleźycie wyzyskać, w końcu wskutek niskiego stanu naszej kultury sanitarnej, rozmaite szkodliwosci otaczającego nas świata, jak i szkodliwosci wynikające ze stosunków społecznych i ekonomicznych i to w znaczeniu czynników doboru naturalnego, działają u nas daleko więcej i silniej, aniżeli w państwach o lepszem zrozumieniu i co za tem, idzie stosowaniu zasad higieny¹⁾. A bez tego materiału ludzkiego, bez Polaków nie może być państwa polskiego. Na tej naszej pięknej ziemi może wspaniale rozwijać się przemysł, może istnieć najlepsza waluta na świecie, może rozwijać się wspaniale handel, rolnictwo, kwitnąć nauka i sztuki, ale gdy zabraknie nas Polaków, nie będzie państwa polskiego, lecz inna, dzielniejsza rasa zajmie nasze miejsce,

Zrozumiałą takżę dla każdego jest rzeczą, że wśród trosk o jakość ludzi pierwsze miejsce naleźy się zdrowiu, bo wpływa ono wprost na dzielność i tężyznę, na ich pracowitość, energię, pomysłowość, ruchliwość i silną wolę. Dla państwa nie może być obojętną rzeczą, czy na 1000 obywateli będzie dajmy na to 8 czy też 20 takich, którzy nie pracują przez pewien okres czasu w roku z powodu choroby. Inna jest wartość 100 ludzi zdrowych fizycznie i moralnie, oświeconych, odpornych, tęgich wytrzyma-

¹⁾ Janiszewski Tomasz Doc. Dr. Jakie znaczenie ma nasza ilość i nasza jakość. Czasopismo — „Wychowanie fizyczne”. Rocznik III. Styczeń — Czerwiec 1922. Zeszyt 1—6 i Lipiec — Wrzesień 1922. Zeszyt 7—9. Poznań.

łych, pracowitych i skromnych w swoich wymaganiach, niż 100 ludzi chorych, etycznie niżej stojących, leniwych, tępych, rozrzutnych, nieumiarkowanych i niezrównoważonych. Tu zarysowuje się wyraźnie znaczenie zdrowia ludzkiego dla państwa. Prof. Karol Pearson ¹⁾ jest zdania, że istnienie, rozwój, lub zanik, oraz upadek jakiegos narodu zależą od przyczyn i praw biologicznych i w nich znajdują swoje wyjaśnienie, którego nie może dostarczyć ani historia, ani filozofja, ani antropologja, ani nauki ekonomiczne. Głównem zadaniem tych, którzy rządzą powinna być piecza i dbałość o zdrowie rządzo-nych. Zdrowie i jedynie zdrowie fizyczne i moralne decyduje bezwzględnie o istnieniu narodów i państw.

Zdrowie jest opoką, na której jedynie można budować przyszłość narodu. Wprawdzie na rozwój i potęgę danego narodu wpływają i inne czynniki, jak dostateczne środki obrony, bogactwo materiałów surowych wydobywanych w kraju, handel, szkoły kształcące rzemieślników, kupców, uczonych, inżynierów, wynalazców, mężów stanu, tradycja i ideały niedopuszczające, by prywatna lub względy klasowe przeważały, gdy chodzi o dobro całego narodu, prasa, literaci, poeci, politycy, którzyby mieli zawsze na względzie całość narodu — ale gdy zastanowimy się głębiej nad wszystkimi temi czynnościami, dojdziemy do przekonania, że mają one drugorzędne znaczenie, że wszystkie one zależą od zdrowia narodu. Nie negując bynajmniej znaczenia takich nauk, jak historia, filozofja, antropologja, ekonomja polityczna dla ogólnego wykształcenia i należytego rozwoju umysłu przyszłych polityków, mężów stanu i urzędników, twierdzi jednak, że nauki te, jakkolwiek poświęcone studjum człowieka, nie wystarczają dla wyjaśnienia przyczyn wzrostu, rozwoju, lub upadku pewnych narodów lub ras. W ich obecnym stanie, nauki te ani każda z osobna, ani wszystkie razem nie dają dostatecznego materiału dla zawodowego wykształcenia mężów stanu.

I warto, ze względu na jednostronność poglądów, u nas pod tym względem panujących, przytoczyć dosłownie niektóre zdania Pearsona. Na str. 5 wspomnianej powyżej pracy powiada: „Jaki wpływ mają obecnie filozofja, antropologja lub nauki ekonomiczne na sztukę rządzenia państwem? Czy może być pewnym człowiek, któryby dziś przemawiając w parlamencie (naturalnie angielskim... mój dopisek) powoływał się na prawa ekonomiczne, że go nawet zechcą słuchać“?...

Jeżeli chcemy stworzyć szkołę nauk politycznych, to nie możemy zadowolić się ćwiczeniem umysłu, jakie dają nam filozofja i nauki ekono-

¹⁾ Pearson Karol Prof. University College w Londynie. „Über Zweck und Bedeutung einer nationalen Rassenhygiene“ („National-Eugenik für den Staat“) tłumaczenie z angielskiego. München 1908, str. 5, 7, 8.

miczne. Musimy dołączyć studjum czynników biologicznych“... „Bez silnego zdrowia ciała i duszy nie może powstać żaden naród ani utrzymać się żadne państwo“. Tak przemawia profesor uniwersytetu londyńskiego My jesteśmy i pod tym względem zafocani. Winno temu nasze jednostronne wykształcenie uniwersyteckie. Dość wspomnieć, że nawet na tak specjalnych kursach, jak w szkole nauk politycznych, przy wydziale prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego, kursach zresztą znakomicie zorganizowanych i prowadzonych, nie ma wcale wykładów higieny społecznej.

A jednak w Polsce przed 140 laty byli ludzie, którzy wypowiedzieli m. i. to samo zdanie, jakie wypowiedział w naszych czasach profesor angielski. Komisja Edukacyjna tak się wyraża: „Słabość i niedołężność człowieka nie tylko jemu samemu życie czyni ciężarem, pozbawia go korzyści towarzystwa ludzkiego, użycia darów opatrności, ale też szkodę niezmierną narodowi całemu i obywatelstwu przynosi, gdyż moc i obrona krajowa z siły i mocy ludzi w szczególności wziętych składa się i stanowi, bo przy równości innych korzyści i kondycji, a częstokroć i bez tej równości ten nakoniec kraj potężniejszy być musi, który siłą i czerstwością każdego z osobna obywatela drugiego narodu zwycięża“¹⁾.

Czytając Ustawę Rządową z 3-go Maja 1791 r. i Ustawy Komisji Edukacji Narodowej z 1783 r. nasuwa się porównanie myśli w nich zawartych z obecnie u nas panującymi poglądami i wtedy staje jasno przed oczami wielka zbrodnia wobec ogólnoludzkiej kultury, jakiej dopuściły się Austria, Prusy i Rosja, uniemożliwiając odrodzenie się naszego narodu według wskazówek naszych najlepszych ówczesnych ludzi i zatrzymując na stokilkadziesiąt lat swobodny rozwój myśli politycznej i państwowej polskiej.

Żeby zrozumieć wpływ zdrowia na stosunki społeczne i polityczne, przyjrzyjmy się temu, co się u nas dzieje, co w silniejszym stopniu ilustruje stosunki powstałe wskutek wojny, niż w innych państwach, na co złożyły się u nas nie tylko wojny, ale i trudne nasze powojenne położenie. Upadek podstaw etycznych, wzmożony nadmiernie egoizm, wzajemna nienawiść i brak tolerancji dla odmiennych przekonań, nadmierna drażliwość i kłótniwość, zbytnia partyjność, łatwe uleganie nastrojowi i wpływom, zanik silnej woli, brak systematyczności w pracy, potrzeba ciągle nowych bodźców, wrażeń i sensacji, nieumiejętność zajęcia się większością jakąś myślą poważniejszą, pracą stałą i wytrwałą według pewnego programu w celu osiągnięcia pewnego wytyczonego sobie celu — wszystko to są objawy, które zapanowały nadmiernie, objęły zbyt znaczną ilość ludzi i jakkolwiek nie są objawami jakiejś śmiertelnej, nieuleczalnej choroby społecznej, są jednak w naszym położeniu niepokojące i bezsprzecznie prze-

¹⁾ L. c. str. 131.

kroczyły miarę spotykaną w przeciętnych stosunkach ludzkich, są zatem objawem patologicznym, są do pewnego stopnia objawem choroby, objawem braku zdrowia, wkraczają w sferę patologji. Nie ulega wątpliwości, że silne i długotrwałe napięcie systemu nerwowego, jakiego wymagały stosunki wojenne i powojenne u nas, nie tylko niedostateczne, ale także dłuższy czas trwające nieodpowiednie, jednostajne odżywianie się, ciągła troska o byt najbliższych, wszystko to odbiło się niekorzystnie na układzie nerwowym większości ludzi, wywołując nadmierną drażliwość, łatwe uleganie wpływom i nastrojom mas. Bonhöfer¹⁾ wskazuje na prostowanie nawet pewnych psychoz a znany jest cały szereg chorób t. z. awitaminoz powstających wskutek nieodpowiedniego odżywiania się. Ten anormalny stan naszych nerwów odbija się fatalnie na naszych stosunkach społecznych i politycznych utrudnia nam budowę Państwa Polskiego. Większość naszego społeczeństwa przebywa chorobą, która zwykle pomyślnie się leczy, ale zdrowieniu przeszkadza nasze trudne położenie, w jakim się znajdujemy, a naszą słabość wyzyskują wrogowie.

D. n.

Doc. Dr Tomasz Janiszewski.

Recenzje.

Marjan Falski. Materiały do projektu sieci szkół powszechnych na obszarze województw: warszawskiego, łódzkiego, kieleckiego, i białostockiego oraz m. st. Warszawy. Warszawa 1925. Wyd. Komisji Pedagogicznej Ministerstwa W. R. i O. P. — Oddział pedagogiki ogólnej Nr. 6. Skład Główny „Książnica-Atlas” T. N. S. W. Str. 149+93.

Sprawiedliwość społeczna i prawdziwa demokracja wysuwa zasadę, według której każde dziecko ma prawo do nauki i do szkoły jak najlepiej zorganizowanej. W Państwie Polskiem typem najwyżej zorganizowanym w zakresie nauczania elementarnego jest 7-kl. i siedmioletnia szkoła powszechna (z wyjątkiem województwa śląskiego, gdzie istnieje 8-letnia szkoła powszechna). Siedmioletnie uczęszczanie obowiązuje jednak i w tych miejscowościach, gdzie istnieją szkoły o niższej organizacji, nawet 2- i 1-klasowe. Szkoły te nie mogą przygotować młodzieży do życia obywatelskiego, a co gorsza zdarzają się wśród niej wypadki powrotnego analfabetyzmu. Dlatego też społeczeństwo i rząd dążyć powinny do zakładania szkół, możliwie wysoko zorganizowanych, do tworzenia sieci pełnych 7-kl. szkół powszechnych.

Na założenie w każdej wiosce takiej szkoły pozwoliłby sobie nie mogły nawet społeczeństwa bardzo zasobne, których życie państwowe i praca około rozwoju własnej kultury żadnej nie doznały przerwy. Tem mniej byłoby to możliwe w naszym państwie budującym obecnie własne szkolnictwo z nakładem dużych

¹⁾ Według Wondzinskiego. Arch. f. soz. Hygiene B. 15 nr. 3 i 4, str. 321. 1924 roku.

stosunkowo ofiar i walczącym z masowo rozpowszechnioną klęską analfabetyzmu. Wobec tych stosunków panuje u nas powszechna opinia, że zakładać należy w każdej wiosce bodaj liche szkoły 1-klasowe, byleby jak najrychlej zniżył analfabetyzm i tak rzeczywiście jest, bo największy procent (ponad 80) stanowią szkoły o najniższym typie organizacyjnym, t. j. 1- i 2-kl.

Jak już wspomniałem, wyniki pracy w takich szkołach są znikome tak, że nie usuwają one faktycznie analfabetyzmu. W dzisiejszych bowiem stosunkach życia kulturalno-społecznego zdobyć umiejętności czytania i pisanja, i to w słabym zazwyczaj stopniu, tudzież nieco elementarnych wiadomości nie może wystarczyć, nie przygotowuje do czynnego i produktywnego życia obywatelskiego. Stoimy więc wobec poważnego i trudnego zagadnienia w państwowej polityce szkolnej. Jak umożliwić każdemu dziecku kształcenie się w dobrej i wysoko zorganizowanej szkole powszechnej, do czego każdy obywatel w demokratycznej republice ma pełne prawo?

Zagadnienie to stara się rozwiązać *Dr Marjan Falski*, autor najlepszego w Polsce „*Elementarza*” i jeden z najwybitniejszych u nas znawców w dziedzinie organizacji wychowania powszechnego. Po wydaniu „*Materiałów do realizacji nauczania powszechnego*” opublikował obecnie nowe dzieło „*Materiały do projektu sieci szkół powszechnych*”, opracowane z niezwykłą sumiennością i znajomością rzeczy, zaopatrzone w liczne mapy, grafiki, tabele statystyczne, nader szczegółowe i przejrzyste.

Praca *Falskiego* obejmuje cztery części: 1) zagadnienie sieci szkolnej, 2) materiały pomocnicze do sieci szkolnej, 3) zasady projektu sieci szkolnej, 4) tablice liczbowe. Trudno byłoby omówić każdy z tych działów osobno wobec ogromu materiału i nadzwyczaj treściwego ujęcia, zwrócę tylko uwagę na sprawę najbardziej istotną t. j. na sposób rozwiązania trudnego problemu, jakim jest stworzenie w Polsce sieci szkół powszechnych o wysokim typie organizacyjnym.

Jako najbardziej celowe i realne środki realizacji szkoły powszechnej i idei jednolitego systemu edukacyjnego podaje autor: 1) komasację szkół o niskiej organizacji, 2) dowożenie dzieci do szkoły.

Komasacja polega na łączeniu szkół nisko zorganizowanych w szkoły wyższego stopnia organizacyjnego, t. j. 5- 6- i 7-mio-klasowe. Na podstawie szczegółowych i nader przejrzyste opracowanych map wszystkich powiatów w granicach wymienionych w nagłówku pięciu województw podaje autor miejscowości, najbardziej sprzyjające założeniu wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej. Cały ten obszar dzieli na tereny i rejony szkolne, a uwzględniając właściwości geograficzne powiatów, a więc przeszkody, jak np. rzeki, moczary, okolice bagniste, brak szos i mostów i t. p., następnie warunki komunikacyjne, gęstość zaludnienia, wyznacza punkty odpowiednie na wybudowanie szkoły

o wysokim poziomie. Chodzi o likwidację drobnych skupień szkolnych po wioskach słabo zaludnionych, a o założenie natomiast szkół 5—7 kl. w punktach najbardziej dogodnych dla danego rejonu szkolnego.

Według ustawy o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych z dnia 17 lutego 1922 przypada na 1 nauczyciela 50 dzieci, a więc na założenie szkoły 5-oddz. wystarczy skupienie ponad 200 dzieci, a na utworzenie pełnej 7-oddz. szkoły powszechnej 301—350 dzieci. Takie skupienie dzieci możliwe jest w naszych warunkach geograficznych na terenie o promieniu 3—5 km.

Maximum drogi pieszej dziecka do szkoły wynosi w myśl naszej ustawy 3 km. Jednakże wobec stanu naszych dróg, w szczególności podczas szarugi wiosennej czy jesiennej i w porze zimowej i to oddalenie jest zbyt duże, i dla dzieci nader uciążliwe, co oczywiście wpływa w wysokim stopniu ujemnie na frekwencję. Celem usunięcia tych niedogodności, a zarazem w celu utworzenia szkół wysoko zorganizowanych w punktach oddalonych od mieszkań dzieci ponad 3 km — do 5 km proponuje *Falski* wprowadzenie na szeroką skalę dowożenia dzieci do szkoły na koszt publiczny.

Idea dowożenia dzieci do szkół urzeczywistniona została w całej pełni na mocy ustaw w Stanach Zjedn. Pn. Am. Tam codziennie przewożą setki tysięcy dzieci szkolnych koleją, tramwajami, statkami, promami, autobusami. Istnieją specjalne autobusy szkolne, urządzone luksusowo, kryte i zabezpieczające dzieci przed wichurą, deszczem i zimnem.

Dowożenie rozpoczyna się tam z odległości 1 mili ang. (1.6 km) i dochodzi do 6, a nawet 15 mil ang. Norma czasu lokomocji wynosi od 30—60 minut, przeciętne zaś koszty dowożenia pomimo luksusowych urządzeń i znacznych stosunkowo odległości wynoszą według obliczeń statystycznych z ostatnich lat około 3 do 3 1/2 dolara miesięcznie na jedno dziecko. Wydatek ten znajduje rekompensatę w oszczędnościach możliwych z powodu skomasowania szkół, co zmniejsza koszt ich utrzymania.

Dowożenie dzieci do szkół umożliwiło radykalne przekształcenie sieci szkolnej w Stanach amerykańskich. *Dr Falski* przytacza ciekawe szczegóły na podstawie sprawozdań tamtejszych władz, m. p. w powiecie Randolph County (Stan Indiana) było 131 szkół jednoizbowych, obecnie są wszystkie zlikwidowane, a w ich miejsce powstało drogą komasacji 16 szkół 8-klas., nadto kilka szkół średnich (high school). Dziennie przewożą w tym powiecie 3.000 dzieci. Rodzice wyrażają swe najgłębsze uznanie z powodu takiej organizacji, umożliwiającej tworzenie znakomitych szkół. Jako widoczne korzyści, wynikające z systemu dowożenia dzieci, prócz podniesienia stopnia organizacji szkoły, podkreślić należy ochronę dzieci przed niepogodą, czystość i suchość ubrania i obuwia, skrócenie czasu na komunikację szkolną, uniknięcie zmęczenia dzieci, lepszy dozór nad dziećmi w drodze do szkoły, ogromną

poprawę frekwencji. Dzięki systemowi dowożenia dzieci i młodzież korzystają z najlepszych szkół, co oczywiście podnosi w wysokim stopniu ogólną kulturę społeczeństwa amerykańskiego.

Piękne gmachy szkolne, wyposażone w środki naukowe, w urządzenia kinematograficzne, w biblioteki i czytelnie, stają się ośrodkiem życia kulturalnego ludności okolicznej. Dzieci, rodzice i nauczyciele stanowią społeczność, w której tętni życie duchowe; wspólnymi siłami organizują pogadanki naukowe, gospodarcze, odczyty, chóry, kluby sportowe i zabawy towarzyskie.

Realizacja sieci szkolnej i organizowanie 7-klas. szkół powszechnych w Polsce zależy przede wszystkim od budowy gmachów w tych punktach, gdzie możliwe jest większe skupienie dzieci. W okolicach gęsto zaludnionych dzieci mogą pieszo uczęszczać do szkoły, w powiatach zaś o słabym zaludnieniu wprowadzić należy dowożenie dzieci na koszt publiczny. Akcja ta pociągnie za sobą wprowadzić znaczne sumy, ale tylko tą drogą możliwe jest podniesienie kultury ogółu społeczeństwa, tylko tą drogą zwiększy się wydajność pracy i podniesie bogactwo materialne i duchowe naszego państwa.

Komisja Pedagogiczna Ministerstwa W. R. i O. P., wydając znakomite studjum Marjana Falskiego, przygotowała grunt do realizacji szkoły powszechnej. Z materiałami, zgromadzonymi przez autora, zapoznać się powinno nauczycielstwo, administracja szkolna, a przede wszystkim posłowie i senatorowie. Każdy polityk na szerszą miarę, który chce zabrać głos w sprawach organizowania systemu edukacji narodowej, musi się gruntownie zapoznać z tem dziełem. Należy wyrazić życzenie, by autor jak najrychlej uzupełnił swą książkę materiałami, dotyczącymi reszty województw Rzeczypospolitej.

H. R.

Kronika pedagogiczna.

Trzecia międzynarodowa konferencja pedagogiczna odbędzie się w Heidelbergu od 1 do 14 sierpnia 1925. Tematem ogólnym konferencji będzie: „Rozwój sił twórczych w dziecku”. Zgłosili się referenci ze wszystkich niemal krajów. Z Anglii: *Dr Arundate, Ensor, Powell*; z Belgii: *Dr Decroly i Hamaide*; z Francji: *Decroix i Fauconnet*; z Niemiec: *Dr Buber, Jacoby, Merz, Petersen, Dr Rotten*; ze Stanów Zjednoczonych Ameryki: *Dr Kemp*; ze Szwajcarii: *Dr Ferrière i Dr Jung*; z Włoch: *Ferretti*. Lista referentów dotąd nie zamknięta, ponieważ mają być uwzględnione jeszcze inne państwa.

Konferencję tę organizuje Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania, której zadaniem jest badanie i rozpowszechnianie najlepszych metod wychowania, aby tą drogą zbudować podstawy społeczności ogólnoludzkiej i powszechnego pokoju. Zgłoszenia i opłatę w kwocie 30 szylingów przyjmuje sekretarjat konferencji: The Organizing Secretary, New Education Fellowship, 11 Tavistock Square, London, W. C. 1.

Warunki psychologiczne wychowania społecznego w seminarjum nauczycielskiem¹⁾.

Seminarjum nauczycielskie jest jednym z tych czynników, które regulują i wzmagają rozwój narodu w jego zasadniczych elementarnych podstawach. Seminarjum poprzez swój charakter zawodowy w sferze wychowania, poprzez swą możliwość świadomego i szerokiego oddziaływania może w znacznej mierze przyczynić się do odpowiedniego ustalenia dążeń życiowych jednostek i gromad, może ono w sposób właściwy ułożyć pomiędzy jednostką a społeczeństwem należyte ustosunkowanie, nadając temu ustosunkowaniu mocną i pewną trwałość.

Dążenie jest rysem zasadniczym życia, ustalenie więc kierunku, zakresu i siły dążeń życiowych wraz z budową zasad i motywów jest celem wychowania. Im większa zaś jest jednolitość w dążeniach jednostek w zakresie ogólnego ujmowania spraw i zadań życia, tem większa wytwarza się łączność społeczna, tem szersze i trwalsze występuje zespolenie jednostek w gromadę. Jednolitość dążeń to wielka siła społeczna. Powszechność zamierzeń, usiłowań, trosk i starań jest warunkiem zbliżenia ludzi ku sobie, wytworzenia wzajemnej ufności i rozbudzenia wiary w moc zbiorowego działania.

Siła dążeń wyrasta ze spotęgowania emocyj życiowych. Pokonywanie przeszkód i zaporów, zdobywanie pożytecznych rezultatów daje w swym wyniku biologiczną wygraną, układa doświadczenie życiowe, ułatwia wytworzenie dalszych dążeń, ale bez odpowiedniego wpływu wychowawczego rozwinąć może egocentryzm jednostki. Z tego względu nieodzowne jest ułożenie postępowania wychowawczego w celu uspołecznienia jednostki. Postępowanie takie przejawiać się może w dwojakiej postaci: przez zorganizowanie takiej sytuacji życiowej dla dziecka, by mogło ono z przejawów życia zbiorowego wyczuć swym instynktem zasadę obyczaju — oraz przez ustalenie sądu moralnego, względnie rozbudzenie elementów myślowo-uczuciowych do rozważań nad poziomem życia i temi zależnościami, które ów poziom warunkują.

Konieczną jest więc tutaj współpraca wychowawcy i wychowanka, wzajemne ich zrozumienie i wzajemne do siebie zaufanie. Ze stanowiska zaś społeczno-narodowego, nieodzowne jest porozumienie między wychowawcami jak również między instytucjami wychowawczymi. Porozumienie takie umożliwia wspólne zbudowanie drogi, prowadzącej do ogólnego dobra, jako idealnego życia, ujmowanego ze stanowiska ustawicznej przemiany i doskonalenia.

¹⁾ Referat wygłoszony na Zjeździe S. K. N. w Warszawie.

Wojna powszechna, jako wielki wstrząs w życiu i ustroju społecznym, uwydatniła jeszcze bardziej starą prawdę, że dobro nie kształtuje się przez nadanie, lecz przez czynny stan tych, którzy pragną je osiągnąć. Z tego powodu i do sfery wychowania coraz bardziej przenika system kształcenia się, samowychowania, doskonalenia się przez własną próbę, pracę i wysiłek, zabierając jak gdyby miejsce dawnemu nauczaniu, kształceniu i urabianiu.

Uległość, przejmowanie i bierne poddawanie się wpływowi nadawanym przeistacza się dzisiaj w zakresie środków wychowawczych w rozbudzanie samodzielności, inicjatywy, w bezpośrednie zetknięcie się z różnymi formami życia zbiorowego, by na tle własnych porywów i doświadczeń ustalić się mogło rzeczywiste poczucie odpowiedzialności na byt i rozwój zbiorowy, by się ugruntować mogła idea solidarności w rozmaitych poczynaniach, oraz by świadomość różnych wzajemnych zależności odłoniła młodemu obywatelowi istotną prawdę życia, podnosząc z jednej strony i uszlachetniając rozpęd wysiłku w kierunku budowy dobra ogólnego, z drugiej zaś miarkując wymagania osobiste i zarazem wprowadzając do ich sfery słuszną sprawiedliwość.

Rozumiem, iż przez takie ujęcie sprawy proces wychowania staje się bardziej trudny i kłopotliwy. Oczywiście przez traktowanie wychowania jako aparatu odbiorczego zabiegi wychowawcze nie są zbyt skomplikowane. Wystarczy rozejrzeć się w zasadach, normujących życie społeczne, podać ich strukturę uczniowi i na ich tle wyznaczyć polecenia. Istotnie taką metodą można prowadzić urabianie masy. Występują wówczas dwie rzeczy: siła nadawcza i element odbiorczy, czyli podanie sądu wraz z przygotowanymi motywami, zabarwionymi niekiedy uczuciową pobudką oraz na tem tle, czasem i bez takiego tła, wystawienie nakazu — a z drugiej strony przyswojenie, posłuch i spełnienie.

Tak pojęty proces wychowania nie zespala, lecz dwoi, rozczepia. Tworzą się wtedy tak często nienawistne względem siebie ustosunkowane dyspozycje, ujmowane nierzadko w formułę: „ja i wy“ lub „my i on“, nie zaś tylko „my“.

Dogmatyzm zasad życia społecznego przy takim postawieniu sprawy wychowania sprowadza za sobą bezwzględność w spełnianiu nakazu, przytłumienie myśli krytycznej, zeschematyzowanie wol, i osłabienie emocyj życiowych, które na skutek zazwyczaj znacznej przewagi po stronie nadawczej i wskutek niemożności przezwyciężenia przeszkód maleją i znikają.

Zesztywnienie norm życia i wypływająca stąd konieczność niewolniczego podporządkowania się im pozostają w sprzeczności z naturalnym pędem człowieka do wyzwolenia, usposobienia twórczego i śmiałych górnych lotów. Zasada życia w swej treści i formie posiadać winna, bo posiada, własną dynamikę rozwoju i dlatego twórcze do niej ustosunkowanie zaliczyć wypada do prawdy wychowawczej, poprzedniej zaś metodzie wychowania można nadać miano fałszu pedagogicznego.

A jakże z tego stanowiska przedstawia się psychika młodzieży? Przelotność wrażeń, wydatna wzruszeniowość, naturalny pęd do prób samodzielnych, tworzenie własnego mimo wszystko świata myśli, chęć do skupienia się w gromadę, wrodzona tendencja do dobrowolnego posłuchu, wszystko to, jeżeli nie zostanie siłą stłumione, przeciwstawia się formie nadawczej wychowania, nawet w tym przypadku, gdy młodzież w swem postępowaniu wykazuje pozorną uległość. W wypadku ustalenia się takiej pozornej uległości zjawia się u młodzieży wyczekiwanie momentu ostatecznego pobytu w zakładzie. Wraz z czapką tu i owdzie mundurem szkolnym młodzież zrzuca z siebie owe wpływy specjalne i staje nieomal wobec pustki duchowej, wpadając w stan rozgoryczenia, apatii lub zmaterjalizowania.

Zapewne, nie przesadzajmy, coś tam z tych wpływów pozostaje, coś również wikła się ze wspomnień i przeżyć rodzinnych, zwłaszcza z okresu przedszkolnego, szuka się potem czegoś na własną rękę z lektury tak często przygodnej, nie kierowanej dalszemi wpływami zakładu, ale taki osobnik nie jest wysłańcem, któryby w sobie odczuł zbiorową, wypiatowaną i wyidealizowaną własnym trudem i mozołem Duszę Narodu i któryby chciał Jej promieniami rozgrzewać młode pokolenia, układając lepszą przyszłość w czasie teraźniejszym.

Nadawcza forma wychowania sprowadza często niebezpieczeństwo sprzeciwu. Sprzeciw ten uwydatnia się niekiedy w ostrej postaci i sprowadza za sobą różne represje, tak zwane kary, zadośćuczynienia. Wykroczeń takich boi się zawsze wychowawca, zdając sobie sprawę z pogłębienia rozdzwieku, jaki wytwarzają kary, a których uniknąć nie może bez narażenia na szwank swego autorytetu. Stara się przeto rozwinąć jaknajczulszy nadzór nad sprawowaniem młodzieży, podpatruje lub przynajmniej usiłuje podpatrzyć przez swą gorliwość najdrobniejsze wykroczenia i w przypadku ich stwierdzenia tłumaczy, wyjaśnia i oddziaływa, czasem zaś straszy i grozi przykreimi następstwami.

Jakaż rola pozostaje uczniowi? Uznać winę, upokorzyć się lub udać upokorzonego, obiecać poprawę, czyli przyszłą uległość poleceniom nadanym, czasem znów dla wyrównania sprawy i zjednania sobie pana-wychowawcy lub pana-nauczyciela zdobyć się na demonstracyjny dobry uczynek.

Otóż przy takim ujęciu kwestji oddziaływania pomiędzy zasadą życia zbiorowego a indywidualnością dziecka staje nauczyciel lub tytularny wychowawca, staje jako pośrednik nadawca, nie zaś jako kierownik wychowawczy rozwoju duchowego duszy młodzieńczej, a to są dwa przeciwległe bieguny metody wychowawczej.

Sprzeciw względem narzuconym poleceniom, nakazom, regulaminom i przepisom czasem przybiera postać zorganizowaną. Rozwija się wówczas walka pod komendą jawnego lub ukrytego przewódcy. Wychowawca stara się wówczas doprowadzić gromadę do rozproszenia duchowego, niekiedy faktycznego, fizycznego,

względem przewodcy stosuje środek ośmieszenia wobec gromady, upokorzenia go, zgnębienia lub nawet całkowitego usunięcia z zakładu. Znow z składników — ja i wy nie powstanie suma my. Na takim tle rozwija się u wychowawcy stały niepokój, niszczący jego duchowość, wprowadzający zgorzkniałość usposobienia.

Pewna rutyna, która według takiej metody się rozwija w działaniach wychowawczych, odsuwa możliwość tworzenia organizacyj uczniowskich, samorządu szkolnego, gminy szkolnej, usprawiedliwiając swe stanowisko następującą argumentacją:

Rozszerzenie uprawnień ucznia w zakresie szerokiego wyzwalania jego sił indywidualnych odsunąć jest w stanie możliwość kierownictwa wychowawczego według zgóry powziętych i oddawna ustalonych, oraz uznanych za słuszne zasad pedagogicznych; wzbudzić może rozzuchwalenie młodzieży, wzmóc dziecinne kaprysy i głupstwa, oraz uzależnić usiłowania wychowawcze od przelotnych upodobań młodzieży.

Sprowdzi to za sobą wypaczenie całej idei wychowania społecznego, wprowadzając do rozwoju dziecka anarchizm, który niewątpliwie przeniesie się na życie pokolenia dorosłego.

Niewątpliwie argumentacja taka ma pewne pozory słuszności, usamodzielnienie bowiem młodzieży bez należytego ugruntowania podstaw sprowadzić może nie tylko na manowce całą sprawę wychowania, ale nawet całkowicie uniemożliwić sam proces wychowania. Nie są to wcale rzadkie przypadki, że wychowawca, nie mogąc podporządkować sobie młodzieży, usuwa się i zrywa bezpowrotnie z nią, traktując zawodowość taką jako przekleństwo życiowe.

Rutyna pedagogiczna o nadawczej postaci działań wychowawczych posługuje się jako głównym środkiem, nastawieniem postawy psychicznej ucznia wobec głównych i zasadniczych przejawów życia, za mało lub wcale nie troszcząc się o indywidualne rozbudzanie motywów wewnętrznych czynu, o rozwijanie samodzielnej pracy duchowej przez uwzględnianie psychicznych odrębności ucznia i wytwarzanie dlań przeróżnych sposobności życiowych, któreby bubowały jego moralność w sposób doświadczalny.

A tymczasem czego domaga się od nas podstawa psychiczna życia zbiorowego? Domaga się ona mianowicie: ujmowania spraw życia zbiorowego w ich całości, wykrycia w dynamice tego życia praw rozwoju i wzajemnych zależności przez konieczność współdziałania jednostek i zespołów ludzkich, poczucia odpowiedzialności za byt zbiorowy w jego warunkach zasadniczych oraz trwałego usposobienia do podnoszenia poziomu życia i rozwijania tym sposobem skali wymagań i obowiązków.

W psychice młodzieży, jak już zaznaczyłem, znaleźć możemy naturalne podłoże do zainteresowania się temi sprawami, zrozumienia i zarazem odczucia ich doniosłości, wreszcie czynnego ustosunkowania się do nich — przez wysiłek samodzielny, oraz podporządkowanie się pod budującą się społeczność normę.

Młodzież lubi swoją zbiorowość, jednostki o uspozieniach samotniczych należą do niezmiernie rzadkich. Zresztą i ta samotność ma tylko niekiedy postać zewnętrzną, przesuwając współpracę w przejawach życia zbiorowego na teren całkowicie wewnętrzny.

Gromada rozszerza zakres doświadczenia, potęguje intensywność wrażeń, które przy właściwym kierownictwie wychowawczem mogą wytworzyć zbiorowy entuzjizm dla idei wzniosłych. Zbiorowość ułatwia rozwijanie się indywidualności poszczególnych przez zużytkowanie tych odrębnych możliwości, które wynikają z dziedziczności, bądź zostały wyrobione przez rozmaite inne wpływy.

Kierownictwo wychowawcze może i powinno ułatwiać wyrastanie przywódców, którzyby wspierali usiłowania wychowawcy. Zespół bowiem, gromada, klasa uczniów woli zorganizowanej nie posiada, dopóki nie wyrośnie wśród nich przywódca. Masa pragnie być kierowaną, ale w tem poddaniu się chce zachować pierwiastek swej dobrej woli. Kierownik, który przez organizację zakładu lub klasy umożliwia wyrabianie się przywódców pod swoim wpływem, wzmacnia siłę swego oddziaływania. Natomiast wytwarza się rzeczywiście niebezpieczeństwo wielkie, gdy obok pozornej uległości i niby spełniania poleceń rozwija się w sposób ukryty brutalność masy, zorganizowana lub organizująca się wola sprzeciwu, gdy wyrasta wśród masy samorządnie przywódca, który staje na czele, organizuje sprzeciw i rozbudza systematycznie niechęć do wpływów i dążeń wychowawcy. Przywódcy tacy to niebezpieczni współzawodnicy wychowawcy.

Konflikt taki, niebezpieczeństwo takie zachodzi, gdy współżycie uczniów wspiera się na nienaturalnych podstawach, gdy tłum się i powstrzymuje popęd do ruchu, do czynu zbiorowego, do uzewnętrzniania w postaci czynnej stanów psychicznych, do materialnego zużytkowania wiadomości i drobnych wpawdziej, ale istotnych uzdolnień młodzieńczych dla pożytku i dobra ogólnego.

Szkoła, jako minijaturowe społeczeństwo, powinna być terenem do wyrabiania się osobniczego na tle przejawów życia zbiorowego, powinna zaostreżać bystrość i jasność sądu w zakresie spraw ogólnych, rozbudzać inicjatywę, zachęcać do organizowania i systematycznego gruntowania tych zalet, które są nieodzownym warunkiem powodzenia współpracy, mianowicie: należytego zrozumienia zasad współpracy, mocnego odczucia ważności wyników, zachowania zgody i solidarności, a wraz z tem zbiorowego ustalenia porządku obok całkowitego wytrwania i właściwego zużytkowania wysiłku zbiorowego.

Tendencje kierownictwa wychowawczego ze stanowiska potrzeb społecznych uzupełniać się będą przez przykłady z życia rodzinnego, przejawy budującego się w oczach młodzieży państwa polskiego, przenikanie do ustroju społecznego coraz głębszego i pełniejszego demokratyzmu, a przedewszystkiem przez

istniejącą u młodzieży dorastającej podatność do zainteresowań etycznych i społecznych.

Rękojmia autorytetu wychowawcy tkwić będzie w podniosłości idei, umiejętności ich zaszczepiania, w uwzględnianiu naturalnych właściwości psychiki młodzieży i w wytworzeniu poważnej pełnej poczucia obywatelskiego atmosfery współżycia zbiorowego. Nadania, polecenia i nakazy wychowawcze wypływać będą z ogólnych wspólnych tendencji, z ogólnego podłoża ideowego. Głos wychowawcy będzie zarazem głosem młodzieży. Jego polecenia zdobędą prostotę kierunku i siłę, ponieważ wypływać będą również z duchowości wychowanków.

Wychowana w takiej atmosferze młodzież zrozumie łatwiej, odczuje i ugruntuje w sobie wspólność dążeń do zdobycia szczytów w indywidualnych formach życia narodowego wśród wysokich i wspaniałych poziomów kulturalnych i wspólnot ogólnoludzkich.

T. A. Koziara.

Zjazd organizacyjny Sekcji Kształcenia Nauczycieli.

Dokończenie.

Drugi dzień obrad.

Posiedzenie otwiera kol. *Jaworska* o godz. 9⁴⁵ i udziela głosu p. *Dr Michałowi Janikowi* z Krakowa, który wygłasza ref. na temat: Wychowanie obywatelskie w zakładach kształcących nauczycieli.

Referent podnosi z uznaniem, że autorowie nowego programu dla sem. naucz. posiadali znaczne zrozumienie ważności wychowania obywatelskiego i podali cenne w tym kierunku uwagi przy omawianiu nauki o Polsce współczesnej na kursie V.

Czytamy tam między innymi, co następuje:

„Nauka o Polsce współczesnej dać winna umiejętność sprawnego orjentowania się w zjawiskach życia narodowego oraz ugruntować poważne zainteresowanie „obywatelskie” uczniów... Program daje nauczycielowi możliwość zajęcia się przedewszystkiem temi stosunkami, które pod jego kierunkiem uczniowie mogą poznać gruntownie i źródłowo; innie może potraktować ogólnikowo, ...byleby uczeń nabył zdolności do samodzielnej pracy i mógł w potrzebie znaleźć drogę do poznania interesujących go stosunków. Innemi słowy: metoda pracy większe ma znaczenie od opanowania całego zakreszonego w programie materiału. Do celu tego zmierzać należy nie przez wykład, ale drogą starannego kierowania samych uczniów, wykład zachować musi jeno pomocniczą rolę”.

Zasób materiału, zalecony do opracowania, jest wcale obfity. Obejmuje on: 1) pojęcie Polski, 2) kraj, 3) ludność, 4) gospodarstwo, 5) ustrój, 6) prawa i obowiązki obywatelskie, 7) kulturę

narodową. Do treści punktu 7-go zaliczono między innymi tak zasadnicze sprawy, jak: analfabetyzm, bibliotekarstwo, związki i organizacje społeczne, stowarzyszenia gospodarcze, organizacje kulturalne, oświatowe, dobroczynne, wartość inicjatywy prywatnej w społeczeństwie, zagadnienia wewnętrzne życia polskiego, kwestję mniejszości narodowych i kwestję socjalną.

Jeżeli dodamy, że także przy nauce języka polskiego na kursie 4 i 5 nakazano przeprowadzić „pierwsze próby wygłaszanych z pamięci pogadanek, odczytów popularnych i przemówień okolicznościowych“, okaże się tem jaśniej, że autorom programu nietylko leżała na sercu troska o wychowanie obywatelskie przyszłych nauczycieli, ale także podali bardzo wiele w zakresie potrzebnego materiału, a nawet wskazali nauczycielowi tego przedmiotu bardzo trafną metodę postępowania.

Dlaczego mimo to seminarja nasze nie wypełniają jeszcze zadania swojego w tym względzie w sposób skuteczny? Jedną z głównych przyczyn jest niezawodnie nowość programu, który dopiero wchodzi w życie i na którego skutki musimy dopiero czekać. Nie jest może dobrze, że tak ważną sprawę dołączono do nauki o Polsce współczesnej. Może należało ją potraktować jako przedmiot osobny, ażeby jego znaczenie uprzytomniło się tem bardziej uwadze wychowanków. W każdym razie teoretycznie rzecz jest dość dobrze postawiona. Wykonanie praktyczne będzie napotykało na bardzo wielkie trudności.

Niemają światła na jedno z istotnych bodaj źródeł przyszłych trudności mogą tutaj rzucić doświadczenia inspektorów szkolnych, powołanych z urzędu do przypatrywania się szkolnej i obywatelskiej pracy nauczycielstwa. Doświadczenia te wskazują na uderzające zjawisko, że ogromna większość młodego także nauczycielstwa, zwłaszcza kobiet, jest zupełnie nieprzygotowaną do działalności obywatelskiej w środowiskach, dla których taka działalność byłaby niezmiernie pożyteczna, w szczególności zaś po wioskach i małych miasteczkach. Jeżeli nadomiar zwazymy, że odsetek kobiet wśród nauczycielstwa szkół powszechnych jest przeważający i bardzo wysoki, zjawisko staje się tembardziej niepokojące. Co gorsza! nauczycielki, wywodzące się przeważnie z środowisk miejskich, uważają pobyt na wsi za nieszczęście osobiste. Niezwiązane niczem z ludnością wiejską, nie rozumiejące zgoła środowiska, w którym mają spełniać szczytne powołanie, pragną wyrwać się stamtąd co prędzej i często wcale nawet nie próbują zbliżyć się do otoczenia. Jeżeli wioski leżą w sąsiedztwie wielkiego miasta, nie mieszkają nawet w miejscu służbowem, dojeżdżają do pracy i myślą tylko o tem, jakby stamtąd najprędzej uciec i znaleźć się na resztę dnia daleko od szkoły, dziatwy i jej rodziców. Są zapewne chlubne wyjątki, ale te toną w regule ogólnej. Podobny przejaw daje się zauważyć i wśród nauczycieli-mężczyzn, lecz nieporównanie jest tutaj mniej częsty, zatem w daleko mniejszym stopniu szkodliwy. Okólniki, nakazujące w takich wypadkach mieszkać w miejscu służbowem,

są lekiem wątpliwej wartości, gdyż są odczuwane jako przymus i duszy nauczyciela nie zmieniają.

Niewątpliwie prawdziwym jest spostrzeżenie, że „sprawdzeniem należytego wychowania obywatelskiego w seminarjach nauczycielskich jest ustosunkowanie się wychowanka w przyszłej roli nauczyciela do środowiska — i to nie tylko do młodzieży szkolnej — ale jeszcze bardziej do pokolenia dorosłych”. Nie dość jednak ważność postulatu zrozumieć. Sprawa przedstawia się nieporównanie trudniej, gdy idzie o jego wykonanie. A jednak obcy nie tylko go zrozumieli, ale w wysokim stopniu wprowadzili w życie. Nauczyciel amerykański, angielski, francuski, duński, czeski czy inny nie czuje się obcym w środowisku, w którym pracę mu wyznaczoło. Owszem — czuje się żywą częścią całego społeczeństwa i każdej jego części i zgodnie z tem odczuciem ustosunkowuje się harmonijnie do świadomej współpracy z drugimi, przyjmując na siebie rolę przodownika, gdzie warunki tego wymagają. Nauczyciel obcy ma zrozumienie równowartości ludzkiej każdego swojego rodaka i wypełnia ważne swoje obowiązki w doskonałym duchu obywatelskim. Kastowość i uprzedzenia są mu prawie zawsze obce: w rodzicach widzi równouprawnionych członków własnego społeczeństwa, w działwie dorastające pokolenie pracowników i budowniczych wspólnego gmachu ojczystego. Dlatego też podwalina, na której ów gmach ojczysty się dźwiga, jest silna i zdrowa, a nauczyciel szkoły powszechnej spełnia zaszczytnie oceniane zadanie pierwszego opiekuna i wychowawcy duchowego tych przyszłych pracowników i budowniczych.

Kiedyż doprowadzimy do tego w Polsce i w jaki sposób? Niema innej rady, jak tylko uczyć się od drugich, a naukę stosować do warunków miejscowych i właściwości plemiennych, ażeby wysiłki reformatorskie były tem skuteczniejsze. W ten też sposób niejedno da się wydobyć z ducha własnego i tem większą będzie miało wartość. Postulat ten tak jest istotny dla sprawy wychowania obywatelskiego w seminarjach, że cała praca wychowawcza ma być tutaj nastawiona w kierunku takiego kształtowania umysłów i serc wychowanków, ażeby jaknajrychlej zbliżyć jego rzeczywistości. Inaczej nie ruszy się z miejsca i rzecz cała będzie wisiała w powietrzu.

Nasuwa się jeszcze jedno bardzo ważne pytanie. Czy praca nad wychowaniem obywatelskim w seminarjach zamknie się w sferze tych ideałów, które nam dotąd w życiu zbiorowem zalecano? Czy ideał „kolorowego ułana” ma pozostać nadal jako niemal jedyny? Czy mamy się dalej stroić w szaty niewinnych męczenników? Czy mamy dalej patrzeć ciągle przez okulary z przed dwustu lat na rzesze pracujące? Pytań podobnych można przytoczyć bardzo wiele. Wiemy, o co w danym wypadku chodzi. Według mojego przekonania, nie jeden z nakazów czy przesądów przeszłości musi być poddany rewizji; musimy zrozumieć potrzebę przebudowy własnej duszy w kierunku szczerze demokratycznego i filantropijnego poglądu na świat; musi stać się

nam jasnym, że szczerze demokratyczny i filantropijny światopogląd i z tem działanie w praktyce życia publicznego i domowego jest warunkiem normalnego rozwoju kultury narodowo-społecznej, oraz utrzymania odzyskanej niepodległości państwowej. Bez takiego zrozumienia i przekonania wewnętrznego niema mowy ani o należytem postawieniu wychowania obywatelskiego w seminarjach, ani o takim wychowaniu nauczycielstwa, ażeby ono, choć w przybliżeniu, mogło być przygotowane do wypełnienia swego powołania.

W życiu zbiorowem naszego społeczeństwa napotyka się dużo przesady, aktorstwa i pseudoromantyzmu. Stąd czotobitność przed błyszczącym szychem, zakłamanie wewnętrzne, gesty wielkopańskie, skłonność do bałwochwalstwa. Prostota, szczerść, dokładność, wytrwałość nie są w naszym guście. Jesteśmy najpospolitszymi zjadaczami chleba, a dąsamy się na cichą cnotę i prostą wielkość społeczeństw kulturalniejszych od naszego. Trzeba i w tym kierunku przebudować duszę narodową i nauczyć ją miłości pracy i poszanowania człowieka. W galerji naszych wielkości dużo chrzęstu karabel i buzdyganów, mało ludzi nauki, codziennego poświęcenia, zasłużonych w ogólnoludzkim dorobku kulturalnym, poskrómicieli żywiołu, bohaterów pracy. Łączy się to ściśle z brakiem rzetelnego demokratyzmu, z niezrozumieniem kulturalnego pochodzu ludzkości. Czczy pozór i blask wewnętrzny cenione są u nas jeszcze jako wartości; kultura wewnętrzna i uznanie brata w każdym człowieku nie cieszy się uznaniem, bywa nawet prześladowanem. Musimy to w sobie zmienić, jeżeli pragniemy szczęścia do własnego narodu, jeżeli chcemy być narodem rozsądnym i potrzebnym na świecie. Inaczej nie zrozumiemy nigdy istotnego znaczenia wychowania obywatelskiego i poprzestaniemy co najwyżej na ułożeniu mniej lub więcej efektownych programów.

Kto wie, czy nie dlatego także rzetelna troska o rozwój szkoły powszechnej była nam do niedawna czemś obcem; a nie wiem, czy i dzisiaj jest nam bliską naprawdę. Kto wie, czy nie dlatego również żądało się do niedawna, aby nauczyciel szkoły powszechnej poprzestał na zadaniu swoim w szkole, która znowu nie powinna być tak bardzo powszechną i tak wiele nauczającą. Oddziaływanie na środowisko widziane było niechętnie, nawet prowadzone w duchu czystej etyki chrześcijańskiej, jeżeli nie dogadzało jakiegokolwiek uprzywilejowanej kastowości. Mogło to być poniekąd słuszne, ale tylko wtedy, gdy nauczyciel uprawiał politykę wybitnie partyjną, szkodliwą ze stanowiska dobra ogólnego i narażającą autorytet szkoły jako ogniska oświaty dla wszystkich bez wyjątku. W każdym bowiem innym wypadku należy nie tylko dopuścić, ale żądać nawet od nauczyciela, aby w małych zwłaszcza środowiskach spełniał pracę kulturalną i obywatelską w szkole i poza szkołą, gdyż wiąże się to najściślej z obowiązkami, jakich społeczeństwo ma prawo od nauczyciela wymagać, a i nasze także wymagać powinno.

Jakie wnioski praktyczne płyną z powyższych uwag, bardzo szkicowo zestawionych? Oto naprzód urząd edukacyjny, powołany do organizowania oświaty powszechnej, powinien jasno i niedwuznacznie zdać sobie sprawę z celu swoich obowiązków zarówno, o ile chodzi o szkołę powszechną, jak i o seminarja nauczycielskie, gdyż oba te źródła oświaty łączą się z sobą niezmiernie ściśle i są od siebie wzajemnie zależne. Program wychowania obywatelskiego w seminarjach będzie dopiero wtedy dobrze przedstawiony, gdy wprzód zostanie ustalona celowość szkoły powszechnej i pełna jej organizacja zostanie jak najszybciej przeprowadzona. Pragnąć należy, ażeby ta praca nad szkołą powszechną prowadzona była przez mężów o głębokiem poczuciu obywatelskiem, miłośników człowieka i państwa polskiego, rozważnych, wolnych od przesądów i fanatyzmu. Ale nietylko naczelnie piętra urzędu edukacyjnego nad oświatą powszechną powinny znaleźć oddanych sobie ludzi. Wizytatorstwa, inspektury, dyrektury seminarjów i ich grona nauczycielskie, kierownictwa szkół powszechnych — wszystko to powinno skupić ludzi najbardziej doborowych, o wysokim rozumie, gorącym sercem, wzorowych obywateli, wytrwałych pracowników, oddanych całkowicie człowieczeństwu i Ojczyźnie. Wtedy dopiero ożywią się naprawdę martwe litery programu nauki o Polsce współczesnej i zamienią się w prawdziwą naukę wychowania obywatelskiego przyszłych nauczycieli szkół powszechnych, aby się stali siewcami lepszej przyszłości i utwierdzicielami najwyższego dobra: duchowej kultury narodu.

Trzeba się otrząsnąć ze zgubnego przywidzenia, że szkoła powszechna jest czemś mniej ważnem, a kierownik i wychowawca przyszłego pokolenia czemś mniej wartościowem w porównaniu z nauczycielem szkoły średniej lub wyższej, albo urzędnikiem papierowej kategorii. Ważność swoją ciemnemu naszemu społeczeństwu trzeba narzucić przez zniewolenie go do uznania pracy podstawowej, bez której cała nadbudowa jest bańką mydlaną. Zniewolić zaś można nie słowami, lecz widocznymi na każdym kroku wynikami tej pracy. Aby znowu wyniki pracy były widoczne, nauczycielstwo, prowadzone przez doborowe siły kierownicze, rozumiejące ważność swego powołania, otrzymać musi dobre wychowanie obywatelskie w seminarjach.

Tylko w takich warunkach będziemy mogli wiele żądać od nauczycielstwa i tylko wtedy nauczyciel z gotowością poświęci życie pracy nad fundamentami. Ale nauczyciel jest tylko człowiekiem, może mieć najgorętszą duszę, ma przecież także ciało. Trzeba przez należyte uposażenie służbowe uwolnić te potrzeby cielesne od trudów jałowych, które odrywają od pracy, zniechęcają i obojętniają. W miejscu swojem służbowem nauczyciel powinien nadto znaleźć skromne choćby, ale zdrowe i wygodne mieszkanie, aby miał możność rozmowy z samym sobą, aby mógł przyjąć rodziców dzieci i same dzieci, aby nie musiał żyć jak napół bezdomny anachoreta. Jest to konieczne dla nauczycieli-mężczyzn, a bardziej

jeszcze dla nauczycielek, które z natury jako kobiety więcej domu i znośnej wygody potrzebują. Mieszkanie powinno być przy szkole, bo dojeżdżanie z sąsiedztwa lub tułanie się po odległych kątach wioskowych może naprawdę ostudzić zapał do pracy, choćby go było dużo, coś dopiero, gdy go nie było w nadmiarze.

Może ktoś słusznie zauważyć, że powyższe wywody mają nazbyt akademicki charakter, nawet o ile chodzi o naprowadzone właśnie piewsze wnioski praktyczne. Dobór odpowiednich ludzi nie jest rzeczą łatwą, zwłaszcza w naszych stosunkach, gdzie rozstrzygają o tem rozmaite względy, najróżniej rzeczowe. Nie wolno się łudzić, że ulegnie to zmianie na lepsze. Pobudowanie odpowiednich budynków szkolnych z mieszkaniami, przynajmniej dla kierowników i zaopatrzenie reszty nauczycielstwa w należyte warunki bytowania nie nastąpi również tak szybko. Tu zaś chodzi nietylko o zdanie sobie sprawy, choćby szkicowo, z całości zagadnienia, nietylko o takie wnioski praktyczne, które mogą być zrealizowane dopiero w dalekiej przyszłości, ale o wskazanie, co możnaby uczynić dla wychowania obywatelskiego przyszłych nauczycieli już w najbliższym czasie, w warunkach mniej więcej niezmiennych, z jakimi na dłuższy jeszcze okres czasu liczyć się wypada.

Najważniejsze bodaj jest tu pytanie, co możnaby tu zrobić, aby wychowanków seminarjów zaznajomić jako tako z środowiskami wiejskimi i robotniczymi, w jakich znaczna ich większość będzie w przyszłości pracowała. Nie wystarczą — trzeba to podkreślić — same tylko wykłady dobrego nawet nauczyciela nauki o Polsce współczesnej. Nie wystarczą same tylko pomocnicze kursy instruktorskie, bo i tam kończy się wszystko na teorii. Tu musi się szukać sposobów, przy których pomocy można będzie wychowanków zaznajomić bezpośrednio z typowymi okazami środowisk przyszłej pracy. Do dzisiaj naogół w szerokich kołach społeczeństwa, zwłaszcza miejskiego, panują o tych środowiskach najdziwniejsze wyobrażenia, od których nie są wolni nawet nauczyciele seminarjów, które także za pośrednictwem lichej prasy i krążących zdawkowych opinij dostają się do umysłu przyszłych nauczycieli. W tem oświeceniu wieś przedstawia się zwyczajnie jako gromada napół dzikich i niebezpiecznych ludzi, żyjących przeważnie instynktem, pozbawionych wszelkiej kultury duchowej i szlachetniejszych uczuć. Wszakże nawet w „Chłopach” Reymonta chłop niewiele różni się od bestji, a może jest od niej gorszy. Młodzież czyta takie rzeczy, na nich urabia sobie sąd jak najfałszywszy. Panienska z miasta, przyszła nauczycielka, drży na samą myśl, że w takim środowisku przyjdzie jej z czasem pracować. Bywa z góry uprzedzoną i zagrożoną w najlepszych zamiarach obywatelskich. Może jeszcze gorzej bywają przedstawiane środowiska robotnicze. Rzesza pracująca — to dla przeciętnej opinii gromada chciwych, łakomych, krwiożerczych ludzi, umięających tylko strąkować dla zysku i naruszać porządek publiczny. Lektura szkolna, jak np. „Nieboskiej Ko-

medji“ Kasińskiego, jeśli jest nieumiejętnie prowadzona, utwierdza niejednokrotnie tak potworną opinię i działa paraliżująco na dobre chęci przyszłych nauczycieli, zwłaszcza zaś nauczycielek.

Przy nauce o Polsce współczesnej trzeba te wyobrażenia naprzód teoretycznie prostować. Trzeba zapukać do czującego serca ludzkiego i wezwać na pomoc ewangeliczną naukę miłości; trzeba pokazać, jak to na ciężkim trudzie tego — można powiedzieć — ogółu narodowego dźwiga się cała budowa społeczna, jak to bez jego pracy nie mogłaby powstać wyższa kultura; jak skromne są jego warunki życiowe; jak wielką jest jego cierpliwość i miłość drugich, skoro, będąc niemal całością, mógłby wszystko wywrócić, a przecież pracuje dla garści szczęśliwszych, żywi ją i broni. Trzeba przypomnieć, jak te rzesze olbrzymie, rzucone nawet na obczyznę, o kraju rodzinnym nie zapominają, strzegą wywiezionych stąd tradycji, a w chwili ciężkiej przyszły z pomocą setki milionów dolarów odradzającej się Ojczyźnie. Godzi się podać niejeden przykład, jak to rodzice, mali rolnicy lub robotnicy, odejmują sobie od ust kawałek chleba, aby dziecko posłać do szkoły do miasta i pomnożyć kapitał rozumu narodowego. Niejedno takie dziecko znajdzie się zapewne i wśród wychowanków seminarjów; tem wdzięczniej przyjmie słowo uznania dla najbliższych sobie, uzbroi się w większą gotowość do pracy ofiarnej dla drugich. W ten sposób wszyscy wychowankowie pozbędą się nalotu fałszywych opinii i przywidzeń i ujrzą w powołaniu przyszlętnym wzniosły cel, godny większego umiłowania.

W ślad za pouczeniami teoretycznymi pójdać ćwiczenia praktyczne, poznanie typowych środowisk, których nie brak prawie nigdzie w okolicy, gdzie seminarja są pomieszczone. Można wprowadzić naprzód wychowanków na kursy dla dorosłych, przeznaczone dla ludzi z takich właśnie środowisk; niech przypatrzą się, jak dusze i serca otwierają się tam skwapliwie ku światłu i dobru; niech sami wychowankowie poprowadzą jakąś lekcję czy pogadankę, czy zajmą się urządzeniem uroczystości okolicznościowej. Za dobry sposób można także uważać, jeżeli dyrektor seminarjum lub nauczyciel wychowania obywatelskiego poproszą dobrego kierownika lub nauczyciela ze szkoły w takich właśnie środowiskach, aby podzielił się z wychowankami wrażeniami ze swojej pracy i otworzył im oczy na sposoby sięgnięcia do duszy małych i na obfite owoce umiejętnej działalności obywatelskiej w takim otoczeniu.

W niejednej wiosce i niejednym osiedlu fabrycznym znajduje się dom ludowy lub robotniczy. Po stosownym porozumieniu się i przygotowaniu możnaby zawieźć czy poprowadzić wychowanków, aby się przysłuchali czy przypatrzyli albo wiecowi ludowemu, albo naradzie nad sprawami gospodarczymi np. kółka rolniczego, kasy Raiffeisena, kooperatywy, albo jakiemuś przedstawieniu amatorskiemu, zwłaszcza gdyby nauczycielstwo miejscowe brało w tych sprawach udział bezpośredni. Można ich także i należy

poprowadzić na lekcję w szkole, na odczyt lub uroczystość okolicznościową — słowem umożliwić im naoczne poznanie typowych środowisk przyszłej pracy. Będzie również bardzo pożytecznem, jeżeli wychowankowie podejmą się bezpośrednio jakiejś pracy w środowisku, poddanej ich doświadczeniu. Będą to przede wszystkim prace natury kulturalnej, na inne bowiem nie byłoby dość możliwości. Mogą zatem przygotować odczyt popularny o treści wartościowej, mogą zająć się urządzeniem uroczystości narodowej, przedstawienia amatorskiego lub czemś podobnem.

Nauka obywatelska musi w swoim programie uwzględnić w wysokim stopniu sprawy natury gospodarczej. Poznanie zasad organizowania kółek rolniczych, kas Raiffeisena lub podobnych, kooperatyw, spółek rolniczych, jest niezbędne. Dobrem do tego przygotowaniem będą kasy i kooperatywy, zakładane na terenie seminarjów, co dzisiaj stało się już możliwe dzięki znacznemu ustaleniu stosunków walutowych i gospodarczych. Praca tego rodzaju na gruncie przyszłego miejsca służbowego będzie owocna społecznie i zapewni nauczycielstwu dobroczynny wpływ na środowisko, zatem pozwoli oddziaływać pożytecznie także w duchu kulturalnym i obywatelskim.

Internatowe wychowanie młodzieży ma wielu przeciwników — i całkiem słusznie. Ale mogą zachodzić warunki, w których dobrze postawione internaty oddałyby wielkie usługi wychowaniu obywatelskiemu młodzieży. Odnosi się to w znacznym stopniu do zakładów, kształcących nauczycieli, już choćby dlatego, że wszystkie środki, o których właśnie mówiono, dałyby się łatwiej zastosować i przeprowadzić w wychowaniu zbiorowem. Internat taki mógłby pozostawać pod kierownictwem dyrektora zakładu lub nauczyciela wychowania obywatelskiego, a byłoby dobrze, gdyby skupił w swoich murach młodzież wraz z nauczycielami, którzyby tam mieli swoje mieszkania. Zastrzeżenie możnaby zrobić do nauczycieli, o ile chodzi o zakłady żeńskie, nauczycielek, o ile chodzi o męskie. Internat miałby także tę dobrą stronę, że młodzież żyłaby w małej społeczności, którą możnaby dobrze zorganizować; byłby to więc dobry sposób przygotowania młodzieży do życia w społeczności wielkiej, w którą niezadługo wejdzie w roli tak bardzo odpowiedzialnej.

Gdzie jednak nie może być dobrze założonego internatu, tam lepiej, aby go wcale nie było. Korzyści, jakieby mogły wyniknąć z współżycia w społeczności internatowej, może częściowo osiągnąć urządzenie całego seminarjum jako społeczności szkolnej, a każdego kursu jako gminy szkolnej. Rzecz to do przeprowadzenia już dzisiaj, ale pod warunkiem, że kierownictwo seminarjum wraz z całym gronem nauczycielskim oddadzą się pracy w takiej społeczności i gminie z całą serdecznością i z całym zrozumieniem jej ważności i celowości, gdyż inaczej środek ten wychowawczy mógłby wydać wręcz przeciwnie skutki: niechęć do życia społecznego i jego lekceważenie.

Nakoniec jeszcze jedna uwaga, nie bez dużego znaczenia dla wychowania obywatelskiego. Jeżeli w każdej szkole stosunek wychowawców do młodzieży powinien być jak najlepszy, tem bardziej żądać tego należy w seminarjach. Wszakże ich wychowankowie mają wejść niezadługo w życie i zająć podstawowe i odpowiedzialne stanowisko w życiu zbiorowem narodu. Niechaj młodzież czuje, że wychowawcy wiedzą o tem, okazując to przez odpowiednie traktowanie. Punktualność, sumienność, pracowitość, zapał do pracy dla drugih i miłość społeczeństwa muszą zdobić wychowawców w tak wysokim stopniu, jakby to było ich naturą. Poziom etyczny słów i postępów nauczycielstwa seminarjów powinien być bez zarzutu. Oschłość, opryskliwość, rubasznosc, złośliwość, fałszywa nastrojowość, nieszczerosc, przesada muszą im być jak najbardziej obce. Żądać trzeba od nich wielkiej wyrozumiałości w połączeniu z wielkiem poczuciem sprawiedliwości. Atmosfera w zakładach kształcących nauczycieli powinna być pogodna i optymistyczna, jak w dobrej, zgodnej i kochającej się rodzinie.

Jeżeli to, co dałoby się zrobić już dzisiaj, wykonamy jak najwcześniej, jeżeli świadomość celów dalszych stanie się jak najogólniejsza, można będzie żywić nadzieję, że sprawa wychowania obywatelskiego w zakładach, kształcących nauczycieli, zostanie dobrze postawiona i dobrze przeprowadzona. Im prędzej to nastąpi, tem z większym będzie to pożytkiem dla należytego zużytkowania pracy nauczycieli szkół powszechnych, tem szybciej wzrastać będą dobra społeczne i kulturalne naszego narodu, tem mocniej utwierdzać się będą podwaliny naszej wolności ludzkiej i narodowej.

Czasy, w których żyjemy, znamionują się dążnością do wielkich przemian. Może i nasze społeczeństwo prędzej dojrzeje w tem połącznem tchnieniu ducha czasu; może trudności w przebudowie własnej duszy ustąpią prędzej, niż się spodziewamy; może i nasze zakłady nauczycielskie zaczną wydawać niezadługo ludzi, którzy — jak to jest już gdzieindziej — będą po wszystkich zakątkach kraju głosicielami prawdy i sprawiedliwości, siewcami dobrego ziarna, ostojami poczucia praw człowieka i obywatela w wolnej Rzeczypospolitej, zdrowej moralnie, zasobnej materialnie, wysokiej w dążeniach humanitarnych i kulturalnych.

Następny referat wygłosił *dyr. Adam Koziara z Leśny Podlaskiej* na temat: *Psychologiczne podstawy samorządu szkolnego*¹⁾.

Przewodnicząca otwiera dyskusję nad obydwoima referatami.

P. Theifert (Płock) uważa powszechne postawienie obowiązku celibatu dla nauczycielek, wysunięte w referacie p. Janika za niebezpieczne. Odnośnie do wychowania obywatelskiego w se-

¹⁾ Zob. str. 85.

minarjach stwierdza częstą niechęć wychowanków, pochodzących ze środowiska wiejskiego do powrotu do tegoż środowiska.

Kol. *Somorowski* (Łódź) podnosi konieczność wprowadzenia w seminarjach metodyki postępowania nauczyciela w środowisku jego przyszłej pracy.

P. *Pretschówna* (Łęczyca) mówi o sposobie realizacji zaznajamiania seminarzystów łęczyckich z typowymi środowiskami, o czym była mowa w referacie pierwszym.

Dyr. Butrymowicz (Pułtusk) stwierdza konieczność stworzenia linii wytycznych w dziedzinie samorządów szkolnych w seminarjach i podnosi potrzeby zebrania materiału w dziedzinie istniejących organizacji samorządowych.

Kol. *Dukat* (Łowicz) uważa zrealizowanie zamierzeń w dziedzinie wychowania obywatelskiego, wyłuszczonych w ref. *Dra Janika* za niemożliwie ze względu na już istniejące przeładowanie materiałem programu semin.

Dyr. Nittman (Lwów) — V-ty kurs seminarjum winien mieć charakter ściśle praktyczny, uczniom tego kursu należałoby udzielać urlopów celem zapoznania się z praktyką rzeczywistego życia szkolnego.

Kol. *Pawlak Adam* (Ciechocinek) podkreśla głębokie ujęcie duszy nauczyciela w ref. *Dra Janika*; zali się iż chęci uzupełniania wiadomości nauczycieli szkół powsz. nie są oceniane należycie zarówno przez władze, jak i przez kolegów z seminarjów.

Kol. *Jaworska* (Lwów) uważa wciąganie uczniów seminarjów do istniejących warsztatów pracy za przedwczesne ze względu na zabarwienie polityczne, jakie często tej pracy niektóre czynniki nadają. Sprawę celibatu nauczycielek uważa za nierealną.

Dyr. Nittman twierdzi, iż najlepszą nauczycielką, jest nauczycielka-matka. Celibat ocenia jako szkodliwy.

Kol. *Somorowski* podnosi rolę życiową samorządów szkolnych — praktyka szkolna życia zbiorowego uchroni ucznia, przyszłego pioniera wiejskiego, od popełniania błędów w rzeczywistym życiu zbiorowym środowiska jego pracy.

Kol. *Borkowski* (Łomża) zaznacza, iż nauczyciele seminarjów biorą żywy udział w pracy nad kształceniem naucz. szkół powsz. Wnosi o umożliwienie wstępu na uniwersytet absolwentom seminarjów.

P. *Theifert* proponuje opracowanie ankiety w sprawie samorządów szkolnych w seminarjach.

Kol. *Dukat* mówi o zaobserwowaniu tęsknoty wśród uczniów za samorządem; przy organizacji samorządu radzi korzystać z doświadczeń innych samorządów szkolnych.

Wizyt. Dzierżyński stwierdza, iż Kuratorium Warszawskie poświęca należytą uwagę sprawom samorządów szkolnych w seminarjach, między innymi rozesłało radom pedag. semin. projekt ustroju samorządowego, opracowany przez jedno z seminarjów celem zaopiniowania i ewent. wprowadzenia. P. Wizytator występuje w obronie seminarjów, podkreśla ich znaczenie, porównuje z kursami nauczycielskimi i uważa, że zaproponowana ankieta do inspektorów może ostatecznie kwestię wyższej wartości seminarzystów czy kursistów rozstrzygnąć. Konstatuje zmniejszanie się liczby nauczycieli niewykwalifikowanych. W roku 1924 w Kuratorium Warszawskim zwolniono od egzaminu 1.000 osób, 1.000 osiągnęło kwalifikacje na kursach i 1.000 przez Komisję egzam. a wogóle kształciło się na kursach 3.000 nauczycieli. Z radością wita powstanie Sekcji i deklaruje żywe współdziałanie Kuratorium w jej pracach.

Kol. *Syska* (ze Śląska) uzasadnia ideę czynu zbiorowego, charakteryzuje stosunek ilościowy czynu polskiego do zamierzeń i stwierdza rażąca dysproporcję na niekorzyść czynu. Przez nie-narzucanie uczniom gotowych form samorządowych pragnie kształcić samodzielność.

Inspektor Kostecki jako jedno z zadań Sekcji stawia troskę o realizację budownictwa szkolnego.

Senator *Woźnicki* informuje zebranych o nauczycielstwie, szkolnictwie i społeczeństwie Ameryki. Kulturę duchową obywateli Stanów Zjedn. ocenia nisko i uważa ją za skutek, między innymi, niskiej kultury duchowej nauczyciela. Co do naszych stosunków stwierdza potrzebę znalezienia wielkiej idei, mogącej poruszyć nauczycielstwo i uczniów. Taką ideą mogłaby być np. idea powszechnego pokoju, ale ona u nas nie znajduje posłuchu. Każę nam szukać wraz z młodzieżą, aby tę ideę znaleźć.

Zabierają jeszcze głos: *dyr. Jasiewicz* z Nieświeża w różnych sprawach, p. *Miarczyńska* z Piotrkowa w sprawie uobywatelenia nauczycieli seminarjów, p. *Usarkowa* z Warszawy w sprawie szkół doświadczalnych i p. *Jaworska* w sprawie idei naczelnej naszego zbiorowego życia, której tak samo, jak inni, nie znajduje.

Referent *dr Janik* polemizuje z sen. *Woźnickim* co do społeczeństwa amerykańskiego i ocenia je wręcz odmiennie — oby u nas tak dobrze było, jak jest w Ameryce. Uważa, iż nieznanomość środowiska opóźnia rozwój szkoły, bo nauczyciel nie umie szkole zjednać odpowiedniego poparcia w środowisku swej pracy. Bardzo ostro występuje przeciwko seminarjom prywat. i uważa, że należy je zamknąć. Stoi na stanowisku otwierania choćby jednoklasówek tam, gdzie wogóle szkół niema i wyzyskania nawet gorszego elementu nauczycielskiego (np. sześcioklasistów) byleby niebyło analfabetów. Co do idei przewodnich, to stwierdza, że one są, jest ich więcej, niżbyśmy zrealizować ich mogli, tylko że

niema ich kto wziąć. Od góry idzie zło, gdyż tam brak woli do podjęcia tych idei — trzeba się zabrać do ich realizacji.

Referent *dyr. Koziara* nie znalazł naogół w dyskusji też sprzecznych z zasadniczymi wytycznymi swego referatu. Cieszą referenta dwa fakty: 1) organizowanie się Sekcji i 2) żywe zajmowanie się sprawami wychowawczymi.

Przewodniczący *Dr Kupczyński* proponuje przekazanie wszystkich zgłoszonych wniosków jako dyrektyw dla Sekcji, na co zebrani godzą się.

Zabiera głos p. *Dr Librachowa* i podnosi, że idee przewodnie w wychowaniu młodzieży muszą wyjść z dusz młodzieży. W znalezieniu tych idei przeszkadza nam lęk przed rzekomo niebezpieczeństwem nowych myśli, śmiałych czynów. Pozbądźmy się tego lęku, a idee się znajdą. Nawiązując do swego referatu, uważa p. Librachowa seminarja za typ przejściowy, ale teraz trzeba je ulepszyć, gdyż istnieć one będą przez czas dłuższy; preparandy uważa za zbędne; selekcję psychologiczną przy kwalifikowaniu kandydatów na nauczycieli ocenia jako niebezpieczną o wątpliwej wartości, natomiast za wskazane i bardziej celowe uważa uzgodnienie oceny i charakterystyki kandydatów do seminarjów przez ich poprzednich nauczycieli.

Dr Rowid nie uważa Kursów Nauczycielskich za ideał, tylko za ważny etap w rozwoju systemów kształcenia nauczycieli; szukamy dróg i zadaniem Sekcji zbadanie najlepszych form kształcenia nauczycieli w dobie obecnej i w najbliższej przyszłości.

Insp. Kostecki jako referent Komisji wnioskowej odczytuje wnioski, rozpatrzone przez Komisję wnioskową, która proponuje przekazać je Zarządowi Sekcji do rozważenia i ewentualnego zrealizowania.

Kol. *Makuch* składa sprawozdanie z obrad Komisji regulaminowej. Regulamin w brzmieniu ustalonym przez Komisję przyjęto en bloc wszystkimi głosami przeciw jednemu. Regulamin przedstawia się ostatecznie następująco:

Regulamin Sekcji kształcenia nauczycieli Związku P. N. S. P.

1. N a z w a: „Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych — Sekcja Kształcenia Nauczycieli“.

2. C e l. a) praca nad reformą zakładów naukowych kształcących nauczycieli szkół powszechnych;

b) opracowywanie programów i metod wychowawczych w tych zakładach, oraz kontrola i ocena używanych wydawnictw;

c) ułatwianie dalszego kształcenia nauczycieli;

d) studja w zakresie nauk pedagogicznych, zagadnień szkolnych i zawodowo-nauczycielskich;

e) popieranie interesów zawodowych i prawno-służbowych członków Sekcji.

3. Środki. a) zwoływanie Zjazdów członków Sekcji, kongresów pedagogicznych, konferencji w specjalnych zagadnieniach szkolnych, urządzanie ankiet celem ustalania projektów instytucyj kształcenia nauczycieli i przedstawianie ich czynnikom rządowym i sejmowym;

b) tworzenie specjalnych Komisyj do badania obowiązków dzisiaj programów, środków wychowawczych i wogóle spraw, związanych z organizacją zakładów kształcenia nauczycieli;

c) zakładanie bibliotek, rozwijanie czytelnictwa fachowego, odczyty, wycieczki naukowe, tworzenie kursów różnego typu i stopnia;

d) publikowanie prac z zakresu wychowawczego w specjalnych wydawnictwach, bądź w pismach, wydawanych przez Związek P. N. S. P.;

e) tworzenie kół wykładowców i słuchaczy-nauczycieli;

f) podejmowanie wydawnictw podręcznikowych dla użytku wymienionych szkół.

4. Członkowie. a) członkiem Sekcji Kształcenia Nauczycieli Szkół Powszechnych może być każdy członek Związku, który zgłosi przystąpienie do Sekcji;

b) osoby nie stowarzyszone w Związku z powodów statutowych, a przyjęte do Sekcji na wniosek Koła przez Zarząd Sekcji w Warszawie;

c) Inspektorowie szkolni, nauczyciele gimnazjum i inni fachowcy zaproszeni przez Zarząd Koła.

5. Koło miejscowe Sekcji. Koło miejscowe Sekcji tworzy zespół, złożony przynajmniej z 5-ciu członków.

6. Zarząd Koła. a) Zarząd Koła stanowią z wyboru członków: przewodniczący, sekretarz i skarbnik względnie ich zastępcy;

b) Koła miejscowe mogą łączyć się w „Koła Okręgowe” składające się z delegatów Kół miejscowych po uprzedniej zgodzie Zarządu Sekcji.

7. Zarząd Sekcji. Przewodniczącego Sekcji powołuje Zarząd główny Związku P. N. S. P. względnie jego Wydział Wykonawczy na propozycję Zjazdu.

8. Prawa Członków. a) Członkowie mają prawo ko-

rzystać z bibliotek, czytelń Ognisk nauczycielskich, lokali i innych świadczeń określonych statutem Związku;

b) członkowie otrzymują bezpłatnie miesięcznik „Ruch Pedagogiczny“, organ Sekcji.

9. Obowiązki członków. Członkowie Koła płacą stałą miesięczną wkładkę na cele Sekcji, a wysokość tej wkładki określają na konstytuującym względnie dorocznym zebraniu. Minimum, które należy wysyłać Zarządowi Sekcji w Warszawie wynosi 8 zł rocznie tj. 2 zł kwartalnie od członka.

10. Fundusz Sekcji. Fundusz sekcji powstaje: a) z wkładek członkowskich;

b) z przedsięwzięć dochodowych;

c) z subwencji.

11. Sekcja jako organ Związku podlega władzy Zarządu Głównego Związku P. N. S. P., a przeto wszelkie jej decyzje ulegające publikacji winny być zatwierdzone i podpisywane przez Zarząd Związku P. N. S. P.

Rezolucja w związku z poprawkami Regulaminu.

1. Zjazd upoważnia nowowybrany Zarząd Sekcji do zmiany punktu 7-go Regulaminu w kierunku wybierania członków Zarządu Sekcji przez Delegatów Kół.

2. Zjazd wyraża opinię, że pośród kooptowanych członków Zarządu Sekcji powinien być przedstawiciel szkół ćwiczeń przy Seminarjach.

2-ga Rezolucja. Odnośnie do posiedzeń Zarządów Kół miejscowych Okręgowych — na terenie Ogniska — Oddziału.

U w a g a : Opracowanie wskazówek organizacyjnych dla tworzenia Kół miejscowych.

W końcu dokonano wyborów Zarządu Sekcji K. N.:

Na wniosek p. *Jaworskiej* zaproponowano jednomyślnie, by Zarząd Główny Związku P. N. S. P., powołał *Dra Tadeusza Kupczyńskiego* na przewodniczącego Sekcji, do Zarządu zaś Sekcji na wniosek kol. *Makucha* również jednomyślnie wybrano pp. *Jędrzejowicza Janusza*, *Dargiela Wacława*, *Dra Spasowskiego Władysława*, insp. *Kosteckiego Karola* z Warszawy, p. *Jaworską* ze Lwowa, *Dra Rowidę* z Krakowa, *Dra Brydę* z Lublina i p. *sł Bobka* z Cieszyna.

Przewodniczący udziela głosu przedstawicielowi Ministerstwa wiz. *Pierackiemu*. P. Wizytator wzywa Sekcję do współpracy z Ministerstwem, wyraża radość z powodu jej powstania i życzy wszystkim członkom Sekcji pomyślnej i owocnej pracy słowami: „Szczęść Boże“.

Insp. *Kostecki* podnosi z uznaniem pracę i troskę Zarządu Głównego o kształcenie nauczycielstwa, której wyrazem jest obecny Zjazd reprezentantów różnych sfer nauczycielskich. Za troskę tą składa Zarządowi i przewodniczącemu Zjazdu p. *Dr Kupczyńskiemu* słowa podzięk. Zorganizowanie Sekcji i zapoczątkowana poważna w niej praca budzi nadzieję wykucia takiej duszy nauczyciela, jakiej Polsce potrzeba.

Prezes sen. *Nowak* wyraża radość z tego powodu, iż Zjazd był tak liczny i owocny i przekonanie, że zapoczątkuje on nową erę w dziedzinie kształcenia polskich nauczycieli. Istnieją w społeczeństwie, a nawet w wysokich ciałach prawodawczych i rządowych błędne pojęcia o zadaniach szkoły powszechnej i jej nauczycielu — mówi prezes. Musimy uświadomić społeczeństwo i ciała parlamentarne i obalić te pojęcia, a przevorsować takie, które prowadzą do postępu. W Sejmie są nawet posłowie, którzy mówią: nam wystarczy, że postulaty jakieś stawiają nauczyciele, aby je zwalczać. Tak zawsze być nie może. Musimy się energicznie zabrać do pracy, bo czas jest krótki i należy przygotować wszystko, o czym wkrótce będzie się decydowało, aby nie zostało wypaczone. Odzywam się do Was wszystkich tu zebranych z apelem, abyście oddziaływali w sferach nauczycielskich celem wzmocnienia solidarności ogółu nauczycielstwa różnych kategorii szkół, bo tylko ta uratuje szkolnictwo polskie!

Przewodniczący *Dr Kupczyński*: — Na zakończenie nie pozostaje mi nic innego, jak prosić o współpracę dla Zarządu. O tę współpracę więc proszę i Zjazd zamykam.

Sekretarze:

Wacław Dargiel, Stanisław Somorowski.

Przewodniczący:

Tadeusz Kupczyński.

TREŚĆ Nru 3:

Florian Znaniecki: Szkice z socjologii wychowania IV. — Doc. Dr *Tomasz Janiszewski*: O znaczeniu pielęgnowania zdrowia młodzieży wyższych uczelni. Recenzje: *Marjan Falski*. Materiały do projektu sieci szkół powszechnych (*H. R.*) — Kronika pedagogiczna. — Sprawy Sekcji Kształcenia Nauczycieli: *T. A. Koziara*. Warunki psychologiczne wychowania społecznego w seminarjum nauczycielskiem — Zjazd organizacyjny Sekcji Kształcenia Nauczycieli (Dokończenie).

Prenumerata roczna 8 zł
 półroczna 4 „
 Cena oddzielnego zeszytu 1 zł 50 gr.

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego”, Kraków, Rynek 29, II. p.

Ogłoszenia n a o k ł a d c e : Cała strona 60 złp. pół str. 40 złp., ¼ str. 25 złp., w tekście cała strona 50 złp., ½ str. 30 złp., ¼ str. 20 złp.

Redaktor: *Dr Henryk Rowid*. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: *Władysław Sienko*.
 Drukarnia „Szkolnica”, Kraków, ulica Grzegorzewska 30.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIAZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Szkice z socjologii wychowania.

V.

Rozwój osobowości ludzkiej.

Wśród wielu objawów dysharmonii między nowożytną cywilizacją a nowożytnym człowiekiem jednym z najbardziej uderzających jest znany i uznany konflikt między użytecznością społeczną indywiduum a osobistym jego rozwojem.

Konfliktu tego nie znają społeczeństwa niższe. Ponieważ tam każdy osobnik czynnie uczestniczy w całym życiu kulturalnym zbiorowości, więc wszystkie jego zdolności wrodzone i nabyte znajdują zastosowanie, przynajmniej takie, jakie jest możliwe w granicach istniejącej kultury. Tylko te dążenia są wyłączone i nie mogą się wyrażać u każdego osobnika, których grupa wogóle nie uznaje i nie dopuszcza u nikogo. Im wyżej tedy i wszechstronniej z punktu widzenia uznanych sprawdzianów doskonałości rozwinięta jest jednostka pod względem ogólnej sprawności fizycznej i umysłowej, tem użyteczniejszą jest dla grupy. Pewne tylko zaczątki konfliktu zarysowują się w położeniu społecznym kobiety. Względy użyteczności społecznej zmuszają ją do pracy takiej, która utrudnia, choć nie umożliwia całkowicie, uczestnictwo w pewnych najbardziej interesujących czynnościach grupy: religijnych, politycznych, częściowo towarzyskich. Ale jej sfera zajęć, obejmująca cały zaczątkowy przemysł, zarodki rolnictwa i hodowli, w dodatku do przygotowania pokarmu i opieki nad dziećmi, jest faktycznie szersza i bogatsza od sfery męzczyzny, choć mniej ciekawa; niema żadnego porównania między rolą kulturalną kobiety w społeczeństwie młodsze, a rolą dzisiejszej pani domu. Więc faktycznie konflikt, o którym mówimy, nawet w stosunku do kobiet w stanie t. zw. dzikości nie ma doniosłego znaczenia.

Dopiero ze społecznym podziałem pracy rozpoczyna się rosnąca ciągle niezgodność tych dwóch sprawdzianów wartości

człowieka. Objawia się ona najprzód w sferze czynności fizycznych, czyli w dziedzinie techniki materialnej. Chociaż w starożytności i średniowieczu specjalizacja techniczna więcej naogół dawała pola dla dążeń twórczych osobnika, niż przy dzisiejszej organizacji pracy (za wyjątkiem rolnictwa), lecz i wtedy zaabsorbowana w swej specjalności jednostka nie mogła być w pełni kulturalną osobowością. Użyteczność społeczna rolnika i rzemieślnika stawała na przeszkodzie jego duchowemu rozwojowi. Później konflikt ten rozciągnął się na czynności ekonomiczne w miarę rozwoju handlu i specjalizacji handlowej. W Grecji starożytnej klasycznego okresu uważano, że pełnię życia osobistego osiągnąć mogą tylko wolni obywatele, nie mający innej funkcji społecznej prócz polityki i wojny. Wiadomo, że stanowili oni niewielką mniejszość w każdym państewku greckim, i że ich życie i doskonalenie się kulturalne umożliwione było przez to jedynie, że wszystkie zadania specjalne, cała produkcja materialnych wartości, spoczywały na barkach bądź niewolników i nawpół-niewolnych poddanych, bądź wolnych rzemieślników, rolników i kupców. W oczach greckich myślicieli tylko człowiek materialnie niezależny mógł być doskonałym człowiekiem, i jedynie czynności, jakie powinien był spełniać, było uczestniczenie w rządach, obrona ojczyzny przed nieprzyjacielem, ćwiczenia fizyczne oraz amatorskie zajmowanie się sztuką, poezją i filozofią. Już u Płatona zaś zaczyna się dalsze rozróżnienie: czynności wojenne też wymagają pewnej specjalizacji, tak że właściwie wojownik jeszcze nie jest najwyższym typem człowieka, dopiero rządzący państwem filozof osiąga pełnię życia kulturalnego.

W Rzymie ten krok uskutecznia się istotnie. Za Cesarstwa zajęcia wojskowe nabierają charakteru zawodowego i są postrawione wraz z rzemiosłem, pracą własnoręczną na roli oraz handlem ludziom niższych kategorii. Ideał człowieka rzymskiego, to bogaty mąż stanu, który wprawdzie w razie potrzeby potrafi dowodzić legionami, lecz nie jest żołnierzem. Za to posiada kulturę estetyczną i intelektualną i może być twórczy (rozumie się, nie zawodowo lecz jako amator) w tych dziedzinach. W okresie upadku Rzymu pojawia się prąd, znajdujący swój wyraz filozoficzny w epikureizmie, a dążący do usunięcia nawet działalności politycznej z owego ideału, jako stojącej na przeszkodzie pełnemu i swobodnemu osobistemu rozwojowi; całkowicie jednak ten prąd nigdy nie opanował wyższych sfer społeczeństwa rzymskiego.

Dopiero czasom nowszym danem było wprowadzić całkowity rozbrat użyteczności społecznej i wszechstronnego kulturalnego rozwoju jednostki. Wiadomo, że od początku średniowiecza dwa były ideały ogólnoludzkie: wojownika będącego jednocześnie mężem stanu, oraz kapłana. Oba wyłączały wszelkie czynności materialnie produkcyjne (pomijamy tu wyjątek — typ mnicha pracującego fizycznie). Pierwszy ideał jednak dopuszczał w pewnych granicach twórczość polityczną, drugi intelektualną i estetyczną. Synteza ich dokonywać się zaczęła z początkiem odrodzenia.

Zarazem rozwijała się specjalizacja zawodowa w tych czynnościach, które były jeszcze uważane za godne człowieka wyższego typu. Powstały zawodowe zaciężne wojska, rosnąca z centralizacją monarchiczną biurokracja przyjęła większość czynności politycznych, nauka, literatura i sztuka zaczęły być coraz bardziej uprawiane zawodowo przez ludzi, dla których stały się środkami zarobku, zajęcia kapłańskie, coraz ściślej i szczegółowiej schematyzowane, nie dawały możliwości pełnego uczestniczenia w życiu estetycznym i intelektualnym, zwłaszcza że to życie wyłamywało się z pod kontroli Kościoła i przestawało być chrześcijańskim. I oto wytwarza się jedyny w czasach nowszych ideał wszechstronnie rozwiniętego człowieka — arystokratyczny ideał dyletanta.

Człowiek doskonały według tego ideału, to człowiek zasadniczo bezpożyteczny i bezpłodny. Interesuje go cała kultura: jest znawcą w zakresie wojny i powstałego z wojny sportu, rozumie się na literaturze i sztuce, pojmuje kwestje polityczne, zna przynajmniej z drugiej ręki najwybitniejsze dzieła wiedzy ludzkiej, ma pojęcie o wielkich wynalazkach technicznych i o najważniejszych sprawach ekonomicznych; prócz tego, posiada umiejętność hedonistycznej organizacji życia oraz opanował wszystkie finezje stosunków społecznych, zwłaszcza towarzyskich. W żadnej z tych dziedzin jednak nie wolno mu być poważnie produkcyjnym; tylko jako dyletant może dawać drobne twórcze przyczynki. Produkcyjność bowiem w jakiegokolwiek dziedzinie wymaga specjalizacji, absorbuje czas i energję, a przez to staje na przeszkodzie zainteresowaniom w innych dziedzinach i uniemożliwia wszechstronność życia kulturalnego. Arystokrata-dyletant może podziwiać dzieła specjalisty, lecz samym specjalistą gardzi. Pierwotnem źródłem tej pogardy był wprawdzie fakt, że specjalista zarabkował swą specjalnością, a więc nie był człowiekiem ekonomicznie niezależnym; z rozwojem wszakże ideału wszechstronności na pierwszy plan wysunął się inny motyw, mianowicie nieunikniona w pewnej mierze jednostronność specjalisty. Arystokrata-dyletant zresztą bynajmniej nie uważa siebie za społecznie bezużytecznego. Jego zadaniem jest tworzenie samego siebie jako pełnej, wszechstronnej, doskonale scharmonizowanej osobowości; takie osobowości zaś są w społeczeństwie potrzebne, wprawdzie nie jako wzory dla ogółu — gdyż społeczeństwo nie mogłoby istnieć gdyby posiadało zbyt wiele jednostek tego typu, — lecz jako żywy łącznik różnych dziedzin kultury, które specjalizacja zawodowa zbyt rozłącza. I może istotnie arystokrata-dyletant spełnia pewną rolę społeczną przez samo swe istnienie, — dopóki jest wyjątkiem wśród zawodowców; bezużyteczny jako człowiek-twórca, może być użytecznym jako wartość kulturalna, swego rodzaju dzieło sztuki. Ale nie trzeba chyba dowodzić, że nie jest to ideał osobowości, któryby jakiegokolwiek społeczeństwo mogło przyjąć i starać się urzeczywistniać drogą wychowania u swoich członków.

Pomimo, że klasy wytwórcze zawsze oburzały się na ten wzór bezpłodnego, choćby najlepiej szarmonizowanego i wszechstronnego istnienia, jednakże faktem jest, że nie mają dotychczas takiego pozytywnego ideału człowieczeństwa, któryby mogli ideałowi arystokratycznemu przeciwstawić, jako indywidualnie równowartościowy, a społecznie produktywniejszy. Mają tylko ideały specjalne, odpowiadające specjalnym funkcjom społecznym, oraz, jako pewnego rodzaju ich dopełnienie, ogólno-ludzki wzór idealny charakteru moralnego. Ponieważ każdy człowiek, jakiegokolwiek zajmuje stanowisko, jest członkiem zorganizowanego społeczeństwa i znajduje się w stosunkach społecznych z innymi, więc jest pewne minimum wymagań mniej lub więcej podobnych dla wszystkich, którym każdy winien uczynić zadość. Wymagania te dotyczą specjalnie społecznej strony życia ludzkiego. Należy tu np. powstrzymywanie się od czynności szkodliwych dla innych, zachowywanie ogólnych norm obyczajowych, wypełnianie obowiązków względem jednostek i grup, z którymi osobnik jest związany stosunkami społecznymi, sumiennność w wykonywaniu czynności zawodowych ze względu na ich społeczne znaczenie i t. d. Charakter moralny jest to więc po prostu kompleks tych „cnót”, indywidualnych, które są niezbędne dla harmonijnego współżycia społecznego osobników, zajmujących różnorodne stanowiska w obrębie tej samej grupy. Każdy człowiek może i w myśl wymagań społecznych powinien posiadać charakter moralny podobny do charakteru moralnego każdego innego człowieka, bez względu na wszelkie różnice indywidualności i stanowisk.

Ponieważ tedy w charakterze moralnym objęte są tylko te właściwości ludzkie, które mają być wspólne wszystkim członkom społeczeństwa, więc treść jego jako wzoru jest bardzo uboga w porównaniu z treścią arystokratycznego ideału wszechstronnie kulturalnej osobowości. Z drugiej strony nie ulega wątpliwości, że przy dzisiejszym ustroju kulturalnym, ze względów użyteczności społecznej, ważnem jest, aby ludzie istotnie posiadali te cnoty, które składają się na charakter moralny. Tymczasem okazuje się, że mimo swego ubóstwa i mimo swej ważności społecznej jest to wzór nadzwyczaj trudny do urzeczywistnienia i rzadko w pełni urzeczywistniany. Rzadko który człowiek posiada charakter moralny w całym zakresie wymagań społecznych. Dziwnem jest przytem, jak mało stosunkowo pociągającym typem jest taki człowiek dla innych, nawet dla tych, którzy go podziwiają. Dziwnem jest też, jak nieznacznem jest pozytywne zadowolenie, które mu dają własne jego cnoty, wbrew wszelkim twierdzeniom moralistów, że cnota jest własną swą nagrodą (chyba że do pozytywnego zadowolenia ze spełnionych obowiązków doliczymy czysto negatywną satysfakcję, że się uniknęło nieprzyjemnych skutków niespełnienia tych obowiązków, oraz ewentualne zadowolenie próżności osobistej). Patrząc na rzecz bezstronnie i bez uprzedzeń, nie możemy powstrzymać się od wniosku, że charakter moralny jest czemś, dla jednostki bardzo trudnem do

zdobycia, a mało wartem po zdobyciu. Dowodzi to oczywiście, że przy kształtowaniu tego wzoru idealnego czynne były tylko względy na użyteczność społeczną osobnika, a nie na rozwój jego indywidualności i zadowolenie jego dążeń i że objawia się w nim praktyczne zrozumienie wymagań pewnego ustroju społecznego, lecz brak zrozumienia psychologii indywidualnej. To też w rezultacie, jak wiadomo, nie zapewnia on tej harmonii ludzkiego współżycia, którą zabezpieczyłby powinien. Jeżeli ustrój społeczeństw cywilizowanych trwał i jako tako się rozwijał dotychczas, zawdzięczał to w większej bez porównania mierze ideałom specjalnym, aniżeli normom moralności ogólnej.

Mamy więc taką sytuację, że ideał wszechstronnej kulturalnej osobowości jest dostępny tylko niewielu i to kosztem bezpłodności i bezużyteczności społecznej, ten zaś wzór idealny, który jest w zasadzie wszystkim jednakowo dostępny i którego urzeczywistnienie byłoby w obecnych warunkach społecznie pożyteczne, jest ciasny, trudny i, mówiąc otwarcie nudny, nie sprzyja rozwojowi osobnika i nie daje mu należytego zadowolenia. Czyżby więc słusznem było, że ideały indywidualistyczne są w konflikcie zasadniczym z wymaganiami społeczno-kulturalnego ustroju, a więc że albo dla społeczeństwa poświęcić trzeba jednostkę, albo dla jednostki — społeczeństwo?

Konsekwentny socjalizm i konsekwentny anarchizm typu Stirnera i Nietzsche'go zgodnie przyjmują ten konflikt jako przesłankę, tylko wyprowadzają z niej przeciwne wnioski praktyczne: socjalizm poświęca ideały osobiste, anarchizm — ustrój społeczny. Cóż, kiedy taki wybór nie daje się przeprowadzić, gdyż w rezultacie poświęcenie indywiduum musi doprowadzić do unicestwienia kulturalnego społeczeństwa — do zaniku ideałów indywidualistycznych. Widzieliśmy już, że cywilizacja nowoczesna skazana jest na zagładę, o ile człowiek nowoczesny nie tylko do niej nie dorośnie — do czego mu jeszcze daleko i coraz dalej — ale nie przerośnie jej i nie stworzy nowej cywilizacji. Społeczeństwo dzisiejsze nie może trwać bez nowych ideałów osobowości, choćbyśmy jego zewnętrzną organizację kulturalną jaknajbardziej udoskonalili. Z drugiej strony zaś anarchiczne rozbicie tej organizacji i pozostawienie jednostce całkowitej swobody bez oparcia o jakiś ustrój, w ramach którego dokonywać się może jej praca, byłoby tylko nawrotem do barbarzyństwa, stąd znów trzebaby się gramolić, by po kilkuset latach stanąć wobec tych samych, co dzisiaj, problemów; rozwój indywidualny bowiem wymaga cywilizacji społecznej i możliwy jest tylko przy świadomem zbiorowem podtrzymywaniu i twórczem rozwijaniu zdobyczy poprzednich pokoleń. Zarówno socjalizm jak anarchizm rozumiały to w nowszych czasach; faktycznie wszakże jeden i drugi zadawał się postulowaniem, że urzeczywistnienie tej strony reformy kulturalnej, na którą on kładzie nacisk, doprowadzi do samorzutnego urzeczywistnienia owej drugiej, brakującej mu strony. Socjalizm twierdzi, że za socjalizacją produkcji, która da każdej

jednostce podstawy bytu materialnego i zniesie antagonizmy społeczne, z natury rzeczy przyjdzie do pełniejszego i swobodniejszego rozwoju jednostki; anarchizm wierzy, że gdy jednostka uzyska zupełną swobodę, współpraca kulturalna sama wypłynie z natury człowieka, w którego psychice leży dążenie do solidarności. W istocie tedy nie dają one rozwiązania problemu, tylko stwierdzają jego istnienie i wyrażają wiarę, że przyszłość go rozwiąże.

Tymczasem nie przyszłość, lecz teraźniejszość gwałtownie domaga się jego rozwiązania, gdyż od tego rozwiązania przyszłość zależy. Cywilizacja nasza, jak widzieliśmy, musi być zrewolucjonizowana w ten sposób, by miejsce dzisiejszej, arystokratycznej i schematycznej organizacji pracy, opartej na hierarchicznym systemie rzeczowo określonych, gotowych stanowisk, zajęła inna, demokratyczna, swobodna i dynamiczna organizacja, w której człowiek każdy wyrabiać sobie będzie własną funkcję społeczną i budować własne stanowisko, zgodne z jego osobistymi dążeniami i zdolnościami. Otóż jasnym jest, że zarówno przeprowadzenie takiej rewolucji kulturalnej jako też wykorzystanie jej owoców wymaga innych ludzi, niż przeciętni ludzie dzisiejsi — nie jakiejś nowej rasy „nadludzi“, lecz poprostu ludzi, których wszystkie dążenia i zdolności, miast być od dzieciństwa przeważnie hamowane, zniekształcane lub naginane do potrzeb rzeczowych, były raczej rozwijane do tego poziomu, na którym stają się twórcze oraz harmonizowane między sobą.

Już dzisiaj są, choć nieliczne, stanowiska społeczne, wymagające twórczych i wielostronnych indywidualności; gdyby zaś każde stanowisko miało być wytworem indywidualnym, dostosowanym do osobistych dążeń i zdolności, każda jednostka ludzka winnaby być wielostronną i twórczą indywidualnością, by praca kulturalna społeczeństwa była istotnie harmonijna i płodna. Podczas gdy dla spełnienia zgóry narzuconych i rzeczowo określonych zadań nie trzeba nic więcej, prócz specjalnego wykształcenia w odnośnych czynnościach i charakteru moralnego, to, aby być oryginalnym i twórczym nawet w jakiejś specjalnej dziedzinie, trzeba w działalność swą włożyć w pewnym stopniu całą swą osobowość. Im więcej tedy ma się do włożenia, tem lepiej. Mniemanie, że spełnianie jakiejś funkcji specjalnej zasadniczo nie wymaga wielostronnie rozwiniętej, pełnej indywidualności, że społeczeństwo obejść się może bez ideałów ogólnego osobistego rozwoju i zadowolnić się specjalistami o dobrym charakterze moralnym, jest nawet w granicach obecnego ustroju tylko w przybliżeniu słuszne. Lecz ponieważ ustrój ten musi albo upaść, albo być zupełnie przekształcony, w tej nowej cywilizacji, która zająć winna jego miejsce, pełny rozwój osobisty każdej jednostki będzie warunkiem należytego spełniania przez nią jej roli społecznej; oczywiście jest przytem, że już dla sprowadzenia rewolucji kulturalnej, przekształcającej dawną cywilizację na nową,

poziom przeciętny rozwoju osobistego musi być znacznie wyższy, niż dzisiaj.

Trzeba więc, by pedagogja nietylko radykalnie zmieniała dzisiejsze metody przygotowywania osobnika do jego funkcji społecznej, lecz także wytworzyła i zrealizowała nowy ideał osobowości, zastępujący zarówno arystokratyczny ideał wszechstronnie obeznanego i uzdolnionego dyletanta jako też burżuazyjno-ludowy wzór człowieka z charakterem moralnym. Ideał ten wtedy tylko uczyni zadość dzisiejszym i przyszłym potrzebom społecznym, jeżeli łącząc w sobie będzie wielostronność działania i różnorodność zainteresowań kulturalnych z płodnością i użytecznością zawodowca, twórczość na własnym polu ze zrozumieniem i poparciem cudzej twórczości na innych polach, spełnianie swej roli społecznej nie z poczucia obowiązku, lecz z zamiłowania, oraz dostosowywanie się do warunków życia społecznego nie na drodze tłumienia, rzekania się lub poświęcania czegokolwiek dla innych, lecz tak, by dobro innych wypływało z zadowolenia własnych potrzeb i pragnień.

W jakiej formie możliwy jest tego rodzaju ideał osobisty w dzisiejszych czasach? Wszak wciąż rosnące bogactwo kultury utrudnia człowiekowi objęcie nawet jednej specjalnej gałęzi którejkolwiek z wielkich dziedzin życia kulturalnego — nauki, sztuki, techniki, polityki i t. d. Wszak wielość coraz to nowych wrażeń i pobudek wciąż odciąga jednostkę z prostej drogi użytecznego działania i zdaje się, że tylko bardzo silne poczucie obowiązku umożliwia wytrwanie w spełnianiu swych zadań społecznych. Wszak wzrastająca złożoność i schematyczność stosunków społecznych ciągle mnoży konflikty między jednostkami i między grupami, które, zdaje się, łagodzone być mogą tylko przez ograniczanie własnych wymagań. Czy to wszystko nie czyni owego ideału osobowości ludzkiej niezniszczalnym marzeniem?

Nie może być oczywiście mowy o tem, aby rozwój wielostronnej twórczej osobowości dawał się osiągnąć przy pomocy tych metod, które do tej pory są w użyciu. Dawanie dziecku i młodzieńcowi kilku lub nawet kilkunastu lat t. zw. ogólnego wykształcenia z późniejszą specjalizacją w pewnej dziedzinie, w której ma do końca życia pozostać, chyba obu celów: rozwoju osobistego i przygotowania do funkcji społecznej. Z nabytego we wczesnej młodości ogólnego wykształcenia pozostaje na przyszłość tylko to, co osobnik rzeczywiście zużytkowuje w swej specjalności, a i to musi ulec zmianom w dostosowaniu do rzeczywistych wymagań zawodowych. Zresztą wykształcenie to jest z konieczności tak powierzchowne, tak mało zawiera głębszych i żywotnych zagadnień kulturalnych, tak nie daje pojęcia o trudnościach twórczej pracy kulturalnej, tak niewielką obejmuje sferę wiadomości, że istotnie trudno pojąć, jak można kiedykolwiek mówić o młodzieńcu, który skończył np. gimnazjum, jako o posiadającym „ogólne wykształcenie“. Na dobitkę, zamiast aby ze wzrastaniem kultury wykształcenie szkolne stawało się coraz

gruntowniejsze i bogatsze w treść, w obawie „przeciążenia młodocianych umysłów” robimy je coraz płytszym i uboższym.

Nieprawdziwą jest też legenda o wysokości wartości formalnego ćwiczenia, które umysł zdobywa w szkole i które pozostaje nawet gdy wywietrzeje treść udzielonych mu wiadomości. Niegdyś ćwiczył się on w pamięciowym przyswajaniu; dziś uczy się przyswajając rozumowo. Bez wątpienia, umiejętność przyswajania jest potrzebna, lecz tylko jako pomocnicza w stosunku do umiejętności tworzenia; bez względu na to, jaką metodą przyswajanie się odbywa, cała wiedza przyswojona jest martwą, o ile nie jest użytkowywana dla zadań twórczych, zorganizowana w odniesieniu do własnych i żywotnych problemów twórczego umysłu. Przyswajanie powinno się odbywać w związku z tworzeniem i jedynie takie ćwiczenie umysłu jest istotnie płodne. W niektórych nowych prądach pedagogicznych, jak wiadomo, zasada ta jest zrozumiana i zaczyna być próbnie wprowadzana w czyn, lecz przy dzisiejszym tempie reform pokolenia miną nim nowe metody wyrobnią się jak należy i rozpowszechnią. Tymczasem zaś młodzież przez całą szkołę elementarną, całe gimnazjum i często pierwsze lata uniwersytetu (niekiedy przez cały uniwersytet, jak u nas na wydziale prawnym) zdobywa „ogólne wykształcenie” jako martwy balast bez żadnego twórczego zastosowania. Cały ten czas nie bierze ona żadnego udziału czynnego we wróćem dokoła niej życiu kulturalnym; rozwijanie jej osobowości odbywa się w jakimś świecie fikcyjnym, którego ani ona sama, ani nikt prócz nauczycieli, poważnie nie bierze.

Pod tym względem nawet dawne kształcenie wszechstronnego arystokraty-dyletanta, pomimo że nie miał on być społecznie użytecznym, na lepszych opierało się podstawach, gdyż wypływało z częściowego przynajmniej poczucia, że działalność, choćby amatorska, jest warunkiem opanowania jakiegokolwiek sfery zagadnień kulturalnych. Młody arystokrata od wczesnego dzieciństwa ćwiczył się w tej samej działalności, którą spełniali dorośli i którą sam miał spełniać po dorostaniu, a nie w fikcyjnym przygotowaniu do tej działalności. W dziedzinie fizycznej miał bezsensownej „gimnastyki” uczył się walczyć prawdziwą bronią, jeździć na prawdziwych koniach, uczestniczyć w prawdziwym polowaniu; w muzyce kształcił się, komponując, w językach starożytnych, mówiąc nimi, w literaturze, układając wiersze i listy, w sztukach plastycznych malując lub rzeźbiąc, w życiu społecznym uczestnicząc w zebraniach towarzyskich, spełniając pewne funkcje rodowe, pomagając rządzić podwładnymi, przysłuchując się naradom politycznym itd. To też szesnastoletni młodzieniec XVI, XVII lub XVIII wieku był istotnie wszechstronniej rozwinięty i kulturalnie dojrzały, niż dziś człowiek o dziesięć lat starszy; wiadomo zaś, że nie tłumili to ani jego radości życia w dzieciństwie, ani jego zdolności używania życia do najpóźniejszej starości.

Nie możemy, rzecz prosta, powracać do ówczesnych metod, skoro żądamy od człowieka nie dyletantyzmu, lecz rzeczywiście,

społecznie użytecznej twórczości. Przykład ten powinien nam tylko pomóc zrozumieć niedorzeczność naszych obecnych metod rozwijania osobowości. Jeżeli nawet w czasach, gdy kultura była uboższą, niż dziś, i nawet względem ludzi, od których nie żądało się nic prócz oświeconego amatorstwa, nie marnowano czasu i energii na przygotowywanie do rzeczywistej działalności przez długoletni okres działalności fikcyjnej, lecz od razu ćwiczano w tych czynnościach, które na zawsze miały dla osobnika pozostać żywotne, o ileż mniej my możemy sobie pozwolić na marnotrawstwo najlepszych lat życia jednostek — tych lat, w których oryginalność i zdolność twórcza właśnie się wyrabia. Wszak dzisiejsza kultura jest daleko bogatsza i trudniejsza do opanowania, niż przed dwustu lub trzystu laty; wszak my chcemy, by człowiek był istotnie produkcyjny, więc trudniejsze niż wówczas stawiamy mu zadania.

Florjan Znaniecki.

(D. n.).

Życie w szkole twórczej.

Wrażenia i refleksje z podróży pedagogicznej.

Dziecko w szkole twórczej. — Autorytet. — Jak powstają programy naukowe? — O metodach w szkole twórczej. — Obecne studia nauczycielskie. — Czynniki rządowe a szkoła twórcza. — Rodzice, jako członkowie nowej społeczności szkolnej.

Utrzymywanie stałej łączności z dążeniami i wysiłkami, podejmowaniami na polu reform wychowawczych przez narody o wysokiej kulturze, zetknięcie się z życiem, panującym w tej dziedzinie, bezpośrednia obserwacja pracy w szkole twórczej nasuwa wiele wrażeń i uwag, pobudza do głębszej refleksji, zmusza do porównywania dorobku własnego społeczeństwa ze zdobyczami obcymi, a zarazem do dalszej intensywniej pracy, aby dotrzymać kroku w pochodzie ducha cywilizowanej ludzkości. Dlatego też podróże naukowe zagranicę mają dla nauczycielstwa ogromne znaczenie, mogą się one przyczynić do twórczych usiłowań i do podejmowania prób około doskonalenia własnej szkoły, około pogłębienia pracy wychowawczej. Szczególniej w dobie obecnej, w okresie tworzenia międzynarodowej kooperacji pracy umysłowej, w okresie powszechnej dążności do wychowania człowieka w duchu miłości i zgodnej współpracy pokojowej wszystkich narodów nieodzowna jest ta łączność i wzajemne poznanie dokonanych ulepszeń i zdobyczy na polu wychowania młodych pokoleń.

Dzięki poparciu Komisji Pedagogicznej Ministerstwa W. R. i O. P. udałem się do Niemiec, Belgji i Francji, gdzie miałem sposobność przypatrzenia się życiu w szkole współczesnej, w szczególności w nowych szkołach niemieckich i belgijskich. Zanim przejdę do bardziej szczegółowego omówienia poczynionych obserwacji, chciałbym się podzielić z Czytelnikami „Ruchu Pedagogicznego” niektórymi ogólnymi wrażeniami, jakie odniosłem w czasie tej podróży, odbytej w ostatnich miesiącach ubiegłego roku.

Zwiedziłem szkoły doświadczalne, gimnazja zorganizowane w duchu szkoły jednolitej i Instytuty Pedagogiczne w Dreźnie, Hellerau, Lipsku, Berlinie, Hamburgu, Bremie i w Brukseli. Z prawdziwym zadowoleniem mogę stwierdzić, że wszędzie doznałem nader zycziwego i koleżeńskiego przyjęcia, a tamtejsze władze szkolne, kierownicy i nauczycielstwo ułatwiali mi zadanie i starali się, abym w krótkim stosunkowo czasie mógł zgromadzić jaknajwięcej spostrzeżeń. Pismo naszej ministerjalnej Komisji Pedagogicznej i legitymacja redaktorska ułatwiały mi wstęp do szkół doświadczalnych i Instytutów Pedagogicznych. Ta usługowość i uprzejmość ze strony niemieckich i belgijskich sfer pedagogicznych zasługuje na tem silniejsze podkreślenie, że szkoły zreformowane zwiedzają bardzo licznie zarówno miejscowi nauczyciele, jak i goście obcy i to z najdalszych krajów europejskich, a nawet pedagodowie z innych części świata. W księdze zwiedzań, prowadzonych bardzo skrupulatnie w nowych szkołach doświadczalnych, zauważyłem podpisy pedagogów z Norwegji, Szwecji, Czech, Szwajcarji, Bułgarji, Estonji, Litwy, Rosji, z Japonji, Transwalu i t. d. W czasie mojej podróży zetknąłem się też z pedagogami bułgarskimi i japońskimi, m. i. z Drem Kacarrowem, proi. pedagogji w uniwersytecie sofijskim.

O istnieniu wspaniałych gmachów szkolnych w państwach zachodnich, zarówno w miastach, jak i po wsiach, wiadomo powszechnie. Uderza wspaniałe urządzenie i wyposażenie szkół, a więc ogrody szkolne, boiska, łazienki dla dzieci, warsztaty uczniowskie, gabinety, czytelnie dla dzieci i biblioteki, muzea szkolne, szatnie, studnie higieniczne i t. p. Wewnętrzne życie szkolne i sam wygląd sal naukowych uległy zupełnej zmianie w porównaniu ze szkołą dawną typu przedwojennego.

Wchodząc do sali szkolnej, widzimy zupełnie inny obraz, niż dawniej. Znikły w przeważnej części ławy szkolne i katedry nauczycielskie, a w ich miejsce są stoły, stoliki dla dzieci i wygodne krzeselka, ustawione jedne wzdłuż ścian, inne w środku izby szkolnej. Po 4 lub 6 dzieci siedzi wokoło stołu i pracuje, a nauczyciel zatrzymuje się przy tej lub owej grupce. W szafkach i na półkach znajdują się różne materiały do robót (głina, plastylina, tektura, drzewo i t. p.), tudzież różne narzędzia i zbiory naukowe. Na ścianach, półkach i szafach widać też prace dzieci: rysunki, wyroby z gliny, tektury i drzewa, kalendarze, różne wykresy, plany, szkice wykonane na podstawie odbytych wycieczek, dzienniczki i sprawozdania pisemne. Dzieci poruszają się swobodnie, wychodzą do szaf i wyjmują potrzebne im do pracy materiały i narzędzia. Mimo takiej swobody ruchów panuje w szkołach twórczych z małemi wyjątkami prawdziwa karność, bo wszystkie dzieci przeważnie zajęte są pracą, budzącą w nich głębokie zainteresowanie. Dzieci zajęte różnemi robotami siedzą przy stolikach, gdy zaś nauczyciel opowiada podczas lekcji historii, języka, nauki moralnej, śpiewu, zabierają swoje krzeselka, otaczają go kołem, co przedstawia nader ujmujący obrazek.

Istotną cechą życia w szkole twórczej jest fakt, że dziecko samo, jego zainteresowania i potrzeby stanowią punkt wyjścia wszelkich usiłowań pedagogicznych. I oto dziś dopiero urzeczywistniają się wielkie idee *Rousseau'a*, który w „*Emilu*” podkreśla doniosłość poznania natury dziecięcej, twierdząc, że dotychczas dziecka nie znamy. „Z powodu fałszywych pojęć, jakie o niem mamy — mówi *Rousseau* — schodzimy coraz bardziej na bezdroża. Nawet najrozumniejsi wychowawcy, mając zawsze na myśli to, o czem powinien wiedzieć człowiek dorosły, nie zdają sobie sprawy, że dziecko tej wiedzy nie rozumie. Dopatrują się zawsze w dziecku dorosłego, nie zważając, czem dziecko jest, zanim dojrzałym zostanie człowiekiem. Starajcie się przeto wpięrcw poznać uczniów waszych, albowiem zapewniam was, że ich wcale jeszcze nie znacie. Przyroda chce, aby dzieci dziećmi były, zanim mężami się staną. Jeślibyśmy zmienili ów porządek, wyhodujemy jeno zawczesne owoce, które ani wieku właściwego nie osiągnęły, ani smaczniemi są, a rychło się psują; przysporzymy sobie młodych uczonych a stare dzieci. Dzieciństwo ma właściwy sobie sposób patrzenia, myślenia, odczuwania; niema nic bardziej nierozsądnego, jak gdybyśmy chcieli zastąpić to naszym sposobem myślenia, odczuwania — słowem naszą jaźnią”.

W szkole twórczej schodzi na plan dalszy program nauki, wogóle zgóry ustalonego programu niema. Kwestja wyczerpania materiału naukowego, stanowiąca tak zasadniczą cechę szkoły dawnej, nie wchodzi wcale w rachubę. Nad sprawą tą nie zastanawia się wogóle współczesna pedagogja, nie stanowi ona kryterjum oceny pracy nauczyciela. Główną treść nauki stanowią rzeczy i zjawiska, wysunięte przez życie samo, a więc to, co obudziło zainteresowanie dzieci w sposób naturalny. To też dzieci spędzają czas w szkole takiej w atmosferze pogodnej i radosnej pracy, poruszają się swobodnie, rozmawiają na temat podjętych zadań, pomagają sobie wzajemnie i udzielają wskazówek (temsamem przestała istnieć kwestja „podpowiadania”, tak denerwująca nauczycieli w dawnej szkole), krytykują swe prace, obmyślają wspólnie z nauczycielem program następnych zajęć i zabaw.

W takim ustroju szkolnym zmienia się oczywiście z gruntu rola nauczyciela. Przestaje on być autorytetem w dawnym znaczeniu, osobą często obcą dziecku, do której przemawiać można tylko z pewnej odległości i tylko wtedy, gdy się jest wezwanym, której trzeba się czasami bać, bo może o coś zapytać, czego się nie wie lub nie umie. Zjawisko obawy, strachu wobec nauczyciela jest w szkole twórczej chyba tylko przykre m wspomnieniem niedawnej przeszłości; dzisiaj nie istnieje tu wcale. Stosunek między dziećmi a nauczycielem jest nad wyraz serdeczny, przyjacielski, rodzinny. Dziecko nie obawia się złej noty, bo cenzury i świadectwa usunięte, a w ich miejsce wprowadzono karty indywidualności. Nie obawia się kar, bo wobec nauki, opartej na zainteresowaniach dziecięcych i wobec swobody ruchu, są zbyteczne. Panuje zaufanie do nauczyciela i szczerść wzajemna.

Dziecko każdej chwili przychodzi do niego, radzi się i pyta o różne kwestje w związku ze swą pracą. Nauczyciel jest zawsze wśród dzieci, zatrzymując się to przy jednej, to przy drugiej grupie i razem z nimi pracuje. Charakterystycznym jest też objawem, że dzieci witają się z nauczycielem podaniem ręki, gdy przychodzą do szkoły i gdy wracają po nauce do domu. Obecność obcych osób w sali szkolnej nie wpływa na zmianę tego nastroju wśród dzieci; w obecności gości, czy inspektora lub wizytatora zachowanie dzieci cechuje ta sama swoboda i prostota. Pod tym względem zaszły w szkołach niemieckich niewzruszone zmiany, jeśli zwrócimy uwagę na rygor wprost koszarowy, jaki tam dawniej panował.

W wielu szkołach doświadczalnych, w szczególności w szkołach hamburskich, zwanych wspólnotami szkolnymi (Gemeinschaftsschulen) nie ma właściwych programów nauki, któreby były stosowane z roku na rok. Programy powstają w ten sposób, że dzieci bądź samorzutnie, bądź też pobudzane przez nauczyciela, wysuwają różne i coraz to nowe zagadnienia, które je najbardziej w danym dniu interesują i one to stanowią główną treść nauki i zajęć. Około danego zagadnienia skupiają się wiadomości przyrodnicze, geograficzne, historyczne i t. d. Istnieje dążność do wiązania różnorodnych zagadnień z rozmaitych dziedzin wiedzy w harmonijną całość (Gesamtunterricht), do wytworzenia centrów zainteresowań. Jedno zagadnienie, rozpa-trywane z różnych stron, stanowi nieraz przedmiot zajęć i nauki przez kilka tygodni z rzędu. W klasach wyższych szkoły elementarnej prowadzą uczniowie „dzienniki zajęć” w formie treściwego sprawozdania z przebiegu pracy i zdarzeń każdego dnia. Sprawozdania z wykonanej każdego dnia pracy piszą też nauczyciele i w ten sposób powstaje obraz życia całorocznego w szkole, który oczywiście w następnym roku ulega odpowiednim zmianom, ponieważ życie samo wciąż się zmienia, wciąż nowe przynosi zdobycze i odkrycia.

Uwagi dotychczasowe wykazują dobitnie, że w takim systemie edukacyjnym stosować trzeba zgola odmienne, niż dotąd, metody pracy w szkole. Metody te, stanowiące jedną z istotnych cech szkoły twórczej, polegają na działaniu, badaniu, obserwowaniu, eksperymentowaniu. Nauczyciel tylko kieruje, pobudza, radzi i podaje stosowne wskazówki, a uczniowie usiłują samodzielnie dojść do poznania zjawisk i rzeczy. W miarę rozwoju dzieci wzrasta też na wyższych stopniach nauki i ich samodzielność, pomysłowość i twórczość. Uczniowie biorą sobie sami potrzebny materiał i narzędzia, szukają wskazówek w książkach, w encyklopedjach i słownikach, ułożonych specjalnie dla dzieci.

Praca i nauka w szkole twórczej wymaga też innego niż dotąd przygotowania nauczycieli. Równoległe z tworzeniem nowego systemu edukacyjnego ulega daleko sięgającym zmianom system kształcenia nauczycieli. W państwach zachodnich, w szczególności w Niemczech, dokonuje się obecnie likwidacja seminarjów nau-

czyielskich 6-cio i 7-mioletnich, rządy nie otwierają kursów niższych, tak, że ostatnia matura w seminarjach odbędzie się w r. 1927, względnie w r. 1928. Istniejące seminarja przekształcone zostały na 6-cio klasowe szkoły średnie ogólno-kształcące, a nowe pokolenie nauczycieli odbywa już swe studia w znakomicie zorganizowanych Instytutach i Akademjach pedagogicznych, pozostających w pewnym związku z uniwersytetami. Studja zawodowe nauczycieli szkół elementarnych trwają w Instytucie po skończeniu gimnazjum jeszcze dwa do trzech lat.

W szkołach doświadczalnych uczy zespół wybitnych nauczycieli, którzy dobrowolnie zgłaszają się do pracy w szkole twórczej, a władze szkolne pozostawiają im jak najdalej idącą swobodę w stosowaniu metod i w opracowywaniu programów. Na częstych konferencjach i zebraniach dyskusyjnych, w których czynny udział biorą też i przedstawiciele rodziców, rozważa się najważniejsze kwestje wychowawcze i dydaktyczne. Nauczyciele w szkole twórczej ogłaszają wyniki swoich doświadczeń, pobudzając w ten sposób liczne koła kolegów, pracujących według przestarzałych metod, do podejmowania podobnych prób i reform. W niektórych szkołach doświadczalnych odnosi się nawet wrażenie pewnego zamętu, ciągłego szukania, próbowania — i nie jeden pomysł, niejedna próba nie dają pożądanych i spodziewanych wyników. Zjawisko to jednak jest dowodem życia, intensywnej pracy, ścierania się poglądów i idei, szukania dróg i jak najlepszych sposobów, z czego z czasem wyłoni się doskonalsza forma wychowania człowieka. Tam, gdzie się zagnieździły szablony, rutyna i bezmyślne stosowanie narzuconych metod, nastąpić musi martwość i skostniałość. Szukanie, a nawet czasowe błądzenie są dla rozwoju i przyszłości szkolnictwa w każdym razie mniej szkodliwe, aniżeli stan takiej martwości.

Rządy popierają te usiłowania i w swoich zamierzeniach reformatorskich w dziedzinie szkolnictwa obierają właściwą drogę: tworzą szkoły doświadczalne znakomicie wyposażone, powierzają obowiązki w tych szkołach wybitnym pedagogom, znanym nie tylko ze zdolności praktycznych, ale i z prac teoretycznych, organizują kilkutygodniowe zwiedzanie tych szkół przez grupy nauczycieli z różnych stron kraju, a dopiero po takim przygotowaniu następuje ujęcie dokonanych reform w pewne normy i stopniowe ich rozpowszechnianie w innych szkołach kraju.

Celem umożliwienia pracy w tym duchu, obowiązani są także inspektorowie i wizytatorowie do zwiedzania szkół doświadczalnych, do studjowania nowych objawów i prób w dziedzinie wychowania, do współpracy z nauczycielstwem. Oczywiście wizytacje takie nie mają charakteru kontroli, ani też celem ich jest udzielenie nauczycielom wskazówek metodyczno-pedagogicznych, ale idzie głównie o to, aby członkowie administracji szkolnej mieli możność zapoznania się z nowymi prądami, zorientowania się w usiłowaniach nauczycielstwa i ułatwienia im pracy w szukaniu nowych, lepszych dróg wychowawczych. To też konferencje

powizytacyjne (miałem możność uczestniczenia w jednej takiej konferencji w Dreźnie) mają w szkołach doświadczalnych prze-
ważnie charakter dyskusyjny, a o narzucaniu poglądów pedago-
gicznych lub wskazań metodycznych mowy być nie może.

W pracy około tworzenia nowej szkoły biorą żywy udział rodzice, mający wybitny wpływ na bieg spraw wychowawczych. Przez swych przedstawicieli biorą udział w posiedzeniach Rad pedagogicznych z głosem stanowczym, mogą być obecni w czasie nauki, zbierają się często w budynku szkolnym. Na t. zw. „wieczorach rodzicielskich“ bywają poruszane różne tematy w sprawach wychowania, jak: rozwój fizyczny dziecka, znaczenie wycieczek, prace ręczne w szkole, nauka rzeczy ojczystych, o lekturze i książkach dla młodzieży, porada zawodowa, karta indywidualności czy cenzury, o nowych szkołach i t. p. Rodzice dbają też bardzo o potrzeby materialne szkoły i w jednej ze szkół w Bremie kierownik p. Scharrelmann, jeden z najwybitniejszych pedagogów obecnej doby, z dumą pokazywał mi różne sprzęty i pomoce naukowe, dostarczone szkole staraniem rodziców.

Wspólne usiłowania rodziców i nauczycieli przygotowują grunt pod budowę nowego gmachu edukacyjnego. W szkole twórczej wychowywać się będą pokolenia, zdolne do podjęcia zadań około organizowania społeczności wolnych narodów, rywalizujących w wytwarzaniu niezniszczalnych wartości Ducha ludzkiego.

Henryk Rowid.

O znaczeniu pielęgnowania zdrowia młodzieży wyższych uczelni.

(Ciąg dalszy).

Pod względem społecznym zdrowie wywiera duży wpływ także na rodzinę, tę podstawę teraźniejszej kultury i moralności. Pomijam skutki ekonomiczne, jakie wywierać może brak zdrowia na stosunki rodzinne, ale podniosę tylko kilka ogólnych uwag natury moralnej i społecznej. Jak często lekkomyślny lub niesumienny mężczyzna przyprowadza niewinną żonę o ciężką chorobę, bardzo często nieuleczalną. Jak często, przeżyta przez mężczyznę w czasach kawalerskich, choroba staje się powodem bezpłodności małżeństwa? Zdrowie nie tylko wpływa na ilość, ale i na jakość potomstwa. Jak często pokutuje i płaci zdrowieniu biedne dziecko za winy jednego z rodziców? Brak zdrowia, tężyzny fizycznej, wyczerpanie, jest także najczęstszą przyczyną tragedji i nieporozumień małżeńskich ze wszystkimi ujemnymi skutkami. Podstawą tedy normalnego pod każdym względem życia rodzinnego, jest zdrowie fizyczne i moralne obu małżonków.

Ze stanowiska społecznego znaczenia zdrowia jeszcze jeden moment wziąć należy na uwagę. Każdy z nas prócz tego, że przeżywa tu na ziemi swoje życie indywidualne, jest zarazem

nosicielem pewnej sumy cech dziedzicznych, nabytych z pokolenia na pokolenie, które przenieść może na swoje potomstwo, jest ogniwiem w nieprzerwanym łańcuchu, utrzymującym ciągłość rodu ludzkiego. Cechy te mogą być dodatnie lub ujemne, a przenoszą się za pośrednictwem specjalnych komórek rozrodczych. Pewne wpływy ujemne, działające na organizm, wywierają też mogą ujemny wpływ na te komórki (kiła, alkoholizm zatrucie ołowiem). Od doboru tych cech w znacznym stopniu zależy jakość potomstwa, zależy jakość przyszłych pokoleń. Nie pielęgnując zatem zdrowia, postępujemy lekkomyślnie, popełniamy niejako zbrodnię wobec społeczeństwa, nie licząc się z odpowiedzialnością, jaka na nas ciąży, dając życie potomstwu słabemu. Powinniśmy mieć świadomość i poczucie tej odpowiedzialności społecznej. Odpowiedzialność ta, ciężąc na każdym z nas, powinna nas z jednej strony pobudzać do życia opanowanego, umiarkowanego, prowadzonego zgodnie z zasadami higieny, do unikania szczególnie tych szkodliwości, któreby mogły wpływać ujemnie na komórki rozrodcze (kiła, alkoholizm), z drugiej strony do rozmyśłu przy wyborze towarzyszy życia, pamiętając o tem, że od odpowiedniego doboru cech dziedzicznych obu małżonków zależy jakość potomstwa i że obowiązkiem społecznym powinno być dążenie do silnej rozrodczości, przede wszystkim najlepszych pod względem fizycznym i intelektualnym jednostek, a do ograniczenia rozrodczości słabych fizycznie, moralnie i upośledzonych umysłowo. Sądzę, że należyte zrozumienie tej odpowiedzialności i odpowiednie pouczenie młodzieży o istocie życia płciowego i o szkodliwych następstwach rozpasania płciowego, będzie silniejszym bodźcem hamującym, niż wszelkie morali-zowanie.

W końcu zdrowie ma znaczenie i dla losów całej ludzkości. Żeby to wytłomaczyć, muszę zrobić małą dygresję. Są pewne sprawy, pewne dążenia i wyobrażenia, które stają się zrozumiałe tylko wtedy, gdy się zajmie jakieś wspólne stanowisko, wybierze jakiś specjalny punkt widzenia. Do takich zagadnień należy znaczenie zdrowia dla losów ludzkości. Pewne sprawy, jak stosunek człowieka do wszechświata, zadania i cel życia jego na ziemi, zadania i przyszłość naszej kultury muszą człowieka interesować i zajmować jego umysł. Jest w danym przypadku rzeczą drugorzędną, jak sobie te zagadnienia człowiek rozstrzygnie. Czy znajdzie gotową odpowiedź w zasadach naszej wiary, czy skonstruuje ją sobie sam, opierając się na dotychczasowych zdobycach nauki, ale te zagadnienia muszą interesować i zajmować umysł człowieka inteligentnego, musi on starać się stworzyć sobie jakiś ogólny światopogląd, na co potrzeba pewnej kultury duchowej. Trzeba mieć pewną kulturę duchową, starać się o stworzenie sobie pewnego ogólnego światopoglądu, żeby ta sprawa mogła wogóle zająć naszą uwagę. I wtedy interesować nas będzie pytanie i wtedy zrozumimy postawienie takiego pytania, jakie może mieć znaczenie zdrowia dla losów całej ludzkości. Ale jeżeli ktoś żyje

wyłącznie dniem dzisiejszym, jeżeli oprócz dążenia do zdobycia majątku i najszerzego używania tych bogactw, nie troszczy się wogóle o nic, z wyjątkiem o zadowolenie swoich osobistych przyjemności i zachcianek, to dla niego wyżej postawione pytanie nie tylko będzie trudne do zrozumienia, ale dla niego ono wogóle nie istnieje. Svante Arrhenius¹⁾ w swojej książce „Obraz wszechświata w dziejach ludzkości” powiada: „Piemiona na najniższym stopniu kultury stojące, żyją tylko dla dnia bieżącego. Co było wczoraj, co będzie jutro, to nie obchodzi ich zgoła, o ile nie wiąże się z codziennymi troskami. Obce są im wszelkie rozważania o wszechświecie, o jego rozwoju”.

Jeżeli zaś przyjmijemy chociażby taką wiarę, że ludzkość dąży do coraz doskonalszego przystosowania się do otaczających ją warunków, do coraz lepszego poznania i opanowania sił przyrody, do coraz doskonalszych form społecznych, chociaż często w tem dążeniu zdarzać się mogą i wahania wsteczne, do coraz większego doskonalenia się i niezmordowanie dąży do poznania prawdy, to zrozumiałą jest rzeczą, że w tem dążeniu, w tem spinaniu się ku prawdzie więcej szans powodzenia i szybkiego postępu ma ludzkość, składająca się z tęgich, zdrowych fizycznie i moralnie, oświeconych, solidarnych i sprawniejszych jednostek, niż z tłumu ciemnego, niezorganizowanego, upośledzonego fizycznie i intelektualnie.

Nie mogę też nie poruszyć pytania, które czasami i u nas jest stawiane. Mianowicie, czy stosowanie zasad higieny na szeroką skalę nie wpływa ujemnie na jakość i tężyznę naszej rasy? Nie ulega bowiem wątpliwości, że np. przez umiejętne pielęgnowanie i karmienie niemowląt udaje się utrzymać przy życiu i przeprowadzić przez najniebezpieczniejszy okres wieku sporą ilość z natury wątłych i mało odpornych osesków i w ten sposób zmniejszyć znacznie ich śmiertelność. Dużo jednostek wątłych, któreby przy braku odpowiedniej opieki zginęły w pierwszym roku życia, utrzymuje się wprawdzie przy życiu, ale jednostki te, doszedłszy do wieku dojrzałego, pozostawić mogą i często bardzo pozostawiają po sobie potomstwo również wątłe i nieodporne, przysparzając społeczeństwu ludzi mniej wartościowych pod względem fizycznym. To samo powiedzieć można o wielu innych chorobach i niebezpieczeństwach, grożących człowiekowi, których unikamy dzięki stosowaniu przepisów zapobiegawczych. Można zatem rzeczywiście powiedzieć, że postęp kultury sanitarnej usuwa do pewnego stopnia cały szereg niebezpieczeństw dla zdrowia, które odgrywały dotąd rolę niejako czynników doboru naturalnego, że zatem mogłoby to niekorzystnie odbić się na jakości naszej rasy. Istnieją pewne oznaki nie tyle świadczące może o degeneracji, ile o pewnem zmniejszaniu się tężyzny fizycz-

¹⁾ Svante Arrhenius: „Obraz wszechświata w dziejach ludzkości”, przełożył z szwedzkiego prof. Ludwik Brunner. Warszawa, Wende i Ska 1912 r.

nej człowieka¹⁾. Ale gdyby nawet przyjąć takie stanowisko, to i tak nie byłoby to dostatecznym powodem do potępienia higieny i zaniechania stosowania jej zasad oraz środków podniesienia kultury zdrowotnej. Walki o byt, warunków doboru naturalnego w tem znaczeniu, jak je obserwujemy w przyrodzie dzikiej, nie możemy, jak wiemy, przenosić dosłownie do warunków, w jakich żyjemy w społeczeństwach cywilizowanych. A i w dzikiej przyrodzie walce o byt nie przypisujemy obecnie tego bezwzględ- nego, wyłącznego znaczenia, jak dawniej. Nawet w przyrodzie dzikiej często spostrzegamy dążenia do harmonijnego współ- życia, do tworzenia zespołów różnogatunkowych roślin, wykazu- jących raczej zgodność, pewne współdziałanie w celu najlepszego i najekonomiczniejszego wyzyskania warunków wspólnej gleby i klimatu. I takie zespoły różnogatunkowych roślin, będące już w równowadze, odznaczają się wielką stałością.

O ile silniej podobna tendencja zaznacza się wśród społe- czeństw ludzkich! Cywilizacja stawia odmienne i coraz nowe warunki, do których człowiek musi się dostosowywać i jakkolwiek cywilizacja i postęp higieny znosi pewne warunki, które dotąd odgrywać mogły rolę czynników doboru naturalnego, to jednak ta sama cywilizacja stawia na to miejsce nowe czynniki, zastępczo działające. Higiena musi uwzględniać te uwagi i spostrzeżenia i rzeczywiście uwzględnia je. Higiena coraz bardziej dąży do tego, żeby pojęcie zapobiegania chorobom i przeciwdziałania osłabieniu tężyzny fizycznej pogłębić. A nauka daje jej coraz nowe środki, by pewne przez cywilizację zmienione czynniki doboru naturalnego zastąpić innemi, nowemi. Rozwój genetyki i eugeniki, które już dziś dają pewne praktyczne wskazówki. pozwalają mieć uzasadnioną i daleko idącą nadzieję, że w przy- szłości hodowlę człowieka postawić będzie można na pewnych i trwałych podstawach naukowych, że zapobieganie znajdzie swój jak najdalej idący wyraz w two- rzeniu innego lepszego, tak pod względem fizycznym, jak i mo- ralnym, typu człowieka. Eugenika zdaniem *Galtona*²⁾, twórcy tej nauki, rozszerza obowiązki miłości bliźniego na przyszłe poko- lenia, pogłębia jej zadania, wzmacnia znaczenie węzłów małżeń- skich przez zwrócenie bacznej uwagi na przewidzieć się dające do pewnego stopnia właściwości oczekiwanego potomstwa. Sprze- ciwia się złe pojętej czułości, szkodliwej dla rasy filantropji, pobudzając w zamian do pięknych i wielkich czynów. Podnosi znaczenie węzłów krwi, wzmacnia miłość i przywiązanie do ro- dziny i rasy. Jednem słowem jest to silna, męska wiara pełna nadziei, oparta na najszlachetniejszych uczuciach ludzkich.

¹⁾ Winkler Doc. Dr. Wilhelm: „Der Rückgang der körperlichen Tüchtig- keit in Oesterreich in den Jahren 1870—1912“, aus den Ergebnissen der Oester. Heeresergänzungsstatistik. Arch. f. soz. Hygiene u. Demographie B. 14, H. 3 u. 4, 1921.

²⁾ Garton Francis. „Eugenics as a Factor of Religion“. Cytuję z wyżej wymienionej pracy prof. K. Pearsona.

Z tego zestawienia widzimy, jak sprawa higieny jest skomplikowaną, jak głęboko wnika ona w najróżnorodniejsze dziedziny naszego życia indywidualnego, społecznego, ekonomicznego i politycznego. Jeżeli należyte zdanie sobie sprawy ze znaczenia zdrowia jest dla każdego kulturalnego człowieka potrzebne, to słuchacze wyższych uczelni powinni być tembardziej głęboko przejęci tą sprawą, wchodzi tu bowiem w grę specjalnie jeszcze ich osobisty interes. Po pierwsze o ile w szkołach powszechnych, a po części także w szkołach średnich rozpoczyna się u nas słaby ruch w kierunku większego uwzględniania wymogów zdrowotnych i ustanawiania opieki lekarskiej, to młodzież wyższych uczelni pozbawiona jest tej opieki i pozostawiona jest sama sobie. Młody człowiek, kończąc szkołę średnią, dostaje się w warunki zupełnie odmiennie, różne od tych, w jakich pozostawał będąc uczniem. Przedewszystkiem zaczyna korzystać ze swobody i możliwości całkowitego rozporządzania swoją osobą. Ze szkoły średniej nie wynosi dostatecznych wiadomości o potrzebie pielęgnowania swego zdrowia, jeżeli przeto nie wyniósł z domu trwałych podstaw moralnych, jest zupełnie bezbronny wobec pokus, z którymi się spotkać może, a które zużyć i zniszczyć mogą jego zdrowie. W takich chwilach przełomowych właśnie u boku jego stać powinien fachowy doradca i przyjaciel.

Po drugie każdy zawód ma jeszcze swoje specjalne niebezpieczeństwa grożące zdrowiu, otóż młodzież podczas studjów powinna zapoznać się nie tylko z najważniejszymi ogólnymi przepisami higieny, ale prócz tego poznać dokładnie te niebezpieczeństwa, które jej w przyszłym zawodzie grozić będą. Po trzecie ściśle przestrzeganie przepisów higieny ma też pewne dydaktyczne znaczenie, podobnie jak każde naganianie woli do stałego i systematycznego wypełniania pewnych obowiązków, co obok bezpośrednich korzyści dla zdrowia, ćwiczy i wyrabia wolę. W końcu, kto za młodu nie tylko nie nauczył się stosowania przepisów higieny, ale wprost grzeszy stale przeciwko jej nakazom, ten w wieku dojrzałym z trudem tylko oduchy się złych przyzwyczajęń i traci wrażliwość na wszelkie postulaty zdrowotne. Dwie ostatnie uwagi dotyczyć się powinny całego okresu wychowawczego, tak domowego, jak i szkolnego.

Znaczenie i potrzebę pielęgnowania zdrowia słuchaczy wyższych uczelni zrozumiemy jeszcze lepiej, gdy przyjrzymy się, jaki jest stan zdrowia słuchaczy naszych wyższych uczelni i jak się przedstawiają warunki higieniczne, wśród których żyje nasza młodzież. Dla należytej oceny stosunków zdrowotnych wśród młodzieży wyższych uczelni nie mamy danych, dotyczących się ostatnich czasów. Z konieczności zatem muszę uwzględnić prace dawniejsze, dotyczące się stosunków uniwersyteckich w Warszawie w 1897/8 i 1903 roku. Mamy tu na myśli prace *Z. J. Kowalskiego*¹⁾,

¹⁾ Kowalski Dzdzisław Julian, stud. wyd. lekarskiego: „Stan zdrowia i warunki higieniczne studentów Uniwersytetu warszawskiego w świetle cyfr”. Warszawa 1898.

który pierwszy postawił tę sprawę racjonalnie i późniejszą pracę Łazowskiego i Siwickiego¹⁾, opartą jednak na małej stosunkowo liczbie badanych. Obie prace tyczą się studentów Uniwersytetu warszawskiego, dają zatem do pewnego stopnia podstawę do porównania, o ile omawiane stosunki pogorszyły się lub polepszyły. Dane, opracowane przez Kowalskiego, dają nam następujący obraz. Badani rekrutowali się w 21·38‰ z Warszawy, 40‰ ze wsi, reszta pochodziła z miast i miasteczek prowincjonalnych. 59·33‰ przyznaje nauce gimnazjalnej ujemny wpływ na zdrowie. Przeciętny wzrost badanych wynosił 1·74 m., waga 157·23 funta. Obciążonych dziedzicznie było 34‰, w tem w kierunku chorób płucnych 15·67‰. Nie chorowało stale i nie miało skłonności do żadnych chorób zaledwie 50·07‰. Najczęstsze były choroby gardła 18‰ i choroby płuc 9‰. Zły wzrok wykazało 41‰. Używało szkieł dla poprawy wzroku 28·33‰. Najwięcej używających szkieł przypada na 18 rok życia, tj. na czas ukończenia gimnazjum. Na ból zębów skarżyło się 59‰. Do zepsutych zębów przynależało się 91‰. Na bóle głowy cierpiało 59·67‰. Z tego na sporadyczne bóle głowy 37·99‰, na stały ból głowy 62·01‰, na bezsenność 9·33‰. Czuło się zdenerwowanymi 57‰. Utrzymywało stałe stosunki z kobietami 80·67‰, zarzuciło te stosunki 4‰, nie żyło jeszcze życiem płciowym zaledwie 15·33‰. Postradało niewinność w 14 roku — 3‰, w 15 — 6‰, w 16 — 14·67‰, w 17 — 15·67‰, w 18 — 22·34‰. Przełomowym wiekiem jest zatem 18 rok życia, gdy człowiek jeszcze się rozwija fizycznie. Z utrzymujących stosunki płciowe przebyło lub przebywało w czasie zbierania ankiety 40·33‰ choroby weneryczne. Przeważająca większość studentów na zapytanie, czy wstrzemięźliwość płciowa wywiera jaki wpływ ujemny na zdrowie fizyczne i umysłowe, odpowiedziała przecząco.

Pali 56·66‰, pije 77·33‰, z tego regularnie, codziennie pije 14·67‰, zupełnie niepijących jest tylko 22·67‰. Kąpie się raz na miesiąc 21·05‰. Gra i śpiewa 47‰, tańczy 82‰, gimnastykę uprawia tylko 27·67‰, jeździ na rowerze 35·33‰, jeździ konno 81‰, pływa 69·31‰, poluje 39·33‰, używa spacerów 36·67‰, nie uprawia żadnych sportów, ani gimnastyki 9‰. 48·33‰ studentów mieszka jako sublokatorzy, pokoje mieszkalne są na ogół małe, 62·33‰ tych pokoi wychodzi na podwórze. Odżywiali się ci studenci na ogół dostatecznie, ale jakościowo odżywianie pozostawiało wiele do życzenia. Co do trybu życia, to zauważyć należy, że 41·67‰ chodzi spać około północy, 24‰ przed północą, 34·33‰ po północy.

Warunki ekonomiczne przedstawiały się jak następuje: Utrzymywało się samodzielnie 33·66‰, pewną pomoc z domu miało 39·67‰, a całkowitą pomoc otrzymywało z domu 28·67‰,

¹⁾ Łazowski Tadeusz J. (stud. Polit.) i Siwicki Konrad (stud. wydz. Iekar. Uniwer. Warsz.): „Życie płciowe warszawskiej młodzieży akademickiej”.

Według ankiety z roku 1903. „Zdrowie”, Roczn. XXI., Ser. II., Tom V., Listopad 1905, Zeszyt II. i 12, oraz „Zdrowie”, Roczn. XXII., Ser. II., Tom VI., Zeszyt I., str. 20, Zeszyt 2, str. 75 i Zeszyt 3, str. 143.

t. j. 71:33% musiało poza nauką myśleć o zdobywaniu środków do życia. Na jednego zarabiającego przypadało przeciętnie 2:07 godzin dziennie lekcji (korepetycji). O ile na 1-y kursie student pracował przeciętnie 6:64 godzin dziennie, to na drugim — 7:66 godzin dziennie, a podczas egzaminów 10:86 godzin dziennie. W niedzielę i święta odpoczywało tylko 59:33%. Na wakacje wyjeżdżało na wieś 71%, ale z tej liczby pracowało, dając korepetycje (na kondycji) 47:33%. *Doc. Dr Janiszewski.*

(Dok. nast.).

Sprawozdanie z ankiety w sprawie metodyki języka polskiego.

W roku 1922 rozpisana została przez Ministerstwo W. R. i O. P. ankieta na temat metodyki języka polskiego w szkole powszechnej. Ankieta obejmowała szereg pytań, dotyczących kwalifikacji nauczycieli, przygotowywania się do lekcji, korzystania z podręczników, stanu bibliotek szkolnych, zadawania do domu i t. p., ponadto zawierała żądanie dokładnego opisu lekcji, przeprowadzonej na pierwszym lub na którymkolwiek z wyższych stopni szkoły powszechnej. Ankietę rozesłano do szkół całej Polski. Odpowiedzi napłynęło kilkaset i te posłużyły jako materiał do niniejszego opracowania, dając pewien obraz nauczania języka polskiego w naszych szkołach.

Ankieta dostarczyła najwięcej materiału z metodyki klas niższych: drugiej, trzeciej i czwartej, mniej z piątej i szóstej, najmniej z klasy siódmej. Różnice opracowywania czytanek w poszczególnych klasach niewielkie, zarysowują się różnice w byłych dzielnicach, jednak nie zasadnicze.

Na tok lekcji składa się zwykle: 1) Nawiązanie albo wprost odczytanie lub opowiadanie czytanki przez nauczyciela; 2) Czytanie przez dzieci częściami, zawierającymi pewną logiczną całość, z objaśnieniem nieznacznych wyrazów lub trudniejszych zwrotów, zwróceniem uwagi na treść a więc analiza; 3) Opowiadanie przez dzieci części i całości czytanki, na pytania i samodzielnie; 4) Myśl, zawarta w czytance; 5) Dyspozycja; 6) Czytanie dla wprawy; 7) Ilustrowanie lub inne zajęcie, związane z lekcją.

Taki jest mniej więcej temat każdej lekcji. W woj. poznańskim nauka odbywa się ściśle wedle stopni formalnych. W toku lekcji znajdziemy więc: 1) Przystosowanie i 2) Zaznaczenie celu (apercepcja); 3) Podanie nowej rzeczy (wykład), na co składa się: a) omówienie, b) powtórzenie całości; 4) Połączenie ze znanymi już rzeczami (skojarzenie); 5) Wyłonienie przewodniej myśli; 6) Zastosowanie.

Dla łatwiejszego zorientowania się, zredukujemy tę dużą ilość punktów i uwzględnimy tylko zasadnicze zęby lekcji. Wtedy wyróżniamy w każdej lekcji trzy części: 1) przygotowanie (na-

wiązanie); 2) podanie i opracowanie nowego materiału; 3) zastosowanie i ćwiczenie.

• Rozpatrzmy po kolei wszystkie te części oddzielnie.

1) Przygotowanie albo nawiązanie bywa różne zależne nie od klasy, lecz od rodzaju czytanki i pomysłowości nauczyciela. A więc np. przygotowanie stanowi: pogadanka wstępna, odpytanie poprzedniej lekcji lub krótko kilku poprzednich, czytanie treści obrazka, a potem sprawdzanie w czytance o ile domysły są słuszne, opowiadanie nauczyciela, który przerywa je w punkcie kulminacyjnym celem rozbudzenia zainteresowania u dzieci, szukających rozwiązania sytuacji w czytance, memorowanie znanych wierszy, związanych z treścią lekcji albo krótkie podanie treści czytanki.

Niektórzy podają w przygotowaniu objaśnienie wszystkich niezrozumiałych wyrazów i całych zwrotów, tak ażeby dzieci, przystąpiwszy do czytania, nie napotykały już żadnych trudności. Najczęściej spotyka się w przygotowaniu pogadankę, zwłaszcza przy opracowaniu artykułów treści rzeczowej. Pogadanka o rzeczach odbywa się albo z przypomnienia, albo na podstawie okazu lub ilustracji. Często dzieci przynoszą różne rzeczy, z czego nawet zakładają własny gabinet. Bywają pogadanki rzeczowe przy czytankach etycznych np. w czytance p. t. Ława, gdzie chodzi o pewien sentyment dla starej ławy, przy której mały Jasiek uczy się chodzić, a która potem służy za opał ubogiemu starszuskowi i dostarcza mu kilku jasnych i dobrych chwil, nauczyciel przeprowadza szczegółową pogadankę na temat, kto robi ławy, z czego robi się ławy i w jaki sposób, omawia wszystkie możliwe rodzaje ław, jakie dzieci widziały i widzieć mogą, tak, że moment etyczny wśród tych powodzi ław zupełnie się zatracza.

W dwu wypadkach, spotkanych w ankiecie, punktem wyjścia była pogadanka na temat kradzieży, popełnionej w klasie i odpowiednio dobrana czytanka: „Sumienie” i „Cudze”. Dość często używają nauczyciele ilustracji. Bywają jednak wypadki nieumiejętnego posługiwania się niemi. Tak np., wiesz nauczyciel tablicę na ścianie, każe ją dzieciom obserwować, i wtedy gdy dzieci zajęte są tą czynnością, sam czyta powiastkę i dopiero w drugiej części lekcji omawia ilustrację z dziećmi. Odpytywanie kilku czytanek treści etycznej lub rzeczowej naraz jako nawiązanie, motywują tak, że w ten sposób ćwiczy się orientację, tak co do poszczególnych lekcji, jak i całości przedmiotu, uczy się szybkiego kojarzenia myśli i wzbogaca wyobraźnię dziecka.

W wielu jednak wypadkach przygotowania ani nawiązania niema wcale. Nauczyciel przystępuje od razu do czytania, które uskutecznia albo on sam, albo dzieci. Jeżeli czyta nauczyciel, odczytuje zwykle całość, jeżeli czytają dzieci, czytają albo w całości, albo częściami. Motywując czytanie całości, mówi jeden nauczyciel: Jest to metoda, jakiej używa dziecko, czytając powiastkę w domu. Dziecko czyta powiastkę całą, nie pytając nikogo o wyjaśnienia. Więc też i w szkole niech czyta całość.

Inny czyta powiastę w całości, aby zaspokoić wrodzoną ciekawość dziecka, aby dać mu wzór czytania z odpowiednią modulacją i dykcją.

2) Przystępujemy teraz do omówienia drugiej części lekcji, a mianowicie rozbioru czyli analizy samej czytanki. Analiza polega na rozbiórce czytanki na części, zawierające pewną logiczną całość, przyczem nauczyciel lub dzieci wyjaśniają nieznane wyrazy, zastępują je innemi, wyszukują synonimy, wyrazy bliskoznaczne lub przeciwne, objaśniają całe zwroty i wyrażenia spotykane w tekście, zastępują je przez zwroty, mające podobne lub jednakowe znaczenie, zapisują nowopoznane na tablicy lub w zeszytach w celu zapamiętania. Na wyższych stopniach zwracają uwagę na prowincjonalizmy, wyrazy obce, onomatopeje, nauczyciel wyjaśnia etymologię wyrazów i t. p.

Często pytają dzieci, podkreśliwszy przy czytaniu o nieznane sobie wyrazy. Wtedy dziecko pyta o to, co chce sobie wyjaśnić, co zwróciło jego uwagę i zaprawia się do samodzielności. Wyrazy objaśniają albo inne dzieci albo sam nauczyciel. Takie czytanie nazywa się w Małopolsce statarycznem i bywa często stosowane z przesadą, nauczyciel pyta nie tylko o każde zdanie, ale o każdy wyraz w zdaniu, na co dzieci całem zdaniem muszą odpowiadać, tak, że ten sam tekst powtarza się kilka razy, w różnem tylko ugrupowaniu wyrazów. Np. po odczytaniu tekstu „Mały pastuszek paś bydło na pastwisku, koło niego bawiło się kilkoro dzieci“, nauczyciel pyta: Kto paś bydło na pastwisku? Gdzie pastuszek paś bydło? Jaki pastuszek paś bydło? i t. d. Na każde z tych pytań, dzieci dają odpowiedź całem zdaniem. Ma to na pozór kształcić jasność i poprawność wyrażania się, w rzeczywistości jednak krępuje niezmiernie samodzielność ucznia, wodząc go na pasku pytań. Nauka taka robi wrażenie lekcji raczej języka obcego, a nie barwnego żywego języka ojczystego, którego piękno i bogactwo ma uczeń poznać. Taka wiwisekcja i operowanie trupami językowemi do pożądanego celu nie doprowadzi.

Po przeczytaniu i objaśnieniu każdej części dzieci opowiadają treść, albo na pytania, albo samodzielnie jako zdanie sprawy z przeczytanego. Potem dopiero następuje opowiadanie całości najpierw przez zdolniejszych, później słabszych uczniów, najpierw dokładnie, później jako krótkie zebranie całości. Ćwiczenia takie stosowane często aż do przesady, powtarzane ciągle w tej samej formie, wywołują nudę i monotonię lekcji, usypiając czynności psychiczne ucznia.

Bywają wypadki, że nauczyciele stosują tutaj zamiast opowiadania, ilustrowanie, motywując to tem, że gdy dzieci opowiadają rzecz bezpośrednio po jej wysłuchaniu, zbyt sugestjonują się słyszanemi zwrotami i mało wykazują samodzielności. Bywa też stosowane opowiadanie, w zmienionych rolach, a także dramatyzowanie powiastki, ale rzadko. Czytanie takie bywa związane zwykle z dyspozycją albo planem czytanki. Dyspozycję układają

dzieci albo przy czytaniu częściami, wypisując punkta z każdej części oddzielnie, albo odrazu z całości po zupełnem jej opracowaniu. Układ dyspozycji następuje czasem już przy pierwszym czytaniu, gdy dzieci jeszcze nie orjentują się w całości. Czasem zadaje nauczyciel ułożenie planu jako ćwiczenie domowe, w innym znów wypadku opowiada nauczyciel dzieciom powiastkę i bez czytania poleca ułożyć dyspozycję.

Po analizie utworu, następuje odczytanie całości albo przez nauczyciela, jako wzór estetycznego czytania, albo przez dzieci dla ujęcia całości i dla wprawy. W wyższych klasach następuje charakterystyka osób, omawianie analogii z poznanymi warunkami lub przeżyciami.

Przechodząc do trzeciej części lekcji, spotykamy t. zw. wysnuwanie, wydobywanie, wyciąganie nauki moralnej. Często dzieje się to bardzo szablonowo.

Dzieci np. czytają o człowieku, który po uratowaniu komuś życia ucieka, nie chcąc przyjąć nagrody. W zakończeniu nauczyciel mówi: „Tak samo i wy działki, jeżeli w życiu kiedyś co dobrego czynić będziecie, to czyńcie cicho, tak, ażeby ten uczynek był tylko tobie i Bogu znany, a nie głośny przed ludźmi i światem, bo kiedy staje się głośny, traci na wartości wobec Boga“.

W innym wypadku: gdy dzieci przeczytały o chłopczyku, który dostał brzośkwinię i nie zjadł jej, lecz zaniósł choremu koledze, nauczyciel wygłasza nakaz: „I wy działki powinnyście zawsze tak postępować“. Albo np. omawiając pokusę Michałka przywłaszczenia sobie cudzych nowych butów, nauczyciel stawia dzieciom za przykład Józefa i żonę Putyfara.

W innych jednak wypadkach dąży nauczyciel do tego, by dzieci własne refleksje snuły pod wpływem przeczytanego, żeby się zastanowiły, jakby w danym wypadku same postąpiły, żeby wydawały sąd o czynach, o jakich czytały i o bohaterach, a stąd, żeby wpływały pewne obywatelskie postanowienia, bez moralizowania.

Na jednej lekcji, gdzie była mowa o miłości dla rodziców, zachęca nauczycielka dzieci, ażeby czynem dały dowód rodzicom, że ich kochają i za trzy dni opowiedziały jej o tem.

Inni zaznaczają, że nauki moralnej nie podają, gdyż przykład dobrego uczynku sam przez się działa umoralniająco. Dzieci opowiadają tylko o podobnych wypadkach z życia.

Co do przeprowadzenia wierszy, ankietą dostarczyła kilku lekcji. Na opracowanie wiersza składa się pogadanka wstępna, mająca na celu zaznajomienie z treścią wiersza, potem odczytanie całości przez nauczyciela z odpowiednią modulacją, następnie czytanie przez dzieci albo chóralnie, albo pojedynczo z objaśnieniami.

Niektórzy nauczyciele podkreślają wartość oddziaływania estetycznego, chcą, aby wiersz działał swoją harmonijnością i piękną formą, o treść mniej im chodzi, dlatego nie rozważko-

wują go zbyt pytaniami i objaśnieniami, inni jednak dokonywują pod tym względem prawdziwej wiewióreczki np. wiersz p. tyt. „Kruk i zebraczek” poprzedził jaknajdokładniejszy opis kruką, jego budowy, sposobu życia, zupełnie jak na lekcji przyrody. Nauczyciel przyniosłszy do klasy wypchanego kruką pyta: Jak się nazywa ten ptak? Jakiej barwy posiada pierze? Jakie ma części ciała? Czem jest zakończony tułów? Jaką ma głowę? Jakie ma oczy? Jakie posiada palce? Do czego służy mu pazury? Jaki jest dziób jego? Do jakich ptaków należy? i t. d., albo wiersz: „Żegnajże mi wiosko miła”, gdzie jako tablica poglądowa służył ogólny widok miasta, a jako pogadanka dokładny opis budynków, studni, żorawia i t. d.

Materiału z metodyki wyższych klas (VI i VII) niewiele. Kilka lekcji zaledwie: „Stępy akermanskie”, „Latarnik”, „W piwnicznej izbie”, wyjątek z „Ksiąg Narodu i Pielgrzymstwa Polskiego”, z „Pana Balcera w Brazylii” — to prawie wszystko.

Naogół wzięwszy, podają nauczyciele najpierw pewne wiadomości biograficzne autora, kreślą warunki, w jakich autor tworzył, zaznaczają z genezą utworu, a to w celu wytworzenia pewnej atmosfery, sprzyjającej odczuciu piękna i zrozumienia myśli utworu.

Następuje czytanie utworu przez nauczyciela, zaklasyfikowanie do odpowiedniego działu literackiego. Teraz czytają uczniowie częściami logicznymi, z objaśnieniami co do treści, nauczyciel zwraca uwagę na styl, piękne formy, porównania i zwroty. Uczniowie mają się wczuwać w myśl czytanych utworów i samodzielnie oceniać, a nie posługiwać się krytyką podrzędnych pisarzy. Mają na tych utworach kształcić uczucia i wyobraźnię. Nauczyciel zwraca uwagę na budowę całości, plan, zadaje ćwiczenia, zdążające do pogłębienia przeżytych wrażeń i myśli autora, albo poleca przeczytać w całości utwór, z którego wyjątek czytano na lekcji (Pan Balcer w Brazylii).

Zadawanie do domu. W związku z przerobionym materiałem, jest zadawanie do domu. W niższych klasach zadają nauczyciele zwykle czytanek (nie więcej, jak jedną), powiastkę omówioną w klasie, opowiadanie powiastki, tak, aby inne osoby występowały, czytanie dla wprawy przerobionych czytanek, czytanie nowych, ale łatwych, rozbiór logiczny zdań, układanie planu, memorowanie wierszy, w polsce jeden wiersz na miesiąc do wyuczenia się, w Małopolsce dłuższe wiersze na przeciąg 2 tygodni, krótsze na przeciąg tygodnia, bajki do wyuczenia się na pamięć, streszczenia czytanek, przepisywanie wierszy, napisanie listu, ćwiczenia ortograficzne i gramatyczne, nie więcej jak na dwie strony kajetu, rozbiór gramatyczny w takim zakresie w jakim dzieci przeszły. W wyższych klasach samodzielne opracowanie jakiegoś zagadnienia lub czytanki.

Niektórzy zaznaczają, że zajęcia domowe nie powinny trwać dłużej nad jedną godzinę. Inni zadają na wyraźne żądanie rodziców, na początku roku mało, pod koniec dużo.

Jako cel zadawania do domu określają: wprawę w czytaniu, utrwalanie nabytych wiadomości, przyzwyczajanie dzieci do wykonywania pewnej pracy, dla wyrabiania samodzielności umysłowej w pracy ucznia, obowiązkowości; rozwijania umysłu pożytecznymi wiadomościami, memorowanie wierszy dla kształcenia uczuć religijno-moralnych a także dla gimnastyki umysłowej.

Inni zadają w tym celu, aby dzieci zatracaly prowincjonalizmy i narzecza, inni jeszcze, aby zapobiec wałęsaniu się dzieci przy zbytku wolnego czasu. Ktoś zadaje dlatego, że uczniowie opowiadają czytanki, wysnuwają z nich inne nauki od wysnutych na lekcji i w ten sposób kształcą charakter religijno-moralny.

Podręczniki. Cała nauka języka polskiego oparta jest na czytankach t. zw. „Wypisach”. Przedstawiają one wszędzie wielką różnorodność, z wyjątkiem Małopolski, gdzie w miastach stale jest używana: Druga, Trzecia i Czwarta książka do czytania, a po wsiach: Szkółka dla młodzieży część II, III i IV.

W b. Królestwie w niższych klasach są używane: Wypisy *Boguckiej* i *Niewiadomskiej* część II, III i IV. Pierwszy zbiorek powiastek, opowiadań, wierszyków i ćwiczeń *Szempołowskiej* i *Unszlicht-Bernsteinowej*. Nasz Świat *Karpowicza*. Czytelnia szkolna i domowa II, III i IV *Pogładowskiego*. Strzecha rodzinna *Wocalewskiego*. Posiew i Snopek *Brzezińskiego*. Książka do czytania *Wernica*. Mowa ojczyzna *Perkowskiej* i *Herzberżanki*. Wypisy polskie *Cieszkowskiej*, *Bukowickiej*, *Makowskiego*, *Gallego*. W klasie V: Wypisy *Gallego*. Czytania polskie *Reitera*. Wypisy *Próchnickiego* i *Baranowskiego*. W klasie VI i VII: Nasi pisarze, ich życie i dzieła *Boguckiej* i *Niewiadomskiej*. Krótka stylistyka *Gallego*. Arcydziała literatury: Wiesław, Ballady, Bajki, Grażyna, Konrad Wallenrod, Wyjątki z Ksiąg Narodu i Pielgrzymstwa polskiego, Pan Tadeusz w całości. — W Małopolsce: Klasa VI i VII: Czytanka *Benoniego*, *Próchnickiego* i *Baranowskiego*, tom II i III. Historia literatury polskiej *Doleżana*. Utwory najznakomitszych prozaików i poetów.

Lektura dzieci. Pozaszkolna lektura dzieci przedstawia się w sposób następujący w woj. poznańskim:

I i II-gi oddział czyta katechizm i historję świętą, starsze oddziały „Przewodnik katolicki”. Duży procent szkół biblioteki wcale nie posiada, dlatego też dzieci żadnych książek nie czytają. W innych czytają pisemka: „Warta” i „Opiekun dzieci”. W wielu miejscowościach na ziemiach Polski, biblioteki zniszczone przez wojnę.

W Małopolsce oprócz bibliotek szkolnych, korzystają dzieci z biblioteki T. S. L., bibliotek Kółek rolniczych, T. O. L. W niektórych szkołach, zaznacza nauczyciel wyraźnie, że dzieci czytają tylko „Szkółkę”, w innych szkołach, czytają dużo i chętnie. Z autorów podawanych dzieciom, widzimy: Amicisa, Bukowiecką, Teresę Jadwigę, Jadwigę z Łobzowa, Morawską, Dalecką, Domińską, Szalejównę, Rogoszwównę, Selmę Lagerlöff, Rybowskiego, Belzę,

Dyakowskiego, Anczyca, Janowskiego, Chrzęszczewską, Niewiadomską, Urbanowską, Brzezińskiego i Orszę.

W wyższych: Kraszewskiego, Konopnicką, Prusa, Sienkiewicz: „Trylogię“, „Quo Vadis“, „Krzyżacy“, Żeromskiego (Syzyfowe prace), Rodziewiczównę, Orzeszkową i t. d.

Jeden z nauczycieli podkreśla, że uczniowie z wyższych klas, z zamiłowaniem czytają „Pamiętniki“ Paska. W czasie przerwy uczeń zdaje sprawę z przeczytanego, co nauczyciel uważa za korzystniejsze, niż bezmyślne bieganie po korytarzu. Ten sposób spędzania pauz nawet sprawia, że uczeń, wróciwszy do domu, mówi: „Ach! jak szybko minęło tych pięć godzin“.

Niektórzy jednak uważają, że czytanki zawierają tak wiele materiału, że trudno go wyczerpać, dlatego też żadnej lektury nie dają.

Przygotowanie nauczycieli. W bardzo wielu wypadkach, nauczyciel, przygotowując się do lekcji, nie korzysta z żadnych podręczników, kategorięcznie oświadcza, że posługuje się tylko podręcznikiem szkolnym. Niektórzy zaznaczają, że nie czytają sami, a dzieci korzystają tylko ze Szkółek.

Jedna nauczycielka przestudjowała już Plany dla szkół VII-klasowych a teraz czyta Matusiaka, inna czerpie z lektury, która jest w języku polskim bogatą i niewyczerpaną, dzieci w tej szkole czytają Szkołkę, biblię i katechizm.

Niektórzy utrzymują, że ponieważ nauczyciele nie posiadają dostatecznego wykształcenia, powinnyby ukazać się wraz z nowymi podręcznikami szkolnymi pomocnicze podręczniki metodyczne dla użytku nauczycieli, celem uzupełnienia ich wiedzy fachowej.

Duży procent nauczycieli, przygotowując się do lekcji, korzysta z różnych podręczników n. p. Matusiaka, „Przewodnika metodycznego do nauki gramatyki i ortografii“ Oryszkiewiczza, „Ustalonej pisowni polskiej“ Łosia, Gramatyki Szobera, Większej Gramatyki Kryńskiego, „Prawideł pisowni“ Majewskiej, „Nauki stylistyki“ Boguckiej i Niewiadomskiej. Niektórzy używają „Historji“ Niewiadomskiej, „Geografji“ Nałkowskiej, „Zoologii“ Nussbauma, „Botaniki“ Limbacha. Do literatury na wyższych stopniach: „Adam Mickiewicz“ Kallenbacha, Chmielowskiego, „A. Mickiewicz jego życie i dzieła“ Konopnickiej, „Kazimierz Brodziński“ Odyńca, „Portrety literackie“ Siemińskiego, „Literatura Polski“ Mazanowskiego i t. p.

Pomoc szkolne. Przeważnie szkoła nie posiada żadnych. W niektórych zniszczone wojną, w innych czekają na zaopatrzenie z Ministerstwa. Dużo szkół posiada: obrazy ściennie, słowniki, tablice ortogr., karty pocztowe do czytanek, rysunki schematyczne, okazy, modele i obrazy zwierząt, roślin, minerałów, typów ludzkich, okolic, pomników, scen historycznych. Niektórzy wymieniają jako pomoc rysunek nauczyciela na tablicy.

Gramatyka. Materiału do metodyki gramatyki ankieta dostarczyła bardzo mało. Nadesłano jedno tylko opracowanie

lekcji gramatyki, z czego trudno jakieś uogólnienia wyciągać. Poza tem ograniczono się do luźnych uwag co do celu nauki gramatyki, sposobów jej prowadzenia i używanych podręczników. Jako cel podkreślają przeważnie dążenie do należytego i bez błędów posługiwania się językiem ojczystym w piśmie i mowie. Charakterystyczne są uwagi, tyczące się tego przedmiotu, zwłaszcza w Małopolsce, gdzie najnudniejsze i najbardziej jałowe lekcje, to były lekcje gramatyki. Nauczyciel mówi: „odpowiednio prowadzona nauka gramatyki stanie się nawet miłą i celową“, albo: „gramatyki należy uczyć znaną metodą, urozmaicając lekcję humorem, aby dzieci ożywić na godzinie tego nie lubianego przedmiotu“

Nauczycielstwo podkreśla, że w gramatyce nie chodzi o wykuwanie reguł, nauka powinna być oparta na przykładach i z nich dopiero mają dzieci wysnuwać zasady gramatyczne i definicje. Wypływa więc ona z samopoznania, a nie jest zgóry narzuconą.

Wielu nauczycieli prowadzi gramatykę nie systematycznie, lecz przygodnie, nie używając wcale podręcznika, zwłaszcza w niższych klasach.

Gramatykę rozpoczynają już w klasie I-szej, gdzie materiałem jest zdanie, podział na wyrazy, zgłoski i głoski, samogłoski i spółgłoski, rzeczownik, liczba pojedyncza i mnoga, kropka i przecinek.

W klasie II-giej: Zdanie pojedyncze, podmiot i orzeczenie, zdania rozwinięte, odmienne części mowy, deklinacje rzeczowników, czasowników w trzech czasach, znak pytania i wykrzyknik.

W klasie III-ej: Zdanie złożone, odmiana imion, stopniowanie przymiotników, czasownik — strona czynna i bierna, nieodmienne części mowy, określniki rzeczownika, czasowniki i przymiotniki.

W klasie IV-ej: Powtórzenie. Rodzaje zdań pobocznych.

W klasie V-ej i VI-ej: Składnia.

Systematyczny rozkład materiału podano z Małopolski, gdzie nauka gramatyki ma swoją tradycję i swoje podręczniki. Używają tam gramatyki *Konarskiego*, *Jadzewicza*, podają także gramatykę *Mateckiego* i *Kryńskiego*.

W b. Królestwie i Wielkopolsce używane są: Krótka gramatyka polska i ćwiczenia językowe — *Dzierżanowskiej*. Gramatyka — *Niewiadomskiej*. Początki gramatyki języka polskiego z ćwiczeniami i przykładami — *Drzewieckiego*. Nauka gramatyki, pisowni i stylu — *Zawadzkiego*. Pierwsze zasady gramatyki języka polskiego — *Rygiera*.

Do ćwiczeń ortograficznych używają przeważnie podręcznika *Szebera*, *Boguckiej* i *Niewiadomskiej*.

Uwagi nauczycielstwa. Nauczycielstwo wysoko stawia wartość nauczania języka polskiego. Język — to dusza narodu, dbać należy o piękność i czystość języka. Zwłaszcza w poźniejszym spotyka się stale nawoływania, aby „każdy w teraźniejszym czasie przy odbudowie Polski tyle pracował, ile mu sił

starczy. Starać się, by dzieci język ojczysty pokochały, rozwinać zainteresowanie do czytania, by czytały po opuszczeniu szkoły, związać naukę języka polskiego z religią".

Uważają, że nauka polskiego powinna być w ścisłym związku z nauką o rzeczach. Dziecko, które zdobyło sobie zasób jasnych i dokładnych wyobrażeń na podstawie bezpośredniej obserwacji, na podstawie działania i przeżyć, potrafi swe postrzeżenia i przeżycia wyrazić poprawnie w myśli i słowie.

Co do godzin nauki języka polskiego można powiedzieć, że nauczycielstwo naogół uważa liczbę godzin za niewystarczającą, zwłaszcza w klasach wyższych, nawet we wschodniej Małopolsce, gdzie odpadło nauczanie języka ruskiego i niemieckiego.

Podręczniki uważają za nieodpowiednie.

Zarzucają im suchość materiału, liche rozczłonkowanie czytanek, brak stopniowania, brak ilustracji. Domagają się podręczników, uwydatniających wartość i piękno życia.

Do opracowania podręczników powinno być powołane jak najszerze grono nauczycieli szkół powszechnych.

Program uważają za przeładowany, możliwy do wykonania tylko w specjalnych warunkach. Co do wartości istnienia programów, zarysowują się dwa stanowiska: Jedni podkreślają potrzebę programu tylko w ogólnych zarysach, inni — zwłaszcza starsi nauczyciele — przestrzegają przed zbytnią swobodą, zwłaszcza u nauczycieli początkujących.

Co do metody zaznacza się dążenie do jej ujednolinitości. Jeden z nauczycieli mówi: „Ile słów, tyle metod, a mogłaby się już raz wytworzyć metodyka nauczania i rządzenia”.

Podkreślają ważność czynnego stosunku ucznia do przedmiotu, nauczyciel nie powinien być prelegentem wobec milczącej dziatwy, należy wprowadzić metodę czynnego poglądu.

Naogół nauczycielstwo stawia takie zadania:

- 1) Dać szkole dobre podręczniki i inne środki naukowe;
- 2) Zwiększyć liczbę godzin języka polskiego;
- 3) Zakładać biblioteki szkolne;
- 4) Dla nauczycieli, mówiących źle po polsku, urządzać kursa przymusowe;
- 5) Siły pomocnicze oddać pod ściślejszy dozór pedagogiczny;
- 6) Zakładać kółka pedagogiczne, urządzać lekcje wzorowe i konferencje nauczycielskie;
- 7) Zakładać uniwersytety ludowe;
- 8) Subwencjonować pisma naukowe i premjować fachowe rozprawy i artykuły na temat metodyki języka polskiego.

Nauczycielstwo naogół zdaje sobie dokładnie sprawę z wartości i celów nauczania języka polskiego. Jednak często są to tylko teoretyczne wywody. Przedstawienie lekcji praktycznie, tak, jak ona wygląda w rzeczywistości, wykazuje często rozbieżność

między wykonaniem a teorią. Monotonja w przeprowadzaniu poszczególnych lekcji, brak powiązania materiału, pokawalkowanie czytanki na części, a części na cząsteczki, szablonowe moralizowanie, brak żywszego zainteresowania u dzieci, zabijanie samodzielności przez wodzenie na pasku pytań, wszystko to wieje niejednokrotnie z kart ankiety. Słusznie na obronę powiedzieć można, że inaczej wygląda prawdziwa, żywa lekcja, niż martwy jej konspekt, gdyż wszystko to zależy od tonu lekcji, zapалу, jaki nauczyciel w nią wkłada, wogóle wszystkiego, co się składa na osobowość nauczyciela, jednak niezaprzeczone braki i ujemne cechy lekcji wpływają w znacznej mierze od samego materiału nauczania, t. j. „Czytane k”. Nic dziwnego, że kwestja ta jest obecnie rzeczą pierwszorzędną wagi.

Nauczycielstwo naogół krytycznie się do nich odnosi, widzi wszystkie ich błędy i braki, jednak posługiwać się nimi musi, gdyż... nie rozporządza innemi.

Jeżeli więc sprawa czytanek w tak ujemny przedstawia się sposób, znaczy to, że nauczanie języka polskiego na fałszywym znajduje się gruncie. Racjonalniej o wiele byłoby oprzeć naukę języka polskiego na literaturze dziecięcej ciągłej. Byłoby to punktem zwrotnym w tej dziedzinie, stanowiłoby etap w całym łańcuchu rozwoju tej sprawy, od używania tekstów poważnych i trudnych, nie liczących się zupełnie z umysłowością dziecka, jak psalterz i modlitewniki począwszy, poprzez „fabrykowanie” specjalnych czytanek dla dzieci (t. zw. wiadomości pożytecznych), poprzez zbieranie cenniejszych wyjątków z literatury, ale rozbitych i nie tworzących całości, aż do postawienia jej na właściwym gruncie, a więc stworzenia specjalnej literatury dla dzieci, literatury, która uwzględniłaby prawa dziecka, jako człowieka dzisiejszego, a nie nakładającej tylko obowiązków „człowieka jutrzejszego”.

I to byłoby „uznaniem dzieciństwa samego w sobie”.

Janina Melchertówna.

Kronika.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w r. 1925. Zarząd Główny Związku P. N. S. P. organizuje w b. roku V-ty Wak. Kurs Uniwersytecki w Wejherowie na Pomorzu od 4 do 31-go lipca tudzież VIII-my Wak. Kurs Uniwersytecki w Zakopanem od 3 do 28-go sierpnia.

Program kursu pomorskiego i tatrzańskiego obejmie trzy działy: 1) filozoficzno-pedagogiczny, 2) socjologiczny, 3) krajoznawczy na tle środowiska.

Kierownictwo W. K. U. zwróciło się z prośbą do wybitnych specjalistów, przeważnie profesorów naszych wszechnic z prośbą o objęcie wykładów na obu kursach.

Szczegółowy program wykładów, seminarjów i wycieczek podany będzie do wiadomości Nauczycielstwa w najbliższym zeszycie „Ruchu Pedagogicznego” i w „Głosie Nauczycielskim”.

Na Wak. Kursy Uniwersyteckie mogą uzyskać przyjęcie nauczyciele szkół powszechnych i seminarjów nauczycielskich. Pierwszeństwo mieć będą członkowie Związku P. N. S. P.

Podania o przyjęcie, zaopatrzone w zaświadczenie Prezydum Ogniska naucz. wnosić należy do Zarządu W. K. U. w Krakowie, Rynek 29 (Związek P. N. S. P.) do końca maja 1925 r.

Opłata za kurs wynosi 70 zł (wykłady i umieszczenie wspólne).

Zarówno w Wejherowie jak i w Zakopanem zorganizuje Kierownictwo W. K. U. szereg wycieczek naukowych i krajoznawczych pod przewodnictwem prelegentów.

Sekcja Kształcenia Nauczycieli. Dnia 20 kwietnia odbyło się w Warszawie posiedzenie Zarządu S. K. N. pod przewodnictwem *Dra Kupczyńskiego i dyr. Jędrzejewicza*. Omawiano wiele doniosłych spraw, między innymi zwołanie Zjazdu polonistów seminarjów naucz. w Warszawie w dniu 31 maja i 1 czerwca.

Program Zjazdu obejmie referaty: 1) Nauka literatury w seminarjum, 2) Program języka polskiego w seminarjach naucz., 3) Metodyka języka polskiego w szkole powszechnej. Zarząd postanowił też zająć się urządzeniem szeregu konferencji nauczycielstwa seminarjalnego w czasie tegorocznych ferij w miejscowości klimatycznej, w Puszczy Marjańskiej. Uchwalono zwrócić się do Ministerstwa W. R. i O. P. z prośbą o zakomunikowanie Sekcji projektu ustawy o kształceniu nauczycieli, który w najbliższym czasie ma być przedłożony Sejmowi, a to celem zajęcia odpowiedniego stanowiska w tej doniosłej sprawie.

Sekcja Kształcenia Nauczycieli Związku P. N. S. P. rozwija się nader pomyślnie; w wielu miastach powstają Koła S. K. N., do których wstępują nauczyciele seminarjów, szkół powszechnych i inspektorowie szkolni. W ciągu krótkiego czasu istnienia Sekcji (od lutego 1925) zgłosiło swe przystąpienie przeszło 230 nauczycieli (lek) seminarjów. Należy się spodziewać, że S. K. N. skupi wkrótce ogół nauczycielstwa seminaryjnego, które uznaje konieczność wspólnego z nauczycielstwem szkół powszechnych działania około rozwoju szkolnictwa i pedagogii.

Międzynarodowa szkoła założona została w Genewie pod opieką Międzynarodowego Biura dla Ognisk Wychowawczych i nowych szkół. Szkołą kieruje znakomity pedagog szwajcarski *Dr A. Ferrière*, a do wydziału szkolnego należy 5 członków Ligi Narodów, 4 członków Międzynarodowego Urzędu Pracy, następnie zastępca Międzynarodowej Opieki nad dzieckiem, Europejskiej Opieki nad studentami i Związku światowego chrześcijańskich stowarzyszeń młodzieży. W skład grona nauczycielskiego wchodzi profesorowie Instytutu Rousseau'a w Genewie, zwolennicy nowoczesnych metod *Dewey'a, Carleton'a, Decroly'ego*, tak, że zakład ten wychowawczy jest szkołą twórczą, opartą na wychowaniu w Domu Dziecięcym według systemu *Marji Montessori*. Językiem wykładowym jest francuski i angielski. Program nauki podkreśla przedewszystkiem bezpartyjność w nauczaniu historii, geografii i literatury prowadzonem w duchu pojednania narodów. Dla starszych dzieci wprowadzona jest też nauka języka niemieckiego. Szkoła jest koedukacyjna, oparta na samorządzie uczniów.

Nowe wydawnictwo pedagogiczne. Komisja Pedagogiczna Ministerstwa W. R. i O. P. powołała do istnienia Komitet redakcyjny wydawnictwa „Biblioteka Klasyków Pedagogicznych” pod przewodnictwem profesora J. Myślickiego. Zadaniem Komitetu jest wydawanie dzieł klasyków pedagogiki w przekładzie polskim. W przygotowaniu są przekłady pism Russa, Herberta, Komeńskiego i innych. Komitet przyjmuje zgłoszenia osób, zamierzających podjąć się przekładu, pod adresem przewodniczącego: Warszawa, Piękna 47 a.

Rozstrzygnięcie konkursu im. G. Piramowicza. Komitet, wyłoniony przez Towarzystwo Lekarskie Warszawskie dla nagrodzenia najlepszej pracy z jakiegokolwiek bądź działu higieny szkolnej, wydanej lub nadesłanej Towarzystwu w r. 1924, nie wyróżnił żadnej z rozpatrywanych prac, natomiast, zgodnie z punktem drugim fundacji na wniosek naczelnych władz higieniczno-szkolnych przy Ministerstwie W. R. i O. P. postanowił nagrodzić następujących lekarzy szkolnych za szczególnie gorliwą i wydajną pracę higieniczno-lekarską w szkole: 1) *dra A. Macieszę*, lekarza szkolnego w gimnazjum państw. im. Wł. Jagiełły oraz seminarjum nauczycielskiego w Płocku; 2) *drkę M. Rytlównę*, lekarzkę szkolną w gimn. państw. im. królowej Jadwigi w Siedlcach; 3) *dra J. Karłowickiego*, lekarza szkolnego w gimn. państw. im. Marii Magdaleny w Poznaniu; 4) *drkę J. Szepełską*, lekarzkę szkolną w gimn. prywatnem Zdzienickiej i Popielewskiej w Warszawie.

Sąd konkursowy stanowili: Dr Zieliński, Dr Wł. Światopełk-Zawadzki, ofiarodawca konkursu Dr St. Kopczyński, dyr. p. Sosnowski i p. A. Dargielowa.

Na powiększenie tegorocznej nagrody konkursowej Zarząd Pol. Składnicy Pomocy Szkolnych ofiarował 500 złotych.

Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny. Wysiłkiem i środkami materialnymi kilkunastu ideowych stowarzyszeń społecznych została powołana do życia nowa placówka pracy oświatowej pod nazwą: „Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny” (Warszawa, ul. Chmielna Nr. 33 m. 5). Opierając się na wzorach amerykańskich i francuskich, pragnie ona zorganizować samouctwo, które tak wielką rolę odgrywa w społeczeństwach zachodnich, a które u nas nie znajduje prawie żadnej opieki i pomocy.

Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny wydaje kursy, które przesyłane są abonentom systematycznie zeszytami, a zawierają wykłady z danej dziedziny wiedzy, rady i wskazówki praktyczne, oraz zadania i ćwiczenia, które uczniowie rozwiązują samodzielnie i nadsyłają do centrali celem ich poprawienia i oceny przez kompetentnych profesorów. Tą drogą ustala się indywidualny kontakt między uczniem, a nauczycielem, co skutecznie zastępuje bezpośredni wykład szkolny. Uczelnia, która przychodzi do domu ucznia, która pozwala mu wykorzystać na naukę każdą, wolną od pracy zawodowej, chwilę, która dba o dalszy rozwój duchowy i intelektualny przedewszystkiem dorosłych i dorastającej młodzieży, winna zyskać poparcie szerokich mas naszego społeczeństwa.

Dotychczas Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny zorganizował kursy w zakresie szkoły powszechnej, szkoły średniej, przedmiotów metodyczno-pedagogicznych, języków obcych oraz przedmiotów fachowych.

Na zachodzie i w Ameryce, gdzie drogą zorganizowanego w ten sposób samouctwa podnosi się kulturę krajową i dobrobyt społeczny i osobisty, uniwersytety korespondencyjne kształcą rocznie setki tysięcy osób. I u nas idea ta musi się rozpowszechnić; ludzie, którzy nie mogli zdobyć w szkole należytego wykształcenia, mają obecnie możność uzupełnienia swych braków: podnieś to ich wartość społeczną i zdolność zarobkową.

Z tego też punktu widzenia należy ocenić fakt powstania Powszechnego Uniwersytetu Korespondencyjnego i idee tę szerzyć wśród najszerszych warstw społecznych.

Zapiski bibliograficzne.

- Stanisław Konarski.* Ustawy szkolne. Z języka łacińskiego przełożyła *Wanda Germain.* Kraków 1925. Nakł. M. Arcta w Warszawie.
- H. Pohoska.* Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Kraków 1925. Nakł. M. Arcta w Warszawie.
- Marian Falski.* Materiały do projektu sieci szkół powszechnych. Wyd. Komisji Ped. Min. W. R. i O. P. Nr. 6. Warszawa 1925. Skład Gl. „Książnica-Atlas” Tow. N. S. W.
- Rocznik Pedagogiczny.* Serja II. Tom II. Rok 1924. „Książnica-Atlas” T. N. S. W. Warszawa, Lwów 1924.
- Dr W. Miklaszewski.* Nauczycielstwo szkół powszechnych ze stanowiska higieny społecznej. Biblioteka Związku P. N. S. P. Nr. 9. Nakł. Sp. Akc. „Nasza Księgarnia”. Warszawa 1924.
- Prof. Dr R. Dyboski.* Nauka a oświata pozaszkolna. Biblioteka Pol. Oświaty Pozaszkolnej. Nr. 1. Nakł. Sp. Akc. „Nasza Księgarnia”. Warszawa 1924.
- Fr. Dąbrowski.* Spółdzielnie uczniowskie. Podręcznik praktyczny z ilustracjami i wzorami. Wyd. Związku Pol. Stow. Spożyców. Warszawa 1925.
- L. Zarzecki.* Nauczanie matematyki początkowej. Cz. II. „Książnica-Atlas” T. N. S. W. Warszawa 1925.
- Karol Hławiczka.* Główne zagadnienia metodyczne nauki śpiewu w szkole powszechnej. Nakł. księgarni „Kresy” w Cieszynie 1925.

OD ADMINISTRACJI.

Ruch Pedagogiczny wychodzi z końcem każdego miesiąca z wyjątkiem lipca i sierpnia. Każdy rocznik zaczynamy w styczniu, a zamykamy w grudniu. Prenumerata roczna *Ruchu Pedagogicznego* wraz z przesyłką pocztową wynosi **8 zł.**

Prosimy o wpłacenie przynajmniej półrocznej prenumeraty czekiem P. K. O. **Nr 141521**, a przy zmianie adresu o podanie dokładne poczty i powiatu tak adresu dawnego jak i nowego.

Wskutek niedokładnego adresu poczta zwraca nam wiele przesyłek, co naraża wydawnictwo na straty, a Prenumeratorów na zawód. — Zawiadamiamy, że rocznik z r. 1924 wyczerpany. Natomiast mamy niewielką ilość roczników **z r. 1921 w cenie 3 zł, z r. 1922 — 3 zł, z r. 1923 — 4 zł**, oraz **F. Jarosa: Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym — 1 zł** z przesyłką pocztową.

TREŚĆ Nru 4:

Florian Znaniecki: Szkice z socjologii wychowania V. (Rozwój osobowości ludzkiej). — *Henryk Rowid:* Życie w szkole twórczej. — *Doc. Dr Tomasz Janiszewski:* O znaczeniu pielęgnowania zdrowia młodzieży wyższych uczelni. — *Janina Melchertówna:* Sprawozdanie z ankiety w sprawie metodyki języka polskiego. — Kronika pedagogiczna. — Zapiski bibliograficzne.

Prenumerata roczna 8 zł „ półroczna 4 „ Cena oddzielnego zeszytu 1 zł 50 gr.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego”, Kraków, Rynek 29, II. p.
---	--

Ogłoszenia na o k ł a d c e: Cała strona 60 złp. pół str. 40 złp., 1/4 str. 25 złp., w tekście cała strona 50 złp., 1/2 str. 30 złp., 1/4 str. 20 złp.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko** Drukarnia „Szkolnica”, Kraków, ulica Grzegorzewska 30.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Szkice z socjologii wychowania.

V.

Rozwój osobowości ludzkiej.

(Dokończenie).

Nie tu miejsce badać, jaka droga, przez jaką długą i powolną ewolucję, powstało zakorzenione dziś pojęcie, że naturalny sposób ogólnego rozwijania osobowości, to podział życia ludzkiego na dwa okresy: okres, gdy jednostka jest biernym przedmiotem wysiłków „rozwijającego” ją wychowawcy i nie ma żadnych zadań, prócz tych, które dla jej rozwijania fikcyjnie stwarza wychowawca; i okres w którym nagle, jak dojrzały owad z chryzalidy, wychodzi na świat już „rozwinęta” i zaczyna rzeczywiście działać, nie potrzebując myśleć o dalszym osobistym rozwoju, skoro już jest wszechstronną osobowością, i mając tylko swoją specjalną funkcję społeczną do spełniania. Jakiegokolwiek były źródła dziejowe tej niedorzecznej koncepcji, czas z nią zerwać raz na zawsze i uprzytomnić sobie, jakim naprawdę być może w dzisiejszych warunkach pełny rozwój osobowości.

Trudność leży nie w pogodzeniu rzeczywistych potrzeb społecznych z indywidualną pełnią życia kulturalnego; w jakiegokolwiek bowiem dziedzinie kultury osobnik jest czynny, zarówno własne jego zadowolenie i doskonalenie się jako też pożytek społeczny wymaga tego samego: twórczości, i dzisiejsze warunki, wywołujące konflikt między indywidualnym a społeczeństwem są, jak widzieliśmy dawniej, również niebezpieczne dla społeczeństwa jak szkodliwe dla jednostki. Chodzi raczej o to, aby pogodzić wymagania twórczości z wielostronnością życia osobistego, aby wszystkie indywidualne dążenia i zdolności były rozwinięte i wyzyskane dla dobra jego i społeczeństwa. Otóż żadna specjalna funkcja społeczna, nawet najszersza i najbogatsza, nawet najlepiej odpowiadająca jego usposobieniu, i najwięcej pochłaniająca jego zainteresowań, nie może tego zapewnić; każda

z konieczności wytwarza osobowość jednostronną, niepełną, gdyż niektóre zainteresowania i dążności wysunąć się muszą na plan pierwszy, większość ich zaś zadawalniająca być musi ubocznie i wtórnie i niema sposobności do rozwoju. Człowiek oddany zupełnie jednemu dziełu, może być szczęśliwy i w pewnym zakresie wysoko użyteczny, lecz nie może być wszechstronną indywidualnością. Jednostronność zaś jest niepożądana nie tylko ze względów osobistych jako sprowadzająca indywidualność do pewnego typu społecznego; ma ona też ujemne wyniki społeczne, gdyż utrudnia, często uniemożliwia zrozumienie wzajemne i harmonię między ludźmi o różnych funkcjach specjalnych.

Niepodobna zaś współrzędnie i jednocześnie spełniać w sposób zadowalniający wiele różnych funkcji społecznych, to znaczy być twórczym naraz w wielu różnych dziedzinach. Wprawdzie są pewne funkcje, które każdy stale spełniać musi — polityczne, rodzinne, towarzyskie, zwykle religijne — ale nikt od osobnika nie żąda i nie może żądać, aby na wszystkich stanowiskach, które naraz zajmuje, był produkcyjnym naraz. Przeciwnie nawet, jak widzieliśmy w poprzednim szkicu, obecny system stanowisk zniechęca twórczość indywidualną poza jakimś jednym specjalnym fachem. w większości wypadków nawet w obrębie tego jednego fachu. Nawet uprzywilejowana mniejszość jednostek na wyższych szczeblach hierarchji jest skazana na bierne wypełnianie przez całe życie pewnego minimum wyznaczonym zgóry czynności na wszystkich stanowiskach, które zajmuje, prócz jednego, stanowiącego jej uznaną specjalność; ogół zaś jest nawet tej jednej sfery twórczości pozbawiony. To minimum czynności zaś, które każdy spełnia poza swoją specjalnością na takim lub innym, społecznie narzuconem, ubocznem stanowisku nie wystarcza ani do zadowolenia, ani tem mniej do rozwinięcia odnośnych jego dążeń i skłonności. Jeżeli weźmiemy zawodowego lekarza, technika, matkę rodziny, oczywiście jest, że ich polityczne zainteresowania nie mogą się rozwinąć i zadowolnić przez płacenie podatków, głosowanie i sympatyzowanie z jakąś partją, ani ich intelektualna strona przez czytanie w wolnych chwilach książek naukowych lub popularno-naukowych, ani ich estetyczne aspiracje przez chodzenie od czasu do czasu na wystawy i koncerty. Są wprawdzie wyjątki dziś, które potrafią działać produkcyjnie na dwóch polach jednocześnie, ale tylko dlatego, że w dzisiejszym ustroju wymagania produkcyjności są na wielu stanowiskach niewielkie i że jednostka nie może włożyć całej swej osobowości w tworzone właśnie dzieło, jakby powinna.

Skoro tedy jednostronność jest indywidualnie i społecznie niepożądana, a wielostronność jednocześnie niemożliwa — cóż pozostaje? Odpowiedź prosta, i są ludzie, którzy ją już samorzutnie dali. Można być twórczym w wielu różnych dziedzinach kolejno, w różnych okresach swego życia. Niema żadnego powodu, prócz naszej wadliwej organizacji pracy kulturalnej i wychowania kulturalnego, dla któregoby

ktokolwiek miał mieć drogę życiową wytkniętą raz na zawsze w młodości, i wejście w okres dojrzałości oznaczać miało zamknięcie wszelkich możliwości prócz jednej; niema żadnego powodu, dla któregoby życie ludzkie dzielić się miało na dwie epoki: epokę przygotowania, które jest tylko przygotowaniem, a nie wytwarzaniem, i epokę wytwarzania, z której dalsze kształcenie się i rozwijanie w nowych kierunkach jest wyłączone.

Ideał pełnej kulturalnej osobowości przy dzisiejszych wymaganiach i dzisiejszym poziomie kultury, to nie jest już, jak dawniej statyczny ideał arystokraty-dyletanta, coś, co wychowanie mogłoby urzeczywistnić od razu, wypuszczając po pewnej liczbie lat gotowego człowieka wszechstronnego, któryby później w życiu tylko zastosował to, czego się raz nauczył, co najwyżej „idąc z postępem czasu” i dopełniając swe wykształcenie przyswajaniem ostatnich cudzych zdobyczy. To ideał dynamiczny a tak wielki, że urzeczywistnianym być musi stopniowo, w ciągu całego życia indywidualnego. W całości urzeczywistnić go z pewnością nikt nie zdoła, lecz każdy zbliżyć się może przez całe życie do jego coraz pełniejszej relacji, obejmując kolejno coraz to nowe dziedziny w swej działalności twórczej. Rozwój osobisty i twórczość społeczna spleść się winny nierozdzielnie od dzieciństwa aż do późnej starości.

Rozumie się, że wytworzenie takiego ideału, wyprowadzenie go do wychowania i do ustroju społeczno-kulturalnego, nie jest bynajmniej rzeczą łatwą. Socjolog tu jak gdzieindziej, może tylko wyprowadzić wnioski z obecnego stanu rzeczy i wskazać na różne możliwości, pozostawiając innym ostateczny wybór i decyzyję co do kierunku i sposobu reform.

Narzuca się tu przede wszystkim oczywisty zarzut. Już dziś, gdy jednostka przygotowuje się raz tylko do pracy wytwórczej na jednym tylko polu, czas zużyty na przygotowanie staje się coraz dłuższy z każdym pokoleniem; gdyby zaś później miała ona rzucać swą specjalność i przechodzić do innej, i to wielokrotnie w życiu, przeważna część jej życia byłaby spędzoną na przygotowaniach, więc dla społeczeństwa zmarnowana. Na to jednak odpowiedzieć można, że właśnie przy dzisiejszych metodach przygotowawczych marnuje się niepotrzebnie czas i energję, a to w dwojaki sposób. Przede wszystkim stwierdzono eksperymentalnie (np. w Stanach Zjednoczonych w czasie obecnej wojny) że tradycyjny okres przygotowania do jakiegokolwiek funkcji społecznej może być skróconym przy umiejętnym kształceniu kilkakrotnie, niekiedy dziesięciokrotnie. Tak np. wyszkolenie rzemieślnicze, na które niegdyś terminator zużywał od trzech do pięciu lat, może być osiągnięte w ciągu tyłuż miesięcy. Nie można więc mierzyć dotychczasową skalą ilości czasu i wysiłków, niezbędnej do tego, by w jakiejś dziedzinie zacząć produkcyjnie działać. Dodać należy, że przygotowanie do działalności produkcyjnej jest tem szybsze i łatwiejsze, im bardziej dana sfera pracy odpowiada wrodzonym zdolnościom i skłonnościom osobnika. A wreszcie,

osobnik, który już pracował twórczo w jakiejś dziedzinie, stosunkowo łatwo przerzucić się może na inną dziedzinę — tem łatwiej, im różnorodniejszą i płodniejszą była poprzednia jego działalność. Chociaż zaś do pewnych granic rutyna, którą pracownik nabywa po dłuższem działaniu w pewnym kierunku, jest ostatecznością wysiłków, oszczędność ta wkrótce przestaje się opłacać, gdyż ta sama rutyna z czasem zabija pęd twórczy. W przeważnej większości wypadków faktem jest, że jednostka twórcza na jakimkolwiek polu wydaje ze siebie co najlepszego i co najoryginalniejszego w krótkim stosunkowo okresie, reszta jej zaś jest wypełniona jeżeli nie powtarzaniem, to wykańczaniem w drugorzędnych szczegółach głównego jej dzieła, tymczasem przechodząc na inne pole, jednostka odzyskałaby świeżość zainteresowań, żywość zapału, samorzutności i nowość punktu widzenia, i znów wydałaby nowe i oryginalne plody swej działalności. Czas, zużyty na przygotowanie, znacznie krótszy niżby się zdawało, sądząc z obecnych programów, byłby tedy wkrótce opłacony i wyrównany.

Po drugie zaś, niema racji, dla którejby czas przygotowywania dla jakiejkolwiek funkcji społecznej miał być zupełnie nieproduktywny. Właśnie o to między innymi chodzi, aby zerwać z obecnym systemem ćwiczenia człowieka w zadaniach fikcyjnych, po których dopiero ma przejść do istotnych życiowych zadań. Bez porównania większe zadowolenie osobiste i lepsze przygotowanie osiąga ten, kto od początku swego kształcenia w danym kierunku ma tę świadomość, że już daje jakieś realne choćby drobne przyczynki, że uczy się, aktualnie współdziałając w jakimś dziele zbiorowym niż ten, kto w odosobnieniu od prądu twórczości kulturalnej nabywa wiadomości, których znaczenia nie rozumie i spełnia czynności, których wyniki nikomu się na nic nie przydadzą. Dotyczy to dzieci w równej, a może w większej nawet mierze, jak dorosłych. Nie chcemy przez to powiedzieć, aby należało powrócić do tego wyzyskiwania pracy dzieci na korzyść starszych, które znajdujemy u wielu ludów dzikich i u naszych własnych chłopów. Dziecko i wogóle człowiek jest główną sprawą w wychowaniu, wytwarzana przez człowieka kultura stać musi na drugim miejscu, dlatego choćby, że od niego zależy i jakim on będzie, takie będą jego dzieła. Zadania dawane dziecku i człowiekowi, dostosowane być muszą do jego obecnej indywidualności i do jego możliwości przyszłego rozwoju; ale rozwój ten będzie daleko skuteczniejszy i szybszy, jeżeli będą to rzeczywiste zadania kulturalne, jeżeli dziecko i człowiek uczyć się będą tworzyć, tworząc, jeżeli przygotowywać się będą do każdej funkcji społecznej, współdziałając z innymi w zbiorowych dziełach. Przy olbrzymiej a wciąż rosnącej różnorodności życia kulturalnego nietrudno o takie dzieła zbiorowe, któreby miały zarazem znaczenie społecznie cennych tworów oraz środków wychowawczych i kształcących przyszłych twórców w danej dziedzinie.

Rozumie się, nie może być żadnych ogólnych reguł co do

tego, kiedy winna się zaczynać produkcyjna działalność osobnika, ani jak często zmieniać on winien pole swej głównej wytwórczej pracy, ani w jakim porządku następować mają te zmiany: wszystko to zależy bowiem i od indywidualności człowieka, i od warunków społeczno-kulturalnych. Są ludzie, którzy mogą i powinni wcześniej zacząć uczestniczyć w jakichś dziełach zbiorowych, choćby spełniając drobne role; są inni, którzy muszą mieć więcej czasu zupełnej swobody. Są też dziedziny pracy, w których udział wielu od wczesnych lat jest możliwy i pożądany, są inne, które muszą pozostać zarezerwowane dla niewielu, poprzednio przygotowanych w innych, zbliżonych dziedzinach. Niektórzy ludzie szybko, inni powoli opanowują nowe pola działalności; pewne pola zaś, jak wiadomo, dają się łatwiej opanować, niż inne. W wielu wypadkach rozwój indywidualny postępuje najlepiej, jeżeli zaczyna się od działalności intelektualnej, w innych — od fizycznej (oczywiście z udziałem pierwiastków intelektualnych), w innych — od estetycznej, w jeszcze innych — od społecznej, dopiero później przechodząc do innych dziedzin; dodać można mimochodem, iż dowodzi to niedorzeczności jednolitego *curriculum* dla wszystkich, wbrew temu, na co wskazują samorzutne usiłowania różnych dzieci, szukających dla siebie różnych pól działania.

Przy całej tej różnorodności wszakże, są pewne ogólne i jasne wytyczne dla pedagogji, która przy obecnem bogactwie kultury będzie chciała urzeczywistniać ideał wszechstronnego rozwoju osobowości. Dla każdej indywidualności wykryć te pola działania, które z początku przynajmniej, najbardziej odpowiadać jej się zdają; nauczyć ją jaknajszybciej i z jaknajmniejszym marnowaniem czasu na fikcyjne zadania, przygotowywać się do pełnej pracy twórczej na jakimkolwiek polu; pomóc jej do zorganizowania swych wielostronnych zainteresowań w takim porządku, by kolejny wybór i rozwój różnych dziedzin działania najlepiej umożliwiał jej całkowity wyraz swych osobistych dążeń i zdolności a zarazem sprzyjał największej skuteczności i płodności jej wysiłków; wreszcie, wyrobić w niej świadomość, że do całkowitej realizacji ideału własnej osoby jako wszechstronnie twórczej zbliżyć się należy przez całe życie i, że każdy krok naprzód otwierając przed nią będzie nowe horyzonty, nieprzewidziane jeszcze możliwości, z których trzeba będzie korzystać, gdy przyjdą.

Ten ideał wszechstronnej choć stopniowo tylko tworzącej się osobowości daleko lepiej czyni zadość psychologicznym właściwościom kulturalnego człowieka, niż specjalizacja po okresie „ogólnego wykształcenia”. W każdym z nas tkwią liczne skłonności, pociągają nas różnorodne role społeczne, zwłaszcza dopóki jeszcze nie weszliśmy w ustaloną kolej i rutynę życia w ciasnej, wyznaczonej nam komórcie nie przygłuszyła szerszych pożądań. Jak pisze William James: „Chciałbym, gdybym mógł... być wielkim atletą, zarabiać milion rocznie, być dowcipnikiem „bon vivant”, zdobywcą serc niewieścich, filozofem, filantropem, mężem stanu, wojownikiem, podróżnikiem po Afryce, poetą, świętym”.

Każdy z nas miał za młodych lat, jeżeli niezupełnie takie, to z pewnością niemniej różnorodne marzenia. James dodaje: „Tak różne charaktery może dają się pomyśleć jako równie możliwe dla człowieka w początku jego życia. Ale żeby jeden z nich uczynić aktualnym, pozostałe muszą być mniej lub więcej przytłumione“. Otóż ta konieczność przytłumienia wszystkich możliwości prócz tej, która się raz na całe życie urzeczywistnia, nie istnieje bynajmniej przy wszelkich ustrojach kulturalnych, tylko przy tych, które jak dzisiejszy, wypychają jednostkę w gotową, sztywną komórkę i zmuszają ją tam pozostać ze szkodą dla niej samej i dla ogółu. A nawet i przy takim ustroju byli i są ludzie, z własnej inicjatywy zmieniający swój typ społeczny niejednokrotnie w ciągu życia. Są między nimi najwybitniejsi twórcy w różnych dziedzinach, którzy do tych dziedzin przeszli z innych, niekiedy zupełnie obcych terenów; są, prawda, i ludzie społecznie bezплоdny, niespokojne duchy blakające się bezużytecznie po różnych polach, ale nie ich w tem wina, że wychowanie młodości nie nauczyło ich w każdej dziedzinie zatrzymać się i pozostawić jakiś twórczy ślad swego przejścia, ani też, że tradycyjny ustrój kulturalny posiada prawie wyłącznie miejsca, obliczone na spokojnych filistrów, całe życie spełniających jeden rodzaj czynności.

Może jednak, poza pewną liczbą wyjątkową, to pragnienie urzeczywistniania różnorodnych typów społecznych istnieje tylko dopóty, dopóki człowiek naprawdę jednego z nich nie urzeczywistnił, może chęć zmian nie jest zjawiskiem normalnem, i człowiek normalny raz ustalony chce trwać w obranym kierunku? Znowu jednak psychologia nas uczy, że w każdym człowieku występują dwa przeciwne a dopełniające się dążenia, które nazywamy dążeniem do stałości i dążeniem do nowych doświadczeń. Które z nich w danym czasie się zaktualizuje, zależy od tego, jakiego rodzaju doświadczeń oczekuje człowiek na skutek swego działania. Jeżeli jednostka działająca w pewnym ustalonym kierunku natrafia na możliwość zmiany tego kierunku i wie lub przypuszcza, że doświadczenia, które spotkać może na nowej drodze, będą coraz bardziej pożądane, zwłaszcza w porównaniu z temi, jakich oczekuje w dalszym ciągu dotychczasowej swej drogi, wówczas obudzi się w niej dążenie do nowych doświadczeń, zmieni ona kierunek swego działania. Jeżeli zaś, przeciwnie, w poszukiwaniu nowych doświadczeń natrafia na coraz bardziej niepożądane fakty, budzi się w niej pragnienie stałości, chęć zamknięcia swej sfery działania w określonych granicach. Czy więc zmiana dziedziny pracy kulturalnej odpowiada lub nie warunkom psychologicznym, zależy od tego, jak pociągającymi przedstawiają się jednostce oczekujące na nią w nowej dziedzinie doświadczenia.

Gdy, jak w obecnych warunkach lub zwykle w przeszłości, społeczeństwo zniechęca do zmian, reagując na nie ujemnie, jednostka po każdej próbie powraca do utartej kolei, chyba, że sama walka z przeciwnościami podnieca ją i zajmuje, a to bywa w sto-

sunkowo nielicznych wypadkach. Społeczeństwo chce mieć filistrów mało twórczych, i ma ich. Gdyby jednak warunki społeczne umożliwiały i ułatwiały zmiany, i gdyby z tem łączyła się konsekwentna ocena twórczości i osobistego idealizmu, wówczas normalna jednostka trwałaby na swem stanowisku dostarczała jej dodatnich doświadczeń, takich, jakichby nie przewidywała na żadnem innem stanowisku. Skala dodatnich doświadczeń przy spełnianiu jakiejś funkcji społecznej zależy w pierwszym rzędzie od tego, o ile dana funkcja odpowiada skłonnościom jednostki oraz o ile działalność w danym kierunku pozwala jej osiągać twórcze wyniki — gdyż zadowolenie z działalności stoi w prostym stosunku do jej owocności. Jednostka więc pozostawałaby czynną w pewnej dziedzinie dopóty właśnie, dopóki jej praca w tej dziedzinie byłaby dla niej samej najbardziej interesującą, a dla społeczeństwa najużyteczniejszą. Gdy natomiast jej możliwości twórcze na danem polu zaczną się wyczerpywać i zadowolenie z pracy słabnąć, a więc i użyteczność jej zmniejszać się, jednostka, przed którą otwarte będą nowe pola, naturalnie przejdzie na to, które najbardziej pociągać ją będzie, z którego przewidywać będzie najwięcej dodatnich doświadczeń, czyli, które względnie najlepiej odpowiadać będzie tym skłonnościom, które na dawnym polu nie znajdują zadowolenia.

Ale czy tego rodzaju zmienianie głównej sfery działalności indywidualnej da się pogodzić z wymaganiami życia zbiorowego, organizacji i podziału czynności? Czy dla tego celu nie jest niezbędne, aby każda jednostka trwała na obranem stanowisku z poczucia obowiązku społecznego? Wszak społeczeństwo, wymagając od jednostki ustalonego charakteru i spełniania przyjętych zobowiązań, chce właśnie zapewnić sobie jej stałą współpracę w określonym kierunku, chce wiedzieć, że może na nią liczyć raz na zawsze, że żadne nieprzewidziane zmiany jej postępowania nie wprowadzą zamieszania do gotowego ustroju.

Tak było istotnie do dziś dnia, zwłaszcza w społeczeństwach, w których silnym jest wpływ tradycji; ale te wymagania już przestają odpowiadać dzisiejszej cywilizacji, a cóż dopiero tej, która przyjść winna i przyjdzie, jeżeli będziemy umieli ją sprowadzić. Gdy ustrój społeczny i organizacja pracy kulturalnej zmieniły się bardzo powoli, jak na Wschodzie lub w naszym średniowieczu, wówczas było to społecznie pożądane, by rola kulturalna każdego osobnika była wyznaczona raz na zawsze. Dziś jednak sprawa inaczej się przedstawia. Niezliczone nowe wynalazki techniczne, odkrycia naukowe, przemiany ekonomiczne, przewroty polityczne, przekształcenia społeczne co chwila, na rozmaitych polach, burzą ustalony porządek stanowisk społecznych, usuwają na drugi plan różne dawne funkcje kulturalne, natomiast tworzą mnóstwo nowych funkcji i wymagają do nich nowych ludzi. Już dziś więc trzeba, aby wielu, coraz więcej osobników przechodziło, i to prędko, z dotychczasowych sfer działania do nowych;

już coraz mniej jest takich, którzy całe życie spełniać mogą tę samą rolę. A jeżeli pęd twórczy naszej kultury wzmacniać się będzie nadal, stanowiska trwałe znikną prawie zupełnie. Nawet więc dzisiejszemu społeczeństwu chodzić powinno o to, aby takie zmiany, dziś nieprzewidywane i przypadkowo narzucane nieprzygotowanym jednostkom, były przewidziane w organizacji życia osobniczego, aby każda jednostka zgóry gotową była do tego, że niejednokrotnie będzie przechodzić z jednej dziedziny pracy kulturalnej do innej.

Tembardziej zaś stanie się to pożądanem, niezbędnem nawet, jeżeli miejsce dzisiejszego schematycznego współdziałania, opartego na mechanicznym podziale pracy, zajmie nowe, dobrowolne współdziałanie, oparte na samoradnym przystosowywaniu się wzajemnem czynności, jak np. dziś w nauce lub w działalności altruistyczno-społecznej.

Typem współpracy społecznej, który urzeczywistnić powinniśmy na wszystkich polach, jest tworzenie zbiorowego dzieła, do którego każdy spontanicznie wnosi swój osobisty przyczynek i które z przyczynków tych organicznie rozwija się i narasta. Takim zbiorowem dziełem jest każda nauka nowożytna, każdy wielki nowoczesny wynalazek, jak samochód, samolot, telegraf, telefon, kino, radio; organizacja filantropijna w Stanach Zjednoczonych; związki współdzielcze w poszczególnych państwach Europy; wreszcie jedno z największych dzieł zbiorowych wszystkich czasów — dzisiejsze państwo polskie, zbudowane dobrowolnemi wysiłkami jednostek wbrew niezliczonym trudnościom, a w niebywale krótkim przeciągu czasu. Nie trzeba przymusu, ani fizycznego, ani ekonomicznego, ani nawet moralnego, aby skłonić ludzi do uczestniczenia w takim dziele; każdy czyni to z własnej chęci, z zainteresowania dla samej pracy i jej wyników. Z drugiej strony niema dzieła, w któremby faktycznie uczestniczyli lub nawet mogli uczestniczyć naraz wszyscy członkowie pewnego konkretnego społeczeństwa; nawet państwo polskie było faktycznie wytworzone przez stosunkowo nieliczną mniejszość Polaków, przeważna większość zaś dawała poparcie mniej lub więcej dobrowolne, którego znaczenie polegało nie na indywidualnych przyczynkach, lecz na zgromadzonej ich masie.

Przy tego rodzaju współpracy jest niezbędnem zarówno dla osobistego rozwoju, jako też dla harmonii społecznej, aby każdy wziął w ciąg swego życia czynny, twórczy, osobisty udział w wielu różnorodnych dziełach zbiorowych. Wtedy bowiem tylko osobowość jego zbliżyć się będzie do poziomu obiektywnej kultury jego czasu, która dziś bezmiernie go przerasta i którą dopiero przez wszechstronne uczestniczenie w całej jej budowie mogłoby ogarnąć i zrozumieć. Wtedy też pomiędzy członkami społeczeństwa wytworzyć się będzie mogła prawdziwa, głęboka solidarność — ta, która łączy współpracowników w twórczych dziełach, czy to współczesnych, czy nawet następujących po sobie. Każdy, który wziął we wspólnem dziele udział osobisty i płodny, choć

przejdzie na inne pole, pozostanie związany węzłami sympatii i zrozumienia z tymi, co to dzieło dalej rozwijać lub w innych okolicznościach odtwarzać będą, i chętnie udzielać im będzie tego minimum poparcia, którego od ogółu domagać się często muszą. Człowiek, który współpracował w organizacji instytucyj filantropijnych, odczuwać będzie zawsze ich potrzeby i nie odmówi późniejszym pracownikom drobnej pomocy czynnej lub pieniężnej; człowiek, który uczestniczył w budowie państwa polskiego jako żołnierz, polityk, organizator, nie zawaha się przed zadowoleniem tych stosunkowo drobnych wymagań, jakie w przyszłości ogółowi obywateli stawiać będą ci, co to państwo rozwijać będą dalej lub chronić przed niebezpieczeństwami; człowiek, który pracował naukowo, zachowa na zawsze zrozumienie dla zadań i potrzeb nauki.

Dzisiaj jeszcze trudność leży w tem, że przy istniejącej organizacji każde dzieło zbiorowe w pewnej chwili przestaje się opierać na twórczej i dobrowolnej współpracy, lecz dalsza jego realizacja dokonywa się przy pomocy mechanicznego podziału czynności, przy którym pierwiastek osobisty i twórczy jest przeważnie wyeliminowany. Wynalazek zbiorowy po doprowadzeniu do pewnego szczybla doskonałości zostaje uprzemysłowiony i w masowym fabrycznym wytwarzaniu przestaje się rozwijać drogą indywidualnych przyczynków, dopóki znów go ktoś nie udoskonali, aby na nowo oddać go do fabrycznego wyrobu. Ów pęd twórczy, który w ciągu lat kilku stworzył państwo polskie, dziś zamiera, gdyż państwo to z rozwijającego się wciąż systemu dynamicznego staje się systemem statycznym, o mechanicznym podziale ciągle powtarzających się i zgóry wyznaczonych czynności; staje się państwem schematycznie „uporządkowanym“, coraz mniej napozór wymagającym uwagi, i ludzie nawet cieszą się z tego, że „stan przejściowy“, to znaczy stan tworzenia, już minął.

Znów jednak niema powodu, dlażegoby jakaś twórczość zbiorowa miała kiedykolwiek wchodzić w tę fazę mechanizacji. Albo dzieło jest istotnie skończone, to znaczy, że dla jego dalszego trwania czynności, jak te, które go wytworzyły, są zbędne, — tak przedstawia się sprawa ze zbudowanym domem, wykończonym samochodem, namalowanym obrazem, dowiedzioną teorią; albo też wymaga ono jeszcze dalszego działania, jak udostępnianie wynalazku publiczności lub trwanie stworzonego państwa, a wtedy możliwą jest taka organizacja pracy kulturalnej, przy którejby ciągle jeszcze było miejsce na twórczą inicjatywę i indywidualne przyczynki. W społeczeństwie zaś, którego cała kultura trwać będzie, rozwijając się swobodnym indywidualnym współdziałaniem, jak się rozwija nauka, wynalazek, lub państwo polskie w pierwszych latach, każda jednostka znajdować będzie w każdej chwili, na każdym kroku, do wyboru liczne i różnorodne dzieła zbiorowe, w których udział jej po krótkim i nie bezpłodnym przygotowaniu będzie możliwy i pożądanym.

W takich warunkach przy realizującym się nieograniczenie

ideale wszechstronnej osobowości, wszystkie ludzkie dążenia, skłonności i uzdolnienia będą mogły znaleźć pełny i użyteczny społecznie wyraz. Niema bowiem dążeń ludzkich, nawet najbardziej nienormalnej i szkodliwej na pierwszy rzut oka, któreby nie mogła gdzieś być normalnie i produkcyjnie zastosowana. Wszelkie anomalje, wszelkie zło, nie wyłączając zbrodni a może nawet i obłąkania, pochodzi z dysharmonii między przyrodzonymi lub nabytymi właściwościami osobnika, a warunkami jego życia. Umiejętna pedagogja w korzystnych warunkach każdą dążeń potrafi zużytkować dla celów konstrukcyjnych; sprowadzenie zaś korzystnych warunków, umożliwiających użycie każdego człowieka bez zmarnowania jego sił duchowych, przy dzisiejszem bogactwie i różnorodności zagadnień kulturalnych zależy tylko od naszej świadomej woli.

Florjan Znaniecki.

Instytuty i Studja Pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych.

Wrażenia i refleksje z podróży pedagogicznej.

Powszechna dążeń do tworzenia nowej szkoły jest koniecznem następstwem obecnego rozwoju społecznego, podnoszenia się kultury ogółu ludności i coraz głębiej sięgającej demokratyzacji życia narodowego i państwowego. W związku z rozwojem stosunków społecznych ustępują dawne formy wychowania i kształcenia, a w ich miejsce powstaje szkoła twórcza, pozostająca w harmonii z życiem kulturalnem i wymogami nowej epoki dziejowej. Obecna epoka kulturalna wymaga przygotowania człowieka zdolnego do pracy produktywnej i twórczej — człowieka odznaczającego się inicjatywą i pomysłowością. Do pracy tej stanąć muszą dziś już nie tylko jednostki nieliczne, ale szerokie masy, które wywalczyły sobie prawa w życiu społeczno-politycznem, a fakt ten wysuwa postulat podniesienia kultury fizycznej i duchowej ogółu obywateli.

Prawo każdej jednostki do kształcenia się i do nauki, dostęp do wszystkich stopni szkół, odpowiadających uzdolnieniu i zainteresowaniu jednostki musi wcześniej czy później stać się rzeczywistością we wszystkich państwach, które nie chcą pozostać daleko w tyle w pochodzie Ducha cywilizowanej ludzkości, które nie chcą narazić swej przyszłości na zgubne konsekwencje. Jedność systemu edukacyjnego czyli idea szkoły jednolitej musi i u nas zwyciężyć i zapanować powszechnie pomimo chwilowego działania sił tamujących rozwój szkolnictwa. Równolegle z tworzeniem nowego ustroju w duchu szkoły jednolitej nastąpić musi przekształcenie życia wewnętrznego szkoły, jej treści najgłębszej — powstać musi szkoła twórcza, jako konsekwencja czynników kulturalnych doby obecnej.

Na tworzenie się ustroju szkolnictwa wywierają wprawdzie duży wpływ sfery polityczne, panujące w danej chwili, ale ugruntowanie nowego systemu wychowania zależy przede wszystkim od samego nauczycielstwa, od jego kultury społecznej i pedagogicznej, od zrozumienia sił i czynników socjalnych doby obecnej. Trzeba więc przygotować nauczycieli do spełnienia tej wielkiej misji dziejowej, tak ich wykształcić, by zdolni byli ugruntować nowy system edukacyjny ¹⁾. Zadanie to spełnić potrafi tylko nauczyciel, wykształcony w szkole wyższej — w dobrze zorganizowanym Instytucie Pedagogicznym.

Tę konieczność dziejową zrozumieli Niemcy i postawili zasadę kształcenia wszystkich nauczycieli, a więc nie tylko szkół średnich, ale i nauczycieli szkół powszechnych na poziomie uniwersyteckim. Zasada ta znalazła swój wyraz w artykule 143 nowej konstytucji niemieckiej, gdzie ustalono normy studjów przyszłych nauczycieli. Do wykonania ustawy pierwsi zabrali się Sasi.

Saksonja, kraj wysoko uprzemysłowiony, kroczy na czele innych państw Rzeszy także i w dziedzinie organizacji szkolnictwa i w teorii pedagogicznej. Lipsk, Drezno i Jena na południowym wschodzie a Hamburg na północnym zachodzie Niemiec stanowią ogniska, skąd myśl pedagogiczna promieniuje na wszystkie kraje niemieckie. W Saksonji istnieją dwa wyższe zakłady naukowe: uniwersytet w Lipsku i politechnika w Dreźnie. Nauczycielstwo saskie podejmuje na szeroką skalę organizowanie nowej szkoły pracy; w Lipsku i Dreźnie powstają też pierwsze Instytuty Pedagogiczne, w których odbywają swe studia przyszli nauczyciele szkół powszechnych.

Związek nauczycielstwa saskiego jeszcze w połowie ub. stulecia umieścił w swym programie zawodowym postulat kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersyteckim. Postulat ten, tłumiony w dobie panowania reakcji, nigdy odtąd nie zamilkł i dzięki wytrwałej i konsekwentnej akcji Związku, trwającej przeszło pół wieku, został wreszcie urzeczywistniony.

Na mocy ustawy z dnia 8 kwietnia 1922 postanowiono, że odtąd tamtejsze seminarja nauczycielskie nie będą przyjmowały nowych uczniów. W ten sposób rozpoczęła się likwidacja niższych kursów seminaryjnych. Młodzież wyższych kursów ukończy swe studia w seminarjum według dawnych przepisów tak, że ostatnie szeregi uczniów opuszczają seminarja w r. 1928 i w tym roku zakłady te przestaną faktycznie istnieć. Obecnie następuje stopniowe przekształcanie seminarjów saskich w liczbie 25 na szkoły średnie — bądź to 9-kl. gimnazja, bądź też gimnazja 6 cio kl. nowego typu.

Dnia 2 maja 1923 rozpoczyna swą działalność Instytut Pedagogiczny w Dreźnie pod kierownictwem *prof. Seyferta*, a w niespełna rok później Instytut Pedagogiczny w Lipsku pod

¹⁾ *Fl. Znaniecki*. Szkice z socjologii wychowania. II, *Ruch Ped.* Nr. 1—2, r. 1925.

kierownictwem *prof. Richtera*. Organizacja obu instytutów opiera się na następującej ustawie:¹⁾

1. Nauczyciele (ki) szkół powszechnych odbywają teoretyczne studia zawodowe na uniwersytecie w Lipsku i na politechnice w Dreźnie, przygotowanie zaś praktyczno-pedagogiczne otrzymują w Instytutach Pedagogicznych, pozostających w łączności z temi wyższymi uczelniami.

2. Zakończenie studiów nauczycielskich stanowi egzamin państwowy, uprawniający do służby nauczycielskiej w szkole powszechnej. Ministerstwo W. R. i O. P., któremu powierza się wykonanie tej ustawy, wyda odpowiedni regulamin egzaminów, przepisy praktyki, tudzież zarządzenia w sprawie przygotowania nauczycieli do specjalnych zadań.

3. Abiturjentów seminarjalnych obowiązują dotychczasowe postanowienia do kwietnia r. 1928.

4. Ustawa niniejsza wchodzi w życie odnośnie do politechniki w Dreźnie z dniem 1 kwietnia 1923, odnośnie zaś do uniwersytetu w Lipsku Rada Ministrów oznaczy termin wejścia w życie ustawy.

W r. 1924 były już czynne oba Instytuty Pedagogiczne. Podczas mej podróży pedagogicznej zagranicą w jesieni ub. roku miałem sposobność zetknięcia się z profesorami instytutu drezdeńskiego i lipskiego, bezpośredniego obserwowania ich działalności pedagogicznej, tudzież zapoznania się z organizacją nowego systemu kształcenia nauczycieli.

Na czele Instytutu Pedagogicznego w Dreźnie stoi, jak już wspominałem — *prof. Ryszard Seyfert*, jeden z przywódców ruchu naukowo-pedagogicznego współczesnych Niemiec. Były minister oświecenia w Saksonji, zasłużony bojownik w życiu organizacji nauczycielskiej, wyszedł z szeregów nauczycielstwa ludowego. Po dłuższej pracy w szkole ludowej został dyrektorem Seminarjum nauczycielskiego, a następnie habilitował się i uzyskał katedrę profesora pedagogji na politechnice w Dreźnie. Jako redaktor znakomitego czasopisma „Praktyka Szkolna” (*Deutsche Schulpraxis*) i autor wielu dzieł pedagogicznych, odegrał *prof. Seyfert* wybitną rolę w dążeniach emancypacyjnych tamtejszego nauczycielstwa, którą śmiało porównać można z działalnością słynnego pedagoga niemieckiego *Diesterwega* w pierwszej połowie 19 wieku. *Prof. Seyfert* robi wrażenie człowieka wytwornej kultury i już po kilku chwilach rozmowy można wyczuć, że ma się do czynienia z pedagogiem niezwyklej miary. Dzięki jego uprzejmości mogłem się zapoznać z organizacją i życiem wewnętrznym Instytutu Pedagogicznego.

Drezdeński Instytut Pedagogiczny mieści się we wspaniałym gmachu, (jest to właściwie kompleks budynków dawnego seminarjum naucz.) wśród łąk i pól na peryferjach miasta. Tuż za budynkiem rozpościera się duży ogród szkolny, pole, tudzież

¹⁾ Die Hochschulbildung d. r. Lehrer in Sachsen. Lipsk 1923.

obszerne boisko. W instytucie istnieje pracownia psycho-pedagogiczna, biblioteka, czytelnia, warsztaty, gabinety, i t. d., tudzież szkoła ćwiczeń. Byłem na kilku wykładach, m. i. prof. Seyferta (zagadnienia pedagogiki ogólnej), prof. Loosego (metodyka rysunku), prof. Brunsta (metodyka historii), na lekcjach w szkole ćwiczeń i na ćwiczeniach psychologicznych studentów.

Instytut Pedagogiczny w Dreźnie podobnie jak i w Lipsku jest obecnie w fazie początkowej organizacji, która niezawodnie potrwa jeszcze lat kilka. Zespół wybitnych pedagogów na drodze rozważań teoretycznych i na podstawie prób praktycznych szuka sposobu rozwiązania ważnego problemu reformy studiów nauczycielskich.

Okres studiów w Instytucie Pedagogicznym trwa 3 lata. Wykłady odbywają się częścią w politechnice, częścią zaś w Instytucie.

Komisja reformy kształcenia nauczycieli, wyłoniona ze Związku naucz. szkół powsz. w Saksonji z prof. Seyfertem na czele, opracowała następujący program studiów 3-letniego Instytutu Pedagogicznego w zakresie pedagogiki i dydaktyki:

A. Wykłady.

I. Pedagogika i dydaktyka ogólna.

Rok 1. Funkcje i cele kształcenia w zastosowaniu do postrzegania, przypominania, twórczości duchowej, myślenia i wartościowania, do życia emocjonalnego, do wyrażania i działania.

Rok 2. Nauczyciel jako wychowawca i dydaktyk, dziecko jako wychowanek i uczeń. Wzajemne oddziaływanie osobiste. Sposoby wychowania i reagowania. Formy wychowania i nauczania.

Rok 3. Zewnętrzne warunki życia szkolnego. Urządzenia szkolne. Szkoła powszechna, a wychowanie przedszkolne. Szkolnictwo specjalne i wychowanie lecznicze. Szkolnictwo zawodowe i średnie. Kształcenie dorosłych.

II. Dydaktyka szczegółowa.

Rok 1. Zadania pierwszych lat nauki w szkole. Środowisko a nauczanie. Łączność nauki na stopniu wyższym, jako zagadnienie ogólne; idea szkoły twórczej (szkoły pracy).

Rok 2. Szczegółowe zadania wychowawcze i dydaktyczne. Wychowanie fizyczne i kultura ciała. Wychowanie w duchu kultury narodowej, (historja, nauka obywatelsko-państwowa). Zależność mieszkańców od warunków przyrodzonych (nauka rzeczy ojczystych, geografja, nauka o stosunkach gospodarczych). Wiadomości biologiczne (nauka o człowieku, przyroda). Wiadomości praktyczno-techniczne (fizyka, chemja, prace ręczne). Zagadnienie formy i liczby w kształceniu.

Rok 3. Kształcenie języka. Kształcenie w wyrażaniu się za-

pomocą zabawy, ruchu, śpiewu, muzyki. Kształcenie w wyrażaniu się zapomocą pisma, rysunku, formy plastycznej i zajęć rękodzielniczych.

Kształcenie strony idealnej — piękna, dobra, religijności.

B. Ćwiczenia.

Rok 1. Obserwacje bezpośrednie (introspekcja) własnych zdolności postrzegania, przypominania i t. d. Obserwacje objawów psychicznych u dzieci. Ćwiczenia w eksperymentowaniu psycho-pedagogicznym. Ćwiczenia w rozwiązywaniu zadań z różnych dziedzin nauczania i z życia praktycznego. Dobór koniecznych i celowych pomocy i środków.

Rok 2 i 3. Zadania i ćwiczenia, jak na 1 roku. Ćwiczenia praktyczne w szkole powszechnej.

Program studiów obejmuje wogóle: I) ogólne wykształcenie zawodowo-teoretyczne i II) specjalną praktykę zawodową. Do działu I-go należą: antropologia, psychologja, socjologja, higiena, logika, estetyka, etyka, pedagogika ogólna, filozofja pedagogji, historia wychowania, teoria poznania i historia filozofji. Nadto obierają sobie studenci I. P. przedmiot, wchodzący w zakres nauczania w szkole powszechnej. Dużą wagę kładzie się też na przedmioty techniczno-estetyczne: rysunek, śpiew, roboty ręczne, ćwiczenia cielesne.

Rdzeniem Instytutu Pedagogicznego jest szkoła ćwiczeń, gdzie studenci znajdują zastosowanie praktyczne różnych zagadnień pedagogicznych, i która stanowi źródło różnorodnych problemów, jakie im nasunie w przyszłości zawód nauczycielski. W szkole ćwiczeń nauczycielami są docenci Instytutu Pedagogicznego, przeważnie osoby ze stopniem akademickim, wybitni praktycy i autorowie dzieł pedagogicznych. Profesorowie ci podnoszą wysoko wartość i znaczenie pracy w szkole powszechnej. Będąc sami wychowawcami i nauczycielami dzieci w okresie nauczania elementarnego (od 6—14 lat), dają studentom I. P. znakomity wzór i przykład.

W związku z wykładami dydaktyki odbywają się praktyczne ćwiczenia i pouczenia o urządzeniu szkół, o pomocach naukowych i bibliotekach szkolnych.

Instytut Pedagogiczny w Dreźnie realizuje stopniowo powyższy program. Ministerstwo Oświecenia zamianowało stałą Komisję dla spraw kształcenia nauczycieli, w skład której wchodzi: referent ministerjalny, przedstawiciel uniwersytetu, dyrektor I. P., przedstawiciel Związku nauczycielskiego i rzeczoznawca-posel sejmowy. Obok tej Komisji jest jeszcze druga, utworzona w łonie politechniki drezdeńskiej pod przewodnictwem rektora. Zadaniem jej jest opracowanie regulaminu egzaminów nauczycielskich i badanie problemu studiów nauczycielskich. Stwierdzić więc można harmonijne współdziałanie wszystkich powołanych czynników — rządu, sejmu, uniwersytetu i organizacji zawodowej — około stworzenia jak

najlepszej formy kształcenia przyszłych nauczycieli szkoły powszechnej, a temsamem ugruntowania nowej szkoły i rozwoju kultury narodowej.

W drezdeńskim Instytucie Pedagogicznym kształci się obecnie około 80 studentów (tek), którzy po skończeniu gimnazjum postanowili poświęcić się pracy w szkolnictwie elementarnem. Młodzież ta z całą świadomością w 19 dopiero roku życia, a więc w okresie osiągnięcia dostatecznej dojrzałości fizycznej i duchowej obrała zawód nauczycielski i z upragnieniem oczekuje chwili, kiedy stanie w szeregach budowniczych kultury ludowej. Młodzież ta okazuje specjalne zamiłowanie w zakresie studjów pedagogicznych i z zapałem przygotowuje się do pracy w szkole powszechnej.

* * *

Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych ma w swym programie postulat wyższego kształcenia nauczycieli. Od początków swego istnienia zmierza Związek zapomocą swej prasy i innemi drogami do realizacji tego postulatu. Istota Związku, jego ideologja mieści się w ciągłej i usilnej pracy około podniesienia stanu nauczycielskiego na wyższy poziom kultury duchowej i pedagogicznej, a temsamem około doskonalenia szkoły polskiej. Z tej drogi zejść nam nie wolno i idea kształcenia nauczycieli szkół powsz. na poziomie uniwersyteckim musi być czynnikiem dynamicznym w życiu potężnej organizacji związkowej tak długo, dopóki nie stanie się rzeczywistością. Nauczycielstwo polskie odczuwa zresztą niedomagania i braki w obecnem swem przygotowaniu i samorzutnie kosztom nieraz dużych ofiar zdobywa wyższe wykształcenie. Wielu nauczycieli składa w charakterze eksternistów maturę gimnazjalną i o ile tylko mają sposobność, poświęcają się następnie studjom uniwersyteckim. Studja i równoczesne wykonywanie obowiązków nauczycielskich wyczerpuje siły i odbija się ujemnie na ich zdrowiu. Trzeba więc jak najrychlej stworzyć normalne warunki, któreby nauczycielstwu umożliwiły studja na poziomie współczesnej wiedzy pedagogicznej — trzeba stworzyć dla kształcenia nauczycieli szkół powszechnych Instytut Pedagogiczny na poziomie szkoły wyższej.

Głównie przemyślany i opracowany jeszcze w roku 1913 program Polskiego Instytutu Pedagogicznego pozostał nam znakomity nasz pedagog *Władysław Dawid*¹⁾. Oto ogólne zarysy programu *Dawida*:

- A. Cele. 1. Instytut ma być wyższą szkołą, dającą fachowe teoretyczne i praktyczne wykształcenie osobom, które poświęcić się zamierzają pracy pedagogicznej jako nauczyciele i wychowawcy.
2. Instytut stworzyć ma ognisko pracy naukowej w dzie-

¹⁾ *J. Wł. Dawid*. Polski Instytut Pedagogiczny. Kraków 1913. Odbitka z „Ruchu Pedagogicznego“.

dzinie pedagogiki i nauk pomocniczych, ułatwiać tę pracę i dawać do niej inicjatywę.

3. Instytut ma być ośrodkiem, który przyczyniałby się do budzenia i rozjaśniania pedagogicznej świadomości ogółu, rozpowszechniania nowych na tem polu zdobyczy, krytyki istniejących urządzeń i metod, inicjatywy do reform.

Stojąc na gruncie naukowym i licząc się z wymaganiami praktyki, dążyć jednak będzie Instytut do wytworzenia pewnego jednolitego, zgodnego z duchem i potrzebami narodu systemu wychowawczego.

B. Program studjów oraz warunki przyjęcia do Instytutu. 1. Instytut obejmuje trzyletni kurs nauk na 6 semestrów podzielony. Przyjmowane są do Instytutu osoby — mężczyźni i kobiety — z ukończonem wykształceniem średnim. Kandydaci, o ile nie wykażą się w świadectwie ze znajomości dwu języków nowożytnych, z pośród francuskiego, niemieckiego, angielskiego i włoskiego, obowiązani są złożyć egzamin dodatkowy z języków. Prócz uczniów zwyczajnych Instytut przyjmuje słuchaczy wolnych. Uczniowie zwyczajni otrzymują dyplomy po złożeniu przepisanych egzaminów i prac piśmiennych.

2. Na docentów Rada Instytutu powołuje osoby, które czy to pracą naukową, czy praktyczną działalnością wykazały swą wiedzę i uzdolnienie pedagogiczne; prócz docentów stałych przewiduje się zapraszanie docentów, którzy przyjeżdżać będą na czas krótszy.

3. Instytut, jako Wyższa Szkoła Pedagogiczna ma na celu dawać fachowe wykształcenie pedagogiczne, nie zaś dopełniać wykształcenie ogólne. Dążąc do przeprowadzenia zasad racjonalnych w nauczaniu elementarnem i średnim, Instytut nie może zasadam tym uchybić we własnej pracy dydaktycznej. W myśl zasad tych metoda nauczania w Instytucie będzie jak najmniej wykładową, przedewszystkiem zaś opartą na samodzielnej pracy uczniów, na lekturze, zajęciach seminaryjnych i laboratoryjnych, lekcjach praktycznych w szkołach. Konieczne więc utworzenie w Instytucie specjalnej biblioteki oraz laboratorium psycho pedagogicznego.

Przedmioty studjów dobrane będą wedle następujących punktów: a) przedmioty, dotyczące dziecka i jego rozwoju; b) przedmioty dotyczące metod i techniki nauczania i wychowania oraz ich historii; c) przedmioty mające związek z rozwinięciem i podniesieniem osobowości nauczyciela.

A. Przedmioty dotyczące dziecka.

1. Anatomja i fizjologia ze szczególnem uwzględnieniem organizmu dziecka i jego rozwoju.

2. Psychologia ogólna i eksperymentalna.

3. Psychologia dziecka i psychologia stosowana.

4. Patologia wieku dziecięcego i psychologia dzieci anormalnych.

B. Przedmioty dotyczące metod, techniki i organizacji.

1. Logika i teoria poznania.
2. Socjologiczne i ekonomiczne podstawy wychowania.
3. Dydaktyka ogólna.
4. Nauczanie przedszkolne, w szkole elementarnej i średniej.
5. Metodyka przedmiotów poszczególnych (fakultatywny wybór pojedynczych przedmiotów lub grup, np. początkowe nauczanie wogóle, przedmioty przyrodnicze, językowe, historyczne i t. d.).
6. Podstawy wychowania moralnego.
7. Wychowanie fizyczne.
8. Higiena szkolna i dziecka.
9. Wychowanie estetyczne.
10. Nauczanie dzieci anormalnych.
11. Rysunek, dykcja i deklamacja, jako środki techniczne w nauczaniu.
12. Organizacja szkolnictwa w różnych krajach.
13. Historia szkół i systemów pedagogicznych, powszechna i w Polsce.
14. Nauczanie i oświata pozaszkolna — systemy i metody.

C. Przedmioty w związku z osobowością nauczyciela.

1. Nauka o społeczeństwie.
2. Historia filozofii. Systemy etyki. Psychologia i filozofia religii. Estetyka.

Oprócz powyższego programu, jako przedmioty dodatkowe poruszane być powinny zagadnienia specjalne, np. dziedziczność psychologiczna, eugenika, sądy dla dzieci, literatura dla młodzieży i t. p.

* * *

Tak się przedstawia w zarysie program Polskiego Instytutu Pedagogicznego, opracowany przed laty 12 przez *Dawida*. W Instytucie tym mieli się kształcić nauczyciele szkół powszechnych, tu mieli też zdobywać wykształcenie pedagogiczne nauczyciele szkół średnich. Niestety urzeczywistnienie tej idei należy u nas jeszcze do przyszłości, jakkolwiek inne narody już nas pod tym względem wyprzedziły. W Szwajcarji istnieje od wielu lat Wyższa Szkoła Pedagogiczna, t. j. Instytut Rousseau'a w Genewie, w Stanach Zjednoczonych są zorganizowane Instytuty Pedagogiczne w uniwersytetach, obecnie tworzą Niemcy Instytuty i Akademje Pedagogiczne dla kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i w ten sposób rozwiązały znakomicie problem studjów nauczycielskich.

W nauczycielstwie polskiem ujawnia się coraz silniejsze dążenie do zdobycia gruntownej wiedzy i metod naukowych, do pogłębienia studjów pedagogicznych. Radosny ten objaw budzi optymizm i przeświadczenie, że ogół nauczycieli, zorganizowa-

nych w potężnym Związku, wywalczy sobie prawo do prawdziwej nauki, a temsamem przyczyni się do utrwalenia idei szkoły jednolitej i urzeczywistnienia szkoły twórczej.

Henryk Rowid.

Rada Pedagogiczna, dyrektor, wizytator i ich wzajemny stosunek.

(Z zagadnień organizacji szkoły).

I. Wstęp.

Narzekania na stosunki między dyrektorem a radą pedagogiczną, między nauczycielem a radą rodzicielską, czy też na wizytatorów nie milną wcale od lat wielu. Narzekania te w szkole polskiej są może więcej uzasadnione, niż gdzieindziej, gdyż brak nam ustawy, normującej życie szkolne. Organizacja szkoły opiera się jedynie na „Ustawie o tymczasowym ustroju władz szkolnych” z 4 czerwca 1920 r., która jest tylko ustawą ramową, czekającą na treść szczegółową. Uzupełnieniem niejako tej ustawy jest rozporządzenie Ministerstwa W. R. i O. P. z 13 grudnia 1921 i 5 maja 1922, tworzącego „Radę szkolną okręgową” w Łodzi, względnie na Pomorzu. Szkolnictwo elementarne opiera się w b. Kongresówce na tymczasowych przepisach z 10 sierpnia i 7 września 1917, w Małopolsce na rozp. z 8 lutego 1921, w Poznaniu i Pomorzu na rozp. z 26 stycznia 1921. Projekty pragmatyki nauczycielskiej, projekt „ustawy o szkolnictwie średnim ogólnokształcącym” z r. 1922 nie doczekały się jeszcze aprobaty sejmu; życie jednak nie czeka, tylko coraz więcej domaga się wykończenia organizacji szkolnictwa.

Świadomość, że los każdej reformy zależy od wykonawców, że najlepsze myśli mogą być niezrealizowane wskutek braków organizacji, przenika coraz głębiej, zwłaszcza teraz, gdy szkolnictwo takim uległo zmianom. Wykonawcami wszelkich myśli wychowawczych są i będą nauczyciele, miejscem ich urzeczywistnienia jest szkoła. Od pomyślnych warunków istnienia szkoły, od ducha panującego w szkole, od zrozumienia celów, do których szkoła dąży, zależy nie tylko los uczniów, ale i los organizacji szkolnej. Rozważanie więc wzajemnego stosunku między nauczycielem, jako jednostką, i radą pedagogiczną, jako ciałem zbiorowym z jednej strony, a dyrektorem i wizytatorem, jako organami nadzoru szkolnego z drugiej strony, może przyczynić się w pewnej mierze do jasnego ujęcia sprawy i umożliwi budowę organizacji szkolnej.

II. Stan szkoły w chwili wybuchu wojny.

Szkoła polska odziedziczyła po zaborcach trzy różne systemy szkolne: austriacki, pruski i rosyjski; o rosyjskim właściwie naj-

mniej mówić można, gdyż państwowe szkolnictwo rosyjskie na ziemiach b. Kongresówki było przez ludność polską bojkotowane. Zakładane zaś szkoły prywatne polskie nie miały dość swobody, aby stworzyć polską organizację szkolną. Szkolnictwo austriackie było dobrze zorganizowane i ujęte w przepisy wypracowane niemal do najdrobniejszych szczegółów. Niemcy nie miały jednolitego szkolnego ustawodawstwa, każde państwo związkowe tworzyło własne szkoły i wydawało własne przepisy.

Mimo znaczne różnice tych systemów panowała zgoda w jednym, już przed wojną, i to zarówno w Austrii, jak w Niemczech, mianowicie w narzekaniu na dyrektorów i wizytatorów. Powszechne to niezadowolenie wyładowało się tuż po wojnie, z dziwną jednomyślnością w uciśnięciach naszego sejmu nauczycielskiego w r. 1919, a w Niemczech na podobnym sejmie nauczycielskim w r. 1920. Wszędzie poddano druzgocącej krytyce stosunek dyrektora do grona nauczycielskiego, domagano się pozbawienia dyrektorów i kierowników szkół wszelkiej władzy wobec nauczycieli, domagano się prawa desygnowania dyrektora z grona i to na krótki tylko czas. Podkreślić należy, że żądania nauczycielstwa w Niemczech zarówno szkół powszechnych, jak średnich, szły znacznie dalej, niż u nas, były wprost skrajne¹⁾.

Gdy się przypatrzymy bliżej tym stosunkom, nie będziemy się dziwić, że zdrowy instynkt wychowawców przeciw nim wystąpił i w zapalczywości przekroczył może granice rozsądku. Dyrektor stał się urzędnikiem i zwierzchnikiem podwładnych sobie nauczycieli; zawsze wszystko lepiej umiał; zawsze tylko rozkazy wydawał; opinia jego miała znaczenie przy awansach, co było zarazem środkiem wywierania odpowiedniego nacisku. Istniały wprawdzie obrady grona nauczycielskiego, t. zw. konferencje klasowe i konferencje plenarne, odpowiadające naszemu pojęciu rady pedagogicznej, ale straciły one całe znaczenie i stały się parodią instytucji wychowawczej i ciała o charakterze doradczym. Konferencje klasowe, które w gronie szczupłym uczących w tej samej klasie nauczycieli miały zastanawiać się nad indywidualnością każdego ucznia z osobna, miały myśleć nad środkami karności i wychowawczymi całej klasy, odbywały się w ten sposób, że opiekun klasy dyktował dyrektorowi do jego podręcznego katalogu noty z zachowania i postępu uczniów. Ambicją jego było ukończyć taką konferencję w czasie jak najkrótszym ku zadowoleniu kolegów i dyrektora. Dla podyktowania więc not, wpisanych już do katalogu i każdej chwili dyrektorowi dostępnych, zbierało się ośmiu czy dziesięciu poważnych ludzi!

Nie lepiej wyglądało na konferencjach plenarnych. Lwią część czasu zajmowało czytanie sennym głosem rozporządzeń i pism władz, wiele z nich treści czysto administracyjnej, nie obchodzących nikogo prócz dyrektora. Potem znowu składano na ręce dyrektora wypełnione druki, zawierające dane statystyczne

¹⁾ „Schulforderungen der Gegenwart“ Paderborn, Schöningh. 1919.

o postępach uczniów i treść przerobionego materiału — bardzo często tylko treść materiału, który należało według oficjalnych planów przerobić — i to nazywano szumnie „sprawozdaniem o stanie nauki i karności uczniów”. Odczytywano później tematy wypracowań pisemnych, przeznaczone do opracowania przez uczniów i na tem kończono zazwyczaj konferencję, która według zamierzeń prawodawcy, co prawda z połowy wieku XIX, miała pogłębić prace pedagoga, miała doprowadzić do ujednolajnienia poglądów i dawać bodźca do pracy nad sobą i uczniami.

Jedyną częścią konferencji, która potrafiła interesować, a nawet podniecać spokojne temperamenty nauczycieli, były sprawy dyscyplinarne. One rozwiązywały języki zazwyczaj i doprowadzały często do dyskusji zasadniczych, oderwanych od życia, a kończących się oceną wybryków uczniowskich — surową i często... niesprawiedliwą.

Korzyść z tych zebrań, o ile wogóle o niej mówić można, była niewielka. Dyrektor, mimo pozorów władzy absolutnej niemal, nie potrafił tchnąć w grono nauczycielskie jednej myśli pedagogicznej, nie zdołał wytworzyć atmosfery wychowawczej, tak niezbędnej tam, gdzie się ma kształtować przyszłe życie. Może należy tu więcej winić system, niż osoby, gdyż ciężkie brzemie obowiązków administracyjnych, nakładanych coraz obficiej na dyrektorów i wizytatorów, nie pozwalało im oddać swej osobowości na usługi szkoły i wychowania i robiło z nich urzędników, przygotowujących niekończące się nigdy wykazy, kratki, zestawienia itd. Nie, chodzi tu zresztą o obwinianie kogokolwiek, lecz o stwierdzenie faktu, że w szkole zapanowała forma bezduszna, że w gronach o jednolitej pracy wychowawczej nie mogło być nawet mowy.

Szkody z tego stanu rzeczy płynące mniej może dały się odczuwać w szkole powszechnej, gdyż tutaj jeden nauczyciel prowadził całą klasę, ucząc wszystkich przedmiotów. Musiał więc z konieczności znaleźć jakąś drogę, łączącą różne przedmioty, musiał odnaleźć w sobie jakąś ideę, kierującą jego pracą. W szkole średniej zaś, gdzie panował system fachowych nauczycieli, gdzie każdy nauczyciel tylko przez dwie, a najwyżej sześć godzin tygodniowo z uczniami obcował i tylko o wyczerpaniu programu i sklasyfikowaniu uczniów myślał, była zupełna rozbieżność usiłowań wychowawczych. Dobrze, jeżeli nauczyciel tylko własnym przedmiotem się interesował i nie zajmował swoim kolegą, aby sparaliżować jego pracę wychowawczą! Zdarzało się i to bowiem.

Wizytator był wprawdzie otoczony pewnym nimbem władzy, jako rzadki, a w ostatnich czasach, dzięki oszczędnościom budżetowym, coraz rzadszy gość w zakładach szkolnych. Przy nawale pracy administracyjnej, zabierającej mu zazwyczaj lwią część czasu i sił, nie mógł poświęcać się w całości organizacji wychowania, jednocześnie wysiłków indywidualnych w jeden ogólny program wychowawczy. Ograniczał się zazwyczaj do kontroli i to ile możliwości spiesznie przeprowadzonej. Wpadał nieoczekiwany, jak huragan, zobaczył szereg lekcji, często przy-

padkowych, często w tym celu przygotowywanych, odbył konferencję z gronem, raczej przedstawił swoje uwagi — na ziemiach b. Kongresówki nawet tego nie robi — i znikał znowu na czas nieokreślony ku ogólnej radości wychowawców.

Wrażenia odniesione były dla niego podstawą sądu o nauczycielu i szkole na długie lata i nieraz zaważyły o przyszłości nauczyciela i dyrektora.

Mimowoli przypomina się obraz wizytatora z ramienia Komisji Edukacji Narodowej, przypomina się określenie jego zadań i sposobu pracy i mimo całego szacunku, jaki żyjemy dla postępu, budzi się w nas pragnienie, by owe nieprzestarzałe przepisy i wskazówki, zawarte w rozdziale IV „Ustaw Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego” z r. 1783 zechciały natchnąć i dziś organizatorów szkolnictwa duchem życzliwości i wyrozumiałości dla podwładnych, gdyż tylko w tej atmosferze może kwitnąć praca wychowawcza¹⁾.

Stosunek zaś domu do szkoły był właściwie stosunkiem dwóch wrogich obozów. Niedowierzanie wzajemne i nieufność wielokrotnie usprawiedliwiona, to cecha zasadnicza niezdrowego stosunku. A jednak szkoła pracowała dla rodziny, domu i wychowywała to, co dom miał najdroższego; szkoła wywierała potężny wpływ na kształcenie, nie tylko umysłu lecz i charakteru przyszłych członków rodziny. Społeczeństwo, rodzice, utrzymywali szkołę własnymi środkami, decydowali często o potrzebie jej istnienia, ale wpływu na nią nie mieli. Utylitaryzm zabraniał im krytykować, a nawet wyrażać jakiekolwiek życzenia w tym względzie.

Stan ten nie mógł się już długo utrzymać.

Zdrowy instynkt wychowawczy musiał wypowiedzieć się przeciw przestarzałej formie, musiał nawet przesadne stawiać zadania, aby odpowiedzieć zmienionym warunkom społecznym i spowodować potrzebną reformę.

III. Podłoże społeczne szkoły w wieku XIX i dziś.

Szkoła elementarna, która niedawno temu tylko podawanie elementów wiedzy za cel sobie stawiała i to tylko tym, którzy nie mieli dość środków materialnych, by w domu, w rodzinie przygotować się do dalszych studiów, staje się szkołą powszechną. Miała dać wykształcenie niezbędne dla wszystkich obywateli państwa, bez względu na to, czy będą chcieli się dalej kształcić, czy też nie. Nie chodzi więc już o wyuczenie elementów wiedzy, potrzebnych do wykonywania rzemiosła lub wogóle do zdobycia sobie kawałka chleba, jak w ostatnich trzech dziesiątkach lat przed wojną, lecz o wszczepienie w każdego członka tych pojęć, które społeczeństwo za niezbędne uznało.

¹⁾ W ostatnich czasach przypominał wymownie ten ideał H. Rowid w „Ruchu Pedagogicznym” Nr. 7/8 r. 1923 i w „Miesięczniku Pedagogicznym” Nr. 11 r. 1923.

Szkola średnia była szkołą uczonych. Zadaniem jej było wbić w głowy uczniów całokształt wiedzy; programy rozszerzały się w miarę postępu wiedzy i dochodziły do granic pojemności mózgu ucznia. Wysiłki pedagogów szły tylko w kierunku wyszukiwania najlepszych metod nauczania, probierzem ich pracy była ilość wiadomości uczniów. A tymczasem społeczeństwo domagało się od szkoły całkiem nowego wysiłku. Już nie ilość wiadomości, ale wyrobienie umysłu miało być celem pracy, nie bezmyślny „drill”, lecz wychowanie. Szkoła średnia musi zatracić charakter szkoły naukowej uczącej, a stać się szkołą wychowawczą.

Te zasadnicze zmiany w ujęciu całej szkoły nie zostały narzucone wolą jednego człowieka, jednego wielkiego reformatora, lecz przez całe społeczeństwo i to we wszystkich krajach i wojna światowa przyspieszyła tylko rozwój procesu społecznego, który przez cały niemal wiek XIX-ty dąży do zmiany szkolnictwa zgodnie ze zmianami w układzie sił społecznych. Od rewolucji francuskiej, od chwili uznania praw człowieka, wzrasta wpływ mieszczaństwa coraz więcej, uzyskując mniej więcej w połowie XIX w. prawa pisane, konstytucję. To równouprawnienie spotyka się jeszcze z wielką reakcją, zastojem, zarówno na polu politycznego jak kulturalnego rozwoju, gdyż mieszczaństwo, osiągnąwszy cel długoletnich dążeń spoczęło i zaczęło używać owoców zdobytych. Rządy zaś uległy się przyznanych praw i twierdząc, że zbyt rozpowszechniona oświata wywołuje ferment niezadowolnienia, starały się utrudniać powstawanie szkół. Lecz oto na widownię występuje stan czwarty, robotniczy, który podejmuje walkę o zdobycie praw. Koniec wieku XIX a względnie początek naszego wieku daje mu zwycięstwo.

Walki społeczne znalazły swój wyraz w organizacji szkolnictwa. W wieku XVIII służyła szkoła wyłącznie Kościołowi i rządowi a miała przysposobić księży i urzędników. Wiek XIX przyniósł sekularyzację szkoły i stworzył świecki stan nauczycielski. Państwo coraz więcej interesuje się teraz szkolnictwem i pragnie je zagarnąć pod swój wpływ. W wieku XIX dopiero powstają władze szkolne, najpierw jako komisje czy departamenty oświaty, przy ministerstwie spraw wewnętrznych, później jako samodzielne ministerstwa¹⁾. Neohumanizm wieku XVIII, objawiający się w li-

¹⁾ W Austrii istnieje „Studienhofkommission“ od r. 1760 (w czasie 1791—1808 przy czeskiej kancelarii); ministerstwo publicznego nauczania utworzono dopiero 1848, zniesiono je w okresie reakcji 20.X. 1860, aby je definitywnie utworzyć 2.III. 1867 jako Ministerium für Kultur u. Unterricht.

W Prusach istnieje władza szkolna od 16.XII. 1808 jako departament C ministerstwa spraw wewn. — ale już pismem z 3.XI. 1817 utworzono pierwsze samodzielne ministerstwo dla spraw wyznań i nauki.

W Bawarii, jakkolwiek usamodzielnione jest ministerjum od r. 1849, nosi jeszcze nazwę: „Ministerium des Innern für Kultur und Unterricht“.

W innych mniejszych państwach związkowych Rzeszy, władze szkolne włączono albo do ministerstwa sprawiedliwości (Baden, Meklemburg, Schwerin, Oldenburg), albo do spraw wewn. — We Francji powstaje w r. 1792 w czasie

beraliźmie i kosmopolityźmie, doznaje w wieku następnym zacieśnienia wskutek walk partyjnych. W XIX w. rodzi się nacjonalizm, który każe swoje cenić więcej niż obce, każe swoje rozwijać i narzucać obcym, Państwo zaś, głosząc się zorganizowanym narodem rozszerza swoje wpływy na coraz nowe dziedziny, doznając w drugiej połowie XIX w. tj. od chwili wprowadzenia Konstytucji, coraz większego i skuteczniejszego poparcia ze strony społeczeństwa.

Po upadku przywilejów rodowych i stanowych powstaje nowy przywilej wykształcenia. Szkoła musi być dostępną dla wszystkich, musi uczyć, aby odpowiedzieć coraz większym wymaganiom życia. Ta świadomość i coraz silniejszy rozwój nauki pcha szkołę do stworzenia fachowości, do cenięcia a wreszcie przeceniania wiedzy książkowej, encyklopedycznej. Punkt kulminacyjny osiągnęła szkoła w tym względzie w ostatnich latach przed wojną. Reakcja przyjsć musiała, przyspieszyła ją wojna światowa. Skutkiem jej — zlekceważenie wiedzy papierowej, często bezradnej w chwili decydującej, a szukanie i popieranie zdolności i inicjatywy indywidualnej, inna ocena pracy ręcznej, jako funkcji społecznej, dochodząca nawet do negacji wartości pracy intelektualnej. To stan obecny.

Hasłem dnia dzisiejszego w odniesieniu do organizacji szkoły jest: jej powszechność i jednolitość, pojęta jako uprzystępnienie wszystkich rodzajów szkół wszystkim dzieciom wykazującym wymagane zdolności, bez względu na ich pochodzenie i stan majątkowy; pod względem zaś reformy nauczania żądanie stwarzania metod nie tyle kształcących pamięć, ile rozwijających indywidualność i twórczość jednostki, a przyuczających ją równocześnie do życia społecznego.

Ten rzut oka na rozwój warunków społecznych w ciągu wieku XIX, wykazujący ogromną różnicę zapatrywań na życie i szkołę dawniej i dziś, uczy nas, że szkoła wolno, ale stale ulega prądom ewolucji, że dostosowuje się do potrzeb społeczeństwa każdej epoki. Zrozumienie konieczności ewolucji, niezależnej od jednostki ani nawet od całej klasy społecznej, pozwoli nam spokojniej patrzeć na wysiłki reformatorskie w szkole, a wskazując rozwój stosunków w ciągu wieku, przełamię w nas niechęć do nowych form i wciążnie nas w wir pracy, poszukującej wypowiedzenia się w organizacji, najlepiej odpowiadającej potrzebom społeczeństwa i życia. Parallelizm tych usiłowań w różnych krajach, nie pozostających nawet ze sobą w żadnych bezpośrednich stosunkach, otworzy nam szersze horyzonty i wyprowadzi z podwórka partykularza.

Dawniejsze dążenia i ideały znalazły swój wyraz w szkole

Revolucji Comité spécial d'instruction publique, jako surogat władzy. Jakież dumni możemy być z tego, że Polska właściwie już w r. 1773 stworzyła rodzaj Ministerstwa oświecenia w swej Komisji Edukacji Narodowej.

Por. Dr. Morsch „Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich“ Leipzig—Berlin 1910.

uczącej; wszystkie instytucje szkolne służyły tylko temu jednemu celowi, podawania wiadomości i kontrolowania ich rozciągłości. Dzisiejsza szkoła, głosząca hasło wychowania twórczych jednostek nie znalazła jeszcze swego zewnętrznego wyrazu w organizacji szkoły. Stąd niezadowolenie i krytyka.

IV. Organizacja władz szkolnych w innych krajach.

Niecierpliwość i niezadowolenie nasze z istniejącego stanu rzeczy jest łatwe do wytłumaczenia, gdy sobie uświadomimy, że szkoła, którą posiadamy, jest odziedziczoną po krajach zaborczych, w znacznej części przynajmniej, że zatem brak uczuciowego stosunku z naszej strony, tradycji przywiązania do szkoły. Refleksje, że szkoła jest naogół instrumentem niesłuchania wrażliwym, nie znoszącym gwałtownych eksperymentów i reform, opanowuje właśnie chęć zrywania z przeszłością, burzenia i zacierania śladów po dawnej szkole, aby uzyskać szkołę własną, polską. Na szczęście, życie samo uczy cierpliwości i nie dopuszcza do stworzenia próżni. Oglądamy się więc za wzorami, które najlepiej odpowiadałyby naszym warunkom społecznym — częściej naszym marzeniom o przyszłości kraju — i tolerujemy z konieczności stan dotychczasowy.

Podobnie bowiem, jak u nas, nie została jeszcze szkoła dostosowana do zmienionych warunków społecznych i w innych krajach; wszędzie jeszcze spotykamy poszukiwania najodpowiedniejszej formy organizacyjnej dla szkoły.

Niemcy nie wyszli jeszcze ze stadjum prób i projektów, o ile bierzemy pod uwagę państwowe szkolnictwo. Włochy dopiero w 1923 wprowadziły szeroko zakrojoną reformę całego szkolnictwa, od jego podstaw, szkoły elementarnej do uniwersytetu, dzieło ministra Gentilego. Francja zapoczątkowała głęboko pomyślaną reformę szkolnictwa w r. 1923, lecz zanim plany Leona Bérarda weszły całkowicie w życie, już zostały zmodyfikowane a raczej anulowane przez jego następcę François Alberta w r. 1920. Reforma angielska, dzieło ministra Fishera z 1918 r. jest w stanie realizacji, ale inne warunki społeczne i dopiero tworzące się właśnie na podstawie reform Fishera szkolnictwo państwowe, nie daje nam wzorów przekonujących. Belgja w 1922 r. przekształciła szkolnictwo powszechne, średnie zaś częściowo w 1924. Ustawa o organizacji uniwersytetów spoczywa w Komisji Senatu. Rosja najdalej poszła w reformie, gdyż odrzuciła dawne systemy szkolne, burząc je bezlitośnie, nowo utworzone, o ile wiadomości nas dochodzące są bezstronne i ściśle, nie zachęcają nas bynajmniej do naśladownictwa.

Naturalnie jest tu mowa o szkolnictwie oficjalnem, gdyż pozatem próby stworzenia szkoły raz *école active* zwanej są w pełnym toku. Mamy więc szkoły w Niemczech, gdzie dyrektorzy są wybieralni przez grono mamy szkoły, gdzie uczniowie mają ogromny wpływ na wybór profe-

sora, ale są to szkoły prywatne, próbne, które nie mogą być dla nas wzorem¹⁾. Inne szkoły prywatne, głównie w Szwajcarii, Anglii i Stanach Zjednoczonych, mają dyrektorów, którzy swobodnie i niezależnie dobierają sobie grona nauczycielskie, zawierając z profesorami tylko roczne umowy i dyrektor jest mianowany przez konsorcjum utrzymujące szkołę, nadzorujące ją i domagające się pełnej odpowiedzialności od dyrektora za stan szkoły. Zresztą podobny stan rzeczy istnieje jeszcze poniekąd na ziemiach byłej Kongresówki i wcale zachwyty nie budzi. Szkoła prywatna zależna od jednego właściciela, czy nawet od grona ludzi, nie jest obecnie ideałem i potrzeba tzw. polityki szkolnej, potrzeba jednolitej szkoły, przygotowującej do życia państwowego, usuwa na dalszy plan szkoły prywatne, oddając im jedynie przywilej szukania nowych dróg w wychowaniu i uczeniu.

Opierać się więc możemy tylko na wzorach dobrze zorganizowanego szkolnictwa państwowego lub gminnego, aby je stosować w Polsce, gdzie idea szkolnictwa publicznego i państwowego coraz silniejsze zapuszcza korzenie.

Na szkole niemiecko-austriackiej wzorowana była nasza szkoła; tam niechętnie po wzory sięgamy zwłaszcza, że szkoła publiczna niewiele tam uległa zmianom. Przypatrzmy się więc szkolnictwu francuskiemu, które najmniej uległo wstrząśnieniom i ma bardzo dobrą u nas sławę. Nie będziemy mówić w tym związku o metodach nauczania, lecz jedynie o stosunku władz szkolnych do siebie.

Ministerstwo jest najwyższą władzą organizacyjną, jak i gdzieindziej, ale całą władzę administracyjną, i nadzorczą nad szkołami uniwersyteckimi aż do elementarnych sprawują rektorowie uniwersytetów mianowani dożywotnio przez ministerstwo na okręg zwany „académie”. Francja podzielona jest na 17 takich „académies” z siedzibami w miastach uniwersyteckich. Na wniosek rektora mianuje minister inspektorów dla szkolnictwa średniego i powszechnego, oraz dyrektorów i profesorów szkół średnich. Przy boku ministra, który jest Grand-Maitre de l'Université, istnieje Najwyższa Rada Pedagogiczna (Conseil supérieur de l'Instruction publique) złożona z 52 członków, 5 członków „Instytutu” z wyboru, 9 wyższych urzędników z nominacji, 18 profesorów uniwersytetu, 10 gimnazjalnych i 6 powszechnych z wyboru i wreszcie 4 reprezentantów szkolnictwa prywatnego z nominacji). Obok rektora pełnią funkcje administracyjne inspektorowie (inspecteurs d'académie), po 1 na departament, prócz departamentu „Seine”, gdzie jest 7 inspektorów dla szkolnictwa średniego a i dla powszechnego. Radę przyboczną rektora stanowi „Conseil académique” i „Conseil de l'Université”, Radę przyboczną inspektora akademii stanowi „Conseil départemental de l'In-

¹⁾ W Hamburgu także i w szkołach rządowych kierowników szkół wybiera Rada Pedagogiczna. (P. R.).

struction primaire". W „radzie akademji" zasiadają obok rektora i inspektora, dziekanowie fakultetów, po 1 profesorze uniwersytetu z każdego fakultetu, 6 profesorów szkół średnich z wyboru, 1 dyrektor liceum, dyrektor kolegium (principal) i 2-ch członków Rady municypalnej — wszyscy mianowani przez ministra.

Rada Uniwersytecka ma skład podobny z opuszczeniem profesorów szkół średnich, reprezentantów gmin. Rada departamentalna składa się z prefekta departamentu, jako przewodniczącego, inspektora, jako jego zastępcy, czterech członków stanu dep. — z wyboru kolegów, dyrektora seminarjum naucz. męsk. i żeńskiego, 2 nauczycieli i 2 nauczycielek wybranych przez nauczycieli wzgl. nauczycielki szkół powszechnych, mianowanych przez ministra.

Jak widzimy element obywatelski jest prawie nieuwzględniony w tych ciałach doradczych, gdyż niema go w „Conseil superieur" i w „Conseil de l' Université" wcale, a w „Conseil d'académie" jest tylko 2 członków Rady municypalnej, w Radzie departamentalnej jest ich 4. Element fachowy, urzędniczy i profesorski, przeważa wszędzie, nadając tym radom charakter fachowy prawie kastowy.

W zakres działania „Rady Najwyższej" wchodzi opinjowanie o programach i książkach szkolnych i egzaminów, oraz zatwierdzanie uchwał rad innych. Zbiera się 2 razy do roku; sprawy bieżące załatwia komisja w permanencji, złożona z 15 członków.

„Rada akademji" zajmuje się sprawami administracji i karności w liceach (nasze państw. gimnazja) w kolegiach (gimnazja miejskie) i częściowo w szkolnictwie prywatnem. Zbiera się najmniej dwa razy na rok, sprawozdanie o stanie szkolnictwa przesyła na ręce Najwyższej Rady.

Rada Uniwersytecka zajmuje się ściśle sprawami finansów i wykładów na uniwersytecie.

Rada departamentalna czuwa, aby programy i metody nauczania przepisane przez Radę Najwyższą, były odpowiednio stosowane w szkołach elementarnych, organizuje opiekę lekarską w szkołach, układa wzgl. zatwierdza regulaminy wewn. szkół elementarnych, decyduje o przydzieleniu nowych sił nauczycielskich, stosownie do ilości dzieci, przyjmuje sprawozdania inspektorów, wydając swą opinię o potrzebie wprowadzenia reform i t. d.

Już po pobieżnem zastanowieniu się nad zakresem działania powyższych instytucyj, widzimy, że są one tylko ciałem doradczem, opinującym i krytykującym, ale nie są władzą w ścisłym tego słowa znaczeniu. Władzą jest dyrektor, inspektor dla szkół elementarnych, inspektor generalny, rektor, wreszcie minister. Nam chodzi więc o ustalenie stosunku tych czynników, nauczyciela do dyrektora i inspektora w pierwszym rzędzie. W stosunku tym uderza nas ogromna niezależność profesora, od dyrektora, w sprawach metody i nauczania, tak że wielokrotnie za pierwszą instancję należy uważać inspektora. Rozróż-

nić trzeba w tym stosunku szkoły departamenty „Seine” i „Sein-et-Oise” t.j. Paryża i okolicy i prowincjonalne. O ile stanowisko profesora w tych departamentach stało się pod względem wykonania zawodu zupełnie niezależne od dyrektora, który nie wykonuje i nie chce wykonywać kontroli nad profesorami pod względem nauczania w klasie — nie zdarzają się wizytacje dyrektorskie — to stosunek na prowincji jest może dzięki współżyciu, może i dlatego, że początkowy nauczyciel tylko na prowincji znaleźć może posadę, nieco inny i dyrektor wykonuje prawo hospitacji, daje rady (nigdy rozkazy!) nauczycielowi w sprawie postępowania z uczniami i t. d.; zresztą słucha jego życzeń, mających za cel ułatwienie nauki i na tem koniec. Wy tłumaczyć się to da tem, że w wymienionych departamentach są profesorowie wysoko kwalifikowani naukowo, wybitni specjaliści, a nadto sumienni i pracowitość profesorów jest wprost regułą. Pewna analogja stosunków panuje także w szkołach elementarnych.

Pierwszą zatem władzą profesora jest inspektor — specjalista, który jednak przychodzi badać stan wiedzy uczniów, nigdy prawie metody nauczyciela. Jeżeli skargi na nauczyciela dojdą do inspektora, drogą przez dyrektora, to tylko w przyjaznej rozmowie stara się wpłynąć na profesora, aby zmienił swe dotychczasowe postępowanie. W razach ciężkich „Rada akademji” wzgl. Komisja dyscyplinarna orzeka o winie i karze nauczyciela. Są to jednak wypadki notowane bardzo rzadko w kronikach nauczycielskich.

Jakież skutek tego istniejącego stanu rzeczy? Dyrektor stał się wyłącznie urzędnikiem administracyjnym, zwłaszcza, że szkoły są połączone przeważnie z internatami. Obok ekonomy, cenzora i całego sztabu personelu administracyjnego dba on o dyscyplinę i porządek w zakładzie. Ponieważ system kwalifikacji jest odmienny — polega zresztą na wpisaniu not przez profesora, ponieważ troska o stronę wychowawczą przeniesiona jest na cenzora z całym sztabem nadzorców (*surveillant*), ponieważ obowiązek obcowania z rodzicami przejął na siebie częścią cenzor, częścią dyrektor, przeto profesor jest z konieczności tylko uczącym, wykładającym bez żadnych innych obowiązków. Podkreślenie tej różnicy jest bardzo ważne, choćby tylko ze względu na to, że naturalnem następstwem tego charakteru profesora jest brak znaczenia Rady pedagogicznej.

Inspektor jest raczej instruktorem w teorii, a w praktyce kontrolerem postępów uczniów, których zazwyczaj sam egzaminuje. Zresztą może najlepszym bodźcem do pracy „uczenia” dla profesora jest to, że egzaminy zdają uczniowie przed obcymi profesorami i częścią w uniwersytecie. O tem aby wprowadzić nowe metody wbrew woli nauczyciela nie ma mowy. Stąd różność metod i trudności jakiekolwiek reformy.

Czy możnaby te formy organizacyjne u nas wprowadzić? Nie jestem ich wielbicielem nawet we Francji a żadną już miarą

u nas. Przypuśćmy nawet, że sumienność naszych profesorów byłaby równie wielką i niewymagającą kontroli, to jednak niejednolitość przygotowania naukowego naszych nauczycieli i konieczność tworzenia dopiero szkoły naszej, zmuszają nas do wytworzenia organów nadzorczych i tworzących szkołę i jej tradycję. Co w warunkach społecznych francuskich nie jest przeszkodą w osiągnięciu wysokiego poziomu naukowego w szkołach—stara kultura i tradycja dużą odgrywają tu rolę—to w naszych warunkach, gdzie dyscyplina społeczna prawie nie istnieje a indywidualizm święci triumfy, doprowadziłoby do upadku zupełnego szkoły. Jedno chyba powinno znaleźć naśladowanie u nas: przyjacielski stosunek zarówno dyrektora jak inspektora i rektora do nauczyciela, polegający na uszanowaniu jego godności i pracy, na zaufaniu, które mają do jego sumienności. Dzięki tym założeniom niema tam formy rozkazu, niema potrzeby okazywania władzy i jej sankcji, gdyż porozumienie następuje łatwo i przyjaźnie dla obu stron.

Podobny stosunek przyjazny panuje w szkolnictwie belgijskim, chociaż na organizacji całego szkolnictwa znać wpływ szkoły niemieckiej, objawiający się w drodze instancji. Dyrektor jest tam doradcą i kierownikiem nauczyciela, wizytuje go i zdaje sprawę z jego pracy do władz wyższych, do ministerstwa, którego organem jest wizytator. Wizytator, zwany jak w Francji inspektorem, jest fachowcem dla nauk przyrodniczych i matematyki, dla języków nowożytnych i języków starożytnych, wizytuje on tylko profesorów swego fachu, dając im rady osobiście, doradźnie lub nawet pokazując, jak lekcja ma wyglądać.

Stosunek ten organizacyjny jest podobny do naszego, z tą jednak różnicą, że poglądu na całość szkoły nie ma nikt poza dyrektorem, a temu zaś brak możności porównania swych spostrzeżeń z innemi zakładami. Cechuje jednak stosunek wzajemny tych czynników zaufanie i szacunek, który ułatwia pracę szkolną w wysokim stopniu.

Szukanie wzorów w Stanach Zjednoczonych, gdzie taka rozmaitość szkół i ich poziomu istnieje, gdzie panami szkół są komitety gminne, albo parafjalne, gdzie zatem tak różne od naszych są warunki bytu szkoły, choćby ze względu na brak tradycji i historii, na ogólny kierunek praktyczny i materialistyczny wychowania nie byłoby wskazane. Zresztą stanowisko nauczyciela jest tam analogiczne do stanowiska robotnika, płaconego od ilości dni roboczych w roku, więc zupełnie różny od naszego, gdzie nauczyciel jest dożywotnim funkcjonariuszem państwa.

Szukać zaś wzorów u naszego wschodniego sąsiada¹⁾, gdzie tendencja polityczna opanowała cały system szkolny a wolność pojęto jako szpiegowanie nauczyciela przez dzieci, gdzie zależność nauczyciela od komitetów uczniowskich stała się zaprzeczeniem wszelkiego autorytetu i władzy, nikt chyba nie zaprzagnie.

¹⁾ Jules Renault „La Pédagogie des Bolschevistes“ Paris.

Nie pozostaje nam nic innego, jak uwzględniając konieczności rozwojowe szkoły i warunki, w których się znajdujemy, rozwiązać problem stosunku niższych władz szkolnych do siebie, tak aby nie zrywając zupełnie z tradycją, stworzyć podstawy do owocnej pracy wychowawczej u nas.

(Dok. nast).

Dr Mieczysław Ziemnowicz.

Z METODYKI JĘZYKA POLSKIEGO.

Nauczanie stylistyki w szkole powszechnej i średniej.

„I gdy wszyscy mówią, mało kto się spyta,
Jakiż też jest cel słowa... jak się słowo czyta
W sobie samem?” *C. Norwid.*

Praca niniejsza, przeważnie opierająca się na praktycznym zastosowaniu pewnej metody nauczania¹⁾, nie ma na celu stworzenia jakiego szablonu, schematu, jest ona tylko przyczynkiem i próbą rozwiązania jednego z zagadnień metodycznych, pragnie poddać nauczycielstwu jeszcze jeden sposób, który ułatwiłby osiągnięcie celów, wytkniętych przez programy nauczania języka polskiego.

Przedmiotem jej są ćwiczenia stylistyczne, nie w znaczeniu ćwiczeń piśmiennych, ale przygodnie, choć systematycznie badanych zjawisk językowych, objętych nazwą stylistyki. Zajmuje się ona ćwiczeniami stylistycznymi w oddziale IV, V i VI szkoły powszechnej względnie w klasach I, II i III szkoły średniej ogólnokształcącej.

Dotychczas dla tego poziomu nauczania nie mieliśmy obszerniejszych wskazówek, świetne zaś do nauczania „stylistyki” podręczniki Komarnickiego i Wójcickiego, bez których nauczyciel obejść się nie może, jeśli wogóle pragnie zajmować się tą dziedziną zjawisk językowych, bezpośrednie zastosowanie znaleźć mogą dopiero w klasach wyższych, w klasach zaś niższych przez swój wysoki poziom, przez opieranie się na materiale, którym młodzież klas niższych bezpośrednio rozporządzać nie może i który dla niej jest niedostępny, mogą wywołać pewne nieporozumienia i wprost przeciwne zamierzeniom autorów skutki.

Znaleźć odpowiednią metodę przy nauczaniu zjawisk stylistycznych w klasach niższych, oto cel tej pracy.

I.

Określenie celu ćwiczeń stylistycznych znajdziemy w określeniu celu nauki języka polskiego tak w szkole powszechnej jak

¹⁾ Artykuł niniejszy jest wstępem do większej pracy o charakterze ściśle praktycznym, obejmującej ćwiczenia, przykłady i t. p.

i średniej. Mają one podobnie jak i inne ćwiczenia, ułatwić osiągnięcie 1) celów praktycznych t. j. doprowadzić do swobodnego wyrażania się w mowie i piśmie, a nadto 2) celów formalnych t. j. wzbudzić świadomą miłość języka polskiego i zamiłowanie do czytania. W określaniu dalszych celów rochodzą się nieco drogi programów; szkoła powszechna, zamknięta dla siebie, bardziej liczy się z postulatami codziennego życia, szkoła średnia, uważająca klasy niższe za przygotowawcze do wyższego gimnazjum, kładzie nacisk na te wartości, które w wyższych klasach będą potrzebne, dlatego podkreśla jeszcze konieczność rozwijania i pielęgnowania uczuć estetycznych i rozwój wyobraźni. Zasadniczej jednak różnicy nie ma, treść zaś ćwiczeń wskazuje, że szkoła powszechna również nie rezygnuje z tych cech, choć ich specjalnie tak silnie nie podkreśla.

W programie szczegółowym różnice między szkołą powszechną i średnią na pierwszy rzut oka wydają się dość duże, zasadniczo jednak nie różnią się zbytnio.

W programie szkoły powszechnej ćwiczenia stylistyczne w oddziałach IV, V i VI związane ściśle z ćwiczeniami gramatycznymi, słownikowymi i z przygotowaniem planów i złączono ćwiczenia ustne z piśmiennymi, w programie szkoły średniej wyodrębniono je, nadając pozornie przez taką redakcję charakter czegoś odrębnego. Bliższe jednak zestawienie przekona nas, że różnice nie są tak wielkie.

Przypatrzmy się bliżej programom:

W szkole powszechnej w oddziale IV ćwiczenia słownikowe rozpoczynające się już w II oddziale, obejmują oprócz ćwiczeń, związanych ściśle z gramatyką, wyszukiwanie wyrazów bliskoznacznych, ćwiczenia związane z układaniem planów i parafrazą tekstu, opowiadaniem, opisami i t. p. ćwiczenia w przyswajaniu i zastosowywaniu zwrotów językowych i poszukiwanie wyrazów zastępczych.

W oddziale V ćwiczenia poprzednie wzbogacają się o wyrazy wieloznaczne, a nadto o wyrazy o znaczeniu pod- i nadrzędnym, w oddziale VI do ćwiczeń poprzednich przybiera wyjaśnienie porównań, gwar i języka literackiego.

Bliżej ten program objaśnia wskazówki metodyczne dla oddziałów niższych. I tak przy omawianiu czytania statarycznego podkreśla się, że jest ono również punktem wyjścia dla ćwiczeń stylistycznych, „począwszy od układania najprostszych zdań, a skończywszy na opowiadaniu, opisach i listach. W objaśnieniach zaś językowych poleca się „wyrazy nieznanne zastępować znanymi“, wyrazy obce polskimi, przy wyrazach wieloznacznych objaśniać znaczenie pierwotne, później przerośnię; przy omawianiu zaś czytanki opisowej, przy opisach estetycznych zwraca się uwagę na zwroty poetyczne, porównania, przerośnię, które malują dany przedmiot.

W ustępie zaś o ćwiczeniach słownikowych znajdujemy systematyczne ujęcie ćwiczeń stylistycznych, które obejmują:

a) zestawianie wyrazów jednoznacznych lub bliskoznacznych, b) wyszukiwanie wyrazów przeciwnych, c) stosowanie wyrazów o znaczeniu pierwotnym i przerośniętym, d) poszukiwanie wyrazów pochodnych i układanie szeregow. Dalsze uwagi dotyczą układania planów, opowiadań, opisów i t. p.

Uwagi metodyczne, dotyczące oddziałów wyższych, od V poczynając, polecają zwracać uwagę na właściwości języka i stylu, aby uczniowie przez czytanie zaznajamiali się coraz lepiej z bogactwem mowy polskiej, t. j. poznawali całą obfitość wyrazów bliskoznacznych, porównań, aby zwrócili nawet uwagę na pewne subtelne odcienie znaczenia, wynikające z małych zmian w formie wyrazów (znaczenie różnych środków, tworzenie licznych pochodnych od tego samego pnia). Chodzi zatem o poznanie, w jaki sposób autor wyraził myśl swoją i w jakim celu użył takich wyrazów, a nie innych. Do wyrobienia zaś dalszej subtelności w odróżnianiu odcieni logicznych i uczuciowych i poczucia odpowiedniości w danym wypadku (j. potoczny, literacki, naukowy i poetycki, wyrażenia ludowe, dziecięce, zwroty cudzoziemskie i t. p.) służyć ma parafraza t. j. wyrażenie tej samej myśli innymi słowami, zastępowanie poszczególnych wyrazów lub całych zdań, a także zmiany w szyku wyrazów.

Jak z tego widzimy, program ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej ściśle jest związany z innymi ćwiczeniami, od nich uzależniony, stopniowanie jednak nie zawsze dość jasno zaznaczone. Ten pozorny chaos udowadnia nam jednak, że ćwiczeń stylistycznych nie można w nauczaniu języka polskiego wyodrębnić i traktować samodzielnie, tworzą one bowiem z innymi spójną, nierozrwalną całość, opierającą się przede wszystkim na czytance lub na swobodnym wypowiedzianiu się uczniów. I tu już podkreślić należy, że wyodrębnienie ćwiczeń stylistycznych nie istotne, ale wprost typograficzne w programach dla szkół średnich, wywołuje szereg metodycznych nieporozumień i błędów, choć uwagi metodyczne dokładnie określają rolę tych ćwiczeń.

Jeśli chodzi o program ćwiczeń stylistycznych w niższych klasach szkół średnich, to przedstawia się on następująco: W klasie I znajdujemy wyszukiwanie i zestawianie wyrazów bliskoznacznych, wieloznacznych wyrazów o znaczeniu przeciwnym i sprzecznym, różnicowanie zmian akcentów logicznych i uczuciowych przy zmienianiu szyku wyrazów w zdaniu, dawanie tytułów obrazom, cykлом obrazów lub urywkom niezatytułowanym, wytyśnianie głównych myśli utworu za pomocą pytań, w klasie II do tych ćwiczeń przybywa jeszcze wyszukiwanie wyrazów o znaczeniu nad, pod — i współrzednym, wyszukiwanie i rozbiór porównań i układanie planów nie zbyt szczegółowych, w klasie III zaś oprócz poprzednich występuje wyszukiwanie wyrazów o znaczeniu krzyżującym się, układanie planów bardziej szczegółowych, rozróżnianie mowy mówionej (gwary, mowy warstw wykształco-

nych, języka przemówień publicznych, szkoły) i pisanej, języka literackiego (poetycznego i naukowego), wreszcie pierwsze wiadomości o rytmie i wierszu.

Uwagi metodyczne wyjaśniają, że celem ćwiczeń stylistycznych jest „przedewszystkiem wzbogacenie języka uczniów i uczynienia go ścisłym i dokładnym”, a nadto „wzbudzenie w uczniach żywego odczucia działania różnych środków stylistycznych”. Powinny one polegać na analizowaniu przeżyć, wywołanych w uczniach przez ten lub inny środek stylistyczny, opierać się zaś na materiale, zaczerpniętym z lektury. Wskazówki metodyczne zwracają też uwagę na konieczność wiązania ćwiczeń stylistycznych z ćwiczeniami w mówieniu oraz z wypracowaniami piśmiennymi.

Jak zatem widzimy, obydwa programy pozostają prawie w zupełnej zgodności, tylko program dla szkół powszechnych odrazu poddaje pewne szczegóły metodyczne. Obydwa na pierwszym planie stawiają cele praktyczne, obydwa, choć zlekka wyznają potrzebę pewnej normatywności, obydwa za podstawę ćwiczeń biorą lekturę.

To pokrewieństwo, jeśli nie identyczność programów ćwiczeń stylistycznych w szkołach powszechnych i średnich, pozwala te dwa typy szkół traktować łącznie, tembardziej, że czytanki, używane w tych szkołach, również są wspólne, wspólne też podręczniki do nauczania gramatyki.

II.

Charakterystyczną jednak jest rzeczą, że kiedy programy tak silną przywiązują wagę do ćwiczeń stylistycznych, podręczniki metodyki nauczania języka polskiego tak w szkole powszechnej, jak i w niższych klasach szkoły średniej ćwiczeniom tym niezbyt wiele poświęcają miejsca. I tak w „Zarysie metodyki języka polskiego” Konrada Drzewieckiego napróżnobyśmy nawet szukali pojęcia ćwiczeń stylistycznych jako propedeutyki stylistyki, i jedynie w rozdziale o wypracowaniach i ćwiczeniach stylistycznych, t. j. piśmiennych czasem przygodnie poruszy autor to lub owo zjawisko stylistyczne. Jedyne ustępy obszerniejsze, zajmujące się tą kwestją przy omawianiu lektury utworów literackich brzmi następująco:

„Dobrze, jeśli nauczyciel przy czytaniu utworów wogóle okolicznościowo (lecz nie przy każdym utworze) wykaże, jak bywają wyrazy używane we właściwym znaczeniu i w przenośnym, jak język nawet potoczny, nie tylko poetyczny obituje w przenośnię, których dziś już jako przenośni nie odczuwamy, z powodu utworów poetyckich wykaże, na czem polega inwersja, szyk przestawny i t. p. Nie przypuszczam jednak, żeby nauczyciel mógł zająć się studjowaniem stylu autora i jego języka we właściwym znaczeniu. W każdym razie nie zaniecha uwypuklić lub przynajmniej wskazać na porównania nowe, obrazy uderzające, jednym słowem na to, co jest wybitniejszego w utworze”. (Strona 133).

Ale kiedy to robić i jak, tem się autor nie zajmuje.

W. Osterloff w „Metodyce języka ojczystego” tą sprawą również się nie zajmuje, ulegając, zdaje się zapatrywaniu H. Łagowskiego, że „wyrzec się należy objaśnień wyrazów, mających na celu wzbogacenie synonimiczne i słownikarskie; trzeba dać tylko wyjaśnienie tego wyrazu, jakiego myśl utworu wymaga” (str. 197). Właściwie poza przytoczenie pewnych ustępów z programu ministerjalnego autor nie wychodzi (np. na str. 245, 302, 303, 304 i t. p.), nie stara się też nawet o rozwinięcie wskazówek ministerjalnych.

St. Szober w „Zasadach nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego” sprawy tej dotyka pokrótce, udowadniając, że „język czytanki musi być rozpatrywany wszechstronnie, nie tylko pod względem słownikowym, lecz także stylowym i frazeologicznym: nauczyciel powinien zwracać uwagę nie tylko na znaczenie poszczególnych wyrazów, lecz także na całe zwroty i zdania i uwzględniać wartość nie tylko intelektualną, lecz i uczuciową wyrażania” (str. 50). poczem zajmuje się obszerniej planem omawiania języka czytanki, podając jednocześnie przykłady. Ustopniowaniem jednak tych ćwiczeń nie zajmuje się. W każdym razie Szober ujął tę sprawę podstawowo, określając jednocześnie charakter zjawisk stylistycznych, metodycznych wskazówek również nie podał.

Najwięcej jednak materiału, który zużytkować można do ćwiczeń stylistycznych, znajduje się w „Metodyce wypracowań” A. Szycówny (t. II) w ustępach, dotyczących „ćwiczeń pomocniczych językowych i logicznych” (str. 61, 64), które autorka ściśle przystosowuje do rozwoju psychicznego młodzieży. Również przy omawianiu metody pracy obszernie zajmuje się Szycówna stosunkiem czytania do nauki stylu (str. 66 i n.) i ćwiczeniami słownikowymi (str. 72, 75, 78), nie pomija tej kwestji też przy omawianiu poprawiania wypracowań (str. 104), prawie zawsze ilustrując te poglądy na odpowiednio dobranych przykładach.

Właściwie zatem tylko w podręcznikach Szobera i Szycówny znaleźć może nauczyciel pomoc i pewne wskazówki.

Podobnie rzecz się przedstawia, jeśli weźmiemy pod uwagę podręczniki stylistyki. W dawniejszych, jak Chmielowskiego, Gallego, Weychert-Szymanowskiej lub Boguckiej-Niewiadomskiej znajdziemy tylko niektóre zjawiska stylistyczne, poruszone w programach ministerjalnych, ale i te ujęte ze stanowiska normatywnego często bez dostatecznego zrozumienia ich istoty i potraktowane bardzo krótko bez koniecznych wskazówek metodycznych, zresztą podręczniki te zjawiska stylistyczne ujmują w pewien system, z którym według dawnych programów zapoznawano się w IV klasie szkoły średniej, a co dzisiaj jest niedopuszczalne.

Również dla klas starszych przeznaczone są podręczniki stylistyczne L. Komarnickiego i K. Wóycickiego, o których już na wstępie wspominaliśmy. Ale mimo zasadniczych zastrzeżeń,

jakie poczyniliśmy do nich, zaznaczyć należy, że dostarczają one obfitego materiału metodycznego, który w odpowiednim zastosowaniu można wysmienić z użytkować również w klasach niższych szkoły średniej i w szkole powszechnej. Ci dwaj autorowie pierwsi w Polsce wprowadzili też nowe poglądy na rolę stylistyki, na istotę zjawisk stylistycznych, nawiązując ścisły kontakt z analogicznymi pracami na Zachodzie.

III.

Jeśli chodzi o te poglądy nowoczesne, to należy im poświęcić chociaż kilka słów, aby w jaśniejszym świetle przedstawić pewne praktyczne rozwiązania, przytoczone w tej książce. Poglądy na stylistykę dotyczą z jednej strony roli, jaką poszczególni badacze przypisują stylistyce, z drugiej zaś strony jej istoty. Z pierwszego stanowiska możemy poglądy te podzielić na normatywne i opisowe, z drugiego na lingwistyczne i psychologiczno-estetyczne.

Zwolennicy kierunku normatywnego pragną w stylistyce wiedzieć zbiór pewnych norm, przepisów, których stosowanie jest podstawą poprawnego stylu, stylistykę uważają oni, jak się o nich wyraził R. M. Meyer, za rodzaj tajemnej wiedzy, mającej na celu dostarczanie wszelkiego rodzaju sztucznych środków do osiągnięcia estetycznego oddziaływania.

Zwolennicy natomiast kierunku opisowego, nowoczesnego, uważają stylistykę za naukę, która stara się przygotować do zrozumienia danych zjawisk i do rozszerzenia ich.

Wyznawcami normatywności stylistyki lub zbliżonemi bardzo do tego kierunku byli w Polsce Chmielowski, Weychert-Szymanowska, Galle, i Bogucka, Niewiadomska, zwolennikami zaś kierunku naukowego, opisowego Komarnicki i Wóycicki. Zwłaszcza Wóycicki silnie podkreśla ten charakter, stwierdzając, że zadaniem stylistyki jest badanie środków wystowienia, których dostarcza język dla wyrażania myśli i uczuć człowieka (str. 146).

Ta zmiana zapatrywań na rolę stylistyki, która nie uczy, ale obserwuje, wpłynęła na zmianę poglądów w programach szkolnych, które usunęły jej nauczanie w klasie czwartej gimnazjalnej, a wprowadziły nauczanie jej tak w szkole powszechnej, jak w niższych klasach szkoły średniej w tym celu, aby uczeń przez obserwowanie zjawisk językowych, począwszy od najprostszych elementów, zdawał sobie sprawę z wartości poszczególnych środków jako wyrazu indywidualnych właściwości w dziedzinie stylu tak twórcy — artysty jak wogóle każdej jednostki, posługującej się językiem. Przeszła zatem stylistyka podobną ewolucję, jak nauczanie gramatyki, które również ma dziś za zadanie badanie zjawisk językowych, a nie wyuczanie się na pamięć gotowych prawideł i reguł o charakterze normatywnym. O ile jednak w zapatrywaniach na rolę stylistyki możemy stwierdzić obecnie powszechną zgodę, o tyle duże różnice panują, jeśli cho-

dzi o określenie jej istoty, tak, że podział na dwie grupy: lingwistów i psychologów-estetyków charakteryzuje te kierunki tylko najogólniej.

Charakterystyczną cechą kierunku lingwistycznego jest zapatrywanie, że stylistyka jest częścią lingwistyki i jako taka powinna się posługiwać obiektywnymi metodami badania, o co przedewszystkiem uczonym tego kierunku chodzi. Najbardziej krańcowe stanowisko pod tym względem zajmuje estetyk włoski, B. Croce, który twierdzi, że estetyka i lingwistyka stanowią jedną jednolitą naukę. W Polsce jedni ze zwolenników tego kierunku, jak np. Szober, widzą ten związek i możliwość oparcia stylistyki na naukowych podstawach przez oparcie się na wartościach semazjologicznych zdania, na tle którego powstają walory stylowe przez odpowiednie tak ilościowe, jak zwłaszcza jakościowe ustosunkowanie się wyobrażeń semazjologicznych wyrazów. Inni, jak Gaertner, zakres badań stylistycznych rozszerzają do wszystkich działów gramatyki, inni znów, jak Wędkiewicz, uważają za zadanie stylistyki tylko dostarczanie materiału gramatyce we wszystkich jej działach, zwłaszcza zaś w zakresie języka potocznego i gwar. W ten sposób starają się wymienieni autorzy związać stylistykę ściśle z lingwistyką.

Tak jednak oni, jak i inni lingwiści (Łoś, Nitsch, Rozwadowski i in.), stwierdzają i w tem widzą trudność w rozwiązaniu zagadnienia, dotyczącego metod badania, że podstawą zjawisk stylistycznych jest wyodrębnianie, indywidualizacja, szukanie odrębnych właściwości stylu autora czy wogóle ludzi, kiedy zadaniem lingwistyki jest uogólnianie danych zjawisk językowych, dążenia zatem zasadniczo sprzeczne, które jednak Gaertner stara się rozwiązać, udowadniając możliwość uogólnień i w stylistyce, a tem samem i możliwość stworzenia systemu stylistyki.

Stwierdzenie faktu, że przedmiotem stylistyki są właśnie zjawiska wyodrębniające, charakterystyczne, wyróżniające cechy stylu poszczególnych jednostek, prowadzi do dalszych zagadnień, dotyczących wyjaśnienia przyczyn tych różnic. Wyjaśnienie tych zagadnień znajdziemy u zwolenników metody estetycznej wzgl. psychologicznej, której przedstawicielami są w Polsce Komarnicki i Wóycicki. Zwolennicy tego kierunku bronią też należności stylistyki i twierdzą, że winna się ona posługiwać swymi własnymi metodami. Najdobitniej zapatrywania tego kierunku wyraża Komarnicki, który twierdzi, że zadaniem stylistyki jest wyjaśnianie tego wiecznego korektora mowy, jakim jest uczucie. Czyli jak to określił Bally, Francuz, autor „Système stylistyki“, pód którego wpływem pozostaje tak Wóycicki, jak Komarnicki, stylistyka bada zjawiska językowe z punktu widzenia ich zawartości uczuciowej. Zadaniem bowiem Ballyego, chociaż w skład naszych myśli wchodzi elementy intelektualne i uczuciowe, to jednak elementy intelektualne prawie nigdy nie występują w formie czystej, obiektywnej, lecz zawsze uzależnione są od naszego „ja“, wskutek czego język, choć wypowiada nasze myśli, wyraża przedewszyst-

kiem nasze uczucia. Prócz tego Bally uwzględnia stronę społeczną języka, której podstawą jest chęć porozumienia się, zależność od środowiska i t. p.

Te czynniki natury psychologicznej obok społecznych wpływają na indywidualne cechy stylu. Czynniki te, mające znaczenie we wszystkich przejawach życia językowego, specjalnej jednak wagi nabierają w zakresie twórczości literackiej ze względu na charakter tak powstawania dzieła literackiego, jak i sposobu oddziaływania. Jak bowiem stwierdzają współczesne badania (Meuman, Müller-Freinfells, Sobeski, Lehman i inni) podstawą twórczości artystycznej jest uczucie, które powoduje, warunkuje, wpływa na dzieło sztuki i nadaje mu specjalny charakter, od uczucia zatem uzależniona jest bezwzględnie twórczość cała, ono też wpływa i na język, który jest jedynym pośrednikiem między autorem i publicznością. Dlatego też tak ważne jest zrozumienie języka, jeśli się pragnie zrozumieć i odczuć autora. Poparcie tych twierdzeń odnaleźć możemy w obawie przed fałszywym rozumieniem języka autora, czemu wyraz dali najwięksi poeci (Mickiewicz, Słowacki, Norwid). I nic dziwnego, bo nie tak łatwo wczuć się w specjalną symbolikę poszczególnych autorów, u których obok logiki myśli nie mniej ważną, a raczej ważniejszą rolę odgrywa logika uczuć, wymagająca specjalnego języka, odpowiadającego wzmózonemu uczuciu w chwili twórczości, a pełnego, jak zresztą twórczość cała irracjonalnych pierwiastków. Obok tych czynników działają i tu czynniki społecznej natury, wynikające z chęci oddziaływania na czytelnika.

Z przeglądu powyższych zapatrywań możemy dojść do wniosku, że zjawiska, któremi zajmuje się stylistyka, pozostają w ścisłym stosunku z zagadnieniami lingwistycznymi i estetycznymi, że bez uwzględnienia jednych i drugich pierwiastków byłoby niepełne i niedostateczne poznanie zjawisk stylistycznych. To zaś stwierdzenie ma ważne dla nas znaczenie przy wyborze metody nauczania, która na tym poziomie, jakim my się zajmujemy, może tylko bardzo ostrożnie wkraczać w dziedzinę estetyki, choć też nie może zrezygnować z przygotowywania do zrozumienia pewnych, należących do niej zagadnień i to tak w niższych klasach szkoły średniej, po których nastąpi uzupełnienie wiadomości w klasach wyższych, jak i w szkole powszechnej, która przecież musi uczniowi dać chociaż najskromniejsze podstawy, potrzebne mu tak do jakiegoś takiego rozumienia dzieł sztuki, jak i do wypowiadania swoich myśli, uczuć i pragnień. Nawet bowiem poprawność językowej nie można rozumieć tylko w duchu gramatycznym. Co się zaś tyczy wyboru między kierunkiem normatywnym i opisowo-naukowym, to i tu na poziomie szkoły powszechnej i niższych klas szkoły średniej wskazana jest droga pośrednia ze względu na praktyczny przede wszystkim cel nauczania, odpowiadający zresztą psychice młodzieży tego wieku. Istota zaś nauczania polegać musi na metodzie, której zadaniem będzie na

tle samodzielnie przez młodzież badanych zjawisk stylistycznych dochodzić do pewnych praktycznych wskazówek. Wskazówki, zdobyte metodą indukcyjną, nie będą miały charakteru reguł, lecz raczej będą tylko syntetycznym ujęciem pewnych zjawisk. To syntetyzowanie, związane z żywą i łatwą pamięcią młodzieży w tym wieku, poparte zaś odpowiednio zastosowaniem wypracowaniami piśmiennymi i ćwiczeniami w mówieniu, zapewnić może przygodnie nauczanej stylistyce trwałe wyniki, których tak często brak przy opisie tylko traktowaniu nauczania np. gramatyki.

Zresztą, ponieważ celem naszym jest tylko odpowiednie wykonanie programu ministerjalnego, znajdziemy poparcie dla tej pośredniej metody w treści tychże programów, które w stosunku do omawianych zapytań zajmują stanowisko pośrednie, t. zn. nie rezygnując z walorów estetycznych, na pierwszy jednak plan wysuwają cele praktyczne.

(Dokończenie nastąpi).

Tadeusz Czapczyński.

O znaczeniu pielęgnowania zdrowia młodzieży wyższych uczelni.

(Dokończenie).

Żeby sobie wyrobić zdanie, czy stosunki wyżej przedstawione poprawiają się lub pogarszają, pozwolę sobie zestawić niektóre z tych liczb z liczbami otrzymanymi w 1903 r. przez Łazowskiego i Siwickiego. Ankieta z 1903 roku zajmuje się badaniem życia płciowego warszawskiej młodzieży akademickiej, zawiera jednak i wiele innych danych. Wprawdzie opiera się ona tylko na 266 odpowiedziach, lecz dotyczy się bardziej uświadomionej i zamożniejszej warstwy młodzieży akademickiej. Wśród tych, którzy dają odpowiedź na kwestjonariusz jeden tylko słuchacz pochodził ze wsi, reszta należała do średnio zamożnej inteligencji miejskiej. Należy tedy przypuszczać, że rezultaty tej ankiety przedstawiają faktyczny stan raczej nieco optymistyczniej. Dlatego niektóre dane dadzą się porównać z rezultatami pierwszej ankiety z 1897/98 z tem zastrzeżeniem, że jeżeli rezultaty ostatniej ankiety wykażą pod niektórymi względami lepsze wyniki, to nie można uogólniać poprawy w stosunku do całej młodzieży uniwersyteckiej, jeżeli okażą się one gorsze, to z tego można do pewnego stopnia wnioskować, że na ogół stosunki wśród studentów uniwersytetu warszawskiego jeszcze się pogorszyły. Do takich wniosków upoważnia wspomniany już fakt, że rezultaty ankiety Łazowskiego i Siwickiego odnoszą się prawie wyłącznie do stosunków, jakie panują wśród młodzieży, należącej do średnio zamożnej inteligencji miejskiej. Dołączam też niektóre dane

ankiety, przeprowadzonej w Krakowie¹⁾ w 1910/11 i ankiety wiedeńskiej z 1910 r.²⁾

Zestawienie porównawcze dotychczasowych ankiet przedstawia się tak:

	Według ankiety z 1897/98 w Warszawie	Według ankiety z 1903 w Warszawie	Według ankiety z 1910/11 w Kra- kowie	Według ankiety wiedeń- skiej z 1910
Stosunki płciowe:				
Rozpoczęło już życie płciowe	84·67 ⁰ / ₀	63·55 ⁰ / ₀	57 ⁰ / ₀	
Utrzymuje stosunki płciowe	80·67 ⁰ / ₀	51·9 ⁰ / ₀		
Zarzuciło je	4 ⁰ / ₀	11·65 ⁰ / ₀		
Nie rozpoczęło życia płcio- wego	15·33 ⁰ / ₀	36·45 ⁰ / ₀	43 ⁰ / ₀	
Wiek rozpoczęcia stosunków płciowych	nikt przed u- kończeniem 13 lat	7 ⁰ / ₀ przed 13 rokiem		
Przeciętny wiek rozpoczęcia życia płciowego	16·6 ⁰ / ₀	16·36 ⁰ / ₀		
Przeciętna częstość stosun- ków płciowych, raz na: .	1·17 mies.	1·5 miesiąca		
Choroby weneryczne prze- było wśród używających .	40·33 ⁰ / ₀	45·56 ⁰ / ₀	28·1 ⁰ / ₀	
Onanizm	—	64·09 ⁰ / ₀	75·9 ⁰ / ₀	
Stosunki ekonomiczne:				
Nie pracujących na utrzyma- nie	28·67 ⁰ / ₀	44·9 ⁰ / ₀		61·9 ⁰ / ₀
Otrzymujących pewien zasi- łek z domu	39·67 ⁰ / ₀	31·8 ⁰ / ₀		20·9 ⁰ / ₀
Utrzymujących się samodziel- nie	31·66 ⁰ / ₀	23·3 ⁰ / ₀	13·9 ⁰ / ₀	12·9 ⁰ / ₀
Higiena:				
Nie używa sportów	9 ⁰ / ₀	27·66 ⁰ / ₀		
Nie pije wcale	22·68 ⁰ / ₀	21·66 ⁰ / ₀	32·4 ⁰ / ₀	
Codziennie pije	14·67 ⁰ / ₀	1·77 ⁰ / ₀	3·4 ⁰ / ₀	

¹⁾ Bystron Jan St. opracował przy współudziale: Eugeniusza Artwińskiego, Władysława Stryjeńskiego i Henryka Tańskiego. „Krakowska Młodzież Akademicka. W świetle materiałów ankiety Tow. Biblioteki Medyków z r. r. 1910/11“. Praca dotąd nieogłoszona drukiem.

Dzięki uprzejmości p. Prof. J. Bystronia i Dr. W. Stryjeńskiego otrzymałem rękopis tej pracy do wglądu z upoważnieniem skorzystania z dat tam zawartych, za co na tem miejscu obu Panom składam serdeczne podziękowanie.

²⁾ Englis Karl. Prof. Dr. Brünn „Eine Erhebung über Lebensverhältnisse der Wiener Studentenschaft. Ergebnisse einer durch die Wiener Soziologische Gesellschaft bei 868 Hörern und Hörerinnen der Wiener Universität im Jahre 1910 durgeführte Enquête“. Statistische Monatschrift Herausgegeben v. der K. K. Statistischen Zentral-Kommission. Neue Folge XX. Jahrgang IV-X. April-Maiheft Brünn 1915. Friedrich Irgang.

Powyższe zestawienie upoważnia jedynie do wniosku, że wśród studentów należących do średnio zamożnej inteligencji miejskiej w Warszawie panowały w roku 1903 na ogół lepsze stosunki w sferze życia płciowego, niż wśród ogółu studentów uniwer. warszawskiego w 1897/98. Zauważyć się daje jedynie wcześniejsze rozpoczynanie życia płciowego. Natomiast ilość chorób wenerycznych wzmożła się. Z dalszego porównania możnaby wyciągnąć wniosek, że co do ilości używających sportów i co do ilości wcale nie pijących stosunki się pogorszyły. Rubryki dotyczące się stosunków ekonomicznych ilustrują jedynie fakt już podnoszony, że młodzież badana w ankiecie z r. 1903 należy do zamożniejszej.

Jeżeli porównamy życie płciowe studentów innych uniwer., korzystając z rezultatów ankiety przeprowadzonej przez docenta uniwer. moskiewskiego M Czlenowa¹⁾ w roku 1905, opartych na 2150 badanych, wśród których było 3.5% Polaków, to okazuje się, że takich, którzy rozpoczęli życie płciowe, było 65.6%, niewinnych 34.4%, natomiast przed 12 rokiem rozpoczęło życie płciowe 5.7%. Oddawało się onanizmowi 73.4%. Ankieta Łazowskiego wykazuje 64.09%. Wśród używających stosunków płciowych przeżyło choroby weneryczne 38.5%. Z tych liczb wynika, że wielka ilość młodzieży moskiewskiej, oddawała się zgubnym nałogom, wcześniej rozpoczynała życie płciowe, większa nieco ilość, niż wśród warszawskiej młodzieży, utrzymywała stosunki płciowe i mniej znacznie było zakażonych wenerycznie. Innych większych różnic nie spostrzegamy.

Natomiast przytoczę za Kowalskim fakt, że wśród tysiąca studentów uniwer. Cambridge było tylko 5, którzy nie mogli poszczycić się całkowitą świeżością młodzieńczą, t. j. zalewie 5%. Liczba ta jest nadzwyczajnie charakterystyczna, że wśród młodzieży angielskiej panują zupełnie odmienne i bardziej postępowe pojęcia co do życia płciowego.

Czynnikami niejako odwodzącym od złych przyzwyczajęń jest uprawianie najrozmaitszych sportów. Trzeba jednak zauważyć, że organizacja uniwer. Cambridge różni się zasadniczo od organizacji naszych uniwersytetów.

Posłuchajmy teraz, co mówi sama młodzież w sprawach przez nas omawianych. Jeden z młodzieży w ankiecie z 1903 r. pisze: „Lekkomyślność lub dziwaczna pruderja w traktowaniu spraw i zagadnień związanych z dojrzwaniem i życiem płciowym z jednej strony, a brak dostatecznego zaufania do najbliższych wychowawców, rodziców

¹⁾ Wrzosek Adam. Życie płciowe studentów Uniwer. Moskiewskiego w świetle ankiety z 1905 r. Osobne odbicie z Lwowskiego Tygodnika Lekarskiego. Pod redakcją Doc. Dr. W. Nowickiego 1910 r. Nr. 18.

Bienasik M. pod redakcją prof. W. W. Światłowskiego „Studienчество w cifrach po danym peregpi 1907 goda w Jurjewie“. Z przedśłowiem Prof. W. W. Światłowskawo „Studiencheskia perepisi w Rossii“. S. Peterburg 1909. Jzdanie obszczestwa jurjewskich studentow.

(nie mówiąc już o wychowawcach szkolnych) z drugiej, przyczyniają się między innymi do rozpowszechnienia jednego ze zgubnych nałogów młodocianych — „onanizmu“, a dalej, czynniki działające w kierunku nadmiernego rozwoju instynktu płciowego i wczesnego wkraczania przez młodzież na drogi „użycia“ są nader liczne i silne, podczas kiedy z drugiej strony zaniedbanie wychowania fizycznego wytwarza charłactwo, ułatwiające jeszcze i zwiększające wpływ niszczący rozwiazłości płciowej“. Kowalski, student medycyny, autor pracy 1897/98 roku kończy swoją pracę następującą uwagą: „Brak środków materialnych, to bezwątpienia najważniejsza przyczyna tych lub owych nienormalności w higienie. Przy istniejącym jednak porządku rzeczy wiele ujemnych stron możnaby było poprawić, gdyby tylko koledzy zechcieli zwrócić większą baczność na siebie i otoczenie, więcej pamiętać o zasadach czystości, a do tego potrzeba tylko trochę znajomości zasad higieny, uświadomienia sobie potrzeby tejże i — silnej woli i energii...“ „Znajomość higieny jest podstawą nauki o wychowaniu, ona więc pośrednio trzyma w swych rękach losy przyszłości, życząc więc moim kolegom, aby wraz z wiedzą, z jaką wyjdą z uniwersytetu w świat, wynieśli zamiłowanie do przepisów higieny i jej ideę wszczepili w masę“.

Czy obecne stosunki wśród młodzieży wyższych zakładów naukowych w Polsce są lepsze? Czy wojna, ciężkie stosunki powojenne nie pogorszyły jeszcze położenia? Rzeczywisty obraz stanu zdrowia naszej młodzieży uniwer. i stosunków panujących w sferze życia płciowego moglibyśmy otrzymać tylko wtedy, gdyby po zebraniu dokładnem ankiety, dotyczącej się zdrowia wszystkich słuchaczy wyższych uczelni, każdy nowo wstępujący słuchacz był przy przyjęciu dokładnie przez lekarza zbadany, zmierzony, ważony i przynajmniej raz jeszcze poddany takiemu badaniu przy ukończeniu studjów. Do takiej ankiety i do uregulowania systematycznej opieki higienicznej nad słuchaczami wyższych zakładów naukowych rzeczywiście raz nareszcie młodzież nasza zebrać się powinna. Należy raz stanowczo zerwać z tą dorywcznością wszelkich naszych działań i poczynañ, jaka prace nasze cechowała i niestety jeszcze dotąd cechuje. Należy raz sprawę omawianą postawić zasadniczo, ująć ją gruntownie, nie cofać się przed trudnościami, jakie się wyłonić mogą, nadać jej charakter pracy systematycznej, obliczonej nie tylko na dziś, ale dającej podstawy do przyszłych badań i porównañ.

Naogół można jednak na podstawie wyniku dotychczasowych ankiet i na podstawie ciągłej bezpośredniej obserwacji powiedzieć, że obecnie większość naszej młodzieży szkół wyższych walczy z trudnościami ekonomicznymi, źle mieszka, nie zachowuje najprymitywniejszych zasad higieny ciała i ducha, mało używa sportów, stan zdrowia jej fizycznego przedstawia się niekorzystnie, w końcu przeważająca większość słuchaczy nie ma pojęcia o zasadach higieny osobistej i społecznej, co jest jednym

z ważnych powodów tych niekorzystnych warunków zdrowotnych, wśród których młodzież nasza żyje. Pomimo dającej się zauważyć pewnej nieznacznej poprawy w tym kierunku, na pierwszy plan jednak wybija się anarchja panująca w sferze życia płciowego.

Ze względu na wielki wp.yw, jaki wywiera sfera płciowa na całe nasze życie fizyczne, umysłowe i moralne, czy można bez zaprowadzenia pewnego ładu w tej sferze, bez jej opanowania mówić naogół o podniesieniu się duchowem człowieka, o zwiększeniu jego wrażliwości na piękno, dobro i prawdę? Czy młody człowiek, znajdujący upodobanie w obcowaniu z kobietami sprzedającymi się, nie upada sam moralnie, nie stępieja w sobie wrażliwości na prawdę i czy rozwiązłość płciowa, osłabiając wolę, nie przytłumia także pewnych idealniejszych dążeń i porywów?

Ponieważ z zebranych dotychczas danych i z głosów młodzieży wynika fakt, że istnieje zupełny brak uświadczenia w rzeczach higieny osobistej i społecznej przeto zastanówmy się jeszcze nad pytaniem, jaką sposobność mają słuchacze naszych wyższych uczelni w Państwie do zaznajomienia się z zasadami higieny. Już z urzędowego programu nauk lekarskich wynika, że higienie indywidualnej, a szczególnie higienie społecznej, nawet na wydz. lekarskim, najmniej poświęca się uwagi. Lekceważące traktowanie tej sprawy ilustruje także fakt, że z pięciu naszych wydziałów lekarskich, na dwóch z nich nawet katedra higieny indywidualnej nie jest obsadzona.

Z 20 naszych wyższych uczelni¹⁾, do których uczęszczało w roku 1922/23 — 38.474 słuchaczy tylko w 9 są wogóle wykłady higieny indywidualnej, przeznaczone zresztą dla bardzo ograniczonej liczby słuchaczy.

Higienę społeczną wykładano tylko w 4 uczelniach wyższych. Ilość profesorów wykładających higienę w czterech naszych uniwersytetach (Wilno bowiem dopiero w tym roku utworzyło 5 kurs, na którym wykładana będzie higiena), wynosi tylko dwóch, kiedy inne działy medycyny, jak choroby wewnętrzne, mają 14, chirurgia 10 profesorów. Widzimy zatem, że ogromna większość słuchaczy naszych wyższych uczelni kończy studia, nie mając sposobności zapoznania się z tak ważnym działem jakim jest higiena. Rok rocznie kończy studia znaczna ilość księży, inżynierów, prawników, ekonomistów, nauczycieli, przyrodników, rolników i t. d. zajmujących następnie odpowiedzialne stanowiska rządowe i społeczne, nie mając pojęcia o zasadach higieny, nie wiedząc, jakie są jej cele i zadania. I nie można się wobec tego dziwić, że stosunki sanitarne naszego państwa są złe i że kultura sanitarna stoi u nas nisko. Jeżeli ci, którzy nabywszy wyższe wykształcenie, zajmując następnie wyższe stanowiska w państwie, nie mają należytego zrozumienia dla spraw higieny, to nie

¹⁾ Janiszewski Tomasz Doc. Dr. Stan nauczania higieny w wyższych zakładach naukowych w Polsce w 1922/23 r. Praca napisana na żądanie Komitetu higieny Ligi Narodów. Drukuje się obecnie w „Zdrowiu”.

można dziwić się ignorancji warstw niższych. Ile szkód materialnych ponoszą ci ludzie osobiście, ile szkód materialnych poniosło nasze państwo wskutek tego, że czynniki przodujące w państwie i wywierające na bieg spraw decydujący wpływ, nie mając odpowiedniego przygotowania higienicznego, rozstrzygały sprawy pierwszorzędne dla państwa znaczenia jednostronnie, z wielką dla państwa szkodą. Nie tylko brak teoretycznego wykształcenia higienicznego, ale brak odczucia potrzeby stosowania zasad higieny w sferach naszej inteligencji jest rażący.

Czy ten smutny obraz, który rozłożyłem nie tłumaczy nam po części obecnych naszych stosunków społecznych i politycznych? Tej epidemii hysterji i neurastenji, tego braku charakteru i ludzi o silnej woli, braku ludzi mających swoje przekonania i gotowych walczyć o nie, braku ludzi zdolnych do wytrwałej systematycznej pracy w celu osiągnięcia raz wytkniętego sobie celu? Obecny stan zdrowia naszego społeczeństwa jest nie tylko rezultatem przeżyć wojennych, ale także niehigienicznego trybu życia, jaki prowadzili w młodości, w czasach uniwer. ludzie obecnie dojrzałi. Czas studiów uniwersyteckich nie może być okresem lekkomyślnego wydatkowania, lecz przeciwnie powinien być okresem zbierania i gromadzenia tak zasobów fizycznych, jak i umysłowych. Stan zdrowia naszej młodzieży studjującej w wyższych zakładach naukowych nie może nam być obojętnym, przecież to są ci ludzie, którzy za kilka lub kilkanaście lat zajmą nasze miejsca. Jak przygotowaną będzie ta młodzież, jak zahartuje ona swoje nerwy, jak silną wyrobi sobie wolę, z jakim zasobem sił fizycznych i umysłowych wstąpi w życie praktyczne, taka będzie jej przyszła praca i jej działalność, taki będzie los naszego państwa.

Mówi i. pisze się u nas obecnie dużo pięknych i poważnych rzeczy o naprawie Rzeczypospolitej¹⁾, na większość tych poglądów zgodzi się zapewne każdy z nas, nie porusza się jednak istoty rzeczy. Istota ta tkwi zdaniem mojem, przedewszystkiem w poprawie samego człowieka. Tylko inny pod względem fizycznym i moralnym człowiek będzie w stanie stworzyć odmienne, lepsze stosunki społeczne i polityczne²⁾. Zaczniemy poprawę od siebie i od należytego wychowania młodzieży. Dlatego sprawa wychowania naszej młodzieży jest tak ważną i decydującą. Jeżeli wychodzimy młode pokolenie zdrowe i silne, mające wysokie ideały, chętnie do czynu, żyjące umiarkowanie, wolne od wyłąc-

¹⁾ O naprawę Rzeczypospolitej. Pierwsza księga. Życie moralne: K. W. Kumaniecki, M. Żdziechowski, Druga księga. Ustrój państwowy: M. Rostworowski, S. Estreicher, K. W. Kumaniecki, Trzecia księga: Nauka i szkoła: M. Rozwadowski, K. Morawski, M. Siedlecki. J. Łoś, R. Dyboski, Czwarta księga: Zagadnienia gospodarcze: T. Brzeski, A. Krzyżanowski, W. L. Jaworski, F. Zoll, Kraków, 1922.

²⁾ Janiszewski Thomas: Dr. The Versailles Treaty and the question of Public Health. International Journal of Public Health Vol. II. Nr. 2. 1921 str. 140.

nie egoistycznych dążeń, wtedy możemy być spokojni o los naszej Rzeczypospolitej.

Nie ulega wątpliwości, że najwyższem napięciem uczucia patriotycznego jest ofiara życia dla Ojczyzny i młodzież nasza spełniła pod tym względem swój obowiązek, składając na ołtarzu ojczyzny wielkie ofiary krwi i życia. Konieczność takiego zmanifestowania uczuć patriotycznych zdarza się jednak nie często, tymczasem uczucia te znaleźć powinny stały wyraz i ujście, ale nie w pustych retorycznych wystęпах, lecz właśnie w trudnej i stałej pracy nad sobą, w stałym doskonaleniu się, w dążeniu do wytworzenia silnej fizycznie i moralnie, odpornej rasy, spełniając przez to obowiązki społeczny, przyczyniając się tem samem do realizacji jednej z najgłówniejszych podstaw idei państwowej — dbałości o zdrowie fizyczne i moralne naszej rasy, pamiętając o tem, że patriotyzm ludzi inteligentnych, uświadomionych, zdaniem mojem¹⁾, przestaje być wyłącznie uczuciem instynktowem fizycznej przynależności i przywiązania do plemienia lub rasy, ale podstawę jego stanowi wiara i pewność, że suma jednostek, tworzących nasz naród, to nosiciele naszych dobrych tradycji, to nosiciele pewnych dziedzicznych oryginalnych cech, które w sprzyjających warunkach, w szczęśliwej kombinacji dać mogą ludzkości jednostki wybitne, przynoszące jej nowe myśli, nowe idee, wskazujące nowe drogi.

Zdając sobie dokładnie sprawę z obowiązków, jakie względem młodzieży uniwersyteckiej ciąży na nas lekarzach i z zaniedbań, których być może dopuszczaliśmy się dotąd, zwracam się na zakończenie do rodziców i wychowawców, aby pomimo trudności i drażliwości, jakie ta sprawa nastręcza, zwrócili jednak baczniejszą uwagę na sferę życia płciowego młodzieży i wobec fatalnych skutków, jakie nieświadomość w tej dziedzinie za sobą pociąga, nie omijali ogólnego i w odpowiednim czasie przedsięwziętego uświadamiania młodzieży²⁾.

¹⁾ Janiszewski Tomasz Doc. Dr. Polskie Ministerstwo Zdrowia Publ. (Zadania zasady organizacji i zakres działania zarządu spraw zdrowotnych w Państwie Polskiem) Kraków 1917.

²⁾ Dla chcących zapoznać się choć pobieżnie z odpowiednią literaturą, przytaczam następujące prace:

Payot: Kształcenie woli.

Ribbing: Higijena płci i jej moralne następstwa.

Kornig: Higijena skromności.

Bjornstjerne-Björnson: Jednożeństwo i wielożeństwo.

Hercen: Odezwa do młodzieży męskiej.

Moszczeńska: Czego nie wiemy o naszych synach? Warszawa 1904.

" Jak rozmawiać z dziećmi o kwestjach drażliwych? Warszawa 1904.

" Co każda matka swej dorastającej córce powiedzieć powinna? Warszawa 1904

Lischnewska Marie: Geschlechtliche Belehrung der Kinder. Zeitschr. f. Mutterschutz 1905.

Remy de Gourmont: La jeune fille d' aujourd'hui. Mercure de France 1901.

Do młodzieży zwracam się przedewszystkiem z wezwaniem, żeby dewizą ich życia i postępowania było hasło wyznawane od dawna przez elitę społeczną w Japonji. Myśleć wzniośle, żyć skromnie!, a następnie, żeby bardziej uświadomione jednostki wśród młodzieży zorganizowały ankietę¹⁾ w celu zebrania szczegółowych danych, dotyczących się obecnych warunków higienicznych, wśród których żyje młodzież naszych wyższych uczelni w Polsce. Albowiem tylko pozytywne fakta, zebrane tą drogą, mogą dać podstawę do projektowanych racjonalnych reform.

W końcu do najwyższych naszych władz wychowawczych, należałoby zwrócić się z przedstawieniem, o umożliwienie każdemu słuchaczowi wyniesienia z każdej wyższej uczelni obok specjalnej wiedzy, nietylko znajomości zasadniczych przepisów higieny, ale także głębokiego zrozumienia znaczenia zdrowia dla jednostki, rodziny, społeczeństwa, państwa i całej ludzkości.

Doc. Dr. Tomasz Janiszewski.

Ethelmer Ellis: Skąd się wziął twój braciszek? Tłom. Centnerszwe-
rowej. Warszawa 1904.

Grimm Nellie: Jak uświadamiać dzieci w kwestjach drażliwych?
Warszawa 1904.

Dr. E. Piasecki: Jak chronić naszych synów? Wydawnictwo T-wa
higienicznego Lwów 1906.

K. Missona: Dorastająca młodzież, a świadomość płciowa. Czy wstrze-
mięźliwość płciowa szkodzi zdrowiu? Zdania 25 powag naukowych. Wyd.
Tow. Ochrony młodzieży. Kraków 1905.

Löwenfeld L. Dr.: Münche. Sexualleben u. Nervenleiden. Die nervösen
Störungen sexuellen Ursprungs, nebst einem Anhang über Prophylaxe und
Behandlung der sexuellen Neurasthenien. Verlag v. J. F. Bergman Wies-
baden 1906.

Srebrny Zygmunt: Dr. Sprawy seksualne w higienie szkolnej „Zdrowie”
rok 1905 str. 649.

Szyc Aniela: Etyka i karność młodzieży szkolnej. „Zdrowie” 1905
roku str. 640.

Tosio Kasper: O środkach kształcenia charakteru młodzieży szkolnej.
„Zdrowie” 1905 r. str. 631.

Piasecki E. Dr.: Wychowanie fizyczne w Uniwersytetach. Rzecz wy-
głoszona na łącznym posiedzeniu Twa lekar. krakow. i krakow. koła Twa
nauczycieli szkół wyższych Kraków 1919, odbitka z czasopisma „Walka
o Zdrowie” odbito w drukarni Narodowej w Krakowie.

Gantkowski Paweł: Prof. Dr. Sprawa uświadamiania płciowego dzieci
i młodzieży. Rocznik IV. czasopisma „Wychowanie fizyczne” 1923 r.

Szuman A.: Dr. O uświadamianiu płciowem młodzieży szkolnej.
Rocznik IV. czasopisma „Wychowanie fizyczne” 1923 r.

¹⁾ Poruszyłem tą sprawę wśród młodzieży uniwersyteckiej krakowskiej
i na zjeździe delegatów Rady Naczelnej do spraw Pomocy Młodzieży Aka-
demickiej w Warszawie. Wniosek przyjęto i zdaje się, że Prezydium Rady
przystąpi w najbliższym czasie do jego realizacji.

Zagadnienie nowych szkół w Polsce.

Streszczenie wykładu wygłoszonego 2. I. 1925. na Kursach świątecznych Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie.

I.

Poprzez chaos różnorodnych poczynąń torują sobie drogi ideały nowej szkoły — szkoły, która ma służyć nowym potrzebom, zastosowywać zdobycze wiedzy, ucieleśniać zasady, dojrzewające do urzeczywistnienia.

„Nowe wychowanie“ to nie kult specjalny, zacieśniony do jednego typu szkoły, lecz — przystosowywanie czynności wychowawczych do wymagań życia, zależne zarówno od warunków, jak i od biegu prac uprzednich. Tak np. laboratoryjny system daltonski zjawiał się w Stanach Zjednoczonych na tle rozwiniętego w tym kraju samouctwa i działalności wychowawczej bibliotek. „Project method“ w szkolnictwie idzie w parze z oświatową działalnością pozaszkolną wśród młodzieży. Jako reakcja przeciwko niwelującemu wpływowi życia wielkomiejskiego powstają wiejskie ogniska wychowawcze Demoulinsa czy Lietza. Lecz nowe szkoły hamburskie czy lipskie wyrastają na tle wielkiego miasta z ideologii większości jego mieszkańców. Montessori umieszcza Dom Dziecka w pośrodku gwarnych zabudowań dzielnicy robotniczej. Sprawa nowej szkoły jest sprawą przedewszystkiem treści, nie formy. Rozwój nowej szkoły jest zależny od stanu szkolnictwa wogóle. Gdzie szkolnictwo urzędowe skostniało, w dawnej rutynie kroczy z trudem, gdzie jest plastyczne — zdobywa od razu liczne placówki. U nas w epoce tworzenia szkolnictwa od nowa możemy wprowadzać w życie wiele postulatów nowej szkoły.

Wkraczają one do nas różnemi drogami — rodząc się z nasion w całym świecie jednakich, lecz żywiąc się sokami naszej ziemi, swoisty przybierają charakter. Mało wiemy o ich urzeczywistnieniu, choćby dlatego, że umiejętność zdawania sprawy z prób i poczynąń nie jest jeszcze ceniona w Polsce. W niezmiernie krótkim ujęciu próbuję charakterystyki dotychczasowych poczynąń, by ukazać ich różnorodność, podkreślić najznamienniejsze wartości polskiej myśli i zachęcić do zbierania materiałów o tem, co się w Polsce robi współcześnie.

II.

Szukając genezy dzisiejszego ruchu, cofnąć się wypadnie wstecz — do epoki walki o ducha narodowego w szkolnictwie galicyjskiem. Była ona częścią walki o przebudowę całego życia. Szczepanowski wywodzi w r. 1888, że „jedynym sposobem dogonienia i prześcignienia innych narodów europejskich jest wytworzenie systemu wychowania, skuteczniejszego od systemów obecnie w Europie przyjętych“. W dwa lata później stwierdza, że „zasadą każdej racjonalnej pedagogii jest zastosować się do temperamentu i charakteru narodowego“, żąda autonomii edukacyjnej. Program

szkolny winien przewidywać „wymaganie pewnego minimum gruntownej nauki“, obok niego zaś nieograniczonej wolności kształcenia się szerszego i głębszego. Do każdego narodu przemówić trzeba inaczej. W Polsce motorem jest duch obywatelski. Psychologią bohaterską jest psychologia każdego dziecka polskiego, prostaczka polskiego. Naród polski posiada skłonność do wiązania myśli i czynów, teorii i praktyki. W epokowych dla rozwoju polskiego ideału wychowawczego „Nieproszonych odpowiedziach na zapomniane pytania“ (z r. 1898) Szczepanowski żąda, by Polacy — wolni w duchu — starali się zastosować życie i usiłowania do ducha społeczeństw wolnych. Na pierwszym planie stawia wyrobienie charakteru. Podstawą wykształcenia umysłowego jest wykształcenie życiowe i autodydaktyzm. Trzeba przysposobić ucznia, by potrafił patrzeć na życie własnymi oczyma i uczyć się z życia. W społeczeństwie demokratycznym szkoła winna być w harmonii z ustrojem politycznym i główny nacisk kłaść „na wychowanie równe, ludowe i obywatelskie całego ludu“. W wykształceniu pamiętać trzeba przede wszystkim o warstwach produkujących, przysparzających majątku publicznego. Podstawą wszelkiego zdrowego wykształcenia jest — „wykształcenie przyrodniczo-matematyczne“.

Nauczyciel powinien przechodzić przez lata doświadczenia życiowego, dążąc do tego, by stać się mistrzem „w nauce życia“. Z całą mocą występuje Szczepanowski przeciw tresurze: ślepemu naśladownictwu. Szuka wzorów w Anglii, lecz nie chce ich kopiować ślepo. Woła: „Wyzwólmy pedagogię narodową z kajdan obcej i fałszywej nauki“. Dążąc do oparcia o tradycję narodową, zwraca się ku wieszczom, którzy „dali najwznioślejszy wyraz nowej wierze i wskazali cele wszelkiego działania“. Nie idzie za nimi bezkrytycznie. Stwierdza dotychczasową „bezpłodność naszego objawienia narodowego i naszej wielkiej literatury“, przyczynę tego zjawiska upatruje w braku „nałężytego zrozumienia doniosłości wiedzy i jej roli w walce o byt“.

Niestety warunki polityczne nie pozwalały na czyny twórcze w dziedzinie szkolnictwa. Ostrzeżenia Szczepanowskiego przed jednostronnością wieszczów nie znalazły posłuchu u tych, którzy stanęli wokół W. Lutosławskiego do dzieła wytwarzania gron, bijących jednym sercem i zdążających do jednego celu. W propagandzie za Wszechnicą Mickiewicza w Szwajcarii i w kółkach samokształcenia podkreślano jako rzecz najważniejszą „świadomość jednostek, że są ogniskami niezwykłego ducha i że łączność tych ognisk tworzy jedno ogromne Ognisko, skąd promieniuje w pełni swej postaci duch wyższego rządu, duch narodu“.

Zjawia się przede wszystkim „pożądanie atmosfery, w której mogą się rozwijać szlachetne charaktery“. W. Lutosławski widzi, że „typ idealny Polaka wznosi się ponad ideały innych narodów, a tymczasem istniejący Polacy pod wieloma względami ustępują wszystkim swoim sąsiadom“. Wypowiada jednak przekonanie, że duch jest wszystkim, kładzie nacisk na kształcenie ducha jednostek.

W tym czasie wznosi się fala zainteresowań Anglią i wzrastają wpływy szkół angielskich (widoczne już u Szczepanowskiego). Ruch umysłowy, piśmiennictwo pedagogiczne rozwijają się około roku 1905 w związku z rozpoczętą w Królestwie walką o szkołę polską. Powstają pisma, poświęcone nowej szkole („Szkoła Przyszłości“). J. B. Dobrowolska snuje jej ideały. „Chcę szkoły rdzennie polskiej, która pod względem wychowania fizycznego byłaby czemś w rodzaju lecznicy dra Tarnawskiego, pod względem przysposobienia do życia i higieny szkolnej wzorowałaby się na szkołach angielskich nowego typu, co do wychowania umysłowego uwzględniłaby w całej rozciągłości myśli Ellen Key, któraby wychowywała ludzi głęboko religijnych, a któraby oparła się o tradycje narodowe, o Komisję Edukacji Narodowej i o spuściznę duchową wielkich wieszczów naszych“. Lutosławski i ks. J. Gralewski występują z programem „wzorowej szkoły średniej dla Polski“. To „Polskie Ognisko Wychowawcze Wiejskie“, szkoła doświadczalna o małej liczbie wychowanków. Cechą zasadniczą ma być swoboda organizacji i dostosowywanie samorzutnych zrzeczeń do dzieciennie pojmowanych potrzeb narodu. Ma przygotowywać do wojny, jaką Naród toczy na trzy fronty, ma otoczyć dziecko atmosferą katolicką, wzwyczażać do karności i posłuszeństwa, opierając jednak wzajemny stosunek dzieci i przełożonych na szczerem uczuciu. Pierwsze takie Ognisko powstaje w Starej Wsi pod Warszawą, starsi jego wychowankowie przechodzą do Ogniska w Prokocimiu pod Krakowem. Niestety szkoły, które pochlubić się mogą wielu ciekawymi rezultatami swych doświadczeń, nie ogłosiły sprawozdań.

Nie został również scharakteryzowany w żadnej monografii spór o podstawy ideowe szkolnictwa, niezmiernie podówczas żywy acz teoretyczny. Odzywały się w nim głosy, rozróżniające tradycje K. E. N. i mesjanizmu, występujące przeciw zaciesnianiu pojęcia wychowania narodowego do urabiania „oficerów armji społecznej“, ukazujące siły dynamiczne, dzięki którym polskość rozwija się — mimo niewoli.

Różne próby tworzenia szkół nowego typu opierają się przede wszystkim na badaniu natury dziecka, chcą stworzyć radosny, prosty dom — do rodzinnego zbliżony (lecz nie wrywający dziecka z rodziny), w którym rozwijać się będą swobodnie wszystkie siły. W Krakowie powstaje Szkoła M. Ramułtowej. Urządzona na sposób pracowni i czytelní szukała dróg własnych w doborze materiału i metod nauczania. Wynikami, sprawdzonemi na egzaminach w szkole publicznej, wykazywała, że drogi, któremi idzie, uzdalniają dzieci do uczynienia zadość także i konwencjonalnym wymogom. W Zakopanem Szkoła Ks. Praussa, połączona z internatem, szukała nowych dróg wychowywania do samodzielnej pracy, wśród obcowania z przyrodą. Szkoła St. Okołowiczówny w Krakowie stawiała wysoko wychowanie estetyczne. Niestety — wypada powtórzyć — brak sprawozdań, nieogłoszone

są wyniki badań nad dziećmi i historyk szkolnictwa ma tu pole niemal nietknięte.

Ruch umysłowy owej epoki odbił się na pracy T. N. S. W. Zwłaszcza Koło krakowskie książką „Nasza szkoła średnia, krytyka jej podstaw i konieczność reformy“ wystąpiło śmiało przeciwko duchowej niewoli, nawołując do rozpoczęcia własnej twórczej pracy na polu szkolnictwa. Podwaliną winna być nauka o ojczyźnie, wzbudzająca zainteresowanie wszystkimi potrzebami Polski. Szkoła ma wychowywać świadomych pracowników. Autorzy zarysu (najczynniejszym wśród nich był T. Łopuszański), pragną założenia szkoły próbnej, internatowej, na wsi. Zasady karności i pracy pokrewne są projektowi Lutosławskiego, szczególnie i wszechstronnie rozwinięte. Wychowanie intelektualne, dążące do swobodnego pełnego rozwoju indywidualnych zdolności i zamiłowań, winno się opierać na wyraźnej podstawie dydaktycznej. Wskazania metodyczne idą w tym samym kierunku, co w tworzących się na Zachodzie „Szkołach pracy“.

Poza szkolnictwem publicznym i legalnym prywatnym szukać trzeba wielu ciekawych poczynąń, podejmowanych w nowym duchu. W tajnej działalności oświatowej zaboru rosyjskiego wytworzały się metody organizowania samouctwa dziecięcego, powstawały doskonale wydawnictwa dla samouków, wypożyczalnia pomocy naukowych, sięgająca do współpracy dziecięcej w ich wytwarzaniu. Kształcenie dorosłych, szukając dróg najskuteczniejszych i najprostszych dla form wychowawczych (prototypu dzisiejszych szkół rolniczych i uniwersytetów ludowych), zdobywa wiele doświadczeń, cennych dla ideologii i metody polskiej szkoły nowego typu. Zwraca się do warstw ludowych, stawia sprawę kształtowania przodownika na wyraźnym tle bieżących zagadnień kulturalnych, wykazuje wielkie rezultaty. Szkoda, że dotychczas nie sięgnęło po nie piśmiennictwo pedagogiczne. Znalazłoby ono wiele wzorów i w Gniazdach sierocych, które na szeroką już skalę stały się poczęści tem dla najbiedniejszych dzieci, czem stawać się zamierzały ogniska wychowawcze wiejskie dla — najbogatszych.

Całokształtu poczynąń objąć prawie niepodobna — z braku źródeł. Stwierdzić jednak można, że ostatnie lata przed wybuchem wojny były epoką ożywionej pracy metodycznej i organizacyjnej, poświęconej ideałowi nowej szkoły polskiej. Wśród trosk wojennych, w twardych warunkach szkół na obczyźnie i klas „kombinowanych“ odstawiały się możliwości nieszablonowego prowadzenia pracy, wartość metod opartych na samokształcenie.

III.

Ludzie, którzy snuli marzenia o szkołach nowego typu, w Niepodległej Rzeczypospolitej jęli się organizowania szkolnictwa państwowego. Robota na przeogromną skalę przy braku zasobów i ludzi przygotowanych, musiała się liczyć z przeciętnymi typami pracowników.

W szkolnictwie „normalnem“ urzeczywistnić się może, urzeczywistnia się już dzisiaj, niejeden z postulatów nowej szkoły. Żeby to ocenić, powrócić wypadnie na Zachód i z lotu ptaka objąć podstawowe dążenia nowej szkoły.

Traktuje ona dzieciństwo jako okres odrębny, w którym szybki rozwój ciała, zmysłów, umysłu i charakteru winien być wspomagany przez stwarzanie warunków sprzyjających samodzielnym czynnościom dziecka, odpowiadającym jego zainteresowaniom. Każde dziecko ma jednakie prawa do życia i rozwoju. Równość szans rozwoju dla każdego stanowi hasło naczelne organizacji szkolnictwa. W parze z uznaniem tej równości idzie napozór sprzeczna z nią zasada selekcji uzdolnień dla różnych dróg życiowych. Koniecznem jej uzupełnieniem staje się społeczne równouprawnienie wszystkich dróg życiowych. Anormalni uzyskują szkoły specjalne. Szkoła przestaje się odgradzać od otaczającego świata, uznaje, że jest jednym z czynników w wychowawczych, usiłuje kształtować inne, potężniejsze niejednokrotnie od niej, czynniki. Zadzierzguje stosunki z domem rodzinnym, z instytucjami opieki społecznej i oświatowymi. Normy prac pozaszkolnych kładą coraz silniejsze piętno na nauczaniu szkolnem. Metodyka (zależna przedewszystkiem od stanu nauki i prądów naukowych oraz od stopnia wczucia się w psychikę dziecka) szuka sposobów pokierowania budzącą się twórczością dziecięcą bez narzucania obcych uczniowi pojmowań.

Wraz z uznaniem prawa dziecka do własnego życia i własnych norm pracy chwila doboru zawodu i kształcenie zawodowe zostają przesunięte na okres młodzieńczy. Jako konsekwencja poglądów na rozwój człowieka zjawia się rozszerzenie pracy oświatowej wśród dorosłych. W nowem wychowaniu na pierwszy plan występuje idea współdziałania. Hasło narodowe (wszechstronnego rozwoju kulturalnego indywidualności narodowych) spletają się z hasłami powszechnego braterstwa. Sprawa kształcenia przodowników staje w związku z samorządem uczniowskim i przodownictwem w pracy zbiorowej, z oddziaływaniem szkoły na poziom kultury otoczenia.

Wszystkie te cechy — w stopniu słabszym, czy silniejszym — występują już u nas, chociaż szkół doświadczalnych posiadamy niezmiernie mało, o wiele mniej, niż przewidują ustawy.

Są one jednak. Niejedna z preparand nauczycielskich może być uważana za doświadczalną szkołę powszechną. Przedszkoda — (warszawskie, czy białostockie), niejedna ćwiczeniówka przy seminarjum wprowadzają w życie poszczególne postulaty nowych szkół. Całkowitą reformę przeprowadza „Szkoła pracy“ w Łodzi (szkoła miejska na ul. Piotrkowskiej). Szkoła przy Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie jest doświadczalnią metod nauczania dzieci anormalnych ogromnego znaczenia dla szkół zwykłych.

W zakresie szkolnictwa średniego warsztatem doświadczalnym dużej miary jest gimnazjum państwowe im. Batorego w War-

szawie. Niejedna ze szkół prywatnych (np. Szkoła realna Giżyckiego) wprowadza nowe metody. Działalność wychowawcza Szkół Związku Nauczycielstwa Szkół Średnich zmierza do wytworzenia atmosfery wychowawczej wiążącej dom ze szkołą. Dom Sierot Korczaka i Nasz Dom Falskiej (w Pruszkowie) przeprowadzają obserwacje, układają warunki życia dziecięcego według najgłębszych ideałów wychowawczych i znajomości środowiska. W poczynaniach „gmin szkolnych” i spółdzielni uczniowskich mamy wiele własnych materiałów do tworzenia polskich wzorców wartości społecznej szkoły.

Jedną z najpilniejszych potrzeb jest zbadanie dotychczasowego i bieżącego dorobku, skupianie doświadczeń, które ułatwiać będą nowe próby i wysiłki ¹⁾.

H. Orsza-Radlińska.

Ankieta w sprawie urzeczywistnienia zasad szkoły twórczej w szkolnictwie polskim.

Najważniejszym zagadnieniem, jakim się obecnie zajmuje świat pedagogiczny — to szkoła twórcza (szkoła pracy). Nauczycielstwo polskie poświęca również baczną uwagę tej sprawie i dąży usilnie do udoskonalenia szkoły i wychowania młodzieży polskiej na obywateli przygotowanych do radosnej pracy twórczej.

Redakcja „Rocznika Pedagogicznego” poświęciła znaczną część tomu II (1924) zagadnieniom szkoły twórczej. W tomie następnym, przygotowywanym obecnie, Redakcja pragnęłaby zobrazować realizację dążeń do przebudowy szkolnictwa w duchu zasad szkoły pracy zagranicą, przede wszystkim zaś — w Polsce. Autor artykułu o szkole twórczej — opracowujący ciąg dalszy dla III tomu i Redakcja „Rocznika” wykonać będą mogli swe zadanie tylko przy szerokiej życzliwej pomocy nauczycielstwa, które działa na tem polu.

Zwracamy się więc z uprzejmą prośbą o wypełnienie poniższego kwestionariusza:

¹⁾ Literatura. St. Szczepanowski: O polskich tradycjach w wychowaniu. K. Lutosławski: Wzorowa Szkoła Średnia dla Polski, Kraków 1906. Polskie ogniska wychowawcze wiejskie 1906.

J. B. Dobrowolska: Szkoła angielska nowego typu, czy Szkoła E. Key. Kraków 1905. M. Ramultowa: Próby polskiej Szkoły nowego typu, Kraków.

Nasza Szkoła Średnia, krytyka jej podstaw i konieczność reformy, Kraków. 1906. (odb. z „Muzeonu”). „Szkoła Przyszłości”, Kraków (m. in. artykuły K. Lutosławskiego, Z. Odrzywońskiej, J. B. Dobrowolskiej).

Rocznik Pedagogiczny Serja II., tomy I. i II. Warszawa 1924 i 4.

Szkoła (męska, żeńska, koedukacyjna)
 w Klas (oddziałów) uczniów (. . .),
 w tem chłopców dziewcząt

1. Czy odpowiadający zajinował (a) się teoretycznie zagadnieniem szkoły twórczej i w jaki sposób?
2. Jaki jest jego osobisty pogląd na istotę szkoły twórczej?
3. Czy i kiedy odpowiadający podejmował próby około realizacji szkoły twórczej?

Na czym polegają te usiłowania i jakie są ich wyniki?

4. W szczególności:

- a) Czy szkoła posiada internat i jak jest on prowadzony.
 - b) Czy szkoła prowadzi nauczanie robót ręcznych i w jakim zakresie.
 - c) Czy szkoła posiada ogród lub grządki poza obrębem zabudowań szkolnych, czy wprowadza zajęcia ogrodnicze i hodowlane.
 - d) Czy szkoła zachęca uczniów do pracy indywidualnej wedle upodobań osobistych.
 - e) W jaki sposób prowadzone jest wychowanie fizyczne.
 - f) Czy szkoła organizuje wycieczki krajoznawcze i popiera sport pieszy, kołowy i harcerstwo.
 - g) Jakimi metodami szkoła używa, żeby wyrobić w uczniach zdolność sądzenia i rozumowania.
 - h) Czy szkoła daje uczniom sposobność do pogłębiania wiedzy w obranej gałęzi specjalnej.
 - i) Jaką rolę przypisuje się w nauczaniu obserwacji faktów i doświadczeniom.
 - j) W jaki sposób pobudzona jest twórczość dziecka; czy szkoła zaobserwowała własne zainteresowanie dzieci i w jaki sposób je zużytkowuje.
 - k) W jakiej mierze szkoła opiera się na pracy indywidualnej ucznia. O ile i w jaki sposób wprowadza pracę zbiorową.
 - l) Czy próbowano skupiania w rozkładzie zajęć przedmiotów pokrewnych i kolejno poświęcania czasu grupom przedmiotów.
 - m) Czy istnieje w szkole samorząd uczniowski i w czym się przejawia.
 - n) Jakie nagrody i kary są używane w szkole.
 - o) Jaką rolę szkoła wyznacza współzawodnictwu.
 - p) O ile szkoła dba o estetykę.
 - r) Jaka jest rola muzyki w szkole.
 - s) Co szkoła czyni dla wyrobienia poczucia moralnego i odpowiedzialności zbiorowej.
 - t) Co szkoła czyni dla wykształcenia zdrowego rozsądku.
5. Od jakich warunków zależy rozwój szkoły twórczej w Polsce?

Data

Podpis.

Odpowiedzi mogą dotyczyć nie całej szkoły, lecz klasy, lub oddziału, co należy zaznaczyć.

Odpowiedzi winny być treściwe, jasne, oparte na bezpośredniej obserwacji i na materiale faktycznym. Pożądane są treściwe protokoły na podstawie nauki w ciągu jednego do dwóch tygodni, prowadzonej w duchu szkoły twórczej. Prosimy uprzejmie o nadsyłanie odpowiedzi do 30 lipca 1925 r., pod adresem: Dra H. Rowida, redaktora „Ruchu Pedagogicznego” Kraków Lelewela 4, lub „Rocznika Pedagogicznego” Warszawa, Emilji Plater 25.

Recenzje.

Zygmunt Mysłakowski. „*Rozwój naturalny i czynniki wychowania*” Kraków, Księgarnia Jagiellońska 1925. str. 92.

„Wychowanie” jest tą dziedziną, o której z większą lub mniejszą pewnością siebie wszyscy rozprawiają. Na sobie odczuwaliśmy skutki pracy wychowawczej, sami obecnie wychowujemy drugich lub obserwujemy, jak to inni czynią. Powód więc wystarczający, by uznać się za czynnik kompetentny w ocenianiu stron dodatnich lub ujemnych pracy wychowawczej. Wnikanie filozoficzne w istotę pewnej sumy czynników, które stanowią proces wychowawczy, jest mniej popularne, bo trudne, lepiej więc o rzeczach wychowania mówić i myśleć, jak „serce” dyktuje, niż roztrząsać problemy tak, jak się tego „rozum” domaga. Dawniejsza literatura pedagogiczna w znacznej mierze opiera się na „sercu”, na intuicji, nie na ścisłej analizie faktów, walka, często namiętna, o ideały wychowawcze da się przeważnie sprowadzić do przemożnych czynników sentymentu.

Dopiero powstanie biologii i socjologii oraz doświadczenie, zdobyte przez psychologię eksperymentalną, stworzyły nowe podstawy oceny zjawisk, które obejmujemy krótkim terminem „wychowanie”. Teraz zaczynają się uczeni zastanawiać, czy wychowanie jest nauką czystą, czy też praktycznym zastosowaniem innych nauk, zaczynają wytyczać granice i przedmiot tej nauki, a najdobitniej przyznał wychowaniu walory czystej nauki Emil Durkheim, socjolog francuski w „*Nature et méthode de la pédagogie*”.

Na nim oparł się Mysłakowski i nie wdając się w praktyczne rozwiązywanie problemów wychowawczych, w wytyczanie drogi, jaką pedagogzy iść powinni, zapragnął zanalizować w sposób filozoficzny znaczenie i wartość czynników wychowania. Punktem wyjścia dla niego, jest hasło dnia dzisiejszego, rozbrzmiewające z coraz większą siłą, hasło „rozwoju naturalnego”, „samowychowania”, czy jak je jeszcze nazwiemy. Otóż autor precyzuje przedewszystkiem swoje stanowisko wobec „wychowania”. Uważa je za proces złożony, posiadający zasadnicze funkcje socjalne, które nazywa 1) funkcją zachowawczą, więc adaptacyjną

do środowiska zarówno fizycznego jak społecznego, oraz 2) funkcją przemiany, czyli rekonstrukcji społecznej. W procesie tym dwa czynniki odgrywają zasadniczą rolę, czynnik wewnętrzny, t.j. to wszystko, co jednostka przynosi ze sobą na świat i czynnik zewnętrzny t. j. to wszystko, co tworzy środowisko fizyczne i socjalne. Przyznając, że w historii wychowania przejawiają się dwa równoległe prądy z różnym nasileniem, uznające raz większą wartość czynnika wewnętrznego, drugi raz zewnętrznego, środowiska, zajmuje się analizą wartości indywidualnych, więc jakoby nietykalności samookreślenia i samorozwoju jednostki, następnie analizuje, jaki jest udział autonomicznego i heteronomicznego czynnika w rozwoju indywiduum psycho-fizycznego, aby przejść do określenia stosunku czynników wewnętrznych do zewnętrznych.

W rozdziale I, zatytułowanym „Kultura i wychowanie” dochodzi zgodnie z Durkheimem i socjologami amerykańskimi do wniosku, że społeczeństwo, wytworzywszy w ciągu swego istnienia pewną sumę wartości, niezależnych od indywiduum, cywilizację wzgl. jej część duchową, kulturę, dąży wszelkimi sposobami do jej utrzymania i rozwoju. Wolę swą narzuca społeczeństwo przez wychowanie jednostek, które świadomie wdraża do poznania tych wartości i ich kontynuowania. Jest to warunkiem przedłużenia egzystencji społeczeństwa, względnie jego organizacji. Samowychowanie jest więc nieporozumieniem.

Jeżeli tak jest, więc skąd się biorą liczne zarzuty właśnie przeciw autotorytetowi narzucającemu się przy wychowaniu. Analiza krytyki pedagogicznej stanowi treść II. a właściwie i III. rozdziału, w którym autor stara się zrekonstruować system pedagogiczny Rousseau'a, jako najklasyczniejszego reprezentanta kierunku osobowości w wychowaniu. W zwięzłym zarysie wykazuje, że Rousseau intuicyjnie stworzył w „Emilu” podstawy współczesnej nam psychologii genetycznej, opartej na ewolucji i biologii, jak ona nam się dziś przedstawia w dziełach Claparède'a. Autor stara się wytłumaczyć różne niedopowiedzenia i niejasności Rousseau'a, zwłaszcza w odniesieniu do pojęcia „natury” człowieka i dochodzi na tej drodze do wytłumaczenia „antysocjalnego” charakteru systemu pedagogicznego w Emilu. Rousseau'em zajmuje się autor szczegółowiej, nie tylko dlatego, że podziwia jego genjusz, lecz raczej z tego powodu, że widzi w nim ojca całego ruchu reformatorskiego naszych czasów.

W rozdziale IV roztrząsa autor zagadnienie „roli czynników zewnętrznych w rozwoju indywiduum psycho-fizycznego”. Zagadnienie stosunku czynników zewnętrznych do wewnętrznych da się sprowadzić do zagadnienia rozwoju jednostki ze stanowiska biologicznego, socjologicznego i psychologicznego albo do zagadnienia aktywności jednostki, więc zainteresowania, sugestji i przymusu. Pierwsze zagadnienie to zagadnienie genezy, drugie zagadnienie formy. W rozwoju biologicznym jak i socjologicznym czynniki zewnętrzne mogą wywierać wpływ podniecający, powściągający lub przekształcający czynniki wewnętrzne, zależnie

od okoliczności, w jakich się jednostka znajduje. Wynikiem tego jest różnorodność form i osobowości. Oddziaływanie czynników zewnętrznych jest najsilniejsze w znaczeniu społecznym. Społeczeństwo czyto jako grupa pierwotna (rodzina, ród, gmina) czy jako grupa wtórna (naród, państwo) oddziałuje na jednostkę drogą sankcji, przymusu. Wychowanie, dążąc do przedłużenia egzystencji tej grupy, adaptuje ją do wytworzonego przeciętnego wzoru, ideału. Samorządny rozwój to rewolucja, możliwa jedynie w czasach nieskrystalizowania się ideału i tylko do czasu stworzenia tego ideału. Rewolta jednostki, czy ona jest progresją, czy regresją, skończyć się musi cierpieniem, gólgotą. Społeczeństwo nakłada na jednostki coraz większe ciężary, w miarę rozwoju cywilizacji, tak że jednostka może kiedyś nie podoła tym wymaganiom. Stają przed nami tedy dwie możliwości, albo zniszczenie części dorobku cywilizacyjnego — robią to wojny, kataklizmy, albo udoskonalenie człowieka, aby jego zdolność adaptacyjna wzrosła. Tak tłumaczy się długie trwanie dzieciństwa, jako okresu przystosowania się do wymogów społeczeństwa u narodów kulturalnych.

Żądanie więc rozwoju wszystkich możliwości zawartych potencjalnie w człowieku jest absurdem wobec wpływu czynnika zewnętrznego. „Osobowość“, której jako wyniku samowychowania domaga się Rousseau, jest tylko społeczną nadbudową natury człowieka.

W zakończeniu wraca autor znowu do teoretyków wychowania naszych czasów, charakteryzuje pozytywistyczny naturalizm Spencera, podkreślając jego żądanie usunięcia przymusu w wychowaniu, podobnie polemizuje z Elslanderem i Deweyem, wskazując, że wymagania ich są splotem różnych czynników mimo nazwy „naturalny, samorozwojowy“ i t. d. Także w programie zainteresowań lub przymusu, rozwoju funkcjonalnego dziecka widzi Mysłakowski słusznie zagadnienia skomplikowane, nie pierwotne lecz pochodne. Wreszcie w kilku słowach charakteryzuje walkę, jaką toczy kultura zachodnia od Odrodzenia po dzień dzisiejszy z wielkimi tradycjami wieków średnich.

Dzieło, nie wielkie rozmiarami, gdyż nawet stu stron nie liczy, jest jednak treściwe i bogate w myśli, wymaga też bardzo wolnego a często powtórnego czytania. Autor ma niewątpliwą zasługę, że sięgnął do teoretycznych podstaw wychowania, że wykazał, iż problem ten jest niesłychanie trudny i głęboki. Znajomość biologii, socjologii i psychologii uprawnia go w zupełności do roztrząsania tych kwestyj a zyska mu tylko uznanie i wdzięczność wszystkich, dla których wychowanie właśnie jest procesem bardzo skomplikowanym. Poznanie zaś tego procesu jest nieodzowną koniecznością, aby wychowanie uczynić skutecznym. O to właśnie chodzi.

I tu przechodzimy do pytania, jakie autor zajmuje stanowisko wobec nowych prądów w wychowaniu. Obojętnie, jak je nazwiemy. Odpowiedź można tylko dedukować. Pozornie jest ich

przeciwnikiem, gdyż cała praca wykazuje, że wychowanie nie może być „naturalne” albo „samorozwojowe”, że jest ono wypadkową wielu czynników zewnętrznych i owego nieznanego prawie „ja”, które jest potencjalnie ukryte w zarodku. Ale równocześnie przyznaje, że wobec przewagi jednej z dwóch funkcji, adaptacyjnej, prowadzącej do anarchii, musi powstać reakcja, mająca na celu stworzenie nowej równowagi. Autor nie wypowiada się jasno, ale między wierszami daje do zrozumienia, że groźba konformizmu, który od czasu średniowiecza ciąży nad rozwojem naszej kultury, musiała wywołać odruch skrajny może, w pedagogii Rousseau'a czy Tołstoja, ale konieczny.

Odnoszę wrażenie, że autor może niezupełnie słusznie postrzegać nowe kierunki o sekciarską jednostronność. Zarówno Montessori, jak Dewey a jeszcze więcej Decroby podkreślają konieczność dostosowania się do życia społecznego; żądają swobody rozwoju jednostki, ale nie przeciw społeczeństwu lecz dla niego i przez nie. W teorii swej żądają, aby dziecko, w skrócie niejako, przechodziło rozwój całej ludzkości, aby rozumiejąc konieczność więzów społecznych, przestało być malkontentem, niszczącym dobroć pokoleń, a zaczęło twórczą współpracę nad jego pomnożeniem. Opierają się oni przytem na wynikach badań biologii i socjologii a tylko jako sztandaru używają słów genialnego Rousseau'a. Przypuszczam, że gdyby autor nie dążył do zwięzłości, może nawet zbyt wielkiej, toby myśl tę rozwinął i uznał, że praca dalsza nad poznaniem czynników wychowania może zmodyfikuje obecne dążenia reformatorskie ale ich nie przekreśli. Dążenie nowszych pedagogów jest analogiczne z dążeniem autora, chodzi o osiągnięcie do twórczych podstaw ludzkości, aby umożliwić jej rozwój na przyszłość. Zadanie to spełnia praca Mysłakowskiego w poważnej mierze, pobudza do myślenia, wskazuje na komplikacje, zachodzące w prostych na pozór procesach wychowania i zmusza do ostrożniejszego wypowiadania sądu o rzeczach tak trudnych. Wobec tych zalet warto bliżej zapoznać się z tą pracą.

Dr Mieczysław Ziemnowicz.

Franciszek Dąbrowski: *Spółdzielnie uczniowskie.* Warszawa 1925 r. Str. 157, 20 ilustracji.

W metodach i sposobach wychowania obywatelskiego i społecznego jak również w przygotowaniu do czynnego życia społecznego i obywatelskiego, coraz większą rolę odgrywają zrzeszenia uczniowskie, oparte na samorządzie i wzajemnej pomocy. Wśród nich coraz więcej rozpowszechniają się spółdzielnie czy kooperatywy uczniowskie. Ta forma organizacyj uczniowskich, jak wykazuje doświadczenie, stanowi jedną z najlepszych nowoczesnych metod wychowania społecznego i obywatelskiego. Potwierdził to również ostatni Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego w Genewie z r. 1922.

W praktyce codziennej każdy nauczyciel-wychowawca odczuwał brak książki, któraby zawierała metodyczne i praktyczne wskazówki, jak organizować i prowadzić pracę w tych organizacjach, na czym sama praca cierpiała zarówno pod względem wychowawczym, jak i ze strony praktycznego nauczania. Potrzebie tej czyni zadość książka Franciszka Dąbrowskiego p. t. „Spółdzielnie uczniowskie“.

Po omówieniu na wstępie znaczenia stowarzyszeń uczniowskich, jako warsztatów pracy społecznej i obywatelskiej autor następne rozdziały poświęca organizacji pracy w tych stowarzyszeniach, zarządzeniu sprawami stowarzyszenia, statutom i regulaminom, rachunkowości. Wszystko to oparte nie na teoretycznym rozumowaniu, ale na omówieniu z życia wziętych przykładów i wzorów umiejętnie powiązanych w jedną całość. Ostatnie rozdziały poświęcone opisom, jak pracują stowarzyszenia uczniowskie, gdzie mamy podanych kilkanaście niejako monografii, stanowią doskonałe uzupełnienie rozdziałów poprzednich. Przykłady pogadanek z tego zakresu, wskazówki metodyczne, bibliograficzne i informacyjne, związane z omawianiem zagadnieniem również zostały w książce uwzględnione.

Z treści książki, ze sposobu ujęcia sprawy widać, że autor zna tę dziedzinę i kocha ją, stąd książka niema charakteru suchego, specjalnego podręcznika; należy ją zaliczyć do tych książek, które powinny się znaleźć w ręku każdego nauczyciela-wychowawcy.

Dobry papier i druk, ładna szata zewnętrzna, fotografie i wykresy, ładna winieta okładowa — świadczą dodatnio o stronie zewnętrznej książki.

Regulamin seminarjalnego egzaminu dojrzałości (pierwszego egzaminu nauczycielskiego). Warszawa 1925.

Na mocy rozporządzenia Kierownika Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 24 marca wchodzą w życie, od bież. roku szkolnego począwszy, nowe przepisy egzaminacyjne obowiązujące w seminarjach nauczycielskich na terenie całego państwa. Regulamin obejmuje trzy działy: Rozdział I-szy dotyczy egzaminu absolwentów seminarjów państwowych i prywatnych z prawami publiczności, rozdział II-gi odnosi się do egzaminu eksternistów, wreszcie rozdział III-ci zawiera przepisy ogólne.

Dodatnią cechą nowego regulaminu jest duże uproszczenie i ułatwienie egzaminu i zaznaczająca się tendencja do stopniowego zniesienia egzaminów dojrzałości w wypadkach, gdzie są one faktycznie zbędne. Uproszczenie i ułatwienie polega na wprowadzeniu egzaminu tylko z 4 przedmiotów: z religii, języka polskiego, pedagogiki i jednego przedmiotu, zależnie od wyboru zdającego. Ponadto uczniowie, którzy w ostatnim roku nauki seminaryjnej z przedmiotów wymienionych uzyskali ocenę roczną bardzo dobrą, mogą być zwolnieni od egzaminu ustnego z danego przedmiotu. Jest tedy możliwe całkowite zwolnienie od egzaminu ustnego. Ministerstwo przewiduje też uwolnienie całego kursu od egzaminu w zakładach, wyróżniających się wybitnie dodatnio pod

względem poziomu pracy dydaktycznej i wychowawczej. Zakłady takie wydają uczniom V kursu świadectwa dojrzałości bez przeprowadzania egzaminów, zarówno piśmiennych, jak i ustnych (§ 26).

Trafnym pomysłem jest pozostawienie zdającemu niemożności wyboru jednego przedmiotu. Podczas przewodniczenia przy egzaminie dojrzałości w jednym z seminarjów państwowych stwierdziłem, że z przedmiotu, który sobie abiturjenci sami wybrali, odpowiedzi były pod każdym względem zadowalające. Jest to zupełnie naturalne, ponieważ uczeń obiera ten przedmiot, do którego ma specjalne zainteresowanie i uzdolnienie.

Kandydat, który ze wszystkich przedmiotów uzyskał stopnie co najmniej dostateczne, otrzymuje świadectwo, uprawniające do pełnienia obowiązków tymczasowego nauczyciela w szkołach powszechnych. Wzór świadectwa, zawarty w „Regula minie”, nie uwypukla należycie charakteru zawodowego seminarjum. Świadectwo pierwszego egzaminu nauczycielskiego nie różni się właściwie od świadectw, jakie wydaje szkoła ogólno-kształcąca. Jedyną różnicę stanowią dwa przedmioty, t. j. pedagogika i praktyka pedagogiczna, a właściwie ostatni, ponieważ psychologia i logika (podporządkowana pod „pedagogikę”) są też przedmiotem nauki w szkole ogólno-kształcącej. W poprzednich świadectwach dojrzałości dla seminarjów były osobne oceny ze wszystkich przedmiotów fachowych: z psychologii i logiki, pedagogiki i dydaktyki, historii wychowania i organizacji szkolnictwa, z metodyki specjalnej i praktyki pedagogicznej zgodnie z „Programem naukowym państwowych seminarjów naucz.”. Podporządkowanie pod jedną rubrykę „pedagogika” stopnia z tylu przedmiotów nasunie w praktyce pewne trudności, tembardziej że każdy z tych przedmiotów ujęty jest w „Programie” w pewną odrębną całość.

Wobec ustanowienia jednej z przedmiotów zawodowych należałoby podobnie postąpić z przedmiotami ogólno-kształcącymi. Przy obecnej organizacji seminarjów nauczycielskich świadectwo dojrzałości powinno zawierać dwie główne części i trzy stopnie:

I. Ocenę przeciętną z przedmiotów ogólno-kształcących.

II. a) ocenę z przedmiotów zawodowych;

b) ocenę z praktyki pedagogicznej.

Szczegółowe podanie stopni na świadectwie dojrzałości jest zbyt cenne, ponieważ zawiera je końcowe świadectwo kursu V-go. Będzie to zatem niepożądane zazwyczaj przepisywanie not z jednego świadectwa do drugiego.

Poważne wątpliwości nasuwa rozdział II-gi, dotyczący egzaminu eksternistów. Zasadniczym postulatem powinno być, aby w zakładach kształcących przyszłych nauczycieli wogóle zniesiony był egzamin dojrzałości eksternistów. Jeśli seminarjum jest szkołą zawodową — przynajmniej w dwu ostatnich latach — niedopuszczalny jest egzamin, uprawniający do wykonywania obowiązków zawodowych. Czy istnieją egzamina eksternistów w szkołach przemysłowych, technicznych, weterynaryjnych, na wydziałach uniwersytetu, któreby uprawniały do wykonywania danego zawodu? Czy zawód architekta, ogrodnika, weterynarza i t. p. jest bardziej odpowiedzialny, niż zawód nauczyciela? Ocena przygotowania praktycznego polegająca na odbyciu dwu lekcji próbnych kandydata, który nie miał możliwości odbycia systematycznej praktyki w szkole, nie może stanowić o kwalifikacji nauczycielskiej.

Młodzież z wykształceniem średnim może być bardzo wartościowym materiałem w zawodzie nauczycielskim, ale pod warunkiem, że przejdzie naj-

pierw dwuletnie, a conajmniej w obecnych stosunkach naszych roczne systematyczne studia zawodowe — zarówno teoretyczne, jak i praktyczne. Egzamin eksternistów, nie mających takiego systematycznego przygotowania, uważać należy za parodię kwalifikacji nauczycielskiej. Widzimy też w tym wypadku niekonsekwencję wobec tego, że Ministerstwo stworzyło dla młodzieży z ukończoną szkołą średnią, względnie z kl. VI-tą gimn., nowy typ zakładów kształcących nauczycieli, t. j. Państwowe Kursy Nauczycielskie.

Młodzież z wykształceniem średnim nie będzie tedy odczuwała potrzeby odbycia systematycznych studiów zawodowych przez rok, względnie dwa lata, skoro te same kwalifikacje formalne uzyskać może tuż po ukończeniu szkoły średniej na podstawie dorywczego przygotowania się i bez jakiegokolwiek poprzedniej praktyki. Ze względu na dobro i rozwój szkoły powszechnej zdawanie egzaminu nauczycielskiego w charakterze eksternisty nie powinno być dopuszczalne. Należałoby już raz zerwać z systemem kwalifikowania na nauczycieli osób, nie posiadających systematycznych studiów zawodowych, zarówno teorii jak i praktyki pedagogicznej.

H. R.

Kronika Pedagogiczna.

Program Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich w roku 1925.
V-ty W. K. U. na Pomorzu odbędzie się w Wejherowie i trwać będzie od 6—31 lipca. Program wykładów obejmuje trzy działy:

A. Cykl pomorski (geograficzno-przyrodniczy): *Prof. un. Nowakowski*: „Geografia Pomorza”. — *Prof. un. Dr Kazimierz Rouppert*: „Szata roślinna Pomorza i Bałtyku”. — *Prof. un. Dr Antoni Jakubski*: „Fauna Pomorza i jej znaczenie w życiu gospodarczym Polski”. — *Prof. un. Dr Michał Siedlecki*: „Zasadnicze wiadomości z zoologii ogólnej”. — *Prof. un. Dr Kazimierz Rouppert*: „Dziedziczenie płci u roślin”.

B. Dział socjologiczny: *Prof. un. Dr Florjan Znaniecki*: „Zagadnienia psychologii społecznej”. — *Prof. un. Dr Stefan Czarnowski*: „Różniczkowanie się pojęć moralnych”. — *Prof. un. Dr Kazimierz Rouppert*: „Biologiczne podstawy spółdzielczości”. — *Prof. un. Dr Stanisław Kutrzeba*: „Stanowisko prawno-państwowe Gdańska i jego stosunek do Polski”.

C. Dział filozoficzno-pedagogiczny: *Prof. un. Dr Władysław Tatarkiewicz*: „Jak wielcy kierownicy ludzkości pokierowali własnym życiem?”. — *Prof. un. Dr Michał Sobieski*: „Zasady estetyki”. — *Prof. un. Dr Stefan Blachowski*: „Nauka o zdolnościach”. — *Dr Henryk Rowid*: „Podstawy i rozwój szkoły twórczej”.

VIII-my W. K. U. w Zakopanem trwać będzie od 3—28 sierpnia i obejmie następujący program wykładów:

A. Cykl tatrzański: *Prof. ak. gór. Dr Walery Goetel*: „Zasady geologii tektonicznej. — Przeszłość globu ziemskiego. — O powstaniu gór, a Tatr w szczególności. — Demonstracja zbiorów geologicznych w Muzeum tatrzańskim”. — *Prof. Dr Adam Gadowski*: „Z geografii Tatr”. — *Prof. un. Dr Konstanty Stecki*: „Historja roślinności Polski, a roślinności Tatr”. — *Prof. un. Dr Michał Siedlecki*: „Zasadnicze wiadomości z zoologii ogólnej”.

B. Dział socjologiczny: *Prof. un. Dr Florjan Znaniecki*: „Zagadnienia psychologii społecznej”. — *Prof. un. Dr Jan Stanisław Bystróż*: „Z zagadnień socjologii”.

C. Dział filozoficzno-pedagogiczny: Prof. un. Dr Michał Sobeski: „Filozofja sztuki”. — Prof. un. Dr Zygmunt Mysłakowski: „Kultura i wychowanie”. — Dr Henryk Rowid: „Podstawy i rozwój szkoły twórczej”. — Dr Bronisław Gromadzki: „O szkole specjalnej”.

Wykłady i seminarja odbywać się będą codziennie z wyjątkiem niedziel i świąt w godzinach przedpołudniowych w Wejherowie w auli Państw. Preparandy Naucz., a w Zakopanem w sali „Sokoła”.

Wycieczki. W związku z wykładami odbędą się wycieczki naukowe i krajoznawcze pod kierunkiem profesorów. Na Pomorzu projektowane są wycieczki: do Oksywja, Pucka, Rzucewa, na Hel, do Gdańska, Oliwy, do Przylądka Rozewskiego, nad Jezioro Żarnowieckie i do Kartuz. W Zakopanem odbędą się szereg wycieczek w Tatry: do Czarnej i Zmarzłego Stawu, do Doliny Kościeliskiej, na Czerwone Wierchy i Giewont, do Morskiego Oka i inne.

Komisja Pedagogiczna Ministerstwa W. R. i O. P. Dnia 19 kwietnia b.r. odbyło się walne zebranie Komisji Ped., na którym przewodniczący Prof. Nawroczyński złożył sprawozdanie za ub. rok działalności zarządu. Jako ważniejsze prace Zarządu Komisji podkreślić należy: podjęcie wydawnictwa „Biblioteki Klasyków Pedagogiki” (wkrótce ukaże się w przekładzie „Emil” Rousseau’a), wyjednanie w Ministerstwie urlopów płatnych dla ułatwienia kilku osobom pracy naukowej, udzielenie subwencji dla poparcia prac na polu pedagogiki naukowej. W okresie sprawozdawczym wyszły drukiem następujące wydawnictwa Komisji: Materiały do projektu sieci szkolnej Dra Marjana Falskiego, dwa zeszyty testów w układzie Dra T. Jaroszyńskiego a mianowicie test Bourdon’a i test Kraepelina.

Oddział Psychologii pedagogicznej zajął się ustaleniem polskiej terminologii psychologicznej i przygotował do druku książkę Dr Baumgartenówny „Kłopoty dzieci i młodzieży”.

Po złożeniu sprawozdania przez przewodniczących innych oddziałów Komisji (Pedagogiki ogólnej, Metodyki nauk humanistycznych, przyrodniczych i higieny szkolnej), wywiązała się obszerna dyskusja, w której zabierali głos pp. Kłodziński, Piasocki, Jakóbiec, Rowid, Nawroczyński, Klimowicz, Joteyko, Łopiszański, Spasowski, Ziemiowicz, Janik, Bykowski. W końcu udzielono ustępującemu Zarządowi absolutorjum i wybrano nowy Zarząd w następującym składzie: Prof. Nawroczyński (przewodniczący), prof. Joteyko, Dr. Grzegorzewska, prof. Benni i Dr. Ziemiński (sekretarz).

Studjum Pracy Społeczno-Oświatowej. Od nowego roku akademickiego powstaje przy Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej kurs dla nauczycieli dorosłych i młodzieży pracującej, dla organizatorów życia kulturalnego, instruktorów oświatowych, spółdzielczych, fachowych, samorządowych, pracowników opieki społecznej oraz dla bibliotekarzy bibliotek powszechnych. Studium obejmuje wykłady i seminarja zarówno z podstawowych zagadnień naukowych (nauk społecznych, psychologii, pedagogiki) jak i techniki pracy organizacyjnej i oświatowej oraz ćwiczenia praktyczne, zwiedzanie, wycieczki. Uczestnicy będą korzystali z żywych warsztatów pracy oświatowej dzięki współdziałaniu z Wolną Wszechnicą Polską: Biura Zjazdów Samorządu Ziemskiego, Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych, Działu Oświaty Centralnego Związku Polskich Stowarzyszeń Spożywców i Związku Bibliotekarzy Polskich.

Sluchaczem zwyczajnym Studium może zostać osoba, która odpowiada następującym warunkom: a) wykształcenie średnie, uznane za wystarczające dla rzeczywistych słuchaczy W. W. P., b) wyrobienie umysłowe więcej niż średnie, wykazane studjami w szkole wyższej, albo pracami drukowanymi, albo kołokwium wstępnem, c) roczną praktyką oświatową. Kilkunastu słuchaczy będzie mogło otrzymać stypendja całkowite lub częściowe (uzupełniające stypendja samorządów lub instytucji). Studium będzie posiadało bursę o pokojach 3-osobowych. Zapisy przyjmuje Sekretariat Wojnej Wszechnicy Polskiej (Warszawa, Śniadeckich 8) od dnia 10 czerwca 1925 r.

Powszechny Uniwersytet Regionalny organizuje w b. r. od 6 — 31 lipca wakacyjny kurs w Zakopanem. Program obejmuje trzy działy: a) społeczny, b) humanitarny, c) przyrodniczy. Wykłady odbywać się będą w -sali „Sokola”. Zgłoszenia przyjmuje Wydział Oświaty Pozaszkolnej Związku P. N. S. P.

Kurs nauki o Polsce współczesnej, urządzony staraniem Lwowskiej Komisji Związku P. N. S. P., odbędzie się w lipcu b. r. w Skole m. Wykłady objęli: *Dr. August Zierhofer*, *T. Szumański* i *Dr. M. Kóczywa*. Zgłoszenia przyjmuje *Teofil Szumański*, Lwów, Łyczakowska 1.

Dwuletni Wyższy Kurs Naucz. w Łodzi. Łódzka Komisja Wojewódzka Zarządu Głównego Związku P. N. S. P. zamierza zorganizować dwuletni wyższy kurs nauczycielski o charakterze wakacyjno-korespondencyjnym. Kurs trwałby przez ciąg dwóch lat, a trzech ferii wakacyjnych i byłby zakończony egzaminem, uprawniającym do otrzymania świadectwa z ukończenia Wyższego Kursu nauczycielskiego

Prawie połowa obowiązujących godzin będzie wyczerpana drogą bezpośrednich wykładów w czasie ferii wakacyjnych i niektórych świątecznych, reszta zaś — systemem korespondencyjnym w ciągu roku.

W czasie wakacji wykłady odbywałyby się w jednej z miejscowości letniskowych (na razie mamy na uwadze Puszczę Marjańską) przez ciąg 8 tygodni.

Warunki przyjęcia na kurs te same, co i na inne kursy państwowe, z pominięciem opinii inspektora i bez uwzględniania przeszkód w postaci wieku prekluzyjnego. Chcemy uruchomić następujące grupy: a) humanistyczną, b) fizyko-matematyczną i c) geograficzno-przyrodniczą. Uruchomienie danej grupy będzie zależało od ilości zgłoszeń (każda grupa winna liczyć 40 słuchaczy). Opłata wynosić będzie 20 (dwadzieścia) złotych miesięcznie przez cały czas trwania kursu, tj. 26 miesięcy. Ewentualne zmniejszenie opłaty zależne będzie od stanu pracy i z niem związanego subsydjum rządowego.

Zgłoszenia należy nadsyłać pod adresem Komisji Zarządu Głównego (Łódź, ul. Andrzeja 4), załączając odpisy odpowiednich dokumentów, zobowiązanie do regularnego i całkowitego uiszczenia należności i zaświadczenie przynależności do Związku P. N. S. P.

Uniwersytet w Nancy organizuje kurs wakacyjny dla obcokrajowców od 6 lipca do 25 września 1925. Program kursu obejmuje: 1. Konferencje z zakresu literatury, geografii, historii i cywilizacji Francji współczesnej. 2. Ćwiczenia z zakresu artykułacji, dykcji, fonetyki, gramatyki, kompozycji i tłumaczenia.

Uczestnicy otrzymają z końcem kursu „dyplom studiów francuskich”. Na kurs przyjmuje się osoby bez różnicy płci, nie są też wymagane żadne dyplomy.

Komitet opieki zapewni słuchaczom nawiązanie stosunków z rodzinami francuskimi, korzystanie z koncertów i wieczorów towarzyskich, zajmie się też zorganizowaniem wycieczek w malownicze okolice Nancy, w góry Wogezy i na pobojowiska wielkiej wojny światowej. Osoby do lat 28 otrzymają zniżkę biletu kolejowego. Wpis wynosi 87 fr. miesięcznie. Zgłoszenia przyjmuje: Office de Renseignements de l' Université. Nancy 15, Place Carnot.

Tydzień konferencji pedagogicznych dla obcokrajowców odbędzie się w Berlinie od 17 do 29 sierpnia 1925, urządzony staraniem Instytutu wychowania i nauczania (Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht, Berlin, Potsdamerstr. 120). Tematem konferencji będzie:

1. Z teorii i praktyki szkoły niemieckiej.

1. Szkoła i ludowość (Dr. Stuhlforth).
2. Nowy ustrój szkoły średniej (Dr. Sontag).
3. Nowy ustrój szkoły powszechnej (Prof. Wolff).
4. Szkoły doświadczalne w Niemczech (Dr. Karstädt i Dr. Karsen).
5. Nauczanie w duchu szkoły pracy (Prof. Scheibner).
6. Koncentracja w nauczaniu (Gesamtunterricht) jako postulat wewnętrznej budowy szkoły (Prof. Niemann).

II. Psychologia młodzieży.

1. Psychologia okresu dojrzewania.
2. Selekcja i rozpoznanie uzdolnień.
3. Porada zawodowa.

III. Współczesne prądy w życiu młodzieży.

W związku z wykładami zwiedzania szkół doświadczalnych i różnych instytucji wychowawczych w Berlinie, Lipsku, Hamburgu i w miejscowościach Turynji.

Kursy wakacyjne dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych.

Ministerstwo W.R. i O.P. organizuje od początku swego istnienia kursy wakacyjne w celu dokształcania czynnych nauczycieli szkół powszechnych. Obecnie ukazało się w formie książki urzędowe sprawozdanie z organizacji tych kursów w latach od 1918 do 1922 roku p.t. „Kursy wakacyjne dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych. organizacja i rozwój w latach od 1918 do 1922”.

Skład główny powyższej książki ma „Książnica-Atlas” T. N. S. W. w Warszawie. Nowy Świat 59 i we Lwowie, ul. Czarnieckiego 12.

Rocznik Pedagogiczny. Serja II. Tom II. Rok 1924. Wyd. Książnica-Atlas T. N. S. W. Warszawa-Lwów, 1924. Str. 575. Niedawno ukazał się II. tom „Rocznika Pedagogicznego”, znakomitego wydawnictwa, obrazującego całokształt zagadnień pedagogicznych doby współczesnej u nas i zagranicą. W najbliższym Nrze „Ruchu Pedagogicznego” zajmieni się szczegółowem omówieniem tej wspaniałej publikacji, na razie podajemy treść II. tomu Rocznika. Całość obejmuje 12 działów: I. Nauki pedagogiczne i kształcenie nauczycieli. — II. Z zagadnień szkoły twórczej. — III. Wychowanie fizyczne. — IV. Nauczanie i programy szkolne. — V. Oświata pozaszkolna. — VI. Wychowanie i szkolnictwo. — VII. Opieka nad młodzieżą. — VIII. Informacje o szkolnictwie. — XI. Kronika polska. — X. Kronika światowa. — XI. Bibliografia. — XII. Skorowidze. Nadto streszczenie w języku francuskim.

Z podanej tutaj samej treści wynika, że każdy pracownik na polu wychowania, zarówno teoretyk, jak i praktyk, znajdzie w „Roczniku Pedagogicznym” niezawodne źródło, które mu ułatwi orientowanie się w aktualnych prądach wychowawczych. To też czasopismo to znaleźć się powinno w każdej poważniejszej bibliotece szkolnej i nauczycielskiej.

Nowe wydawnictwo. Z inicjatywy Warszawskiego Towarzystwa Akwarjów i Terrarijów (ul. Jeznicka 4—Muzeum Pedagogiczne) powstaje w Polsce pierwsze specjalne pismo, poświęcone zamięlowaniu do akwarjów i terrarijów.

Zagranicą podobne pisma egzystują już oddawna, ciesząc się należytem poparciem, powstanie więc u nas tego rodzaju wydawnictwa należy podkreślić z uznaniem, nie szczędząc słów zachęty pod adresem zarówno inicjatorów, jak i wydawców.

Nowe to czasopismo pod tytułem „Akwarjum i Terrarium” może sprostać nie tylko oddawna odczuwanej przez szerokie koła miłośników potrzebie podobnej publikacji, lecz nadto w niemałym stopniu przyczynić się do krzewienia wśród szkolnej młodzieży zamięlowania do nauk przyrodniczych.

Zamieszczone w nim spostrzeżenia i opisy mogą być również materiałem pożytecznym dla prac naukowych.

Adres Administracji, Warszawa, ul. Bednarska 9.

Od Redakcji. Obecnie wydajemy zeszyt podwójny Nr. 5—6 za maj i czerwiec 1925. Podczas feryj „Ruch pedagogiczny” nie wychodzi. Najbliższy zeszyt, Nr. 7 ukaże się po ferjach we wrześniu.

Przegląd czasopism.

Przegląd Filozoficzny. Wyd. Warszawskiego Instytutu Filozoficznego. Rocznik XXVII (1924) zawiera rozprawy: O powstaniu paralelizmu monistycznego w filozofii i psychologii nowożytnej (*W. Szytkarski*). — Jednostka lingwistyczna jako refleks symboliczny oraz jej stosunek do jej odpowiedników fizjologiczno-psychicznych (*E. Erdman*). — O rodzajach czynu (*M. Borowski*). — Pojęcie i podział sankcji (*Z. Mysłakowski*). — Studja nad scholjami do Etyki Nikomachejskiej (*W. Wąsik*). — Praktycyzm w teorii poznania Nietzschego (*F. Kränzler*). — Zeszyt III i IV zawiera rozprawy Skorskiego, Żółtowskiego i Zielenicy o Emanuelu Kancie w 200-tą rocznicę urodzin wielkiego filozofa.

Ruch Filozoficzny wychodzi we Lwowie pod redakcją *prof. K. Twardowskiego*. Treść Nr 1—2 (kwiecień 1925): Głosy w sprawie słowiańskiego Zjazdu filozoficznego. — Sprawozdania z dzieł. — Przegląd czasopism. — Zapiski bibliograficzne. — Sprawozdania z wykładów i referatów.

Biuletyn Koła Psychologicznego, kwartalnik pod red. *proi. J. Joteyko*. Warszawa. Nr. 2 (styczeń-marzec 1925): Lucjan Zarzecki — Wspomnienie pośmiertne (*Z. Narutowicz-Krassowska*). — O wartości selekcyjnej testów „krytyka niedorzeczności” i „definiowanie pojęć” (*T. Klimowicz*). — Przyczynek do badań nad definicją u dzieci (*St. Usarkowa*). — Uwagi w sprawie stosowania testu definicji przez nauczyciela (*St. Usarkowa*). — W sprawie stosowania testu definicji przez nauczyciela (*H. Strzemecka*). — Demonstracje zdolności pamięciowych N. Lipowskiego (*St. Sedlaczek*). — Protokoły i sprawozdania.

Szkola Specjalna, kwartalnik poświęcony sprawom wychowania i nauczania anormalnych, organ Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku P. N. S. P. pod redakcją *Dra M. Grzegorzewskiej*, Nr. 2 (styczeń-marzec 1925): Badania nad pismem lustrzem dzieci normalnych i niedorozwiniętych (*Dr Wł. Sterling*). — Teoria a Praktyka (*Dr J. Korczak*). — Iloraz inteligencji w skali Binet'a i jego znaczenie diagnostyczne (*M. Grzegorzewska*). — Szkoła uzdrowisko (*Dr St. Kopczyński*). — Pracownie dla dzieci, jako czynnik profilaktyczny w walce z prześiępczością (*M. Dunin-Sulgustowska*). — Regulamin lekarza szkolnego w szkole ćwiczeń Państw. Instytutu Pedagogiki Specjalnej. (*Dr Wł. Sterling*). — Wyniki badań nad dziećmi skalą B—S w laboratorium Inst. Ped. Specjal. (*A. Stefanowicz-Moskiewiczowa*). — Organizacja szkół dla głuchoniemych w Londynie (*J. Hellmann*). — Szkolnictwo specjalne na Węgrzech (*M. Wawrzynowski*). — Sprawozdania i oceny.

Polska Oświata Pozaszkolna, dwumiesięcznik Związku Polsk. Naucz. Szk. Powsz., poświęcony sprawom oświaty dorosłych. Zeszyt II. przynosi dokończenie oryginalnego w swem ujęciu i bogatego w myśli artykułu *prof. Minkiewicza*: „Wiedza-dogmat, czy wiedza stawiania się”. Ciekawe i świeżością wrażeń tchnące „Raporty z podróży oświatowej po Anglii” *K. Kornitowicza* pozwalają nam zapoznać się z kierunkami pracy oświatowej w współczesnej Anglii. *Wł. Wolert* w artykule „Praca oświatowa w Rosji sowieckiej” wprowadza czytelnika w ideowe podstawy polityki oświatowej Sowietów i pokazuje wielki z jednej strony rozmach organizacyjny, z drugiej zaś nikłe rozmiary tej pracy, która w założeniu swem ma charakter wyłącznie propagandowy. Dział praktyki pracy kulturalno-oświatowej przynosi tym razem interesujący obrazek z życia świetlic kursów dla młodocianych *E. Kornitowiczowej*.

Poza tem zwykle działy „Materiały”, „Ruchu Oświatowego w kraju i zagranicą”, „Przegląd literatury i pism” obejmują różnorodny materiał informacyjny i sprawozdawczy.

Miesięcznik Pedagogiczny. Organ Związku P. N. S. P. w woj. Śląskiem. Nr. 5. (maj 1925); Walka o władzę w klasie (*K. Hlawiczka*). — O szkole twórczej (*K. Gunka*). — Obraz w szkole (*G. Marcinek*). — Kronika i recenzje.

Szkoła i Nauczyciel, wydawnictwo Komisji Z. Gł. Związku P. N. S. P. i Zarządu Zw. Z. N. P. S. Sr. Łódź, Nr. 4. (kwiecień 1925); O przyzwyczajeniu w wychowaniu moralnem (*R. Petrykowski*) — Czy Państwowe Kursy Nauczycielskie są „kursami”? (*H. Rowid*). — Obraz dziecka histerycznego (*F. Papiewski*) — Wychowanie fizyczne i jego uzasadnienie (*Sz. Polomski*). — Program szczegółowy klasy pierwszej na okres wiosenny (*J. Szwałbówna*).

Życie Szkolne. Miesięcznik poświęcony Nauczycielskim konferencjom rejonowym. Włocławek. Nr. 4. (kwiecień 1925); Podstawy pedagogiczne i psychologiczne programów ministerjalnych (*M. Orłow*). — Pieśń wiosny, Pieśń młodości (*Wł. Mazur*). — Heureka (*St. G.*). — W sprawie Oświaty Pozaszkolnej (*Korczak-Szalayowa*). — Nasze Elementarze (*W. Nowicki*). — Protokoły lekcji.

Nasz Głos. Organ Komisji Z. Gł. Zw. P. N. S. P. Poznań. Nr. 3. (maj 1925); Od Sekcji kształcenia Nauczycieli. — Uwagi na tle stosunków służbowych. — Na marginesie odczytu prof. Nawroczyńskiego o szkole jednolitej. — *Red. Stanisław Mróz*.

Nauczyciel ludowy, zeszyt majowy [Nr 5] zawiera następujące artykuły: Niewolnik czyli nauczyciel szkoły powszechnej [*Pisarz „Nauczyciela ludowego“*], Szkoła w Polsce i jej organizacja [Dokończenie], Lwowskie seminarjum nauczycielskie na tle wspomnień [Dokończenie], Co widział Anglik w Polsce? Cena prenumeracyjna wynosi 10 zł rocznie. Adresować należy: Lwów, ul. Zaścianek 14. Redaktor J. Balaban.

Silva Rerum, miesięcznik T-wa miłośników książki. Kraków 1925. Treść zeszytu za marzec: Biblioteka uniwersytecka w Warszawie [*B-D*], Nowe publikacje angielskie o druku i książce [*R. Dyboski*], Bibliographica.

Plomyk, tygodnik dla dzieci i młodzieży. Warszawa, Nr 40 [czerwiec 1925] składa się wyłącznie z prac dzieci i młodzieży. Chetmno — Wycieczka do ruin starego zamczyska — Z dzienniczka przyrodniczego — Majowe nabożeństwo — Sadzenie drzewek. — Rysunki i fotografie nadesłali również młodoci czytelnicy „Plomyka“.

W Słońcu. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Nr 7—8 [kwiecień 1925]. Pociąg [*G. Daniłowski*] — Robotnicy [*Wł. Broniewski*] — Praca robotnika — Na ulicach New-Yorku — Sady kwitną [*W. Haberkantówna*] — Bocian [*A. Dygasiński*] — Ciekawe wiadomości.

Iskry, Nr 23, stoją pod znakiem morza i wszystkiego, co z niem jest związane. Mówi o niem niemal cała treść zeszytu. A więc artykuł wstępny J. Sałatki „Mocarny“, B. Dyakowskiego „Ryby Bałtyckie“, A. Romanowicza „Nowoczesne budownictwo okrętowe“, M. Fularskiego „Pod niebem Brazylii“, oraz wiersze. Treści tej dopełnia T. C. Bridges'a „Napowietrzni żeglarze“, K. Rosinkiewicza „Złoty sen Lamikai“, W. Roguskiej „Hodowla jedwabników“ i stałe rubryki redakcyjne.

Nakładem Muzeum Rzemiosł i Sztuki w Warszawie, wyszedł jako jego oficjalny organ, miesięcznik p. t. „**Sztuka w Rzemiośle**“. „Sztuka w Rzemiośle“ powstała jako wyraz dążeń do stworzenia indywidualnego oblicza w polskiej sztuce stosowanej. Celem jej — nawiązanie bliższego kontaktu z warstwą rzemieślniczą oraz z ogółem szerszej publiczności, interesującej się zagadnieniami sztuki. „Sztuka w Rzemiośle“ stara się ująć w popularnej formie problemy estetyczne i artystyczno-pedagogiczne, przygotowując grunt do uniezależnienia polskiego rzemieślnika od obcych wpływów w dziedzinie sztuki stosowanej. Pod względem wydawniczym „Sztuka w Rzemiośle“ przedstawia się dodatnio. Tekst odbity na dobrym papierze, ilustracje interesujące, przedstawiające zabytki sztuki rzemieślniczej, wzory dla rzemiosła, oraz okazy wytwórczości współczesnej.

Zapiski bibliograficzne.

Władysław Radwan. Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa 1925. Nakładem „Naszej Księgarni“.

Zygmunt Mysłakowski. Rozwój naturalny i czynniki wychowania. Kraków 1925. Księgarnia Jagiellońska.

Dr Józef Mirski. Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu. Lwów 1925. Nakł. Księgarni Nauczycielskiej.

C. H. Henderson. Nowe wychowanie. Tłum. I. Moszczeńska. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1925.

W. Wetekamp. Samodzielność i radość twórcza w nauce i wychowaniu. Przełożył Józef Mirski. Lwów—Warszawa 1925. Książnica-Atlas T. N. S. W.

Ministerstwo W. R. i O. P. Kursy Wakacyjne dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych. Ograniczająca i rozwój w latach od 1918—1922. Warszawa 1924. Książnice T. U. S. W.

H. Orsza Radlińska. Studium Pracy Kulturalnej. Warszawa 1925. „Nasza Księgarnia“.

Stefania Sempłowska. Podręcznik do nauki o Warszawie. Ilustrował A. Zaleski. Warszawa 1925. Pol. Składnica Pomocy Szkolnych.

Stefania Raczyńska i Anna Oderfeldówna. Patrząc i opisując. Cz. II-ga. Książka do ćwiczeń gramatycznych, ortograficznych i stylistycznych. Na kl. III. szkół powszechnych. Warszawa 1925. Nakł. „Naszej Księgarni“.

O. Jacek Woroniecki. Około kultu mowy ojczystej. Lwów—Warszawa 1925. Książnica-Atlas T. U. S. W.

Emil Tenczyn. Wybór ćwiczeń chemicznych, Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas T. U. S. W.

Dr. Henryk Hilarowicz. Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach. Warszawa 1925. Książnica-Atlas.

TREŚĆ Nru 5—6:

Florjan Znamiecki. Szkice z socjologii wychowania V. Rozwój osobowości ludzkiej (Dokończenie). — *Henryk Rowid.* Instytuty i Studja Pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych (Wrażenia i refleksje z podróży pedagogicznej). — *Dr. Mieczysław Ziemiłowicz.* Rada Pedagogiczna, dyrektor, wizytator i ich wzajemny stosunek. — *Tadeusz Czapczyński.* Nauczanie stylistyki w szkole powszechnej i średniej. — *Doc. Dr. Tomasz Janiszewski.* O znaczeniu pielęgnowania zdrowia młodzieży wyższych uczelni. (Dokończenie). *H. Orsza Radlińska.* Zagadnienie nowych szkół w Polsce. Ankieta w sprawie urzeczywistnienia zasad szkoły twórczej w szkolnictwie polskiem — *Recenzje.* *Zygmunt Mysłakowski.* Rozwój naturalny i czynniki wychowania. (*Dr. M. Ziemiłowicz.*) Kronika pedagogiczna. — Czasopisma pedagogiczne. — Zapiski bibliograficzne.

Prenumerata roczna 8 zł

„ „ półroczna 4 „

Cena oddzielnego zeszytu 1 zł 50 gr.

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“, Kraków, Rynek 29, II. p.

Ogłoszenia na o k ł a d c e : Cała strona 60 złp., pół str. 40 złp., 1/4 str. 25 złp., w tekście cała strona 50 złp., 1/2 str. 30 złp., 1/4 str. 20 złp.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko.**
Drukarnia „Szkolnica“, Kraków, ulica Grzegorzewska 30.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Podstawy socjologiczne szkoły twórczej.

Syntezą wszystkich dążeń reformatorskich i postulatów w dziedzinie wychowania społecznego jest idea szkoły twórczej, która przyoblała się w kształty coraz bardziej konkretne i której stopniowe urzeczywistnienie dokonuje się dziś we wszystkich niemal krajach. Idea szkoły twórczej narodziła się pod wpływem rozwijających się stosunków społecznych w nowej epoce kulturalnej. Szkoła twórcza jest wytworem działających obecnie sił społecznych, przystosowuje się do nowych warunków życiowych; jest więc koniecznością doby dzisiejszej, bo wynika z samego życia. Chcąc zrozumieć ideę szkoły twórczej, poznać jej formy i wnikać w treść i ducha nowej szkoły, musimy sobie uświadomić działanie czynników społecznych i ich wpływ na wychowanie.

Podstawą teorii pedagogicznej i działalności wychowawczej jest obok filozofii i psychologii przede wszystkim socjologia, t. j. nauka o człowieku w społeczeństwie¹⁾, według Comte'a teoria statyki i dynamiki społecznej. Jednostka ludzka żyje i żyć musi w społeczeństwie, jako w swym środowisku naturalnym, w którym się rodzi i rozwija, a życie człowieka poza społeczeństwem może być tylko pomyślane abstrakcyjnie i jest w rzeczywistości niemożliwością. Socjologia bada między innymi wpływ życia społecznego na życie fizyczne, umysłowe i moralne jednostki ludzkiej, wykazując zależność jej od warunków przyrodniczych, od środowiska, od zwyczajów panujących, od wierzeń i wytworzonych w ciągu długich okresów dziejowych form współżycia. Życie uczuciowe jednostki pozostaje pod silnym wpływem środowiska, w którym dana jednostka się rozwija. Środowisko społeczne jest zatem doniosłym czynnikiem wychowawczym i stąd też wychowawca winien poznać ów czynnik, wnikać w jego treść i ducha.

¹⁾ G. Davy, *Éléments de Sociologie, appliquée à la morale et à l'éducation*. Paris 1924.

Wielu pedagogów i filozofów społecznych, jak *Durkheim*, *Dewey*, *Barth*, *Natorp*, *Znaniecki*, *Kawerau* i inni, określa wychowanie jako jedną z najważniejszych funkcji społecznych. *Durkheim*, znakomity socjolog i pedagog francuski, ujmując wychowanie, jako sprawę wybitnie społeczną, a to zarówno ze względu na jego pochodzenie, jak i na jego funkcje. Stąd też pedagogia zależy od socjologii więcej, aniżeli wszystkie inne umiejętności.¹⁾ Wychowanie — mówi *Durkheim* — jest czynnością sprawowaną przez generacje starsze, wywierającą wpływ na pokolenie jeszcze niedojrzałe do życia społecznego. Zadaniem jego jest obudzić i rozwinąć w dziecku pewną ilość właściwości fizycznych, intelektualnych i moralnych, jakich wymagać będzie od niego społeczność polityczna jako całość i środowisko zawodowe, w którym mu żyć i działać przypadnie.

Z podanej tu definicji wynika, że wychowanie polega na metodycznym uspołecznianiu młodego pokolenia. W każdej bowiem jednostce ludzkiej istnieją według *Durkheima* niejako dwie istoty. Jedna jest faktem wszystkich właściwości intelektualnych, dotyczących wyłącznie życia osobistego jednostki; stanowią one to, co by nazwać można bytem indywidualnym. Drugą zaś stanowi system pojęć, uczuć i przyzwyczajzeń, wytworzonych wskutek oddziaływania grupy na jednostkę; są to wierzenia religijne, przekonania, praktyki moralne, tradycje narodowe i zawodowe, sądy zbiorowe wszelkiego rodzaju. Ogół ich stanowi istotę społeczną. Otóż kształcenie i tworzenie tej istoty społecznej w dziecku jest celem wychowania.

Jednakże wiadomo, że treść istoty społecznej, t. j. system pojęć, uczuć i przyzwyczajzeń, w różnych epokach dziejowych jest różny, ulega ciągłym zmianom i ewolucji. Rozwój stosunków społecznych wpływał zarówno na formy wychowania, jak i na ostateczny cel wychowania. W epoce historycznej, uznając podział na ludzi wolnych i niewolników, wychowanie dzieci musiało być zasadniczo różne, zależnie od pochodzenia i ich „istota społeczna” zawierała pod wielu względami treść odmienną. Właściwie wychowanie refleksyjne, ujęte w pewien system zasad, środków i celów, dotyczyło wyłącznie dzieci obywateli wolnych, dzieci zaś niewolników wychowywały się samorzutnie i przygodnie. Ustrój kastowy, jak np. w starożytnym Egipcie, w Indjach, lub feudalny w średniowiecznych państwach Europy, musiał w konsekwencji wytworzyć wychowanie kastowe i stanowe, gdzie tylko pochodzenie decydowało o jakości edukacji. W państwach rządzonych absolutnie cel wychowania nie mógł być inny, jak tylko urobienie wiernych i ślepo posłusznych poddanych. Dopiero w ustroju demokratycznym i republikańskim możliwe jest wychowanie obywatela wolnego i świadomego swych celów, tworzącego wartości społeczne i kulturalne. W takim ustroju społecznym wyłania się też konieczność wychowania refleksyj-

¹⁾ *Emile Durkheim*. *Éducation et Sociologie*. Paris 1922. Bibliothèque de philosophie contemporaine.

nego dzieci wszystkich obywateli bez względu na stan i pochodzenie; ustrój taki zapewnia wszystkim dzieciom możliwość kształcenia się w dowolnie obranym kierunku zależnie od uzdolnienia i zainteresowania.

Tak więc w ciągu dziejów zmieniała się treść realna „istoty społecznej“, zmieniał się ideał obywatela i człowieka pod wpływem cywilizacji i panujących stosunków społecznych. Szkoła twórcza, rozwijająca się w dobie obecnej, wychować musi dziecko na człowieka zgodnie z duchem społecznej epoki kulturalnej, społecznej cywilizacji. Wychować dziecko na obywatela i człowieka — to znaczy uzgodnić je z typem społecznego człowieka cywilizowanego, t. zn. uzdolnić je do uczestniczenia w skarbach wiedzy i sztuki, nagromadzonych i przekazanych przez społeczeństwo, a zarazem wzbudzić w niem energję, któreby mu umożliwiły wzbogacanie i pomnażanie dorobku kulturalnego, wytwarzanie nowych wartości bądź to materialnych, bądź też duchowych.

Ustrój społeczny, zapewniający każdej jednostce równoprawnienie obywatelskie, wywiera przemożny wpływ na ducha szkoły i wychowania. Duch kastowości czy stanowości zanika dziś; a na to miejsce tworzy się harmonijna zbiorowość, złożona z jednostek wolnych, oddanych pracy produktywnej i owianych duchem solidarności i kooperacji. Zbiorowość tę — społeczeństwo szkolne — stanowią uczniowie, nauczyciele i rodzice.

Szkoła społeczna stwarza sobie pewne swoiste formy i środki, zgodne z duchem obecnej epoki, a przedewszystkiem takie urządzenia, które przyczyniają się do uspołecznienia dziecka. Formą taką jest między innemi samorząd uczniowski czyli gmina szkolna, która rozwinąć się może tylko w społeczeństwach demokratycznych. Wiadomo np., że przed wojną światową instytucja samorządów i gmin szkolnych rozwijać się mogła swobodnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, w Szwajcarii, Anglii i w innych państwach demokratycznych, natomiast w Niemczech, w szczególności w Prusach gminy szkolne nie mogły wydać należytych rezultatów i ulegały wypaczeniu. Jednym z najbardziej istotnych warunków rozwoju szkoły twórczej, w której dzieci wychowują się w atmosferze swobody i wolności rozumnej i karnej, w której przygotowują się do czynnego życia obywatelskiego i społecznego, jest demokratyczny i republikański ustrój społeczeństwa.

Na wychowanie wywierają też niezmierny wpływ formy gospodarki społecznej, panujące w danej epoce. Wychowanie dzieci warstw ludowych odbywało się dawniej przeważnie w środowisku rodzinnem, w domu. Było to wychowanie samorządne, nie oparte na pedagogii refleksyjnej, a więc bezplanowe, ale mimo to zapewniało dorastającemu pokoleniu poznanie potrzebnych w życiu wyobrażeń moralnych i religijnych, zwyczajów i praw, normujących życie społeczne¹⁾. Dziecko poznawało w domu typowe

¹⁾ *Florjan Znaniecki*: „Szkice z socjologii wychowania“. „Ruch Pedagogiczny“ 1924.

formy pracy wytwórczej, wyrabiało sobie życiową sprawność i zdobywało potrzebne zręczności. Przy pierwotnych, mało skomplikowanych formach wytwórczości dziecko w miarę sił brało żywy udział w wytwarzaniu i sporządzaniu środków żywności, w przetwarzaniu surowców na odzież, w budowaniu domu, w sporządzaniu sprzętów i narzędzi, w przędzeniu, tkaniu i t. p. Dziecko pomagało matce w gospodarstwie domowym, ojcu na roli, w ogrodzie, w warsztacie. Wykonując te prace, dziecko nie tylko bezpośrednio i czynnie poznawało ówczesną formę gospodarki i przygotowywało się do życia społecznego, ale równocześnie wychowywało się samorządnie. W pracach ręcznych bowiem tkwią niewyczerpane siły i wartości wychowawcze. Dziecko rozwijało się dzięki tym zajęciom fizycznie, kształciły się jego zmysły, wyrabiała zdolność obserwacji, sprawność i zręczność, budziły się w nim pożyteczne nawyki, jak przyzwyczajenie do sumienności, dokładności i porządku.

Pod wpływem dokonanych wielkich wynalazków, niezwykłego rozwoju techniki, zużytkowania sił przyrody następuje w ciągu 19-go stulecia głęboka zmiana w sposobach wytwórczości, w gospodarce społecznej. W miejsce przenysłu domowego i pierwotnej formy produkcji rozwija się wielki przemysł i skomplikowana forma wytwórczości. Powstają wielkie ośrodki fabryczne i handlowe, wszechświatowe rynki zbytu, powiększa się sieć komunikacyjną, łącząca najdalsze ogniska wytwórczości i handlu, powstają miasta-olbrzymy, skupiające miliony produkującej ludności. Nowe formy gospodarki powodują głębokie zmiany w życiu społeczeństwa, w życiu rodziny, a temsamem i w wychowywaniu dorastającego pokolenia.

Rodzina ulega coraz większemu rozluźnieniu, dom przestaje być ogniskiem, skupiającem stale członków rodziny, przestaje być środowiskiem, w którym się dzieci wychowują. Rodzice spędzają cały dzień poza domem, pracują na różnych polach wytwórczości, a dzieci powierzają szkole i innym instytucjom wychowawczym (żłobki, ochrony, ogniska wychowania pozaszkolnego, kluby różnego rodzaju, stowarzyszenia robotników młodocianych, uniwersytety włościańskie i robotnicze).

I oto nasuwa się zagadnienie, czy szkoła tradycyjna, przekazana przez wieki ubiegłe, a nawet szkoła XIX wieku może przygotować do życia społecznego w zmienionych warunkach? Czy dziecko w takiej szkole może poznać główne formy życia społecznego, sposoby wytwórczości, jak np. dziecko, wychowujące się dawniej w środowisku rodzinnem, poznawało ówczesne formy wytwórczości? Czy w szkole tradycyjnej mogła się rozwinąć sprawność i tężyzna fizyczna, czy mogły się obudzić energie psychiczne i zdolności do działania? Oczywiście, że szkoła dawna z panującym w niej werbalizmem i intelektualizmem, stojąca zdala od życia społecznego i głucha na nurtujące w niem prądy, tego zadania spełnić nie mogła. W miejsce szkoły nauczania, w której dzieci pobierają lekcje, w której nauczyciel „daje” przy-

rodę, fizykę, historję, matematykę i t. d. wylania się dziś szkoła twórcza, w której na pierwszy plan wysuwa się dziecko czynne, produktywne, zdobywające wiedzę i zręczności samodzielnie. Szkoła nowa staje się naturalną formą życia społecznego, w której dzieci nie przygotowują się do życia, ale żyją życiem bardzo intensywnem w naturalnej jedności społecznej, jaką powinna być każda klasa, względnie każda szkoła.

Tak więc w miejsce wychowania rodzinnego w ognisku domowym powstaje dziś nowa forma wychowania w ognisku szkoły, którą pedagog niemiecki *Kawerau* nazywa „wychowaniem społecznym“ (pedagogischem).¹⁾ „Szkoła jest pierwszym krokiem na olbrzymiej drodze rozwoju, na której wychowanie rodzinne (die familiäre Erziehung) zostaje w coraz większej mierze wyparte przez wychowanie pedagogiczne albo społeczne. (Die pädagogische oder soziale Erziehung)“. Proces ten społeczny występuje szczególnie wyraźnie w wielkich miastach, w centrach przemysłowych górniczych i handlowych, a złożyły się na to rozliczne przyczyny między innemi, rodzicom brak czasu, ponieważ oboje zazwyczaj cały dzień zajęci są pracą zarobkową, częsty u nich brak przygotowania fachowego i odpowiedniej kultury duchowej, fatalne nieraz warunki higjeniczne w mieszkaniach, brak opieki i wskutek tego ujemne wpływy środowiska wielkomiejskiego na dzieci i t. p. W miejsce domu rodzinnego występuje gmina szkolna.

Te dwie formy wychowania — rodzinne i socjalne — istnieją dziś jeszcze obok siebie i ścierają się ze sobą. W wielkich miastach szkoła staje się ogniskiem wychowawczem, skupiającem nietylko dzieci i nauczycieli, ale także i rodziców, którzy czas wolny od pracy zarobkowej poświęcają wspólnym naradom w sprawach wychowawczych i znajdują tu pokarm duchowy. Szkoła przejmuje dziś coraz większy zakres funkcji, spełnianych dawniej wyłącznie przez rodziców. Żywienie dzieci, dbałość o porządek i czystość ciała, zaopatrywanie w odzież, w pomoce naukowe, organizowanie zabaw i rozrywek, wpajanie zasad życiowych, moralnych, społecznych i t. p. — oto czynności wykonywane dziś coraz powszechniej przez szkołę. Natomiast w środowiskach oddalonych od wielkich centrów przemysłowo-handlowych — po wsiach i miasteczkach szkoła jest jeszcze często miejscem nauczania, a dom przygotowuje dziecko do prymitywnego życia społecznego, absorbując jego siły i czas na pracę w gospodarstwie domowym. Stąd też istnieje dość często n. p. w naszych stosunkach wielkich konflikt między domem a szkołą. Rodzice wzbraniają się nieraz posyłać dzieci do szkoły, ponieważ w swem skromnem gospodarstwie tracą wówczas siłę roboczą. Uważają też roboty ręczne w szkole (kartoniarstwo, prace warsztatowe, zajęcia w ogrodzie szkolnym) za zajęcia zbyt ciężkie i za marnowanie czasu. Nauka w szkole, to w ich mniemaniu, wyuczanie elementów

czytania, pisania i rachunków, a na to wystarczyć powinno kilka miesięcy zimowych, kiedy dziecko w domu niema roboty. Oczywiście poglądy te na szkołę są zacofane i należy je wykorzeniać.

Szkoła przyjmuje stopniowo także i w środowiskach zacofanych pod względem rozwoju społecznego wyższą formę, odpowiadającą dzisiejszej epoce kulturalnej. Tam też mają miejsce nierzadko konflikty między rodzicami a nauczycielstwem (wykazy z powodu złej frekwencji i płynące stąd oburzenie rodziców i niechęć do szkoły), ale trudno — szkoła w tym wypadku ustąpić ani cofać się nie może. Jest ona bowiem jednym z najważniejszych czynników, wykuwających wyższe i doskonalsze formy społeczne w środowiskach pod względem kulturalnym zacofanych i zaniedbanych. Przez odpowiednie wychowanie przygotowuje młode pokolenia do życia w warunkach doskonalszych i bardziej skomplikowanych.

W miarę rozwoju stosunków społecznych i tworzenia się nowej kultury, zmienia się nie tylko duch szkoły, ale i program naukowy, tudzież metody nauczania. W szkole tradycyjnej główną treść nauczania stanowiły przedmioty humanistyczne, przede wszystkim języki, z czasem dopiero, w wieku XIX, zdobyła sobie pewne miejsce w programach szkolnych wiedza przyrodnicza, a dziś, obok humanjorów i realjów, występują coraz silniej umiejętności techniczne, roboty ręczne. Także i w metodach nauczania zaszły ogromne zmiany — coraz bardziej ustępuje „nauczanie“, a na to miejsce wchodzi „uczenie się“ drogą działania, drogą wysiłku fizycznego i duchowego, co właśnie stanowi jedną z istotnych cech szkoły twórczej. Obok zmiany w metodach nauczania najbardziej charakterystyczną cechą reform wychowawczych jest wprowadzenie do szkoły robót ręcznych, warsztatów i domowego gospodarstwa¹⁾. Wprowadzenie do szkoły zajęć czynnych — powiada znakomity pedagog amerykański i bojownik szkoły twórczej *Dewey* — odradza ją nawskróś duchowo, daje jej możliwość ściślejszego zespolenia się z życiem. Szkoła staje się dla dziecka domem, w którym się uczy życia, mającego już wytknięty kierunek, a nie oddalonych nauk abstrakcyjnych o życiu, które je czeka w przyszłości. Szkoła staje się przez to zreszczeniem w minjaturze, embrjonalnem społeczeństwem. Celem zajęć ręcznych nie jest ekonomiczna wartość rzeczy. Oswobodzenie z pęt ciasnego utylitaryzmu daje możliwość rozwoju ducha ludzkiego w całej pełni, wytwarza ścisłą łączność praktycznych zajęć w szkole ze sztuką i czyni z nich ośrodki nauki ścisłej i historii. Otóż zajęcia ręczne winny się stać żywymi ośrodkami naukowych badań nad płodami i procesami przyrody, punktem wyjścia dla przedstawienia dzieciom obrazu historycznego rozwoju człowieka.

Tak więc ewolucja stosunków społecznych powoduje zupełne przekształcenie szkoły. Pod wpływem obecnych stosunków społecznych dokonuje się zmiana w moralnej atmosferze szkoły,

¹⁾ *J. Dewey. Szkoła a społeczeństwo. Przeł. M. Lisowska. Warszawa 1924.*

w dyscyplinie, w pojmowaniu autorytetu, w programach i metodach nauczania. Szkoła staje się odzwierciedleniem życia społeczeństwa dorosłych i równocześnie tworzy formy własnego życia społecznego. „Skoro szkoła wprowadzi i wyćwiczy każde dziecko jako członka tej małej organizacji społecznej, wpajając weni ducha ofiarności i dostarczając środków do skutecznego kierowania sobą — będzie to najpewniejszą rękojmią, iż taka szkoła podniesie wartość całego społeczeństwa, nadając mu piękno, siłę i harmonję“¹⁾.

Henryk Rowid.

Rada Pedagogiczna, dyrektor, wizytator i ich wzajemny stosunek.

(Dokończenie).

VI. Rada pedagogiczna, dyrektor i wizytator.

Dyrektor był dotąd organem nadzorczym nauki w zakładzie i pilnował, aby rozporządzenia władz wyższych były pilnie wypełniane. Rada pedagogiczna miała słuchać. Przy zmianie ogólnych dążeń pokazuje się, że dyrektor nie może już objąć wszystkich gałęzi wiedzy, nie może zatem fachowemu i kwalifikowanemu nauczycielowi wydawać w każdej dziedzinie wiedzy wskazówek, może być tylko doradcą w najogólniejszych zarysach. Ponieważ chodzi szkole o poznanie ucznia, aby tem lepiej go wychować, uspołecnić, ponieważ zrozumienie „klasy“, jako jednostki szkolnej, zupełnie innej niż jeden uczeń, zaczyna stawać się ogólne, przeto praca dyrektora musi opierać się na pracy samodzielnej nauczyciela; wychowanie zaś musi się odbywać w imię jednego ideału, ale nie może być owocem jednej osoby, lecz grona całego. Stąd wynikną prawa Rady pedagogicznej do zabierania głosu w sprawach wychowania, do wpływania na decyzję dyrektora. Dyrektor musi mieć władzę wobec jednostki, ale władzę tę czerpać musi nie tylko ze znajomości ustaw, lecz z poczucia łączności z gronem całym. Dyrektor ma się stać wykładnikiem woli zbiorowej grona nauczycielskiego, pośrednikiem między władzami i gronem, reprezentantem na zewnątrz wobec społeczeństwa.

Dyrektor musi przestać być urzędnikiem, załatwiającym „kawalki“, lecz ma być pierwszym nauczycielem w gronie, pierwszym przez charakter i wiedzę, pierwszym przez doświadczenie i świadomość celu pracy wychowawczej. Utrzyma ten charakter choćby zewnętrznie już przez to, że zostanie nadal nauczycielem, że nie zerwie kontaktu z młodzieżą. Dyrektor musi stać się łącznikiem między rozbieżnymi dążnościami silnych indywidualności, jakimi na ogół są wybitniejsi nauczyciele, on będzie sprowa-

¹⁾ Dewey. op. cit.

dział wysiłki wszystkich do jednego celu wychowawczego. Szerzą perspektywę da mu kontrola pracy każdego nauczyciela i równocześnie możność porównania pracy różnych nauczycieli. Wychowywanie nie jest aktem jednostki, ale aktem zbiorowym. Dyrektor spełni swe zadanie, gdy będzie czerpał nie tylko z własnego doświadczenia, ale z dobrej woli i doświadczenia swoich nie podwładnych lecz współpracowników, gdy będzie czuł swą przynależność do grona.

Dyrektor musi być jednak niezależny od chwilowych kaprysów jednostek, nie może być wybierany przez grono, ani mianowany na czas krótki, przejściowy. Wybieralność odebrałaby mu tę swobodę i niezależność sądu, jaką posiadać musi, by kierować zakładem, podałaby go w zależność od wyborców tem większą, im krótszą byłaby kadencja rządów jego. Pomijamy tu rzecz nie mniejszej wagi zresztą, t. j. możliwość dalszego rozdwojenia i dzielenia się grona na partie, gdy przede wszystkim jednności w pracy wychowawczej potrzeba. Dożywołność zapewne kryje w sobie niebezpieczeństwo, że energia, zapał osłabną, że praca może przejść w rutynę i stać się bezduszną, podczas gdy całe wychowanie przedewszystkiem na silnej woli, świeżości myśli i sercu polega. Niebezpieczeństwo to niewątpliwie wielkie — ale dzielią je w równej mierze i nauczyciele, którzy także stale młodymi nie zostaną. Zaradzić temu mogłyby tylko organy nadzorujące, które weteranów pracy nauczycielskiej uwalniałyby od żmudnych zajęć, wynagradzając ich za ciężką i ofiarną pracę bez względu na to, czy dopełnili wszystkich warunków ustawy emerytalnej. O ile byli bene merentes, muszą dostać w nagrodę panem. Zasada wybieralności dyrektora przez grono i z tego powodu nie powinna mieć zastosowania, że doprowadziłaby do zacieśnienia horyzontu szkoły. Są grona, gdzie dużo może być kandydatów na dobrych dyrektorów, inne ich nie mają. Ocena kwalifikacji kandydatów ze strony grona jest utrudniona, o ile nawet nie niemożliwa w istniejących warunkach. Dyrektor musi być więc mianowany przez władze, które w wyborze kandydata mają rękojmię, że cele wychowania państwowego będą chronione; nominacja zaś na podstawie konkursu umożliwi wybór trafny.

Niezależność nie może zmienić się w opozycję, czy antagonizm wobec grona. Grono jako ciało zbiorowe jest równorzędnym czynnikiem wobec dyrektora i dzieli z nim odpowiedzialność. Dyrektor, jako reprezentant władzy, interpretator ustaw, ma prawo sprzeciwu wobec uchwał grona nauczycielskiego, grono natomiast ma to samo prawo wobec zarządzeń dyrektora.

Dyrektor powinien być zwolniony w znacznej mierze od trudów administracji materialnej, aby tem więcej mógł się poświęcić pracy wychowawczej. Ożywiać go zaś musi nie chęć rządzenia, wyłapywania niedbałych, ile raczej chęć pomagania każdemu w spełnianiu wielkiego dzieła wychowania.

Ożywiony tym duchem będzie właściwym pośrednikiem mię-

dzy władzą a współpracownikami i dobrze będzie reprezentował grono wobec rodziców i społeczeństwa.

Domagając się odpowiedzialności dyrektora wobec władz jak i grona, musimy mu przyznać równocześnie prawo wpływu na dobór grona. Czy to będzie robił na własną rękę, czy znowu w porozumieniu z kolegami, to rzecz inna.

Do dyrektora należy opinjowanie pracy nauczyciela. Człowiek jest omylny i różnym słabościom podległy. Dla zneutralizowania licznych pomyłek — tak chciejmy je nazwać — powstała dziś już uznana, choć nie przeprowadzona zasada jawnej kwalifikacji. Musi być ona bezwzględnie utrzymana. Dyrektor uchroni się przed możliwymi pomyłkami, utrzymując kontakt z gronem i zasięgając fachowej rady kolegów tam, gdzie jego doświadczenie nie daje dostatecznej gwarancji. Z tem łączy się problem kontaktu dyrektora z gronem nauczycielskiem, czyli jego stosunku do Rady Pedagogicznej.

Rada Pedagogiczna jest ciałem zbiorowem, złożonem z wszystkich nauczycieli pracujących stale w danym zakładzie. Jako organ zbiorowy, wyższy od jednostki, musi mieć kompetencję we wszystkich sprawach dotyczących: a) dobra i godności zarówno szkoły jak profesorów — Rada powinna mieć więc obok dyrektora wpływ na wybór członków grona; b) Rada Pedag. ma głos decydujący w sprawach nauczania, więc wybór podrektorów i środków naukowych oraz ich kupno; c) Rada Pedag. ma głos we wszystkich sprawach wychowania i karności szkolnej. Uchwala więc plan pracy wychowawczej w zakładzie i obmyśla środki do tego celu wiodące. Stara się o kontakt z rodzicami i organizuje ich współpracę. Rada przyjmuje uczniów w terminach niezwykłych oraz decyduje o usunięciu ucznia z zakładu, nie czekając aprobaty władz wyższych, o ile uchwala zapada jednogłośnie.

Rada Pedag. ma prawo krytyki wobec zarządzeń dyrektora, oraz prawo inicjatywy, jest więc ciałem równorzędnem obok dyrektora. Ta szeroka kompetencja nakłada zarazem obowiązek czuwania obok dyrektora nad tem, aby czynności szkoły nie doznawały przeszkód. Współodpowiedzialność z dyrektorem musi objawić się więc w prawie nadzoru nad spełnianiem obowiązków ze strony kolegów. Jeżeli przyznajemy Radzie Ped. prawo wpływu na dobór grona, to w konsekwencji musimy przyznać jej prawo nadzoru. Nie jest to druga władza, lecz czynnik popierający pracę kontrolną dyrektora, a wykonywujący ten niemiły obowiązek w poczuciu, że tylko wspólny, szarmonizowany wysiłek stworzy dobre rezultaty.

W logicznej konsekwencji stosunku Rady Ped. do dyrektora i odwrotnie wypadaloby, że Rada musi często się zbierać, zwoływana czy to przez dyrektora, czy też przez członków Rady. Zasada ta w teorii zupełnie słuszna, okazałaby się w praktyce bardzo trudną i uciążliwą. Uciążliwą jest rzeczą zwoływać dla spraw drobnych, narzucających się codziennie, ciało dość liczne,

jak Rada Pedag. Zarządzić temu musi z jednej strony istnienie Rady klasowej, złożonej z nauczycieli, uczących w danej klasie, a z drugiej strony Wydział ściślejszy — o nazwę mniejsza — wyłoniony z pełnej Rady Pedag. Do kompetencji Rady klasowej należałyby sprawy danej klasy, jako ciała zbiorowego, sprawy pojedynczych uczniów i ich indywidualne traktowanie. Sprawy obchodzące cały zakład wchodziłyby w formie wniosku na plenum Rady. Przewodniczy tu opiekun klasowy, który zawiadamia o treści i terminie posiedzeń dyrektora zakładu, stosując się do jego życzeń.

Wydział Rady Ped. byłby organem doradczym dyrektora, naturalnie według jego uznania, dopomagałby mu czyto wpływem na kolegów, czyto doświadczeniem i wiedzą fachową, przygotowałby razem z dyrektorem porządek dzienny obrad plenarnych posiedzeń. Wydział, złożony najwyżej z trzech członków, pochodzących z wyboru Rady Ped., byłby ciałem ruchliwym, a ponieważ mandat ich wygasałby po roku, więc także ciałem ambitnem.

Znaczna autonomia Rad Pedagog. nie zmniejsza zupełnie potrzeby ani znaczenia władz wyższych. Organem kuratorjum jest wizytator. Jak dyrektor zdobywa sobie szersze horyzonty przez porównywanie pracy różnych nauczycieli, tak znowu wizytator ma możność porównania zbiorowej pracy większej ilości zakładów. Szczegóły, które w życiu jednego zakładu wielką odgrywają rolę i do nieproporcjonalnego dochodzą znaczenia, nie zaciemniają wizytatorowi szerszych widnokręgów. Nie dobro jednego ucznia czy całej klasy, nawet nie względ na jeden tylko zakład, lecz myśl ogólna państwowa kieruje jego myślą. On musi podnosić zakłady do wyżyny ogólnej, naukowej i wychowawczej, on może rezultaty pracy jednego zakładu przenosić do innych zakładów. On ma czuwać, aby polityka, czy partyjność nie wzięła góry nad zadaniami ogólnego wykształcenia i nad ideą państwową. Nie szczegóły, lecz ogólny kierunek wychowawczy jest jego zadaniem.

W tem pojęciu zadania wizytatora jest zarazem odpowiedź na pytanie, czy może i czy potrafi być metodycznym, doradcą dla wszystkich przedmiotów. Poznać stan nauki w danej klasie potrafi wizytator nawet nie w swojej specjalności, czy metoda, stosowana przez nauczyciela jest nowożytna i skuteczna, również oceni należyście, a to jest rzeczą najistotniejszą i do tego ograniczyć się musi zadanie wizytatora. Poznać ma pracę wychowawczą i rezultaty tej pracy w zakładzie, nie zaś uczyć nauczyciela. Gdy zaś spostrzeże braki w metodzie, czy wiedzy nauczyciela, wtedy po porozumieniu z dyrektorem może go oddać w opiekę doświadczonemu nauczycielowi w tym zakładzie lub w innym; zresztą wizytator może spowodować tworzenie kursów dokształcających, wzgl. metodycznych z praktycznymi ćwiczeniami, które stanowczo więcej pomogą, aniżeli dorywcze uwagi, choćby bardzo mądre, wizytatora. W czasach zaś, gdy metody się

zmieniają, można mianować czasowo instruktorów fachowych, którzy w przeciągu roku czy dwóch dokonają potrzebnych reform. Wskazaniem byłoby wyposażać niektóre zakłady we wszelkie zdobyte wiedzy, aby w nich stworzyć jakgdyby wzorowe laboratoria pewnych działów pracy nauczycielskiej. Istnienie instruktora fachowego w żadnym razie nie może zastąpić ani wyrugować wizytatora, gdyż zadanie, jakie spełnić mają, jest zupełnie różne.

Ponieważ w teorii każdy zakład ma pokrywać swoje zapotrzebowanie z opłat uczniów, ponieważ zatem zakłady liczne i bogate będą lepiej mogły zaspakajać swoje potrzeby, przeto rzeczą wizytatora jest czuwać, aby zakłady uboższe dostawały subwencje na sprawianie potrzeb rzeczowych.

Omawianie, jak wizytator ma odbywać wizytacje, czy ma ją zapowiadać, czy nie, jak się odnosić do dyrektora i profesora czy ma się kierować chęcią zaimponowania, dokuczenia — kroniki nauczycielskie i o tem opowiadają — czy też owiany życzliwością dla nauczyciela a kierowany obowiązkiem wytwarzania jak największych wartości wychowawczych, ma wносить ze sobą zachętę do dalszej pracy, uznanie, wiarę w dobrą wolę, to rzeczy nad miarę doniosłe, uznane w zaraniu organizacji państwowego szkolnictwa polskiego, jak o tem Ustawy Komisji Edukacji Narodowej świadczą, ale nie wiążące się ściśle z naszym zadaniem.

W odniesieniu do wizytatora jest jeszcze ważny problem jego stałego, czy też krótszego urzędowania. Gdyby z jego urzędem łączyły się tylko sprawy wychowawcze, wtedy może odświeżanie sił byłoby pożądane. Czechy mianują tylko na lat pięć inspektorów. Ale ponieważ wizytator ma do spełnienia ważne zadania administracyjne — sprawy personalne, potrzeby rzeczowe, budowa i utrzymanie szkół, sieć szkół i t. d. — dla których i doświadczenie i znajomość ustaw są potrzebne, przeto dłuższy czas urzędowania może raczej wyjść na korzyść szkoły.

Najistotniejszą rzeczą przy budowie i organizowaniu niższych szczebli szkolnictwa, jest stworzenie współpracy wszystkich czynników, przejęcie ich poczuciem odpowiedzialności nie tylko za pracę osobistą lecz i grona całego. Stworzenie zaś tej atmosfery nie jest rzeczą łatwą i nie da się wywołać li tylko drogą choćby najmańdszych przepisów.

Alte jest poniekąd drogą stworzenia gromadnego poczucia odpowiedzialności i pobudzenia ambicji zbiorowej. Drogą tą jest ściślejszy kontakt ze społeczeństwem, czynnikiem, który jakkolwiek najsilniej zainteresowany w dobrym funkcjonowaniu szkoły, od wpływu na nią był usunięty zupełnie.

Może jeszcze zawczasu oddawać w ręce rodziców wpływ na sprawy nauczania, nie możliwe to tam, gdzie istnieje tak duży procent analfabetów i jeszcze większy procent ludzi nie-uświadomionych ani narodowo ani państwowo. Rady rodzicielskie mogą natomiast oddać nieocenioną usługę przez zainteresowanie się sprawami szkoły, przez popieranie celów szkoły, przez

czuwanie nad młodzieżą tam, gdzie oko szkolnego wychowawcy nie sięga, poza szkołą. Zainteresować rodziców celami szkoły nie jest zbyt trudno, gdyż chodzi tu o ich dzieci, trzeba tylko usunąć te góry nieufności, które nagromadziły się od lat dzieśiątków między szkołą a społeczeństwem.

Oddajmy komitetom rodzicielskim inicjatywę pomocy materialnej młodzieży, pozwólmy im na robienie przyjemności młodzieży, a przyzwyczajmy ich do zajmowania się szkołą, do uważania szkoły, do której ich dzieci chodzą, za swoją, wyrobimy w nich potrzebę czuwania nie tylko nad własnym dzieckiem lecz nad wszystką młodzieżą wogóle. Nie obawiałbym się dopuszczenia rodziców na obrady grona w sprawach dyscyplinarnych i wychowawczych, a nawet sądzę, że rozumni rodzice swoim doświadczeniem i innym światopoglądem uchroniliby może grona przed jednostronnością i zaślepieniem zawodem.

Każdy zakład powinien stworzyć Komitet obywatelski i powinien coraz śmielej wciągać rodziców do pracy nad młodzieżą. Kontakt ze społeczeństwem zwłaszcza w czasach organizacji i przebudowy szkoły jest niezmiernie ważny.

Kontakt ten już w innej formie powinno stworzyć i utrzymywać Kuratorium Szkolne, tworząc Rady szkolne okręgowe, zresztą o innej kompetencji i innych celach.

Gdy uprzytomnimy sobie krótko ogólny zarys organizacji niższych władz szkolnictwa średniego, to zobaczymy, że formalnie nie zmieni się wiele, zostaje Rada klasowa, Rada pedagogiczna, dyrektor i wizytator jako organ kuratorium. Obok nich powstają komitety rodzicielskie jako organ wspierający materialnie i moralnie wysiłki nauczycieli, i Rady Szkolne Okręgowe jako już organy doradcze, obdarzone prawem inicjatywy i krytyki obok kuratorium. A jednak zmiany są wielkie w duchu całej organizacji, tak jak ogromną jest ewolucja szkoły z uczącej na wychowującą. Myślą przewodnią naszych wywodów jest ożywienie wszystkich poczuciem odpowiedzialności za wspólną pracę wychowawczą. Gdy zrozumienie tego charakteru szkoły nastąpi, gdy ześrodkują się wysiłki wszystkich, wtedy dopiero reforma szkolna osiągnie swój cel i odpowie swemu zadaniu.

Dr Mieczysław Ziemnowicz.

Z METODYKI JĘZYKA POLSKIEGO.

Nauczanie stylistyki w szkole powszechnej i średniej.

(Dokończenie).

IV.

Metody nauczania propedeutyki stylistyki dostosować się też muszą do poziomu psychicznego młodzieży, do jej skromnego roz-

woju intelektualnego, do małego zasobu doświadczeń tak z dziedziny życia zewnętrznego, jak wewnętrznego i do związanego z temi czynnikami nie tylko ubóstwa językowego, ale nadto słabej orientacji w zakresie zjawisk językowych, z którymi zwolna i systematycznie, chociaż przygodnie zaznajamia nauka gramatyki.

Z tego założenia wynika zasada, że ćwiczenia stylistyczne liczyć się muszą z temi warunkami i z jednej strony równolegle z nimi postępować, z drugiej zaś strony wpływać również winny na rozwój duszy dziecka. Ponieważ zaś czynnikiem decydującym o tym rozwoju, czynnikiem, który wnosi w życie dziecka nowe wyobrażenia i bogaci masę apercepcyjną, jest lektura, dająca dziecku nieznane mu doświadczenia, przez co rozszerza tak zakres wyobrażeń i pojęć, jak też zachęca do szukania nowych wartości na zewnątrz siebie, czy też we własnej duszy i w własnych przeżyciach, przeto na tym konkretnym materiale, zawartym w czytankach lub samorzutnie stworzonych, czy też zebranych samodzielnie przez młodzież przy pomocy ćwiczeń w mówieniu — oprócz się muszą ćwiczenia stylistyczne, podobnie, jak i ćwiczenia gramatyczne.

Lektura zatem, a więc czytanki, czy utwory w całości, a obok nich materiał treściowy, dostarczony przez samą młodzież, stanowi punkt wyjścia do ćwiczeń stylistycznych. Oparcie się zaś na materiale specjalnie zebranym czy wybranym, na wyrwanych z całości choćby najpiękniejszych zdaniach i przykładach, sprawiać musi zawsze wrażenie sztuczności, nie pozwala nigdy na zrozumienie zupełnie konkretne wartości poszczególnych elementów stylistycznych, które istotnego znaczenia nabierają dla młodzieży nie na tle zdania, a nawet nie na tle okresu, ale dopiero na tle pewnej całości, zawierającej jakiś obraz, akcję, myśl czy odtwarzającej jakieś uczucie lub nastrój. Dopiero ze stanowiska całości utworu, jako pewna całość skomponowanego, sądzić może uczeń o wartości danego środka stylistycznego, ocenić jego wartość logiczną, malarską, a przede wszystkim uczuciową. Tak zresztą ujmują zjawiska i dorośli, dla których słowo czy zdanie jest tylko częścią obrazu, akcji, rozmowy, traktatu, a nigdy zjawiskiem oderwanym. Na tem jedynie tle nastąpić może zrozumienie celowości wyrazów, wyrażeń, zwrotów, przenośni, porównań, akcentu logicznego czy uczuciowego i t. p. Raz będą one wywołane chęcią jak najplastyczniejszego odtworzenia akcji czy obrazu, innym razem wyrazy te czy zwroty dobierane będą celem oddania myśli jak najbardziej zrozumiale, to znów poddane będą pewnemu uczuciu czy nastrojowi, by wywołać uśmiech lub smutek, to chociaż im będzie o dosadność charakterystyki lub tylko nawet o poprawność stylu, nigdy nie będą jednak istniały same tylko dla siebie, nigdy nie skończą swej roli nawet w zdaniu, które nawet, jeśli występuje samoistnie, to tylko jako domyślna część pewnej większej całości.

Oparcie się zatem na pewnej konkretnej, a całkowitej treści, to pierwsza, podstawowa wskazówka metodyczna, którą stosować

należy zawsze i wszędzie, na każdym stopniu ćwiczeń stylistycznych.

Ale wśród elementów stylistycznych odróżnić możemy rozmaite ich stopnie w stosunku do rozwoju i pojemności psychicznej młodzieży. Najprostszym będzie dobór jednego wyrazu ze stanowiska wartości logicznej czy uczuciowej, trudniejszym przełożenia, zawierająca w sobie pewien pierwiastek abstrakcji, jeszcze trudniejszym porównanie i t. d. Trudności te jednak nie ograniczają się tylko do elementów stylistycznych jako takich, towarzyszą im jeszcze czynniki, zależne od rozwoju pojęciowego młodzieży i od kategorii językowych, czyli innymi słowy poznanie każdego elementu stylistycznego musi być oparte na dokładnej znajomości treści danego wyrazu, czy danych wyrazów, jak i ich wartości formalnej, t. zn. wartości semantycznej, składniowej, a nawet morfologicznej i fonetycznej. Z tego wynika, że istotne ćwiczenia stylistyczne poprzedzać należy wyjaśnieniami rzeczowymi, które przyczyniają się do wzbogacenia słownika ucznia i tem samem obok wyjaśnienia pojęciowego danego wyrazu dostarczają mu materiału porównawczego, obok nich zaś ćwiczeniami gramatycznymi, które uświadamiają młodzieży poszczególne zjawiska językowe. Uczeń zatem nie może przystąpić do ćwiczeń stylistycznych, o ile obca mu jest na przykład treść wyrazów łąn, pole, niwa, łąka, zagon, podobnie też jeśli nie posiada dostatecznych wiadomości o tem, co to jest rzeczownik, co on oznacza, o ile nie zna podziału na rzeczowniki właściwe czy przenośne, konkretne czy abstrakcyjne, żywotne i nieżywotne, osobowe i rzeczowe, lub nie wie, jaką rolę odgrywać może rzeczownik w zdaniu. Wyjaśnienia rzeczowe i wiadomości z gramatyki nie stanowią wprawdzie istoty ćwiczeń stylistycznych, ale bez nich ćwiczenia te będą pracownią frazesów, bezmyślnego werbalizmu. To też, aby tego uniknąć, należy pamiętać o tem, że nie tylko treść utworu czy czytanki, ale wszystkie nieznanne lub niedostatecznie znane wyrazy w danej czytance muszą być wyjaśnione, nim się przystąpi do ćwiczeń stylistycznych, a nadto muszą być przerobione te konieczne wiadomości z gramatyki, w granicach których porusza się dane zjawisko stylistyczne, a więc np. wiadomości o rzeczowniku, przymiotniku czy czasowniku, o zdaniu i t. p. Od materiału zatem gramatycznego, przerabianego w szkole, można, względnie należy uzależnić dalsze ustopniowanie ćwiczeń, o ile tylko materiał gramatyczny na takie ustopniowanie pozwoli. I tak na przykład ćwiczenia synonimiczne możemy łączyć z nauką o rzeczowniku, a następnie z nauką o przymiotniku, przyczem łączyć możemy już przymiotnik z rzeczownikiem i t. d.

W ten sposób uzyskamy tak ważną w nauczaniu koncentrację. Ćwiczenia tak stylistyczne, jak gramatyczne oparte będą na żywym materiale, zawartym w czytance czy też w opowiadaniu lub w wypracowaniu pisemnem ucznia lub uczennicy. W ten też sposób będzie on czuł konkretne wartości i znaczenie

tych zjawisk, w badaniu ich nie będzie on tylko biernym odbiorcą, ale czynnym obserwatorem lub współtwórcą. Zyska zaś na tem nietylko nauczanie stylistyki, ale równie dobrze i gramatyki, która w tak pojętych ćwiczeniach stylistycznych znajdzie sprzymierzeńca.

Kolejność zatem ćwiczeń¹⁾ będzie następująca: 1. Lektura i związane z nią wyjaśnienia rzeczowe. 2. Rozbiór treści czytanki czy utworu. 3. Ćwiczenia w mówieniu lub pisemne. 4. Ćwiczenia gramatyczne na tle czytanego utworu. 5. Ćwiczenia stylistyczne: a) słownikowe, logiczne; b) stylistyczne w ścisłym tego słowa znaczeniu; c) ćwiczenia stylistyczne kombinowane. 6. Ćwiczenia w estetycznym czytaniu, wygłaszaniu, uczeniu się na pamięć i t. p.

Tę kolejność ćwiczeń poszczególnych bezwzględnie należy zachować, gdyż jedno z drugiego wynika, jedno od drugiego jest zależne. Bez dostatecznego zrozumienia wyrazów nie może być mowy o zrozumieniu treści, bez wszechstronnej analizy treści nie można też rozpoczynać ćwiczeń stylistycznych, bez zaś trzech wymienionych nie osiągniemy nigdy pięknego, estetycznego czytania, czy wygłaszania, w którym odgrywają zasadniczą rolę tak pierwiastki treści jak formy. Wogóle ćwiczenia te łączą się niepodzielnie, granica bowiem między treścią i formą jest niepochwytna, podział zaś tych dwóch czynników i wyodrębnianie ich nie odpowiada psychologii procesu twórczego.

Ćwiczenia w mówieniu i pisemne odgrywają albo rolę zastępczą obok lektury jako samodzielny produkt twórczości uczniowskiej, a więc równorzędną lekturze, albo też dopełniającą, przyczyniając się do pogłębienia, rozszerzenia i ugruntowania treści czytanki czy utworu. Ćwiczenia zaś gramatyczne mają wartość tylko ogniwa wiążącego, naturalnie o ile chodzi o ćwiczenia stylistyczne i to tylko na stopniu niższym, z innymi ćwiczeniami poza lekturą nie są ściśle związane i wiodą swój odrębny a ważny żywot.

Zaznaczyć jednak należy, że nie każda czytanka zawiera dostateczny materiał do tych wszystkich ćwiczeń, że zatem nie przy każdym ustępie można te stopnie przejść, że taka analiza wszystkich ustępów byłaby dla młodzieży zbyt nużąca, że zatem od uzdolnienia i intuicji nauczyciela zależy taki rozkład materiału, w którymby podstawowa zasada dydaktyczna, od znanego do nieznanego, znalazła umiejętne i interesujące zastosowanie.

V.

Akcentowanie utworu jako całości, w dotychczasowej literaturze dydaktycznej niedość dobitnie lub zupełnie niepodkreślane, wymaga jednak pewnych wyjaśnień, zwłaszcza, jeśli chodzi o za-

¹⁾ Nie należy ich utożsamiać z tokiem jednej lekcji czyli jednostki metodycznej.

stośowanie tego poglądu na poziomie szkoły powszechnej lub niższych klas szkoły średniej.

Zasada ta opiera się: po 1) na akcie twórczym artysty i wynikającym z tego aktu charakterze dzieła; po 2) na poglądach, dotyczących charakteru nauczania języka polskiego.

Punktem wyjścia dla pierwszego zagadnienia jest zdaniem *Hebbla*, że kto chce zrozumieć dzieło sztuki, musi przejść ten sam proces, jaki przeszedł twórca, tylko w odwrotnym porządku i znacznie szybciej. Proces zaś ten przedstawia *A. Lomberg* następująco: Bodziec wywołuje w duszy poety podobny do snu poetycki nastrój, owłada duszą, nabiera głębszego znaczenia myśli, idei i wartości życiowej. Stosownie do właściwych poecie cech duchowych, zwłaszcza zaś fantazji, przemienia się wewnętrzne poruszenie w obraz — duchowy pogląd. (Obraz ten należy rozumieć w jak najszerszym znaczeniu). Kiedy się obraz wyjaśni, skryształizuje, poeta go uzewnętrznia. Obraz zatem jest istotną duszą utworu, pozostaje on w związku z myślami, uczuciami i dążeniami, które poruszały duszę poety. Słowa są tylko uzewnętrznieniem tego obrazu, ściśle mu poddane. Tak przedstawia się proces twórczy. Przy analizie zaś uczeń przejść musi drogę odwrotną, uchwycić przedewszystkiem obraz, a zatem całość, aby dopiero potem sądzić o szczegółach tak treści, jak formy, jeśli ten podział zastosujemy.

Podobnie *Lehman* w swej poetyce udowadnia, że ażeby zrozumieć dzieło sztuki, musimy nauczyć się je badać ze stanowiska artystycznego, patrzeć się na nie oczyma artysty, w świadomości zaś artysty utwór rodzi się i kończy jako część życia sama dla siebie, stanowi jednolitą, żywą całość, organizm, który się sam w sobie rozwija, sam w sobie jest zamknięty i którego część zrozumieć można tylko ze stosunku do całości, którą tworzy. Przy rozpatrywaniu zatem dzieła sztuki musi się wyjść z dzieła poetyckiego jako jedności, jako całości, by pod kątem tej żywej, w sobie zamkniętej, całości rozumieć właściwości i części składowe dzieła. U *Lehmana* to podkreślenie jedności, całości utworu jest tem silniejsze, ponieważ uważa on ją za wynik świadomej, celowej działalności poety, który zgodnie z zasadniczą tendencją (myślą, uczuciem) utworu wybiera formę i dostosowuje najdrobniejsze szczegóły.

Inni pisarze, zwłaszcza ci, którzy w spotęgowanem uczuciu widzą źródło twórczości, też potwierdzają tę jedność dzieła sztuki, zrodzonego pod wpływem tego lub innego nastroju, który oddziaływa bezwzględnie na wszystkie czynniki, z jakich się składa dzieło sztuki, co więcej w tej umiejętności, świadomej czy nieświadomej, nadawania wyrazu swoim natchnieniom, widzą istotne cechy twórcy, odróżniające go od przeciętnych ludzi.

Przyjmując konieczność rozpatrywania elementów stylistycznych ze stanowiska całości utworu jako zasadę, zaznaczyć musimy, że przeprowadzenie tej zasady musi być dostosowane do psychiki młodzieży i nie może przekraczać granic możliwości

intelektualnej czy uczuciowej. W ten sposób przechodzimy do drugiego zagadnienia, poglądów na charakter nauczania języka polskiego, które w danym wypadku ogranicza się do zagadnienia podręczników. Dawniej podręcznik do nauki języka polskiego obok utworów z literatury pięknej lub roszczących sobie takie pretensje, zawierał przeróżne ustępy treści specjalnej. Dziś czytanki treści specjalnej pozostawiono poszczególnym przedmiotom, ograniczając się tylko do utworów o wartości artystycznej. Niestety błędne rozumienie duszy dziecka u wielu autorów podręczników wywołało przekonanie, że wystarczy, jeśli ustęp odpowiada treścią psychice dziecka, choć i tego nie zawsze się przestrzega, co do formy zaś posługiwano się przeważnie językiem sztucznie w duchu dziecięcym spopularyzowanym, nie dbając o wartość artystyczną, zwłaszcza zaś mało się troszczono o to, czy dany ustęp tworzy dla siebie zamkniętą całość artystyczną i stosowano metodę wycinków czy wyimków z większych całości¹⁾. Prawie jedynie podręcznik M. Reitera pod tym względem przedstawia się nadzwyczaj dodatnio²⁾ daje bowiem zawsze, nawet jeśli to są wyimki, całości, odpowiednio przerobione i ułożone tak, że dzięki „Czytaniom“ Reitera nawet na poziomie szkoły powszechnej czy niższych klas szkoły średniej można stosować bez obawy o zwichnięcie psychiki dziecka zasadę rozpatrywania zjawisk stylistycznych ze stanowiska utworu jako całości.

Zaznaczyć jeszcze należy, że tego rodzaju zasada właśnie dlatego, że jest tylko jednym ze sposobów metodycznego rozwiązania programu ministerjalnego, temu programowi się nie sprzeciwia, ani nie wychodzi poza jego ramy, przeciwnie stwarza jeszcze silniejsze podstawy do zdobycia poprawności w używaniu języka, dochodząc do tego celu drogą walorów artystycznych, a więc tembardziej jeszcze oddziaływujących na poczucie językowe. Wpojenie wreszcie tej zasady w wychowanków tak szkoły średniej, jak zwłaszcza szkoły powszechnej, w której nie dochodzą już do najwyższych szczytów analizy literackiej, może wogóle wpłynąć decydująco na stosunek czytającej publiczności do utworów, których wartości dziś zupełnie oceniać się nie umie.

Rzecz zrozumiała, że nie wszystkie ćwiczenia stylistyczne, wyliczone w programie dadzą się ująć z tego stanowiska, podpadają pod nie bezwzględnie tylko te, które mają charakter artystyczny, inne o charakterze ściśle słownikowym, wogóle praktycznym z natury swej tym prawom nie podlegają. To też analizę ze stanowiska utworu jako całości uważać należy za

¹⁾ Należałoby usunąć ze szkoły tego rodzaju podręczniki. Zamiast „Wypisów“ i „Książek do czytania“ powinno się nauczanie języka polskiego oprzeć na lekturze arcydzieł w całości, a nie na „wycinkach i wyimkach“. Konieczne jest tedy ułożenie dla poszczególnych oddziałów zbioru dzieł, odpowiadających rozwojowi umysłowemu ucznia. (P. R.)

²⁾ Ale i w tym podręczniku spotkamy trudności, wynikające z tego, że podręcznik ułożony jeszcze przed wojną nie zawiera ustosunkowania wartości stylistycznych w duchu programu ministerjalnego.

najwyższy stopień ćwiczenia, ale stopień, który przy odpowiedniej metodzie na wszystkich poziomach nauczania osiągnąć można.

Nie trzeba wreszcie udowadniać, jak wyrabia duchowo młodzież tego rodzaju metoda, zrywająca z fałszywie rozumianem czytaniem statarycznym, którego założeniem też jest przechodzenie od całości do części, a nie odwrotnie. Zresztą i w innych przedmiotach np. w nauczaniu przyrody, pokazujemy dziecku naprzód całego ptaka, cały kwiat, a potem dopiero przechodzimy do opisu budowy czy też do omówienia znaczenia poszczególnych organów, cech i t. p. Tak samo się dzieje przy oglądaniu obrazu, przy zapoznawaniu się z melodją muzyczną i t. p.

VI.

Plan ćwiczeń stylistycznych na tle programu ministerjalnego przedstawiałby się zatem następująco:

I. Ćwiczenia stylistyczne pomocnicze.

1. wyjaśnienia rzeczowe: a) drogą synonimiczną, b) opisową, c) pogładową.

2. Ćwiczenia słownikowe i logiczne: a) tworzenie szeregów synonimicznych na tle danej czytanki lub opowiadania ucznia, b) uzupełnianie szeregów synonimicznych z danej czytanki lub opowiadania ucznia, c) dotwarzanie szeregów synonimicznych do danego wyrazu, d) wyszukiwanie wyrazów o znaczeniu wieloznacznym, przeciwnym, sprzecznym, krzyżującym się, o znaczeniu współrzednym, podrzędnym i nadrzędnym, wyrazów ludowych, obcych itp.

II. Ćwiczenia stylistyczne istotne.

1. Badanie synonimów, przerośni, porównań itd. w związku z treścią danego utworu, czytanki czy opowiadania ucznia: a) ze względu na wartości myślowe, uczuciowe, malarskie.

2. Badanie związku z treścią: a) przez opuszczanie wyrazów, przerośni, porównań itp, b) przez zastępowanie ich innymi.

3. Charakteryzowanie akcji, osób, obrazu, czynności, myśli utworu itp. na podstawie analizy poszczególnych elementów stylistycznych.

4. Określenie roli poszczególnych części mowy lub poszczególnych elementów stylistycznych w utworze, opowiadaniu ucznia

5. Charakteryzowanie utworu jako całości artystycznej.

III. Ćwiczenia kombinowane:

1. Dawanie tytułów: a) czytankom niezatytułowanym, opowiadaniom uczniów itp., b) poszczególnym częściom, c) obrazkom lub cyklom obrazków.

2. Opisywanie przedmiotów, czynności, obrazków, rzeźb itp.

3. Dowolne opowiadanie uczniów z uwzględnieniem danych elementów stylistycznych.

W ten sposób ułożony plan ćwiczeń stylistycznych może być zastosowany zależnie do programu przepisanego na poszczególne klasy. Oparty o lekturę i o ile możliwości równolegle prze-

rabiany materiał gramatyczny, wyrabia poprawność języka, a nadto zwolna wprowadza w tajemnice piękna, w odczuwanie dzieł sztuki przez rozwinięcie obok ścisłości w używaniu języka fantazji i poczucia piękna w skromnym wprowadzie zakresie, ale wystarczającym na tym poziomie nauczania.

Wreszcie jeszcze jedna uwaga-wskazówka. Nauczyciel języka polskiego powinien pamiętać, że ćwiczenia stylistyczne są tylko częścią tych licznych środków, jakimi posługuje się nauczanie dla osiągnięcia określonych przez program celów, że zatem przeróżne ćwiczenia należy rozłożyć równomiernie, zależnie od ich roli i znaczenia, że nie można zaniedbywać jednych kosztem innych, że więc nie można zapominać, że obok ćwiczeń stylistycznych są gramatyczne, ortograficzne, uczenie się na pamięć, wypracowania pisemne, ćwiczenia w mówieniu, a przedewszystkiem lektura utworów i ich rozbiór.

Tadeusz Czapczyński.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w roku 1925.

Instytucja Wak. Kursów Uniw., powołana do życia przez Zarząd Gł. Związku P. N. S. P. w r. 1913, ma być ustalony i cieszy się dodatnią opinią wśród nauczycielstwa szkół powszechnych i w sferach naukowych. Opinię tę zdobyły sobie W. K. U. dzięki systematycznej i planowej pracy, zmierzającej do powstania instytucji na możliwie wysokim poziomie zarówno pod względem naukowym, jak i organizacyjnym. Dzięki współpracy wybitnych sił naukowych, przeważnie ze sfer uniwersyteckich, działalność W. K. U. jest bardzo owocną i zatacza coraz szersze kręgi. Corocznie przybywa na kursy i kształci się tu przeciętnie z górą **300** nauczycieli(lek) z różnych stron Rzpltej. Ogółem zorganizowano dotąd w Zakopanem i na Pomorzu **13** W. K. U., na których kształciło się **1740** nauczycieli(lek).

Instytucja W. K. U. opiera się na jasno skryształizowanej idei przewodniej. Zadaniem ich jest umożliwić nauczycielstwu, pracującemu zdala od ognisk kulturalnych, czerpanie wiedzy u źródła, korzystanie ze zdobyczy i wysiłków osób, pracujących twórczo na polu nauki. Dzięki W. K. U. liczny zastęp nauczycielstwa pozostaje w kontakcie z żywą nauką, otrzymuje zwięzłe wskazówki metodyczne do pracy samokształceniowej, zapoznaje się z nowszą literaturą w różnych gałęziach wiedzy, tu znajduje podniety, budzące zainteresowania intelektualne, tu ma możność bezpośredniego poznania naukowego i estetycznego najpiękniejszych okolic Polski: morza i gór — Bałtyku i Tatr. Niemale też znaczenie ma fakt, że pokaźny zastęp nauczycielstwa może pozmocnić swe siły i zdrowie w tak korzystnych warunkach klima-

tycznych, jakie istnieją w miejscowościach nadmorskich i w wysokogórskich. Wreszcie współzycie towarzyskie uczestników W. K. U., wzajemne poznawanie się nauczycielstwa, pracującego w różnych stronach Rzpltej, przyczynia się do zacieśnienia węzłów koleżeńskich i organizacyjnych.

W roku 1925 zorganizował Zarząd, podobnie jak w latach ubiegłych, dwa kursy: V-ty W. K. U. w Wejherowie na Pomorzu, trwający od 6 do 31 lipca i VIII-my W. K. U. w Zakopanem od 3 do 28 sierpnia.

Program wykładów na obu kursach obejmował trzy działy: A) Cykl pomorski (w Wejherowie) i cykl tatrzański (w Zakopanem), B) dział socjologiczny i C) dział filozoficzno-pedagogiczny. W dziale I-szym wykładali w Wejherowie na Pomorzu profesorowie: Rouppert, Siedlecki i Jakubski, a w Zakopanem Goetel, Stecki, Siedlecki i Gadomski; w dziale II-gim: Znaniński, Czarnowski, Rouppert i Kutrzeba w Wejherowie, a w Zakopanem Znaniński, Bystron i Reiss; w dziale III-cim objeli wykłady na Pomorzu profesorowie: Sobeski, Tatarkiewicz, Błachowski i Rowid, a w Zakopanem: Myslakowski, Sobeski, Rowid i Gromadzki. Nadto jeden odczyt publiczny na temat „Tendencje Przedwiośnia Żeromskiego” wygłosił w Wejherowie i w Zakopanem prof. Sinko.

Program szczegółowy przedstawiał się następująco:

A. Prof. Dr Kazimierz Rouppert: Szata roślinna Pomorza i Bałtyku (6 godz.) i dziedziczenie płci u roślin (2 godz.). — **Prof. Dr Michał Siedlecki:** Zasadnicze wiadomości z zoologii ogólnej (8 godz.). — **Prof. Dr Antoni Jakubski:** Fauna Pomorza i jej znaczenie w życiu gospodarczem Polski (8 godz.).

Pogląd ogólny na charakter fauny Pomorza w odniesieniu do fauny ziem Polski. — Podział regionalny i zasięgi wybranych gatunków. — Historia nasiedlenia zwierzęcego na ziemiach naszych ze szczególnem uwzględnieniem epoki lodowej. Elementy fauniczne. Relikty. — Bałtyk jako zbiorowisko życia zwierzęcego, jego charakter i przeszłość. — Przegląd naturalnych zbiorowisk zwierzęcych w Bałtyku. Świat ptasi i jego właściwości. — Główne ryby użytkowe naszego morza. — Rybactwo i rybolowstwo bałtyckie. — Stosunek człowieka do przyrody. Ochrona przyrody, jej postulaty i nasze obowiązki.

B. Prof. Dr Florjan Znaniński: Zagadnienia psychologii społecznej (8 godz.).

Źródła psychologiczne życia społecznego. — Porozumienie i samotność. — Harmonja uczuciowa i antagonizm uczuciowy. — Współdziałanie i walka. — Zaufanie i nieufność. — Żądza uznania. — Kult grupy społecznej. — Bunt przeciw grupie.

Prof. Stefan Czarnowski: Różniczkowanie się pojęć moralnych (8 godz.).

Jak badać zjawiska moralne? — Natura zjawisk moralnych. — Religja i moralność w Rzymie pierwotnym. — Różniczkowanie stanowe moralności w Imperjum. — Różniczkowanie się pojęć moralnych w społeczeństwach nowoczesnych.

Prof. Dr Kaz. Rouppert: Biologiczne podstawy spółdzielczości (4 godz.). — **Prof. Dr Stanisław Kutrzeba:** Stanowisko prawnopanstwowe Gdańska i jego stosunek do Polski (6 godz.).

C. Prof. Dr Władysław Tatarkiewicz: Jak wielcy kierownicy ludzkości pokierowali własnem życiem? (8 godz.).

Sokrates. — Plato. — Tomasz z Akwinu. — Giordano Bruno. — Kartezjusz. — Kant.

Prof. Dr Michał Sobeski: Zasady estetyki (8 godz.).

Zadania estetyki. — Analiza subiektywnych doznań estetycznych. — Psychologia twórczości artystycznej. — Pogląd na metody genetyczne. — Metoda ewolucyjno-genetyczna Darwina i psychologiczno-genetyczna Taine'a. — Znaczenie metod genetycznych dla estetyki. — Teoria naturalistyczna, a twórczość artysty. — Przebieg procesu twórczego: Nastroj twórczy, koncepcja, kompozycja. — Talent a geniusz artystyczny. — Psychopatologia a twórczość artystyczna. — Sztuka a życie: optymizm Guyau a pesymizm Schopenhauera.

Prof. Dr Stefan Błachowski: Nauka o zdolnościach (8 godz.).

Różne znaczenia pojęcia „zdolność”. — Psychologia talentów i genialnych uzdolnień. — Kwestja dziedziczności zdolności u bliźniąt. — Zagadnienie różnic indywidualnych w uzdolnieniu kobiet i mężczyzn. — Stan badań nad inteligencją i w związku z tem postulat szkoły dla uzdolnionych.

Dr Henryk Rowid: Podstawy i rozwój szkoły twórczej (8 godz. i seminarja).

Geneza szkoły twórczej — podstawy socjologiczne i filozoficzne. — Rozwój stosunków społecznych a szkoła twórcza. — Idea szkoły twórczej w dziejach wychowania. — Wpływ psychologii pedagogicznej na rozwój szkoły twórczej. — Charakterystyka nowych szkół. — Współczesne kierunki i poglądy w ujmowaniu istoty nowej szkoły. — Realizacja szkoły twórczej zagranicą i w Polsce.

* * *

A. Prof. Dr Walery Goetel. O powstaniu gór a Tatr w szczególności (8 godz.).

Zasady geologii tektonicznej. — Przeszłość globu ziemskiego. — Demonstracja zbiorów geologicznych w Muzeum Tatrzańskim.

Prof. Dr Adam Gadomski: Z geografji Tatr (6 godz.).

Prof. Dr Konstanty Stecki: Historia roślinności Polski, a roślinność Tatr (8 godz.).

B. Prof. Dr Jan Bystron: Z zagadnień socjologii (8 godz.).

Prof. Dr Józef Reiss: Socjologia muzyki (7 godz.).

Muzyka a ludy pierwotne. — Poglądy Darwina i Spencera. — Muzyka i praca. — Książka K. Büchera „Arbeit und Rhythmus”. — Taniec. — Psychoza tańca. — Pieśni religijne, patriotyczne, bojowe. — Muzyka jako czynnik społeczno-narodowy.

C. Prof. Dr Zygmunt Mysłakowski: Kultura i wychowanie (8 godz.).

Dr Bronisław Gromadski: O szkole specjalnej (3 godz.).

Szkoła specjalna jako typ odrębny w całokształcie szkolnictwa. — Organizacja szkoły specjalnej zagranicą i w Polsce. — Zdolność twórcza ped. jako podstawa pracy w szkole specjalnej — Psychoanaliza pedagogiczna jako motyw pomocniczy w doborze typu dziecka. Konieczność selekcji dzieci według indywidualnej typologii.

W związku z wykładami odbyły się zarówno na Pomorzu jak i w Tatrach liczne wycieczki naukowe i krajoznawcze. Uczest-

nicy W. K. U. w Wejherowie zwiedzili Oksywję, Puck, Przylądek Rozewski, Oliwę, Gdańsk, Hel i Kartuzy. Do Przylądka Rozewskiego i do Kartuz odbyły się wycieczki botaniczne pod kierunkiem prof. Roupperta, wśród wspaniałej pogody odbyła się wycieczka statkiem do Gdańska i na Hel (pod kierunkiem Dra Rowida), a nadto zwiedzili uczestnicy „Kalwarję” wejherowską i budujący się port w Gdyni pod kierunkiem prof. Czarnowskiego. Uczestnicy kursu zakopiańskiego odbyli wycieczkę geologiczną na Małą Szwynicę pod kierunkiem prof. Goetla, geograficzną na Czerwone Wierchy pod kierunkiem Dra Gadomskiego, botaniczną do Toporowych Stawków i do Dol. Olczyńskiej pod kierunkiem prof. Steckiego, nadto liczne wycieczki krajoznawcze pod kierunkiem Dra Gromadzkiego i Rowida m. i. do Dol. Kościeliskiej przez przełęcz Iwaniacką do Dol. Chocholowskiej, do Czarnego Stawu, do Morskiego Oka przez Zawrat, Dol. Pięciu Stawów, Opalone i Świstówkę, do Dol. Białej Wody i inn. W wycieczkach brało udział przeciętnie od **60** do **130** osób. Na wycieczkach naukowych gromadzili sobie uczestnicy zbiorki minerałów i roślin.

Na V W. K. U. w Wejherowie było **138** uczestników, w tem nauczycieli **51** i nauczycielek **87**. Na kursie zakopiańskim było uczestników **128**, w tem nauczycieli **32** i **96** nauczycielek. Wykłady i seminarja, w których żywy udział brali uczestnicy, odbywały się stale przy szczelnie wypełnionej sali wykładowej. Wogóle znakomita frekwencja i ogromny zapal świadczyły o niezwykłym zainteresowaniu się uczestników kursów nauką i zagadnieniami, poruszonymi w programie tegorocznym. Z okazji zakończenia kursu w Wejherowie przemówił imieniem uczestników p. Franciszek Wielgus, kierownik szkoły w Pobiedzie, a w Zakopanem p. Janina Zajchowska, nauczycielka w Król. Hucie, wyrażając Zarządowi Gł. Związku i Zarządowi W. K. U. uznanie i serdeczne słowa podzięk za znakomitą organizację kursów, z których nauczycielstwo tak duże odnosi korzyści, pozwalające mu podnieść poziom szkoły i pogłębić pracę wychowawczą nad dzieckiem.

Przegląd obcych czasopism.

Czasopisma francuskie.

„*Révue Pédagogique*”. Styczeń—Maj 1925 r. Artykuły wstępne, pióra *Pawła Lapie*, charakteryzują cele i zadania pisma. Porusza on wiele różnych spraw i zagadnień, ale zawsze pod jednym i tym samym kątem widzenia. Kim winien być nauczyciel, jaka rola jego w społeczeństwie, o tem mówi artykuł powstały pod wrażeniem powieści *Wellsa* „*Płomień nieśmiertelny*”¹⁾.

¹⁾ „*La flamme immortelle*”.

W życiu, na każdym kroku, spotykamy zło, krzywdę, niesprawiedliwość i idące za nimi nieodłączne cierpienie, a jednocześnie na dnie duszy każdego człowieka tli iskra Boża, „płomień nieśmiertelny“, mogący przetworzyć i ulepszyć stosunki. Powołaniem nauczyciela jest rozniecenie tej iskry, rozpalenie płomienia, który zniszczy czasem zło i przygotowuje podłoże pod nową, lepszą erę da umęczonej ludzkości. Z ciasnego koła osobistych trosk i zabiegów, jakoby z więzienia, wyprowadza on młodzież i ukazuje jej szersze widnokreśli, zespala ją z życiem wiekuistym, które poczęło się niewiadomo gdzie i kiedy i rozwija nieskończenie po przez bezmiary gwiazdziste. W doborze nauk największą wartość ma historia, pojęta jako wysiłek ludzkości w pogoni za coraz lepszymi formami bytu, a także filozofja wskazująca jak postępować należy. Wiedza techniczna może przygotowywać dobrych fachowców, ale bezsilną jest wobec zagadnień etycznych i społecznych, które nasuwają się na każdym kroku i domagają rozwiązania.

Artykuł pt. „Przeciw gwałtowi“¹⁾ omawia kult, jakim dotąd cieszą się doktryny i metody gwałtu, występujące jaskrawo zarówno w wojnie światowej, jak i w rewolucji rosyjskiej, wzywa nauczycieli do pracy dla dzieła pokoju i sprawiedliwości. Wielka jest potęga myśli — poczęta w umyśle twórczym, myśl przedostaje się do społeczeństwa, oddziaływa na pojęcia, budzi pragnienia, w dążeniu do przejawiania się w życiu zewnętrznym, przetwarzania jego form i stosunków. Siłą zorganizowanej myśli mogą nauczyciele zapobiegać rozlewowi krwi bratniej, łagodzić nienawiści klasowe i narodowe.

Inne artykuły omawiają zagadnienia „cudu naukowego“; stanowiska „szkoły świeckiej wobec zatracającego zjawiska zmniejszania się ludności we Francji“, a także rozwijających się pomysłów wśród młodzieży „Ligi dobroci“²⁾. Nauczyciele nie mogą być obojętni wobec wysiłków podjętych dla odrodzenia zagrożonej rozkładem rodziny. Autor stoi na stanowisku etyki niezależnej, wielką wagę przywiązuje do wprowadzonej niedawno do szkół nauki socjologii zwalczając ona indywidualizm, podnosi wartość ofiary, poświęcenia, obowiązku, rozwija uczucia społeczne, a tem samem toruje drogi do uzdrowienia życia rodzinnego.

„Ligi dobroci“, to forma może najodpowiedniejsza dla moralnej kultury młodzieży. Kształcą one praktycznie, budzą czujność wobec nasuwających się na każdym kroku trudności; w nowej postaci wskrzeszają codzienny rachunek sumienia, tylko zamiast grzechów praca ich skupia się na dobrych uczynkach spełnionych lub zaniedbanych, a tem samem wdraża do myślenia raczej o dobrem niż złem. „Ligi“ usiłują zwalczać egoizm, wyzwalać z ciasnych kręgów własnego „ja“, by tem lepiej rozumieć i od-

¹⁾ „L'ère sans violence“.

²⁾ „Le miracle scientifique“, „L'école laïque et le problème de la natalité“, „Ligues de bonté“.

czuć drugich w dążeniu do harmonijnego współzycia z otoczeniem.

„Révue“ poświęca wiele miejsca i uwagi ruchowi pedagogicznemu zagranicą, notuje ważniejsze fakty i kierunki, gdziekolwiek się one przejawiają.

Artykuł *Henryka Goy'a*¹⁾ omawia wyczerpująco reformy przeprowadzone we Włoszech przez faszystów, a mianowicie przez ministra filozofa *Jana Gentile*, którego współpracownikami byli *Józef Lombardo-Radice* i *Ernest Codignola*.

W głównych zarysach reforma zdąża do podniesienia powagi władzy, rozbudzenia uczuć religijnych i patriotycznych, a także poleca najdalej idące oszczędności. Twórcy programów chcą wprowadzić do szkoły jaknajwięcej piękna, pierwsze w nich miejsce, obok religii zajmują studia arcydzieła literatury narodowej, bohaterskie legendy, śpiew i rysunki. Dzieci ilustrują zadania z języka ojczystego, prowadzą dziennik szkoły, zbierają się w każdą sobotę na wspólne czytania i dyskusje.

W sierpniu roku przeszłego Międzynarodowa konferencja radziła w Oxfordzie nad zagadnieniami oświaty pozaszkolnej.

Uczestniczyło w niej 70 przedstawicieli 20 narodów. Przemawiali kierownicy i nauczyciele wyższych szkół robotniczych Anglii, Szkocji, Belgii, Ameryki, Indji i t. p.

Wybrano komisję, z siedmiu członków złożoną i polecono jej opracowanie statutów dla Międzynarodowego związku kultury robotniczej, obejmującej różne instytucje, jak np.: kursy i wykłady wieczorne, wykłady korespondencyjne, międzynarodową wymianę uczniów, szkoły wakacyjne, szkoły robotnicze, uniwersytety ludowe, kluby itp. Instytucje te łączyć usiłują wydoskonalenie zawodowe z nauką teoretyczną, kształcą jednocześnie zdolnych fachowców i światłych obywateli.

Dyrektorowie niektórych seminarjów we Francji prowadzą z uczniami pogadanki osnute na tle zagadnień bieżących, wydobywając z nich wartości, obok których tak często przechodzimy obojętnie. „Révue“ podaje kilka takich pogadanek, omawiających zadania demokracji w okresie wyborów, działalność historyka Micheleta w 50-tą rocznicę jego śmierci, stosunek nauki do cywilizacji w uroczysty dzień odsłonięcia pomnika ku czci uczniów poległych za ojczyznę. Stosunek ten budzi dzisiaj niepokojące pytania i wątpliwości. Stoimy wobec faktu, że nauka wyprzedza o wiele nasz rozwój moralny i dlatego tak często wynalazki uczonych idą w służbę dzieł nienawiści i niszczenia. Prawdziwa cywilizacja uszlachetnia ludzi. „Nauka bez sumienia, to zguba duszy“²⁾.

W dziale bibliograficznym zwraca uwagę „Peda-

¹⁾ „La réforme de l'enseignement primaire en Italie“.

²⁾ „Science sans conscience n'est que ruine de l'âme“ (Rabelais).

gogja socjologiczna" *Zygfryda Kawerau*¹⁾, jednego z najczynniejszych członków „Ligi reformy szkolnej”²⁾ w Niemczech i współpracownika przeglądu „Nowe wychowanie”. Pierwsza część książki mówi o socjologicznych podstawach wychowania, druga o ideałach przeszłości. Autor stwierdza fakt, że żyjemy w epoce wielkich przełomów we wszystkich dziedzinach myśli i życia — giną stare formy, rodzi się świat nowy, dla którego wychować trzeba nowe pokolenie. Młodzież niemiecka przeżywa gwałtowny kryzys³⁾, w którym zatracają się uznane dotąd wartości, a na ich miejsce powstają nowe. Pomóc jej należy w walce o lepsze jutro świata, przebudować gruntownie systemy i metody pedagogiczne, związać je ściśle z socjologią, zapewnić pracy ręcznej stanowisko równorzędne z pracą umysłową. *Kawerau*, łącznie z *Oestreichem* i *Honigsheimem*, jest dzisiaj w Niemczech ośrodkiem ruchu, który wiąże się z ruchami pokrewnymi w innych krajach, w dążeniu do pokojowego rozwiązywania zagadnień międzynarodowych, do zwalczania ambicji i nienawiści, grożących widmem nowych ofiar, nowych cierpień i zapasów.

H. Witkowska.

Czasopisma niemieckie.

Dążności reformatorskie w dziedzinie szkolnictwa, zwłaszcza powszechnego, zaznaczyły się w epoce powojennej przedewszystkiem w Austrii niemieckiej, w mniejszym zakresie w Niemczech samych. Dążności te wyraziły się tak w oficjalnych reformach programów i metod, jakoteż w próbach prywatnych i głosach nauczycielstwa, zawartych w czasopismach fachowych. Na ich czele należałoby postawić z czasopism austrijackich: „Schulreform” i „Die Quelle”.

„Schulreform” (Schulwissenschaftl. Verlag A. Haase Wien III., Rennweg 58, form. 25×17 cm, wychodzi rok IV., jako mies. po str. 64) służy wszelkim planom i ideom reformatorskim w dziedzinie szkolnictwa i wychowania młodzieży, oraz kształcenia nauczycielstwa, uwzględniając w bardzo poważnej mierze zagranicę. Zeszyty 1—5 r. b. przynoszą między wielu innymi następujące, dla nas bardziej zajmujące artykuły: Fadrus, Sprawozdanie z kongresu pedagogicznego w Monachjum z r. 1924 (interesujący zwłaszcza referat Dr Fr. Karsena o szkołach eksperymentalnych i eksperymentach szkolnych w Niemczech powojennych); H. Fischl, Plany reform w szkolnictwie czesko-słowackim; Klinke, Kształcenie nauczycieli w Szwajcarii; Helmer, Sprawozdanie z kongresu przyrodników w Insbruku 1924 r.; Weigel, Hamburskie szkoły spo-

1) „Soziologische Paedagogik”, Leipzig (Quelle et Meyer) 1924.

2) Bund entschiedener Schulreformer.

3) Jugendbewegung.

leczne (Gemeinschaftsschulen); Reiniger, Klasa szkolna jako organizacja społeczna życia i pracy; Pollak, Zreformowana średnia szkoła wyższa (Oberschule) w Szwecji; Roubiczek, „Dom dzieci” we Wiedniu (Montessor); Popper, Stanowisko nauczyciela wobec szkoły i uczniów; Krüger, Z magdeburgskiej szkoły eksperymentalnej; ponadto cały szereg artykułów i notatek z praktyki szkolnej różnych przedmiotów, z dydaktyki ogólnej, przegląd czasopism i książek. Pismo w ogólności utrzymane na poziomie bardzo wysokim.

„Die Quelle” (Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien I., Burgring 9 form 22×16 cm, mies. po 100 stron rocznie 5 szyl. austr.) wychodząc pod tym tytułem rok V. kontynuuje stare pismo „Der österreichische Schulbote” (zał. w r. 1850). Obficie ilustrowane posiada ono stale następujące działy; J. Gutter, Przygotowanie nauczyciela do nauki w duchu szkoły pracy; J. Böhm, Przeciw alkoholowi zapomocą nauki rysunku (godna naszej uwagi próba popularnej propagandy przez młodzież przeciw pijaństwu; podobna propaganda rozpoczęła się w wielu szkołach w Niemczech) i t. d.

Z bardzo wielu godnych uwagi czasopism w Niemczech wymienić należy „Neue Erziehung” (C. A. Schwetschke & Sohn, Berlin W 30, Freisingerstr 5a, form 23×16 cm, mies. po 80 stron, kwart. Mk 2.50) służy hasłom radykalnej reformy szkolnictwa i liberalnej polityki szkolnej, pacyfizmowi w szkole i idei porozumienia między narodami Europy. Z treści zeszytów tegorocznych wymienię np.: R. Rappe, o zasadach reformy wyższego szkolnictwa (Man schleife die Jugend nicht am Seile der Chronologie durch Geschichte und Literatur... Das Relative — all das, was die Schule so wichtig nimmt — sollte zurücktreten vor dem Ewig-gültigen... (np. w nauce historii) ...Alle allgemeinsten Fragen menschlichen Zusammenlebens... sollten bis auf die letzten Grunde geklärt werden mit rückhaltlosem Wahrheitsmut und ehrlichstem Suchen... Die Lebensform dieser Schule kann nur die Gemeinschaft sein...); Hertz, Praktyczna praca pokojowa w szkołach; szereg artykułów o propagandzie antyalkoholowej w szkole (Nr 2); artykuły o nauczaniu metodą Montessori (Nr 3); artykuły o stosunku proletariatu do wiedzy i szkoły (Nr 4); rozprawy o niemieckich „Landerziehungsheime” (Nr 5); poza rozprawami oryginalnymi sprawozdania ze szkolnictwa franc., ang., amer., włosk., ros., szereg listów, notatek etc. Ton ogólnie żywy, czasem bojowy. Ostatnio zainteresowało się to czasopismo i Polską i zaczęło ogłaszać sprawozdania ze szkolnictwa i wydawnictw pedagogicznych polskich.

Dr Michał Friedländer.

Recenzje.

Władysław Radwan. *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej.* Warszawa 1925. Nakładem „Naszej Księgarni”. Str. 157.

Jesteśmy niemal w przededniu uchwalenia Ustawy o ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej. Niedawno Minister Oświaty zapowiedział utworzenie specjalnej Komisji, któraby się zajęła przygotowaniem odpowiedniego projektu rządowego. Brak tej ustawy tamuje normalnej rozwój naszego szkolnictwa, staje się przyczyną dezorientacji społeczeństwa, a nawet pewnych kół fachowych, o ile idzie o znaczenie i cele szkoły powszechnej, tudzież o jej ustosunkowanie do szkół wyższego stopnia. W naszej polityce szkolnej brak dotąd jasnej myśli przewodniej i należyte opracowanie programu, żyjemy dotąd w okresie „tymczasowości” i niemal codzień wylaniają się nowe projekty i zmiany. W tak ważnej chwili pojawia się książka, w której wybitny znawca naszego stanu edukacji *Władysław Radwan* stawia i stara się rozwiązać jedno z najistotniejszych zagadnień w naszej polityce szkolnej i ogólnopaństwowej — z zagadnienie ustroju szkolnictwa w Rzpltej Polskiej.

Autor miał sposobność poznać i zgłębić ten problem gruntownie, ponieważ od pierwszych chwil poczynił około budowania szkoły w ódrodzonej Rzpltej bierze żywy i czynny udział w pracach organizacyjnych i wspólnie z nauczycielstwem, jako jeden z referentów na Zjeździe warszawskim w roku 1919 kładzie wraz z innymi pierwsze fundamenty edukacji narodowej. Książkę swoją oparł na szerokiem tle ogólnych stosunków społecznych, na głębokiem wniknięciu w psychikę społeczeństwa polskiego, na znajomości ustroju szkolnictwa w innych państwach i dokonywanych tam reform w ostatnich czasach. W pięciu rozdziałach omawia autor istotne zagadnienia w związku z systemem edukacji narodowej i ustrojem szkolnictwa polskiego.

Na pierwszy plan wysuwa się ujęcie myśli przewodniej ustroju szkolnictwa. Stwierdziwszy rozdzźwięk między pracownikami umysłowymi i fizycznymi, jaki dotąd panuje w naszej strukturze społecznej, a będący pozostałością minionej epoki, dochodzi autor do wysnucia idei przewodniej w życiu narodem i państwem, tudzież w systemie edukacyjnym, którem być powinno „dążenie do współmierności duchowej wszystkich ludzi”, „tworzenie jedności kulturalnej narodu”, wspólnej ojczyzny duchowej. Ideę tę zrealizować może szkolnictwo, zreformowane w duchu postulatów pedagogicznych doby obecnej, odpowiadające strukturze społeczeństwa nowoczesnego. Powinien to być system wychowania ludzi, któryby pozwolił „pogodzić dążenie do zapewnienia wszystkim normalnie uzdolnionym członkom społeczeństwa takiego poziomu kultury ogólnej, jakiego żądają panujące ideały religijno-moralne i praktyczne potrzeby życia społecznego, z dążeniem do utrzymania — więcej — rozwinięcia na wszystkich członków społeczeństwa gotowości do pracy

fizycznej — to jedno z największych współczesnych zadań kulturalnych. Tylko te narody, które zdołają dobrze i szybko rozwiązać to zadanie, zapewnią sobie produkcyjną siłę i pokojowy twórczy rozwój stosunków społecznych“.

W następnym rozdziale omawia autor stopnie i rodzaje szkół, tudzież ich wzajemne ustosunkowanie, podając graficzny obraz ustroju szkolnictwa. W obrazie tym widzimy 4 stopnie edukacji: 1) wychowanie przedszkolne, 2) szkoły powszechne od 7 do 14 roku życia, 3) szkolnictwo średnie ogólnokształcące, zawodowe i szkoły dokształcające do 18 roku życia, 4) szkoły wyższe i Oświatę Pozaszkolną. Wszystkie stopnie i rodzaje szkół są ze sobą powiązane organicznie tak, że każda jednostka ma możliwość kształcenia się zgodnie z posiadanymi warunkami i uzdolnieniami. Podstawą tej budowy jest 7-letnia szkoła powszechna wraz z wychowaniem przedszkolnym. Dopiero po ukończeniu pełnej 7-kl. szkoły powszechnej przechodzi młodzież w 14 roku życia do różnego rodzaju szkół drugiego stopnia.

Z kolei przechodzi autor do sprawy realizacji nowego ustroju szkolnictwa, biorąc jako punkt wyjścia Ustawę z 2 lipca 1924 o pracy młodocianych i kobiet, która zezwala na zatrudnianie w przemyśle, górnictwie, hutnictwie, biurowości, handlu i przewozie młodocianych od 15 lat skończonych. Stąd wynika konieczność kształcenia młodzieży w szkole powszechnej do lat 15, a więc ustawowy obowiązek uczęszczania do szkoły objąć winien okres ośmioletni. W obecnych warunkach jednakże można na terenie całego państwa z trudem wprowadzić zaledwie 7-letnie nauczanie. Dlatego też należy sobie odrazu uświadomić, jakie przykre następstwa mieć może dla młodzieży i społeczeństwa rok przerwy między ukończeniem szkoły powszechnej, a wstąpieniem do życia praktycznego i odpowiednio temu zaradzić. Opierając się na pracy *Dra Marjana Falskiego* „Materiały do projektu sieci szkół powszechnych“, omawia autor sposoby realizacji wyżej zorganizowanej szkoły powszechnej z uwzględnieniem budownictwa szkolnego i produkcji należycie ukwalifikowanych nauczycieli.

Sprawie kształcenia nauczycieli poświęca autor baczną uwagę i jako naczelny szef tego działu edukacji w Państwie zdaje sobie sprawę, że od należytego rozwiązania tego problemu zależy wogóle rezultat wszelkich reform szkolnych. W Polsce istnieją obecnie liczne i bardzo różnorodne zakłady, w których kształcą się nauczyciele szkół powszechnych: seminarja, państw. kursy nauczycielskie, wyższe kursy naucz., Instytut nauczycielski i wreszcie 8—10-tygodniowe kursy pedagogiczno-metodyczne. Ta różnorodność nie jest mojem zdaniem celowa i korzystna ani pod względem naukowo-pedagogicznego przygotowania, ani też ze względów ekonomicznych.

Seminarjum 5-letnie nie daje wykształcenia, jakiego wymaga dziś praca w szkole powsz. 7-klasowej, w szkołach dokształcają-

cych i w instytucjach Oświaty Pozaszkolnej. Zakładanie seminarjów w środowiskach zacofanych kulturalnie, w miasteczkach, zdala od ognisk życia umysłowego i społecznego, uniemożliwia wprost wykształcenie nauczyciela nowoczesnego. Wyższe Kursy Nauczycielskie roczne i dwuletni Instytut Naucz. są zbyt kosztowne, bo oprócz wydatków normalnych, wynikających z utrzymania tych zakładów, skarb państwa wydaje poważne kwoty z powodu urlopów płatnych rocznych i dwuletnich dla nauczycieli, idących na kurs i na pobory dla ich zastępców. Tu konieczną jest gruntowna reforma. Zamiast seminarjów, wyższych Kursów i Instytutu Naucz. należy tworzyć w ogniskach kulturalnych dwuletnie Studja Nauczycielskie dla młodzieży z ukończoną szkołą średnią ogólnokształcącą, która coraz liczniej napływa na studjum roczne państw. Kursów nauczycielskich. W pierwszym roku otrzymaby ta młodzież wykształcenie w zakresie obecnie obowiązującego programu studjum rocznego państw. Kursów naucz., a w drugim nastąpiłaby specjalizacja w obranej grupie przedmiotów, tudzież pogłębienie zawodowo-pedagogiczne. Taki system kształcenia nauczycieli zapewniłby szkole powszechnej materiał kulturalny i znakomicie przygotowany pod względem ogólnym i zawodowym, a przytem będzie w stosunku do stanu obecnego daleko tańszy, nawet gdyby dla tej młodzieży pobudowano bursy i ustanowiono stypendja pedagogiczne. W graficznym obrazie ustroju szkolnictwa dwuletnie studjum nauczycielskie powinno się znaleźć w szeregu zawodowych szkół wyższych (od 18—20 r. ż. — XIII i XIV rok nauki).

Po rozprawieniu się z argumentami przeciwników nowego ustroju szkolnictwa daje autor zwięzły pogląd na międzynarodowe dążenia reformatorskie, wykazując, że wszystkie państwa zmierzają dziś do usunięcia „dwutorowości szkolnictwa” (szkolnictwa ludowego i inteligenckiego), oraz „ludowości” programów i metod szkoły ludowej, a realizują wszędzie ideę jednolitości systemu edukacyjnego. Chcąc zapewnić państwu i społeczeństwu polskiemu godne miejsce w świecie cywilizowanym, domaga się autor radykalnej reformy ustroju szkolnictwa w Polsce. „Cechą charakterystyczną naszej reformy będzie połączenie istotnego dążenia do głębokiej demokratyzacji kultury, do pogłębienia i ugruntowania jedności kulturalnej narodu z dążeniem do tworzenia dróg wychowania, gwarantujących siłę i sprawność polskiej pracy, gwarantujących gospodarcze odrodzenie i gospodarczy rozwój narodu”.

Z podanych tu w zarysie myśli, zawartych w książce *Władysława Radwana*, widzimy, że autor przedstawił przejrzysty projekt ustroju szkolnictwa, przesiąknięty duchem rozumnie pojętej demokracji. W czasie, kiedy idei szkoły powszechnej przeciwstawiają się i zwalczają ją pewne grupy polityczne i zawodowe, w szczególności ze sfer nauczycielstwa szkół średnich, głos szczerego bojownika szkoły powszechnej i wybitnego znawcy wychowania

wania narodowego oraz jego potrzeb obecnych, dotrzeć powinien do najszerzych kół społeczeństwa i do jego przedstawicieli w Sejmie. Głos ten powinien pobudzić demokratyczne sfery społeczeństwa do obrony podstaw naszej edukacji, tj. szkoły powszechnej i do pracy nad ustawą o ustroju szkolnictwa, któraby zapewniła trwały rozwój szkole polskiej.

Głos ten tem bardziej powinien zaważyć na szali w czasie prac kodyfikacyjnych, dotyczących ustroju szkolnictwa, że autor jest zupełnie zgodny z myślami i poglądami większości nauczycielstwa. Wypowiadano je od początku istnienia naszego państwa na imponujących ogólnopolskich Zjazdach Nauczycielskich. (Zob. „O Szkołę Polską“, część I, II i III. Warszawa 1918—1920), w licznych rozprawach i artykułach, ogłoszonych w prasie codziennej i pedagogicznej. (Zob. art. „Szkoła powszechna“, „Stosunek szkoły powszechnej do średniej“, r. 1919 i 1921. „Realizacja szkolnictwa powszechnego“ w czasopismach „Ruch Pedagogiczny“, „Rocznik Pedagogiczny“ i w osobnych publikacjach).

Książka *Wł. Radwana* stanowi syntezę dotychczasowych dążeń i usiłowań nauczycielstwa polskiego około ugruntowania demokratycznego ustroju szkolnictwa i jako taka jest poważnym dorobkiem w naszej literaturze pedagogicznej z zakresu organizacji szkolnictwa.

H. R.

Kronika pedagogiczna.

Dwutygodniowe „Studjum Pedagogiczne“ dla cudzoziemców urządził berliński „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ w czasie od 17 do 30 sierpnia b. r., chcąc dać zagranicy wgląd w dążności reformatorskie w dziedzinie szkolnictwa. Mimo niezbyt sprężystej organizacji kursów mogli uczestnicy wiele zobaczyć i usłyszeć. Przedpołudnia poświęcone były hospitacji poszczególnych zakładów naukowych, popołudnia wykładom w Instytucie. Uwzględniając najróżnorodniejsze zainteresowania uczestników, umożliwiono hospitację zakładów dla wychowania przedszkolnego (Montessorihaus, Pestalozzi-Fröbelhaus), szkół powszechnych prowadzonych systemem pracy i oparty na wspólnocie szkolnej (Gemeinschaftsschulen, jak np. wspinała szkoła Jensena w Neu-Kölln), gimnazjów reformowanych (zwłaszcza Antbauschule Dyr. Karsena w Neu-Kölln i Arndtgymnasium w Lichterfelde), farmy szkolnej Scharfenberg, szkół dla dzieci anormalnych i t. d. Wykłady uwzględniły najważniejsze problemy nowoczesnej pedagogiki i dydaktyki na tle szkolnictwa niemieckiego, psychologię wieku dziecięcego i młodocianego, prądy wśród młodzieży niemieckiej, ćwiczenia cielesne i sport (bardzo interesujące odwiedziny w Akademii dla ćwiczeń cielesnych w berlińskim stadionie) oraz zastosowanie kina i radja dla nauki szkolnej. Niedzielne wycieczki uzupełniły program tygodniowy. — Na kursach było wedle listy 137 cudzoziemców, w tem 19 z krajów bałtyckich, 26 z Rumunii, 11 z Rosji Sow., 17 z Czech, reszta z Anglii, Danii, Holandji, Szwecji, Austrii, Ameryki, Gdańska etc. Z Polski było uczestników 15, w tem 13 nauczycieli ze szkół niemieckich w Polsce. Również wśród uczestników z Rumunii i Czech przeważali Niemcy. Widocznem jest, że świat niegermański mało jeszcze żywi zaufania do Niemiec i niechętnie korzysta z niemieckich zaproszeń. Czasby jednak przystąpić do wspólnej pracy nad odbudową duchową Europy przez młodą generację. W nowej szkole leży przyszłość Europy!

Kursy wakacyjne w Jenie od 1—15 sierpnia b. r., odbywające się tam rok w rok (z przerwą wojenną) od lat 28, zgromadziły około 550 uczestników, w tem około 70 cudzoziemców (z Polski 4). Kursy, odbywające się na uniwer-

sytecie jенеńskim, objęły filozofję, pedagogikę, nauki przyrodnicze, gospodarstwo domowe (chemia, bakterjologia etc.), socjologję, literaturę klasyczną i współczesną, sztukę, języki nowożytne, ćwiczenia cielesne (gimnastyka rytmiczna) i kursy niemieckie dla cudzoziemców. Ogólna liczba kursów: 70, prelegantów ok. 50. Wśród nich nazwiska jak prof. Rein (Nestor pedagogiki niemieckiej) przewodniczący kursów, prof. Zichen, Dr Lehmann i in. Największą frekwencją cieszyły się kursy pedagogiczne, zwłaszcza o szkole pracy, socjologiczne i literackie, zwłaszcza o literaturze współczesnych Niemiec. Bardzo mierne były kursy niemieckie dla cudzoziemców.

M. Friedländer.

Biblioteka domu polskiego w styczniu b. r. rozpoczęła swoją działalność wydawniczą. Po dzień dzisiejszy dorobkiem wydawniczym firmy są 24 tomy: Kraszewskiego, Struga, Rzewuskiego, Wierzbńskiego, Ossendowskiego, Tetmajera, Słońskiego, Smolarskiego, Gruszeckiego i innych.

Pojedyncze tomy „Biblioteki”, ukazują się w odstępach dziesięciodniowych, a zaletą ich niezmierną jest nadzwyczajnie niska cena 40 groszy za tom przy znacznej objętości (do 200 stron) i ogromnie starannie ujętej szacie zewnętrznej.

„Biblioteka”, jak z dotychczasowej widać działalności, postawiła sobie za zadanie krzewienia znajomości literatury narodowej, unikając zaś sensacji niezdrowej daje książki wartościowe i godne miejsca w każdej domowej bibliotece.

Nie też dziwnego, że stosunkowo krótko istniejąca B. D. P. zdobyła sobie ogólne uznanie i szeroką poczytność.

Ankieta Redakcji „Ruchu Pedagogicznego”. Do Nru 7 dołączamy kwestionariusz i prosimy uprzejmie Szanownych Czytelników o możliwie rychłą odpowiedź, za co z góry serdecznie dziękujemy.

Zapiski bibliograficzne.

Szymona Mariciusa z Pilzna O szkołach czyli akademjach ksiąg dwie (1551) przełożył i objaśnił *Antoni Danysz*. Min. W. R. i O. P. Komisja do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Biblioteka pol. pisarzy pedagogicznych Nr. 4. Kraków 1925. Nakł. M. Arcta w Warszawie.

Dr Eugenjusz Piasecki. Dzieje wychowania fizycznego. Z licznymi ilustracjami. Lwów 1925. Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Biblioteka Wychowania fizycznego i sportu Nr 1.

Pamiętnik I. i II. Konferencji dyrektorów szkół średnich na terenie Okr. Szkol. Łódzkiego. Z aktualnych zagadnień szkolnictwa średniego. Łódź 1925.

Sprawozdanie z działalności Wydziału Oświaty i Kultury Magistratu miasta Łodzi za rok 1924. Łódź 1925.

Dr Tadeusz Jaroszyński. Metody badań psychologicznych w szkole. Wyd. II. Z 60 rys. w tekście. Warszawa 1925. Nakł. Księgarni J. Lisowskiej.

M. Grzegorzewska. Iloraz inteligencji w skali Bineta i jego znaczenie diagnostyczne. Warszawa 1925. Biblioteka Pedagogiki leczniczej Nr 1. Nakładem Sekcji Szkol. Specj. Związku P. N. S. P.

A. Baczyński i A. Oderfeldówna. Patrzę i opisuję. Książka do ćwiczeń gramatycznych, ortograficznych i stylistycznych. Z 56 rysunkami w tekście. Warszawa 1935. Nakł. „Naszej Księgarni”.

B. Dyakowski. Przyroda dla oddziału IV. szkół powszechnych. Z rycinami. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1925.

Dr W. Haberkantówna. Z naszych wycieczek. Z 53 rysunkami, Wyd. II. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1925.

M. Sadzewiczowa i Dr M. Daszewska. Metodyka ćwiczeń praktycznych do pogadanek dla pierwszych klas szkoły powszechnej, oparta na protokolach lekcji. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa 1925.

Artur Śliwiński. Król Władysław IV. Wyd. M. Arcta w Warszawie.
— Jan Sobieski. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1925.

Artur Górski. Klechdy. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1925.

OD ADMINISTRACJI.

Prosimy o wyrównanie prenumeraty najpóźniej do końca października 1925 i o przesłanie należności za pośrednictwem załączonych czeków P. K. O. **Nr 141.521.**

Prenumeratorom, którzy dotąd nie wyrównali przedpłaty za czas ubiegły, **wstrzymamy wysyłkę „Ruchu Pedagogicznego”,** a uiszczenia należności dochodzić będziemy na innej drodze, co zalegających z prenumeratą narazi na niepotrzebne koszty.

Prenumerata za rok 1925 wynosi **8 złotych.**

Celem skompletowania roczników „**Ruchu Pedagogicznego**” prosimy P. T. Prenumeratorów o nadesłanie zeszytów **Nr 1, 2, 3 i 4 z r. 1924 i 1925** (o ile są zbyteczne) pod adresem **Administracji „Ruchu Pedagogicznego”, Kraków, Rynek 29** — za zwrotem kosztów.

TREŚĆ Nru 7 :

Henryk Rowid. Socjologiczne podstawy szkoły twórczej. — *Dr Mieczysław Ziemnowicz.* Rada Pedagogiczna, dyrektor, wizytator i ich wzajemny stosunek. (Dokończenie). — *Tadeusz Czapczyński.* Nauczanie stylistyki w szkole powszechnej i średniej (Dokończenie). — Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w roku 1925. — Przegląd obcych czasopism. — Recenzje. *Władysław Radwan.* Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej. (*H. R.*) — Kronika Pedagogiczna. — Zapiski bibliograficzne. — Od Administracji.

Prenumerata roczna 8 zł
„ „ półroczna 4 „
Cena oddzielnego zeszytu 1 zł 50 gr.

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego”, Kraków, Rynek 29, II. p.

Ogłoszenia na o k ł a d c e : Cała strona 100 złp. pół str. 50 złp., 1/4 str. 25 złp., w tekście cała strona 80 złp., 1/2 str. 40 złp., 1/4 str. 20 złp.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko**
Drukarnia „Szkolnica”, Kraków, ulica Grzegórzecka 30.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Światowy kongres nauczycielski w Edynburgu.

I.

W r. 1923, w San Francisco, grono zebranych tam ludzi dobrej woli, należących do stanu nauczycielskiego i przeważnie obywateli amerykańskich, postanowiło w imię zbliżenia do siebie narodów powojennego świata i krzewienia wśród nich idei stałego pokoju, stworzyć zrzeszenie zawodowych związków nauczycielskich różnych krajów. Jak zwykle czynią tego rodzaju idealisci, i jak zawsze prawie czynią Amerykanie, autorowie projektu niewiele się troszczyli o istniejące już podobne organizacje międzynarodowe w świecie powojennym — np. związek międzynarodowy nauczycielstwa szkół średnich (*Bureau International de l'Enseignement Secondaire*) — tylko działali zupełnie na własną rękę, jakby nic przed nimi i obok nich nie było. Powstała *World Federation of Educational Associations*, do której według tymczasowego statutu miały prawo przystępować związki nauczycieli wszelkiego rodzaju szkół ze wszystkich krajów, o ile tylko są *nation-wide*, to znaczy obejmują cały naród czyli państwo (dla Amerykanina te dwa pojęcia się nakrywają). Że w jednym państwie może być więcej związków nauczycielskich o charakterze ogólnopaństwowym, tego ważnego momentu w pierwszym ferworze sobie nie uświadomiono, i wynikło stąd potem sporo kłopotów co do kandydatur różnych związków z jednego i tego samego kraju.

Myśl, zrodzona nad Oceanem Spokojnym, oczywiście pośród narodów, ten Ocean otaczających, przedewszystkiem urzeczywistniać się poczęła. Pod znak Federacji jęły się garnąć związki nauczycielskie Stanów Zjednoczonych oraz Kanady, dalej te sfery nauczycielskie Dalekiego Wschodu (od Indyj i Sjamu do Chin i Japonji), które są pod bezpośrednim wpływem kul-

tury anglosaskiej, — następnie nauczycielstwo Dominjów angielskich i samych wysp brytyjskich (choć te ostatnie nie bez przesądów, z którymi przeciętny Anglik odnosi się do wszystkiego, co amerykańskie), — a dopiero w ostatniej linii stare narody kontynentu europejskiego: z tych dotychczas jedni tylko Czesi po wszelkiej formie do Federacji przystąpili.

To ustosunkowanie narodów znalazło też wierny wyraz w pierwszym z perjodycznych zjazdów, które postanowiono odbywać co dwa lata. Za miejsce pierwszego zjazdu obrano romantyczną starą stolicę Szkocji — Edynburg, — ten szkocki Kraków ze starym zamkiem królewskim na wzgórzu, z tradycjami świetnej przeszłości politycznej i kulturalnej, rycerskiej i literackiej. Wybór Edynburga podyktowany był zapewne względem na zbliżenie się do Europy, ale przede wszystkim dążeniem do tego ścisłego zespolenia interesów Ameryki z interesami Wielkiej Brytanii, które jest tak wielce charakterystyczną cechą powojennego życia obu narodów. Wybór jednak okazał się fortunny z innego względu. Szkoci, odrębni od Anglików kosmopolityczną szerokością swych zgoła nie wyspiarskich widnokręgów, szczerym demokratyzmem swej kultury, wreszcie upodobaniem do idei ogólnych i myślenia abstrakcyjnego¹⁾, zawsze się odznaczali nadzwyczajną chciwością wiedzy. To też doskonale zorganizowane nauczycielstwo szkockie — nawiasem mówiąc, w trzech czwartych żeńskie, i z kobietą (Miss Tweedie) jako przewodniczącą swego związku zawodowego na czele — falangą przybyło na kongres i dało mu blisko połowę uczestników. Obok przysłowiowej oszczędności i zawziętego uporu w pracy znanym przymiotem Szkotów jest — należyte o sobie mniemanie, dalekie od fałszywej skromności. Edynburg ze swym sławnym Uniwersytetem, który miał najświetniejrze czasy w XVIII wieku, z dumą sam się zwie „Mekką oświaty“, jak to na kongresie na różne tony powtarzano. Z dumą też Szkoci oddali do rąk obcych gości na kongresie dwie broszury, a raczej okazałe tomiki, jeden o systemie szkolnym Szkocji, drugi o zakładach wychowawczych Edynburga. Wieczorem koncertowym, złożonym głównie ze starych pieśni szkockich, uraczył nas znakomity chór śpiewacki „Orpheus“ z drugiego głównego miasta Szkocji — Glasgow; zaś jeden dzień tygodnia kongresowego poświęcony był wycieczkom samochodowym w głąb uroczego Podhala szkockiego, w miejsca opromienione wspomnieniami o osobie i dziełach Waltera Scotta.

Inna znowu partja kongresowców odbyła małą przejażdżkę okrętem wzdłuż wybrzeży szkockich, a jeszcze inna miała sposobność grać w golfa na sławnych boiskach w pięknym starym mieście uniwersyteckiem St. Andrews.

Oczywiście przez cały czas kongresu imieniem różnych na-

¹⁾ Por. mój rozdział „O Szkotach“ w książce „Anglija po wojnie“ (Kraków 1925).

rodów prawiono najrozmaitsze uprzejmości gospodarzom szkockim. Ja zacytowałem ku ich ukontentowaniu ustęp z mowy szkockiego pisarza-humorysty, Sir James'a Barrie, jako honorowego rektora uniwersytetu w St. Andrews w r. 1922. Powiedział mianowicie wtedy Sir James do studentów szkockich:

„Wielkie są uniwersytety szkockie i trwać będzie ich moc. Ale pamiętajcie, że jest ich nie cztery, lecz pięć; a piąty, to te liczne, małe domki, w których powiedziano sobie już przed wiekami: Będzie oświata w tym kraju! Ten-ci jest największy uniwersytet szkocki, a wszystkie inne — to tylko jego szczecięta!”

Te słowa, to piękny zaiste hold dla niestrudzonego dążenia tego dzielnego narodu do coraz wyższego poziomu nauki.

Ale najudatniejszy chyba komplement, bo zaprawny lekką ironją i subtelnym humorem, powiedział naszym szkockim gospodarzom w swem przemówieniu młodzieńki, nader miły i przystojny delegat królestwa Sjamu. Zaczął od tego, że w Sjamie jest wielu Szkotów — oczywiście (aluzja do przysłowiowego „wszędobylstwa” tego od wieków wędrującego po świecie narodu); że niektórzy z tych Szkotów go uczyli, a wszystkich szczerze podziwiał, za ich żelazną pracowitość, wytrwałość i inne zalety charakteru; że jednakowoż, kształcony przez Szkotów, nabył także jednej, również przysłowiowej ich cechy, mianowicie chłodnej rozwagi i ostrożności; więc postanowił sobie nie uogólniać sądu o Szkotach na podstawie tego wrażenia, jakie na nim wywarli spotkani przypadkowo w Sjamie przedstawiciele narodu szkockiego; że atoli teraz, gdy poznał samo serce Szkocji i ujrzał zbliżka naród szkocki w masie, przekonał się, iż owo pierwsze wrażenie nie było mylne, i że naród to istotnie godny podziwu!

Powróćmy jednak od pięknego i sympatycznego lokalnego obramowania kongresu do jego cech ogólniejszych. Geneza Federacji, jak już powiedziałem, nadała ton i składowi i ideowemu przebiegowi kongresu, i oczywiście wszystkim jego zewnętrznym formom.

Przedewszystkiem więc co do składu: przeważał w nim żywioł anglosaski, a głównie amerykański. Z naiwnością prawdziwego Amerykanina sędziwy prezydent kongresu, dygnitarz oświatowy Dr. Thomas ze stanu Maine, w jednym ze swych licznych przemówień przedstawił w zarysie statystykę kongresu w następującym układzie cyfrowym: 440 Amerykanów i Kanadyjczyków (tak jakby Stany Zjednoczone już były wchłonęły resztę kontynentu amerykańskiego!), 500 Szkotów, 100 przedstawicieli innych części Wielkiej Brytanji, 182 delegatów z „Europy i Wschodu”! Do tego miłego zestawienia Europy ze Wschodem trzeba jeszcze dodać i ten komentarz, że Wschód stanowczo przeważał nad Europą. Przemówieniom demonstracyjnym Chińczyków, Japończyków, Sjamczyków, Hindusów, na zebraniach ogólnych nie było końca; z Egiptu przybył nawet sam minister oświaty. Narody kontynentu europejskiego nietylko co do ilości przedstawi-

cieli, ale także co do ilości przemówień były istotnie na szarym końcu.

Zgodnie z przewagą żywiołu anglosaskiego główną formalną cechą kongresu była zupełna na nim wszechwładza języka angielskiego. Przemawiali w tym języku wszyscy, kalecząc go nieraz fatalnie. Kaleczyli go z jednakową gorliwością i Węgier i Czech, i stary niemiecki uczony Kerschensteiner z Monachjum i niemniej stary belgijski profesor Otlet z Brukseli: Nie liczę Greka, który z wielkim zapalem przemawiał w swoim języku, i którego z uwagą i sympatją słuchano, po to tylko, by się z rozczarowaniem przekonać, że nawet wyszkolony filolog klasyczny — nic nie zrozumie z tej greczyzny, choć archaicznie stylizowanej. Na szczęście mowę grecką, zdanie za zdaniem, tłumaczy na kiepską angielszczyznę drugi Grek. Prawdziwy wyjątek stanowił tylko Francuz, p. Petit-Dutaillis, przewodniczący państwowego „Biura Uniwersytetów francuskich“ (*Office National des Universités*): ten, choć zna język angielski, uważał za swój obowiązek przemówić po francusku, by przynajmniej przy tej okazji zaznaczyć tradycyjną rolę języka francuskiego jako międzynarodowego. Ale za to przy innej sposobności, mianowicie przy odczytaniu pięknego francuskiego listu od rektora Uniwersytetu w Lille, prezydent kongresu bez cienia zakłopotania się przyznał, że (taksamo jak zresztą wielu z amerykańskich uczestników kongresu) tego podniosłego postania niestety nie zrozumiał, bo po francusku nie umie.

W treści ideowej obrad kongresu również wybitnie się zaznaczyła przewaga Anglików i Amerykanów pośród jego uczestników. Kongres, choć zasadniczo wykluczał ze swych obrad „religję i politykę“, był właściwie nietyle zjazdem oświatowym, ile wielką demonstracją na rzecz pacyfizmu w jego angielskim i amerykańskim ujęciu. Pełno na nim było propagandy za Ligą Narodów: przemawiała jako członek jej Sekretarjatu, i wielkimi honorami na każdym kroku otaczana była (zapewne także potrosze ze względu na książęcy tytuł, w którym republikańscy Amerykanie bardzo się kochają) — księżna Radziwiłłówna. Nie wiasta ta, nawiasem mówiąc, boleśnie zraniła moje polskie serce, deklarując się w temże przemówieniu pod względem narodowym z naciskiem jako przedstawicielka „małego narodu litewskiego“. Z ramienia Sekretarjatu Ligi Narodów przemawiał również wśród wielkich owacyj Japończyk Dr. Nitobe. Z gorącymi sympatjami dla pacyfistycznych celów kongresu oświadczała się w imieniu „Międzynarodowej Rady Kobiecej“ pani Dreyfus-Barney z Paryża w tonie tak egzaltowanym, że nawet wśród tego, naogół entuzjastycznie nastrojonego zebrania wywoływała uśmiechy.

W merytorycznem rozpatrywaniu tych konkretnych środków wychowawczych, jakimi stan nauczycielski na podstawie międzynarodowego porozumienia mógłby się przysłużyć dziełu powszechnego pokoju i porozumienia między narodami, — uwydatniła się w całej pełni gruntowna nieznajomość ustrojów kontynentalnej Europy wśród Amerykanów, oraz ich skłonność do na-

ównego narzucania świata z wysokości swej potęgi materialnej tych uproszczonych formuł i sposobów, które na gruncie Stanów Zjednoczonych z łatwością zastosować się dadzą, ale wśród tysiącletnich zawiłości politycznych Europy są nie do pomyślenia.

Kilka przykładów zilustruje to jaskrawie.

Czerwoną nicią przez obrady kongresu ciągnęła się myśl, że jedną z przeszkód przeciwko międzynarodowemu zbliżeniu i zbrataniu jest przyjęty wszędzie sposób nauczania w szkołach historii, jednostronnie idealizujący i wywyższający naród własny, a siejący niechęć do innych i umniejszający ich znaczenie. Wiemy wszyscy, ile w tych oskarżeniach jest prawdy. Czyż trzeba wywoływać z grobu cienie sławetnego Iłowajskiego! Ja sam znowuż uczyłem się historii z podręczników, które mogłyby były nosić godło *Deutschland, Deutschland über Alles*. Taksamo nie-jeden francuski podręcznik możnaby poprostu zatytułować *Gesta Dei per Francos*, A Anglicy sami żartem przyznają, że w ich szkołach uczy się historii pod hasłem *Great Britain and her Neighbours* („Wielka Brytania i jej sąsiedzi“).

Zabawnem tylko było, że przy całej zasadniczej słuszności gwałtownych nieraz deklamacyj kongresowych przeciw szowinizmowi narodowemu w nauce historii, czasem w ferworze wychodziła na jaw belka w oku amerykańskiem, gdy gdzieindziej jest drzazga.

Tak więc jeden Amerykanin z wielką emfazą nad tem się rozwodził, że byłoby bardzo pożądanem, by w szkołach średnich wogóle uczono nie tylko historii własnego narodu, ale także — choć w zarysie — historii powszechnej. Na skromną uwagę niżej podpisanego, że niema w Europie szkoły średniej, w którejby w jakiejś formie całokształtu dziejów powszechnych nie wykładano ¹⁾, zdziwił się niepomiernie i przyznał, że w Ameryce w przeważnej ilości szkół średnich uczą jedynie historii amerykańskiej, a tylko pewne okresy historii powszechnej mogą być w wyższych klasach przedmiotem studiów z wyboru samego ucznia.

Drugi przykład — tym razem z dziedziny nauki języków. Zupełnie taksamo poważnie, jak z tezą co do historii, wystąpił ktoś z Ameryki z rezolucją, że w celu zbliżenia między narodami byłoby pożądane, by w każdej szkole średniej oprócz języka ojczystego uczono przynajmniej jednego języka obcego. Znowuż pozwoliłem sobie zauważyć, że w Europie niema chyba szkoły średniej, gdzieby przynajmniej jednego obcego języka nie uczono, i znowu spotkałem się ze zdziwieniem i z przyznaniem, że w Ameryce jest „bardzo wiele“ szkół średnich, w których żadnego obcego języka się nie uczy. Czego zresztą żywym do-

¹⁾ Niestety, pisząc obecne sprawozdanie już po powrocie do kraju, dowiaduję się ku mojemu zmartwieniu, że w naszych szkołach średnich właśnie nauka historii powszechnej ma ulec jakowymś „redukcjom“ na korzyść historii polskiej tylko!

wodem było sporo obecnych nauczycieli szkół średnich amerykańskich, umiejących tylko po angielsku.

W obu tych wypadkach źródłem mimowolnego komizmu było instynktowne przekonanie Amerykanów, że reformy, w Ameryce jeszcze nie przeprowadzone, chyba nigdzie indziej dokonane dotąd być nie mogą. Ale silniejszy efekt mimowolnej humorystyki wywoływały niektóre projekty reform nigdzie jeszcze nie zaprowadzonych, a według zdania amerykańskich doktrynerów — zbawiennych dla całego świata.

A więc dla usunięcia krytykowanych tylekrotnie wad w uczeniu historii jako idealny środek w umyśle jednego amerykańskiego projektodawcy przedstawiło się poprostu ułożenie jakiegoś podręcznika historii, jednakowego dla wszystkich ludów. Oczywiście ten podręcznik powstałby w Ameryce i byłby napisany po angielsku. Można by go zaprowadzić we wszystkich szkołach średnich wszystkich krajów, a te narody, które są pogrążone w tak grubej ciemnocie barbarzyństwa, że nawet po angielsku nie umieją, mogłyby go sobie ostatecznie na swoje pierwotniejsze języki tłumaczyć.

Trzeba zaznaczyć, że projekt w tej surowej formie do rezolucyj kongresu nie wszedł. Zwrócono między innemi w dyskusji uwagę na okoliczność, że młodzież interesuje się w historii przedewszystkiem osobistościami i elementem biograficznym. Wyłonił się tedy projekt ulepszony, by taki międzynarodowy podręcznik historii przyjął postać jakichś międzynarodowych „żywotów świeckich świętych” czyli wybranych życiorysów największych bohaterów ludzkości. Nawpół żartem zauważyłem, że byłby to jakiś „międzynarodowy Plutarch”: określenie to zyskało poklask i „międzynarodowy Plutarch” figuruje w uchwałach kongresu jako postulat.

Jeżeli tu chodzi o rzecz, dającą się w każdym razie na serjo dyskutować, to karykaturalną wprost postać przybrała ta sama myśl w zaleconym przez kongres projekcie amerykańskim, by w jaknajwiększej ilości szkół średnich na świecie odbył się plebiscyt wśród uczniów co do kwestji, kogo uważają za dwunastu największych ludzi w dziejach¹⁾, i spis osobistości, na które padnie największa ilość głosów, miałby stanowić rodzaj międzynarodowego kanonu bohaterów. Oczywiście łatwo przewidzieć, że w głosowaniu wzięłoby udział więcej szkół amerykańskich niż innych, i za obowiązującą dla całego świata zostałaby uznana lista, złożona przeważnie lub nawet wyłącznie z nazwisk wielkich Amerykanów.

Nie mogę się powstrzymać od przytoczenia dwóch jeszcze kwiatków tego amerykańskiego pacyfizmu kongresowego, które również do zabawniejszych momentów należały. A więc pewnego popołudnia w sekcji szkół średnich wymęczyła nas porządnie

¹⁾ Twórcy religij mają być wykluczeni, a więc nasz Zbawiciel znalazłby się przynajmniej *hors concours*!

pewna dyrektorka szkoły średniej z Washingtonu, odczytując uroczystym, kaznodziejskim tonem sążnisty eleborat, w którym dowodziła, że należałoby koniecznie jako osobny przedmiot nauki w szkołach średnich zaprowadzić „naukę o traktatach”; przedstawiającą systematycznie postanowienia ważniejszych w historii traktatów pokojowych i rozjemczych, oraz wykazującą stały i ciągły w dziejach postęp idei arbitrażu zamiast wojny. Oczywiście koroną takiej nauki byłby pakt Ligi Narodów. W dyskusji nad tem kazaniem jeden z Amerykanów ośmielił się zauważyć, że propagandy Ligi Narodów chyba narazie jeszcze do nauki szkolnej w Ameryce wprowadzać nie można, bo sama kwestja wstąpienia do Ligi jest w polityce amerykańskiej kwestją partyjną i sporną. Ja zaś pozwoliłem sobie powiedzieć, że gdyby zamiast statecznych nauczycieli siedzieli na tym referacie ich uczniowie, toby gromadnie uciekli szukać takiego kraju, gdzieby tej nauki w programie nie było; że traktaty w miarę możliwości i potrzeby uwzględnia się w ogólnej nauce historii (w której do popularnych u młodzieży nie należą); że wreszcie historycy-specjaliści chyba nie podzielają złudzenia prelegentki, iż traktaty układają się w zbiorowy obraz ciągłego postępu ludzkości ku idei arbitrażu.

Wreszcie jeden wypadek już nawpół patologiczny. W pierwszych dniach kongresu zwracał na siebie uwagę fanatyk, który stał w podwórzku gmachu kongresowego i sposobem angielskich i szkockich kaznodziejów sekciarskich po parkach i placach przemawiał do przechodniów, zalecając jakąś rozwiniętą flagę własnego pomysłu. Flagę tę zademonstrował później na zebraniu sekcji szkół średnich. Okazało się, że jest to projektowane godło Federacji: w lewym górnym kącie tyle gwiazd, ile narodowych związków nauczycielskich do Federacji należy, pod spodem, na głównym polu flagi, na lewo „słońce prawdy”, tonące w jednolitem białym świetle, a na prawo promienie odeń idące, rozłożone na gamę kolorów spektrum, a więc w postaci równoległych, różnobarwnych, poprzecznych pasów. Symbole niewątpliwie piękne i pomysłowe, tylko że cała ta chorągiew z gwiazdami i pasami tak natrętnie przypomina gwiazdzistą banderę Stanów Zjednoczonych, iż można ją tylko uważać za jej odmianę!¹⁾

Zatrzymałem się dłużej przy tych drobnych szczegółach anegdotycznych, by wykazać, z jak instynktowną (i rzekłbym prawie: dziecinną) pewnością siebie młodzieńczy naród amerykański uważa się za prawodawcę przyszłego międzynarodowego porządku. Rzecz przy humorystycznych czasem akcesorjach w gruncie jest głęboko poważna. Amerykanie są dziś głównymi wierzycielami, a przez to panami, całej reszty cywilizowanego

¹⁾ Wolnem od takich skojarzeń politycznych było godło na znaczkach dla uczestników kongresu: uskrzydłona kula ziemiska, nad nią w górze otwarta księga, a z dołu półkołem girlanda z serc.

świata, i kto się liczy z tą rzeczywistością, nie może przewidywać niczego innego, jak to, że stały układ pokojowy stosunków międzynarodowych, o ile w najbliższej przyszłości nastąpi, będzie to *pax Americana*, z którą Wielka Brytania dla ratowania swego prestżu usilnie się będzie solidaryzowała, uznając ją głośno za *pax Britannica*. Jeżeli zaś takie są horoskopy przyszłości, oznacza to niewątpliwie także dyktaturę Ameryki w rzeczach kultury, oświaty, szkoły, choćbyśmy przy takiej dyktaturze mieli na nowo w amerykańskiej formie jako ostatni wvraz postępu przyjmować rzeczy w Europie w innych formach już dawno wypróbowane, lub też poddawać się ryczałtowo jakimś amerykańskim unormowaniom, swobodnej tradycji europejskiej obcym.

Na kongresie wśród tej większości, jaką stanowiła grupa anglo-amerykańska, niewątpliwie panował nastrój wysoko napiętych nadziei międzynarodalizacji życia umysłowego ludzkości na modłę anglosaską; i z tym nastrojem łączyła się widoczna niechęć do wszelkiego budownictwa kultur narodowych, szczególnie w tak zwanych „nowych państwach“ Europy, jako do przeszkody w jednolitym, zbiorowym postępie. Ale nie chciałbym wywołać wrażenia, że ten utopistyczny internacjonalizm, a raczej doktrynerski anty-nacjonalizm sprawował wyłączną władzę nad umysłami. O twórczych wartościach nacjonalizmu dobitnie przypominali w swych przemówieniach delegaci węgierski i czeski; mówiłem o nich i ja, przemawiając w sekcji uniwersyteckiej. Co jednak może ważniejsze, to że wśród głosów amerykańskich ku niemałemu ukontentowaniu nas biednych Europejczyków dał się słyszeć przynajmniej jeden o wysokim autorytecie, nacechowany rozważą i trzeźwym zmysłem dla rzeczywistości narodowościowych naszego Starego Świata. Dr Stefan Duggan, prezydent „Międzynarodowego Instytutu Pedagogicznego“ w Nowym Yorku (mającego głównie na celu wymianę profesorów i studentów między Ameryką a państwami europejskimi) stwierdził w przemówieniu na zebraniu plenarnem jako ogólne wrażenie z odbytej niedawno podróży po krajach Azji i Europy, że wszędzie, od Chin do Francji, nacjonalizm jest jednym z najpotężniejszych czynników wszelkiego życia zbiorowego; że negować go czy wykreślać nie podobna, co więcej, że należy go uznać za czynnik we wielu ważnych przejawach kulturalnych wybitnie twórczy.

Przyjemnie było w ślad za tem znakiem przemówieniem amerykańskiem usłyszeć drugie, niemniej głęboko pomyślane i rozważne, które znowu rzuciło światło, dla wielu z nas zgoła nowe, na wewnętrzne stosunki amerykańskie. Jak tamto przemówienie z szablonem internacjonalizmu, tak to drugie rozprawiło się z fetyszem wiary w nieomylną prostolinijskość i jednolitość urządzeń i zarządzeń amerykańskich. Wypowiedział je Dr. William F. Russell, kierownik głośnego dzisiaj w całym świecie „Fakultetu Pedagogicznego“ (*Teachers' College*) w Uniwersytecie nowoyorskim (*Columbia University*). Obierając — jak zresztą wielu mówców na kongresie — za punkt wyjścia ówczes-

sną sensację dnia, mianowicie ośmieszony „małpi proces“ w Dayton w stanie Tennessee (rozprawę przeciw nauczycielowi, co uczył w szkole teorii ewolucji), — Dr. Russell zajął się przewodniemi zasadami polityki oświatowej w Stanach Zjednoczonych i wykażał, że taksamo jak w dziedzinie międzynarodowej stają naprzeciwko siebie jako bieguny przeciwne nacjonalizm i internacjonalizm, tak w budowie szkolnictwa Stanów w sprzeczność ze sobą popadają dwie zasady analogiczne, w założeniu obie uprawnione i słuszne: zasada ujednastajnienia wychowaniu obie uprawnione przez centralną władzę państwa, z jednej strony, a z drugiej — zasada samorządu oświatowego miejscowego, uwzględniającego potrzeby, warunki i siły lokalne. I taksamo jak poprzedni mówca co do nacjonalizmu, tak Dr. Russell co do autonomji dzielnicowej w sprawach oświatowych stwierdził, że nie można jej uważać ryczałtowo za zło i za przeszkodę postępu, choć wydała takie kwiatki jak ustawa stanu Tennessee przeciw nauce o ewolucji w szkole; że przeciwnie, w tak wielkim i różnorodnym organizmie państwowym jak Stany Zjednoczone, reglamentacja z centrum grozi zabiciem żywego ducha oświaty przez szablon. Zwolennicy tak rozbudzonego teraz u nas (i w innych krajach Europy) ruchu „regjonalistycznego“ na prowincji z przyjemnością zapewne się dowiedzą o tej opinii znakomitego oświatowca amerykańskiego.

Ale drugi jeszcze ważny i żywotny moment zasadniczy poruszony był w tej ciekawej mowie, — bodaj czy nie najgłębszej na całym kongresie. Wspomniał mianowicie Dr. Russell jeszcze o drugim dylemacie, w którym również powiedzieć nie można, żeby bezwzględna słuszność i interes prawdziwego postępu leżały całkowicie po jednej z obu stron. Chodzi o antagonizm między „oświeconym absolutyzmem“ fachowców z jednej, a „demokratyczną kontrolą“ społeczeństwa z drugiej strony. Rządy fachowców, nie zamącone przez zmiany polityczne, są pożądane dla ciągłości pracy oświatowej, ale zawierają w sobie niebezpieczeństwo biurokratycznego skostnienia i zatrąty kontaktu z życiem i potrzebami ogółu; zaś uzależnienie całkowite roboty oświatowej od opinii publicznej wciąga szkolnictwo w odmęty partyjnych walk politycznych i powoduje przewroty w całym ustroju szkolnym przy każdej zmianie gabinetu, — „jak się to dzieje w niektórych krajach europejskich“, — zauważył Dr. Russell. Miał na myśli Francję z jej ostatniemi fluktuacjami w sprawie języków klasycznych w szkole średniej, zależnie od kompleksji partyjnej następujących po sobie rządów. Ale ja uczułem ukłucie w sercu, jak gdyby mówca był mierzył wprost w Polskę.

Kończąc na tej bezsprzecznie najpoważniejszej przemowie ten szereg migawek, ilustrujących ideowe tło kongresu, stwierdzam raz jeszcze, że ta największa troska, jaka przenika dzisiejszy powojenny świat — troska o ustalenie pokoju — aż do przesytu górowała nad wszystkiemi szczegółami obrad. Logiczną też tego nastroju konsekwencją była gorąca dyskusja, jaka się wy-

wiązała na ostatniem zbiorowem posiedzeniu kongresu przy rewizji dotychczasowego statutu Federacji nad jego paragrafem drugim, określającym cele zrzeszenia. Paragraf ten brzmi:

„Cele Federacji są następujące: starać się o współpracę międzynarodową w dziedzinie poczyniń oświatowych, przyczyniać się do rozsiewania wiedzy o postępach wychowania we wszelkich jego formach wśród państw i ludów, uprawiać dobrą wolę między narodami i popierać interesy pokoju w całym świecie“.

Otóż do tego paragrafu gorliwsi pacyfiści, których na kongresie nie brakło, wystąpili z poprawką tej treści, by ostatni ustęp paragrafu brzmiał:

„i w ten sposób popierać interesy pokoju w całym świecie“.

Przez tę drobną zmianę wszystkie dziedziny działalności Federacji byłyby podporządkowane jednej naczelnej dążności do ustalenia pokoju w świecie, a więc główne jej zadanie już nie byłoby zgoła oświatowe, lecz wybitnie polityczne. Trzeba przyznać, że przed takim sformułowaniem świadomość zawodowa oświatowców się jednak zawahała i poprawka po gwałtownych sporach, reasumpcjach i t. d. ostatecznie upadła. Ale charakterystycznym było same jej pojawienie się. Widok sali w czasie tych scen przenosił myśl do odległych wieków średnich, na ten sobór, na którym do upadłego walczone o literę *j* w słowie *homousios* czy *homofusios* w określeniu stosunku drugiej osoby Trójcy Świętej do pierwszej. Z niemniejszym ferworem tu bojowano o te dwa niewinne angielskie słówka *and thus* — „i tak...“.

II.

Przejdźmy teraz od atmosfery ideowej kongresu do merytorycznej treści jego obrad i uchwał.

Kongres obradował w jedenastu sekcjach. Przedmioty ich były następujące:

1) wychowanie przedszkolne, 2) szkolnictwo elementarne, 3) szkolnictwo średnie, 4) kształcenie charakteru, 5) walka z analfabetyzmem, 6) kształcenie dorosłych, 7) wyszkolenie nauczycieli, 8) zdrowie, 9) uniwersytety, 10) stosunki międzynarodowe, 11) wychowanie młodzieży w wieku poszkolnym.

Będąc jedynym na całym zjeździe delegatem z Polski, nie mogłem oczywiście być obecnym na zebraniach wszystkich grup, choćby tylko po jeden raz na każdej. Wolałem obrać sobie jedną z nich za przedmiot stałej działalności, i obrałem sekcję szkolnictwa średniego jako teren szczególnie ważnych przemian i doświadczeń oświatowych naszych dni. Przemawiałem kilkakrotnie w dyskusjach tej sekcji, miałem w niej główny referat o nauce literatury i sztuk pięknych w szkole średniej, i brałem udział w komisji, która redagowała ostateczne uchwały sekcji; przewodniczył na plenum sekcji dość ograniczony i ciężko myślący Amerykanin, a w komisji redakcyjnej niezmiernie światły i rozumny

Hindus,¹ profesor któregoś z prowincjonalnych Uniwersytetów w Indiach angielskich.

Poza sekcją szkół średnich przemawiałem jednorazowo na zebraniu sekcji uniwersyteckiej, gdzie przemowa moja zjednała mi kilka miłych słów sędziwego rektora Uniwersytetu w Glasgowie, sir Donalda Mac Alister'a, pod adresem starej wszechnicy krakowskiej. Ponadto zabierałem głos w sekcji „stosunków międzynarodowych“, podnosząc doniosłość nauki historii gospodarczej jako środka zrozumienia wzajemnej zależności i wspólnych interesów narodów. Wreszcie na plenarnym posiedzeniu kongresu, dając wyraz pozdrowieniom i życzeniom nauczycielstwa polskiego, opowiedziałem zebranyom coś niecoś o rozwoju szkolnictwa w nowej Polsce, ilustrując to cyframi, i dodałem parę słów o organizacjach zawodowych, mianowicie o Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i o Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych. Szczególne zainteresowanie obudziła wzmianka o sanatorium zakopiańskim, z którego nauczycielstwo polskie ma słuszny powód być dumne. Z przyjemnością zauważyłem, że wszystkie moje przemówienia były bardzo dokładnie streszczane w lokalnej gazecie edynburskiej *The Scotsman*, która umieszczała nader obszerne sprawozdania z obrad kongresu. Ta sama gazeta w swem wydaniu tygodniowym (*Weekly Scotsman*) z dnia 5 września umieszcza osobny wywiad ze mną na temat życia umysłowego w Polsce, na podstawie rozmowy, jaką miała ze mną w ciągu kongresu jedna z osób redakcji.

Szczegółowe streszczenie obrad we wszystkich sekcjach ma zawierać w obszernym tomie oficjalne sprawozdanie z kongresu, które mają przygotować Szkoci i obiecują wydrukować do jesieni b. r.

Ja tutaj, zamiast silić się na streszczanie dość rozbieżnych i niezawsze wartościowych dyskusyj w tych sekcjach, w których uczestniczyłem, przystąpię na zakończenie odrazu do przeglądu ostatecznych uchwał kongresu, bo one przedstawiają kwintesencję roboty wszystkich sekcji, były słowo za słowem przedyskutowane w komisjach redakcyjnych sekcji i w komisji redakcyjnej ogólno-kongresowej, a na plenum kongresu także nie przeszły bez przewlekłych nad różnemi punktami dyskusyj. Uchwalono je na ostatniem posiedzeniu plenarnem kongresu dnia 25 lipca; niektóre z nich warto będzie poznać w brzmieniu dosłownem.

Pierwsze dwie rezolucje mają charakter ogólny i raczej formalny: dotyczą mianowicie utworzenia stałych komisyj z Iona Federacji dla badań w zakresie międzynarodowym nad różnemi gałęziami szkolnictwa i pracy społeczno-oświatowej, i dla przygotowania materiału na kongres następny.

Rezolucja trzecia i czwarta zajmują się wychowaniem w wieku przedszkolnym; stwierdzają ważność systematycznego prowadzenia tego wychowania przez osoby odpowiednio przygotowane; akcentują znaczenie kontaktu wychowawców zawodowych z rodzicami; wreszcie typowo amerykańskim zwrotem

jako cele tego wychowania określają „wolność, zdrowie i radość życia”. Nie brak też wzmianki o potrzebie dotacji rządowych na instytucje, służące wychowaniu przedszkolnemu.

Przechodźmy do rzeczy ważniejszych, a przynajmniej już bardziej bezpośrednio interesujących nauczycielstwo. A więc w szkolnictwie powszechnym poświęconych jest pięć rezolucyj (Nr 5—9). Pierwsza z nich wznawia myśl poczętą już w San Francisco w r. 1923, żeby jeden dzień w roku szkolnym obchodzono jako dzień „Dobrej Woli” i poświęcano propagandzie zbratania między dziećmi różnych narodów. Jako taki dzień chciano pierwotnie narzucić całemu światu dzień 18 maja — rocznicę pierwszego zebrania Federacji. W trakcie dyskusji wynikły jednak trudności: okazało się np., że w Indiach dzień ten przypada na czas wakacyjny. Kwestja daty więc pozostała otwartą aż do porozumienia, i my w Polsce, zajęci chwalebne zadaniem redukowania nadmiernej liczby naszych katolickich świąt, nie będziemy narazie potrzebować się kłopotać przybytkiem tego nowego święta międzynarodowego.

Rezolucja szósta, choć nie jest konkretnym przyczynkiem do programów szkolnych, jednak doskonale wyraża ducha kongresu. Warto ją przytoczyć dosłownie: „Federacja wypowiada swe przeświadczenie, że geografii, historii i nauk obywatelskich należy uczyć nie tylko z punktu widzenia narodowego, ale także z nowoczesnego punktu widzenia socjologicznego i międzynarodowego”. Socjologia, we wielu starych uniwersytetach europejskich jeszcze uważana za przedmiot sporny, w uniwersytetach amerykańskich zdawna ma miejsce zapewnione; w szkolnictwie średnim zarówno Ameryki jak Europy sporo się mówi o jej zastosowaniu w tej lub owej formie, ale wprowadzenie jej do szkoły powszechnej tu chyba po raz pierwszy pojawiło się jako postulat! Nic dziwnego, że gdy potem jeszcze (na wniosek uczonego Hindusa) zażądano nauki zasad ekonomji politycznej już w niższych klasach szkoły średniej, w gazecie *Scotsman* sprawozdanie o tem pojawiło się pod lekko drwiącym nagłówkiem: „Nauka ekonomji w 12-tym roku życia”! Wogóle przy tego rodzaju rezolucjach często mi się przypominały mądre słowa, rzucane przez naszego matematyka St. Leśniowskiego w komisji, w którejśmy w Moskwie w r. 1915 układali programy dla powstających wygnańczych szkół polskich: że zamiast wprowadzać do programu różne nowe przedmioty, choć piękne i modne, lepiej zastanowić się nad tem, bez których przedmiotów moznaby się obejść, by się lepiej skupić na najważniejszych.

Praktyczniejszą nieco od socjologicznych postulatów rezolucji szóstej ma treść rezolucja siódma, zalecająca tworzenie „kontaktu między dziećmi szkolnymi różnych narodów” przez korespondencję¹⁾, wymianę wypracowań, a wreszcie — wymianę samych

¹⁾ Trzeźwo myślący człowiek zapyta odrazu, w jakim języku te dzieci mają między sobą korespondować. Dla Amerykanina to pytanie nie istnieje, bo

uczniów w odpowiednim wieku między różnymi krajami". Dodanie słów „w odpowiednim wieku” było wynikiem bardzo gorącej dyskusji, w której przemawiano z jednej strony za wyłącznym prawem rodziców do stanowienia o takich eksperymentach z dziećmi, z drugiej strony przeciwko temu prawu. Ja osobiście jestem przekonany, że o ileby chodziło naprawdę o wymianę dzieci między krajami o tak różnym poziomie wygod życia, jak np. Polska i Ameryka, autorowie filantropijnego związku amerykańskiego pierwsi sprzeciwiliby się jego urzeczywistnieniu. Węgierski delegat opowiadał o dzieciach, wymienionych z Francją, które ku ogólnemu zmartwieniu po powrocie otwarcie gardziły wszystkim, co ich otaczało w ojczyźnie.

Inny nowy projekt zawiera rezolucja ósma: mają być sporządzone „dla szkół powszechnych całego świata” podręczniki opisujące „życie dzieci w różnych krajach, i przedstawiające w krótkiej i prostej formie wszystko, czego każdy naród najlepszego dokonał”. Oczywiście po ochłonięciu z zapalów kongresowych można sobie uświadomić, że do przeczytania całej takiej biblioteki o narodach kuli ziemskiej nikt dziecka w szkole powszechnej chyba zmuszać nie będzie, ale włączenie ustępów tej treści do czytanek jest myślą wykonalną i zasługiwałoby także na naszym gruncie na uwagę autorów i autorek tego rodzaju literatury.

Wykonalną także, choć nie bez poważnych materialnych trudności, jest myśl poruszona w rezolucji dziewiątej. Oprócz wymiany dzieci pomyślano mianowicie także o wymianie nauczycieli, o ułatwieniu im studjów w zagranicznych zakładach i umożliwieniu im podróży po obcych krajach dla obserwacji nad tamtejszemi stosunkami szkolnemi. Oczywiście, o ile takie rzeczy dzieć się mają, społeczeństwa bogatsze i dawniej zagospodarowane musiałyby okazać pewną ofiarność wobec uboższych. W każdym razie momentem wielkiej satysfakcji dla mnie na kongresie było, że gdy w swem przemówieniu w sekcji uniwersyteckiej wspominałem o entuzjastycznych sprawozdaniach polskiego stypendysty, słuchacza filozofji z Warszawy, który kształci się obecnie w Instytucie Pedagogicznym Uniwersytetu nowojorskiego, dyrektor Instytutu, wspomniany już Dr Russell, zapewnił mnie, że zdolności tego młodego Polaka zwróciły tam na siebie uwagę.

Od rezolucji dziesiątej począwszy, wkraczamy w dziedzinę szkolnictwa średniego. Jest o niem rezolucyj trzy. Streszczono w nich cały memoriał, przez tę sekcję na plenum kongresu przedstawiony, a przez plenum w pełnym tekście odesłany do specjalnej stałej komisji, która ma się zajmować sprawami szkolnictwa średniego w okresie między tym a następnym kongresem. Że w dziedzinie szkolnictwa średniego szczególnie obfity

jeżeli wśród różnoplemiennej ludności Stanów Zjednoczonych powszechnie uznane zyskał język angielski, to dlaczegoż to samo nie ma się stać w przyszłych Stanach Zjednoczonych Europy? Esperantyści przypuścili szturm do kongresu na terenie sekcji szkolnictwa średniego, ale większość zachowała się odpornie i wniosek o wprowadzenie esperanta do programów szkół średnich nie przeszedł.

był materiał, nic dziwnego: wszak to dziś ulubione pole harców dla wszelakich reformatorów w całym świecie. To też jak indeks katalogowy najprzeróżniejszych projektów czyta się rezolucja die-siąta: zaleca ona współpracę międzynarodową oświatowców celem wydoskonalenia takich środków pomocniczych wykształcenia śred-niego, jak: „biografia powszechna, nauka pogładowa w ogóle i użycie filmu w szczególności, a mianowicie filmów natury wy-chowawczej i naukowej“, dalej: „studja nad literaturą i językiem, osobliwie w dziedzinie nowoczesnej, estetyka, wyszkolenie oby-watelskie jako sposób wyrobienia u ucznia międzynarodowego sposobu patrzenia na rzeczy“. Te ostatnie słowa — *international outlook* — jak już zaznaczyłem, wciąż i przy każdej okazji na kongresie się powtarzały. Dużo i poza niemi w tej rezolucji hasła ogólnikowych, ale niektóre z nich pokrywają całe falangi wywo-dów szczegółowych. Tak zatem wzmianka o „nauce pogładowej“ odnosi się głównie do ożywienia lekcji geografii przez widoki obcych krajów, słowa „literatura i język“ zawierają w sobie akcen-towaną w moim referacie na sekcji doniosłość zaznajomienia ucznia z cenniejszymi utworami literatury powszechnej, a „este-tyka“ rozciąga się na całą rozległą sferę możliwości w zakresie wyrobienia smaku i sądu w rzeczach sztuk plastycznych, oraz rozbudzenia upodobania do muzyki i śpiewu. Wszystkie te przed-mioty humanistyczne, w Ameryce widocznie raczej zaniedbane w porównaniu ze sportami i z naukami przyrodniczymi, Europa potrosze przypominała naszym przyjaciółom i mentorom z tamtej strony Atlantyku. Że je wprzęgnięto w rezolucjach w rydwan ten-dencji pacyfistycznych, to już wspólny los wszystkiego, o czym w ogóle się mówiło na kongresie.

Narządziej może typową i najjaskrawszą ilustracją tej prze-wodniej idei kongresu jest rezolucja jedenasta, o przedmiocie najczęściej na kongresie krytykowanym, t. j. o nauce historii. Brzmi ona dosłownie, jak następuje:

„Federacja przygotowuje komunikat o ideałach, które powinny panować w dziedzinie historii i nauczania historii. W komuni-kacie tym ma być położony nacisk na konieczność bezstronnego traktowania stosunków międzynarodowych. Szczere przyznanie niedostatków każdego narodu winno towarzyszyć pretensjom do zasług, oddanych przezeń sprawie dobra ludzkości. Przechodząc od historii narodowej do powszechnej, powinno się kłaść nacisk na postęp od konfliktu do pojednania“.

Moznaby o tej jednej rezolucji napisać cały tom. Widzimy przedewszystkiem, że redaktorowie uchwał kongresu nie zdołali się całkowicie wyzwolić od złudzeń tej wspomnianej już referentki amerykańskiej, która w nowszej historii powszechnej, a w szcze-gółności w historii traktatów, dopatrywała się ciągłego postępu od rozstrzygania sporów przez walkę do ich rozstrzygania polu-bownego i rozjemczego. Bez znacznego naciągania faktów oczy-wiście wykład historii w taki schemat ułożyć się nie da. A że kongres oświatowców o przeważająco amerykańskiej, kompleksji

takiej „naciąganej historii“ może dla szkoły w osobnej uchwale żądać, to chyba wybitny dowód na to, jak głęboką słuszość ma bystry francuski obserwator świata angielskiego i amerykańskiego p. Firmin Roz, gdy w swej książce o „Nowej Ameryce“ dowodzi, że mimo, iż Ameryka do Ligi Narodów dotąd nie przystąpiła, wilsonowska idea Ligi Narodów była jednak ideą typowo i rdzennie amerykańską¹⁾.

Powtórę, nasuwa się jedna uwaga z punktu widzenia specyficznie polskiego. Nie mówię już o Polakach, co się uczyli historii od Niemców lub Rosjan; ale tych, co się jej uczyli od Polaków, karmiono przez całe pokolenie naukami „szkoły krakowskiej“, w których zaiste nie brakło „szczerego przyznania niedostatków własnego narodu“ zupełnie po myśli rezolucji edynburskiej — było go raczej za wiele. Jest więc objawem naturalnej reakcji, że w dzisiejszej historjografii polskiej przeważa optymizm w stosunku do przeszłości i że młodzieży, mającej budować dalej nowe państwo polskie, pragniemy dziś przede wszystkim dawać nauki i przykłady z dziejów dawnej Rzpltej i jej wielkich dzieł kulturalnych. Równowaga między „przyznaniem niedostatków“ a „pretensjami do zasług“ może zatem na naszym gruncie być dopiero kwestją dalszej nieco przyszłości, gdy już ideę naszej państwowości w umysłach dorastającego pokolenia silnie ufundujemy i z naszą tradycją dziejową doskonale spoimy. W to położenie członek narodu o dawnym, nieprzerwanym i potężnym istnieniu politycznym oczywiście wczuć się nie potrafi, i zawsze będzie w naszym obecnym optymizmie historycznym widział szowinistyczną megalomanię, szkodliwą dla pokoju świata. Można więc tylko życzyć, by wielkie narody Zachodu krytyczne traktowanie własnej historii w szkole zaczęły narazić od siebie, bo niema go tam dotąd ani śladu — szczególnie w Ameryce, zawsze zachwycoonej własną wielkością.

Na tem, co przytoczyłem, wyczerpują się wskazania kongresu dla szkolnictwa średniego, i w następnych czterech rezolucjach przechodzimy do spraw uniwersyteckich. Te zajmowały czas i uwagę kongresu w znacznie mniejszym stopniu niż sprawy szkół powszechnych i średnich. Nic dziwnego — kongres składał się wszakże przeważnie z nauczycieli szkół powszechnych i średnich. To też z sekcji uniwersyteckiej pozostały uczestnikowi w pamięci nie te gorące spory i roje projektów, co np. z sekcji szkół średnich, ale raczej pojedyncze wystąpienia różnych znakomitości uniwersyteckich. Wyszczególnię trzy. Rektor Uniwersytetu edynburskiego, sir Alfred Ewing, witając kongres na pierwszym zebraniu publicznym, miał odwagę narazić się na niepopularność: w znakomitem przemówieniu tłumaczył, że Uniwersytety w interesie zachowania wysokiego poziomu nauki muszą nieco „przymykać drzwi“ przed powszechnym dziś demo-

¹⁾ Firmin Roz: *L'Amérique Nouvelle*. [W zbiorze *Bibliothèque de Philosophie Scientifique*]. Paryż, Flammarion, 1923, str. 195.

kratycznym natłokiem kandydatów do wiedzy wyższej. Rektor Uniwersytetu w Glasgowie znowuż, wspomniany już sir Donald Mac Alister, robiąc w swej mowie różne żartobliwe aluzje do tradycyjnego współzawodnictwa między Glasgowem a Edynburgiem, zarazem rzucił sporo ciekawego światła na różnice w charakterze i usposobieniu między celtycką a anglosaską częścią społeczeństwa szkockiego. Wreszcie jedna z najoryginalniejszych figur na kongresie, profesor Patrick Geddes, Szkot, wykładowca w Montpellier, w referacie swym na sekcji uniwersyteckiej gwałtownie powstał przeciw mechanicznemu systemowi „odrabiania do egzaminów“, praktykowanemu szczególnie w uniwersytetach angielskich, i dowodził, że jeżeli dzieje wychowania sobie wyobrażamy jako ciągły postęp od dialektycznej metody starogreckiej przez szkoły średniowiecza, reformy Renesansu i emancypację myśli w epoce Oświecenia do ścisłych metod naukowych XIX wieku, to właściwie możnaby słuszniej powiedzieć odwrotnie, że szczytem swobodnego rozwoju ludzkiej indywidualności ucznia był system wychowania grecki, a po nim trwa dotychczas stopniowa dekadencja!

W porównaniu z temi świetnymi rozbłyskami myśli i wymowy same uchwały kongresu w sprawach uniwersyteckich mają charakter raczej bezbarwny i czysto formalny. W przeważnej części są modyfikacjami uchwał, powziętych jeszcze w r. 1923 w San Francisco. Jedna porusza kwestję badań nad rozmaitemi ustrojami uniwersyteckimi z myślą o stworzeniu jakiegoś „światowego uniwersytetu“ jako ogniska internacjonalizmu naukowego. Druga zajmuje się doniosłością stosunków między różnemi gałęziami wiedzy, koordynacją wysiłków naukowych na rozmaitych polach i dążeniem do ujednostajnienia słownictwa naukowego. Trzecia podnosi myśl stworzenia międzynarodowego bibliograficznego biura informacyjnego, ewentualnie jako organu pomocniczego przy owym „uniwersytecie światowym“. Jak widzimy, chodzi po części o rzeczy, któremi już się zajmuje komisja współpracy intelektualnej przy Lidze Narodów.

W osobnej rezolucji wypadło jeszcze kongresowi zająć się memorjałem, złożonym do prezydium przez francuskie państwowe Biuro Uniwersyteckie. Memorjał — jak przystało na Francuzów — zajmował się kwestją ściśle określoną i konkretną, a przytem naprawdę bardzo ważną dla sprawy zbliżenia między narodami: mianowicie kwestją organizacji ułatwień co do wymiany profesorów, a także uczniów, między wszechnicami różnych krajów. Kwestja to dla Francuzów paląca, bo obecny kurs franka uniemożliwia im wyjazdy w celach naukowych do krajów o „dobrej walucie“, szczególnie do Anglii i Ameryki. Memorjał francuski powitano tedy w osobnej rezolucji z sympatją i przekazano jednej ze stałych komisji międzykongresowych do zbadania i zużytkowania. Miejmy nadzieję, że komisja nie będzie grobem projektu, i że w tej doniosłej sprawie Federacja czemś istotnem się przyczyni do prowadzonych także skądinąd usiłowań nad wytwor-

zeniem stałych stosunków między uniwersytetami różnych narodów.

Uczyniwszy w dłuższym szeregu rezolucji przegląd prac kongresu w głównych trzech działach szkolnictwa, pozostawiało już tylko w kilku rezolucjach dodatkowych wyciągnąć bilans z obrad sekcji poświęconych zagadnieniom specjalnym.

A więc dwie rezolucje na temat „stosunków międzynarodowych”. Sam tytuł sekcji miał charakter „zasadniczy”, więc nic dziwnego, że taki charakter mają i rezolucje.

Rezolucja Nr. 16: „Kongres jest zdania, że jest funkcją nauczycieli pomagać uczniom, by sobie zdali sprawę z tego, że świat jest jedną całością, że państwa i narody są wzajemnie od siebie zależne pod względem gospodarczym i pod innymi względami, i że prawdziwy nacjonalizm nie jest niezgodny z internacjonalizmem”.

Rezolucja Nr. 17: „Federacja ma współpracować, gdzie to tylko możliwe, z organizacjami międzynarodowymi i z innymi organizacjami o podobnych do Federacji celach”.

(Nota do tych rezolucji dodaje, że z sekcji „stosunków międzynarodowych” wpłynęły do prezydium także trzy rezolucje specjalne, odnoszące się do nauki historii, do języków i do metody nauczania; te rezolucje jednakowoż zostały odesłane do odpowiednich komisji stałych, jako częściowo nakrywające się w treści z rezolucjami z innych sekcji).

Następuje sekcja kształcenia charakteru. Sekcja ta była terenem nieporozumień bardzo zasadniczej natury, bo chodziło o kwestję, czy uznać religję, czy też moralność świecką, za podstawę nauki etycznej w szkole. Przytem uznaniu za podstawę moralności zasad chrześcijańskich, co z pewnością byłoby po myśli anglo-amerykańskiej większości kongresu, stała na przeszkodzie obecność wielkiej ilości Hindusów, Chińczyków, Japończyków i innych wyznawców religij wschodnich, a tych delegatów, jako zorjentowanych w kierunku kultury anglo-saskiej, nie należało sobie zrażać. Przewidując zresztą taki układ stosunków, wykluczono, jak już wspomniałem, wszelkie kwestje religijne zasadniczo z pośród przedmiotów obrad. Rezolucja o kształceniu charakteru wobec tego wypadła, jak wypaść musiała: krótko, ogólnikowo i platonicznie: stwierdzając zasadniczą doniosłość pierwiastka kształcenia charakteru w systemie wychowania, odsyła się cały problemat do kilku komisji, i ma on być odąd rozpatrywany nie na osobnej sekcji, lecz po wszystkich sekcjach przyszłych kongresów.

Podobnie niefortunne, jak losy sekcji do kształcenia charakteru, były losy sekcji do walki z analfabetyzmem. Samo istnienie takiej sekcji na kongresie o składzie przeważnie anglo-amerykańskim mogłoby się wydać dziwnem. Niektórzy delegaci — jak np. dumna delegatka szczęśliwej Norwegii — byli w możności oświadczyć, że w ich kraju zagadnienie walki z analfabetyzmem już nie istnieje. Ale o ile chodzi o same Stany Zjed-

noczone, to (jak się dowiedziałem z ust samych Amerykanów) przekonały się one dopiero z okazji powszechnego poboru do wojska w czasie wojny, jak sporo jeszcze mają analfabetów, szczególnie wśród przybyłych niedawno emigrantów. Zresztą, i wśród rdzennych Amerykanów ich nie brak: wszakże właśnie w czasie kongresu obiegała gazety europejskie wiadomość, że jeden z sędziów przysięgłych w głośnym „małym procesie“ w Dayton w stanie Tennessee, rolnik z okolicy, był analfabetą. Przedewszystkiem zaś znowu tutaj, jak w sekcji kształcenia charakteru, wchodziła w grę obecność delegatów z krajów Wschodu: wśród 300 milionów Hindusów i 400 milionów Chińczyków są przecież nieprzejrane roje analfabetów. Delegat chiński, określając ilość swych niepiśmiennych rodaków okrążyło na 200 milionów, z zapałem opowiadał o akcji oświatowej na wielką skalę, prowadzonej przez nauczycielstwo chińskie w ostatnich czasach, szczególnie od zaprowadzenia przymusu szkolnego w roku 1912.

Właśnie jednak ze względu na ogromne różnice w tej rzeczy między rozmaitymi krajami, reprezentowanymi na kongresie, sekcja walki z analfabetyzmem, podobnie jak sekcja kształcenia charakteru, poza ogólniki w swych rezolucjach wyjść nie mogła. A więc uchwaliło plenum kongresu na jej wniosek, że pożądaną jest rzeczą starać się o zebranie materiałów statystycznych co do analfabetyzmu w całym świecie, że również pożądaną byłaby jednolita definicja analfabetyzmu¹⁾ i jednolita terminologia w sprawach walki z nim, że wreszcie włączenie walki z analfabetyzmem do zadań oświatowych państwa jest jednym z kardynalnych postulatów nauczycielstwa.

Sekcja z zdrowia i wychowania fizycznego przedstawiła obszerny elaborat z mnóstwem szczegółowych wniosków, który można było tylko odesłać do odnośnej stałej sekcji, stwierdzając w rezolucji ogólnej jedynie, że „wychowanie fizyczne jest podstawą wszelkiego skutecznego kształcenia młodzieży“. Te złote słowa dla Anglika i Amerykanina są oczywiście utartym komunałem; u nas, jakże daleko jeszcze do ich powszechnego urzeczywistnienia w szkolnictwie! Bardzo żałuję, że z pracami tej sekcji kongresu bliżej się zaznajomić nie zdołałem i gorąco pragnę, by ktoś kompetentny u nas w tej dziedzinie z Federacją wszedł w kontakt. Wszak to jest pole, na którym od Anglików i Amerykanów szczególnie wiele świat cały ciągle się uczy, i my się z pożytkiem nauczyć możemy.

Wreszcie sekcja dla spraw wyszkolenia nauczycielstwa w sformułowanej przez siebie rezolucji zaleca rozległe studia porównawcze pod egidą Federacji nad sposobem przygotowania kandydatów na nauczycieli w różnych krajach i udzielanie informacyj na wszystkie strony z materiałów, które w ten sposób się zbiorą.

¹⁾ Dla zrozumienia tego zwrotu przypomnijmy sobie, jak zgoła inną jest rzeczą znać 25 liter alfabetu łacińskiego, potrzebnych w języku angielskim, a opanować pamięciowo tysiące „ideogramów“ pisma chińskiego!

Ta ostatnia rezolucja, jak zresztą i niejedna poprzednia, określa, jak widzimy, dla Federacji na przyszłość bardzo szerokie zadania w zakresie gromadzenia informacji o stanie spraw oświatowych w różnych krajach świata. Istotnie Federacja, choćby żadnego wielkiego twórczego zadania w zakresie oświaty powszechnej nie spełniła, może stać się w miarę swego rozrostu niezmiernie pożyteczną jako wszechświatowa centrala informacyjna dla pracowników oświatowych wśród wszystkich narodów. Z tego powodu, choć nie mam wielkich złudzeń co do sukcesu aspiracji pacyfistycznych Federacji, tak gorliwie i bezustannie na kongresie głoszonych, jednak przynależność zorganizowanego nauczycielstwa polskiego do Federacji uważałbym za rzecz pożądaną w interesie tego kontaktu, którego nam tak brakuje szczególnie w stosunku do życia kulturalnego narodów anglosaskich.

Do Federacji w tym stanie, w jakim się zaprezentowała na kongresie, należały tylko związki nauczycielskie siedmiu państw; zapewne jednak z wielu innych krajów, które były reprezentowane przez delegatów w Edynburgu, wpłyną rychło do prezydium zgłoszenia o przyjęcie. Agendy sekretarskie dla Federacji na Europę prowadzi tymczasowo jeszcze właściwy techniczny organizator zjazdu edynburskiego, sekretarz państwowego Instytutu Oświatowego Szkockiego p. Jerzy Pringle¹⁾; a koszta przynależności do Federacji są względnie niewielkie, bo wynoszą jednego centa ($\frac{1}{100}$ dolara) rocznie za każdego członka danego Związku.

Niech mi więc wolno będzie zakończyć wyrazem nadziei, którą wypowiedziałem także w mych pożegnalnych słowach do kongresu: że na następnym kongresie Federacji w r. 1927, choć odbędzie on się w dalekim Toronto w Kanadzie, delegat polski będzie stał przed zgromadzeniem jako przedstawiciel organizacji już w łono Federacji przyjętej, i będzie wobec pracowników oświatowych całego świata dawał świadectwo pracy kulturalnej, toczącej się w odrodzonej Polsce.

R. Dyboski, prof. Uniw. Jagiell.

Ustrój szkolnictwa w Polsce.

Od czasu zebrania się pamiętnego w dziejach naszego szkolnictwa Sejmu Nauczycielskiego w Warszawie minęło sześć lat. Pierwszy ten ogólnopolski Kongres nauczycielski, na który przybyło z górą 800 delegatów, obradował nad ustrojem wychowania publicznego w odrodzonej Rzpltej. W obradach wzięli udział reprezentanci Rządu i przedstawiciele nauczycielstwa wszystkich kategorii — nauczyciele szkół powszechnych, średnich i profesorowie uniwersytetu. Prace przygotowawcze do

¹⁾ Adres: George Pringle, Esq., Secretary, Educational Institute of Scotland, 47, Moray Place, Edinburgh.

podjęcia dzieła, które stać się miało fundamentem przyszłej kultury i potęgi Polski, trwały już od lat kilku i prowadzone były w organizacjach nauczycielskich, głównie w Krakowie i Warszawie. Od sześciu lat oczekuje nauczycielstwo i społeczeństwo przedłożenia rządowego w sprawie ustroju szkolnictwa w Polsce, jak dotąd nadaremnie. Dopiero ostatnie tygodnie przyniosły wiadomość, że obecny minister oświecenia p. *Stanisław Grabski* zamierza złożyć w Sejmie projekt dwu ustaw: 1) o ustroju szkolnictwa i 2) o Naczelnej Radzie Wychowania Narodowego. W celu opracowania ustaw i programów szkolnych powołał p. minister Komisję, w skład której wejść ma 10 osób. Projekty te nie zostały dotychczas oficjalnie przesłane organizacjom nauczycielskim do rozpatrzenia i zajęcia ewentualnie odpowiedniego stanowiska, znane są jednak szerszemu ogółowi na podstawie ogłoszonych w prasie codziennej wywiadów. Są to indywidualne poglądy p. ministra, które mogą wywrzeć wpływ na ostateczne ujęcie naszego systemu wychowania publicznego w drodze ustawodawczej i dlatego wskazane jest krytyczne rozpatrzenie tych projektów i zwrócenie uwagi na różnice, jakie zachodzą między poglądami p. ministra, a postulatami nauczycielstwa zgłoszonymi na I-ym ogólnopolskim Sejmie Nauczycielskim w r. 1919.

Projekt ustroju szkolnictwa p. ministra Grabskiego, znany na podstawie jego wywiadu z wiceprezesem T-wa Naucz. Szkół Wyższych i Średnich *prof. Stef. Kwiatkowskim* przedstawia się w ogólnych zarysach następująco:

Szkola powszechna powinna być, jak to dotychczasowe plany przewidują w zasadzie 7-klasowa. Zgodnie z projektem sieci szkolnej *Dra Marjana Falskiego*¹⁾ projektuje p. minister związanie wszystkich szkół powszechnych o niższej organizacji, np. 2-, 3- i 4-ro oddziałowych w danym rejonie ze szkołami o wyższej organizacji, t. j. 6-cio i 7-mio oddziałowymi. Tak więc tworzone będą w ludniejszych wsiach i miasteczkach pełne szkoły powszechne, do których ułatwiony dostęp mieć będzie młodzież z mniejszych osad w najbliższej okolicy. Dla młodzieży, która otrzyma tylko wykształcenie niższe, wprowadzić należy powszechny obowiązek uczęszczania do szkoły dokończającej do 17 lub 18 roku.

Zamiast gimnazjów 8-mio klasowych, istniejących dotąd, względnie zamiast projektowanych dawniej przez Ministerstwo Wyz. Rel. i Ośw. Publ. 5-cioklasowych gimnazjów wprowadza projekt p. ministra Grabskiego 6-cio-klasowe liceum i 2-klasowe gimnazjum. Liceum 6-cio-klas. dzielić się ma na dwa stopnie: a) 3-kl. liceum niższe o takim samym programie naukowym, jaki mają trzy ostatnie klasy szkoły powszechnej i b) 3-kl. liceum wyższe, po ukończeniu którego uczeń składa maturę. Matura ta nie daje jednak prawa zapisania

¹⁾ *Dr Marjan Falski*. Materiały do projektu sieci szkół powszechnych Warszawa 1925. Wyd. Komisji Pedagogicznej Min. W. R. i O. P.

się na uniwersytet, ponieważ zdaniem p. ministra „należy od-
dzielić maturę od drzwi uniwersytetu“.

Po maturze licealnej, którą uczeń składałby w 17 roku życia, idzie albo do pracy zarobkowej, albo też kształci się dalej w dwuletnim gimnazjum ogólno-kształcącym, bardzo silnie wyspecjalizowanym. Rozróżnia tu: a) gimnazjum filologiczne z greką i łaciną i silnie postawionymi językami nowoczesnymi; b) humanistyczne z łaciną i historją; c) matematyczno-przyrodnicze.

Obok gimnazjów ogólnokształcących przewiduje projekt p. ministra gimnazja o charakterze zawodowym, dwu- lub trzyletnie: handlowe, pedagogiczne, agrotechniczne, mechaniczne, elektrotechniczne, chemiczne i t. d.; zadaniem ich gruntowne przygotowanie do określonego zawodu.

Po skończeniu gimnazjum uczeń ma wstęp do wyższych zakładów naukowych, do szkół akademickich bez zdawania specjalnych egzaminów.

W projekcie powyższym położony jest przedewszystkiem wielki nacisk na gruntowną reformę szkolnictwa średniego. Widzimy tu tendencję do samoistnego postawienia wykształcenia średniego tak, aby dawało należyte przygotowanie do życia praktycznego, do zarobkowania (6-kl. liceum), czego dzisiejsze gimnazjum, przygotowujące do studiów uniwersyteckich, nie daje. W ten sposób spodziewa się p. minister osiągnąć zmianę typu duchowego naszej inteligencji, wychować nowy typ inteligenta, któryby się odznaczał realizmem życiowym i związany był ściśle z warstwą włościańską, rzemieślniczą i kupiecką na wzór państw zachodnich.

Projekt powyższy odbiega w niejednym od postulatów, jakie stawia nauczycielstwo w sprawie ustroju szkolnictwa w Polsce. Nie uwzględnia bowiem zasady jedności w systemie edukacji narodowej, sprzeciwia się idei szkoły powszechnej i zasadzie demokratycznej przez wprowadzenie dwu typów szkoły dla dzieci w okresie kształcenia elementarnego, t. j. do 14 roku życia. Postulaty nauczycielstwa, przedstawione na Sejmie warszawskim i na Zjazdach Delegatów Związku P. N. S. P. ujmują, jak wiadomo, ustrój szkolnictwa w sposób następujący:

I. W organizacji wychowania publicznego rozróżnia się trzy główne stopnie: a) 7-letnią szkołę powszechną jako podstawową od 7 do 14 roku życia; b) średnią ogólnokształcącą czyli 5-letnie gimnazjum i różnorodne szkolnictwo średnie zawodowe, tudzież szkoły dokształcające od 14 do 18 lub 19 roku życia; c) szkoły wyższe (uniwersytety, akademje, wyższe szkoły zawodowe).

II. Do I klasy 5-letniego gimnazjum i na I kurs szkoły zawodowej danego typu przechodzi młodzież dopiero po skończeniu pełnej 7-mioklasowej szkoły powszechnej.

III. Pomiedzy poszczególnymi stopniami i rodzajami szkół istnieje organiczny związek, tak że wykluczone jest marnotra-

wienie sił i czasu. Młodzież ma ułatwiony wstęp do każdej szkoły, tudzież wybór szkoły, odpowiednio do posiadanych warunków i stosownie do swych zainteresowań i zdolności.

IV. Dla młodzieży, która po skończeniu 7-letniej obowiązkowej nauki w szkole powszechnej idzie do pracy zarobkowej i do życia praktycznego w dziedzinie rolnictwa, handlu, przemysłu i t. d., tworzyć należy porządnie zorganizowane szkoły uzupełniające, a następnie instytucje oświaty pozaszkolnej, t. j. uniwersytety powszechne, włościańskie i robotnicze.

Po skończeniu szkoły średniej zawodowej młodzież powinna mieć wstęp do wyższych szkół zawodowych odpowiedniego typu¹⁾.

Ustrój taki zgodny jest z ideałami demokracji i zasadami nowoczesnej pedagogji, albowiem umożliwia każdemu dziecku, bez względu na jego stosunki społeczne i pochodzenie, wybór szkoły i kształcenie się w kierunku najbardziej odpowiadającym jego zainteresowaniom, skłonnościom i uzdolnieniom. Na Sejmie Nauczycielskim zarysował się przed nami gmach edukacji narodowej o architekturze pełnej prostoty i harmonji, odznaczający się głęboko pojętą celowością i zrozumieniem ekonomji sił społecznych. Fundament tej budowli tworzy siedmioletnia szkoła powszechna, z której jakoby z pnia głównego wyrastają wszystkie inne gałęzie szkolnictwa średniego, zawodowego, a wreszcie wyższego. Organiczny związek pomiędzy typami szkolnymi nada całemu systemowi wychowania charakter jednolitości, w ramach której odbywać się będzie mogło różnicowanie się, rozwój i tworzenie nowych form wychowawczych, zastosowanych do środowiska i potrzeb ekonomicznych społeczeństwa.

W ogłoszonym projekcie p. Ministra punktem wyjścia w zamierzonej naprawie szkolnictwa ma być „przedewszystkiem reforma szkoły średniej”. Jednakowoż pogląd ten nie jest zupełnie trafny i słuszny, ponieważ każdą budowę i wszelkie reformy rozpocząć należy od podstaw, od fundamentów, a nie od średnich piąter. Należy tedy przedewszystkiem postawić na dobrym gruncie szkołę powszechną, w której wychowuje się cały naród, związać z nią organicznie szkołę średnią wszelkiego typu, tak aby ona była dalszym ciągiem w wychowaniu młodych pokoleń na obywateli zdolnych do pracy produktywnej, czy to na polu kultury materialnej, czy też duchowej. Przyszły typ człowieka i obywatela kształci się już w szkole powszechnej. Niezawodnie gimnazjum dzisiejsze wymaga daleko idących reform i wybitnej specjalizacji w wyższych klasach, ale można tego dokonać na gruncie 5 letniego gimnazjum, a nie koniecznien drogą tworzenia nowego typu szkoły, t. j. liceum. Wątpliwą jest też potrzeba orga-

¹⁾ Zob. O Szkołę Polską. Cz. III. Warszawa 1920. — M. Falski: W sprawie nowego projektu organizacji szkolnictwa państwowego. (*Ruch Ped.* Rok 1919). — Szkoła powszechna. (*Ruch Ped.* Rok 1919). — Stosunek szkoły powszechnej do średniej. (*Ruch Ped.* Rok 1921). — Prace Komisji Szkolnej Związku P. N. S. P. (*Ruch Ped.* Rok 1917—19).

nizowania t. zw. niższego liceum 3-kl., skoro program tej szkoły ma być identyczny z programem trzech ostatnich klas szkoły powszechnej. Utrzymanie rozdziału dzieci w wieku od 10 do 13 lub 14 lat, a więc w okresie nauczania elementarnego, nie przyczyni się „do powiązania najściślejszego warstwy inteligencji z warstwami włościańską, rzemieślniczą, kupiecką”, co właśnie jest intencją zamierzonej reformy p. Ministra. Ściślejszy związek pomiędzy poszczególnymi warstwami społeczeństwa wytworzy się tylko wówczas, jeśli dzieci wszystkich obywateli bez względu na pochodzenie będą się wychowywały wspólnie do 14 roku życia w szkole elementarnej ogólnokształcącej, t. j. w szkole powszechnej i jeśli w całym szkolnictwie zapanuje duch demokracji i solidarności. Wprowadzenie odrębnej szkoły dla dzieci w tym okresie t. zw. liceum niższego sprzeciwia się zasadzie powszechności, sprzeciwia się idei szkoły powszechnej.

Pięcioletnie gimnazjum, odpowiednio zreformowane, może i powinno przygotowywać zarówno do uniwersytetu, do wyższych szkół zawodowych, jak i do życia praktycznego. Zależy to nie tyle od organizacji, ile od programów i metod, a przede wszystkim od nauczycieli. Cel więc, który projekt p. Ministra zamierza osiągnąć przez tworzenie 6-klasowego liceum, t. j. wykształcenie inteligencji, odznaczającej się w większym niż dziś stopniu życiowym realizmem, urzeczywistnić można tylko na drodze gruntownych reform programów, metod w całym systemie edukacji, tudzież przez reformę studiów nauczycielskich.

Projekt przewiduje, że po skończeniu 6 klasowego liceum uczeń ma składać egzamin dojrzałości czyli „maturę”. Pojęcie „matury” ulega w projekcie p. Ministra zasadniczej zmianie. Dotychczas dawała ona wstęp do wszystkich wyższych szkół, umożliwiała wybór dalszego kierunku studiów odpowiednio do zamiłowań i uzdolnień młodzieży; wyjątek stanowiła tylko t. zw. matura seminarjalna, która wychowankom seminarjów nauczycielskich nie dawała prawa wstępu na uniwersytet. Nauczycielstwo szkół powszechnych odczuwało ten stan bardzo przykro i nieraz upominało się o prawo dopuszczenia do studiów uniwersyteckich. Obecnie także i matura licealna miałaby oddzielić młodzież od podwoji uniwersyteckich. Pomysł ten z wielu względów nie wydaje się trafny i celowy.

Przedewszystkiem „matura” ta przypadłaby na okres zbyt wczesny, bo już w 17 roku życia, a więc w okresie, kiedy młodzież faktycznie nie jest dojrzała, ani fizycznie, ani duchowo. Wiadomo, że okres dojrzewania czyli pokwitania trwa w naszym klimacie zazwyczaj do końca 18 lub 19 roku życia, a w związku z temi procesami fizjologicznymi odbywa się także rozwój psychiczny. W okresie między 13 lub 14 a 18 i 19 rokiem, który jest najważniejszy w życiu jednostki, utrwala się pewne kierunki zainteresowań, ujawniają się wybitnie zdolności, kształtuje się charakter człowieka. Po okresie burzliwych nieraz walk, mocowania się ze sobą, szukania swego „ja”

następuje pewne uspokojenie i zrównoważenie, do pewnego stopnia dojrzałość psychiczna, ujawniająca się zazwyczaj u jednostki normalnej w 19 roku życia. Tak więc pod względem psychologicznym i pedagogicznym matura ta byłaby przedwczesna i nie odpowiadałaby faktycznemu stanowi rzeczy. Także i pod względem społecznym i kulturalnym organizacja taka nasuwa pewne wątpliwości. Wykształcenie średnie, obejmujące zaledwie okres trzechletni w 3-klasowym liceum wyższym, nie doprowadzi do stworzenia warstwy inteligencji, t. zn. ludzi myślących samodzielnie, tem bardziej, że kończy się ono zbyt wcześnie, bo już w 17 roku życia.

Koncepcja, według której zreformowane liceum 6-klasowe przyczyni się do zmiany typu duchowego naszej inteligencji i wytworzy pewien określony typ umysłowy, niezupełnie odpowiada rzeczywistości. Na wytworzenie typu duchowego składa się bardzo wiele czynników, które sobie niezawsze uświadamiamy, które działają niejako podświadomie; są to przede wszystkim warunki gospodarcze, społeczne, stosunki polityczne, środowisko i stosunki geograficzne. Szkoła, jakiegokolwiek typu, jest tylko jednym z czynników, urabiających człowieka, i bodaj nie najsilniejszym. „Rola szkoły — mówi znakomity nasz pedagog i psycholog *Jan Władysław Dawid* — jest zawsze drugorzędna, wtórna i uzupełniająca, a i tę rolę spełnia ona dopiero wtedy, gdy ją powołują do niej i spełnienie jej umożliwiają warunki życiowe, istniejące formy zarobkowania i produkcji¹⁾. Zupełnie podobne stanowisko zajmują wszyscy prawie wybitni pedagodzy i socjologowie współcześni, jak *Durkheim*, *Barth*, *Znaniecki*, *Kawerau*, którzy wykazują ścisły związek i zależność, jakie istnieją między działaniem sił społecznych, a systemami wychowania i ustrojem szkolnictwa w danej epoce. Skoro zatem w państwie naszym rozwiną się wysoko pewne gałęzie gospodarki społecznej w rolnictwie, przemyśle, górnictwie, handlu, skoro powstaną na tych polach zapotrzebowanie, wtedy życie samo wytworzy ów pożądany dla nas typ duchowy bardziej realny, a odpowiedni typ szkoły będzie jednym z czynników, rozwijających właściwości i zalety, potrzebne w danych zawodach. W miarę wzrostu zapotrzebowania pracowników, wzrastać będzie napływ młodzieży do danego typu szkoły.

Wytworzenie nowego typu inteligencji w Polsce, związanej duchowo i ekonomicznie z innymi warstwami społecznymi umożliwią tedy różne czynniki społeczne, wśród nich i szkoła, ale nie tylko owo projektowane liceum, ale i gimnazjum i szkolnictwo wyższe. Będzie to możliwe przez kulturalne podniesienie mas, a więc przez organizację dobrze postawionej szkoły powszechnej i kształcącej, przez organizowanie instytucji oświaty pozaszkolnej. „Demokracja bowiem — to mniej władza ludu, a wię-

¹⁾ *J. Wl. Dawid*: *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*. Str. 342.

cej wzniesienie się ludu" ¹⁾). Jeśli do całego szkolnictwa wprowadzimy ducha demokracji, solidarności i kooperacji, wytworzy się nowoczesny typ inteligencji, a szeregi inteligencji zasilać będzie nie tylko szkoła średnia (liceum czy gimnazjum), ale i szkoła zawodowa, a także dobrze zorganizowane instytucje oświaty pozaszkolnej, jak uniwersytety włościańskie i robotnicze. Znaczenie szkoły ujął bardzo głęboko *Wł. Dawid*, wywodząc, że „szkoła daje skrócone, przyspieszone, intensywnie przystosowanie do bardziej złożonych zadań życiowych, a to przez uprzednie utrwalenie w umyśle niektórych elementów przyszłych zadań (głównie w postaci t. zw. „podstaw naukowych”) i przez wyćwiczenie myślowych zdolności. Tylko gdy sprzyjają warunki gospodarcze, poziom techniki i złożoność zadań życiowych — gospodarczych, społecznych i politycznych, jakie ogół ludności zmuszony jest podejmować i wykonywać, tylko wtedy potrzeba szkoły zostaje powszechnie odczuwaną i zrozumianą, i tylko wtedy może ona swoje zadania spełniać; wychowawcy jej wchodzą w takie warunki pracy i zarobkowania i takie formy życia społecznego i politycznego, które nie tylko szkolnym nabytkom nie pozwalają ginać, ale przeciwnie zmuszają do ich utrwalania i powiększania” ²⁾).

Ustawa o ustroju szkolnictwa tworzyć będzie ogólne ramy organizacyjne wychowania publicznego w państwie. Ramy te trzeba będzie wypełnić żywą treścią, ożywić je duchem zgodnym z kulturą nowej epoki dziejowej. Dzieła tego dokona nauczyciel, posiadający gruntowne wykształcenie socjologiczne i pedagogiczne. Należy więc wykształcić zastęp ludzi, owianych duchem demokracji i solidarności, zdolnych do inicjatywy i pracy produktywnej, którzyby wychowywali nowy typ człowieka — zarówno pracowników fizycznych jak i umysłowych, uzupełniających się wzajemnie. Tu tkwi punkt ciężkości przyszłej reformy naszej edukacji publicznej.

Dlatego też doniosłe znaczenie ma zapowiedź p. Ministra o zamierzonej reformie studjów nauczycielskich zarówno odnośnie do szkolnictwa powszechnego, jak i średniego. Projekt p. Ministra przewiduje tworzenie dwuletnich gimnazjów pedagogicznych „celem uniknięcia szablonu w przygotowaniu nauczycieli szkół powszechnych przez seminarja, a zarazem aby ułatwić zdobycie przygotowania pedagogicznego tym, którzy dorastając, znajdują w sobie zamiłowanie do zawodu nauczycielskiego”.

Zapowiedź ta oznacza stopniową w niedalekiej przyszłości likwidację seminarjów nauczycielskich, które stają się już dzisiaj przeżytkiem, odziedziczonym po minionej epoce kulturalnej, kiedy to urabiano nauczyciela „ludowego”, a nie kształcono nauczyciela szkoły powszechnej. Ażeby nauczy-

¹⁾ L'Université nouvelle par „les Compagnons”. *M. Grzegorzewska*. Z ruchu pedagogicznego Francji podczas wojny. (*Ruch Ped.* r. 1920).

²⁾ *Wł. Dawid*, op. cit. str. 343.

ciel mógł spełnić swoje zadania w dobie obecnej, pracować nie tylko w szkole powszechnej, ale i w instytucjach oświaty pozaszkolnej jako popularyzator nauki i krzewiciel kultury etycznej i artystycznej, przygotowanie jego zawodowe ulec musi gruntownej reformie; zerwanie z systemem dotychczasowego kształcenia w seminarjach staje się koniecznością życiową. Na Sejmie Nauczycielskim w Warszawie wysunął delegat Związku P. N. S. P. postulat, by nauczyciele szkoły powszechnej kształcili się w dwuletnich studjach pedagogicznych o charakterze wyższych szkół zawodowych dopiero po skończeniu pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej. Postulat ten został przyjęty jednomyślnie. Tak więc studja przyszłego nauczyciela szkoły powszechnej obejmowałyby ogółem lat 14, t. j. 7 lat w szkole powszechnej, 5 lat w projektowanym dawniej przez Ministerstwo gimnazjum i 2 lata w szkole pedagogicznej. W projekcie p. Ministra widzimy pod tym względem dużą różnicę, przewiduje bowiem wstęp do dwuletniego gimnazjum pedagogicznego już po skończeniu 6-kl. liceum, t. j. po 10 latach kształcenia ogólnego. Takie wykształcenie byłoby dla nauczyciela szkoły powszechnej niewystarczające. Jednakże podkreślić należy, że sama myśl likwidowania obecnych seminarjów nauczycielskich, a zastąpienia ich dwuletniem studjum zawodowym, jest bardzo trafna i szczęśliwa. Będzie to system kształcenia nauczycieli bardziej celowy i ekonomiczny, daleko mniej kosztowny, niż obecnie w seminarjach. Życie jednak samo i podnoszenie się kulturalne i społeczne szerokich warstw narodu wysunie konieczność postawienia studjów nauczycielskich na wysokim poziomie, zgodnie ze Stanowiskiem Sejmu Nauczycielskiego¹⁾.

Źródłem, z którego płynąć będzie kultura pedagogiczna, musi być uniwersytet. Kreowanie katedr psychologii pedagogicznej, pedagogji, historii wychowania i socjologii jest sprawą niecierpiącą zwłoki. Tu kształcić się będą przyszli nauczyciele szkół średnich i zawodowych różnego typu. Podkreślenie potrzeby reformy przygotowania nauczycieli szkół średnich i położenie nacisku na wykształcenie pedagogiczne w projekcie p. Ministra jest ogromnie doniosłe. „Dyplomy wszystkich wydziałów szkół akademickich winny dawać prawo nauczania pewnych przedmiotów w szkołach średnich, o ile kandydat na nauczyciela zdobędzie odpowiednie przygotowanie zawodowe na studjum pedagogicznym”.

Może niedaleki jest czas, kiedy państwo nasze mieć będzie ustawodawstwo szkolne, normujące wszystkie dziedziny wychowania publicznego. Na treść tych ustaw, na ich ducha musi wywrzeć wpływ nauczycielstwo związkowe przez swych przedstawicieli w ciałach ustawodawczych, w sejmie i w senacie. Organizacja Związku P. N. S. P., licząca 36 tysięcy członków, podob-

¹⁾ O Szkole Polską, str. 178 i n. 250.

nie jak i organizacja nauczycielstwa szkół średnich i wyższych powinny mieć swoich przedstawicieli, znawców poszczególnych typów szkół i reprezentantów nauki w Komisji ustroju szkolnictwa. Projekt ustawy o ustroju szkolnictwa, tudzież zamierzone reformy szkoły pod względem programów, metod, kształcenia nauczycieli i t. d. powinny być wynikiem gruntownych wspólnych obrad przedstawicieli ministerstwa oświaty i nauczycielstwa. Należy pod tym względem kontynuować poczynania Ministerstwa w zaraniu odrodzenia Rzpltej. Wymaga tego duch czasu i dobro sprawy, od której w znacznej mierze zależy rozwój kulturalny państwa.

Henryk Rowid.

Rezenzje.

Prof. Dr. Eugenjusz Piasecki. *Dzieje wychowania fizycznego.* Z licznymi ilustracjami. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Lwów 1925. Biblioteka Wychowania fizycznego i sportu. Nr. 1.

Ukazała się dawno oczekiwana praca z zakresu historii wychowania fizycznego znakomitego znawcy tego przedmiotu, *Dra E. Piaseckiego*, profesora Uniwersytetu Poznańskiego.

W rozdziałach wstępnych autor omawia wychowanie fizyczne w świecie zwierzęcym, genezę ćwiczeń cielesnych, okres powstania kultury fizycznej w epoce człowieka pierwotnego, wreszcie wielkie cywilizacje wschodu. W dalszym ciągu autor szczegółowo rozpatruje wychowanie fizyczne Grecji starożytnej, a mianowicie okres achajski, wielkie igrzyska, palestry i gimnazja, dobór i technikę ćwiczeń w tym okresie, wreszcie okres upadku w czasach starożytnych. Przechodząc do średniowiecza, autor omawia turnieje, humanizm i odrodzenie, zastanawia się nad działalnością Komensky'ego, Locke'a i Rousseau'a w dziedzinie wychowania fizycznego, wreszcie w tym systematycznym przeglądzie dochodzi do autorów polskich, wspominając, jako pierwszych działaczy w tym kierunku: Wojciecha Oczkę, Sebastjana Petrycy'ego, Piotra z Poznania, Stanisława Konarskiego i twórców Komisji Edukacyjnej z Grzegorzem Piramowiczem na czele.

W dalszych rozdziałach omówione są przez autora nowoczesne systemy i metody wychowania fizycznego, a mianowicie: początki gimnastyki nowoczesnej, system angielski, system niemiecki, system szwedzki, wreszcie praca ręczna. Specjalna uwaga zwrócona została na reformy wychowawcze, jak również na ewolucję systemów gimnastycznych, a mianowicie na systemy Demeny'ego, Héberta, Jacques-Dalcroze'a, Lindharda, B. Falka, N. Bukha, Müllera, poza tem omówiono tu szczegółowo harcerstwo, ruch boiskowy, sport i kształcenie wychowawców.

W końcu swej interesującej książki autor czyni systematyczny przegląd ogólnych reform wychowawczych, higieny szkolnej i wychowania fizycznego w Polsce w ciągu ostatnich dwóch

stuleci. Przedstawiona tu została działalność *Jędrzeja Śniadecznego*, twórcy wiekopomnego dzieła „O fizycznym wychowaniu dzieci“, *Tadeusza Czackiego*, Ludwika Bierkowskiego, założyciela pierwszego Instytutu gimnastycznego w Polsce, a w nowszych czasach działalność Dra Madeyskiego, Żulińskiego, Wincentego Piaseckiego, W. R. Kozłowskiego, założyciela czasopisma „Ruch“, przede wszystkim zaś Dra Jordana, który przez założenie ogrodów na błoniach krakowskich stał się w Polsce jednym z najbardziej zasłużonych pionierów na polu fizycznego odrodzenia młodzieży. W ostatnich rozdziałach autor omawia ruch sokolski u nas, rozwój gier ruchowych, sportów i harcerstwa w Polsce, wreszcie daje rzut oka w przyszłość, przyczem uważa kształcenie wychowawców fizycznych, jako kamień węgielny całokształtu poruszonych zagadnień.

Dzieło *Prof. E. Piaseckiego* wydane jest nader starannie, ozdobione licznymi ilustracjami, objaśniającymi treściwy i przejrzysty wykład. W końcu podany jest skorowidz, który ułatwia orientowanie się w złożonym i bogatym materiale.

Sądząc z zapowiedzi, „Dzieje wychowania fizycznego“ stanowią pierwszy tom Biblioteki Wychowania fizycznego i sportu, która przez wydanie prac podstawowych w tym zakresie zapełni rażącą lukę w naszym piśmiennictwie. Zwłaszcza brak jest u nas podręcznika z dziedziny „Teorii Wychowania fizycznego“ i podręcznik ten niewątpliwie w niedługim czasie przygotowany zostanie do druku przez *Prof. E. Piaseckiego*, jedynie powołanego w Polsce do tak odpowiedzialnego dzieła.

Tymczasem zaś życzyć należy, aby praca „Dzieje Wychowania fizycznego“ jak najszerzej rozeszła się w naszym społeczeństwie, które mimo wzrastającego zainteresowania w dziedzinie kultury cielesnej, niezupełnie jest w tym kierunku w sposób prawidłowy zorientowane. Książka zaś, traktująca o powyższych zagadnieniach w sposób historyczno-krytyczny, jak najbardziej przyczynić się może do oddziaływania na panujące u nas poglądy w dziedzinie wychowania fizycznego i do zwrócenia ich na drogę właściwą.

Dr T. Jaroszyński.

Michał Sowiński i Henryk Policht. *Nauczanie robót ręcznych.* Część I. Oprawy. Kraków 1925. Nakładem autorów.

Literatura fachowa w zakresie nauki robót ręcznych w szkołach ogólnokształcących wzbogaciła się znowu o jeden podręcznik naprawdę wartościowy, szczególnie w zakresie oprawiania książek, bruljonów, albumów i t. p., jako jednego z działów nauki robót ręcznych t. zw. kartoniarstwa. Podręcznikiem tym jest książka o podanym wyżej tytule, formatu 24 × 16 cm i 130 stronicach. Wydana bardzo starannie pod względem typograficznym i opatrzona 242 rysunkami w tekście, podaje oprócz treściwych wiadomości ogólnych (Z dziejów książki. O papierze. Estetyka druku. Wskazówki dydaktyczne. O materiałach), 25 artykułów, omawiających praktyczne sposoby oprawiania zeszytów, bruljonów, no-

tesów, bloków rysunkowych, teczek, bibularzy, książek, pamiętników, albumów i t. p., dalej ręcznego sporządzania barwnych papierów, ozdabiania okładek, naklejania map i t. d.

Już same podane tytuły ustępów świadczą o praktyczności i pożyteczności tego dziełka. Tu jednak podnieść należy, że każdy z tych ustępów jest jasno i dokładnie opracowany tak pod względem słownego omówienia danego przedmiotu, jak i fachowego przedstawienia praktycznych sposobów wykonywania robót. Do łatwiejszego zrozumienia tekstu przyczyniają się oryginalne i bardzo starannie wykonane rysunki (p. Polichta). Całość jest tak zrozumiale i przystępnie opracowana, że mimo swojej fachowości, służyć może nie tylko nauczycielowi robót ręcznych jako przewodnik dydaktyczny i praktyczny przy nauce tego przedmiotu, ale korzystać z tego podręcznika może całkiem dobrze młodzież szkolna i każdy amator, zajmujący się w domu opracowaniem książek, albumów i t. d.

Jeżeli się zważy, że w ogóle roboty ręczne w szkołach ogólnokształcących są bardzo dodatnim czynnikiem wychowawczym, to dział tych robót, opracowanie książek, nadaje się w szkole nie tylko ze względów czysto praktycznych, ale więcej jeszcze ze względów estetycznych, oceniania i poszanowania książek, zamiłowania pracy, pobudzania do pomysłowości i twórczości, wreszcie do przyzwyczajania wychowanków do cierpliwości, wytrwałości i porządku. Podręcznik pp. Polichta i Sowińskiego właśnie odpowiada temu wychowawczemu zadaniu i to jest jego wielką zaletą obok celu praktycznego. To też książka ta powinna znaleźć się nie tylko w ręku nauczycieli robót ręcznych, ale także w rękach uczniów, tembardziej, że cena jej (5 zł 30 gr), mimo starannego i kosztownego wydania, jest bardzo przystępna.

Franciszek Pększyc.

Kronika.

Utworzenie Koła Sekcji Kształcenia Nauczycieli w Krakowie. W dniu 3 października b. r. odbyło się w Krakowie w szkole im. św. Scholastyki zebranie nauczycieli seminarjów, szkół ćwiczeń i powszechnych, oraz inspektorów szkolnych celem utworzenia Koła Sekcji Kształcenia Nauczycieli.

Zebranie, na które przybyło około 200 osób, zagał *Dr Michał Janik*, inspektor szkolny, który w swoim przemówieniu wykazał potrzebę utworzenia w Krakowie Koła S. K. N. Koło będzie miało na celu zapoznać ogół nauczycielstwa z nowymi zdobyczami na gruncie pedagogiki, a przez to dać do doskonalenia naszego szkolnictwa.

Przewodniczącym zebrania wybrano *Dra Janika*, zastępcą *Dra St. Serwina*, a sekretarzem p. *R. Młyńskiego*. Po szczegółowym zreferowaniu regulaminu i programu prac S. K. N. przez *Dra St. Serwina* wywiązała się dyskusja, w której zabierali głos: pp. *Piotrowski*, *Dr Rowid*, *Dr Filipczyk*, *Dr Janik*, *Dr Serwin*, senator *Nowak* i *Szajdzicka*.

W dyskusji podkreślono, że w usiłowaniach około doskonalenia szkolnictwa odegrają wielką rolę:

- 1) łączna praca nauczycielstwa seminarjów i szkół powszechnych;
- 2) częste zebrania Koła S. K. N. celem omówienia różnych kwestii pedagogicznych, które posłużyć mogą jako materiał do rewizji dotychczasowych programów szkolnych;

3) dążność do stworzenia w Krakowie szkoły eksperymentalnej, w której najwybitniejsze siły, realizując nowoczesne kierunki wychowawcze, zaznajamiałyby praktycznie nauczycielstwo krakowskie drogą lekcji okazowych z osiągniętymi wynikami;

4) porównawcze badanie obecnego systemu zakładów, kształcących nauczycieli zagranicą i u nas w Polsce, a to celem doskonalenia tych zakładów;

5) informowanie czynników rządowych i parlamentarnych o faktycznym stanie szkół powszechnych i zakładów, kształcących nauczycieli, a to celem doskonalenia ustaw, któreby pozwoliły podnieść oświatę narodu na możliwie jak najwyższy poziom.

Do zarządu Koła S. K. N. w Krakowie powołano: na prezesa Dra Serwina, oraz pp. Dra Janika, Chmielakównę, Dr Bobkowską, prof. Pilcha i Młynskiego.

Projekt regulaminu Rady Pedagogicznej, wizytatora i Komitetów rodzicielskich¹⁾.

I. Rada Pedagogiczna.

1. Członkiem Rady Pedagogicznej jest każdy nauczyciel przedmiotów obowiązkowych i lektor szkolny. Nauczyciele przedmiotów nadobowiązkowych mają głos doradczy w sprawach swego przedmiotu.

2. Do kompetencji Rady Pedagogicznej należą: a) sprawy wychowywania i karności szkolnej w granicach obowiązujących przepisów, b) sprawy nauczania, c) inicjatywa we wszystkich sprawach, dotyczących wychowania i nauczania, d) uchwalanie budżetu szkoły, e) uwalnianie od opłaty szkolnej, f) głos doradczy (tylko w kierunku dodatnim) w sprawie mianowania nowych członków grona.

3. Rada Pedagogiczna ma autonomję we wszystkich sprawach, dotyczących wychowania, nauczania i karności w granicach obowiązujących przepisów.

Wydalenie uczniów, o ile nie nastąpiło na mocy jednomyślnej uchwały, musi być zatwierdzone przez Kuratorium.

Wszelka inicjatywa, wychodząca poza przepisy szkolne, powinna mieć zatwierdzenie Kuratorium.

Sprawy finansowe zakładu kontroluje urzędnik finansowy Kuratorium.

4. Rada Pedagogiczna a) jest organem równorzędnym wobec dyrektora, b) ponosi na równi z nim odpowiedzialność za stan wychowania i nauczania w zakładzie, c) ma prawo krytyki zarządzeń dyrektora i prawo odwołania się od jego zarządzeń do Kuratorium, d) ma obowiązek czuwania za pośrednictwem Wydziału Rady Ped. nad spełnianiem obowiązków przez członków grona.

5. Rada Ped. wylania z pośród swego grona drogą wyboru Wydział, złożony z 3 członków, dobranych tak, aby mogli być organem doradczym dla dyrektora w sprawach wychowawczych i dydaktycznych i pomagać mu w wykonaniu uchwał Rady.

Mandat członków Wydziału ważny jest na jeden rok szkolny.

6. Rada klasowa jest organem Rady Ped. dla wszystkich spraw dotyczących się jednej klasy i jej uczniów.

W sprawach obchodzących cały zakład przedkłada Rada klasowa wnioski pełnej Radzie Ped.

Radzie klasowej przewodniczy opiekun klasy za uprzednim powiadomieniem dyrektora o treści i terminie posiedzenia.

II. Dyrektor.

1. Dyrektor, mianowany na mocy konkursu przez Ministerstwo W. R. i O. P., sprawuje swój urząd stale.

2. Dyrektor jest odpowiedzialny przed Kuratorium za administrację, a wspólnie z Radą Ped. za stan wychowania i nauczania w zakładzie. Dla ułatwienia mu spełniania pracy administracyjnej przydziela mu się organ pomocniczy nauczycielski lub urzędniczy.

3. Dyrektor a) przewodniczy Radzie Pedagogicznej, b) ustala w porozumieniu z Wydziałem Rady porządek obrad, c) kieruje administracją, d) czuwa nad spełnianiem obowiązków ze strony członków grona naucz.

¹⁾ Zob. art. Dra M. Ziemnowicza (*Ruch Ped.* Nr 5—7).

4. Dyrektor zdaje sprawę ze swych czynności i pyta o zdanie we wszystkich ważniejszych sprawach, dotyczących nauki, wychowania i administracji Radę Ped., wzgl. Wydział Rady.

Od uchwał Rady przysługuje mu prawo odwołania do Kuratorium z mocą wstrzymującą uchwały.

5. Dyrektor ma wpływ na dobór grona, ma prawo badania stanu nauki, czynienia uwag, udzielania wskazówek, powierzania opieki doświadczonych nauczycieli początkujących, ma prawo jawnej kwalifikacji po poprzednim zasięgnięciu opinii Wydziału Rady Ped. Członków Wydziału Rady Ped. kwalifikuje samodzielnie.

6. Dyrektor organizuje z pomocą Rady Ped. wzgl. Wydziału Rady, komitety rodzicielskie i opiekę pozaszkolną.

III. Wizytator.

1. Wizytator, mianowany przez Ministerstwo, jest delegatem Kuratorium w sprawach administracji i wychowania w powierzonych sobie zakładach.

2. Wizytator czuwa nad poziomem naukowym, metodycznym i nad jednolitością pracy wychowawczej w zakładach.

3. Wrazie uznanej przez siebie potrzeby organizuje wizytator, po porozumieniu się z właściwą władzą, fachowe kursy metodyczne, ustanawia instruktorów fachowych (dydaktycznych) dla różnych przedmiotów, stara się o subwencje na zakup pomocy naukowych dla zakładów.

4. Wizytator ma prawo i obowiązek sprawdzania kwalifikacji, wydanych przez dyrektora i ma obowiązek wyrównania nieporozumień między Radą Ped. a dyrektorem.

IV. Komitety Rodzicielskie.

1. Dyrektor wspólnie z Radą Pedagogiczną organizuje Komitety Rodzicielskie w swoim zakładzie.

2. Komitety Rodzicielskie mają charakter doradczy w sprawach opieki materialnej i moralnej nad młodzieżą w szkole i poza szkołą.

3. Komitety Rodzicielskie mają prawo inicjatywy w sprawach karności i opieki pozaszkolnej nad młodzieżą.

3. Komitety Rodzicielskie mogą w porozumieniu z dyrektorem delegować swego przedstawiciela na posiedzenia Rady Pedagogicznej w sprawach karności i wychowania.

Dr M. Ziemiowicz.

Zapiski bibliograficzne.

Dr Feliks Kierski. Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna. Tom II. N—Ż. Wraz z dodatkiem i dwoma indeksami. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1925.

Ludwik Jaxa Bykowski. Podręcznik do zajęć praktycznych z dziedziny psychologii dla gimnazjów i seminarjów naucz. Książnica—Atlas. Lwów 1925.

Stefan Błachowski. Psychologia a wybór zawodu. Wyd. Przyjaciela Szkoły. Poznań 1925.

Dr Aleksander Mogilnicki. Dziecko i przestępstwo. Wyd. II. uzupełnione. Wyd. M. Arcta w Warszawie. 1925.

Antoni Darysz. O wychowaniu. Wyd. II. Książnica—Atlas. Lwów 1925.

Wacław Szczesny. Szkolnictwo zawodowe Rzeczypospolitej Polskiej. Nakł. „Naszej Księgarni”, Związku P. N. S. P. Warszawa 1925.

Sprawozdanie Wydziału Higieny szkolnej Min. W. R. i O. P. Opieka higieniczno-lekarska nad szkołami i stan zdrowia młodzieży w szkołach Rzpłtej. Warszawa 1925.

Jan Wojnar. Dzieje ojczyste i powszechne. Do użytku uczniów polskich szkół wydziałowych i wyższych klas szkół powszechnych. Wyd. II. Nakł. księgarni „Kresy”. Cieszyn 1925.

Paweł Bobek. Elementarna nauka historii ojczystej i powszechnej. Szkice lekcji do użytku nauczycieli szkół powszechnych. Cz. I. Wyd. II. Nakł. Księgarni „Kresy”. Cieszyn 1925.

- Ministerstwo W. R. i O. P.* Program gimnazjum państwowego. Część I—V. Warszawa 1925.
- T. Liwjuśza.* Dzieje rzymskie. Książnica—Atlas. Lwów—Warszawa 1925.
- Czesław Nanke.* Wypisy do nauki historii nowożytnej. Książnica—Atlas. Lwów 1925.
- Alojzy Milata.* Województwo śląskie. Podręcznik do użytku uczniów szkół powsz. i wydz. „Kresy”. Cieszyn 1925.
- St. Pawłowski i M. Janelli.* Polska współczesna. Podręcznik dla kl. VII szkół powszechnych. Książnica—Atlas. 1925.
- A. Milata i T. Skrzypek.* Geografia Polski w formie streszczeń i ćwiczeń. Podręcznik do użytku uczniów szkół powsz. i wydz. „Kresy”. Cieszyn 1925
- Stanisław Pawłowski.* Geografia dla szkół powszechnych. Stopień III. Książnica—Atlas 1925.
- Helena Grotowska.* O poznawaniu kraju. Książnica—Atlas 1925.
- Wł. Michalski.* Przyroda martwa. Cz. II. Książnica 1925.
- Pracownia fizyczna i chemiczna w szkole średniej. Książnica—Atlas 1925.
- Dr A. Kozłowska.* Pogadanki o roślinach i glebie. Wraz z wycieczkami i wskazówkami metodycznymi dla nauczyciela. Do użytku niższych oddziałów szkoły powszechnej. Książnica—Atlas 1925.
- T. Kołodziejczyk i St. Sumiński.* Podręcznik do nauki przyrody. (Botanika i zoologia). Na kl. IV. gimn. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1925.
- Dr Kazimierz Simm.* Entomologia. Cz. II. Przegląd systematyczny ze szczególnem uwzględnieniem szkodników roślinnych. „Kresy”. Cieszyn 1925.
- J. Mikułowicz.* Arytmetyka i algebra. Podręcznik dla seminarjów naucz. Cz. I. Książnica—Atlas 1925.
- Jan Zydlar.* Geometria w zakresie szkoły średniej. Wyd. XIV. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1925.
- M. Sowiński i H. Policht.* Nauczanie robót ręcznych. Cz. I. Oprawy. Z 242 rys. w tekście. Nakł. własnym. Kraków 1925.
- Fr. Dąbrowski.* Introligatorstwo w szkole. Książnica—Atlas 1925.
- N. Ciećmirska.* Piosnki i zabawy dla szkół freblovskich i ochron. Książnica—Atlas 1925.
- Dr Wiktor Hahn.* Stanisław Staszic. Życie i dzieła. Lublin 1926.

TREŚĆ Nru 8 :

Prof. Univ. Jagiell. Roman Dybowski. Światowy kongres nauczycielski w Edynburgu. — *Henryk Rowid.* Ustrój szkolnictwa w Polsce. — Recenzje: *Dr Eugeniusz Piasecki.* Dzieje wychowania fizycznego. (*Dr T. Jaroszyński*). — *M. Sowiński i Henryk Policht.* Nauczanie robót ręcznych. (*Fr. Pększyc*). — Kronika pedagogiczna. — Zapiski bibliograficzne.

Prenumerata roczna 8 zł półroczna 4 „ Cena oddzielnego zeszytu 1 zł 50 gr.		Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego”, Kraków, Rynek 29, II. p.
--	--	--

Ogłoszenia na o k ł a d c e : Cała strona 100 złp. pół str. 50 złp., $\frac{1}{4}$ str. 25 złp., w tekście cała strona 80 złp., $\frac{1}{2}$ str. 40 złp., $\frac{1}{4}$ str. 20 złp.

Redaktor: Dr Henryk Rowid. Wydawca w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko.**

Drukarnia „Szkolnica”, Kraków, ulica Grzegórzecka 30.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Reforma szkolnictwa w Austrii.

Mocąstwowo stanowisko Austrii należy już dziś do historii; potężne do niedawna państwo, które w dziejach nieraz decydowało o losach Europy, przestało istnieć z chwilą zamknięcia jednej z kart historii, zwanej wielką wojną światową. Na gruzach potężnej monarchii habsburskiej powstała mała republika austriacka, zubożała, politycznie i gospodarczo zależna od wielkich państw europejskich. Jednakże na tę zubożałą Austrię zwraca dziś oczy świat kulturalny i wyraża jej swój głęboki i szczery podziw. Nowa Austrija dokonała bowiem w ciągu kilku ostatnich lat wielkiego dzieła reformy wychowania. Ze wszystkich stron świata przybywają dziś do sławnej stolicy młodej republiki pedagodzy, publicyści, mężowie stanu i znakomici pisarze, podziwiając ogrom pracy nad wychowaniem przyszłego, odrodzonego pokolenia. Po niebывałych klęskach na polach bitew i po przewrocie politycznym w r. 1918 obywatele nowej republiki nie upadają na duchu, ale odrazu już w zaraniu zmienionych stosunków podejmują przywódcy Austrii swą działalność około budowy odrodzonej szkoły. Na czele stanął prezydent wiedeńskiej Rady Szkolnej *Otto Glöckel*.

Ukazało się właśnie urzędowe sprawozdanie dokonanych w Austrii reform szkolnych na podstawie czteroletniego doświadczenia¹⁾. Dowiadujemy się tu, w jaki sposób i przy pomocy jakich środków powstała w Rzeczypospolitej austriackiej nowa szkoła²⁾.

Reformatory tamtejszego szkolnictwa wytknęły sobie następujące cele: uprzystępnienie szkoły wszelkich stopni ogółowi

¹⁾ Die Wirksamkeit des Stadtschulrates für Wien während des Schuljahres 1924/25. Amtlicher Berichterstatter von *Präs. Otto Glöckel*.

²⁾ Das Urteil über den Lehrplan für das 1 bis 5 Schuljahr der Allgemeinen Volksschule in Österreich auf Grund der vierjährigen praktischen Erprobung an allen Wiener Volksschulen. Amtlicher Bericht.

społeczeństwa, a temsamem usunięcie przywileju kształcenia się, następnie zorganizowanie szkolnictwa odpowiadającego badaniom naukowym i potrzebom życia praktycznego doby obecnej.

Twórcy nowej szkoły doszli do przekonania, że istotnym wrogiem szkolnictwa jest biurokracja; to też postarali się przede wszystkim o zastąpienie prawników, dzierżących w starej Austrii ster edukacji, ludźmi fachowymi z pośród pedagogów i rodziców. W Ministerstwie stworzono Komisję reformy szkolnictwa, która pozostaje w ścisłym związku z Radą Nauczycielską (Izbą Nauczycielską), oficjalną reprezentacją całego nauczycielstwa. Rada skupia przedstawicieli wszystkich 3 grup nauczycielstwa, a mianowicie nauczycieli szkół powszechnych, średnich i wyższych, którzy tworzą jednolity stan nauczycielski.

W obu tych instytucjach przygotowano program przebudowy szkolnictwa. Aby idea reformy mogła być wprowadzona w życie, trzeba było przede wszystkim przygotować wykonawców, t. j. zapoznać ogół nauczycielski z nowymi prądami, odczytać ich dawnego systemu wychowania i przestarzałych metod nauczania, a ożywić ich nowym duchem i wzniecić w nich zapal do pracy w zmienionych warunkach. Od tego też zaczęło się dzieło reformy edukacji i przed wprowadzeniem nowych programów naukowych całe nauczycielstwo zabrało się do intensywnych i gruntownych studiów. Zanim przejdziemy do omówienia głównych zasad tych programów, poświęćmy kilka słów pracy przygotowawczej nauczycielstwa do nowych zadań.

Jak przygotowano nauczycielstwo do pracy według nowego programu?

Było to w roku 1883, kiedy za czasów starej Austrii wprowadzono do szkół nowe programy i wówczas obrano następującą drogę: krajowy inspektor szkół opracował projekt, który następnie przedłożył komisji, złożonej z siedmiu inspektorów szkolnych i w ten sposób powstał program obowiązujący w całej Austrii. Podczas tej pracy pominięto w zupełności nauczycielstwo.

Po latach czterdziestu prawie w r. 1919 jakże inaczej postąpiła naczelną władzą edukacyjną w Republice Austriackiej! Do opracowania nowych programów naukowych wezwano ogół nauczycielstwa. W tym celu zorganizowano w całej Austrii przeszło 250 „klas próbnych“, z tego w samym Wiedniu 156, w których nauka odbywała się na podstawie środowiska. Zgromadzone materiały posłużyły do ułożenia i do opracowania projektu programów dla pierwszych 4 klas szkoły powszechnej. Projekt ten poddały władze szkolne dyskusji i krytyce ogółu nauczycielstwa na konferencjach okręgowych. Po ponownem opracowaniu programu na podstawie uwag, poczynionych na konferencjach, poczęto go stosować w szkołach i równocześnie powstały we wszystkich powiatach szkolnych komisje

programowe pod przewodnictwem inspektorów i wybitniejszych nauczycieli. Komisje te obradowały nad ułożeniem programami i opracowywały je na podstawie środowiska. W związku z tworzącymi się programami odbywały się lekcje próbne, w szkołach wiedeńskich takich lekcji było przeszło 600. Oprócz t. zw. „oddziałów próbnych” zorganizowano też „oddziały hospitacyjne”, w których w ciągu roku 1920/21 odbyło się ponad 1200 lekcji próbnych w obecności około 3600 nauczycieli. Celem zapoznania nauczycielstwa z zasadami nowej szkoły i jej podstawami psychologicznymi urządzono 9 kursów wakacyjnych przy udziale 1500 uczestników, a w komisjach programowych odbywały się wykłady wybitnych reformatorów wychowania.

Celem pogłębienia studiów nauczycieli zreorganizowano wiedeński Instytut Pedagogiczny, liczący w r. 1924 powyżej 2700 słuchaczy. W tym roku otwarto też Centralną Bibliotekę Pedagogiczną, zaopatrzoną w 50.000 tomów. Wykłady z zakresu psychologii, pedagogiki ogólnej, wychowania fizycznego i t. d. odbywają się przy tłumem uczestnictwie nauczycielstwa. W ciągu pierwszego półrocza 1924/25 było 678 wykładów; oprócz tego odbywały się w sprawie programów naukowych konferencje ogólnopństwowe i rejonowe. Cyfry te świadczą o ogromie pracy i niezwykłym entuzjazmie tamtejszego nauczycielstwa, które wspólnie z przedstawicielami władz szkolnych dokonało dwu wielkich i trudnych zadań: po pierwsze nauczyciel dawniejszego typu dzięki oduczeniu się starych metod i szablonów (to co Niemcy nazywają „umlernen”), stał się nowoczesnym wychowawcą, powtóre w ciągu pięciu lat nastąpiła gruntowna przebudowa szkoły, w której praca odbywa się już według nowego programu naukowego.

Jaki jest nowy program naukowy i czym różni się od dawnego?

Wobec tak intensywnej pracy i tak gruntownego przygotowania nauczycielstwa powstał oczywiście program nauki, oparty na podstawach naukowych, na wynikach badań, dotyczących życia duchowego dziecka, tudzież jego rozwoju psychicznego i fizycznego. Program ożywiony jest też nowym duchem demokratycznym i republikańskim zgodnie z obecnym ustrojem Austrii. Zasadnicze różnice między nowym a dawnym programem dadzą się ująć następująco:

A. Niema teraz w pierwszych 5 oddziałach podziału na poszczególne przedmioty nauki, wprowadzono natomiast t. zw. „nauczanie koncentracyjne” (*Gesamtunterricht*) w związku z życiem dziecka i otoczenia, tudzież na podłożu środowiska. Jest to właściwie „nauka rzeczy ojczystych”, stanowiąca w związku z pracami ręcznymi i wycieczkami harmonijną jedność. (Zob. artykuł w *Ruchu Ped.* Nr. 9—10 z r. 1921 p. t. Nauka Rzeczy Ojczystych). Jak się przedstawia praktycznie nowy sposób nauczania koncentracyjnego? Przedewsz-

stkiem usunięto sztuczny rozkład godzin i dzwonek nie przerywa w sposób mechaniczny rozpoczętej pracy duchowej. O przejściu z jednej dziedziny zajęć do innej rozstrzygają motywy rzeczowe lub psychologiczne. Zerwano więc z przedwczesną systematyką, istniejącą w szkole tradycyjnej, gdzie obowiązuje podział na przedmioty. Nauczyciel układa sobie plan pracy na zasadzie koncentracyjnej, stanowiący naturalną całość. Ot n. p. nasuwa się temat „dworzec kolejowy“. Dzieci urządzają wycieczkę naukową na dworzec. Następnie zdają sprawę w klasie z poczynionych postrzeżeń, przyczem odbywają się ćwiczenia językowe, odpowiednie objaśnienia rzeczowe, wzbogacanie słownika dziecka. Z tematu tego wynikają ćwiczenia pisemne, łączą się też z nim prace ręczne, rysunki i modelowanie, obliczanie odległości do najbliższej miejscowości, cena biletów jazdy, ruch towarowy i osobowy, doświadczenia fizyczne i t. d. Widzimy, jak z jednego zagadnienia „dworzec kolejowy“ wypływa w sposób naturalny szereg kwestyj i ćwiczeń, związanych ze sobą harmonijnie. Tak więc to jedno zagadnienie może być przedmiotem pracy dzieci w ciągu kilku godzin, a nawet kilku dni.

Przy takiej organizacji pracy w szkole nauczyciel nie jest skrzepowany programem i materiałem naukowym (t. zw. wyczerpanie materiału naukowego jest już dziś przeżytkiem pedagogicznym i żaden rozumny wychowawca nie zajmuje się tą kwestją); nauczyciel staje się indywidualnością, czerpie materiał pełną garścią z życia i otoczenia, tworzy wspólnie z dziećmi przedmiot nauki i uczenia się, dochodzi do ostatecznego celu różnymi i własnymi drogami, nie posługuje się t. zw. metodycznymi podręcznikami i innymi szablonowymi pomocami, jako środkami poniekąd ubliżającym i niegodnym prawdziwego nauczyciela.

Tak pojęcie nauczanie koncentracyjne oparte jest na środowisku, a więc źródłem nauczania w pierwszych latach jest miejscowość rodzinna dziecka i najbliższe okolice — stosunki przyrodniczo-geograficzne, wypadki dziejowe, legendy, urządzenia kulturalne, życie człowieka.

B. W szkole tradycyjnej ośrodkiem nauki była książka do czytania, t. zw. Wypisy. Życie prawdziwe nie zna Wypisów, ale człowiek czyta książki oryginalne, czyta źródła. Przemawiają do nas duchy wielkich mistrzów słowa bezpośrednio, a nie za pośrednictwem mniej lub więcej nieudolnych kompilatorów i przepisywaczy bez końca. Nowa szkoła i nowy program wysuwa postulat, by wielcy artyści, znawcy duszy dziecka i człowieka przemawiali też bezpośrednio do dziecka uczącego się w szkole. To też wszelkie „Wypisy“ („Lesebuchy“), owe „siekaninki i wyimki“ są skazane na zagładę. Nauczycielstwo austriackie ułożyło dla każdej klasy, a właściwie dla każdego wieku dzieci odpowiedni zbiorek lektury. Są to książeczki odpowiadające zainteresowaniom dzieci w estetycznej oprawie i wspaniale ilustrowane. Dla każdej klasy przeznaczono 6 do 10 tomików. Inte-

resujący bardzo jest wykaz dziełek używanych obecnie w szko-
łach wiedeńskich:

Dla dzieci od 7 do 8 roku życia. Z życia dwójga
dzieci wiedeńskich, *Grimm*: Bajki i baśnie, cz. I i II, Rzeczy
wesole i poważne, *Hofmann v. Fallersleben*: Pieśni i poezje dla
dzieci, Obrazki rymowane.

Dla dzieci od 8 do 9 roku życia. Podania wiedeń-
skie cz. I i II, Stary i nowy Wiedeń cz. I i II, Zabawy dzieci,
Grimm: Baśnie, cz. II, *Reinick*: Baśnie, *Grimm*: Baśnie cz. III i IV.

Dla dzieci od 9 do 10 roku życia. Podania i fraszki
w Austrii Dolnej, Podróże po Austrii Dolnej, *Sonnleitner*: Dzieci
gajowego z Aspern, Trzydzieści bajek zwierzęcych, Życie zwie-
rząt *Brehma* cz. I, Cudowny róg chłopca, *Werfer*: Opowiadania
z życia zwierząt, Baśnie ludowe w Austrii, Baśnie o kwiatach,
Till Eulenspiegel, *Fischer*: Stare wrota miejskie, *Hauff*: Baśnie.

Dla dzieci od 10 do 11 roku życia. Podróże po
Austrii, Nasza dolina Dunaju, Nasza kraina alpejska, Robinson,
Germanie, *Brehma*: Życie zwierząt cz. II, *Sonnleitner*: Dzieci
gajowego z Lobau, Wśród zmian pór roku, Nibelungi, Münch-
hausen, Jasełka, *Bechstein*: Podania ludowe w Austrii, *Grimm*:
Podania niemieckie, Małomieszczanie, O Zygfrydzie.

Dla dzieci od 11 do 12 roku życia. Dzieje Wiednia I,
Krajobraz Wiednia, Księga pracy cz. I, O marynarzach, Meier
Helmbrecht, Księga ballad I, Pieśni (Minne- und Meistersang),
Dolnoaustriackie podania ludowe, Podania bohaterskie, *Rosegger*:
Opowiadania, *Hauff*: Zimne serce, *Ebner-Eschenbach*: Opowieści
z życia zwierząt.

Dla dzieci od 12 do 13 roku życia. Dzieje Wiednia
cz. II, Księga pracy cz. II, *Keller*: Chorągiewka siedmiu pra-
wych, *Payer-Weyprecht*: Podróż do bieguna północnego 1872—1874,
Gebauer: Naokoło Mont Everestu, Księga ballad II, *Kürnberger*:
Nowele, *Musäus*: Rübezahl, *Storm*: Pole Poppenspäler, *Anzen-
gruber*: Opowiadania, *Grimmelshausen*: Simplicissimus, *Stifter*:
Kryształ górski, *Raimund*: Chłop milionerem.

Dla dzieci od 13 do 14 roku życia. Dzieje Wiednia
cz. III, *Holub*: Z przylądka Kap do krainy Maszukulumbi, *Lenc*:
Północna Afryka, *J. Verne*: Podróż naokoło ziemi w 80 dniach,
Humor niemiecki, *Petzold*: Wybrane poezje, Księga pracy cz. III,
Freund: Siedm sił gwiazdzystych, Ze świata alpejskiego, *Ham-
erling*: Wybrane poezje, *Ginzkey*: Pieśni i ballady, *Bartsch*: Trzy
nowele, *Schiller*: Wybrane poezje, Wilhelm Tell, *Goethe*: Wy-
brane poezje, *Grillparzer*: Sen życiem, Biedny muzykant.

Tak więc nauka języka ojczystego opiera się na źródłach
z uwzględnieniem zainteresowań dzieci w poszczególnych okre-
sach ich życia. Przyroda ojczysta, dzieje rodzinne, życie czło-
wieka, zakłète w kształt słowa przez największych geniuszów
narodowych, znawców duszy ludzkiej, duszy dziecka, poznają
dzieci bezpośrednio z dziełek oryginalnych, wydanych w formie
wytwornej, w formie małych tomików szkolnych, bogato illustro-

wanych, które dzieci otrzymują bezpłatnie. W ciągu r. 1924/25 dostarczyła gmina miasta Wiednia przeszło pół miliona takich tomików. Takie nauczanie budzi w duszy dziecka potrzebę dobrej książki i tęsknotę za nią w życiu późniejszym¹⁾.

C. Obok nauczania koncentracyjnego i zastąpienia Czytelnik i Wypisów źródłami wprowadza nowy program naukowy metodę samodzielnej pracy dzieci. Dziecko zdobywa wiedzę przy pomocy wszystkich zmysłów, w szczególności przy pomocy zmysłu dotyku i ruchowo-mięśniowego. W szkole starego typu nauczyciel był czynnikiem aktywnym, on podawał wiedzę, a uczeń zachowywał się biernie, przyjmował w gotowej formie przysposobioną wiedzę. Pod tym względem zaszła w nowej szkole zasadnicza zmiana. Nauczyciel ustępuje na plan dalszy, stara się kierować pracą samodzielną dzieci, porządkować i stopniowo prowadzić do celu. Radość tworzenia i poznania towarzyszy pracy dzieci, przyczem nie traci ona charakteru szczeroci, właściwej dziecku. Taki system nauki cechuje właśnie szkołę twórczą.

D. Bardzo szerokie zastosowanie w nowej szkole ma wycieczka naukowa, gruntownie obmyślona i należycie przygotowana. Dzieci poznają otoczenie na podstawie bezpośredniej obserwacji, gromadzą materiały i zużytkowują je w nauce. Wycieczki naukowe stanowią organiczną część nowego programu.

E. Wreszcie nowy program urzeczywistnia zasadę nauczania na podstawie środowiska, skąd uczeń czerpie żywy materiał naukowy. Środowisko stanowi punkt wyjścia; poznawszy je możliwie dokładnie, toruje sobie dziecko drogę do zrozumienia ogólnej kultury narodowej, a wreszcie do zrozumienia i poszanowania skarbów kultury całej ludzkości. Oczywiście w pierwszych pięciu latach główną treścią nauki są rzeczy odczyste.

Rezultaty nauki na podstawie nowego programu.

Po upływie czteroletnich doświadczeń stwierdzono nader pomysłne wyniki dokonanej reformy szkolnictwa. Stwierdzają to zarówno inspektorowie, jak i grono nauczycielskie szkół średnich i gimnazjów, które wydały opinię, że poziom i rozwój umysłowy dzieci przychodzących ze szkoły powszechnej podniósł się znacznie. Wydajność i postęp w nauce języka niemieckiego, w matematyce, w języku obcym podniosła się od 50%—90%.

Większość nauczycielstwa ($\frac{5}{6}$), do którego władze wystosowały odpowiedni kwestionariusz w sprawie nowego programu, wydała opinię bardzo przychylną. Nauczyciele wypowiedzieli się za wprowadzeniem na stałe programu ramowego bez podziału na przedmioty w 4 niższych klasach. Jako uzupełnienie ministerjalnego programu ramowego, który tylko

¹⁾ Zagadnienie to poruszył *Ruch Ped.* w Nrze 9—10 rok 1924.

w ogólnych zarysach podaje materiał naukowy, mają nauczycielskie komisje rejonowe opracować bardziej szczegółowe programy z uwzględnieniem stosunków miejscowych. Celem uniknięcia szablonu i zbytniego rozpróśnienia programu należy co 4 lub 5 lat poddać szczegółowe programy rewizji. Nauczycielstwo podkreśliło wartość psychologiczną i naukową nowego programu, który umożliwia realizację współczesnych postulatów pedagogiki. Dla dalszego rozwoju szkoły twórczej podnosi nauczycielstwo następujące żądania:

Zorganizowanie Instytutu Pedagogicznego, Biblioteki i czytelnicy pedagogicznej, wyposażenie szkół w dzieła i czasopisma z zakresu psychologii i pedagogiki i w pomoce naukowe, zmniejszenie liczby dzieci w oddziałach, utworzenie oddziałów dla dzieci mało zdolnych i anormalnych, bezpłatność pomocy naukowych, bezpłatne podróże i wycieczki naukowe uczniów, konieczność współpracy rodziców tudzież opieki nad dzieckiem ze strony gminy.

Ogół nauczycielstwa oświadczył się za nauczaniem koncentracyjnym w pierwszych 4 latach i za stopniowym przejściem do specjalizacji (nauka oddzielnych przedmiotów) począwszy od 5 roku.

Zreformowana szkoła wywiera też niezwykle dodatni wpływ na dziecko. Nauczycielstwo stwierdziło u dzieci bogatszy zasób wyobrażeń i bogatszy słownik, zmysł spostrzegawczy zaostrzony i rozwinięty krytycyzm, a przedewszystkiem większą gorliwość w pracy i nauce. Dziecko interesuje się też chętnie zagadnieniami nauki w domu; nowa szkoła wypłynęła też dodatnio na karność, płynącą z ciągłego zajęcia się pracą. Podnieść wreszcie należy zasadniczą zmianę w stosunkach szkolnych samego nauczyciela. Praca w szkole twórczej działa nań ożywczo i pobudzająco, ustawicznie nasuwają mu się nowe zagadnienia, odkrywa się przed nim czarowny świat dziecka prawdziwego, szczerość i naiwność dziecięca roztacza przedziwny urok, który utrzymuje jego ducha w ciągłej młodości.

Oczywista praca nauczyciela w szkole twórczej jest o wiele trudniejsza, aniżeli w szkole starego typu, gdzie miał gotowe szablony, pokratkowany rozkład zajęć (stąd i umysł był często pokratkowany), wyznaczone na każdy dzień „ustępy“ (zazwyczaj śmiertelnie nudne dla niego samego i dzieci), często gotowe zadania pisemne, a nawet „wzorowe“ z góry opracowane lekcje, które czerpał z t. zw. „Przewodników metodycznych“ i z czasopism nauczycielskich. Praca w szkole twórczej stawia też nauczycielowi duże wymagania pod względem inteligencji i polotu ducha, pod względem przygotowania naukowego i psychologicznego.

Nauczycielstwo zdaje sobie z tego sprawę i podejmuje pracę nad odrodzeniem własnym, tudzież nad przygotowaniem nowego pokolenia młodych nauczycieli w duchu dzisiejszej ery i potrzeb szkoły twórczej. Zewsząd rozlega się głos, domagający się reformy kształcenia nauczycieli, Seminarjum 4 czy 5 letnie w dzisiejszej swej formie staje się przeżytkiem minionej epoki kulturalnej i należy je jak najrychlej zlikwidować. Spełniło

już swoje zadanie w okresie istnienia „szkoły ludowej“, przeznaczonej dla t. zw. warstw niższych, która podobnie jak i seminarjum staje się w obecnej dobie anachronizmem. Z zanikaniem szkoły „ludowej“ musi w konsekwencji zniknąć i seminarjum obecne. Nauczyciel w szkole twórczej musi mieć wykształcenie na poziomie uniwersyteckim. Ten postulat nauczycielstwa wprowadzają też w życie reformatorzy szkolnictwa w Austrii. Na posiedzeniu wiedeńskiej Rady Szkolnej (w październiku 1924) zapadła uchwała w sprawie organizacji studjów nauczycielskich w myśl następujących zasad:

1. Niezbędną podstawą zawodowego i pedagogicznego przygotowania nauczycieli szkół powszechnych i średnich¹⁾ stanowi dobrze uregulowane i pogłębione wykształcenie ogólne. Wobec tego koniecznem jest ukończenie pełnej szkoły średniej ogólno-kształcącej.

2. Obecna dążność do organizowania jednolitego szkolnictwa, obejmującego szkoły wszystkich stopni i rodzajów, jako harmonijną i organiczną całość, wymaga też jednolitości systemu kształcenia nauczycieli dla wszystkich typów szkół.

3. Wobec tego studja przyszłych nauczycieli wszelkich rodzajów i stopni szkół powinny się odbywać w szkołach wyższych i powinny mieć charakter uniwersytecki. Tutaj odbywają się studja zawodowe i naukowe przyszłych nauczycieli. W tym celu należy przy uniwersytetach, a mianowicie przy wydziałach filozoficznych organizować Instytuty i szkoły doświadczalne celem praktycznego przygotowania nauczycieli²⁾.

Tak się przedstawia w ogólnych zarysach odrodzenie szkoły w Austrii powojennej. O tym naprawdę imponującym wysiłku i o owocnych wynikach wyraża się świat pedagogiczny z pełnem i szczerem uznaniem. Znana reformatorka wychowania przedszkolnego we Włoszech *Dr Marja Montessori* po zwiedzeniu szkół wiedeńskich temi słowy wypowiada swój podziw w liście do prezydenta Rady Szkolnej: „Wspominam o szkołach w Pańskim mieście, jako o miejscu szczęśliwości wychowanków, którzy się tam kształcą. Wzruszyły mnie do głębi owe starania i zainteresowania, jakie Pan poświęca dla dobra nowego pokolenia, któremu i ja poświęciłam swoje życie. Utorował Pan drogę zrozumieniu i uznaniu tych wielkich możliwości, które istnieją w energii i w duszy małego dziecka, o ile się je wspiera i dobrze prowadzi.

W książkach, które otrzymałam od Pana, znajduję też wiele moich myśli w sprawie wychowania dzieci od lat 12 — myśli urzeczywistnionych w praktyce, w szczególności w nauce rysunków i w historii: Podziwiam szczerze i z wielkiem zainteresowaniem Pańskie usiłowania około wychowania młodej generacji, ażeby

¹⁾ W Austrii szkoła powszechna jest 8-kl. i obejmuje 4-kl. szkołę niższą i 4-kl. szkołę średnią.

²⁾ Zob. artykuł „W sprawie organizacji studjów nauczycielskich w przyszłości. (Ruch Ped. Nr. 1—3 r. 1920.

życie jej stało się lżejsze, aby miała możliwość okazania tego, czego dokonać potrafi osobowość ludzka, jeśli jest wolna od przeszkód, tamujących jej swobodny rozwój“.

W ostatnich latach Wiedeń stał się jakoby Mekką pedagogiczną, do której pielgrzymują wychowawcy z najdalszych stron świata, nie tylko z państw Europy, ale i z Japonii, Indii i t. d. Dyrektor Międzynarodowego Biura nowych szkół w Genewie mówi, że Austria jest dziś wyjątkowym krajem, w którym sumiennie pracują nad wychowaniem elity ludzi zdolnych do wydatnej twórczej działalności.

Henryk Rowid.

Szkoły społeczne.

Wrażenia i wspomnienia z podróży pedagogicznej.

„Służba społeczna, to Boża służba —
kto jej nie pełni jest ciężarem ziemi“.

A. Cieszkowski.

Ze szkołami społecznymi po raz pierwszy spotkałam się w Brukseli. Otacza je tam opieka i nadzór specjalny Rady¹⁾ przy Ministerstwie Sprawiedliwości. W skład Rady wchodzi sześciu przedstawicieli różnych Ministerstw²⁾, oraz pięciu delegatów szkół społecznych. Do przewodniczącego, p. Izydora Maus'a, odeśłano mnie z Ministerstwa Nauk i Sztuk, dokąd zwróciłam się o informacje w sprawie nauki obywatelskiej w szkołach belgijskich. Nie mogąc odpowiedzieć na moje pytania z przyczyny, że nauka ta, złączona z historją, nie stanowi w programach osobnego przedmiotu, kierownik Ministerstwa radził, bym zwiedziła szkoły społeczne, w których znaleźć mogę wiele cennego materiału do społeczno-obywatelskiej kultury.

Z konferencji, odbytej z przewodniczącym Rady, p. Izydorem Maus, dowiedziałam się, że zarówno władze jak społeczeństwo serdeczną pieczę otaczają te szkoły, których głównem zadaniem jest kształcenie w wychowankach swoich zmysłu społecznego (*mentalité sociale*), przygotowanie ich do usuwania krzywd, łagodzenia nędzy, cierpień i niedostatków, dotyczących boleśnie nasze życie zbiorowe.

Pierwsze szkoły społeczne powstały w Belgji w 1920 roku, z inicjatywy prywatnej, utrzymują się zaś i rozwijają dzięki współdziałaniu instytucji społecznych i władz państwowych. Rozporządzenia królewskie³⁾ określają ich organizację, ich programy i przepisy egzaminacyjne. Każda szkoła stosująca się do nich

¹⁾ „Conseil des écoles de service social“.

²⁾ Sprawiedliwości, Przemysłu i Pracy, Spraw Wewnętrznych i Higieny, Nauk i Sztuk i Kolonij. Członkowie są mianowani przez króla na lat cztery.

³⁾ Royaume de Belgique. Les écoles de service social. Lovrain. Imprimerie 62. Boulevard de Jodoique. Exposition internationale du Centenaire de Pasteur, 1923.

w głównych zarysach, podlega inspekcji Rady i ma prawo do pomocy państwowej w postaci zasiłków, udzielanych dyrekcjom i stypendjów, przyznawanych młodzieży. Poza tem każda może organizować się samodzielnie, na podstawie ideologii swych założycieli i kierowników. Są szkoły społeczne katolickie, socjalistyczne, liberalne, z językiem wykładowym francuskim i flamandzkim. Ścisłej z państwem związana i wydatniej przezeń zasilana „Szkoła centralna służby społecznej“ w Brukseli, ma charakter neutralny¹⁾.

Do szkoły przyjmują młodzież po ukończeniu lat 18, wymagane jest świadectwo zdrowia i egzamin stwierdzający zdolność kandydata do korzystania z nauki. Uczniowie kończący szkołę, po złożonym pomyślnie egzaminie, otrzymują „Dyplom pomocnika społecznego“²⁾ — uprawnia on do zajmowania odpowiednich stanowisk.

Program oficjalny zaznacza, że szybkie swe powojenne odrodzenie zawdzięcza Belgja w znacznej mierze instytucjom samopomocy społecznej. Rząd, w harmonji z prądem czasu, popierać będzie nie tylko instytucje już istniejące, ale tworzyć nowe, któreby zapobiegały skutecznym chorobom społecznym, nie pozwalały też staraniom ani kosztów dla szkół, przygotowujących fachowych pracowników społecznych.

Program ustanawia kurs dwuletni. Rok pierwszy dać ma wychowankom ogólne wykształcenie społeczne. W ciągu ośmiu miesięcy mają oni wysłuchać 300 teoretycznych wykładów, pracować w seminarjach i zwiedzić przynajmniej 50 instytucyj społecznych.

Wykładane są przedmioty następujące:

Prawo publiczne i administracyjne.

Prawo cywilne w związku ze służbą społeczną.

Ekonomia polityczna i społeczna.

Prawodawstwo społeczne.

Instytucje publiczne i prywatne w dziedzinie wychowania, ubezpieczeń i opieki społecznej.

Higiena osobista i społeczna, pielęgnowanie dzieci, chorych i rannych.

Psychologia społeczna.

Statystyka, ankiety; technika biurowa.

W drugim roku uczniowie kształcą się teoretycznie w zakresie wybranej specjalności, przez ciąg trzech miesięcy³⁾ — pozostałe sześć miesięcy poświęcają przygotowaniu praktycznemu, w odpowiednich instytucjach społecznych (stage). Kandydaci do dyplomu składają z praktyki tej sprawozdanie piśmienne. Mogą

¹⁾ Obecnie w Belgji jest 8 takich szkół: 5 w Brukseli, 2 w Leodjum, 1 w Antwerpii; z tych 1 neutralna, 4 katolickie, 2 socjalistyczne i 1 liberalna. Są szkoły męskie, żeńskie i koedukacyjne.

²⁾ Diplome d'auxiliaire social.

³⁾ 150 godzin.

oni wybierać kierunek studjów w zakresie sześciu następujących specjalności:

1. Dziecko: Delegaci do instytucyj wychowawczych i opiekuńczych.

2. Opieka społeczna: Urzędnicy instytucyj dobroczynnych, sekretarze w zakładach opieki społecznej, kierownicy ankiety i t. p.

3. Ogniska: Organizatorzy, kierownicy i urzędnicy hoteli ludowych, kantyn, ognisk, restauracyj, herbaciarni, pensjonatów i t. p.

4. Przemysł: Inspektorzy pracy, nadzorcy fabryk.

5. Ubezpieczenia społeczne: Sekretarze stowarzyszeń wzajemnej pomocy, ubezpieczeń, biur pośrednictwa pracy i pomocy dla bezrobotnych.

6. Biblioteki.

Program określa przedmioty teoretyczne i zajęcia praktyczne, wchodzące w zakres poszczególnych specjalności. Tak np. dla studjujących opiekę społeczną obowiązkowe są wykłady następujące:

Prawo administracyjne w zastosowaniu praktycznym.

Dzieje dobroczynności — stan obecny i pożądane reformy.

Publiczne i prywatne zakłady opieki społecznej, ich organizacja i rozwój.

Technika odwiedzin społecznych — jak pomagać skutecznie jednostkom i rodzinom.

Stanowisko i rola kobiety w dziedzinie opieki społecznej publicznej i prywatnej.

Technika biurowa; organizacja instytucyj społecznych: budżety, rachunkowość, administracja, podział pracy.

Statystyka i ankiety w ich przystosowaniu do zadań opieki społecznej.

Higjena matki i niemowlęcia.

Ekonomia domowa i gospodarcza.

Higjena i estetyka mieszkań.

Opieka nad kobietą i dzieckiem.

Zasady wychowania fizycznego.

Dzieci nienormalne, opuszczone, występne.

Orjentacja zawodowa: wynajdywanie odpowiedniej pracy dla młodzieży i dorosłych.

Kandydaci do dyplomu pomocnika w dziedzinie opieki społecznej odbywać muszą praktykę w instytucjach opieki różnego typu, a także odwiedzać rodziny dotknięte nędzą, chorobą, bezrobociem, szukać środków pomocy możliwie najskuteczniejszych, najlepiej przystosowanych do poszczególnych ludzi i stosunków.

Rada opiekuńcza i dyrekcje pomagają wychowankom swym w doborze i wyszukaniu odpowiednich stanowisk, śledzą za biegiem ich pracy. Dołączona do programu tablica statystyczna wykazuje liczbę kończących corocznie studia i podaje instytucje, w których wiedza ich znalazła praktyczne zastosowanie.

P. Izidor Maus, przewodniczący Rady, a jednocześnie wizytator i egzaminator, stwierdził wielokrotnie dobroczynny wpływ wiedzy na poglądy uczniów, na ich stosunek do zagadnień zbiorowego życia. Rozbija wiedza ciasne ramy partyjnych uprzedzeń, rozjaśnia zawiłą grę interesów i namietności, wskazuje drogi ku lepszej przyszłości. Szukanie i poznawanie praw rządzących zjawiskami społecznymi, musi z czasem znaleźć praktyczne zastosowanie, wyzwolić człowieka z cierpień i pęt, w jakie zakuwa go własna jego nieświadomość.

Życzliwe polecenia p. Izidora Mause otworzyły mi wstęp do szkół brukselskich, a mianowicie: do Szkoły centralnej służby społecznej¹⁾, założonej przez Ministerstwo sprawiedliwości i z niem ściśle związanej; do Szkoły społecznej katolickiej żeńskiej²⁾, której zaczątkiem były kursy społeczne, utworzone w 1916 roku przez Sekretariat generalny chrześcijańsko-kobiecych instytucji społecznych, pod protektorem kardynała Mercier; wreszcie do Wyższej szkoły robotniczej³⁾, założonej przez Socjalistyczny centralny komitet dla kultury klasy robotniczej.

Obok cech wspólnych, zaznaczają się w szkołach tych zasadnicze różnice, choć poziom wszystkich wysoki. Różnice ideologiczne wysnuć się dają łatwo, zaraz po bezpośrednim zetknięciu się z dyrekcją i nauczycielami.

Najbardziej pociągnęła mnie ku sobie centralna szkoła służby społecznej, którą też poznałam najlepiej. Zajmuje szkoła osobny dom w zacisznej ulicy, w pobliżu najruchliwszych dzielnic Brukseli. Urządzenie skromne a ładne, znać na każdym kroku staranie o estetyczny wygląd wnętrza. Obszerna sala wykładowa, sekretariat, pokój dyrektorki, biblioteka i czytelnia prowadzone przez uczennice. Cenny dobór książek społecznych, liczne czasopisma, między którymi zwraca uwagę odbijane na maszynie pismo szkolne „Solidarność”. Ze szkołą połączony jest internat dla dziewcząt, w którym za skromną opłatą⁴⁾ dostać mogą mieszkanie wraz z całkowitem utrzymaniem.

Od kandydatów do szkoły nie wymaga się żadnych dyplomów, po za świadectwem zdrowia, muszą oni tylko, po czterech do sześciu tygodniach nauki, zdać egzamin dojrzałości, stwierdzający czy zdolni są do zaszczytnej, ale twardej służby społecznej. Egzamin polega na przejrzeniu notatek z wykładów i konferencji na tle przeczytanej książki o treści społecznej. Może to być i powieść, poruszająca zagadnienia społeczne. Już w pierwszym roku młodzież przeznaczają parę godzin tygodniowo na bezinteres-

¹⁾ École centrale de service social, rue du Grand-Cerf 12.

²⁾ École sociale catholique féminine, boulevard Clovis 75.

³⁾ École ouvrière supérieure, 1329, chaussée de Waterloo, Uccle.

⁴⁾ Pokój 60 do 100 franków miesięcznie, utrzymanie 5—6 fr. dziennie
Wpisowe w pierwszym roku 100 fr., w drugim 50 fr.

sowną pracę pożyteczną dla drugich, służy potrzebującym i zdaje sprawę z tej służby.

Choć szkoła jest w zasadzie koedukacyjna, w roku bieżącym, na pierwszym kursie był tylko jeden słuchacz a trzydzieści słuchaczek. Obowiązane są one do noszenia mundurków w postaci niebieskich płóciennych płaszczy. Młodzież drugoroczna ukończyła studia teoretyczne i rozproszyła się po różnych warsztatach pracy społecznej.

Już zewnętrznie szkoła sprawia miłe wrażenie, co jednak chwyciła za serce i niezatarte zostawia wspomnienie, to zespół pracujących w niej ludzi, to duch ich ożywiający — tchnie on i promienieje dokoła. Związały ich ze sobą przeżycia wojenne, których Belgja była krwawym pobożewiskiem, związało odczucie otaczających nas zewsząd nędz materialnych i moralnych. Radziłyby ratować, łagodzić, leczyć i do zadań tych przygotować pracowników. Mówią im o ciężących na nas obowiązkach społecznych, o zapoznawanej często solidarności klas i narodów, o wartości wysiłku podjętego ofiarnie, by sumę dobra powiększyć na ziemi.

Na czele zespołu tego stoi pani Mulle. Wysoka jej, smukła postać, o surowych rysach, jest duszą całej organizacji — niezmordowanie czynna jako dyrektorka i nauczycielka, zna dobrze każdą uczenicę, wie gdzie i jak pracuje, czego po niej w przyszłości spodziewać się można. Mimo zajęć rozlicznych, nie szczędziła czasu, by z całą uprzejmością informować mnie o wszystkim, wtajemniczać w szczegóły życia szkolnego, jakoby w pragnieniu dawania innym, dalekim nawet narodom, czegoś z wiedzy swej i doświadczenia. Wiele wie o instytucjach społecznych swojego kraju, sama przez długie lata była inspektorką w organizacjach opieki nad dziećmi.

Serdeczne wspomnienie należy się pannie Orban, licencjatce nauk społecznych uniwersytetu Lozańskiego. Inicjatorka szkoły centralnej służby społecznej, p. Orban jest dotąd jej administratorką, jest członkiem komitetów opiekuńczego i redakcyjnego, a jednocześnie obdarzoną wybitnym talentem siłą nauczycielską. Osoba to pełna wdzięku i wytworności, mądra a dobra, niezwykle sympatyczne sprawia wrażenie.

Rozkład zajęć w szkole centralnej jest ruchomy, zmienia się niemal co tydzień, stosując do zainteresowań uczennic i zagadnień, jakie nasuwa chwila bieżąca. Sekretarka ogłasza zachodzące zmiany na tablicy w przedsionku szkolnym. Są przedmioty i godziny stałe i zmienne; są wykłady (cours), cykle studiów (cercles d'études) i studia różnych przejawów działalności (études d'actions). Różne te formy pracy umysłowej trwają bez przerwy 1½ do 2-ch godzin, ułatwia to skupienie uwagi i oddziaływa dodatnio na kulturę myśli. Natomiast liczba przedmiotów podawanych jednocześnie jest małą.

Upoważniona przez dyrektorkę, spędziłam dni kilka w szkole,

zapoznając się bliżej z ludźmi i pracą ich we wszelkich jej postaciach i przejawach.

Z wysłuchanych wykładów, niektóre utrwaliły się w pamięci mej. Tak np. lekcja p. Orban o solidarności rodzinnej i narodowej piękną była zarówno w treści jak formie, ilustrowana przykładami o dramatycznym nieraz napięciu, czerpanymi z historii, lub z arcydzieł literatury swojskiej i literatur obcych. Prelegentka charakteryzuje patriotyzm jako siłę psychiczną, jako odczucie solidarności zachodzącej między jednostką a narodem — wyrasta on na tle wspólnych, dziejowych przeżyć, trudów, cierpień, a moc swą czerpie w gotowości do nowych ofiar i nowych poświęceń. Zwraca uwagę na odpowiedzialność rodzinną i narodową z solidarności wyrosłą, na ideały różnych narodów, wśród których serdeczne, pełne uznania wyrazy zwrócone były do Polski. Prelegentka wykazała gruntowną znajomość historii naszych walk niepodległościowych, naszego stanowiska i naszych zadań w Europie współczesnej. Dla pogłębienia omawianych zagadnień uczennice na lekcję następną opracować miały referaty — wyszukanie i zestawienie odpowiedniej do nich literatury powierzone zostało specjalistkom bibliotekarkom.

Byłami też na lekcjach ekonomii o ubezpieczeniach społecznych. Na podstawie przykładów wykazuje prelegent, że oszczędność i zabiegliwość jednostek nie wystarczą dla zabezpieczenia ich od katastrof życiowych. Muszą one zrzeszać się, organizować, tworzyć związki wzajemnej pomocy (*mutualité*) i wspólnymi siłami chronić od grożących zewsząd niebezpieczeństw. W dalszym ciągu kreśli dzieje i rozwój różnych związków, przysługujących często barwę polityczną lub religijną.

Cykłami studjów nazywają w szkole centralnej kilkogodzinne konferencje na tle poszczególnych zagadnień. Byłam na cyklu takim pod kierunkiem p. Orban. Mówiono o „Ojczyźnie” (*Patrie*). Wywody referenta tchnące sceptycyzmem, wyrosłym z cierpień i nieszczęść wojny światowej, wywołały ożywioną dyskusję. Doprowadziła ona do wniosków, że ojczyzna to ideał, to wartość moralna, której materialnie niepodobna określić. Utożsamiać jej nie należy z ciasnym nacjonalizmem, który wiedzie do nowych wojen, nowych zapasów, grożących zagubą nie tylko poszczególnym państwom, ale i całej europejskiej cywilizacji. Kto prawdziwie kocha ojczyznę swą, ten potrafi to samo uczucie uszanować w innych, przygotowując grunt dla współdziałania narodów w imię wspólnych celów gospodarczych i kulturalnych.

Dyrektorka, p. Mulle, kieruje studjami, które zbliżać mają młodzież do życia i jego zadań (*études d'actions*). Omawiano instynkt macierzyński i ojcowski, sprawę koedukacji, uświadamienia płciowego, eugeniki. Budzić należy w każdym poszanowanie dla macierzyństwa, miłość istot żyjących: ludzi, zwierząt, roślin, poczucie odpowiedzialności za pokolenie, które się powołuje do życia. Młodzież winna wiedzieć jakie skutki, jakie nędze i cierpienia wynikają z wszelakiego rodzaju nadużyć, czem jest dzie-

dziczność, jak winy ojców mszczą się na potomkach w długim szeregu pokoleń. Dwie uczennice wygłosiły referaty o uświadomieniu płciowem i o staraniach podjętych dla poprawy rasy. Na tydzień przyszły jedna uczennica opracować ma referat o koedukacji, wszystkie inne zaś wyszukać w literaturze beletrystycznej odnośnie do dziecka ustępy wartościowe pod względem ideowym i artystycznym. Dyrektorka kończy dwugodzinną, skupioną pracę odczytaniem pięknego obrazka o nędzy dzieci i cierpieniach wywołanych złym podziałem bogactw w społeczeństwie.

W szkole centralnej, co piątek popołudniu, schodzą się na herbatę nauczyciele, uczennice pierwszego i drugiego roku, praktykujące w różnych instytucjach, dawne wychowanki zakładu i zaproszeni goście. Dyrektorka wzywa młodzież do różnych usług nie cierpiących zwłoki, jako to: dostarczenia ubrania dla dziewczynki opuszczonej przez ojca alkoholika, przygotowanie materiału do artykułów pisma redagowanego przez szkołę, gromadny udział w zgromadzeniu niedzielnem, zwołaniem dla utrzymania ustawy ograniczającej spożycie alkoholu. Na wszystko zaraz znalazły się ochotniczki.

Po herbacie, w każdy piątek, odbywa się odczyt lub konferencja, zagajana przez zaproszonych prelegentów. Byłam na pięknym odczycie o „Opiece społecznej w starożytności i wiekach średnich”. Genezy jej szukać należy w uczuciu, które Arystoteles określił wyrazem „filja” przyjaźń, a św. Paweł wyrazem „agape” miłość. Z uczucia tego w starożytności już powstały instytucje dobra publicznego, domy dla chorych i podróżnych. Rozwinęły się one w wiekach średnich pod natchnieniem nauki Chrystusowej o braterstwie ludzi. Chrześcijanizm budził miłość bliźniego, w każdym biednym, chorym, cierpiącym i opuszczonym ukazywał Mistrza. Wpływ wielki miała tu opowieść o dobrym Samarytaninie. „Coście uczynili dla najmniejszego z braci moich, mnieście uczynili” — mówił Chrystus.

Szkola centralna organizuje corocznie kursy uzupełniające (cours de perfectionnement) dla wychowanków swoich, zajmujących już samodzielne stanowiska. W roku szkolnym 1924/5 odbyły się kursy przygotowawcze do państwowego egzaminu bibliotekarskiego, kursy dla popularyzatorów wiedzy społecznej, dla pielęgniarek i gospodyń.

Katolickie szkoły społeczne, to jedna z gałęzi szerokiej działalności, jaką rozwija w Belgji Związek zrzeszeń pracy społecznej kobiet chrześcijańskich. Związek zajmuje duży gmach, w którym oprócz dwóch szkół, francuskiej i flamandzkiej, oprócz internatu dla dziewcząt¹⁾, mieści się bogata biblioteka, czytelnia²⁾, liczne biura, poradnie i redakcje kilku pism

¹⁾ Mogą w nim mieć pokój z utrzymaniem, w cenie 8 do 10 franków dziennie.

²⁾ Ciekawy zbiór wycinków z pism, z zakresu spraw i zagadnień społecznych.

kobiecych. Szkoły te organizują corocznie tydzień pedagogiczny dla nauczycieli szkół powszechnych, dla zapoznania ich z podstawami nauk społecznych, dla omówienia ważniejszych spraw chwili bieżącej.

Warunki przyjęcia i program podobne do tych w szkole centralnej z tą różnicą, że 18 letnie kandydatki winny ukończyć szkołę średnią, dla młodszych zaś istnieje sekcja przygotowawcza. Tu i tam dopuszczane są wolne słuchaczki na poszczególne kursy.

Na czele organizacji stoi panna Wiktorja Cappe, sekretarka generalna instytucyj społecznych, prowadzonych przez kobiety chrześcijańskie w Belgji. Wysoko wykształcona, filozoficznie i społecznie, p. Cappe, zwolenniczka odradzającego się Tomizmu, była na konferencji pracy w Waszyngtonie, gdzie poznała amerykańskie instytucje społeczne. Mniema ona, że szkołom społecznym przypada dzisiaj w udziale nader ważne zadanie. Mają one niszczyć egoizm, przygotowywać dusze do lepszych form zbiorowego życia. Ciężkie przejścia wojenne wykazały w całej jaskrawości ohydę zbrodni przeciw społeczeństwu pełnionych, a jednocześnie stwierdziły wartość organizacji społecznej. Bankrutuje materializm i indywidualizm, era zrzeszeń nadchodzi. Tworzą się one dokoła nas wszędzie z żywiołową siłą, często już po za niemi żyć niepodobna. P. Cappe odnosi się krytycznie do szkół o typie neutralnym, przekłada nad nie szkoły socjalistyczne w przeświadczeniu, że wszelka praca idejowa opartą być musi na podstawie dogmatycznej, na ideale absolutnym, czy nim będzie chrześcijaństwo, czy marksizm — nie uznaje ona tolerancji.

.....

Wyższa szkoła robotnicza, położona po za miastem¹⁾, już na pierwszy rzut oka estetyczne sprawia wrażenie, które potęguje się jeszcze po jej bliższem poznaniu. W starannie utrzymanym parku rozrzucono cztery domy. Budynek główny mieści w sobie salę wykładową, bibliotekę liczącą 40.000 tomów²⁾, czytelnię, jadalnię i t. p. Osobny budynek przeznaczony jest dla uczniów, osobny dla uczenic, czwarty stanowi mieszkanie dyrektora i jego rodziny. Obszerny plac służy do gier ruchomych, po za nim widnieją ogrody, warzywny, owocowy i mały folwark, z których produkty zaspokajają w znacznej mierze gospodarcze potrzeby internatu.

Szkoła powstała z darów prywatnych i ofiar klasy robotniczej; pożyczki zaciągnięte na jej budowę gwarantowały związki spółdzielcze i pracownicy zatrudnieni w przemyśle metalurgicznym. Szkołę, zasilaną przez państwo, utrzymują trzy organizacje: partja socjalistyczna, syndykaty robotnicze i związki spółdzielców, których członkowie obowiązani są do płacenia „grosza szkolnego“, tj. 10 centimów rocznie na cele oświatowe. Liczba człon-

¹⁾ Dogodna komunikacja tramwajowa.

²⁾ Przeniesiona z domu ludowego w Brukseli.

ków jest tak znaczna, że drobny podatek ten dał w roku 1922 sumę 121.000 franków.

W zakładzie stale pracują: dyrektor, dwóch nauczycieli, bibliotekarka, sekretarka i gospodyni, oprócz służby zajętej w kuchni, ogrodzie i folwarku. Profesorowie dojeżdżają z Brukseli i Antwerpii, dobierają ich z pośród wodzów, pracowników, lub teoretyków ruchu socjalistycznego, a także między profesorami uniwersytetów, niezależnie od stronnictwa, do jakiego należą. Uczniom przyznany jest samorząd, piecza nad utrzymaniem karności, wpływ na zarząd i kierunek szkoły. Wiek ich waha się między 19 a 38 rokiem życia, najwięcej jest młodzieży od lat 20 stu do 25 ciu. W roku 1925 było 19 mężczyzn i 5 kobiet. Przeważnie to robotnicy z kopalń lub fabryk, choć zdarzają się i czynni politycy, którzy brali udział w życiu stronnictwa. Przyjmuje się i takich, którzy umieją tylko czytać i pisać, o ile wykazują zdolności umysłowe i dojrzałość moralną wyższą ponad poziom przeciętny. Kandydatów przedstawiają związki zawodowe, spółdzielcze i polityczne, które też łożą na ich utrzymanie, a w razie potrzeby zasilają ich rodziny. „Celem szkoły naszej — objaśnia mnie dyrektor Delsinne — jest wychowywanie światłych bojowników ruchu robotniczo-socjalistycznego, sekretarzy związków i spółdzielni ludowych”.

Całkowity kurs trwa rok jeden, w tem dziewięć miesięcy nauki i dwa tygodnie podróży naukowej po kraju lub zagranicą¹⁾. Pierwsze 4½ miesiące poświęcone są nauce teoretycznej, drugie specjalizacji. Wykłady odbywają się zwykle rano w liczbie 2 do 3 godzin, popołudnia zajmuje samodzielna praca, zwiedzanie instytucyj społecznych, a także seminarja i przerabianie wykładów pod kierunkiem stałych nauczycieli²⁾. Każdy uczeń obowiązany jest w ciągu roku do opracowania referatu z zakresu spraw społecznych, gospodarczych, zawodowych, na tle własnych przeżyć i obserwacji³⁾. Codziennie obowiązkowo godzina przeznaczona jest na ćwiczenia fizyczne. W szkole robotniczej posługują się metodą pracy czynnej i doświadczalnej. Punktem wyjścia zawsze i wszędzie mają być osobiste doświadczenia uczniów. Zaczynać trzeba od tego co bliskie, współczesne, znane, by iść coraz dalej, ku nieznanym, szerokim widnokręgom, jakie stopniowo odsłania wiedza o świecie i człowieku. Wysiłki nauczycieli zdążają do rozwinięcia w młodzieży zmysłu spostrzegawczego i krytycznego, do zbudzenia w niej zainteresowań i umiowań umysłowych. Kroki to pierwsze ku ideałowi przyszłości, który kiedyś połączy harmonijnie w życiu człowieka pracę fizyczną z wyższą, doskonalącą się nieskończenie kulturą duchową.

Byłam w szkole robotniczej na dwugodzinnym wykładzie

1) Podróże po Anglii i Niemczech.

2) Moniteurs.

3) Centrale d'éducation ouvrière. „Le mouvement d'éducation ouvrière en Belgique”, par Henri de Man. Bruxelles 1922.

słynnego profesora uniwersytetu, Ludwika de Brouhière. Mówił o socjalizmie państwowym.

Szczegółowy program w roku szkolnym 1924/5 przedstawia się następująco:

Przedmioty przygotowawcze: Język francuski, Historia powszechna, Geografia powszechna i gospodarcza, Historia gospodarcza i społeczna Belgii, Rachunki, Higiena.

Przedmioty ogólnokształcące: Historia ruchu robotniczego, Organizacja pracy, Historia doktryn socjalistycznych, Ekonomia polityczna, Psychologia, Prawo cywilne i polityczne, Prawo administracyjne, gminne i prowincjonalne, Ustawodawstwo społeczne, Syndykaty, Spółdzielczość, Pomoc wzajemna i ubezpieczenia społeczne, Historia sztuki, Zagadnienia polityczne, Instytucje wychowawcze klasy robotniczej, Statystyka, ankiety, technika biurowa, Instytucje opieki społecznej, Mieszkania robotnicze.

Działy specjalne:

a) Współdzielczość: Technika współdzielczości, Skarbowość współdzielcza, Doktryny współdzielcze, Prawo handlowe.

b) Syndykalizm: Administracja syndykatu, Ubezpieczenia bezrobotnych, Żądania i dążenia syndykalizmu, Umowy zbiorowe, Kontrola robotnicza, Wykształcenie zawodowe, Płace robotnicze, Biura pośrednictwa pracy, Orientacja zawodowa.

Szwajcaria posiada kilka szkół społecznych: w Zurychu, Fryburgu, Lucernie i Genewie.

Zwiedziłam tylko tę ostatnią, noszącą nazwę Szkoły studjów społecznych dla kobiet¹⁾. Instytucja to prywatna, utrzymująca się ze stosunkowo znacznych opłat uczennic²⁾, subwencjonowana przez władze federalne. Na czele jej stoi Zarząd, w skład którego wchodzi przeważnie profesorowie uniwersytetu, kierowniczką jest doktorka prawa, panna Małgorzata Beck. Szkoła urządzona wytwornie, sale wykładowe, to jakoby piękne salony na tle rozkwitającego dokoła ogrodu — ani śladu ławek szkolnych, wszędzie pełno luster, stolików, kanapek. Jest też czytelnia pism, przeważnie społecznych i kobiecych.

Szkoła związana jest ściśle z instytutem pedagogicznym im. Jana Jakóba Rousseau, na wspólne wykłady i ćwiczenia. Nauka może być jednoroczna lub dwuletnia. Na kurs jednoroczny przyjmowane są dziewczęta, które po ukończeniu szkoły średniej, zdobyć chcą zasób wiedzy gospodarczej, prawnej i społecznej, a także przygotować się praktycznie do zajęć domowych. W zakres kursu wchodzi ekonomia domowa, narodowa i społeczna, prawo rodzinne, rodzina pod względem społecznym i prawnym, higiena kobiety, wychowanie macierzyńskie, pielęgnowanie chorych, moralność społeczna, a także praktyczna nauka go-

¹⁾ „École d'études sociales pour femmes“, ulica Charles-Bonnet 6.

²⁾ 225 fr. szwajc. za semestr zimowy, 160 za letni, 5 fr. za poszczególne seminarja i ćwiczenia. Wolne słuchaczki płacą za każdą godzinę tygodniowo 20 fr. w zimie, 15 fr. w lecie.

spodarstwa w „Ognisku”¹⁾, związanem ściśle ze szkołą. Uczennice zwiedzają instytucje społeczne, a także odbywają praktykę w żłobkach, kroplach mleka i t. p. Egzamin końcowy daje prawo do świadectwa z dziedziny ekonomji rodzinnej²⁾.

Drugi rok studjów przygotowuje do zawodów społecznych, dostępnych dla kobiet, a mianowicie:

a) urzędniczek w instytucjach opieki nad dzieckiem, opiekunki urzędowe, radczynie przy sądach dla małoletnich, pomocnice policyjne, inspektorki i urzędniczki opieki społecznej państwowej i prywatnej, dozorczyńce warsztatów, inspektorki fabryczne.

b) kierowniczek przytułków, schronisk, ochron, klinik, sanatorjów, domów kobiecych, jadłodajni bez napojów alkoholicznych, hoteli, pensjonatów, ognisk.

c) sekretarki instytucyj społecznych, bibliotekarki, pracownice w księgarniach i czytelnich.

d) kierowniczek i urzędniczek żeńskich szkół gospodarczych i zawodowych.

W programie drugiego roku przewidziane są wykłady wspólne dla wszystkich uczennic, jakoto: ustawodawstwo społeczne, opieka społeczna, organizacje kobiece, higjena kobiety i dziecka, higjena społeczna, choroby zaraźliwe, walka z alkoholizmem. Ponadto są kursy osobne dla poszczególnych specjalności, wycieczki i zajęcia praktyczne w zakładach społecznych i dobroczynnych miasta i okolicy.

Ze wspomnień związanych ze szkołą Genewską, żywo w pamięci pozostała mi postać profesora nauk społecznych, A. de Maday'a. Byłam na kilku jego wykładach. Na kursie pierwszym mówił o teorjach prawnych, o walce doktryny prawa naturalnego z doktryną prawa historycznego. Wedle pierwszej prawo winno być zawsze i wszędzie jednakie; wedle drugiej rozwija się ono, przekształca, jest inne w każdym czasie, w każdym kraju i narodzie, jako wyraz jego ducha i indywidualności.

Wykład na kursie drugim zaznajamiał uczennice z międzynarodową organizacją pracy przy Lidze Narodów. Organami jej są: coroczne konferencje międzynarodowe, stałe biuro i sekretariat w Genewie. Pierwsza konferencja pracy odbyła się w 1919 roku w Waszyngtonie, druga w Genewie, następne zaś w Genewie. Wypracowują one konwencje i rekomendacje³⁾, ustawy i rady w zakresie spraw, dotyczących pracy. Władze poszczególnych państw mogą je przyjąć, t. j. ratyfikować, lub odrzucić. Dotyczą one czasu pracy, opieki nad pracą kobiet i dzieci, inspekcji fabryk, spraw morskich, rolnych, urlopów robotniczych i t. p., zdążają do wytworzenia międzynarodowego kodeksu pracy, któryby zapobiegał nadużyciom, regulował

¹⁾ Foyer de l'école sociale, rue Tocpfer 17. Pensionat, École ménagère.

²⁾ Certificat d'économie familiale.

³⁾ Conventions et recommandations.

stosunki, wyzwalał produkcyjne siły ludzkości, ułatwiał pełny ich, wszechstronny rozwój.

W seminarjum społecznym dyskusja toczyła się dokoła poszczególnych ustaw i zagadnień, referowanych przez uczennice, jako to: umowa pracy, ustawodawstwo ochronne kobiet, rozwój ustawodawstwa społecznego, bolszewizm i t. p.

Naukę obywatelską prowadzi dyrektorka, p. Beck. Zaznaja-
mia uczennice z zasadami prawa publicznego i konstytucją fede-
ralną, ze stronnictwami politycznymi i z ruchem kobiecym. Każda
uczenica w każdym semestrze opracowuje samodzielnie wybrany
temat, jak np.: Formy rządu w Szwajcarii w biegu dziejów, Ustrój
Szwajcarii współczesnej, Rozwój prawodawstwa, Sankcje karne i t. p.

W poszukiwaniu za szkołami społecznymi dotarłam w Pa-
ryżu do Muzeum społecznego¹⁾. Specjalna biblioteka
i czytelnia przeznaczona jest dla pracowników, szukających wie-
dzy, a także wyjaśnień w zakresie spraw i zagadnień społecznych.
Tutaj odbywają się wykłady szkoły „Pro Gallia”, zwanej też
Szkołą czynu społecznego²⁾.

Dalsze poszukiwania zaprowadziły mnie na plac Wogezów.
Ciekawa to dzielnica, siedziba Henryka IV, kardynała Richelieu,
pani de Sévigné i innych wybitnych ludzi, zgoła niepodobna do
tętniącego życiem nowoczesnego Paryża. Jakoby się było w zu-
pełnie innym świecie, wśród czworoboku starych domów z pod-
cieniami, przypominających inne czasy i inne stosunki. W jed-
nym z nich mieści się Szkoła praktyczna służby spo-
łecznej³⁾, założona jeszcze przed wojną, w 1913 roku, przez
związek „Wiara i życie”⁴⁾. Związek ten organizuje od lat wielu
konferencje na tle „zagadnień chwili bieżącej”, utrzymuje insty-
tucje pomocy społecznej, w szkole zaś swej przygotowuje mło-
dzież do „zawodów społecznych”⁵⁾. Na czele związku, jakoteż
zarządu szkoły stoi Paweł Doumergue, w Komitecie opiekuńczym
spotykamy przedstawicieli i przedstawicielki różnych zakładów
dobra publicznego, wśród profesorów świeci znane nazwisko Ka-
rola Gide'a.

Szkoła jest koedukacyjna, przyjmuje młodzież po ukończo-
nym 18 roku życia, z wykształceniem szkoły powszechnej —
wyższej⁶⁾. Ma charakter świecki, neutralny, wśród uczniów spo-
tykamy katolików, protestantów i żydów. Nauka trwa dwa lata,
z których pierwszy przeznaczono na kształcenie ogólne i zajęcia

¹⁾ Musée social, rue Les Casas.

²⁾ École d'action sociale. Szkoły społeczne są jeszcze w Montpellier
i Strassburgu.

³⁾ École pratique de service social — ma być ona przeniesiona na Boule-
vard du Montparnasse 1.9. (Paris VI).

⁴⁾ „Foi et vie”.

⁵⁾ „Carrières sociales”.

⁶⁾ École primaire supérieure. Oplata wynosi 450 fr. rocznie. Uczennice
zamiejscowe mogą dostać pokój w cenie 100 do 200 fr. miesięcznie i stolować się
w pobliskim domu studentek.

praktyczne, drugi na specjalizację. Kończący szkołę otrzymują dyplom „Pomocnika społecznego”¹⁾, uprawniający do zajmowania stanowisk w instytucjach służby społecznej.

Szkoła zwraca baczną uwagę na praktyczne przygotowanie młodzieży do czekających ją zadań. Kształci się ona w różnych instytucjach, poznaje, obserwuje, pomaga czynnie w żłóbkach, ochronkach, ogródkach dziecięcych, zakładach opieki społecznej, w szpitalach, biurach, sądach, ogniskach, bibliotekach, schronieniach itp.²⁾ Obowiązkowe są studia nad poszczególnymi zjawiskami społecznymi³⁾, w bezpośrednim zetknięciu z życiem, w badaniu jego różnorodnych przejawów, nędz, krzywd, nieporozumień, a także wysiłków dla złagodzenia cierpień społecznych, dla podniesienia dusz i poprawy stosunków. Wielką wagę przywiązują do wycieczek, z których sprawozdania omawiane są zbiorowo.

Program na rok 1925/26 zapowiada wykłady, dyskusje, konferencje i cykle studjów na tematy następujące: Ideologia służby społecznej. Dzieła i instytucje społeczne. Kobieta w społeczeństwie, jej prawa i obowiązki obywatelskie. Organizacja opieki społecznej w Paryżu. Higiena społeczna. Bibliografia społeczna. Kursy wychowawcze i pielęgniarskie Czerwonego Krzyża. Ekonomia gospodarcza. Służba społeczna w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Zagadnienia społeczne. Organizacja pracy. Socjologia i Psychologia.

Zarząd szkoły pomaga młodzieży w wynajdywaniu posad, utrzymuje z nią stosunki przez pośrednictwo „Związku dawnych uczennic”⁴⁾ i wydawanego przezeń kwartalnika⁵⁾.

Helena Witkowska.

Kilka prób nauczania historii zagranicą.

(W poszukiwaniu nowych metod nauczania).

Przeżywamy obecnie w szkolnictwie epokę prób i doświadczeń nie tylko na polu organizacji zewnętrznej lecz i życia wewnętrznego. Przyczyn nie będziemy rozważać, gdyż są one już więcej lub mniej znane. Pogodziliśmy się już wszyscy z myślą, że stan dawny, przedwojenny, jest nie do utrzymania, że trzeba go zastąpić nowymi formami, dostosowanymi do zmienionej treści dnia dzisiejszego. Stąd nowe hasła, nowe rozważania teoretyczne i jeszcze częściej nowe usiłowania ich realizacji.

Konsekwencją tego założenia jest poszukiwanie nowych metod nauczania a raczej, gdyż właśnie „nauczanie” jest zwalczane,

¹⁾ „Aldes Sociales”. ²⁾ Stages. ³⁾ Cas sociaux. ⁴⁾ Amicale des anciennes élèves. ⁵⁾ „Bulletin”.

nowych metod pracy w szkole; odpowiadających już nie hasłom ale pewnikom uznanym, że punktem wyjścia przy wszelkiej pracy wychowawczo-naukowej ma być dziecko, uczeń; to znaczy, że decydującym momentem w tej pracy ma być nie tyle wola osób dorosłych, ile raczej rozwój fizyczny i psychiczny wychowanka. A nadto, że do wiedzy prawdziwej, która byłaby nie tylko wiadomościami, magazynowaniem w pamięci, lecz rzeczywistą własnością duchową jednostki dochodzi się tylko ciężką pracą, popartą zainteresowaniem, wynikającym ze zrozumienia jej celowości. Dawne metody, a w znacznej mierze jeszcze dziś stosowane, starały się wszelkimi już podstępami włożyć w mózg ucznia różne wiadomości, uznane za koniecznie potrzebne przez starsze pokolenie, bez względu na to, jakie stanowisko wobec nich zajmuje młode pokolenie i życie; skutek tej pracy, mimo rzeczywiście pomysłowych metod, mimo wysiłków uczących, nie zadowalał jednak ani starszego pokolenia ani w młodszym nie budził entuzjazmu. Trzeba było je zmienić. Poszukiwanie za nimi nie jest jeszcze skończone. Żadna droga nie okazała się bezwzględnie do celu wiodącą, żadna nie może być przepisana, jako recepta nieomylna.

Pewną jest rzeczą tylko, że uczeń musi brać udział w tej pracy, że należy go do niej wszelkimi sposobami zachęcić. — Stąd powszechne dziś hasło: pracy twórczej.

Historja, jako przedmiot szkolny, nie pozostała w tyle, owszem może więcej niż inne przedmioty przechodzi kryzys ogólny, bo i jej znaczenie w systemie wychowania uległo zmianie i rola jej w życiu całego społeczeństwa poddana została gruntownej rewizji. Przez demokratyzację społeczeństwa doszły masy do władzy w państwie; odpowiedzialność za dobre lub złe funkcjonowanie organizmu państwowego spada obecnie już nie na jednostki lecz na szerokie warstwy ludności. Z tego wynika konieczność przygotowania szerokich mas do ponoszenia tej odpowiedzialności i do zrozumienia ważności różnych funkcji państwa. Stąd rozlegające się już przed wojną wołanie o wychowanie obywatelskie, dziś postulat, wchodzący w wszystkie programy szkolne. W związku z tym wzrostem znaczenia szerokich warstw ludności zmienił się także nasz stosunek do tego wszystkiego, co o życiu tych mas decyduje. Prądy społeczne i ekonomiczne doznają teraz zupełnie innego oświecenia niż dawniej i zajmują w nauce historii zupełnie inne stanowisko. Dzięki nim doszła socjologia do ogromnego znaczenia w naszych czasach. Dobrze jest jeszcze wspomnieć, że także problemy „naród a państwo“, „państwo a ludzkość“, z wszelkimi płynącymi stąd możliwościami, wywierają wpływ na stanowisko historii w życiu i szkole. Problemy te nie zostały jeszcze między historykami rozwiązane; panuje wśród nich spór o poglądy, dochodzący czasami do skrajności, gdyż jedni zarzucać chcą historję polityczną, która dotąd niepodzielnie panowała, na rzecz historii kultury, pojętej bardzo obszernie, lub przeciwnie, inni wreszcie uznają jedynie socjologiczny pogląd na dzieje, albo chcą sprowadzić historję tylko do roli komentatora naszych czasów.

Tych kilka słów wystarczy, aby wytłumaczyć, że jednolitej metody pracy przy nauczaniu historii jeszcze nie posiadamy i może nie prędko posiadziemy, oraz aby nas usposobić przyjaźnie, nie bezwzględnie negatywnie, wobec usiłowań, dyktowanych i dobrą wolą i zrozumieniem niejednokrotnie zmienionych stosunków. Zatrzymaniem się dłużej przy tych próbach, które dalej odbiegają od utartych dróg dawnej metody, gdyż one więcej nastęrczają sposobności do czynienia obserwacji i dyskusji. Czerpię zaś materiał przeważnie z osobistej obserwacji, częściowo też z literatury, o ile znalazłem w niej przykład doskonalszy niż w praktyce. Widziałem często godziny, które były tylko jednym ogniwem w łańcuchu usiłowań wielu tygodni, dla wytłumaczenia więc istoty rzeczy muszę niekiedy korzystać z objaśnień profesora i odpowiedniej literatury. Dla uniknięcia nieporozumienia podkreślam, że nie siłę się na podanie całokształtu metod nauczania, ani też na pewien system.

Przedmiot mój dzielę na trzy grupy, na lekcje starego typu, oparte na wykładzie, dalej na lekcje, gdzie współpraca nauczyciela z uczniami jest podstawą metody; tutaj należą także usiłowania wprowadzenia idei koncentracji w nauczaniu, wreszcie na lekcje, gdzie samodzielna praca uczniów wybija się na plan pierwszy.

Nauczanie przez wykład.

Wykład był dotąd utartą drogą nauczania historii. Wypracowany przez nauczyciela, podawał uczniowi cały materiał, oświetlony i rozwinięty w granicach przez program przepisanych. Często nie wiele odbiegał od podręcznika znajdującego się w rękach ucznia. Praca ucznia polegała na reprodukcji. Wykładającemu chodziło o jak najlepsze ujęcie tematu, o ożywienie go przykładami i ilustracjami, często, w miarę zdolności, o wzbudzenie pewnych uczuć.

Wykład jest po dziś dzień jedynie panującą formą nauczania historii w Francji. Profesor, powaga niejednokrotnie w swoim fachu, przygotowuje się sumiennie do lekcji, korzysta z nowszych publikacji i źródeł i przychodzi do klasy uzbrojony w dzieła, z których cytuje, lub źródła, któremi udowadnia swe twierdzenia. Podręcznik go nie obowiązuje, ma zupełną swobodę wykładu i doboru materiału w zakresie programu. Odstępywanie od podręcznika jest chętnie widziane, gdyż dowodzi pracy i zamiłowania do przedmiotu ze strony nauczyciela. Uczniom ułatwia orjentowanie się w przedmiocie, dyktowane resumé profesora, którem co pewien czas przerywa 60-cio minutową lekcję (w niektórych zakładach nawet 90 cio minutową). Dyktando nie odgrywa już dziś tej decydującej roli, jak dawniej, zawsze jeszcze jest istotną częścią lekcji, mimo że zabraniały go instrukcje ministerjalne, dodane do programów z r. 1902 i mimo że i rozporządzenie z 1922 r. stanowczo go zabraniają. Charakterystyczne w tym względzie są słowa rozporządzenia, gdzie motywuje się zakaz skargami rodziców i uczniów na to, że cenny czas nauki szkolnej spędzają na

pisaniu selek stron, których istota znajduje się zresztą w podręcznikach. Minister Bérard zupełnie „stanowczo zabrania lekcji, które są tylko więcej lub mniej dokładną reprodukcją podręcznika, uczniowi pozwalając być bezczynnym a jednego tylko od niego wymagają wysiłku mechanicznej pracy”. Wykład jest więc zgodnie z intencjami ministra indywidualną pracą profesora, dyktando zaś staje się przy tym systemie niemal konieczne. Zresztą dzięki niezależności profesora we Francji, powszechna zmiana metody nauczania jest bardzo trudna. Profesor przejęty swą pracą nie ma czasu ani sposobności przekonać się, czy uczniowie go rozumieją i ile z jego wykładu korzystają. Compositio, więc egzamin piśmienny, dawany co kilka tygodni jest właściwą formą egzaminu. Egzamina ustne nie odgrywają prawie żadnej roli i służą tylko do kontroli pracy uczniów. Odbywają się też często w godzinach dodatkowych poza programem.

Dla łatwiejszego zrozumienia faktu, że uczniowie jednak korzystają z nauki, można dodać, że w księgarniach istnieją skróty, przeznaczone na każdy stopień nauki. Decyduje zaś o postępie uczniów egzamin dojrzałości, który odbywa się zawsze przed obcymi egzaminatorami na uniwersytecie. Sumienność i pracowitość profesorów a także i uczniów podziwienia godna. Nacisk kładzie się jeszcze na ilość szczegółów i wiadomości.

W podobny sposób odbywa się nauka i w szkołach belgijskich. Wykład jest rzeczą najistotniejszą, ale ponieważ duch panujący w szkołach jest nieco inny, ponieważ stosunek nauczyciela do ucznia opiera się na pewnej współpracy, przeto wykład dostosowany już jest do poziomu uczniów, przerywany często pytaniami, zmierzającymi do skonstatowania stopnia zrozumienia i zainteresowania a często do nawiązania do szczegółów znanych skąd indziej, albo wreszcie do pobudzenia zmysłu obserwacyjnego i porównawczego.

Taki charakter miała lekcja w klasie IV (naszej V-jej) gimnazjum królewskiego w Brukseli. Prof. wykladał o Karolu V, nawiązywał jednak stale do dawniej poznanych szczegółów; gdy mowa była o rozciągłości państwa Karola V, naprowadził uczniów, że dziś jedynie król angielski Jerzy V może się pochwalić, że w jego kraju słońce nie zachodzi. Gdy była mowa o Habsburgach, pytał o ich losy po traktacie Wersalskim. Przy sposobności poruszył kwestję tolerancji religijnej i narodowej, problem żydowski, pytał, dlaczego dziś sprawy religijne nie odgrywają tej roli i otrzymał odpowiedź, że dawniej religja była politycznym także łącznikiem między krajami. Uderzała wielka znajomość szczegółów, uczniowie orjentowali się znakomicie w sprawach dynastji i datach. Klasa, składająca się z 28 uczniów, przedstawiała się bardzo inteligentnie i wzorowo pod względem zachowania.

Podobny charakter, może z większym jednak naciskiem na heurezę, miała inna lekcja w klasie III szkoły średniej (przy ul. Filipa). Odpowiada ona mniej więcej naszej klasie IV szkół ogólno-kształcących bez łaciny.

Przedmiotem lekcji było scharakteryzowanie ustroju państwowego w Belgji wraz z podkreśleniem praw gmin i prowincji. Lekcja była improwizowana, obliczona na pouczenie cudzoziemca, który mógłby się nie orjentować w dość skomplikowanych stosunkach kraju. Nie chodzi tu jednak o treść, ile raczej o sposobę traktowania przedmiotu, gdzie i uczniowie i nauczyciel kilka razy podkreślają stosunek narodu do króla, stwierdzając, że obowiązek posłuszeństwa wobec króla istnieje tylko tak długo, jak długo król szanuje konstytucję. Pełne zrozumienie nienaruszalności konstytucji bez woli narodu, poczucie praw i obowiązków obywatela państwa demokratycznego, mimo formy monarchistycznej, były przekonującym dowodem, w jakim duchu nauka była prowadzona. Nauczyciel zrecznie pytaniami wydobywał z uczniów odpowiedzi, które składały się na całość barwną, przeplataną przykładami z życia i ilustrowały zależność wzgl. przywileje pewnych organów państwowych.

Wykład połączony z heurezą jest formą dominującą w państwowem szkolnictwie belgijskiem.

Z lekcjami, gdzie wykład połączony jest z heurezą i pokazem, spotykałem się i w szkołach niemieckich; ta metoda przeważa i tu jeszcze. Ale w wielu wypadkach czyni się już koncesje dla nowszych prądów, więc dla korzystania ze źródeł historycznych względnie z samodzielnej pracy uczniów.

Dobłą lekcję już nowszego typu widziałem w Hamburgu, w „Deutsche Aufbauschule“ (nowy typ szkolny) w klasie Untertertia, odpowiadającej naszej klasie III gimnazjalnej. Przedmiotem nauki były czasy rycerstwa średniowiecznego. Nauczyciel rozdał do oglądania fotografie rękopisów i dokumentów, pytał o spostrzeżenia, objaśniał pismo i sposoby powstawania książki w wiekach średnich. Przeszedł do klasztorów i ich znaczenia. Trochę stronniczo tłumaczył zakładanie klasztorów (ślubowanie, rekompensata za złe czyny popełnione), mówił o relikwjach i cudach jako środka zwabiania wiernych i ściągania pieniędzy. Podkreślał ich rolę dla kultury. Uczniowie w liczbie 24 okazywali bardzo żywy udział a potem z inicjatywy nauczyciela objęli referaty do opracowania na podstawie częścią przerobionego materiału, jak turnieje, zamki rycerskie, życie w nich, wychowanie.

W odróżnieniu do szkół francuskich i w mniejszym stopniu belgijskich więcej korzysta nauczyciel szkół niemieckich z pokazów, ma do dyspozycji dużo obrazów, fotografii i innych środków pomocniczych w gabinetach podręcznych. Ściany są ubrane mapami i obrazami. Nowego te lekcje jednak na ogół nie wiele dają.

Metoda ośrodków zainteresowania.

Obok tej metody wprowadzają już szkoły belgijskie pod wpływem Dra Decrolyego i jego uczniów inną metodę, zwaną metodą ośrodków zainteresowania. Nie wdając się w szczegółowy jej rozbiór, należy podkreślić, że metoda ta polega na obraniu

pewnego tematu lub zagadnienia z życia lub otoczenia i opracowaniu go pod kątem widzenia dnia dzisiejszego, przeszłości i możliwości rozwoju w przyszłości i to na podstawie obserwacji i wiadomości, zbieranych w swem mieście, w kraju oraz ziemi całej. Pomocą są tu wycieczki, muzea, biblioteki. Dany problem zajmuje młodzież przez czas kilku tygodni nie tylko w szkole lecz i w domu. Wszelchonność opracowania pozwala na wprowadzenie coraz to nowych przedmiotów nauki szkolnej od religii raczej moralności począwszy, a skończywszy na rysunkach, które również do uplastycznienia a przez to do pogłębienia danego tematu się przyczyniają. Naturalnie, że tu jest prawie konieczną przesłanką, aby większa ilość przedmiotów znajdowała się w jednym ręku, aby nauczyciel miał pewną swobodę w podziale materiału i zużytkowaniu czasu. Metoda ta była stosowana od lat 20 w szkołach prywatnych Decrolyego, iż wypróbowana uzyskała ostatnio (1922) sankcję oficjalną i została wprowadzona z urzędu do szkół gminy miasta Brukseli. Stosują ją na razie w czterech niższych klasach szkół powszechnych, ale ma być wprowadzona i do klas wyższych.

Wychodząc z założenia, że istotą rozpatrywania jest dane zagadnienie, które właśnie interesuje młodzież, a nie ten lub ów przedmiot nauki, rola przedmiotów nauki jest inna, niż dotychczas. Koncentracja pracy nie pozwala żadnemu przedmiotowi na stawianie własnego celu, bez oglądania się na inne. Systematyczność i ciągłość odpadają więc i tylko przy pewnym wysiłku dadzą się niekiedy wprowadzić. — Naturalnie, że i rola podręcznika zupełnie się zmienia; chociaż są już próby opracowywania podręczników według problemów a nie przedmiotów. Istotą jest tu inicjatywa ze strony nauczyciela i jego rada, oraz praca uczniów. W miarę postępu pracy nad danym problemem rozszerza się zainteresowanie ucznia, które każde mu informować się nie tylko u osób starszych — zależnie od środowiska, w którym dziecko żyje, może to być nawet niemożliwe — lecz w książkach i encyklopedjach, które są do jego dyspozycji w szkole, albo w warstatach, pracowniach i muzeach, które chętnie pouczają i przyjmują uczniów. To jedna strona pracy. Uczniowie wiadomościami zebranymi dzielą się na lekcji z innymi, pouczają lub są pouczeni i wreszcie z pomocą nauczyciela tworzą syntezę, którą wpisują do zeszytów, dokumentując ją ilustracjami własnymi lub wyszukanymi w różnych podręcznikach; prócz tego robią modele plastyczne, które na półkach sali szkolnej świadczą o przerobionym materiale. Dla uzyskania ciągłości i systematyczności zakłada się tabele które wiszą na ścianie i z roku na rok doznają uzupełnienia. Asocjacja w czasie jest nauką historii tak, jak asocjacja w przestrzeni jest nauką geografii.

Z powyższego wynika już, jak się odbywa nauka historii na niższym stopniu. Jest to raczej nauka historii kultury i to zależnie od stopnia rozwoju, materialnej i duchowej. Niema wykładu są raczej referaty uczniów, kontrolowane i dyskutowane przez ko-

legów i tworzenie tą drogą syntezy. Często temat dany zajmuje klasę tak, że coraz nowe odkrywają asocjacje, czasem zainteresowanie słabnie, widocznie rozwój umysłowy nie wystarcza jeszcze na głębsze i wszechstronniejsze opracowanie. Nic to nie szkodzi, do tematu powrócą jeszcze uczniowie, gdy wiadomości zebrane mu nie wystarczą. Widziałem np. robione przez uczniów modele mieszkań ludzkich, od budowli wodnych, i jaskiń, poprzez chaty kurne i wioski aż do miast nowszych, przyczem głównie zdobycze kultury były uwzględniane. Równocześnie były prowadzone (mówię tu o szkole powszechnej ośmioklasowej w Brukseli Rue Rollenbeck 10, dyrektor Smelten) dwie tabele synchronistyczne, jedna dla historii Belgji, inna dla historii powszechnej. Podziały wzdłuż określały różne działy historii, więc polityczną, wojenną, kultury, ekonomji, wynalazków, podziały poprzeczne oznaczały wielki rozwojowe. Zależnie od postępu nauki tabele wypełniano w szkole i uczniowie widzieli w podłużnych przedziałkach rozwój w czasie, w poprzecznych stan współczesny, obejmujący wszystkie dziedziny życia. Większe luki, które powstały na tablicy, wywoływały ciekawość, dlaczego nie są wypełnione kratki danego działu i powodowały poszukiwania i studia uzupełniające, które pozwalały w końcu na systematyczne ujęcie przedmiotu.

Przedstawioną powyżej pracę wspólną nauczyciela i ucznia, nie można ogarnąć tylko na jednej godzinie, gdyż trwa ona z nie-słabnącą gorliwością czasem kilka tygodni. Umiejętna praca nauczyciela, polegająca na niedopuszczaniu do rozpraszania się oraz na utrzymaniu pewnej linii wytycznej, może jedynie ochronić przed wielkiem niebezpieczeństwem bezplanowości i bezcelowości. Wiedza nauczyciela, jego wszechstronność ma tu większe pole do popisu niż gdziekolwiek indziej. A jednak trzeba podkreślić, że myśl koncentracji materiału naukowego niezależnie od przedmiotów pojedynczych, myśl większej swobody wobec podziału godzin przyjmuje się coraz więcej i to niezależnie od kraju.

W Niemczech w szkołach nowszych jest ona prawie regułą, a ostatnio (ustawa z 1925) została ta myśl uznana i wprowadzona do oficjalnych programów pruskich i Saskich i to nie tylko w szkolnictwie wyższem. Ujmuje się tutaj pewne przedmioty pokrewne w grupy więc np. wszystkie humanistyczne (religia, niemieckie, historia, geografia, filologia i filozofja) oraz wszystkie przyrodnicze osobno, tworzy się dla nich wspólne ośrodki zainteresowania i opracowuje przez pewien okres nauki szkolnej. Ułatwia pracę koncentracyjną polecenie oddawania jak największej liczby przedmiotów jednej osobie, oraz takie układanie rozkładu godzin, aby nauczyciel był w jednej klasie zajęty przez kilka godzin z rzędu. Wytyczną dla niego jest cel nauki, sprecyzowany w programach dla danej klasy, dobór środków zaś zależy od okoliczności więcej lub mniej sprzyjających.

Dla przykładu przytoczę rozkład materiału i jego przerobienie, które znalazłem w Pädagogisches Zentralblatt z r. 1922 (Heft 8), zgrupowane około „zagadnienia polskiego”. Nauka od-

bywa się w najwyższej klasie szkoły powszechnej, (8 rok nauki), cel jej przygotować do życia, i doprowadzić do zrozumienia związku różnych problemów, ujętych jako „die polnische Frage”. Dla uniknięcia nieporozumienia dodaje, że lekcje odbyły się w r. 1922 w Essen w Westfalii i zajęły okres 6 tygodni.

Przy omawianiu stosunków w Westfalii wyloniło się pytanie, dlaczego tylu Polaków przybywa do zagłębia Ruhry. W związku z tą obserwacją opracowano następujące tematy:

- 1) Stosunki zarobkowe w Westfalii i Niemczech.
- 2) Stosunki ekonomiczne w Polsce.
- 3) Dlaczego Polska zajęła Prusy Zachodnie (Pomorze), Poznańskie i Górną Śląsk. (Jako odpowiedź podano: a) Polska chce dostępu do morza, b) chce plody ziemi urodzajnej wywieźć na rynki światowe, c) pragnie skarbów ziemi i przemysłu górnośląskiego).

- 4) Czy Polska może uzasadnić swe pretensje? Odpowiedzi obracają się: a) Polska około r. 800—900¹⁾ (czasy Karola Wielkiego i Henryka I), b) Polska około r. 1200 (Zakon rycerzy Krzyżowych), c) Polska w rozbiorach (rok 1772, 1793, 1795), d) wojna światowa a sprawa Polski, lata 1915—1918, rok 1919 i 1922.

- 5) Pretensje Polski do Gdańska: a) traktat Wersalski oddaje Polsce większą część Prus zachodnich, b) Polska żąda portu morskiego, c) Polska chce posiadać bogate miasto.

- 6) Co mówi traktat Wersalski o Gdańsku? a) art. 102 stwierdza, że Gdańsk jest wolnem miastem, b) art. 104 wykazuje, że Gdańsk faktycznie wolnem miastem nie jest, c) art. 92 przyznaje Polsce dawne polskie posiadłości w Gdańsku bez odszkodowania.

- 7) Liga Narodów: a) kto do niej należy, b) jak urzęduje i sprawy załatwia, c) jaki jej cel.

- 8) Polska jest krajem bogatym czy biednym (wielki kraj na wschodzie, ale ta waluta!).

- 9) Co to jest waluta? (milioner w Polsce, ile trzeba mieć pieniędzy na zakupy, stosunek do marki niemieckiej. Za ile marek niemieckich można być milionerem w Polsce. Jak wytłumaczyć podnoszenie się i upadanie waluty).

- 10) Powyższe problemy były także z dnia na dzień tematem wypracowań piśmiennych.

Pomijam, czy opracowanie powyższego tematu było dość obiektywne czy nie (akcentuje się celowo zachłanność polską i pomija chwile słabości wobec Polski), gdyż nie o to mi idzie, chociaż specjalnie polski temat spowodował mnie do przytoczenia tego, a nie innego przykładu; widzimy na nim dobrze, jak można koncentrację przeprowadzić i zgrupować kilka przedmiotów, jak historję, geografję, naukę języka ojczystego, naukę obywatelską, a nawet i rachunki praktyczne koło jednego problemu. Rozważanie tego rodzaju metod szkolnych pozwoli nam również poznać tendencję obecnego ruchu na polu pedagogiki.

¹⁾ Zdaje się, że celowo opuszczono rok 1000 (czasy Chrobrego) r. 1410 i 1526.

Z lekcjami tego typu spotkałem się w szkołach hamburgskich i berlińskich. Nie podając już całego rozkładu materiału, przytoczę wrażenia z lekcji w Lichtwark-Schule w klasie Obertertia, odpowiadającej naszej klasie IV. Uczniowie przeczytali już mowę Uhlanda z r. 1849, w sprawie wyboru głowy państwa. Nauczyciel pyta, dlaczego tę mowę czytali? Uczniowie stwierdzają pewną analogię obecnych czasów z owymi, gdyż sprawa połączenia Austrii z Niemcami a raczej zjednoczenia wewnątrz państwa niemieckiego jest nadal aktualna. Uczniowie omawiali bardzo swobodnie sprawę dziedziczości tronu, nawiązywali do historii swojej i obcej; mówiono o Paneuropie (stworzenie stanów zjednoczonych na wzór Ameryki), o Pangermanizmie i Panslawizmie, który uznano winnym wojny światowej; mówiono o Lidze Narodów i pacyfizmie, który zdefiniowano jako usiłowanie usunięcia wojen na drodze wzajemnego porozumienia. Wspomniano o kosmopolityzmie i komunizmie, przyczem dojrzano pokrewnej ideji w kosmopolityzmie i pacyfizmie, natomiast uznano, że komunizm zmierza do tych ideałów na drodze gwałtu i przemocy. Za wzór kosmopolity podano Goethego, w Tiecku, Schleglu, Uhlandzie widziano romantyków, którzy pod wpływem średniowiecza doszli do obudzenia uczuć nacjonalistycznych. Na zakończenie przeczytano wiersz Schillera „Zur Erwachung des Jahrhunderts“.

Lekcję tę nazwał profesor „Kulturkunde“, która zastępuje u niego naukę historii w dawnym pojęciu. Wciąga do tej nauki zarówno literaturę jak i historję. Zaczął od wieku XVIII, nawiązując do najwybitniejszej postaci tego czasu w Niemczech, do Fryderyka Wielkiego.

Nawiasem mówiąc, postać tego króla jest obecnie najpopularniejszym symbolem dążeń i nadziei Niemiec. Pogromca Francuzów i twórca rozbioru Polski zdobi ściany każdej sali szkolnej w reprodukcji znanego obrazu Adolfa Menzla.

Aby zrozumieć postać Fryderyka Wielkiego zajęli się uczniowie sąsiadami Prus w owych czasach, przeszli stosunek Francji, Anglii i Rosji (o Polsce mi profesor nie wspominał) do Prus, przechodzili od epoki do epoki aż do roku 1849. Po omówieniu czasów rewolucji francuskiej i Napoleona uczniowie sami żądali opracowania tych czasów na piśmie. Dostali cztery tematy do wyboru: 1) biografia Napoleona, przyczem otrzymali do użytku 4 biografje drukowane, w tem jedną francuską; 2) rewolucja francuska i rosyjska (porównanie), (ten temat opracowało dwóch rywalizujących ze sobą uczniów, rosjanin-żyd, syn urzędnika konsulatu sowieckiego i syn reakcyjnego niemca, dla nich też ten temat był dany); 3) wyprawa rosyjska Napoleona; 4) polityka angielska do r. 1815. Ten temat ostatni miał najwięcej zwolenników, rzecz charakterystyczna dla usposobienia młodzieży i rozbudzenia politycznego w Niemczech; dużo opracowań było na temat wyprawy Napoleona, gdyż tu pierwiastek awanturniczy i wojowniczy nęcił młodzież w tym wieku. Stosunkowo najmniej

opracowało temat najłatwiejszy, jakim była biografia Napoleona. Według zapewnień nauczyciela, Dra Schnella, uczniowie pracowali po kilka tygodni nad zadaniem i oddali prace wartościowe, długie, gdyż dochodziły do 60 stron pisma. Dr Schnell uczył w tej klasie religii, historii, niemieckiego, geografii i angielskiego.

Podobną lekcję widziałem i w Obersecunda (naszej klasie VI gimn.) tejże szkoły. Przedmiotem lekcji od kilku tygodni była lektura Wilhelma Humboldta „Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“. (Wyd. Reclam Nr 1991—1992 a). W czasie wspomnianej lekcji omawiano rozdział XIV, w którym autor charakteryzuje rolę państwa, jako opiekuna nieletnich i niewłasnowolnych. Przedmiotem bardzo żywej dyskusji był więc stosunek państwa do rodziny, możliwość ograniczenia praw ojca wobec dzieci, prawo wyznaczania opiekunów i rola sądów sierocych. Dyskusja nabrała tem większego zainteresowania, że kilku uczniów i uczenie było sierotami i z własnej doli znaly prawo opiekuńcze państwa, a jeden z uczniów był synem sędziego dla spraw sierocych i także mógł coś niecoś z praktyki ojca dorzucić. Ze strony nauczyciela znać było umiejętność kierowania dyskusją, unikanie rozwlekłości i trzymanie się tematu. Dzięki temu wyczerpano materiał rozdz. XIV i rozpoczęto lekturę następnego rozdziału (XV.) „o stosunku państwa do utrzymywania budynków państwowych“ i teorii odnośnej (merkantylizm, fizjokratyzm). Klasa liczyła 12 uczniów i 5 uczenie, razem 17.

Samodzielna praca uczniów.

Inny ciekawszy, bo bardzo od szablonu i tradycji odbiegający wzór lekcji widziałem w szkołach próbnych, zwanych „Versuchsschulen“, albo częściej „Neue Arbeitsschulen“. Zasada, którą przeprowadzono w różny zresztą sposób w szkołach szukających rozwiązania problemu pracy w szkole, polega na tem, że zostawia się pełną swobodę uczniowi w szukaniu metody pracy. Nic mu się nie narzuca, ani programu ani sądów. Władze, zezwalające na te szkoły, postawiły tylko warunek, aby cel naukowy stawiany odpowiednim klasom był osiągnięty. Wybór drogi zostawiono kierownikowi. Dzięki doświadczeniom pierwszych tygodni istnienia szkoły wyłoniła się organizacja nauki, istniejąca dotąd a polegająca na tem, że uczniowie drogą najprostszego systemu wyborczego wybierają dla każdego przedmiotu przewodniczącego z pośród uczniów. On kieruje pracą, udzielając głosu kolegom w dyskusji, on rozdziela referaty i oznacza ich porządek. Jeden z uczniów pisze protokół każdej lekcji, ujmując treściwie poruszane tematy, sposób ich omawiania i wymieniając osoby biorące udział w dyskusji. Lekcja zaczyna się od odczytania protokołu, który jest poniekąd powtórzeniem przerobionego ostatnio materiału i często daje sposobność do wznowienia dyskusji

i uzupełnieniu. Następują referaty, uczniów i dyskusje nad nimi. Po wyczerpaniu tematu, uchwała się program pracy na czas najbliższy. Pisane referaty, dostaje do rąk profesor. Są one dla niego dowodem pracy uczniów, dają mu możliwość oceny ich wiadomości i zdolności. Rola profesora jest rolą doświadczanego doradcy. Im więcej był profesor bierny, tem więcej działał i wpływał; im mniej narzucał swój sąd i wolę, tem więcej zbliżano się do niego z prośbą o wskazówki dla pracy, o podanie źródeł, wytłumaczenie trudności. Często nie wystarczało już przedpołudnie, po południu musiał przychodzić, aby zaspokoić wszystkie żądania uczniów.

Byłem świadkiem lekcji historii w państwowem gimnazjum nowego typu (Deutsche Aufbauschule) w Neukölln, pod dyрекcją Dra Karsena, w klasie Obersecunda. tj. naszej klasie VI. Przedmiotem lekcji, o ile ją tak nazwać można, było sprawozdanie tygodniowe z wypadków życia politycznego i ekonomicznego Niemiec i wszystkich krajów świata. Mimo dzwonka, wzywającego na pauzę, uczniowie pracowali w największem skupieniu bez przerwy przez trzy godziny, nie zważając na moją obecność. Referaty odnosiły się do wewnętrznej polityki, z uwzględnieniem prac parlamentu i dyskusji nad projektami rządu; inny opracowywał stosunek do Francji, inny stosunek do Anglii, wojnę w Marokku, rewolucyjne ruchy w Chinach, sprawę traktatów handlowych z Polską i Hiszpanją i t. d. — Po każdym referacie dyskusja, interpelacja, dlaczego pewnych rzeczy nie uwzględniono względnie czemu tak a nie inaczej oświecono. Materiał czerpać mogą uczniowie ze wszystkich źródeł, głównie z gazet.

Pewne ożywienie charakterystyczne powstało, gdy referent ogłosił, że w Marokku Francuzi wysyłają na pole walki tylko legje zagraniczne, że w nich służą przeważnie Niemcy, że już przeszło 1000 Niemców straciło życie dla Francuzów. Interpelowano, skąd ta wiadomość i liczby, okazało się, że wiadomość podana była przez jeden dziennik, że to nie wiadomość oficjalna, ani ze źródeł poważnych, ale celowa kaczka dziennikarska. Profesor zwrócił uwagę, że uczniowie nie powinni bezkrytycznie powtarzać wiadomości, gdyż chodzi im przecież o nauczanie się historycznego myślenia i sądu.

Inna sprawa polityki wewnętrznej, projekt cel ochronnych na produkta agrarne, wywołał niemal namiętną dyskusję. Referent wypisywał na tablicy stawki celne, obliczał konsumpcję zboża przez rodzinę złożoną z 5 osób, podawał produkcję własną i konieczność importu, obliczał obciążenie, które stąd wyniknie dla rodzin i przewidywał podrożenie środków żywności.

Zainteresowanie uczniów sprawami ekonomicznymi tłumaczyć się da tem, że uczniowie ci rekrutowali się z rodzin robotniczych, dla których sprawy zarobku i żywności są najważniejsze.

Charakterystyczne dla tej nauki było, że wniosek profesora, aby te sprawozdania zawierały nie tylko zestawienie faktów, ale aby dawały pewne obiektywne łączenie ich z przeszłością i prze-

widywały przyszłość na wzór artykułów miesięcznych, umieszczanych w „Preussische Jahrbücher“ nie znalazł zrozumienia. Uważano, że to jest już polityką. Mimo wytłumaczenia profesora, że polityka jest dążnością, aby sprawy ten a nie inny obrót wzięły, historia zaś jest wszechstronnem oświeczeniem i wiązaniem faktów bez ochoty wpływania na ich realizację, nie znalazł się chętny na opracowanie danego tematu. Profesor wyjaśnił mi, że powoli i do tego zrozumienia sami uczniowie dojdą. Zadaniem jego wyrobienie krytycyzmu historycznego.

Podobną lekcję widziałem dnia następnego w klasie Unterprima, (klasie VII u nas), gdzie odczytanie referatów miało zająć 2 całe dni po sześć godzin szkolnych. Przedmiotem był problem Morza Śródziemnego. Więc historia krajów otaczających to morze, z uwzględnieniem ich rozwoju od starożytności aż po nasze czasy. Rozpoczęły referaty o faunie, florze, klimacie, położeniu i właściwościach geograficznych, skarbach ziemi, potem o rozwoju ekonomicznym, znaczeniu politycznym aż do wytłumaczenia dzisiejszych problemów polityki włoskiej, francuskiej i angielskiej. Referaty były przygotowane przez cztery tygodnie, materiału dostarczała im częścią biblioteka szkolna, częścią publiczna biblioteka gminy Neukölln. Uczniowie, którzy mieli referaty pokrewne, pracowali w porozumieniu. — Miarą zapału w pracy może być stwierdzenie faktu, że były to lekcje bezpośrednio przed letnimi feriami. Jeżeliby trzeba szukać jakiejś analogji do tej metody, to moglibyśmy ją znaleźć w kółkach samokształcących.

Próby oparcia nauki wogóle a historii w szczególności na pracy samodzielnej uczniów, nie są tylko sporadyczne w Niemczech i nie trzeba na nie patrzeć jak na pewien dziwoląg, który nie zobowiązuje zupełnie do wyciągania odpowiednich wniosków.

Na dowód, niech posłuży ta okoliczność, że ten rodzaj pracy rozszerza się bardzo szybko w szkołach angielskich i amerykańskich. Przeniesiony z Ameryki system nauczania laboratoryjnego p. Helen Parkhurst, zwany od miejscowości pierwszej szkoły Dalton Laboratory Plan, rozpowszechnia się w Anglii coraz więcej i z Anglii przeniósł się do Japonji, gdzie go praktyczni i ostrożni Japończycy powszechnie stosują. Na czemże ten system polega? Zewnętrznie na tem, że niema klas osobnych dla każdego stopnia nauki, lecz są pracownie dla każdego przedmiotu; pracownie zaopatrzone są w przyrządy, w modele, karty, tablice, książki, podręczniki, słowniki, słowem we wszystko, co do pracy w danym zakresie jest niezbędne.

Uczeń dostaje konkretne zadanie na piśmie, przeznaczone do wypracowania w pewnym czasie. Cel pracy jest jasno określony, środki wskazane. Materiał całoroczny każdego przedmiotu podzielony jest na 10 miesięcy szkolnych, każdy miesiąc na cztery tygodnie pięciodniowe, stosownie do zwyczajów angielskich. Program jest trzy stopniowy, a) dla uczniów przeciętnych, program średni, b) dla uczniów zdolnych, program wyższy i c) uczniów niezdolnych, program minimalny. Każdy uczeń sam dobiera sobie stopień

według sił i postępu pracy. — Dość skomplikowany system kontroli dziennej ze strony nauczyciela fachowca nad postępami pracy każdego ucznia, oraz tygodniowej ze strony opiekuna grupy pozwala na zachęcanie, objaśnianie i ułatwianie pracy uczniom. Nie wchodzę w rozbiór i uzasadnienie ideowe tego rodzaju szkół, lecz przystępuję wprost do przytoczenia takiego zagadnienia z historii, przeznaczonego na ósmy miesiąc nauki w klasie II, dla uczniów 10 letnich.

Temat ten nosi tytuł „Uprzemysłowienie Anglii” i dzieli się na 4 tygodniowe części; przytaczam go dosłownie:

I. Okres: Jedną z największych właściwości wysp brytyjskich zwykle się przeocza w historii. Wiele mówi się o zdobyczach Wolfa w Quebec i czynach Clive w Indiach. One powiększyły zamorską potęgę Anglii. Nie wolno nam jednak przeoczyć początku naszej potęgi. W początkach XVIII w. była Anglija jeszcze krajem rolniczym, ale już w XVIII w. stała się warsztatem świata. Handel i przemysł nas wzbogacił. Cudowne wynalazki w przemyśle metalowym i tekstylnym, wprowadzenie siły pary na miejsce siły rąk i wody nadają temu okresowi piętno rewolucji przemysłowej.

Czytaj: „Rewolucja przemysłowa” Warnera, str. 200—206, „Węgiel, żelazo i maszyny parowe” Pier Plowman, tom V, str. 198 do 204. Policzę wam trzy dni za czytanie, a dwa dni za odpowiedź na następujące pytania:

1. Jaki wpływ miały wynalazki na handel kraju?
2. Jak wpływają węgiel i żelazo na przemysł?
3. Co wiecie o Humphrey Davy? („lampy Davy'ego”).

II. Okres: Przyjmuje się, że rewolucja przemysłowa miała miejsce w latach 1760—1840. To czas wielkiego postępu w handlu i rzemiośle, przemyśle i wynalazkach; rozkwit przedsiębiorstw i obrotu pieniężnego. Wpływ tego widoczny w całym kraju, wycisnęło to także piętno swe na życie społeczne. Przemysł i handel doprowadził do lepszych środków komunikacji i transportu. Dotąd były drogi złe. Jeżeli przeczytaliście polecone wam rozdziały, to odświeżcie sobie w pamięci najnowsze wynalazki i uświadomcie sobie najważniejsze zmiany, które wywołały kolej, telegraf, telefon, elektryczność i aeroplany.

Czytaj: „Przemysłowa rewolucja” Guesta, str. 157—167. Za czytanie policzę wam dwa dni, za odpowiedź na pytania trzy dni:

1. Podajcie czas przemysłowej rewolucji.
2. Nazwijcie najważniejsze wynalazki tego czasu w mechanice.

3. Kto był James Watt i co o nim wiecie?

III. Okres: Będziemy teraz studjować rozwój przemysłu bawełnianego w Lancashire. Skąd on się tam wziął? Przed „rewolucją przemysłową” noszono bardzo mało materiałów bawełnianych, były drogie i trzeba je było z dalekich Indyj sprowadzać. Ale wielkie wynalazki, o których czytaliście w ostatnim tygodniu, wywołały wielkie zmiany w Lancashire. Na równinach

powstały kominy fabryczne i każdy wie, że są to dziś najgęściej zaludnione i najbardziej kwitnące okolice naszej ojczyzny. Przypomnijcie sobie, że dawniej pracowano tylko w domu (domestic system). Mechaniczne wynalazki pociągnęły za sobą system fabryczny. Pewnie znajecie ciężkie warunki pracy w fabrykach. Zapamiętajcie sobie, co zrobiono, aby zło usunąć i jak hr. Shaftesbury myślał o robotnikach.

Czytaj: „Rozkwit przemysłu bawełnianego“ Pier Plowman, tom V, str. 205—213; „Jak powstały fabryki“ u Pier Plowman w tomie V, str. 214—218. Za czytanie policzę wam trzy dni, za odpowiedź dwa dni. Pytania:

1. Początek przemysłu bawełnianego w Lancashire.
2. Wyobraźcie sobie położenie robotnika w fabryce bawełny w owych czasach.
3. Napiszcie krótko, jak czas spędzał.

IV. Okres: Wskutek „rewolucji przemysłowej“ napływ tysięcy ludzi do miast fabrycznych, które porównać można do uli. Powstawały one na szerokich polach węglowych Anglii. Skąd ci ludzie przychodzili? Czemu szli do miast? Na to każdy łatwo odpowie. Ludność wiejska przestała być stale osiedlona, z roku na rok stosunki zmieniły się tak, że musiała przyjść reforma i parlament zaczął reprezentować naród. Inne reformy też były konieczne. Poznać to z pism przeczytanych. Mimo rewolucji król miał wielki wpływ na parlament. Uważajcie dobrze, jak się to stało. Zapamiętajcie sobie datę, kiedy Franchise Bills zostały wydane i jakie zmiany przyniosły narodowi. Zbierzcie wszystkie szczegóły i zadajcie sobie następujące pytania?

Jaki wpływ wywarły te ustawy na powiat, gdzie mieszkam.

Czytajcie: „The Reform Bill“ Warnera, str. 206—216. Czytanie dwa dni, trzy dni odpowiedź na pytania:

1. Podajcie datę pierwszego billu, jak ustawa została wydana?
2. Jakie zmiany wywołały ustawy z r. 1867 i 1884? Kiedy przyjęto ostateczną Franchise Bill.
3. Jakie zmiany przyniosły w waszym powiecie?



Jak widzimy zadanie to i każde inne zawiera wstęp, wprowadzający do tematu, często zastępuje go przemowa, podaje następnie temat, jako cel pracy i dzieli ją na części mniejsze. Potem żąda wykonania specjalnych zadań, rysunków, pisemnego wypracowania, memorowania reguł, dat, pieśni i t. d., oraz podaje temat wspólnych ustnych konferencji. Wreszcie zawiera literaturę przedmiotu, podręczniki, często z wskazaniem rozdziału, oraz obliczenie trwania czasu pracy lub jej wartości.

Nie ulega wątpliwości, że Laboratory Plan jest pomysłem bardzo śmiałym i bardzo odbiegającym od naszej tradycyjnej szkoły, ale także i to jest pewne, że opiera się na pełnej zrozumienia pracy ucznia, na jego odpowiedzialności i przygotowuje go do samodzielności, czego starego typu szkoły nie mogły ogół-

nie osiągnąć. Na dowód, że ten system pracy rozpowszechnia się stale, nawet niezależnie od tej lnb owej nazwy, przytoczę podręcznik do nauki historii, rozpowszechniony w Stanach Zjednoczonych, w kolegiach wyższego typu. Autorem jego jest Daniel C. Knowlton, profesor Lincoln School of Teachers College w Nowym Jorku.

Autor, którego osobiście poznałem, tłumaczył mi metodę uczenia, wyraźną zresztą z jego podręczników, zatytułowanych „Illustrated Topics For Ancient (...) History” (Published by Mc Kintley Publishing Company Philadelphia Pa). Jak już z tytułu wynika podręcznik ułożony jest problemami, z których każdy obejmuje cztery strony druku wielkiego formatu.

Problem taki obejmuje sześć części:

- I. Zarys problemu, dyspozycja i główny podział.
- II. Wyjaśnienia i książki mówiące o przedmiocie.
- III. Pytania do opracowania i rady do pracy.
- IV. Źródła, więc cytaty dla oświecenia pewnych zagadnień, zarówno z historyków, z dokumentów, z kronik i poezyj.
- V. Mapa geograficzna, na której uczeń według wskazówek ma wykonać pewną pracę.
- VI. Ryciny wraz z objaśnieniami i pytaniami.

Jako przykład przytoczę w skróceniu Topic X. z historii starożytnej „Wiek Peryklesa”: „Życie i zajęcia w Atenach”. Dla usunięcia wątpliwości dodam, że wiekiem Peryklesa zajmuje się już Topic VIII. („Państwo Ateńskie”) i IX. („Sztuki i nauka za Peryklesa”). Topic zaś XI. zajmuje się antagonizmem Aten ze Spartą.

I. Zarys przedmiotu:

1. Podział na klasy społeczne w Atenach: [a) przywileje obywateli, b) metelkowie, c) niewolnicy].
2. Troska o dziecko i wychowanie: [a) obrzędy i zwyczaje przy urodzeniu się dziecka, b) nauka, c) służba wojskowa].
3. Małżeństwo i pożycie domowe: [a) obrzędy małżeńskie, b) stanowisko kobiety, c) plan domu, d) urządzenie domu, e) pożycie domowe].
4. Zajęcia publiczne: [a) handel, b) zawody, c) odpowiedzialność obywatela (głosowanie, służba sądowa, wojskowa i kościelna)].
5. Przyjemności: a) uczty, b) teatr, c) igrzyska panateneńskie.
6. Choroby i pogrzeb: (leczenie chorób, obrzędy i zwyczaje pogrzebowe).

Jako literaturę podaje autor 12 dzieł z podaniem rozdziałów, nadto jako uboczną literaturę jeszcze 6 dzieł, jako lekturę dodatkową 4 dzieła i jako zbiory źródeł 4 dzieła. Naturalnie obowiązują tylko owych 12 textbooks.

Jako wskazówki przy pracy znajdujemy: 1. Wykaz na podstawie podziału ludności: dobre i złe strony każdej warstwy. 2. Wychowanie dzieci. 3. Stanowisko kobiety i rola mężczyzny.

4. Życie publiczne obywateli. 5. Wpływ różnic na życie i charakter narodu. 6. Leczenie dawniej a dziś.

Jako studjum źródeł przytacza autor fragment z Pauzaniаса o igrzyskach olimpijskich i XI. olimpijską Odeę Pindara w tłumaczeniu angielskiem. Do igrzysk delijskich wyjątek z Tukidydesa i wstęp do I pytyjskiej Ody Pindara i VII. Odeę Pindara.

Mapa przedstawia plan Akropolis w zarysie, uczeń ma narysować położenie świątyń. Ilustracja teatru z Epidauros, plan, fotografia ruin, rekonstrukcja i wreszcie detal rzeźby zamykają to „topic”.

Na niższym stopniu domaga się profesor samodzielnych ilustracji uczniów do danego przedmiotu i tu miałem sposobność oglądania niesłychanie pomysłowych rysunków chłopców w wieku od 10—12 lat. Gdy np. wpływ starego świata na nowy przedstawia mały artysta jako gotowanie w kotle różnych darów, które Ameryka od Europy otrzymała, jak wojny, kłótnie religijne, imperjalizm, różnorodność języków, choroby, alkohol i t. d. a z kotła wychodzi na drugiej ilustracji młoda, silna Ameryka. Napoleona sen o podbiciu świata przedstawiony był pod postacią polipa, który ogarnia Europę i poza nią sięga. Mały człowieczek, oznaczony jako Anglja, obcina jednak macki potwora.

Nie mnożę przykładów; nie przeczę, że i u nas podobne rezultaty możnaby osiągnąć; podkreślam tylko fakt, że nauka historii wychodzi w Europie z dawnego szablonu, że w znacznej mierze godzi się na amputacje dużych części z dotychczasowego systemu, aby zyskać na pogłębieniu i ożywieniu tych części historii, które naprawdę mogą być „magistra vitae” dnia dzisiejszego.

Dr Mieczysław Ziemiłowicz.

Życie duchowe młodzieży żeńskiej.

Jest już dziś prawdą ogólnie w pedagogice uznaną, że podstawą wszelkich czynności pedagogicznych musi być dokładne poznanie natury dziecka, jego skłonności, uzdolnień, swoistych cech jego charakteru i typowych jego życia wewnętrznego, słowem poznanie fizycznej i psychicznej indywidualności wychowanka, by w konsekwencji tego poznania zastosować odpowiednie oddziaływanie wychowawcze. By być nauczycielem-wychowawcą, trzeba być zarazem gruntownym i sumiennym psychologiem. Dopiero w ostatnich czasach zajęła się pedagogika, która bardzo poważne i liczne posiada prace z dziedziny psychologii dziecka, psychologią wieku szkolnego, jako przełomowego i decydującego o ostatecznych celach i skutkach wychowania. Między innemi ukazało się ostatnio parę dzieł z dziedziny psychologii dziewcząt w wieku szkolnym, napisanych przez kobiety i z tego powodu budzących powszechne zainteresowanie pedagogów. Pierwsza część niniejszej pracy na tychto dziełach przeważnie się opiera.

Ogólne cechy duszy dziewczęcej. Typy dziewczęce. Problemy życia duchowego dziewcząt.

Czas dojrzewania fizycznego i duchowego przynosi u dziewczęcia zmiany o wiele głębsze, aniżeli u chłopca. Podczas gdy u chłopca ani mowy być o tem nie może, ażeby wiek dojrzewania był przygotowaniem go na ojcostwo, to przeciwnie — należy wyraźnie zaznaczyć, że u dziewczęcia rozpoczyna się z 13-tym — 14-tym rokiem życia stawa n i e s i ę k o b i e t ą, wyrażające się już w tych latach w mniej lub więcej świadomem wyczuciu przeznaczenia fizjologicznego: macierzyństwa. Stąd u dziewczęcia ciało własne, jego kształt i piękność, wielką odgrywa rolę. Sama przyroda zmusza ją co pewien czas regularnie do uważniejszego zajmowania się zjáciami, w ciełe się odbywającemi i nasuwa jej pytania co do znaczenia i celu tych zająć i przemian w organizmie, nieustannie kierując jej myśli i uczucia w przyszłość, której ośrodkiem ma być macierzyństwo. Stąd płynie prawdopodobnie zwyczajna u dziewcząt chęć strojenia się (ozdabiania swego ciała), stąd też pewna niewinna kokieterja, chęć podobania się. Jest więc dziewczyna więcej związana z przyrodą (bo bezpośrednio, przez swe ciało), aniżeli chłopiec.

Silniejszy związek z przyrodą zaznacza się też w ważnej roli instynktu i silnego życia intuicyjnego u dziewczęcia. Podświadomie wyczuwa ono, co ma w danej chwili uczynić lub powiedzieć; zdumiewajacem jest częstokroć poczucie taktu i tego, co przystoi w zupełnem przeciwieństwie do chłopców. Podświadome procesy, kierujące życiem duchowem i zewnętrznem kobiety, występują już w tym wieku bardzo silnie, użyczając dziewczęciu pewnego swóistego, subtelnego wdzięku, pełnego nieokreślonej naiwności i prostoty.

Już pierwsze zmiany w organizmie dziecka-dziewczynki wywołują w niem świadomość tajemnicy swej płci i pewne niespokojne i tęskne oczekiwanie czegoś, co przyjsć musi i powinno. Pełna marzeń, tęsknot, pragnień nieokreślonych jest dusza dziewczęcia. Tworzy sobie cały świat wewnętrzny, o którego istnieniu nie mają niekiedy pojęcia żadnego rodzice, rodzeństwo lub wychowawca¹⁾. Czując rozdźwięk między tym światem wewnętrznym a zewnętrznym, który się jej w domu i szkole narzuca, otacza się dziewczyna pewną nieprzystępnością, staje na stanowisku obronnem wobec świata zewnętrznego, uzbrojona w dumę dziewczęcą. Boleśnie odczuwa każda subtelniejsza dziewczyna wszelkie wdzieranie się poza to ogrodzenie duszy; cielesne dotknięcie, zuchwałe słowo, obraźliwe spojrzenie. Wrażliwość ta docho-

¹⁾ „Co ja myślę, tego nikt nie wie, nikt nie oczekuje i nie przeczuwa i dlatego nikt mnie nie rozumie...” pisze jedno dziewczę w swym pamiętniku. Zdumiewającą jest często wewnętrzna duchowa dojrzałość dziewczęcia, które z zewnętrznych pozorów ocenia się i traktuje jako dziecko. Przekonałem się o tem dokładnie, rozmawiając jako wychowawca z dziewczynkami mej klasy (14 letnie). Trzeba wglądać głębiej, by ocenić dziewczęta w tym wieku sprawiedliwie!

dzi bardzo często do chorobliwego przeczucia. Znamy wszyscy owe łzy, płynące jak na zawołanie, u dziewczątek 13—15-letnich z byle jakiego powodu.

Z poczucia swego przeznaczenia, że się jest stworzoną dla kogoś, rodzi się u dziewczęcia instynktowne silne pragnienie oparcia się o kogoś, współzicia z kimś: stąd gorączkowe nieraz, pełne rozczarowań i zawodów, nadziei i kłopotów, poszukiwanie przyjaciółki i powierniczki, zwyczajnie poza rodziną i domem; stąd też owo szukanie autorytetu, który dziewczyna znajduje częstokroć w nauczycielu lub nauczycielce, o ile ci potrafią na nią oddziaływać swoją osobistością; niekiedy wyradza się z tej potrzeby oparcia się, podziwiania, tak typowe zachowanie się aktorami, gwiazdami filmowymi, jakimś poetą lub jakąś książką.

Silniej oddziałują przeżycia codzienne na kształtowanie się charakteru dziewczęcia z powodu głębszej uczuciowości. Łzy nad książką (och, ta „Trędowata“ Mniszkówny!...) lub w teatrze, współczucie z rodzicami, zwłaszcza z matką, w troskach domowych i t. p. są oznaką intensywniejszego uczucia.

Z silnie rozwiniętą uczuciowością idzie w parze występowanie nastrojów, częstsze u dziewcząt w okresie dojrzewania, aniżeli u chłopców. Zupełnie drobne zajścia wywołują nastroje, trwające nieraz bardzo długo, tygodniami. Silny wpływ wywiera tu menstruacja. Szkoła freudowska wywodzi ową silną reakcję nastrojową przedewszystkiem ze sfery seksualności. Należy jednak i gdzieindziej źródła tego szukać. W każdym razie z nastrojowością powinna się szkoła liczyć zupełnie poważnie i w zakresie wychowania i w zakresie programu nauczania i dydaktyki.

Wszystkie te cechy dziewczęce powinna szkoła uwzględniać, współdziałając tu z domem w kierunku wychowania kobiet z rozwiniętym życiem duchowym, ze zdrowym poczuciem etycznym i ze świadomością swego zadania i przeznaczenia.

Jak jednak uogólnianie zawsze i wszędzie jest szkodliwe i prowadzi do wniosków, okazujących się w zastosowaniu praktycznym wobec jednostki zgoła fałszywymi, tak i tu nie może się psycholog-pedagog zadowolić poznaniem tych ogólnych cech dziewczęcych. Przez głębsze ich poznanie dojdzie do szeregu różnic indywidualnych, pozwalających mu ustalić pewne typy dziewczęce.

Z różnych prób ugrupowania takich typów przyjmujemy tutaj, jako najrealniejszy podział Elzy Croner¹⁾, ustalającej pięć zasadniczych typów dziewczęcych. Rozumie się, że rzadko kiedy występują te typy we formie czystej; częściej mieszają się cechy różnych typów, zawsze jednak dadzą się wyróżnić cechy typu głównego.

1. Typ macierzyński. Już w dzieciństwie daje się u takich dziewcząt zauważyć specjalne zamięłowanie do lalki lub małych dzieci. Jest to typ bierny, tylko w sferze uczucia zdobywający się na inicjatywę. W szkole są to uczennice sumienne lecz prze-

¹⁾ Else Croner *Die Psyche der weiblichen Jugend*, Langensalza 1925.

cięte, w przedmiotach, wymagających ściślejszego myślenia lub bystrej rozumowej obserwacji (matematyka, fizyka) mało uzdolnione. Szkoła jest dla nich czemś przejściowem; właściwe ich życie rozpoczyna się dopiero z chwilą macierzyństwa lub zawodu, zastępującego im macierzyństwo fizyczne, a więc np. nauczycielskiego, wychowawczego, opiekuńczego i t. p. Odmianą tego typu jest typ społeczny, pełen idealizmu społecznego, pragnienia pracy dla innych, nawet poświęcenia i ofiary. Szkoła powinna pozwalać temu typowi jako nader cennemu wyżyć się i rozwijać, przez zainteresowanie takich dziewcząt opieką nad młodszymi, nad małymi dziećmi, akcjami humanitarnymi i t. p.

2. Typ erotyczny jest przeciwieństwem poprzedniego. Cechą jego: brak dziewczęcej dumy, wstydu i subtelności, pewność wystąpienia, kokieterja i przejawiająca się w zachowaniu, myśleniu i życiu uczuciem zmysłowości. Ośrodkiem pragnień i marzeń — to miłość, potem małżeństwo, bynajmniej nie dziecko. Oczywiście należy tu rozróżnić najróżnorodniejsze odcienie tego typu: od subtelności ledwie zabarwionej erotyką aż do wyraźnego na efekt obliczanego występowania kokietki. Podczas gdy typ pierwszy nazwaćby można typem Madonny, to ten znowu typem Ewy. Spotyka się go przedewszystkiem wśród młodzieży wielkomiejskiej. Typ pierwszy ilustruje znakomicie wydany przez Charlotte Bühler „Pamiętnik młodej dziewczyny“¹⁾, typ drugi, nieco patologicznie przejawiony, wydany przez Freuda „Pamiętnik dorastającej dziewczyny“²⁾.

3. Typ romantyczny żyje illuzjami. Każde przeżycie ubarwione fantazją, ukwiecone marzeniami, ustrojone tęsknami pragnieniami. Cechą tego typu — to ubóstwianie jakiegoś bohatera, poety, twórcy, wogóle człowieka, odpowiadającego jej ideałowi. A dziewczyna tego typu chce widzieć w wybranym ideał, choćby tym wybranym był jakiś przeciętny aktor, jakaś gwiazda filmowa i t. p. Często jest nim nauczyciel. (Por. Gerharta Hauptmana „Hanneles Himmelfahrt“). Takie dziewczęta lubią w szkole tylko te przedmioty, które ich fantazji i uczuciu pozwalają swobodnie bujać, a więc przedewszystkiem poezję, sztukę, muzykę, geografję egzotyczną lub historję. Erotyka jest w tym typie jakby „sublimowana“, usubtelniona. W typach takich tkwi niekiedy zarodek wielkiego talentu, który się może później rozwinąć¹⁾.

4. Typ trzeźwy, częsty zwłaszcza w Anglii, coraz częstszy dzisiaj i u nas, to coś zupełnie innego. Dziewczęta tego typu biorą życie odrazu takim, jakim jest; nie mają mrzonek lub ideałów, nie piszą wierszy ani pamiętników, idą trzeźwo do swego celu i są w szkole uczenicami dobrymi bez specjalnych zamiłowań. Z nimi najłatwiej daje sobie radę nauczyciel wychowawca. One to bez zbyteńnego żalu podejmują się zawodu kupieckiego lub biuro-

¹⁾ „Tagebuch eines jungen Mädchen“, Jena 1922 (Quellen und Studien zur Jugendkunde).

²⁾ „Das Tagebuch eines Mädchens“ Internat. psycho-analytischer Verlag, Leipzig — Wien — Zurich 1921.

wego, „ideałem” ich życie uporządkowane, bez sensacji i emocji i dobre materialne stosunki. Surowo osądzają zachowanie się innych dziewcząt.

5. Typ intelektualny, rzadko spotykany, najcenniejszy w szkole. Dziewczeta tego typu interesują się problemami życia duchowego, mają zrozumienie dla abstrakcji, analizy i syntezy, filozofii i psychologii, dążą do urobienia sobie światopoglądu i indywidualności. Najcenniejszą jest ta odmiana tego typu, w której obok intelektu stanie silna intuicja, głębokie uczucie. Tylko dziewczeta tego typu interesują się pytaniem „dlaczego” i nie przyjmują bezkrytycznie podawanej im wiedzy. Jest i inna odmiana tego typu, w której intelekt zbyt wcześnie się rozwija i przytłumia inne właściwości duchowe, tworząc dziewczynę o wielkiej wymowności i ruchliwości umysłu, bez pogłębienia jednak i dziewczęcej subtelności odczuwania.

W zakresie problematyki życia duchowego dziewczęcia wysuwają się na plan pierwszy zwyczajnie problemy, wypływające z zajmowania się stosunkiem swoim do świata, a więc egocentryczne, zwłaszcza przyjaźń i miłość, podczas gdy u chłopca znajdzie się prócz tych problemów miejsce i na problemy ogólne wiedzy, filozofii, sztuki, a więc odnoszące się do świata wogóle.

Przyjaźń i miłość są nieodzowną potrzebą dziewczyny; „mieć przyjaciółkę, którejby wszystko można powiedzieć” — oto zwrot, powtarzający się niezliczone razy w pamiętnikach i listach dziewcząt. Głębsze z nich rzadko tylko znajdują odpowiedniego człowieka, stąd bolesna, ich nigdy nie zaspokojona tęsknota i wreszcie zwątpienie, „czy naprawdę istnieje tak zwana przyjaźń lub miłość”. (Z pamiętn²⁾) Stąd uczucie ogromnego osamotnienia i wreszcie maskowanie się wobec otoczenia. „Wobec jakiego człowieka jesteś taką, jaką jesteś? Wobec nikogo, krótko mówiąc. To, co twoją najgłębszą jaźń kiedyś stanowiło — może cię nawet jeszcze jest, tę delikatność i wrażliwość, to naturalnie ukryłam i pogrzebałam. Przecież nie dam się wyśmiać... A najokropniejsza rzecz — to śmieszność...” (Z pam.) A stąd jeden tylko krok do niewiary w ludzi i świat, do pesymizmu. Nie łudźmy się —

¹⁾ Else Croner przyjmuje, że kobiety wybitne zwykle w późniejszym wieku występują ze swym talentem, niż mężczyźni. Podczas gdy mężczyźni-twórcy najwięcej tworzą zwykle między 20 a 30-tyim rokiem życia, to kobiety występują zwykle dopiero po 30 r. życia. Autorka popiera swe twierdzenie przykładami z historii literatury.

²⁾ „Czego mi potrzeba, to miłości...” „Muszę kogoś kochać... Wiem tylko jedno: kochać!...” „Sądzę, że nigdy nie znajdę przyjaźni takiej, jakiej szukam... Zawsze muszę być sama, sama, sama!...” „Ach, mam w sobie taki głód miłości, kto przyjdzie mi go odebrać? Nikogo, oprócz zupełnie mi obojętnych, powszednich ludzi? Ach, miłości!...” „Chciałabym mieć kogoś takiego, komubym mogła coś powiedzieć, koby położył rękę na moją rozpaloną głowę i uciszył rozpaloną we mnie burzę...” To zdania z pamiętnika z 15 letniej uczennicy („Tagebuch eines jungen Mädchens”), znalazłem zresztą także same uczucia i wyrażenia w pamiętnikach dziewczęcych naszych uczennic. Są to więc uczucia dla tego wieku typowe.

ze szkoły dzisiejszej wychodzi dużo pesymistów, a zwłaszcza pesymistek. Zbyt mało wgląda dziś nauczyciel czy nauczycielka w dusze młodzieży, a najmniej już chyba w dusze dziewczęce. I słusznie pisze w swym pamiętniku jedna z mych byłych uczenic: „W wychowaniu nie jest najważniejszą rzeczą nabycie jak największej ilości wiadomości. To jest rzecz uboczna. Przedewszystkiem duszę kształcić, a potem głowę! Uczyć można się jeszcze przez całe życie, ale jeśli ktoś w młodości duszę sobie złamie, to kto ją później naprawi? A to jest przecież najważniejsze! Nauczyciel ma przecież pomóc rozwijaniu się i dojrzewaniu człowieka! Zrozumieć!... Tak sądzi młodzież, tego od nauczyciela czy nauczycielki oczekuje. „Zadaniem nauczyciela“ — czytam dalej w tymże pamiętniku — „jest, rozumieć szarpiące się w bólu dziecko, wyrwać z chaosu uczuć i cierpień, wskazać drogę i choć nieco ulżyć, choć nieco dać światła tej duszy, wstającej z ciemności. Nie zostawić na pastwę śmieszności. Niestety...“ Umyslnie przytoczyłem tu parę zdań szczerze przez młodzież odczytanych, dla niej typowych; są one poparciem ogólnego już dziś w pedagogice współczesnej żądania; nauczyciel winien być głębokim psychologiem, by stać się prawdziwym wychowawcą.

Zdanie to ma tem głębsze znaczenie w nauczaniu dziewcząt, którym imponuje nie wiedza nauczyciela, lecz jego osobistość, wyrażająca się choćby w sposobie zachowania się, ruchów, mowy, ubioru czy ukłonu — wszystkie bowiem te drobnostki ulegają bystrej intuicyjnej krytyce, prowadzącej do sympatii lub antypatii uczenic wobec nauczyciela czy nauczycielki, a to rozstrzyga o rezultatach nauki i wychowania.

Nie wdzierać się więc na mocy swego autorytetu w wewnętrzne życie dziewcząt — lecz powoli zyskiwać z ufaniem każdej z osobna, z powagą i troskliwością traktować objawy życia indywidualnego, dawać odpowiedzi, przyjmować z pobłażaniem i taktem wybuchy przeczulenia lub temperametu, podsuwać ideały, rozwijać życie duchowe, dawać odpowiednią lekturę, pielęgnować uczucia zdrowe, tępić niewidocznie egocentryzm i pesymizm, nie lękać się nawet zbiorowego omawiania problemów życia młodzieżniczego, ciągle zwracać uwagę na doniosłość roli kobiety w życiu społecznym i rozwoju kulturalnym — to wszystko drobna część zaledwie zadań, czekających nauczyciela i nauczycielkę wobec dziewcząt i mutantis mutandis wobec chłopców w szkole.

Nastrój pogodny, atmosfera zaufania, subtelność wyczuwania, wyrozumiałość, zrozumienie duszy młodzieżniej — wśród takich warunków mniej z pewnością wyjdzie ze szkoły jednostek, przeświadczonych o tem, że dla swej duszy niczego w tej szkole nie znalazły. Zapytajmy dziś bowiem naszą młodzież, wychodzącą ze szkół, czem im szkoła była, a znajdziemy 90% odpowiedzi: więzieniem. Przykro wypowiedzieć, ale tak jest.

Michał Friedländer.

Liga Nowego Wychowania.

Na konferencji pedagogicznej, odbytej w sierpniu 1921 r. w Calais, w której udział wzięli przedstawiciele różnych krajów, uchwalono powołać do życia nową organizację pedagogiczną pod nazwą „Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania“ (*Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle*). Twórcy tego Stowarzyszenia, skupiającego dziś najznakomitszych pedagogów różnych narodowości, zmierzają do przebudowy szkolnictwa, do wychowania nowego typu człowieka, do wychowania społeczności ludzkiej, opartej na idei braterskiej miłości. W r. 1923 w sierpniu odbył się II gi Kongres Ligi w Montreux (w Szwajcarii) przy udziale około 300 członków, przedstawicielei dwudziestukilku państw. W b. r. odbyła się w pierwszej połowie sierpnia III-cia Konferencja Ligi Nowego Wychowania w Heidelbergu, w której udział wzięło około 600 przedstawicieli z 25 krajów. Wśród członków Konferencji byli też delegaci z Polski. Obrady trwały 14 dni.

Idee, głoszone przez Ligę Nowego Wychowania, rozbrzmiewają dziś w całym świecie i rozpowszechniają się za pomocą głównych organów Ligi, wydawanych w 3 językach: w angielskim wychodzi czasopismo „The New Era“ pod redakcją *Beatricy Ensor*, we francuskim „Pour l'Ère Nouvelle“ pod redakcją *Adolfa Ferrière'a* i w niemieckim „Das Werdende Zeitalter“ pod red. *Dr Elżbiety Rotten*. Pracami przygotowawczemi około urządzenia Konferencji zajęły się też panie *Rotten* i *Ensor*.

Wygłoszone na konferencji referaty dotyczyły postępów rozwoju nowych idei i zasad wychowania w różnych krajach. Stwierdzono, że duch nowego wychowania przenika coraz bardziej nie tylko szkolnictwo prywatne, ale i państwowe. Wszędzie zmierzają do tego, by punktem wyjścia w wychowaniu i w pracy szkolnej było samo dziecko, jego potrzeby i zainteresowania; to też głównym tematem Konferencji heidelberskiej był „Rozwój sił twórczych w dziecku“. Ważniejsze zagadnienia, omawiane na Konferencji, podajemy na podstawie sprawozdania w czasopiśmie „The New Era“ (Nr. 24 z października 1925).

Pośród nowych prądów i teorii odczuwa nauczyciel konieczną potrzebę jakiejś busoli, któraby mu wskazywała właściwą drogę w jego pracy. W wyborze metody może mu być pomocną psychologja dziecka. Zasady, które przedewszystkiem powinien pamiętać są te, że 1) człowiek w swym rozwoju psychofizycznym przechodzi w skróceniu rozwój całej rasy ludzkiej, 2) powinien pamiętać o wyższości ducha nad materją i 3) że w każdym człowieku drzemią siły wewnętrzne, które czekają na wyzwolenie i właśnie głównym zadaniem nauczyciela, jest uwolnić tę energję wewnętrzną dziecka i pokierować nią tak, aby była zużyta dla dobra ogólnego.

O zasadzie biogenetycznej. Stosownie do tej zasady, normalne dziecko od trzeciego roku życia okazuje bezwzględny egoizm i dopiero potem budzą się w niem pewne uczucia rodzinne.

Następnie człowiek przechodzi od dążności rewolucyjnych wieku młodzieńczego do współpracy i uczuć altruistycznych w wieku dojrzałym. — Te fazy powinien nauczyciel wziąć pod uwagę i nie nakłaniać dziecka do postępowania, które nie odpowiada jego wiekowi i rozwojowi. Narzucać dziecku idee altruistyczne, gdy jeszcze nie dorosło do tego, byłoby spaceniem jego rozwoju. Dziecko musi się rozwijać naturalnie jak kwiatek i nie wolno go krępować sztucznymi środkami. Błędem starego systemu wychowania było właśnie to, że stosowano do dzieci zasady ludzi dorosłych i tem przeszkadzano ich naturalnemu rozwojowi.

W każdej jednostce przeważają jakieś cechy charakterystyczne, i na tej podstawie zaliczamy ją do tego lub innego typu. Jednak te cechy, które przeważają w wieku dojrzałym nie zawsze objawiają się już w wieku dziecięcym i dlatego należy zwracać na to uwagę, aby w postępowaniu z dzieckiem nie podkreślać jakichś jego cech, dopóki nie będziemy mogli zdecydować do jakiego typu ono należy, w przeciwnym razie, często prowadzimy dziecko do sposobu wyrażania się niezgodnego z jego typem, co może spowodować konflikty w jego późniejszym życiu.

Zasadą nowego wychowania jest to, że niema powszechnych metod ani reguł. Każdy nauczyciel powinien sobie stworzyć własną metodę i być przygotowanym na to, że będzie ją musiał zmieniać stosownie do każdego dziecka, ponieważ każde dziecko różni się od wszystkich innych a temsamem stanowi oddzielny problem w wychowaniu.

Nowa psychologia dziecka jest zaradcą i zapobiegawczą. Gdy harmonia natury dziecięcej zostanie z jakiegoś powodu zakłóconą, gdy ono zaczyna się zachowywać niewłaściwie, nowy wychowawca nie karze go, ale szuka przyczyn zła i usuwa je, starając się o nowe ujęcie dla sił wewnętrznych dziecka, które chwilowo zboczyły z właściwej drogi. Kłamstwa i złodziejstwa nie karze się teraz, ale się je leczy, gdyż dusza taksamo jak ciało może być narażona na różne choroby.

Inną kwestją poruszoną na konferencji była bezcelowość usiłowań, zniierzających do zastosowania jednego systemu wychowania do wszystkich narodów. Dużo niespodzianek spotkać może tego, ktoby chciał system wychowania nadający się dla Anglików zastosować n. p. do Indjan lub Egipcjan. Każdy naród ma swoje charakterystyczne cechy, które nie tylko muszą być uszanowane, ale też zużytkowane w wychowaniu.

Przekonano się, n. p., że niektóre metody Montessori tak nadające się dla dzieci włoskich, nie dały dobrych wyników u dzieci angielskich. — Te więc czynniki muszą być rozważone przy ocenie systemu wychowania jakiegoś kraju.

Dowodem zainteresowania nowem wychowaniem było to, że na konferencji w Heidelbergu przedstawiono cały szereg metod. Różne były zdania co do tego, czy w wychowaniu przedszkolnem należy posługiwać się przy kształceniu zmysłów przyrządami dydaktycznymi wprowadzonymi przez Montessori, czy też lepiej by-

łoby posługiwać się w tym celu przedmiotami z życia codziennego. Tej sprawy bronił właśnie *J. Dewey* i *Dr Decroly*. Natomiast pani *Philippi von Reesema* połączyła obie te metody i wprowadziła je do szkół w Hadze. Co do tego nie przyszło jednak na razie do porozumienia.

Drugim punktem spornym było, czy nauczyciel powinien przygotowywać dzieci do egzaminów lub w jakiś specjalny sposób do „przyszłego życia”, — czy też zadawała potrzeby fizyczne i duchowe dziecka, trzymając się zasady, że tak jak jedząc, dziecko nie myśli o rozwoju fizycznym, tak samo będzie się chciało uczyć, aby zaspokoić swe potrzeby duchowe. Ta zasada prowadzi do zniesienia programów szkolnych i wszystkich reguł, do których dziecko musi się stosować.

Stosując te zasady *Marietta Johnson* osiągnęła doskonałe rezultaty, tak że jej uczniowie są przyjmowani do wszystkich uniwersytetów Stanów Zjednoczonych, bez egzaminów, które zresztą wszystkich innych uczniów obowiązują. Jeden z profesorów uniwersyteckich zauważył, że uczniowie *Marietty Johnson* odznaczają się żywym udziałem w pracy, inicjatywą i ciekawością, a tych właśnie zalet nie mają uczniowie, którzy kończą zwykłe szkoły. Na konferencji jednak uznano, że ponieważ żyjemy teraz w okresie przejściowym między starą a nową cywilizacją, musimy na razie postępować kompromisowo i chociaż wprowadzamy do szkół jaknajwięcej zmian, to przez jakiś czas jeszcze egzamina muszą pozostać.

Pan *Lamszus* zwrócił szczególną uwagę na trudne stanowisko „nowej” szkoły, na tle „starej” cywilizacji. Musimy się zastanowić nad tem, jak dzisiejsza szkoła ma wychować dziecko, aby gdy pójdzie w życie, mogło stawić czoło różnym przeciwnościom i często niedoskonałym urządzeniom społecznym starej cywilizacji. Szkoła więc powinna na to wpłynąć, aby dziecko ceniło przeszłość, rozumiało teraźniejszość i dążyło w przyszłości do doskonalenia się. Należy jednak zwrócić na to uwagę, aby nie było zbyt zaślepienie w jakiejś idei, gdyż życie rzeczywiste mogłoby je złamać, a prócz tego grozi mu jeszcze to niebezpieczeństwo, że może się stać człowiekiem apodyktycznym, gdyż za wielki będzie przedział między nim a ogółem społeczeństwa.

Uczestnicy konferencji przyszli do przekonania, że rozwojowi nowego wychowania nie stoją na przeszkodzie władze wychowawcze, ale opinia publiczna. W Stanach Zjednoczonych Ameryki, utworzyły się liczne organizacje, mające na celu wpłynąć na publiczność a szczególnie na rodziców, ażeby oni nie tylko współdziałali ze szkołą, ale aby nauczyciel miał sposobność poznać życie domowe dziecka. Przypuszczalnie najbliższe lata będą krytyczne w historii naszej cywilizacji, ponieważ zaś nowe wychowanie też się do tego znacznie przyczyni, więc w tym okresie przejściowym, gdy jeszcze stare zasady górują, a siła nowych nie wystarcza narazie, aby tamte zwalczyć, „Liga Nowego Wychowania”

postanowiła ściślej się zorganizować, aby propagować swoje idee. Dokonano tego właśnie na konferencji w Heidelbergu.

„Liga Nowego Wychowania“ składa się z „Rady Zwierzchniczej“, w skład której wchodzi przedstawiciele każdej narodowości biorącej żywy udział w nowych prądach i z „Komitetu Wykonawczego“, który załatwia sprawy „Ligi“. Główne biura znajdują się w Genewie pod kierownictwem *Dr Ferrière'a*, w Berlinie pod kierownictwem *Dr Elżbiety Rotten* i w Londynie pod kierownictwem *Beatricy Ensor*. One są właściwie centrami, które udzielają informacji, dotyczących nowego wychowania i dają wskazówki tym wszystkim, którzy chcą poznać nowe prądy i metody. Dążeniem „Ligi“ jest, aby w każdym większym mieście był oddział, któryby propagował jej idee przez odpowiednie odczyty, artykuły w dziennikach i książki.

W związku z konferencją była urządzona w Heidelbergu wystawa prac dzieci, w szczególności rysunków dziecięcych, w których wyrażają się bardzo silnie właściwości dzieci. Wiele też uwagi poświęcił kongres kulturze muzycznej w szkole w związku z twórczością dziecka. Na temat ten mówił *H. Jacoby* ze słynnej szkoły Dalcroze'a w Hellerau pod Dreznem. Wykazał on bezsensowność przeciwstawienia pojęć „muzykalny“ i „niemuzykalny“. Obecny system w nauczaniu muzyki i śpiewu, uwzględniający tylko oddawanie utworów gotowych i przyjmowanie wzorów odegranych, zabija twórcze siły w dziecku i uniemożliwia mu wyrażenie się za pomocą tonów, za pomocą muzyki. Pieśń dziecka rozbrzmiewała też przez cały czas obrad heidelberskich. Czescy bowiem pedagodzy przyjechali na konferencję Ligi ze znakomitą chórą dzieci szkolnych, który odśpiewał liczne pieśni ludowe w różnych językach. W pieśniach dzieci czeskich rozbrzmiewała wiara w zjednoczoną ludzkość, wiara w ideę solidarności i kooperacji, która też ożywiła całą konferencję.

Jaki duch ożywia Ligę Nowego Wychowania i jakie głosi zasady i dążenia poznamy z artykułu redaktorki czasopisma „The New Era“ *Beatricy Ensor*, w którym autorka w formie wizji wypowiada swoje poglądy i ideały wychowawcze. Artykuł ten p. t. „Szkoła przyszłości“ (*Schools of To-morrow*), umieszczony w Nrze 23 czasopisma *The New Era* z lipca 1925, podajemy w przekładzie.

Szkoła przyszłości.

Przez 20 lat byłam na drugiej półkuli świata; urywane myśli w dziennikach i przypadkowe uwagi przyjaciół wyjawiały mi — chociaż tylko w sposób mglisty — że w wychowaniu w Anglii zaszła zmiana i różni się ono teraz od poprzedniego. Ale w czym leży różnica i w jaki sposób wychowanie zostało zmienione, nie miałam pojęcia, ani też nie zależało mi na tem chwilowo, aby się o tem dowiedzieć. Nawet gdy przybyłam do ojczyzny

i udałam się z przyjaciółką do fabrycznego miasta w północnej Anglii, nie łączyłam tego, co pierwej słyszałam, z życiem aktualnym. Uderzyła mnie jakaś zmiana w mieście, ale w pierwszej chwili nie mogłam sobie z tego zdać sprawy. Nagle coś mi przyszło na myśl.

— Co to? — spytałam. — Gdzie są wszystkie dzieci?

— Dzieci — rzekła przyjaciółka zdziwiona — naturalnie w szkole.

— Tak, ale gdzie one są? Gdzie właściwie znajdują się szkoły?

Przyjaciółka patrzyła na mnie przez chwilę zdziwiona, wreszcie rzekła:

— Przed ilu laty stąd wyjechałaś? Ach prawda, opuściłaś nas w r. 1923, a teraz jest rok 1943. Nie było cię tu prawie przez 20 lat — tak — to będzie przyczyną tego.

— Przyczyną czego? — spytałam zdziwiona.

— Czy chcesz wiedzieć dzieci i szkoły? zapytała — Czy jeszcze się interesujesz wychowaniem?

— Tak — powiedziałam — i ty pobudzasz mą ciekawość. Gdzie się znajdują dzieci?

— Czekaj, a zobaczysz sama. Czy chciałabyś udać się ze mną jutro do S.?

— Oczywiście — rzekłam — zadam ci tylko jeszcze jedno pytanie. Gdzie się podzieli wszyscy biedni ludzie?

— Biedni ludzie... oni jeszcze są tutaj, ale nie są już tak biedni, jak dawniej. Płace są teraz przyzwoite, wystarczające, a powtórze dzieci... ale to byłoby już opowiedzeniem wszystkiego...

Następnego dnia udałam się do S. Szłam ze stacji w kierunku, w którym mi wskazano i weszłam na szeroką drogę, ozdobioną wysokimi żywopłotami. Idąc, zastanawiałam się nad tem, gdzie się może znajdować ta szkoła i dziwiłam się, dlaczego moja przyjaciółka posłała mnie do szkoły za miasto, skoro wiedziała, że chciałam oglądnąć miejską szkołę. Wtem wyłonił się na zakręcie drogi długi, niski budynek, zwrócony na południe i cały skąpany w promieniach słońca. Patrzyłam przez chwilę, dziwiąc się, że to ma być właśnie miejsce, do którego zdążałam, a za chwilę ujrzałam na drodze młodą kobietę, zbliżającą się do mnie.

— No, cóż myślisz o tem? — spytała panna Harris, witając mnie z uśmiechem.

— Właśnie w tej chwili dopiero uświadomiłam sobie, że to jest szkoła — powiedziałam nieco zmieszana — bo nie szukałam czegoś podobnego. Wiem, że gdy opuszczałam Anglję, była już pewna liczba szkół podobnych do tej, ale to nie były szkoły początkowe, były to właściwie prywatne zakłady.

— O, tak, teraz wszystkie szkoły państwowe wyglądają tak, jak ta. Teraz niema t. zw. szkół początkowych. Wogóle cały system wychowania uległ zmianie. Państwo bierze odpowiedzialność za każde dziecko i dzieci nie są już ciężarem rodziców.

Wątle dzieci mają opiekę lekarską i skoro tylko nauczą się chodzić, oddaje się je do specjalnych szkół. Lekarze i dentyści od-
wiedzają regularnie wszystkie szkoły i teraz właściwem zadaniem inedycyny jest zapobieganie, a nie leczenie. Ale wiesz, że szkoły wpłynęły bardzo korzystnie na zdrowie dzieci. Całkiem inaczej się tu dzieje, jak w mieście i nigdy już nie widzimy białych i smutnych dzieci, jakie często widywaliśmy dawniej.

— Powiedz mi — spytałam — czy to była tylko sama troska o dzieci, która skłoniła „Władze Wychowawcze“ do budowania szkół tutaj?

— Niezupełnie może. Ale widzisz, ziemia jest tak droga, a obszar tak ograniczony w miastach i „Komisja Wychowawcza“ naprawdę była przekonana, że szkoły są zanadto skupione. W każdym razie, gdy mieli budować nowe szkoły, spróbowali w ten sposób, a rezultaty były tak zadziwiające, że stopniowo opuszczali wszystkie stare budynki i wszystkie dzieci przenieśli na wieś. Istnieją omnibusy, które je codziennie przywożą i odwożą do domu, a obiad jedzą w szkole. Ubogie dzieci jedzą tu także śniadanie, ale jest ich bardzo mało od czasu, gdy płace są zwiększone. Wszyscy rodzice zamożniejsi płacą za obiady swych dzieci kuponami, a dzieci biedne mają jedzenie darmo.

„Komisja Wychowawcza“ zrozumiała wreszcie też, że jest korzystniej wydawać pieniądze na ładne otoczenie, niż na cegły i wapno. Dlatego wszystkie budynki szkolne odznaczają się prostotą i skromnością, mogą być z łatwością powiększane i zmieniane, gdy zachodzi potrzeba tego. Główną rzeczą jest teraz prostota, ciepło, światło i naturalnie piękno.

— Ja to widzę; ty oceniasz ważność położenia i atmosfery; czy tak?

— Oczywiście. Ale chciałabyś zapewne poznać plan, według którego szkoły są urządzone. Otóż są one podzielone na 3 grupy. Szkółki dla najmłodszych, gdzie są dozorowane dzieci mniej więcej do lat 6, mianowicie te, których matki nie mogą trzymać podczas dnia w domu. W związku z tem jest komitet, który rejestruje dzieci prawie od urodzenia. Od 6—12 roku dzieci są w szkole początkowej, a po 12 roku życia idą do szkoły średniej. Mówię „około“ szóstego i dwunastego roku, bo niema oznaczonego wieku, w którym dzieci z jednej szkoły przechodzą do drugiej; o tem decydują ich zdolności. Zdolniejsze mogą pójść do szkoły początkowej, mając 5½ lat, a mniej zdolne o rok później. Bardzo często — i tak jest właśnie w naszej szkole — wszystkie 3 stopnie szkół są w jednym budynku, a to ze względów ekonomicznych.

Rozmawiając, zbliżyliśmy się do budynków szkolnych. Teraz droga prowadziła wśród aleji, wijącej się między błoniami, przeznaczonemi do zabawy, a ogrodami. Drzewa, rosnące pojedynczo lub w skupieniach i wysokie krzewy, okryte kwieciami, dostarczały dosyć cienia.

— Dzieci dosyć dużo pracują w ogrodzie — powiedziała

panna Harris. — To znaczy wszystkie zajmują się tem trochę, popatrz na ich małe grządki, a te które poświęcają się specjalnie ogrodnictwu, pracują dużo pod nadzorem fachowców. Ci, którzy studjują rolnictwo, hodowlę drobiu lub pszczelnictwo, pracują niedaleko na folwarku, przeznaczonym do doświadczeń, gdzie ćwiczą uczniowie z kilku szkół. Folwark sam się utrzymuje ze sprzedaży produktów.

— Co za wspaniała myśl! A czy dzieci to lubią?

— Wprost przepadają za tem, a kłopot jest z tem, że gdy skończą ćwiczenie, nie chcą opuścić folwarku. One bardzo dobrze pracują i prawie nigdy nie mamy powodu do narzekania.

Oglądałam się z zaciekawieniem. Wielka weranda ciągnęła się wzdłuż budynku, naokoło bocznych kolumn wily się róże w pełnym rozkwicie i tutaj około 20 dzieci było zajętych pracą. Jedne siedziały przy stołach przed książkami, drugie stały przed tablicami lub mapami, inne wchodziły i wychodziły szybko przez otwarte drzwi, prowadzące do klas. Gdyśmy przechodziły, kilkoro spojrzało na nas przelotnie, ale były tak zajęte swą pracą, że jestem pewna, iż mimo, że patrzyły, nie widziały nas. Moja przewodniczka prowadziła mnie przez wszystkie 3 oddziały. Wszędzie wrzało jak w ulu. Wszędzie było dużo powietrza, światła i ciepła i wszędzie były dzieci: na wielkich werandach, na płaskich dachach, niektóre ukryte w zacisznych kąciach, aby się uczyć w spokoju, wszystkie pilnie zajęte swą pracą. Budynki otaczało kwadratowe, porośnięte trawą podwórze, że wszystkich stron dochodziło słońce i powietrze. Trzy oddziały były od siebie odosobnione i każdy z nich miał swoją werandę. Poszliśmy najpierw do pierwszego oddziału, przeznaczonego dla najmłodszych. Około 20 wesołych maleństw było pilnie zajętych tak, że nie miały nawet czasu dla gości. Siedziały przy swoich małych stolikach, albo na podłodze z swojemi przyrządami, ucząc się początkowych rzeczy. Wokoło słonecznego pokoju stały niskie szafki, przeznaczone na ich przyrządy i zabawki. Przez okno, wychodzące na werandę, widzieliśmy dziecko, które umieściwszy sobie biały fotelik w cieniu, usiadło na nim z wyrazem zupełnego zadowolenia. Ono zrobiło sobie kilkuminutową przerwę.

— To jest ładny okazik. — zauważyłam. — Ile lat mniej więcej będzie miało?

— Myślę, że cztery, ale wcale nie jest nadzwyczajnie rozwinięte na swój wiek; prawie wszystkie dzieci w tym wieku są tak duże i zdrowe, jak to.

Przypominałam sobie czteroletnie dzieci, które widywałam przedtem w szkołkach, spokojne i anemiczne. Przypominałam sobie ich brzydkie sale szkolne, gdzie wszystkie siedziały z założonemi rękoma, wystawiając palce, gdy chciały się poruszyć. Przyszło mi na myśl ich życie według reguły, jak biedactwa musiały na rozkaz wycierać sobie noski: „Raz, przygotować chusteczki, dwa, wytrzeć noski“. Myślałam o wychowaniu przed 25 laty, które polegało na tem, że 50 lub 60 dzieci robiło do-

kładnie to samo w tym samym czasie; chodziły dwójkami takimi-samymi kroczkami do taktu; siedziały razem; wstawały razem; wygłaszały razem lekcje, stojąc na „bacność“.

Panna Harris i ja zbliżyłyśmy się do werandy i zaglądnięłyśmy do szkółki dla najmłodszych, gdzie dzieci w różnym wieku kręciły się, śmiały i bawiły się, ucząc się przytem.

— Powiedz mi — rzekłam, skoro oparliśmy się o niski mur i spoglądałyśmy na zielone podwórze, ozdobione krzakami i krzewami — z jakich warstw społecznych pochodzą te dzieci?

— Ze wszystkich warstw. — odpowiedziała panna Harris. — Może połowa dzieci jest tu z biednych warstw, a połowa z zamożnych, ale nigdy byś tego po nich nie poznała. Od kiedy państwo objęło całe wychowanie, wszystkie warstwy społeczne posyłają swe dzieci do szkół państwowych.

— A jak się zapatrujesz na kwestję koedukacji?

— Naprawdę, bardzo dobrze. Widzisz, te szkoły są jak gdyby małemi społeczeństwami albo kolonjami i pod wielu względami życie w nich jest podobne do życia dorosłych. Przekonano się, że lepiej wychowywać chłopców i dziewczęta razem, gdyż w przyszłości mają pracować wspólnie jako mężczyźni i kobiety bez żadnej różnicy. Tutaj bawią się i pracują razem, uczą się rozumieć wzajemnie i być przyjaciółmi“.

— A jak wy radzicie waszem społeczeństwem?

— Wnet ci to wytłumaczę. Głównem zadaniem oddziału dla najmłodszych jest umożliwienie dziecku osiągnięcia wewnętrznej harmonii. Materiał dydaktyczny ma tu głównie na celu rozwój zmysłów i sprawności muszkułów; jest to rodzaj zmodyfikowanej metody Montessori. Skoro dzieci osiągną już tę harmonję wewnętrzną, są potemi same zdolne do utrzymywania karność i do współpracy, i w ten sposób przygotowujemy podstawy do samorządu. Dzieci same wybierają „radę“, złożoną z przedstawicieli wszystkich oddziałów, z dzieci starszych i młodszych i z grona nauczycieli, i ona to rządzi szkołą. Wszyscy współpracują, gdy chodzi o osiągnięcie czegoś dla wspólnego dobra.

A chodź teraz, przypatrzmy się starszym dzieciom. Tutaj dzieci zwykle pozostają do piątego roku życia, a potem przechodzą do grupy bardziej zaawansowanej, gdzie pozostają do ósmego względnie dziewiątego roku. Następnie jest jeszcze trzecia grupa, w której pozostają mniej więcej do 12 roku, a wtedy idą już do szkoły średniej. Tu pozostają do 18, względnie 19 roku.

— Tutaj — mówiła panna Harris, gdy spoglądałyśmy na dzieci II. oddziału zajęte pracą — wychowanie odbywa się jeszcze przy pomocy przyrządów, ale dzieci wykonują już więcej robót ręcznych i rozpoczynają naukę muzyki. Ułatwia się im też naukę przy pomocy kinematografu.

— Rzeczywiście? Czy macie także kinomatograf?

— Naturalnie; stał się on teraz bardzo ważnym środkiem nauczania, chociaż dużo czasu trzeba było na wprowadzenie go do szkół.

— Te maleństwa wydają mi się bardzo zajęte swą pracą — powiedziałam. — Przypatrz się temu skupieniu na ich twarzyczkach. Przytem wyglądają tak ładnie i zdrowo, że z zalem myślę o tych zniekształconych biedactwach, które znalazłam przedtem.

Następnie poszliśmy do trzeciego oddziału, przechodząc przez szereg sal, przeznaczonych do nauki różnych przedmiotów. Każda z nich była ozdobiona mapami, rysunkami i obrazami. Panna Harris pociągnęła mnie za sobą na werandę, gdyż w tej sali, którąśmy oglądały, miała się właśnie odbyć zbiorowa lekcja.

— Każde dziecko ma tutaj indywidualny rozkład godzin — mówiła — chociaż, jak widzisz, czasami odbywają się też zbiorowe lekcje. Dzieci mają określony materiał, który mają przerobić w ciągu 12 miesięcy i tak długo, jak pracują uczciwie, mogą się uczyć według swojego własnego planu. Mówię ogólnie 12 miesięcy, bo dla niektórych dzieci wystarczy na tę pracę tylko osiem miesięcy, podczas gdy inne potrzebują na to samo czasem nawet 18 miesięcy. Stwierdziliśmy, że indywidualne rozkłady godzin bardziej zachęcają dzieci do pracy, rozwijają ich inicjatywę i samodzielność. Dzieci biorą sobie same książki z bibliotek, układają same plan swej pracy i skupiają się umysłowo. Skoro dziecko ma swój indywidualny rozkład godzin, może w dniach, w których czuje się osłabione, spełniać łatwiejsze zadania; wtedy zaś, gdy czuje się dobrze, może pracować nad temi przedmiotami, które wymagają dużo energii¹⁾. Konstatujemy, że ich wyobraźnia jest teraz lepiej rozwinięta i że są sumienniejsze w pracy, aniżeli w tych czasach, kiedy rozkład godzin w szkołach początkowych był przeładowany.

— Masz słuszość; poprzednie szkoły wytwarzały pewnego rodzaju sztuczność. Dzieci znały powierzchownie wiele rzeczy, ale nie posiadały prawdziwej wiedzy. A jak uczą się teraz starsi uczniowie?

— Bardzo dokładnie. Dzieci w miarę, jak przechodzą na wyższe stopnie, coraz więcej pracują nad sobą. Ale naturalnie, że są zawsze pod opieką doradcy. A teraz usiądźmy na chwilę, a opowiem ci jeszcze coś więcej.

— Tu panuje bardzo miła atmosfera wokół tej szkoły, jak wy to urządzacie? — spytałam.

— My tego wcale nie urządzamy, to już jest samo przez się — rzekła panna Harris, wskazując na widnokrąg. — Patrz na tę szeroką przestrzeń, którą dzieci ciągle oglądają: piękna, pracowita i harmonijna przyroda. Więc jakże one mogłyby być tutaj inne; są swobodne, pracowite i szczęśliwe. Staramy się też wpoić dzieciom religję życiową, opartą na podstawach chrześcijaństwa. Naszemi ideałami są miłość i dobroć; wszystkie nauki traktujemy z duchowego punktu widzenia i ze zrozumieniem ich trwałej wartości.

¹⁾ Por. art. „System Daltoniński”. (*Ruch Ped.* Nr. 9—10, r. 1924).

— A jak się obchodzicie z niegrzeczными dziećmi? Czy je karzecie?

— Pod tym względem mamy teraz całkiem inny system, gdyż przyszedłszy do przekonania, że bojaźń, ucisk, kara cielesna i wogóle wszystkie formy karania są bezużyteczne. Czy ci się to nigdy nie wydawało dziwne, że ludzie uważali za możliwe uczyć przy pomocy bicia i wogóle przez wzbudzanie bojaźni? Naturalnie, że teraz też jeszcze są dzieci, które kłamią i kradną, i dzieci, które nie chcą pracować. Nie można wszystkiego zmienić w kilku latach, i nowe wychowanie nie może dokonać radykalnych i bezpośrednich zmian. Ale przekonał się, że otrzymujemy lepsze rezultaty przez łagodne postępowanie z tego rodzaju dziećmi, niż przez surowość. Wogóle teraz już jest stosunkowo mało przestępców i mamy nadzieję, że skoro nasze dzieci pójdą w świat i ulepszą dzisiejsze stosunki, to stopniowo nastąpi też zmiana w naturze ludzkiej. Z zupełnem usunięciem bojaźni usunie się wiele zła.

— Masz zupełną rację. Ale chciałam cię jeszcze spytać o to, czy wy tu nie macie żadnych reguł, ani prawideł?

— Nie, żadnych nie mamy. Teraz już nie wymaga się tego, aby dziecko w określonym wieku osiągnęło jakiś określony stopień. Teraz są zorganizowane małe grupy uczniów pod opieką doradcy względnie nauczyciela, który jest w ciągłej styczności z każdym z nich. Te grupy są rozdzielane stosownie do inteligencji, a nie do wieku. Stosunek nauczycieli do dzieci jest bardzo przyjazny. Oni nie tylko pomagają dzieciom w pracy, ale także biorą udział w zabawach i we wszystkich czynnościach szkoły, dowodząc i doradzając.

— Więc dzieci same sobie wybierają przedmioty, których się chcą uczyć?

— Niezupełnie. Doradcy pomagają im w wyborze i są pewne główne przedmioty, których każde dziecko musi się uczyć; udawadnia się mu, dlaczego się ich musi uczyć i zwykle jest na tyle mądre, że to rozumie. Celem naszego wychowania nie jest nagromadzenie wielkiej ilości faktów, ale rozwój wrodzonych zdolności dziecka i kształcenie jego charakteru. Teraz już niema wywołujących współzawodnictwo egzaminów tak, że nam nie potrzeba wcale programu nauk; a studia wyższe i uniwersyteckie stoją otworem dla każdego, kto jest zdolny do korzystania z nich.

— A co robi się z temi dziećmi, które nie mogą z nich korzystać?

— Państwo troszczy się o nie również. Są dzieci, które mają więcej zamiłowania do rzemiosła i pracy fizycznej, niż do pracy umysłowej. Są także takie, które się nadają do kupiectwa, rolnictwa, lub też mają zamiłowanie do różnych innych zawodów i wszystkie te dzieci uczymy specjalnie tych przedmiotów. Rozumie się, że muszą się również uczyć głównych przedmiotów, należących do ogólnego wykształcenia, lecz pozatem nie zmusza się

ich do innych prac; lecz uczą się tego, do czego mają zamiłowanie. Podczas pobytu dzieci w szkole nie patrzymy na ich pracę z tego punktu widzenia, jakoby one w przyszłości miały służyć za środek zarobkowy, ale uważamy je za część zwykłego wykształcenia. Kluczem nowoczesnego wychowania jest studjowanie indywidualności dziecka i staramy się dać każdemu z nich to, coby najlepiej rozwinęło jego specjalne zdolności i charakter. Teraz panuje też zupełna swoboda w programach nauk i metodach nauczania, a nauczyciele mają zupełną wolność w uczeniu na swój sposób.

— Sądzę, że teraz inaczej przygotowuje się nauczycieli, kiedy niema wyraźnego rozdziału między wychowaniem początkowym a średnim?

— Naturalnie, że teraz nauczyciele są raczej przygotowani stosownie do wieku dzieci, które mają uczyć, muszą też obecnie studjować wszystkie działy psychologii. Wymaga się teraz od nich o wiele więcej, a także profesorowie szkół pedagogicznych są staranniej dobierani, skoro osobowość i charakter mają tak wielkie znaczenie.

Wróciłyśmy do szkoły i zwiedziłyśmy ogromne jasne sale, w których pod przewodnictwem kierownika odbywała się nauka rzemiosł.

— Tutaj — mówiła moja przewodniczka — dzieci mogą wybierać pracę, jaka im najbardziej odpowiada; ich kierownik daje im tylko rady i pomaga im w rozwoju ich prac, tak jak było zwyczajnie w starych cechach. Te wszystkie rzemiosła tworzą rzeczywiście jakby małe cechy. Różne sklepy dają polecenia, które wykonują uczniowie specjalizujący się i zaawansowani. W ten sposób cechy same się utrzymują, aby jednak nie tracić z oka właściwego znaczenia wychowania, nie określamy jako cel pracy, osiągnięcie pieniędzy i fundusze otrzymywane zużywa się na zakupywanie przyrządów do celów naukowych.

Następnie przyjaciółka zaprowadziła mnie do poszczególnych oddziałów, w których uczniowie byli zajęci ciesielstwem, garncarstwem, tkactwem i drukarstwem. Wszędzie młodzi rzemieślnicy byli bardzo zajęci i cieszyło ich, gdyśmy się pytały, czym się teraz zajmują. Wszystkie roboty wykazywały dużo oryginalności w wykonaniu i powiedziano mi, że każda praca była robiona według własnego planu młodego pracownika, a tylko rozwijał ją i doskonalił wspólnie z przełożonym.

Potem przeszłyśmy do sal, które były przeznaczone na tańce rytmiczne, muzykę i śpiew; do sali, gdzie odbywa się nauka przy pomocy kinematografu i gdzie odbywają się przedstawienia, dla których dzieci same piszą sztuki. Oglądnęłyśmy również laboratorium, gdzie uczniowie robili doświadczenia i byli tak zajęci, że nawet na nas nie spojrzeli; zwiedziłyśmy też szkołę kucharską, gdzie rozchodził się wspaniały zapach gotowanego obiadu i pieczonych ciastek. Tu starsze dziewczynki gotują obiady dla wszystkich, pod nadzorem nauczycielki. Stąd poszłyśmy do pralni,

gdzie właśnie prano i prasowano; a w końcu zwiedziłyśmy czytelnię, gdzie dzieci w różnym wieku spokojnie czytały i pracowały.

W każdej sali uderzała mnie czystość, porządek i świeże powietrze. Okna, sięgające prawie do podłogi i drzwi stały otworem, wszędzie dochodził śpiew ptaszków i zapach kwiatów; zauważyłam też, że urządzenie wentylacji było doskonałe. Piece i kaloryfery świadczyły o cieple i wygodach i w zimie.

— Zapoznajemy również dzieci z muzyką, sztuką i dramatem. Mamy nawet szkolną orkiestrę i chór.

— A czy zaszła jakaś różnica w sposobie nauczania przedmiotów w szkołach? — spytałam.

— Naturalnie. Zakres wszystkich przedmiotów został znacznie rozszerzony. Historia n. p. stała się międzynarodową i wszystkie stare podręczniki, przeznaczone do nauki historii, porzucano. Dzieci nie uczą się już więcej wyliczania dat, królów i wojen, natomiast uczą się tego jak wypadki jednego kraju wpływają na drugi. Geografji również uczy się inaczej i jest ona podzielona obecnie na dwie części: 1) geografję świata, dającą wyobrażenie o stopniowym rozwoju narodów na tle warunków geograficznych i c) geografję, która uczy, jak wszystkie narody są wzajemnie od siebie zależne. Bardzo ważnym przedmiotem jest teraz ekonomja, której wszędzie uczą i biologja, która zaznajamia dzieci z funkcjami ciała ludzkiego.

Dzwonek zadzwonił, zwołując wszystkich na obiad, który zastawiono w ogrodzie, gdyż w lecie nie używano wielkiej jadalni. Podczas skromnego, lecz pożywnego obiadu, który dzieci spożywały z wielkim apetytem, przyglądałam się im uważnie i byłam uderzona ich naturalnością. Ich zachowanie było swobodne i niewymuszone, nie było w ich twarzyczkach tego zstraszonego wyrazu, spotykanego pierwiej u dzieci; wyglądały wszystkie szczęśliwe i zaprzyjaźnione ze sobą i rzeczywiście nie mogłabym rozpoznać ani po mowie, ani po zachowaniu, które dzieci pochodzą z ubogich, a które z zamożnych warstw społecznych.

Wracając wieczorem do stacji, myślałam o dzieciach, które widziałam: o tem jak bardzo różnią się między sobą, o ich współpracy, o jasnym i pewnym spojrzeniu tych, które są normalnie rozwinięte fizycznie i duchowo. To pokolenie — myślałam — pójdzie w świat i mimowoli przez swoje postępowanie zmieni złe warunki, istniejące jeszcze dotychczas. — A jakim będzie ich postępowanie? Będzie ludzkie i wyrozumiałe; uznają oni braterstwo wszystkich ludzi. Nie będzie już różnicy płci, rasy ani religji. Oni odnajdą Boga w swoich bliźnich i będą się starali, aby ten Bóg rozwijał się swobodnie i wszechstronnie, aż do swej najwyższej potęgi.

K.

O ustrój szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej.

W poprzednim zeszycie „Ruchu Pedagogicznego“ (październik 1925) poświęciliśmy szczególniejszą uwagę projektowanej ustawie o ustroju szkolnictwa w Polsce. Wiadomo, że projekt ten w opracowaniu Ministra oświaty *Stan. Grabskiego* znajduje się obecnie w Sejmie i ogół społeczeństwa, a przede wszystkim nauczycielstwo oczekuje z niezwykłym zainteresowaniem, jakie stanowisko w tej sprawie zajmie nasza najwyższa reprezentacja ustawodawcza. Dowodem tego zainteresowania są liczne głosy, artykuły i sprawozdania zarówno w prasie fachowej, jak i w codziennej. Z głosów tych wynika stanowisko bardzo krytyczne ogółu nauczycielstwa w stosunku do projektowanej ustawy; przebiega tu silny protest zarówno co do jej treści, jak i co do sposobu jej powstania. Projekt ustawy szkolnej, posiadającej niezmiernie ważne znaczenie dla przyszłości kultury społeczeństwa, nie jest wynikiem obrad fachowych przedstawicieli poszczególnych rodzajów szkół, wybitnych pedagogów i mężów nauki, ale jest wynikiem poglądów indywidualnych Ministra oświaty. To też Związek P. N. S. P. ogłosił odpowiednią enuncjację w tej sprawie w wydanej dnia 26/X. 1925 specjalnej ulotce¹⁾. Również i Zarząd Główny T-wa Naucz. Szkół Wyz. i Śr. uchwalił zasięgnąć opinii ogółu członków T-wa celem zajęcia stanowiska wobec projektu ustawy szkolnej²⁾. Pominiecie opinii czynnika miarodajnego i bezpośrednio zainteresowanego, jakim bezsprzecznie jest ogół nauczycielstwa, które w zaraniu odrodzonej państwowości budowało szkołę polską, musi wpłynąć ujemnie na wartość projektu. W państwie demokratycznym i republikańskim wszelkie ustawy szkolne powstać muszą li tylko przy czynnym współudziale reprezentantów nauczycielstwa i wybitnych specjalistów, znawców szkolnictwa. Spodziewać się należy, że i ten projekt, jakkolwiek już znajduje się w Sejmie, będzie jeszcze poddany dyskusji i że z opinią nauczycielstwa liczyć się będą zarówno Rząd, jak i ciała prawodawcze. Podajemy tekst projektu ustawy o ustroju szkolnictwa, który niezawodnie będzie przedmiotem gruntownych obrad w Ogniskach naucz. i w Kołach Sekcji Kształcenia Nauczycieli.

PROJEKT USTAWY

O USTROJU SZKOLNICTWA W RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ.

Art. 1. Ustrój szkolnictwa dąży do zapewnienia wszystkim obywatelom możliwie najwyższego poziomu wychowania i wykształcenia oraz do przygotowania ich do takiej zawodowej pracy, jaka odpowiada ich zainteresowaniom i uzdolnieniom.

¹⁾ Stanowisko Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. wobec projektu ustawy o ustroju szkolnictwa, wniesionego na Radę Ministrów przez Ministra Wyz. Rel. i Ośw. Publ. p. Stanisława Grabskiego.

²⁾ Zob. Sprawy Towarzystwa N. S. Śr. i W. Nr. 41 (z 26 list. 1925).

Wewnętrzna organizacja szkół różnych stopni i rodzajów, wymienionych w art. 2 i wzajemne ustosunkowanie tych szkół opiera się na zasadzie jednolitości systemu szkolnictwa.

Art. 2. Ustrój szkolnictwa obejmuje następujące zakłady wychowawcze i szkoły:

I. ochronki; II. szkoły powszechne; III. a) szkoły i kursy dokształcające oraz szkoły i kursy dla dorosłych; b) niższe szkoły zawodowe; c) licea ogólnokształcące i zawodowe; d) gimnazja ogólnokształcące i zawodowe; e) zakłady kształcenia nauczycieli; IV. szkoły akademickie i inne szkoły wyższe.

Wychowanie dzieci anormalnych odbywa się w zakładach i szkołach specjalnych.

Art. 3. Wymienione w art. 2. zakłady wychowawcze i szkoły są, państwowe, samorządowe i prywatne.

Państwowym zakładom wychowawczym lub państwową szkołą jest zakład lub szkoła, utrzymywana bądź przez Państwo, bądź na mocy ustawy przez Państwo i samorząd terytorjalny lub gospodarczy. Samorządowym zakładem wychowawczym lub samorządową szkołą jest zakład lub szkoła, utrzymywana przez samorząd terytorjalny lub gospodarczy.

Wszystkie pozostałe zakłady wychowawcze i szkoły są zakładami i szkołami prywatnymi.

Art. 4. Ochronki są przeznaczone dla dzieci, na które nie rozciągają się jeszcze przepisy o obowiązku szkolnym.

Art. 5. Nauka w zakresie szkoły powszechnej jest obowiązkową i trwa co najmniej lat 7 (siedm).

Szczegółowe przepisy o obowiązku szkolnym określa osobna ustawa.

Art. 6. Na pierwszy rok nauczania państwowej szkoły powszechnej przyjmuje się dzieci, które przed początkiem danego roku szkolnego ukończyły lat sześć. Wyjątkowo mogą być przyjmowane na pierwszy rok nauczania dzieci młodsze, jednak pod warunkiem, że:

1) są dostatecznie rozwinięte pod względem fizycznym i umysłowym, oraz;
2) w dniu rozpoczęcia roku szkolnego mają co najmniej ukończonych pięć lat i osiem miesięcy.

Dla dzieci, mieszkających zbyt daleko od szkoły i dla dzieci niedostatecznie rozwiniętych pod względem fizycznym i umysłowym wskazany w ustępie pierwszym niniejszego artykułu termin przyjęcia na pierwszy rok nauczania może być odroczony.

Na dalsze lata nauczania państwowej szkoły powszechnej przyjmuje się dzieci, o odpowiednią ilość lat starsze.

Art. 7. Wiek dzieci, przyjmowanych do niepaństwowych szkół powszechnych nie może być niższy, niż wiek, wynikający z artykułu 6, dla odpowiednich lat nauczania w państwowych szkołach powszechnych.

Art. 8. Stopień organizacyjny państwowej szkoły powszechnej i związana z nim liczba nauczycieli zależą od liczby dzieci w sposób określony w osobnej ustawie.

Z państwowych szkół powszechnych, znajdujących się w niezbyt wielkiej od siebie odległości, mogą być tworzone grupy szkolne, które ułatwią dzieciom, uczęszczającym do szkół niżej zorganizowanych, ukończenie szkoły możliwie najwyższego stopnia organizacyjnego. Kierownik państwowej szkoły powszechnej najwyższej zorganizowanej będzie pełnił pedagogiczny nadzór nad innymi państwowymi szkołami powszechnymi danej grupy.

Art. 9. Młodzież, która uczyniła zadość obowiązkowi szkolnemu lub wyszła z wieku szkolnego, a nie kształci się w innych szkołach, wymienionych w art. 2, podlega do 18 roku życia obowiązkowi dokształcania się w szkołach, względnie na kursach dokształcających, dostosowanych do życia gospodarczego i warunków zarobkowych poszczególnych warstw ludności. Szkoły i kursy dokształcające ugruntowują i rozszerzają wykształcenie ogólnie obywatelskie, zdobyte w szkole powszechnej, oraz dają podstawę wykształcenia w zakresie tego zawodu, któremu poświęcają się ich wychowankowie. Szczegółowe przepisy o obowiązku dokształcania się określa osobna ustawa.

Art. 10. Niższe szkoły zawodowe są różnych rodzajów i o różnej liczbie lat nauczania.

Do pierwszej klasy niższej szkoły zawodowej przyjmuje się uczniów w wieku conajmniej 12 lat i 8 miesięcy, pod względem fizycznym dostatecznie rozwiniętych do pobierania nauki w danym rodzaju szkoły. — Przyjęcie do pierwszej klasy niższej szkoły zawodowej państwowej lub samorządowej następuje na podstawie świadectwa ukończenia z pomyślnym wynikiem conajmniej pięciu oddziałów państwowej siedmioletniej szkoły powszechnej dwóch najwyższych stopni organizacyjnych lub pełnej siedmioletniej państwowej szkoły powszechnej niższych stopni organizacyjnych. Kandydaci, nie mogący wykazać się takimi świadectwami, mogą być przyjmowani na podstawie egzaminu wstępnego.

Art. 11. Państwowe licea ogólnokształcące są sześciolletnie lub trzyletnie. Liceum sześciolletnie składa się z dwóch stopni: z trzyletniego niższego i z trzyletniego wyższego.

Liceum trzyletnie obejmuje tylko stopień wyższy.

Stopień wyższy państwowego liceum ogólnokształcącego posiada z reguły dwa równoległe wydziały: humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy.

Art. 12. Program stopnia niższego państwowego liceum ogólnokształcącego odpowiada programowi trzech najwyższych oddziałów państwowej siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego.

Program stopnia wyższego państwowego liceum ogólnokształcącego opiera się na programie państwowej siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego.

Art. 13. Do pierwszej klasy stopnia niższego liceum przyjmuje się uczniów na podstawie egzaminu wstępnego w zakresie programu czterech oddziałów państwowej siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego. — Wiek tych uczniów musi wynosić conajmniej dziewięć lat i ośm miesięcy.

Do pierwszej klasy stopnia wyższego liceum przyjmuje się: a) uczniów, którzy ukończyli stopień niższy państwowego liceum; b) po sprawdzeniu kwalifikacji uczniów, którzy ukończyli państwową siedmioletnią, szkołę powszechną najwyższego stopnia organizacyjnego; c) innych kandydatów na podstawie egzaminu wstępnego pod warunkiem, że ich wiek wynosi conajmniej 12 lat i 8 miesięcy.

Art. 14. Licea zawodowe są różnych rodzajów. o conajmniej dwóch latach nauczania, jako: handlowe, budowlane, mechaniczne, drogowe, kolejowe, techniczne, chemiczne, włókiennicze, agrotechniczne, miernicze, przemysłowe żeńskie, gospodarcze żeńskie itd. Do pierwszej klasy liceum zawodowego przyjmuje się uczniów w wieku conajmniej 12 lat i 8 miesięcy, pod względem fizycznym dostatecznie rozwiniętych do pobierania nauki w danym rodzaju szkoły. Przyjęcie do pierwszej klasy liceum zawodowego następuje na podstawie szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego lub ukończenia stopnia niższego państwowego liceum ogólnokształcącego. Kandydaci nie mogący wykazać się takimi świadectwami, mogą być przyjmowani na podstawie egzaminów wstępnych.

Art. 15. Dla ułatwienia przejścia do stopnia wyższego państwowego liceum ogólnokształcącego lub zawodowego dzieciom, które ukończyły państwowe szkoły powszechne stopni organizacyjnych niższych od wymienionego w art. 12. tworzy się w miarę potrzeby przy państwowych liceach roczne kursy przygotowawcze, których pomyślne ukończenie daje bezpośredni wstęp do klasy pierwszej stopnia wyższego państwowego liceum ogólnokształcącego lub zawodowego. Uczniów na roczne kursy przygotowawcze przyjmuje się po złożeniu egzaminu wstępnego.

Art. 16. Uczniowie, którzy po ukończeniu pełnego liceum państwowego, ogólnokształcącego lub zawodowego, zdadzą egzamin końcowy, otrzymują w państwowej służbie cywilnej i przy odbywaniu powinności wojskowej prawa określone szczegółowymi ustawami.

Art. 17. Państwowe gimnazja ogólnokształcące są dwuletnie. Program jest oparty na programie stopnia wyższego państwowego liceum ogólnokształcącego. Dzielą się one na wydziały: klasyczny, humanistyczny, matematyczno-przyrodniczy itd., z których każdy nie tracąc charakteru ogólnokształcącego w wyższym stopniu niż liceum ogólnokształcące przygotowuje do naukowego myślenia w zakresie specjalnych działów wiedzy.

Art. 18. Gimnazja zawodowe są różnych rodzajów, a conajmniej dwóch lat nauczania, jako: handlowe, agrotechniczne, elektrotechniczne, mecha-

niczne. Do pierwszej klasy gimnazjum zawodowego przyjmuje się młodzież w wieku co najmniej 15 lat i 8 miesięcy, pod względem fizycznym dostatecznie rozwinięte do pobierania nauki w danym rodzaju szkoły. Przyjęcie do pierwszej klasy gimnazjum zawodowego następuje na podstawie świadectwa egzaminu końcowego, po ukończeniu wyższego stopnia państwowego liceum ogólnokształcącego. Kandydaci nie mogący wykazać się takim świadectwem, mogą być przyjmowani na podstawie złożenia egzaminu wstępnego.

Art. 19. Kształcenie wychowawczyń dla ochron odbywa się w seminarjach ochroniarskich, w których nauka trwa co najmniej dwa lata, a program opiera się na programie państwowej siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego.

Art. 20. Zakłady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych są następujące: a) seminarja nauczycielskie, w których nauka trwa co najmniej pięć lat, a program opiera się na programie państwowej siedmioletniej szkoły powszechnej najwyższego stopnia egzaminacyjnego; b) gimnazja pedagogiczne, w których nauka trwa co najmniej dwa lata a program opiera się na programie stopnia wyższego państwowego liceum ogólnokształcącego; c) kursy pedagogiczne, w których nauka trwa co najmniej rok, a program opiera się na programie państwowego gimnazjum ogólnokształcącego; d) kursy i zakłady dalszego kształcenia nauczycieli czynnych.

Art. 21. Drugi ustęp art. 13 oraz art. 15 mają analogiczne zastosowanie do seminarjów nauczycielskich.

Art. 22. Osobne przepisy określają sposób kształcenia nauczycieli szkół do kształcących, niższych szkół zawodowych, liceów, gimnazjów i zakładów kształcenia nauczycieli.

Art. 23. Licea ogólnokształcące mogą być łączone w jeden zakład wychowawczy z liceami zawodowymi oraz gimnazjami zawodowymi i pedagogicznymi. Państwowe gimnazja ogólnokształcące są z reguły połączone w jeden zakład wychowawczy z państwowymi liceami ogólnokształcącymi.

Art. 24. Do szkół akademickich i innych państwowych szkół wyższych przyjmuje się młodzież, posiadającą świadectwa ukończenia państwowego gimnazjum ogólnokształcącego. Szczegółowe przepisy określają pod jakimi warunkami i do jakich szkół akademickich lub innych państwowych szkół wyższych dają prawo wstępu świadectwa ukończenia innych szkół i zakładów niż państwowe gimnazja ogólnokształcące.

Art. 25. Osobne ustawy określają warunki, którym muszą czynić zadość szkoły samorządowe i prywatne. Szkoły samorządowe i prywatne mogą uzyskiwać prawa szkół państwowych w sposób i pod warunkami, określonymi w osobnych przepisach.

Art. 26. Odpowiednio urządzony system egzaminów pozwoli osobom, które zdobyły wykształcenie przy pomocy instytucji oświaty pozaszkolnej lub samouctwa, uzyskiwać w tych wszystkich wypadkach, gdzie zdobycie tą drogą wykształcenia jest istotnie możliwe, także kwalifikacje formalne i uprawnienia, jakie zapewnia ukończenie odpowiednich szkół państwowych.

Art. 27. Wykonanie niniejszej ustawy powierza się Ministrowi Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Art. 28. Ustawa niniejsza wchodzi w życie z dniem 1 września 1926 r.

Na treść i ducha art. 1. Ustawy zgodzić się musi każdy nowoczesny pedagog, ale niestety artykuły następne nie wynikają konsekwentnie z 1-go, a nawet pozostają z nim w rażącej sprzeczności. W poprzednim artykule wykazaliśmy, że ustawa sprzeciwia się zasadzie jednolitości systemu szkolnictwa i idei szkoły powszechnej z powodu tworzenia t. zw. liceum niższego.

Stwierdziliśmy, że 6-kl. liceum nie przyczyni się do wykształcenia prawdziwej inteligencji zdolnej do praktycznego życia produktywnego, że matura w 16 r. życia jest przedwczesna.

Również sprawy kształcenia nauczycieli [nie] rozwiązuje projekt w duchu potrzeb dzisiejszej ery kulturalnej. Zatrzymuje bowiem przestarzały system kształcenia w seminarjach naucz., system bardzo kosztowny i nieodpowiadający obecnym warunkom społecznym. Dzisiaj jedynie celowym jest system kształcenia nauczycieli w wyższych, conajmniej dwuletnich Szkołach Pedagogicznych, do których młodzież wstępuje po ukończeniu pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej. Zagadnieniu temu poświęcimy jeszcze specjalny artykuł, ponieważ stanowi ono klucz do rozwiązania reformy całego szkolnictwa.

Miejska Szkoła Doświadczalna w Łodzi.

W pracy nad budową szkolnictwa, nad rozwojem oświaty i kultury m. Łódź wyprzedza inne większe środowiska życia polskiego i może śmiało pod tym względem uchodzić za wzór działalności oświatowo-szkolnej. Ukazało się właśnie Sprawozdanie Magistratu m. Łodzi, z którego dowiadujemy się o wspaniałym rozwoju tamtejszego szkolnictwa¹⁾. Piecza nad wychowaniem przed-szkolnym przez tworzenie sieci ochron dla dzieci od 4—7 r. życia, realizacja powszechnego nauczania, powołanie do życia szkół specjalnych dla dzieci małodolnych, upośledzonych moralnie i fizycznie, organizowanie pracowni przyrodniczych dla dzieci szkolnych — oto szereg dokonanych czynów. Prócz tego istnieje w Łodzi pod kierunkiem p. *Dr Karpińskiej-Woyczyńskiej* Miejska Pracownia Psychologiczna, która przyczynia się do ugruntowania naukowych podstaw organizacji szkolnictwa²⁾.

W szczególności interesujące jest sprawozdanie o próbach urzeczywistnienia idei szkoły twórczej, podjętych przez grupę nauczycieli łódzkich³⁾. „Powołując szkołę do życia — czytamy w Sprawozdaniu — postawiono jej 2 zadania: 1) zastosowanie w praktyce szkolnej, w zakresie programu szkoły powszechnej, kierunku współczesnej pedagogiki teoretycznej, noszącego miano „szkoły pracy” (*L'école active, Arbeitsschule*⁴⁾); 2) propagowanie osiągniętych rezultatów dodatnich wśród nauczycielstwa szkół powszechnych w celu wywierania wpływu na podniesienie poziomu nauczania w szkolnictwie powszechnym w Łodzi”. Grono nauczycielskie szkoły doświadczalnej zabrało się do opracowania zasad organizacji nowego typu szkolnego i metod nauczania z uwzględnieniem warunków i potrzeb lokalnych, opie-

¹⁾ Sprawozdanie z działalności Wydziału Oświaty i Kultury Magistratu m. Łodzi za rok 1924. Łódź 1925.

²⁾ O M. Pracowni Psychologicznej w Łodzi umieścił *Ruch Ped.* serię artykułów Dr L. Karpińskiej-Woyczyńskiej (R. P. r. 1922—1924).

³⁾ Sprawozdanie j. w. str. 12 i n.

⁴⁾ Bardziej odpowiedni termin, aniżeli „szkoła pracy”, jest szkoła twórcza. Zob. *Rocznik Pedagogiczny* Tom II. R. 1924.

rając się na literaturze obcej (Dewey, Karschensteiner) i polskiej¹⁾. W swych dążeniach i usiłowaniach około wprowadzania zasad szkoły twórczej postępował personal szkoły łódzkiej w znacznej mierze samodzielnie i krytycznie, porównując wyniki swej pracy z doświadczeniami, poczynionymi przez innych pedagogów. Stała się więc oprócz wychowanie na podstawach psychologicznych, a mianowicie na uwzględnieniu zainteresowań dziecka i jego popędów do działania, naśladowania i tworzenia. Metody nauczania, stosowane w tej szkole pobudzają dzieci do obserwacji, doświadczeń i wyrażania swych myśli i uczuć za pomocą różnych środków technicznych. Mając na oku cel wychowania, a mianowicie uspołecznienie ucznia, przyzwyczajają się stopniowo dzieci do życia w gminie szkolnej, opartej na podziale pracy, pomocy wzajemnej, tudzież na poczuciu odpowiedzialności.

Bardzo trafnie i zgodnie z zasadami nowej pedagogiki usunęło grono naucz. podział na przedmioty nauczania, nadając programowi dla klas I do III układ koncentracyjny i przyjmując jako przedmiot podstawowy krajoznawstwo (naukę rzeczy ojczystych). W ten sposób dziecko pozna miejscowość rodzinną pod względem przyrodniczo geograficznym, historycznym, kulturalnym i gospodarczym. Około tego przedmiotu zgrupowane są inne, jak język polski, rachunki, śpiew i praca ręczna. Roboty ręczne pojęte są w pierwszych latach jako środek metodyczny w nauczaniu innych przedmiotów, umożliwiają bowiem dziecku wyrażanie się za pomocą różnych środków technicznych.

¹⁾ W literaturze polskiej zagadnienie „szkoły twórczej” („szkoły pracy”) było omawiane niejednokrotnie i to dość wyczerpująco w całej serii artykułów, drukowanych w *Ruchu Pedagogicznym* i w innych czasopismach naszych, począwszy od r. 1912. Ponieważ inicjatorzy „Miejskiej szkoły pracy” mieli trudności w realizowaniu swych zamierzeń z powodu „braku — jak piszą — w polskiej literaturze pedagogicznej nie tylko gotowych wzorów („gotowe wzory” są sprzeczne z istotą szkoły twórczej. Przyp. Red.), nadających się do stosowania choćby mutatis mutandis, ale nawet prac o charakterze ogólnym” — pozwolimy sobie zwrócić ich uwagę na ważniejsze artykuły i rozprawy, drukowane w *Ruchu Pedagogicznym* na temat „szkoły pracy” w ubiegłych latach i to jeszcze przedwojennych. *Marja Ramułtowa*. Próby polskiej szkoły nowego typu. (R. P. r. 1912) — *A. Szycówna*. Nowe prądy w dziedzinie nauczania początkowego (R. P. rok 1912) — *H. Rowid*. Szkoła pracy (R. P. r. 1913, 6 artykuły). — Reforma klasy elementarnej. — Z praktyki nauczania elementarnego według zasad „szkoły pracy” (R. P. rok 1913, gdzie jest nawet podana owa lekcja o owocach, zupełnie w ten sposób ujęta, jak ją znajdujemy w Sprawozdaniu na str. 14). — *A. Broszkiewicz*. Z metodyki rysunków (R. P. r. 1914). *M. Laszkowiczówna*. Nowe prądy metodyczne (R. P. r. 1914). — *A. Grudzińska*. Gmina szkolna (R. P. r. 1913). — *H. Rowid*. Samorząd uczniów w szkole (R. P. r. 1917). *M. Stawicki*. Wolne ćwiczenia stylistyczne (R. P. r. 1917). *B. Dyakowski*. O rozbiciu obserwacji przyrodniczych przez uczniów (R. P. r. 1917). — *H. Witkowska*. Wycieczki po Krakowie (R. P. r. 1917). — *H. Rowid*. Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji (R. P. r. 1920, 4 artykuły). — Idea szkoły pracy w zastosowaniu praktycznym (R. P. r. 1921). — *Nauka Rzeczy Ojczystych* (R. P. r. 1921) i t. d. Przytoczyliśmy niektóre tylko prace celem wykazania, że od lat 14 prawie zagadnienie szkoły twórczej omawiane jest na łamach naszych czasopism pedagogicznych i personal nauczycielski miejskiej szkoły pracy znalazł tam te zasady i wskazania, które niezależnie od tych prac tak pięknie realizuje.

Począwszy od kl. IV roboty ręczne stanowią przedmiot samodzielny, (introligatorstwo, roboty z drzewa, kartonu i metalu).

Szkółę doświadczalną w Łodzi zwiedza licznie nauczycielstwo zarówno miejscowe, jak i z dalszych stron. W ten sposób szkoła ta staje się ogniskiem, promieniującym na otoczenie. Praca twórców nowej szkoły pobudza nauczycielstwo do podjęcia podobnych prób i do stopniowego urzeczywistniania zasad szkoły twórczej.

Recenzje.

Dr Feliks Klerski. *Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna.* Tom I A—M, Tom II N—Ż. Wraz z dodatkiem i dwoma indeksami. Książnica Polska T-wa N. S. W. Lwów-Warszawa 1923 i 1925. Str. 671+64.

W polskiej literaturze pedagogicznej dotkliwie dawał się odczuwać brak dzieła, które jest nieodzowną pomocą naukową dla osób pracujących na polu wychowania czy to teoretycznie, czy też praktycznie. Pomocą taką jest *Encyklopedia Pedagogiczna*, mająca na celu ułatwić ogólne orjentowanie się w sprawach wychowawczych, wyjaśniać pojęcia wychowawcze, rozwój i stan współczesny ważniejszych problemów pedagogicznych. Umiejętnie opracowana *Encyklopedia Pedagogiczna* ma duże znaczenie ekonomiczne, ponieważ umożliwia nauczycielowi szybkie zorientowanie się w literaturze danego zagadnienia, jakie mu nasuwa praktyka szkolna, ułatwia autorowi pedagogicznemu opracowanie obranego tematu. Nieodświadczony i początkujący autor uniknie powtarzania znanej już w literaturze materji i może nieraz gruntownie omówionej, niżby to on sam uczynił. Jeżeli zaś zdoła wzbogacić poruszony już temat nowemi przyczynkami i wynikami osobistych doświadczeń, lub też zamierza podać pewien problem w odmiennem, oryginalnem oświeceniu, wówczas starać się powinien nawiązać do wysiłków i prac poprzedników, podkreślając ich racje, wykazując zalety i błędy. Postępowanie takie, świadczące o głębszej kulturze pedagogicznej, i wogóle o kulturze naukowej i etycznej, umożliwia mu i ułatwia *Encyklopedia Pedagogiczna* i *Biblijografja*.

Nieodzowną tedy pomocą naukową w dziedzinie każdej gałęzi wiedzy, a więc i w pedagogji, jest encyklopedia. Niemcy, Francuzi i Anglicy zdobyli się już dawno, bo jeszcze w połowie ub. stulecia na poważne prace z tego zakresu i posiadają wielotomowe encyklopedje pedagogiczne w kilku wydaniach. Najobszerniejszą ze współczesnych encyklopedyj niemieckich jest „*Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*” (10 tomów) w opracowaniu *Wilh. Reina*, prof. ped. w un. w Jenie, a w języku francuskim *Ferd. Buisson'a* „*Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*”. Niemcy i w tej dziedzinie zmierzają do specjalizacji i obok ogólnych encyklopedyj pedagogicznych wydali encyklopedje, poświęcone specjalnym działom wychowania i szkolnictwa, taką n. p. encyklopedją jest wydane

w. r. 1920 dzieło p. t. „Handbuch des Volksschulwesens“, które zawiera w zwięzłej i treściwej formie ważniejsze zagadnienia w związku z historią, administracją, ustawodawstwem, teorią i praktyką w zakresie szkolnictwa elementarnego (powszechnego).

W literaturze polskiej mieliśmy dotąd tylko jedną pracę w tej dziedzinie, dotychczas jeszcze nieukończoną, a mianowicie Encyklopedję Wychowawczą. Bardzo więc na czasie pojawia się Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna w opracowaniu *Dra Feliksa Kierskiego*, która zarówno ogółowi nauczycielstwa, jak i pracownikom na polu publicystyki i literatury pedagogicznej niezawodnie duże odda usługi.

Dzieło to, będące owocem kilkuletniej żmudnej pracy, zawiera przejrzyste i umiejętnie zestawione informacje i wskazówki z dziedziny teorii i praktyki wychowawczej. Poszczególne pojęcia, zagadnienia i kwestje zostały tu ściśle określone, wyjaśnione pod względem etymologicznym i znaczeniowym, przedstawione w rozwoju historycznym z uwzględnieniem ich obecnego stanu, tudzież literatury przedmiotu. Życiorysy wybitnych pedagogów polskich i obcych zawierają treściwą charakterystykę z podkreśleniem ich znaczenia w dziejach pedagogii i dla ogólnej kultury wychowawczej.

Niektóre zagadnienia i tematy opracowane zostały wcale obszernie i zaopatrzone w bogaty materiał bibliograficzny, n. p. biologia, czytanie, geografia, głuchoniemi, higiena, historia, nauka o rzeczach, pisanie, pedologia, przyroda martwa (ten ostatni temat aż na 25 kolumnach z ilustracjami), inne znowu niemniej ważne potraktowane zostały w stosunku do poprzednich dość pobieżnie, n. p. karność, kara, koncentracja, pragmatyzm, niektóre zaś są zupełnie pominięte w osobnem opracowaniu, jak czytanka szkolna (jej rozwój historyczny i obecne kierunki), lektura w szkole, teatr szkolny, nauka rzeczy ojczytych. Niektóre natomiast sprawy n. p. artykuł, „doksztalcanie nauczycieli“, zawierający informacje o różnych kursach dla nauczycieli niekwalifikowanych, lub „egzamina uproszczone“, możnaby śmiało w *E. P.* pominąć, jako sprawy przejściowe, wynikłe z powodu powojennych anormalnych stosunków.

W artykule „szkoła pracy“ zamiast tej nazwy pożądanemby było wprowadzenie terminu „szkoła twórcza“, jako bardziej zgodnego z duchem języka, a w nawiasie możnaby umieścić terminy obce „Arbeitsschule“, „École active“.

Pewnego uzupełnienia wymagają zapiski bibliograficzne, n. p. po wzmiance o czasopismach pedagogicznych powinna być podana praca *A. Karbowiaka* „Polskie czasopisma pedagogiczne i art. w Ruchu Ped. z r. 1919. „Polskie czasopiśmiennictwo pedagogiczne“, po artykule o Estkowskim rozprawka w Ruchu Ped. z r. 1920 (Ewaryst Estkowski, Stanowisko E. w dziejach ped. pol.), po Glicznerze Skrzetuskim należało umieścić pracę *Z. Bujańskiego* „O pierwszej pedagogicznej książce polskiej“ (podana została w „Uzupełnieniach“ w II tomie). Po art. o Pestalozzim jest podana monografia *A. Heubauma*, ale I wyd. z r. 1910

zam. II-go uzupełnionego z r. 1920. Brak też wśród literatury o Arystotelesie znakomitej monografii Ottona Willmanna.

Pewne braki natury rzeczowej i nierównomierność w ustosunkowaniu opracowanych problemów nie pomniejszają znaczenia książki i jej ważności w dobie obecnej. Na końcu *Podręcznej Encyklopedji Pedagogicznej* umieścił autor bardzo sumiennie opracowany indeks nazwisk i rzeczy, co ogromnie ułatwia korzystanie z tego dzieła, które stać się powinno nieodzowną pomocą naukową w każdej bibliotece redakcyjnej, szkolnej i nauczycielskiej.

H. Rowid.

Rocznik Pedagogiczny. Serja II. Pod kierownictwem Komitetu redakcyjnego w składzie: S. Dickstein, J. Joteyko, J. Piątek, St. Swidwiński, Br. Kozłowska. Redaktorka: H. Radlińska. Tom II. Rok 1924. Książnica-Atlas, Warszawa 1924. VI + 575 str.

Polskiej literaturze pedagogicznej przysporzone zostało dzieło dużej wartości i wielkiego znaczenia dla kultury doby obecnej. Kto zna dokładnie warunki, wśród jakich pracują dziś u nas autorzy pedagogiczni, musi wyrazić szczerzy podziw i prawdziwe uznanie Redakcji „Rocznika” za dokonanie dzieła, które stanie się niewątpliwie źródłem dla licznych zastępów nauczycielstwa polskiego, budowniczych nowej szkoły. Stąd czerpać będą umiejętne wskazania i podjęte do dalszej pracy, przejęci tym duchem umiłowania dziecka i szkoły, który ożywił Redakcję „Rocznika Pedagogicznego”. Tom II-gi stanowi dalszy ciąg usiłowań, podjętych przed 2 laty przez wydanie I-go tomu „Rocznika”, a mających na celu zobrazowanie obecnego stanu edukacji w Polsce w związku z rozwojem myśli pedagogicznej w krajach zachodnich.

Na tom II *Rocznika* składa się następujących 12 rozdziałów: Nauki pedagogiczne i kształcenie nauczycieli, Z zagadnień szkoły twórczej, Wychowanie fizyczne, Nauczanie i programy szkolne, Oświata pozaszkolna, Wychowanie i szkolnictwo u innych, Opieka nad młodzieżą, Informacje o szkolnictwie, Kronika polska, Biblijografia, Skorowidze.

Pomimo tak bogatej treści, utrudniającej poniekąd układ syntetyczny, zawarte w „Roczniku” artykuły i rozprawy stanowią pewną całość. Nurtujące dziś prądy szeregują się w sposób naturalny około zagadnień podstawowych: budowy trwałego gmachu rodzimej szkoły i stworzenia systemu edukacji polskiej. Treść „Rocznika” ma charakter po części sprawozdawczy, po części krytyczny i programowy. Wszędzie wysuwa się naczelny motyw: troska o wychowanie zdrowego fizycznie i społecznie obywatela, dojrzałego do pracy w wolnem państwie, przystosowanego do jego kultury i do jej rozwoju. Koncepcję szkoły, metody nauczania i programy, zagadnienia wychowania fizycznego, opieki nad dziećmi, oświaty dla dorosłych i ustawodawstwo poddano gruntownej dyskusji. Prace programowe podkreślają istotne potrzeby szkoły i oświaty pozaszkolnej, akcentując sprawę kształcenia nauczycieli, instruktorów i wogóle kierowników ruchu umysłowego i społecznego.

Sprawę kształcenia nauczycieli szkół średnich omawia *L. Jaxa Bykowski*, podkreślając doniosłość przygotowania pedagogicznego do zawodu obok naukowego. W związku z tem zagadnieniem pozostaje umiejętnie opracowany „Program nauk psychologicznych” *prof. J. Joteyko*, tudzież „Kurs psychopedagogiki dzieci anormalnych” *M. Grzegorzewskiej*.

Rozdział II poświęcony jest zagadnieniu szkoły twórczej. W serii artykułów znajdujemy wszechstronne oświetlenie tego problemu, którym się dziś zajmuje cały świat pedagogiczny. Istota szkoły twórczej, jej rozwój, podstawy socjologiczne i psychologiczne omówione zostały we wstępnym artykule *H. Rowida*. Jedną z cech szkoły twórczej — to metoda laboratoryjna, którą rozpatruje *St. L. Ziemecki* (Pracownia fizyczna w szkole średniej). Metody samodzielnej pracy w nauczaniu przyrody sprzyjają ogrody szkolne. Doniosłe ich znaczenie wychowawczo-kształcące i społeczne wykazuje *J. Antoniewiczówna*. Czynnikiem, rozwijającym walory społeczne, jest kooperatywa uczniowska na terenie szkoły. Kwestję tę omawia ze znajomością rzeczy i z uwzględnieniem praktyki życiowej *Fr. Dąbrowski*. Na czoło artykułów w tym rozdziale wysuwa się praca *H. Radlińskiej* „Rola książki i biblioteki”, zawierająca szczegółowy opis bibliotek na zachodzie. Autorka oświetla ich rolę w szkole i w pracy oświatowej pozaszkolnej, omawia zagadnienie techniki czytania, badania nad istotą książki i psychologią czytelników i czytelnictwa, zajmuje się wreszcie stosunkami i potrzebami naszego czytelnictwa i naszych bibliotek. Organizację życia i pracy młodzieży poza szkołą rozpatruje *St. Sedlaczek* (Harcerstwo) i *Ap. Rudnicki* (Dom i szkoła).

Rozdział III „Wychowanie fizyczne” przynosi najbardziej nowoczesne w tej dziedzinie poglądy (*E. Piasecki* i *St. Kopczyński*).

Obok zagadnień szkoły twórczej wysuwa „Rocznik Ped.” szereg spraw związanych z obecnymi programami szkolnymi i ze stanem nauczania w naszych szkołach. Tu podkreślić należy doskonałą analizę starego podręcznika, wypisów (*St. Tync*) i lektury w szkole (*St. Świdwiński*). Interesujące są myśli i uwagi w sprawie kształcenia estetycznego, przedewszystkiem pod względem muzycznym (*T. Joteyko* „Muzyka w szkole u nas i obcych”). W dziale tym znajdujemy nadto bardzo gruntowną krytykę programów przyrody, matematyki i geografii.

Powyżej wspomniane rozdziały odnoszą się do spraw związanych ze szkołą. Ażeby wysiłek szkoły nie poszedł na marne przez znane zjawisko socjalne „recydywy ciemnoty”, konieczne jest wychowanie całych grup społecznych, które stanowi zakres pracy oświatowej pozaszkolnej. Zagadnieniu temu poświęcone są artykuły *H. Radlińskiej* i *E. Nowickiego*. W dziale „Wychowanie i szkolnictwo u innych” podkreślone są następujące momenty: swoboda wewnętrzna szkoły (Francja, Anglja, Stany Zjedn.), uprzywilejowanie kierunku praktycznego, zupełna przebudowa szkolnictwa (Austria).

Dalszą treść „Rocznika Ped.” stanowią: nader sumiennie opracowane daty statystyczne (statystyka szkolnictwa, szkolnictwo polskie poza Rzpłtą), kronika (zjazdy, instytucje pedagogiczne, zrzeszenia nauczycielskie, sprawy oświatowe na terenie Sejmu), kronika oświatowa, wreszcie bibliografia i skowidze.

Bogaty ten materiał wymagałby bardziej szczegółowego omówienia, na co jednakże nie zezwala brak miejsca. „Rocznik Ped.” porusza zagadnienia z różnych dziedzin wychowania, ale wszystkie łączą się ze sobą i zmierzają ku jednemu celowi, którym jest: budowa nowej szkoły polskiej i rozwój kultury rodzimej. Wydawnictwo to stoi na poziomie europejskim i w niczem nie ustępuje podobnym publikacjom w państwach zachodnich. Możemy tylko gorąco zachęcić ogół nauczycielstwa i oświecone sfery społeczeństwa do szczegółowego przestudjowania obydwu tomów „Rocznika Pedagogicznego”.

w.

Dr Tadeusz Jaroszyński. *Metody badań psychologicznych w szkole.* Wskazówki dla lekarzy szkolnych oraz pedagogów. Wyd. II. Z 60 rysunkami w tekście Nakł. Księgarni J. Lisowskiej. Warszawa 1925. Str. 199.

W niektórych państwach zachodnich, w szczególności w Stanach Zjednoczonych A. Pn. pracują w szkołach obok nauczycieli, posiadających normalne wykształcenie pedagogiczne także i osoby, mające specjalne wykształcenie psychologiczne. Są to nauczyciele — psychologowie, którzy uczą też niektórych przedmiotów, ale ich główne zadanie polega na prowadzeniu obserwacji i badań dzieci szkolnych. Badania te mają zastosowanie praktyczne, a raczej profilaktyczne, pozwalają bowiem wnikać w duszę dziecka, zrozumieć ją i zapobiec nieraz ujemnym objawom, lub też dość wcześnie zabrać się do leczenia pewnych anormalności w rozwoju umysłowym ucznia. Psychologowie ci działają w ścisłym porozumieniu z całym gronem naucz. i dzięki temu ocena ucznia pod względem jego inteligencji, uzdolnień, i postępów w nauce i t. p. jest bardziej zbliżona do rzeczywistości.

W naszych warunkach nie prędko jeszcze powstanie instytucja psychologów-nauczycieli. Istnieje natomiast już dziś instytucja lekarzy szkolnych, którzy obok czuwania nad zdrowiem i rozwojem fizycznym młodzieży mają też obowiązki opiekowania się jej rozwojem psychicznym w porozumieniu z gronem nauczycielskim. Dla lekarzy szkolnych i pedagogów opracował **Dr T. Jaroszyński** książkę p. t. „Metody badań psychologicznych w szkole”, która w ciągu krótkiego stosunkowo czasu ukazała się już w II wydaniu rozszerzona i uzupełniona. Jest to dowód potrzeby i użyteczności tej pracy.

Autor zebrał i zestawiał najczęściej używane metody badań psychologicznych w szkole, wykazując ich znaczenie i podając w sposób treściwy główne zasady i objaśnienia poszczególnych metod.

Opierając się na pracach znanych psychologów, jak Bineta, Sterna, Claparéda, Decroly'ego, Dawida i innych podaje autor

metody i wskazówki, dotyczące badania inteligencji, postrzegania, uwagi, pamięci, kojarzenia, fantazji, zmęczenia umysłowego, sfery uczuciowej i ruchowej, woli i sugestywności. W ostatniej części omawia autor metody stosowane w badaniach zbiorowych młodzieży szkolnej, tudzież próby charakterystyki poszczególnych dzieci. Bardzo ważne są wskazówki, dotyczące techniki badania, w których autor zwraca uwagę na konieczność zachowania jak największej ostrożności i powściągliwości w wysnuwaniu ostatecznych wniosków, w wydawaniu sądów i opinii o dziecku. Na końcu podane są najważniejsze dzieła i publikacje psychologów obcych i polskich.

W książce Dra Jaroszyńskiego znajdzie czytelnik opis metod, które można stosować w szkole bez posługiwania się skonplikowanymi aparatami, używanymi w laboratorjach psychologicznych. Na pierwszy rzut oka wydają się te metody łatwe, jednakże ostrzec należy, że bez odpowiedniego przygotowania psychologicznego wyniki mogą być zupełnie fałszywe. Konieczna jest pewna zdolność w orjentowaniu się w zagadnieniach psychologicznych na poziomie dzisiejszej wiedzy, umiejętność wnikania w cudze stany psychiczne, a przede wszystkim zdolność intuicyjnego zrozumienia duszy dziecka. W braku odpowiedniego przygotowania psychologicznego będą to tylko próby dyletanckie, a nieraz przy braku ostrożności i krytycyzmu nawet szkodliwe.

W książce znalazły się pewne usterki rzeczowe i językowe, a także druk i korekta pozostawiają nieraz wiele do życzenia. Metoda statystyczna Galtona może nie bardzo szczęśliwie nazwaną została metodą „percentyli”. Nazwa brzmi dość dziwnie w języku polskim. W książce Claparéda „Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale” (ost. wyd. z r. 1924) znajdujemy nazwę „Ogive de Galton”. Metodę trójwyrazową opracowali w Niemczech Moede i Piorkowski. W przykładach zgłosek bez znaczenia, służących do badania pamięci (str. 75), są i sylaby, mające sens, n. p. sęp, niw (dopełn. l. mn.), muc (fonetycznie to samo, co móc). W części, poświęconej badaniom sfery uczuciowej znajdujemy fotografię z książki Schultzego. Aus der Werkstatt der experimentellen Pädagogik“. Jest tam obraz Młeki Pańskiej, budzący uczucia smutku i żalu. Zamiast tego umieścić autor obraz nastrojowy (krajobraz), dla dzieci za trudny i niezrozumiały, którego nie odczują i który nie wzbudzi u nich odpowiedniej reakcji uczuciowej. W artykule o badaniach zasobu wyobrażeń dzieci podane są tylko dawniejsze prace niemieckie o charakterze nienaukowym, a pominięte liczne badania późniejsze.

Cytowane tytuły dzieł nie są ściśle i prawdziwe, n. p. Dawida. Inteligencja, wola i zdolność do pracy (u autora „w pracy” str. 98), Bineta „Pojęcia” nowoczesne o dzieciach (u autora „Wiadomości” str. 91). W sprawie testów Boveta odsyła autor czytelnika do jego dzieła i każe mu szukać w spisie literatury, ale go tam wcale nie umieścić.

Wyrażenia takie, jak „dotykając do (!) papieru (str. 51),

„napisać zdanie pod dyktando“ (str. 40) rażą pod względem językowym. Niejasne jest zdanie: „I Claparède stawia ten zarzut Sternowi wraz z Wiegmanem“ (str. 56). niewiadomo, czy Claparède stawia zarzut Sternowi i Wiegmanowi, czy też Claparède i Wiegman stawiają zarzut Sternowi. Nazywanie kwadratu czy prostokąta „odcinkiem“ (str. 70) jest nieściśle. Polecamy badanemu użyć zdania (str. 87) ma być ułożyć. Błąd taki drukarski zmienia zupełnie sens testu. Korekta niedbała, częste rozrzucenie czcionek w druku uwidocznione na licznych miejscach.

Wymienione tu niektóre tylko usterki świadczą, że książka wymaga jeszcze bardzo starannego przejrzenia i poprawienia. Pomimo tego jednak może oddać lekarzom pewne usługi, a także i nauczyciele mogą z niej korzystać. Jakkolwiek wyniki tych badań i prób nie będą miały wartości naukowej, mogą jednak mieć pewne znaczenie pedagogiczne. Pobudzą one nauczyciela do subtelnej wnikania w duszę dziecka, co pracę jego uczyni głębszą i bardziej zajmującą.

h. r.

Dr A. Kozłowska. *Pogadanki o roślinach i glebie* wraz z wycieczkami i wskazówkami metodycznymi dla nauczyciela. Dla użytku niższych oddziałów szkoły powszechnej. Książnica-Atlas Lwów-Warszawa 1925. str. 103.

„Zadaniem tej książki jest ułatwienie nauczycielowi prowadzenia pogadanek z dziećmi w szkole powszechnej“ (wstęp). Zadanie to „Pogadanki“ spełniają doskonale. Nie są bowiem szablonowym podręcznikiem dla ucznia lub nauczyciela, ale jak gdyby szeregiem wzorowych lekcji przyrody na poziomie niższych klas szkoły powszechnej. Lekcje prowadzi dr Kozłowska metodą całkowicie zgodną z zasadami naszych programów ministerjalnych t. zn. nie podaje gotowej wiedzy, lecz kieruje dzieci do zdobywania drogą własnych obserwacji dokładnych wiadomości o budowie i życiu roślin, o rodzajach gleby i jej własnościach. Zadaniem nauczyciela staje się kierowanie obserwacjami dzieci, dostarczanie im odpowiedniego do obserwacji materiału, nauczanie ich nie tylko patrzenia, ale i widzenia zjawisk przyrodniczych. Układ pogadanek, prostota doświadczeń, dobór materiału i metodyczne uwagi w tekście wskazują, że autorka zna dobrze warunki nauczania w szkołach powszechnych i daje wzory lekcji, które z łatwością dadzą się dostosować do miejscowych warunków różnych szkół.

Z właściwymi lekcjami-pogadankami łączą się lekcje-wycieczki, które umożliwiają bezpośrednie obcowanie uczniów z przyrodą; jest więc: wycieczka w kwietniu do lasu liściastego, wycieczka wiosenna na łąkę, wycieczka do lasu szpilkowego w maju i wycieczka na łąkę w czerwcu. Kilka słów o potrzebie krzewienia idei ochrony przyrody przez nauczycieli wśród uczniów szkół powszechnych stanowi zakończenie „Pogadanek o roślinie i glebie“.

Liczne, w części oryginalne ryciny w tekście, dodają jeszcze wartości tej cennej książce i ułatwiają korzystanie z niej osobom, nawet źle przygotowanym do nauczania przyrody.

J. B.

Kronika.

Zniesienie Państw. Instytutu Pedagogicznego w Warszawie. W Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Wyz. Rel. i Ośw. Publ. z dnia 1 listopada 1925. Nr 17. ogłoszone zostało rozporządzenie Ministra W. R. i O. P., na mocy którego został zamknięty jedyny w Polsce Instytut Pedagogiczny. Rozporządzenie to brzmi: § 1. Państwowy Instytut Pedagogiczny w Warszawie, działający na podstawie statutu, wydanego rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 1 lipca 1918 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr 5. poz. 3) znosi się. § 2. Rozporządzenie niniejsze wchodzi w życie z dniem ogłoszenia. Warszawa, dnia 25 września 1925 r. (L. 10707/IV). Podpisano: Minister W. R. i O. P. St. Grabski.

Tak więc po 7 latach działalności przestała istnieć jedyna w państwie nasza instytucja, zadaniem której była praca naukowa nad rozwojem myśli i twórczości pedagogicznej, tudzież przygotowanie fachowych nauczycieli przedmiotów pedagogicznych. Na miejsce zwiniełego Instytutu Pedagogicznego nie został dotąd utworzony inny zakład naukowy, któryby przejął tę działalność. Za granicą rozwijają się dawne i powstają nowe Instytuty Pedagogiczne, wyposażone należycie w siły naukowe i w potrzebne środki, jak biblioteki, laboratoria i t. d. Zniesienie Instytutu Pedagogicznego jest dotkliwą stratą dla rozwoju myśli pedagogicznej i dla szkolnictwa polskiego.

Zjazd nauczycieli języka polskiego w seminarjach naucz., urządzony staraniem Sekcji Kształcenia Nauczycieli Związku P. N. S. P. odbędzie się w grudniu b. r. w Warszawie. Przedmiotem obrad będą kwestje programowo-metodyczne, wyniki praktyki szkolnej w zakresie nauczania języka i literatury polskiej w seminarjum, oraz stosunek tych przedmiotów do potrzeb szkoły ćwiczeń. Referaty objęli: *Prof. Zenon Klemensiewicz* „Nauczanie języka polskiego w seminarjach naucz.“, *prof. Juliusz Saloni* „Nauczanie literatury polskiej w seminarjach naucz.“. Trzeci referat poruszy sprawę nauczania języka polskiego i literatury w stosunku do potrzeb szkoły ćwiczeń i praktyki zawodowej nauczyciela szkoły powszechnej.

Z Koła Sekcji Kształcenia Naucz. w Krakowie. W listopadzie b. r. odbył się w auli gimnazjum VIII odczyt *Dra Rowida* „O obecnych systemach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych“. Koło projektuje na obecny rok szkolny serję odczytów, mających na celu zapoznanie nauczycielstwa z organizacją szkolnictwa w różnych krajach.

Ankieta Redakcji „Ruchu Pedagogicznego“. Do Nru 7-go dołączyliśmy kwestjonariusz, mający na celu zbadanie życzeń Sz. Czytelników i opinii, jaką sobie wyrobili o wartości czasopiśma związkowego. Redakcja otrzymała liczne i nader cenne odpowiedzi z różnych stron kraju. W najbliższym zeszyte „Ruchu Pedagogicznego“ ukaże się opracowanie ankiety na podstawie nadesłanych odpowiedzi. Chcąc uzyskać jeszcze bogatszy materiał, zwraca się Redakcja z uprzejmą prośbą do Sz. Czytelników, którzy dotychczas nie nadesłali odpowiedzi, o wypełnienie kwestjonariusza i przesłanie go do końca grudnia b. r. pod adresem: Redakcja „Ruchu Pedagogicznego“, Kraków, Lelewela 4.

„Płomyk“, najpoczytniejszy tygodnik dla dzieci, wydawany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, święci już dziesiąty rok swego istnienia. Miło do ręki wziąć to sympatyczne czasopismo dziecięce, na każdej stronie którego widać wielką sumę pracy, włożoną i w treść i w wygląd zewnętrzny pisma. Numer jubileuszowy w gośdny uznania sposób daje młodym czytelnikom możność całkowitego zapoznania się z pracą nad pismem. Tygodnik ten czytają setki tysięcy dzieci polskich, kształcąc przy jego pomocy umysł i serce. Tysiące dzieci szkolnych oczekuje niecierpliwie po upływie każdego tygodnia pojawienia się nowego numeru „Płomyka“ i „Płomyczka“. Nauczyciele powinni co tydzień poświęcać kilka godzin nauki lekturze „Płomyka“ w klasie.

Do Sz. Czytelników „Ruchu Pedagogicznego”.

Zeszyt niniejszy Nr 9—10 (za listopad i grudzień 1925) zamyka XII (XIV) rocznik Wydawnictwa Związku P. N. S. P. Najbliższy numer wyjdzie **z końcem stycznia 1926 r.**

Prosimy uprzejmie Sz. Czytelników, którzy dotychczas **nie wyrównali prenumeraty za rok 1925**, o bezzwłoczne przesłanie należności.

Równocześnie prosimy o możliwie rychłe **nadesłanie prenumeraty na rok 1926, przynajmniej za pierwsze półrocze**, tudzież o podanie ewentualnej **zmiany adresu**.

Rocznik „Ruchu Pedagogicznego” za r. 1925 wyszedł w objętości **21 arkuszy druku**. Prenumerata, wynosząca za ledwie **8 zł rocznie za tom przeszło 20-arkusowy (336 stron)** pisma naukowego jest — wobec wysokich kosztów druku i papieru — minimalna. Pomimo tak niskiej prenumeraty poważna liczba Czytelników zalega z wyrównaniem należności.

W odpowiedziach na ankietę **Redakcji „Ruchu Pedagogicznego”** Sz. Czytelnicy wyrazili życzenie, aby powiększyć objętość naszego czasopisma. — **Zarząd Główny Związku P. N. S. P.** uwzględni niezawodnie te słuszne życzenia, ale byt i dalszy rozwój „Ruchu Pedagogicznego” zależy przede wszystkim od szczerego **poparcia** Sz. Prenumeratorów.

TREŚĆ Nru 9—10:

Henryk Rowid: Reforma szkolnictwa w Austrii. — *Helena Witkowska*: Szkoły społeczne. Wrażenia i wspomnienia z podróży pedagogicznej. — *Dr Mieczysław Ziemiłowicz*: Kilka prób nauczania historii zagranicą. W poszukiwaniu nowych metod nauczania. — *Dr Michał Friedlander*: Życie duchowe młodzieży żeńskiej. — *It.*: Liga Nowego Wychowania. — *K.*: Szkoła przyszłości. — O ustrój szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej. — Miejska szkoła doświadczalna w Łodzi. — *Recenzje*. *Dr Feliks Kierski*: Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna (*H. Rowid*). — *Rocznik Pedagogiczny*. T. II. (w.). — *Dr T. Jaroszyński*: Metody badań psychologicznych w szkole. (*It. r.*). — *Dr A. Kozłowska*: Pogadanki o roślinach i glebie. (*J. B.*). — *Kronika pedagogiczna*. — *Spis rzeczy*.

Prenumerata roczna	8 zł		Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego”, Kraków, Rynek 29, II. p.
półroczna	4 „		
Cena zeszytu Nr 9—10	2 „		

Ogłoszenia na o k ł a d c e: Cała strona 100 złp. pół str. 50 złp., $\frac{1}{4}$ str. 25 złp., w tekście cała strona 80 złp., $\frac{1}{2}$ str. 40 złp., $\frac{1}{4}$ str. 20 złp.

Redaktor: Dr Henryk Rowid. **Wydawca** w imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sieńko**.
Drukarnia „Szkolnica”, Kraków, ulica Grzegórzecka 30.

664