

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERPNIĄ.

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

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

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

Stanowisko Ewarysta Estkowskiego w dziejach pedagogii narodowej¹⁾.

Działalność pedagogiczna Estkowskiego przypada na okres bujnego życia umysłowego w Wielkopolsce, kiedy w szczególności, na polu filozofii i pedagogiki pojawiły się dzieła wysokiej wartości, które posunęły rozwój kultury narodowej o duży krok naprzód. Przypisać trzeba, że działała wówczas pobudzająco idealistyczna filozofia niemiecka na młodych myślicieli naszych, będących przeważnie uczniami słynnego Hegla (Libelt, Cieszkowski, Kremer). Wkrótce jednakże rozpoczyna się świadoma dążność do wyzwolenia się z pod tych wpływów — do stworzenia systemu filozofii i pedagogiki narodowej. Wyrazem tych dążeń są dzieła filozoficzne i pedagogiczne Karola Libelta, Bronisława Trentowskiego, Augusta Cieszkowskiego i innych pisarzy wieku XIX-go.

Najsilniejszy wpływ na twórczość pedagogiczną Estkowskiego, wogóle na jego umysłowość wywarli dwaj pierwsi myśliciele. Pod wpływem Libelta kształtują się jego poglądy filozoficzne i społeczne, pod wpływem zaś Trentowskiego rozwijają się myśli pedagogiczne Estkowskiego, w których odzwierciedla się także duch Komisji i Izby Edukacyjnej. Poznanie ówczesnych prądów w kulturze polskiej pozwoli zrozumieć i ocenić głębiej znaczenie Estkowskiego w dziejach pedagogii narodowej; na tle dążeń narodowej twórczości filozoficznej postać naszego pedagoga uwypukli się wyraźnie.

Wspomnieliśmy wyżej, że polska filozofia pracuje w pierwszej połowie XIX stulecia nad wyzwoleniem się z pod wpływów idealistycznej filozofii niemieckiej — nad stworzeniem własnego systemu, wpływającego z psychiki polskiej, z głębi ducha narodowego. Już J. N. Kamiński w rozprawie „Czy język nasz jest filozo-

¹⁾ Zob. artykuł „Ewaryst Estkowski”, Ruch Pedagogiczny Nr 7—8, r. 1920.

ficzny?" i Mochnacki w pracy „O literaturze polskiej w wieku 19-tym” (1830) zarzucają pisarzom naszym naśladownictwo filozofji niemieckiej i nawołują do stworzenia filozofji z wewnątrz, do wysnuęcia jej z istoty jestestwa narodowego. „Dla nas potrzeba — pisze Mochnacki — takiej żywej życiem naszym umiejętności, takiej, jaką nas obdarzyć może filozofja naszego jestestwa, filozofja języka polskiego, wreszcie, że tak powiem, temperamentu i konstytucji narodowego geniuszu, narodowego ducha”.¹⁾

Ideę tę stara się urzeczywistnić filozofja polska w latach 40-tych i 50-tych. Trentowski, Cieszkowski, Libelt i inni pracują nad systemem „filozofji narodowej”. Cieszkowski i Libelt odrzucają ideę absolutną Hegla, zastępując ją ideą Boga osobowego, bezwzględną indywidualnością. Libelt występuje przeciwko filozofji niemieckiej i dowodzi, że sam rozum, abstrakcyjnie pojęty, niezdolen jest stworzyć całokształtu żywego i wszystkie jego wytwory cechuje martwota. Filozofję niemiecką Kanta, Fichtego, Schellinga, Hegla cechuje jednostronność, podczas gdy charakterystycznym rysem filozofji polskiej jest dążność do syntezy, do połączenia sprzecznych dotąd kierunków, aby w ten sposób stworzyć nowy system filozoficzny — filozofję uniwersalną (Trentowski). Myśliciele nasi głoszą nową erę w dziejach filozofji — epokę filozofji słowiańskiej. Cechy tej filozofji zawarł Libelt w swym słynnym dekalogu, który Wincenty Pol nazwał punktem zwrotnym w historii naszej filozofji. W dekalogu tym pragnie Libelt ująć pierwiastki ducha słowiańskiego²⁾, ze szczególnem uwzględnieniem duszy ludu, jego wyobrażeń, uczuć i dążeń. Myśli te — jak zobaczymy później — odzwierciedlają się w pismach Estkowskiego i dlatego przytaczamy tu dekalog Libelta:

1. Pierwiastek filozofji słowiańskiej nie powinien zrywać jedności świata widomego ze światem niewidomym, ale i owszem położyć ten związek dwu światów za zasadę.

2. Musi odrzucić samowładztwo rozumu i na równi z nim położyć wewnątrz, bezpośrednio pochwycenie prawdy, mocą bezpośredniego związku z duchem wiekuistym.

3. Musi duchowym pojawom swoim dać wyobraźalność, tj. pojmować ducha, jako ukształtowaną indywidualność, jako osobę.

4. Istotą ducha musi być żywot, czyn, rzeczywistość.

5. Wszelki dualizm, jako taki, zniesiony. Złe ustępuje przed dobrem, ciemności przed światłem. Ród ludzki wyniesiony do godności i szczęśliwości przez urzeczywistnienie piękna, prawdy i dobra w życiu. Natura shodlowana i uszlachetniona przez ducha ludzkiego.

6. Wszelkie dobro materialne pochodzi od Boga, nie od ludzi. W tem leży uszlachetnienie materji, oraz przeobrażenie własności prywatnej na lennictwo boskie, które przejął ród ludzki.

7. Braterstwo wszystkich członków narodu polega na jedności myśli boskiej, którą naród reprezentuje; różność społeczna czyli hierarchja polega na różności zasług pojedynczych osób w urzeczywistnianiu owej myśli.

¹⁾ Polska Filozofja Narodowa. Kraków 1921. Wydał Dr M. Straszewski.

²⁾ Myśliciele nasi tego okresu, mówiąc o filozofji słowiańskiej, mają na myśli przedewszystkiem polską filozofję narodową.

8. Władza jest to myśl boża, uosobiona, by mogła się urzeczywistnić.

9. Religja Chrystusa jest religją słowiańską. Wszakże będzie to religja posępu, a temsamem różna od dotychczasowego, na opokę stwardłego katolicyzmu.

10. Umiejętność, a w szczególności filozofja, była dotąd scholastyczną, t. j. nie wyszła poza szkołę; odtąd powinna być popularną, t. j. ludową, kojarząc się z myślą Bożą, która jest w ludzie, i rozwijając tę myśl bożą przez czyn.

Jak widzimy, szuka Libelt pierwiastków filozoficznych w wyobrażeniach ludowych, tam szuka wogóle podstaw filozofji. „Lud nasz — mówi — przechowuje u siebie wiarę w bezpośredni stosunek świata ziemskiego ze światem duchów, które go jako opiekuńcze istoty otaczają. I kto tę wiarę wyssał z mlekiem, temu żadna mądrość świata jej z serca nie wytrąci. Sam ją stokroć odpychać będzie, jako niezgodną z rozumem, ale stokroć znowu ona się w głębi jego ducha odezwie. Bóg i duch nie są to u ludu idee martwe, bezkształtne, ale i owszem w pełni życia pojęte i upostaciowane. Filozofja może te pojęcia rozwinąć, podnieść do umiejętności, ale nie może być tym pojęciom przeciwną“.

Libelt pragnie filozofję sprzęgnąć z rzeczywistością, z życiem; ten rys charakterystyczny cechuje też filozofję Trentowskiego, której punktem wyjścia i finałem jest tworzenie, czyn, praca, a której urzeczywistnienie zależy od wychowania bóstwa człowieka *in actu*. To sprzęgnięcie filozofji z rzeczywistością, z życiem bujnym i twórczym na różnorodnych polach pracy ludzkiej jest, jak słusznie podkreśla Chmielowski, doskonałym wyrazem dążności naszej filozofji idealistycznej w jej różnicy od niemieckiej; „powołanie do czynu, do przekroczenia idei oderwanej dla znalezienia się w szerokiej dziedzinie społecznej celem jej podniesienia i udoskonalenia“¹⁾ Z tak pojętej filozofji wypłynął też ideał pedagogiczny Trentowskiego — człowiek czynny, produktywny i twórczy — jaźń działająca w myśl najwyższych zasad etycznych.

Wrażliwa umysłowość Estkowskiego wchłania te idee, przeżywa całą swą duszą i pragnie ich urzeczywistnienia. Dzięki usilnej pracy nad własnym kształceniem i doskonaleniem zdobywa naukowy pogląd na świat i życie człowieka — pogląd wysnuty z ducha narodowego. Staje w jednym szeregu z najznakomitszymi w narodzie i wspólnie z nimi wykuwa świetlaną przyszłość dla Polski. Libelt działa nań nie tylko swemi dziełami filozoficznymi, ale także i bezpośrednio swą osobowością. Darzy go bowiem znakomity filozof szczerą przyjaźnią, utrzymuje z nim stosunki osobiste i obaj spotykają się często na polu pracy społeczno-oświatowej i pedagogicznej w Poznaniu. Estkowski, jak to wynika ze wspomnień skreślonych w „Autobiografji“, żywi też dla Libelta uwielbienie i szczerzy podziw, przejmując się jego ideami. Wraz z nim wierzy w świetną przyszłość Słowiańszczyzny, a szczególnie Polski, której w dziejach ludzkość przypada wielka misja do spełnienia.

¹⁾ Piotr Chmielowski. *Historja literatury polskiej*. Warszawa 1920. T. V.

Żyjemy — pisał E. w r. 1848 — w czasach przełomowych, w których świat młody, nowy, rozpoczął bój śmiertelny ze światem starym — z wojskiem starych rządów, z biurokratami, z żywiołem germańskim, z absolutyzmem... Ta walka nie zaraz się zakończy, szczerp słowiański stworzy nowy świat, ale wprzód musi odbyć chrzest, jak chrześcijaństwo w swym początku, zanim umocniło swe panowanie. Wolność ludów, braterstwo narodów zamiast dyplomacji rządów, zgoda i miłość pokoleń w miejsce starych przesładowań narodowych piękne są w ideale, ale szczęście i błogosławieństwo na ziemię nieść będą, gdy wrogów zwalczą, urzeczywistnić się poczną. Oczyszczony ród ludzki jaśnieć będzie czystością sumienia i szczerością w czynach¹⁾.

Historjografja Estkowskiego przyjmuje jako pewnik, że ludzkość osiąga coraz wyższy stopień doskonałości. „Historja — mówi — od z początku biegnie swym trybem i ludzkość postępuje ze szczebla na szczebel doskonałości, że nowa era wyższego szczęścia, zupełniejszej wolności wschodzi w Europie, a im ważniejsza epoka, tem większe wstrząśnienia... Ziarno nowej ery w świat rzucone już zeszło, ale kwiat i owoc w pęczku dotąd ukryty. Inaczej być nie może. Jeszcze nie było spokojnej reformy świata — i nie przez rok ani dwa taka przemiana uzupełnić się może..., ale szczęśliwi jesteście, żeśmy się zbliżyli do epoki, któreśmy dawno pożądali, która zbawi naszą ziemię, która wywoła do wielkiego życia obszerny świat słowiański, świat nowy, świat nasz²⁾).

...„Ja jestem przekonany, że teraz czas na nas nadchodzi; dotąd nie mieli ani Polacy, ani inni Słowianie potężnych myśli, wielkich idei, które rodzą takie czyny, od których zawisł nowy porządek świata, które odśloniłyby nową gwiazdę ludzkości na długie czasy przyswiecającą; uznaję, ale nie wiem dlaczego mocno przeczuwam, że ta gwiazda w naszym narodzie wznijdzie... Dziś cała Polska i wszystkie ludy słowiańskie na pozór spokojne, są pełne wielkich oczekiwań. Grecy, Rzymianie, Niemcy, Francuzi, Anglicy położyli wielkie zasługi dla ludzkości; dlaczegożby kolej nie miała przyjść na szczerp słowiański, najliczniejszy i najświeższy?³⁾

Tę wiarę w misję narodu polskiego dzieli nasz pedagog z wszystkimi wielkimi twórcami filozofji i literatury narodowej, a wyobraża sobie ten świat nowy, oparty na sprawiedliwości społecznej i na wolności politycznej. W swych poglądach i dążeniach społeczno-politycznych ujawnia Estkowski, podobnie jak Libelt, szczerą tendencję i zasady demokratyczne, a odrzuca wszelką demagogję. „Europa — pisze w swych listach — nie stanęła jeszcze na połowie drogi. Reforma polityczna jest ważna i wielka, ale nierównie większą jest reforma socjalna. A dotychczas nawet idee tych reform jeszcze się nie wyrobiły, cóż dopiero mówić o wykonaniu? Wypadki biegną szybko, wszystko, co stare, trzeszczy; ale budowanie świata nowego, organizacja najświetniejsza i najsprawiedliwsza dotąd, może rozwijać

¹⁾ Autobiografja rkps. str. 62.

²⁾ Autobiografja rkps. str. 83. i u.

³⁾ Autobiografja rkps. str. 144 in.

się i postępować tylko wolno; natężyć się muszą umysły, wypracować nowy świat muszą geniusze narodowe¹⁾.

Nowy ustrój społeczny musi tedy być przygotowany stopniowo, a sprawiedliwy i rozumny ustrój uwarunkowany jest wysoką oświatą ludu, uobywatelnieniem szerokich mas ludowych. Estkowski przyjmuje poglądy Libelta, że w masach ludowych tkwią pierwiastki kultury narodowej, że na wyobrażeniach ludowych oprzeć trzeba filozofję narodową. Ideę tę podejmuje Estkowski celem jej urzeczywistnienia, celem wydobycia na jaw owych pierwiastków rodzimej kultury. Stanie się to przez oświecanie i uobyczajenie warstw ludowych. „Ciemnota, nieświadomość i przesady zniknąć z pośród ludu będą. Błogie skutki światła i wolności spływać nań muszą. Lud uczuć, pojąć, uznać i objawiać ma swą godność, ma się podnieść do równości praw i obowiązków ze wszystkimi innymi w narodzie; ma zakosztować wyższego życia“. Do tej pracy nad oświecaniem i uobywatelnianiem ludu całego zabrać się winno nauczycielstwo, bo nie masz nad to, jak głosił jeszcze Andrzej Frycz z Modrzewa, szlachetniejszego na ziemi zatrudnienia. Szkoła elementarna, która winna być ogniskiem rodzinnego światła, cnót religijnych i obywatelskich ma tedy wielkie zadanie: spoić wszystkie warstwy społeczeństwa w jedną organiczną całość, utrwalić braterstwo w narodzie, znieść różnice stanów, a zastąpić je różnicami cnoty, obowiązków i zasług²⁾.

Twórczość filozoficzna, szukająca pierwiastków rodzimych, wycisnęła swe piętno na teorii pedagogicznej. Trentowski tworzy system pedagogiki narodowej w swej Chowannie, co znowu pobudza praktyków do pracy nad budową szkoły polskiej, której coraz bardziej grozi, szczególnie w Wielkopolsce, zupełne zniemczenie. Szkoły elementarne w Polsce „przykrojone na stopę i według trybu niemieckiego, zamiast doprowadzać, odprowadzały nas od rodzinnego ogniska, od celu narodowego³⁾“. I oto Estkowski, szukając środków zapobieżenia temu niebezpieczeństwu, sięga do źródeł polskiej myśli pedagogicznej i stamtąd czerpie wskazania. Twórcy Komisji i Izby Edukacyjnej nakreślili linje rozwoju szkoły polskiej, pozostawili znakomitą organizację szkolną, dali nam zasady wychowania, programy naukowe, wskazania metodyczne tak rozumne i celowe, że szkolnictwo i dydaktyka pruska w owych czasach żadną miarą nie mogły im dorównać, co zresztą sami Niemcy stwierdzili⁴⁾.

Z prac pozostałych po twórcach Komisji i Izby Edukacyjnej, z filozofji Libelta, Cieszkowskiego, Trentowskiego, wypłynęły poglądy pedagogiczne Estkowskiego, który pragnie myśli ducha polskiego urzeczywistnić w życiu praktycznym, w wychowaniu.

Aby ten wielki cel osiągnąć, trzeba przedewszystkiem wyzwolić szkołę polską i naukę o wychowaniu uwolnić od wpływów pedagogiki niemieckiej, której charakter zgoła nie odpowiada duchowi na-

1) j. w rkps. str. 145 in.

2) Libelt: O odwadze cywilnej. Rozprawy, Kraków 1869. Estkowski. Pisma Pedagogiczne tom I. Poznań 1863 str. 3 i n.

3) Estkowski. Pisma pedagogiczne, t. I.

4) Łuka szewicz. Historia szkół w Koronie i w W. Ks. Litewskiem, Poznań 1850 t. II. str. 350.

rodu, ani psychice dziecka polskiego. Podobnie jak polska twórczość filozoficzna stara się w owym czasie wyswobodzić z pod wpływów filozofii Hegłowskiej, tak i pedagogika uświadamia sobie zgubne skutki niemieckiego ducha, gwałtem szcepionego na organizmie szkolnictwa polskiego.

Pracując nad „Skazówką metodyczną” dla nauczycieli polskich, rozczytywał się Estkowski w dziełach naszych pedagogów — w książkach Piramowicza, Wolskiego, Trentowskiego i innych i pod ich wpływem powstaje w nim gorące pragnienie skierowania polskiej myśli pedagogicznej na jej przyrodzone tory, — odrodzenia myśli, skazonej z powodu rozpanoszenia się w szkołach wielkopolskich ducha pruskiego. „Ta myśl — pisze w jednym ze swych listów — stała się teraz we mnie żywą, że nasze nauki udzielane dzieciom, są zimne, są wyłącznie prawie rozumowe, pedantyczne, bo brak im uczucia życia. Nauki elementarne przyjęliśmy od Niemców; przyjęliśmy także ich sposób wykładu tych nauk — a Niemcy uczą tylko rozumowo, kształcą jedynie głowę. W ich naukach nie ma uczucia; ich nauki nie wzbudzają w uczniach chęci, woli, postanowienia, zapału, natchnienia. Niemcy nawet religii głową tylko uczą, nauczą poznać religję, ale nie uczuć ją. Ich klasyfikacja, rozdrobnienia, formalność pedantyczna pochłania i przytłumia ducha i życie wewnętrzne, jakie odycha w każdej nauce. Nauka udzielana już dzieciom, koniecznie jakies natchnienie w nich sprawić powinna — powinna zapalać ich chęci do dalszego poznawania.

Niemieckie szkoły (a nasze są zupełnie niemieckie, bo na zasadach niemieckiej pedagogiki urządzone) uczą wiele znać i wiedzieć, ćwiczą gimnastycznie pamięć, rozważę i rozum; ale nie wychowują, nie pielęgnują serca, nie wydobywają na jaw szlachetnych uczuć, natchnienia, nie wykształcają wewnętrznego sumienia wychowawców... Nauki więc dzisiejsze nie są w stanie, wzbudzić natchnienie i poświęcenie w masach młodzieży i ludu¹⁾.

Zdając sobie sprawę z takiego stanu naszego szkolnictwa w b. zaborze pruskim, szuka Estkowski środków uzdrowienia i planuje opracowanie nowego układu nauk zgodnego z życiem i potrzebami narodu, tudzież wydanie odpowiednich książek metodycznych. Pracuje nad ułożeniem programu naukowego dla szkoły polskiej, nawiązując do rozkładu nauk przepisanego przez Izbę Edukacyjną dla szkół elementarnych²⁾. W kreśleniu programu nauki stara się przede wszystkim ująć cel nauki w szkole elementarnej; według Estkowskiego, nauki elementarne mają cel trojaki:

1. zbudzać, krzewić i kształcić całe życie serca, t. j. uczucie religijne, etyczne i estetyczne, wiarę, sumienie i wolę;
2. zbudzać, rozkrzewiać i kształcić wszystkie władze umysłowe i
3. przyswajać uczniowi początki wszelkich głównych wiadomości, których człowiek wogóle w każdym położeniu, zawodzie i zatrudnieniu potrzebuje³⁾.

¹⁾ Autobiografia rkps. str. 106 in.

²⁾ Pisma pedagogiczne, str. 154 i n.

³⁾ J. Lipiński „Zbiór uchwał i ogólnych urządzeń Izby Edukacyjnej od czasu jej ustanowienia.

Słowem w programie szkoły elementarnej zawarte być winny początki i treść wszystkich nauk, jakie oświecony i prawy człowiek, jako człowiek, jako chrześcijanin, jako obywatel kraju posiadać powinien¹⁾.

Ujawszy w ten sposób cel nauki elementarnej omawia Estkowski kolejno poszczególne przedmioty i podaje przy każdym z nich treściwe i głębokie wskazania wychowawcze i metodyczne, zwraca uwagę na właściwości psychiczne, „na psychologiczne rozwijanie się i wewnętrzną robotę dziecka“, odwołuje się ustawicznie do życia praktycznego i do przeżyć dziecka. Każdy przedmiot zasługuje na osobne omówienie — tyle w uwagach Estkowskiego wartościowych momentów, które i dzisiejszemu pedagogowi przydać się mogą. Jedno tu trzeba jeszcze podkreślić, że Estkowski stawia zasadę powszechności szkoły elementarnej i zasadę jednolitości programu naukowego. Szkoła elementarna jako ogólnie kształcząca, powinna być jedna dla wszystkich dzieci polskich w okresie kształcenia elementarnego. „Przepisując elementarnym szkołom naukę religii i historii biblijnej, czytania, pisania i rachunków, naukę rzeczy ojczystych, najważniejsze elementa z nauk powszechnych, t. j. z powszechnej geografii, historii naturalnej i historii, najważniejsze rzeczy z fizyki, naukę o zdrowiu, o wzajemnych prawach i obowiązkach między obywatelami i nakoniec naukę śpiewu, nie mieliśmy na względzie przyszłego zawodu, zatrudnienia, stanu uczniów, lecz jedynie względy na wykształcenie, jakie każdemu człowiekowi na ziemi polskiej zrodzonemu bez różnicy, jest koniecznie potrzebne²⁾).

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że Estkowski uwzględnia w swym programie takie przedmioty, jak naukę rzeczy ojczystych, której specjalne poświęca omówienie, naukę o zdrowiu i naukę obywatelską (o prawach i obowiązkach obywatelskich) — przedmioty, które dopiero w ostatniej dobie znalazły miejsce w nowych programach szkolnych. Również osobny rozdział poświęca nauce rysunku w szkole elementarnej. Przed nauką czytania i pisania kładzie Estkowski „naukę o rzeczach pod zmysły podpadających“, jako przygotowanie do późniejszej systematycznej nauki.

Obok zasady powszechności i jednolitości szkoły elementarnej stawia też żądanie jednolitego ustroju całego wychowania narodowego, tak aby wszystkie stopnie szkół były organicznie ze sobą złączone, aby każda kategoria szkoły wyższej wypływała w sposób naturalny z najniższej. „Wyższe szkoły — mówi Estkowski — wtenczas dopiero będą dobre, kiedy tworzyć wspólnie będą jeden system, jeden organizm stopniowy, którego podstawą będą szkoły elementarne. Uczeń, skończywszy zwyczajną szkołę elementarną, będzie dostatecznie przygotowany do gimnazjum, jeżeli to nie będzie jak dotąd, postawione osobno, ale oprze się na szkole elementarnej“³⁾.

1) Pisma pedagogiczne I, 21.

2) Pisma pedagogiczne I, 167.

3) Tamże I, str. 168.

Zarówno zasady ustroju wychowania publicznego, jak cel nauki i program szkoły elementarnej przekazane nam przez Estkowskiego, cechuje głęboka mądrość — cechuje żywotność i znajomość stosunków i potrzeb narodu. Idee Estkowskiego, dotyczące budowy szkoły polskiej, jeszcze dziś nie są zrealizowane, jakkolwiek naród odzyskał główny warunek życia i rozwoju — niepodległość i wolność, a tylko w wolnym państwie rozwijać się może i doskonalić edukacja narodowa. Nadzieje Estkowskiego i dążenia do unarodowienia szkoły związane też były ściśle z ówczesnymi prądami politycznymi, opierały się na ruchu rewolucyjnym r. 1848, zmierzającym do wyzwolenia ojczyzny z pod jarzma pruskiego i innych zaborców.

Podobnie jak program nauki w szkole elementarnej, tak i metody nauczania, wskazówki praktyczne Estkowskiego nie straciły na aktualności. Metoda nauczania elementarnego, której Estkowski wiele miejsca poświęca w swych dziełkach i artykułach, opiera się przedewszystkiem na zasadzie działania, na samodzielnej pracy dziecka. Występuje przeciw bezdusznej tresurze, przeciw mechanizowaniu, przeciw przeładowywaniu umysłów dziecięcych suchymi wiadomościąmi. Metodę nauczania zastosować trzeba do właściwości duchowych dziecka, do rozwoju jego. A więc punktem wyjścia niechaj będzie życie swobodne dziecka w domu, jego zabawy i zainteresowania, albowiem nauka, stojąca z dala od świata dziecięcego przyczynia się do skarlłowacenia ciała i duszy. „Z własnego popędu wymyka się ono z tych objęć mentorskich i kształci się, jak je instynkt pcha, bujając po wolnym świecie, igrając z rówieśnikami, chwytając każdą rzecz w rękę, bawiąc się z psem, kotem lub zabawką, którą samo sobie wymyśliło¹⁾).

Nauczanie niechaj się opiera na obserwacji życia, przedmiotów rzeczywistych, na czynnem działaniu dzieci. „Naprzód pokazuj i opisuj dziecku albo w rzeczywistości, albo na malowanych obrazach, zwierzęta, rośliny, góry, rzeki, łąki i tym podobne przedmioty natury; potem rzeczy przemysłem i ręką ludzką zdziałane np. wyroby stolarza, kowala, szewca, garncarza, mularza, cieśli itd.“ W ścisłym związku z nauką i pracą szkolną pozostają wycieczki i przechadzki dzieci, gdzie bezpośrednio spostrzegają rzeczy i zjawiska. Estkowski żąda, by przynajmniej raz w tydzień, w dogodnej porze prowadził nauczyciel dzieci na przechadzkę. „Prowadź dzieci na łąkę, na pole, do ogrodu, lasu, na wzgórze, do oracza, ogrodnika, kowala, ślusarza, mularza, cieśli, a wszędzie pokazuj, objaśniaj, opisuj, rozmawiaj²⁾).

Ostrzega też Estkowski przed zbyt wczesnem rozpoczęciem nauki czytania i pisania. Pierwsze miesiące pobytu dziecka w szkole niechaj będą poświęcone przygotowaniu do systematycznej nauki. Obok przechadzek i „rozmów nauczyciela z dziećmi“, obok opowiadania bajek, różnych gier i zabaw niechaj dzieci rysują i malują, co będzie najlepszem przygotowaniem do nauki czytania i pisania. Błędem jest, gdy nauczyciel tuż po przybyciu dziecka do szkoły — po jednym czy dwu tygodniach t. zw. ćwiczeń przygotowawczych

1) Pisma I, 30.

2) Pisma I, 32 in.

polegających na kreśleniu różnych kresek rozpoczyna tę naukę. Dla umysłu dzieci małych jest pisanie i czytanie czynnością abstrakcyjną, nie budzącą żadnego zainteresowania. „Alboż to może mała, nierozwinięta dziecina znaleźć w swej głowie słuszny powód na to, że mu każą kreślić głoski (litery), które same w sobie nic nie znaczą, które nie przedstawiają żadnego przedmiotu? A więc nie kreślenie linii i różnych geometrycznych figur, jak to podają pedagogiki niemieckie, stanowić winny wstępne ćwiczenia do pisania, ale rysowanie i malowanie dzieci ołówkiem lub barwną kredką. Posłuchajmy, co o tej sprawie powiedział Estkowski, w swej książce „Metoda pisania i czytania“, a przekonamy się, że uwagi metodyczne pedagoga naszego są identyczne z postulatami najnowszej dydaktyki, są dowodem głębokiej znajomości duszy dziecka.

„Kto się przypatrywał — mówi Estkowski — z uwagą zabawom dzieci, przekonał się, że nawet najmniejsze dzieci lubią kreślić różne figury węglem na ścianie, kredą na podłodze, kijkiem na piasku, rysikiem na tabliczce, że kreśleniom swoim dziwnym, fantastycznym, nadają znaczenia konia, psa, drzewa i tym podobnych przedmiotów. Obudza się tu pierwszy raz w nich myśl twórcza, zaczynają dumać, tworzyć sobie widzialne obrazy. Idąc w pomoc temu ich popędowi, uczmy je kreślić kształtniejsze obrazki, pod oczy podpadających przedmiotów. Chłopiec z największą przyjemnością rysować sobie będzie konia, bat, wóz, pistolet; dziewczę lalkę, kota, ptaka“. W związku z pogadankami, ćwiczeniami w mówieniu rysują dzieci „dobrze im znajome przedmioty. Mniejsza o to, czy kreślone te figury będą wyobrażeniami odpowiednich przedmiotów rzeczywistości; ale dość, że dzieci tym sposobem przyjemnie i z korzyścią się zatrudnią“. Zajęcia te rozwina przyrodzoną skłonność do rysowania, dzieci nabędą wprawy we władaniu ołówkiem, rysikiem, będą „miały sposobność zastanawiać się, myśleć, dumać, wywoływać w pamięci kształty przedmiotów, które mają rysować, porównywać nakreślone figury z przedmiotami rzeczywistymi, przyczem cała prawie ich dusza pożytecznie pracować będzie... Wszakże i ludzie początkowo nie odrazu pisali głoski (litery), ale pierw obrazując swe myśli, kreślili różne figury, hieroglify¹⁾“.

Taką metodę nauczania zalecał Ewaryst Estkowski przed 70 laty z górą, a dziś powtarzamy te same słowa. jako ostatni wyraz postępu w metodyce nauki elementarnej. Nie podjęto zdrowych myśli Estkowskiego ani w b. zaborze pruskim z powodu braku szkół i nauczycieli polskich, ani też, co smutniejsza i w b. zaborze austriackim zapomniano o pedagogu wielkopolskim. I tu naśladowali autorowie „elementarzy“ różne fible, a nauczyciele „pedagogji“ w seminarjach nie umieli nic powiedzieć swoim wychowankom o polskiej twórczości pedagogicznej. To też aż dotąd niemal pokutują te same „metody nauczania“ w klasie pierwszej, zaczynające od kreślenia linijek, aż dotąd na pierwszych stronicach wielu elementarzy naszych

¹⁾ Estkowski: Metoda czytania i pisania. Poznań 1851.

znajdują się owe „ćwiczenia matematyczne“ w kreśleniu prostych pionowych, poziomych, ukośnych, krzywych, kwadratów, kółek i t. p.

Skoro już dziecko nauczyło się postrzegać rzeczy w otoczeniu, wypowiadać swe przeżycia słowem i obrazkiem, przystępuje nauczyciel do nauki czytania i pisania. Estkowski zaleca „metodę czytania“ Trentowskiego,¹⁾ którą w praktyce swej sam wypróbował i stwierdził nadzwyczaj pomyślne rezultaty. Omówieniu tej metody poświęca dużo uwagi (w swem dziełku²⁾). Występuje przeciw panującej wówczas powszechnie metodzie sylabizowania, jak i przeciw metodzie głosowania, a żąda, by dzieci odrazu uczyły się czytania całych sylab, względnie krótkich wyrazów. Takie ujęcie stanowi duży postęp w rozwoju metody czytania i pisania — i stąd już krok jeden do metody wyrazowej, którą u nas rozpowszechnił w ostatnim czasie Marjan Falski. Teksty Estkowskiego tworzą jeszcze zbiór sylab luźnych, oderwanych wyrazów i zdań, treść ich nie jest czerpana ze świata dzieci i to jest ich słabą stroną. Ale i dziś jeszcze posługują się nauczyciele takimi tekstami, jakkolwiek ujemne skutki takiego postępowania wykazał Falski jeszcze przed kilku laty w doskonałej rozprawce, wydrukowanej w Ruchu Pedagogicznym³⁾.

Pominąwszy teksty nieodpowiednie wszystkie inne uwagi metodyczne Estkowskiego, dotyczące nauki czytania i pisania, są nader cenne i rozumne. Poleca używanie ruchomego alfabetu (za przykładem Wolskiego), twierdząc, że dobry nauczyciel może się obejść bez elementarza, o ile ma ruchomy alfabet i tablicę do dyspozycji, żąda następnie równoczesnego uczenia czytania i pisania, występuje przeciw czytaniu sylabami. „Niechaj się uczą gładko, odrazu czytać wyrazy. Rzecz jest tak prosta, że nie potrzeba żadnych wskazówek dla nauczyciela. Dość, że powiemy uczniom i mówiąc, nie wymawiamy n. p. wo—da, ry—ba, na—u—ka, ale wymawiamy gładko, za jednym razem: woda, ryba, nauka“⁴⁾. Przy nauce czytania i pisania uczniowie sami tworzą zdania o przedmiotach z otoczenia.

Skoro dziecko opanuje technikę czytania, należy mu odrazu dać „taką książkę, na której, ucząc się czytać, uczyć się zarazem będzie pożytecznych i przyjemnych rzeczy“. W tym celu wydaje Estkowski „Książkę do pierwszego czytania dla szkół publicznych i prywatnych“; w której stara się dostosować treść i formę do rozwoju duchowego dziecka. „Treść wzięliśmy z przedmiotów, dziecku każdemu dobrze znanych, a co się tyczy formy, staraliśmy się ująć każdą myśl w najprostsze i najkrótsze zdanie... W tej książeczce zamknięty jest cały światek mały, w słowach tej książeczki zamknięte są te piękne rzeczy, które codzień na dworze widzicie“.

Estkowski, podobnie jak Piramowicz, podnosi słusznie, że nauka

1) B. T. Trentowski. Chowanna, t. II. str. 367 i n.

2) Estkowski. Metoda pisania i czytania str. 60—80.

3) N. Falski. Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza. Ruch Pedagogiczny r. 1913 Nr.

Tenże. Wskazówki praktyczne i lekcje próbne z nauki czytania i pisania. Ruch Pedagogiczny Nr. 9 i 10 z r. 1913). Elementarz powiastkowy. Wskazówki dla nauczyciela Lwów—Warszawa 1920.

4) Metoda pisania i czytania, str. 71.

czytania i pisania nie jest właściwym celem szkoły elementarnej, ale raczej środkiem, ułatwiającym rozwój dziecka. Nauka ta uprzystępni młodzieży poznanie skarbów ducha, umożliwi ciągle doskonalenie, samokształcenie. „Każda nauka — mówi Estkowski — a przedewszystkiem początkowa, ma głównie rozwijać władze umysłowe, głównie kształcić ducha; powszechny zaś sposób nauki czytania i pisania zamiast rozwijać, przytępia władze umysłowe“. Metoda zaś, zalecona przez Estkowskiego, „omija wszelką mechaniczność, uczy z uciechą, dziecko samo niejako robi odkrycia i wynalazki, a nauczyciel je tylko prowadzi za rękę, tylko pracę mu ułatwia, tylko nad tem czuwa, by nie odstępowało od celu nauki“¹⁾.

Nauka w szkole elementarnej winna budzić zamiłowanie i potrzebę czytania w życiu późniejszym. Obudzić to zamiłowanie i rozpowszechnić czytelnictwo wśród warstw ludowych było celem popularnych wydawnictw, Estkowskiego książeczek dla ludu, jak np. jego „Żywot człowieka poczciwego na wzór Zwierciadła Reja“²⁾.

Wspomnieliśmy już, że Estkowski uwzględnił w swym programie „naukę rzeczy ojczystych“, obejmującą pogadanki przyrodniczo-geograficzne i historyczne. Celem tej nauki jest poznanie miejscowości rodzinnej i całego kraju ojczystego, tudzież dziejów własnego narodu, a przez takie poznanie ugruntuje się miłość czynna ziemi rodzinnej, polegająca na produktywnej pracy obywatelskiej, na pracy około pomnażania dóbr materialnych i duchowych narodu. Chcąc sprowadzić naukę rzeczy ojczystych na właściwe tory i dać nauczycielowi wzór, wydaje „Zbiorek rzeczy swojskich ku nauce i rozrywce dla młodzieży“³⁾. Jest to ostatnia praca przedwcześnie zmarłego pedagoga. Wspomina on w Przedmowie (str. XVI), że ogłosi cały szereg tomików „Rzeczy swojskich“; niestety rychła śmierć przeszkodziła zamiarowi. Na „Zbiorek rzeczy swojskich“ składają się powiastki, opisy, biografie, wyjątki z poetów, kronik i pamiętników. Mamy tu jakoby zaczątek monografji poszczególnych, typowych okolic Rzeczypospolitej, w szczególności dużo miejsca poświęca Litwie i Łudzi, malując krajobraz, ludzi, urządzenia domu, zajęcia, obyczaje, mowę, stroje, zabawy ludowe przytaczając pieśni, legendy i baśnie, ilustrując wyjątkami ze starych kronik. Książkę tę możemy zaliczyć do literatury krajoznawczej, której świetny rozwój u nas przypada dopiero na ostatnią dobę. W podobnym duchu i w tym samym celu napisane są np. znakomite książki Al. Janowskiego, które ukazały się dziś, po odzyskaniu niepodległości. (Pogadanki krajoznawcze, Duch Warszawy i inne). Tak więc Estkowskiego możemy słusznie uważać za znakomitego poprzednika obecnych dążeń w dziedzinie literatury krajoznawczej dla młodzieży.

Do tejsamej dziedziny zaliczyć można drugie dziełko Estkowskiego „Nauki wiejskie dotyczące się gminy, życia i stosunków wieśniaka“⁴⁾. Jest to podręcznik dla nauczyciela, mający mu ułatwić

1) Metoda nauki pisania i czytania, str. 85 i n.

2) Poznań 1850. Nakładem Gł. Dyrekcji Ligi Polskiej.

3) Poznań 1859. Nakładem księgarni J. K. Zupańskiego.

4) Poznań 1861.

poznanie życia na wsi, warunków stanu rolniczego. W formie pytań i odpowiedzi, — w 19 „naukach wiejskich“ — omawia Estkowski warunki życia na wsi, położenie, zajęcia, stosunki między wsią a miastem, prawa i obowiązki, instytucje i urzędnia administracyjne gminy. Po szeregu pytań, mających na celu poznanie zasobu wyobrażeń dziecka i odpowiedniem nawiązaniu rozpoczynają się „nauki“. Pogadanki te mówią o powstaniu osad i wsi, o życiu w gminie pierwotnej, o poszanowaniu dobra publicznego, o znaczeniu różnych instytucji społecznych (ubezpieczenie od ognia, straż pożarna) o poszanowaniu zdrowia, o wychowaniu dzieci i t. p. Ucząc poznawać wieś, środowisko życia dzieci, budzą równocześnie uczucia estetyczne, poczucie piękna przyrody i miłość ku ziemi rodzinnej. Książka ta zawiera prawdziwą „naukę życia“, opartą na rzeczywistości. W tym duchu pojmował takie pouczenia Piramowicz, na którym się też wzoruje Estkowski¹⁾. Podobnie, jak „Zbiorek rzeczy swojskich“, tak i „Nauki Wiejskie“ zawierają obok materiału wiele wartościowych wskazań metodycznych.

Estkowski zdawał sobie sprawę, że osiągnięcie celu wychowania i nauki w szkole elementarnej, realizacja programu i umiejętne stosowanie metod — słowem życie wewnętrzne szkoły, jej duch — zależy przedewszystkiem od nauczyciela o wysokiej kulturze duchowej, od jego przygotowania pedagogicznego. Zdobywszy sam możliwe na owe czasy wysokie i gruntowne wykształcenie teoretyczno pedagogiczne, mógł się podjąć pracy nader trudnej i odpowiedzialnej — pracy nad kształceniem nauczycieli. Jego znajomość klasycznej pedagogiki polskiej, ocytanie we współczesnej literaturze pedagogicznej niemieckiej, do której odnosił się z koniecznym krytycyzmem, bogate doświadczenie praktyczne, zdobyte w ciężkiej służbie nauczycielskiej na wsi i w mieście, a obok tego zapał i umiłowanie zawodu, talent literacki i popularyzatorski — oto wartości, jakie włożył w swą szczytną pracę. Tworzył „koła samokształcenia“ wśród nauczycielstwa wielkopolskiego, pobudzał nauczycieli do pracy nad doskonaleniem własnem, sam wygłaszał odczyty i referaty. Chcąc zorganizować tę pracę ideową i zapewnić jej trwałe warunki rozwoju, daje inicjatywę do założenia pierwszego w Polsce „Towarzystwa Pedagogicznego“ w Poznaniu, o czym już wspomniano w poprzednim artykule. Wiedzę pedagogiczną szerzy nie tylko zapomocą książek i broszur, ale także za pośrednictwem „Szkoły Polskiej“, pierwszego polskiego czasopisma pedagogicznego. Myśli też o założeniu wyższej szkoły dla nauczycieli — „Instytutu pedagogicznego“, bo zdaje sobie sprawę, że tylko systematyczne kształcenie i gruntowne studja w zakresie pedagogiki umożliwią nauczycielowi spełnienie wielkich zadań w społeczeństwie.

W rozważaniach naszych staraliśmy się wykazać znaczenie Ewarysta Estkowskiego dla rozwoju narodowej myśli wychowawczej. Estkowski nie jest pedagogiem-twórcą, nie jest teoretykiem w ścisłym słowa znaczeniu, jego pisma pedagogiczne nie obfitują w oryginalne pomysły, ani też nie stanowią odrębnego systemu pedago-

¹⁾ Ks. G. Piramowicz. Powinności nauczyciela. Warszawa 1919.

gicznego, jak n. p. „Chowanna“ Trentowskiego. Myśli filozoficzne i pedagogiczne współczesnych mu autorów, Trentowskiego, Libelta, Cieszkowskiego, Łukaszewicza i dawnych Piramowicza, Wolskiego znalazły żywe odbicie w jego pismach. Przyczynił się on w ten sposób do ich spopularyzowania wśród szerszych sfer nauczycielstwa. Znakomity praktyk, potrafił swą głęboką teoretyczną wiedzę połączyć z bogatym doświadczeniem życiowym i pedagogicznym, ująć w formę piękną, ujmującą i przedstawić w sposób jasny i popularny. Jego pisma pedagogiczne i wskazania metodyczne zachowały do dziś dnia żywotność i aktualność.

Estkowskiego cechuje głęboka uczuciowość, wrażliwość na piękno i dobro. Stoi on na straży nieskażonej myśli pedagogicznej, wysnutej z głębin ducha narodu, z jego geniuszu, a snując w dalszym ciągu tę myśl, stanowi jakgdyby ogniwo między świetną epoką Komisji i Izby Edukacyjnej a dobą obecną.

Dla młodzieży kształcącej się na nauczycieli, dla młodych pracowników na niwie oświaty ludowej jest Estkowski przepięknym wzorem.

Z takim ideałem w duszy rozpoczynać winien młody nauczyciel swe pierwsze kroki w zawodzie. Miłość ku dzieciom, ukochanie bezinteresowne nauki, nieustająca praca nad własnym doskonaleniem się w zawodzie, poświęcenie wszystkich sił służbie Ojczyźnie — praca bez wytchnienia — oto wartości, ucieleśnione w tej szlachetnej postaci, promieniującej na współpracowników w zawodzie, na młodzież i na społeczeństwo.

Henryk Rowid.

Idea pedagogii kulturalnej.

Nie o przedstawienie systemu nowego iść może w tym rozdziale, jeno o założenie pewnych fundamentalnych pojęć, na których gmach przyszłej pedagogii oprzeć się musi. Pedagogia kulturalna w tym sensie ma być zarazem poniekąd filozofją pedagogiczną, albowiem, unikając jednostronności, będących tylko poszczególnymi aspektami życia, stanąć chce na gruncie, który nie będzie jakąś niewzruszalną, po wsze czasy trwałą platformą, leez jakby ruchomym poziomem, idącym automatycznie w górę wraz z całością kulturalnego rozwoju ludzkości (względnie jej grup: społecznych, narodowych). Zyskamy w ten sposób zasadę nie normatywną, lecz rozwojowo-funkcjonalną, która, nie roszcząc sobie pretensji do bezwzględnej stałości, reprezentować jednak będzie może trwałość stosunku między wartościami pedagogicznymi a kulturą. Uważamy bowiem, że pedagogia jest tylko pewną specyficzną dziedziną kultury, że więc jej wartości konkretne nie mogą w treści swojej pozostawać niezmiennymi, (jakimi chcą być, jeśli np. opierają się na etyce), lecz że z tą kulturą, zmienną wciąż i postępującą, w ścisłej pozostawać musi zależności. Że tak jest w istocie mimo wszelkich normatywnych systemów pedagogicznych, o tem poucza życie i historia pedagogii, okazująca niedwuznacznie, że autonomia pedagogii jest tylko pozorną,

o ile dzięki pewnemu złożeniu mechanizmu jej i sztywności systemów posiada jakąś siłę oporną, bezwład ciężkości wobec rączego biegu i naporu kultury, lecz zarazem, że zawsze, ile razy stanie wbrew prądowi kultury, prędzej czy później w tej walce bijącym w przyszłość potęgą żyć i ulec musi: tak było z szkołą średnio-wieczną, którą zmógł i przekształcił renesans, tak jest dziś ze zbytem formach neohumanistycznych skrzepłą i zeszywniałą pedagogią tradycyjną w XIX. Lecz dziś panuje jeszcze chaos i zaczyn potężnych myśli i dążeń, namiętne burzenie przeszłości i namiętniejsze jeszcze poszukiwanie dróg i kształtu przyszłości. Jasnowidz jeno w tej „kłótni żywiołów“, w tym niejednokrotnie z kapłańskich i kramarskich głosów zmieszany rozgardjaszu rozeznaczyć umiał głosy, które z oddali przyszłość już ku nam woła. Pedagogja kulturalna chce być jeno próbą takiego rozeznania. Nie chce ona stanąć na żadnej normatywnej podstawie; nie sądzi bowiem, by pedagogja pozostawała w stosunku zależności do jakiegokolwiek innej dziedziny wartości, prócz samej kultury; więc ani zasada „zdrowego ciała w zdrowym duchu“, jak chce np. Locke, ani „prawdziwa bogobojność i chrześcijańska mądrość“, jak chcieli pietyści XVIII w. z A. H. Franckem na czele, ani dworactwo „galanthomme’a“ Montaignowego, ani „zdrowy rozum praktyczny“, filantropistów, ani „cnota“ Herbarta, ani „indywidualność Rousseau’a i jego dzisiejszych zwolenników — żadna z tych zasad nie może dla pedagogji kulturalnej stanowić punktu, z którego wyszła i na którymby się oparła. Już bowiem ta wielość celów i zasad, którąby przecie jeszcze o drugie i trzy razy tyle pomnożyć można, dowodzi ich niejasności i dowolności. Nazwałoby to można zgoła nienaukowym subiektywizmem, uniemożliwiającym z góry wszelką wogóle naukowo uzasadnioną pedagogję, gdyby zjawisko to nie było poniekąd tj. w większości wypadków nie tyle wyrazem subiektywizmu twórców tych zasad, ile raczej wyrazem owej właśnie zależności pedagogji od danych okresów kultury. Błąd ich polegał po części tylko na zbytym subiektywizmie ich twórców, głównie zaś i zasadniczo na wspomnianej już jednostronności, na uzależnieniu się od tej, lub owej wartości, czy systemów wartości za najwyższe uznanych. Więc przeminęły wszystkie. Losu ich pedagogja kulturalna podzielać nie chce. Pedagogja kulturalna musi być obiektywną. Porzucić tedy musi nienaukowe, od dawna zarzucone spekulatywne i dedukcyjne metody, metody łatwe, boć dość oprzeć się na pewnym najwyższym pojęciu, a następnie zapomocą analizy czy dedukcji (kontrolowanej potrochę przez doświadczenie) wysnuwać wnioski po wniosku, aż się w system ułoży, lecz też równie nietrwale, jak łatwe. Wartość ich nie na systemie ani na zasadniczym pojęciu polega, jeno na większej lub mniejszej ilości trafnych spostrzeżeń oraz intuitywnym ujęciu prawdy. Tak np. u Komeniusza, Pestalozziego, Herbarta — mimo występującej u tych właśnie pedagogów wybitnej tendencji do naukowej ścisłości i systemu. Drugą grupę owych spekulatywnych systemów stanowią pedagogiczne systemy filozofów, tj. te, które wcielone w całokształt danej struktury filozoficznej dzielą z nią jej podstawę i zarysy tektoniczne. Tak np. u Lockego, Kanta, Herbarta, Hegla,

Fichtego i innych¹⁾. Wiadomo, że i tej symbiozy z filozofją musiały wyrzec się nauki takie, jak np. psychologja, estetyka (a jeszcze dawniej prawie wszystkie kolejno), ażeby za tę cenę zdobyć sobie prawo samodzielnego bytu naukowego. Tą drogą pójść też musi wszelka pedagogja naukowa²⁾, obiektywna. Doszliśmy tedy do dwu negatywnych wyników: 1) pedagogja musi zarzucić metodę dedukcyjną przez uniezależnienie się od gotowych a jednostronnych systemów wartości, 2) musi wyrzec się związku z spekulatywnymi systemami filozoficznymi. (Oczywiście dopóty tylko, dopóki te systemy same opierać się będą na apriorycznych założeniach). W taki bowiem sposób dopiero stanie na gruncie rzeczywistości i zdoła nie efemerycznie, lecz trwale zdobyć sobie wartości. Co się zaś tyczy metody, to ta może być tylko jedna, tasama, która wszystkim naukom zapewnia wyniki trwale i zgodne z rzeczywistością, tj. metoda doświadczenia i naukowego opracowywania faktów doświadczalnych.

Taka tedy tylko pedagogja — powtarzamy — zdoła ustrzec się jednostronności i abstrakcyjności, która zarówno co do materiału, jakoteż metody uczyni zadość zasadzie naukowej obiektywności.

Taka być musi pedagogja przyszłości, lecz taką jeszcze dziś być nie może z powodu braku naukowo opracowanego materiału przygotowawczego. Praca ta zarówno w dziedzinie pedagogji, jakoteż innych dziedzinach (np. psychologji i etyki) związanych z pedagogją od niedawna dopiero podjęta, niedość dojrzała jeszcze, by oprzeć na niej filozofję pedagogji. Co najwyżej, można poniekąd tylko ustalić program pracy, a więc i pewne zarysy tektoniczne przyszłego systemu. Metodycznie więc może także program i zarys mieć jedynie znaczenie hipotezy naukowej. Niczem więcej też na razie nie może być i pedagogja kulturalna. Co stanowi problematyczność wszelkiej hipotezy naukowej to nie tyle niepewność metody, jeno niedostatek materiału i związana z nią konieczność intuitywnego w pewnej mierze uzupełniania tegoż. Z temi zastrzeżeniami podajemy nasz pogląd na zasady pedagogji kulturalnej. Ścisłość dowodzeń wymaga poprzedniego określenia samej istoty pedagogji. Lecz taka aprioryczna definicja mogłaby nas narazić na to właśnie niebezpieczeństwo, któremu ująć chcemy, tj. niebezpieczeństwo subiektywizmu i jednostronności, więc zamiast definicji gotowej, chcemy dać definicję genetyczną.

Zagadnienie pedagogji ma dwie strony: kulturalną i psychologiczną. Z kulturalnej strony przedstawia się pedagogja, jako funkcja kultury; z psychologicznej zaś, jako zagadnienie samego aktu pedagogicznego, tj. jako świadoma czynność wychowawcy oraz reakcje psychiczne wychowanka.

Zacznijmy od strony kulturalnej.

Że pedagogja jest funkcją kultury dowodzi nie tylko I.) historia pedagogji europejskiej, ale nadto II.) historia pedagogji porównawczej u ludów kulturalnych (np. pedagogja ludów semickich, peda-

¹⁾ Ze współczesnych zaś np. u marburskiego filozofa P. Natorpa.

²⁾ „Czy i o ile psychologja może być nauką?” to pytanie stanowi przedmiot osobnej pracy p. t. „Rozważania nad pedagogiką naukową” („Ruch pedagogiczny”).

gogia egipska, chińska i t. d.), III.) antropo- i etnologia, dająca obraz pedagogii pierwotnych ludów¹⁾. Ten ostatni punkt widzenia jest zdobyczą nowszych czasów, równoległą z rozwojem nauk wymienionych oraz socjologii, a poniekąd i nauk przyrodniczych, głównie biologii. Znajdujemy go już u Herbarta. Miejsca, w których okazuje się potrzeba wyjścia poza indywidualistycznie zakrojone zarysy (jego pedagogii) i zadośćuczynienia dwustronności problemu (pedagogicznego), zaznacza w pismach pedagogicznych Herbarta ich wydawca Dr. O. Hillmann.

Jeszcze dalej w tym kierunku poszedł wspomniany uczeń Herbarta, pedagog i filozof, Th. Waitz, który, oparłszy zrazu swoją filozofję praktyczną na zasadzie indywidualności (czyli zasadzie jednostkowej), potem coraz bardziej cenić począł za zasadę społeczną, ażeby, jak mówi wspomniany pedagog, O. Willmans, będący również wydawcą pedagogiki Waitza, „dojść wkońcu do badań antropologicznych, które w tym głównie celu podjął, ażeby pod etykę swoją założyć podstawę empiryczno-socjalną“.

Antropologiczne badania Lazarusa, Steinthala, Taylora, Wundta i innych z jednej strony, potężny zaś wzrost socjologii (A. Comte). historii kultury (Burchardt, Heiger i i.), moralnej statystyki zainicjowanej przez Aleksandra von Ottingen (Die Moralstatistik die christe Sittenlehre. Erlangen 1868), psychologii mas (Le Bon i t. d.), z drugiej, a z trzeciej strony wreszcie nauk przyrodniczych, głównie biologii, jeszcze dobitniej dowiodły funkcjonalnej zależności pedagogii od całokształtu kultury,

Nie sposób w tem miejscu wdawać się w rozpatrzenie bliższych relacji pedagogii z temi naukami. Stwierdzamy tylko, że pod wpły-

¹⁾ Jest rzeczą charakterystyczną, że jak antropologia wogóle, tak i pedagogia porównawcza początek swój wzięła od Herbarta; najznakomitsi ich twórcy i przedstawiciele, jak Th. Waitz, M. Lazarus i H. Steinthal są uczniami Herbarta. Wprawdzie system samego Herbarta jest systemem pedagogii jednostkowej, wszelako wzajemny stosunek jednostki do ogółu, indywidualium do społeczeństwa nie mógł ująć jego uwagi, a temsamem pedagogii psychologicznej i kultury. Przekonaniu temu wbrew systemowi daje niejednokrotnie w dziełach swoich wyraz. I tu znowu sprawdza się odnośnie do Herbarta to, co R. Lehmann mówi o nim (w X rozdziale dzieła „Erziehung und-Erzieher“ zatytułowanym: Die Pädagogik als Wissenschaft“ str. 288/9): „Można w samej rzeczy stwierdzić, że wszystko cenne w pedagogii Herbarta nie na formie jego systemu polega, lecz raczej na treści jego poglądów, przedewszystkiem zaś na tym tonie uczuciowym, który wbrew wszelkiemu racjonalizmowi stanowił przecie nerw żywotny jego nauki i na szczęście dość często przebija się poprzez sztywne i zacieśniający pancerz jego systemu. Można i dziś jeszcze się u Herbarta uczyć i wiele nauczyć, lecz tak tylko, jak uczymy się u Platona i Rousseau'a i wszystkich wielkich pedagogów i myślicieli przeszłości, tj. nie zważając na zbutwiały już system i trzymając się jeno poszczególnych wielkich myśli, tworzących treść żywotną systemu. Analogia myśli i pomysłów Herbartowskich zestawionych obok siebie bez wszelkiego systemu i dziś jeszcze mogłaby i musiałaby mieć wysoką wartość i doniosły wpływ. Należałoby z niej usunąć to wszystko, co tylko traci schematem, wszystko, co jest własnością racjonalistycznej systematyki; jedynie elementy ogólnoludzkie uczuciowe i bezpośrednio poglądowe winny w niej znaleźć miejsce i z niej przemawiać“. Na znakomite dzieło Lehmana „Erziehung und Erzieher“, tudzież najnowsze „Erziehung und Unterricht“ zwracamy w tym związku czytelników uwagę. Do naszej kwestji odnoszą się w pierwszym dziele głównie rozdziały I. „Vererbung und Erzieher“, III. „Gewöhnung und Erziehung“ i X. „Die Pädagogie als Wissenschaft und Ausbildung des Oberlehrers“.

wem tych nauk przedewszystkiem samo pojęcie kultury doznało gruntownych zmian, rozszerzenia i pogłębienia. Rozszerzyło się pojęcie kultury o tyle, że nie obejmuje dziś ani wyłącznie strony technicznej rozwoju ludzkości, ani też wyłącznie strony duchowego i moralnego postępu, lecz obie są ujęte w syntetycznej postaci: produkcji wartości. Organami tej twórczej tendencji są zarówno wielkie organizacje państwowe, społeczne, gospodarcze i t. d., jakoteż wielkie systemy duchowe: religja, moralność, język, nauka, sztuka i t. p., słowem wszystkie owe potężne twory kolektywne, przedstawiające się jakby olbrzymie fale, któremi strumień rozwoju ludzkości prze-wala się ponad globem w morze jakiejś nieznanej przyszłości. Lecz takie rozszerzenie pojęcia kultury zawierało w sobie duże dla samej jej istoty niebezpieczeństwo; głównie zaś dwa w tem pojęciu momenty: moment kolektywności i moment rozwoju. Kolektywność spycha bowiem jednostkę do roli produktu, rozwój, pojęty jako prawo czy konieczność, do roli narzędzia. W obu zaś wypadkach wynikiem takiego rozumienia sprawy jest bierność. Logicznie błąd taki polega na hipostazowaniu kolektywności, jako samodzielnego konkretnego organizmu, w którym jednostka jest tylko komórką. Do takiej też, jak wiadomo, konkluzji doszła istotnie socjologia — biologicznie pojęta. Nowsza nauka o kulturze wy-zbyła się tej jednostronności przyrodniczej, zrozumiałwszy różnicę, jaka mimo wielu analogji zachodzi między organizmem społecznym a organizmem biologicznym. W tym ostatnim jest komórka jedynie częścią swojego systemu, zależną w zupełności nie tylko od jego zdrowia i całości, ale też i od systemu wyższego rzędu, jakim dla poszczególnych systemów jest cały organizm. Życie komórki wyczerpuje się w tej jej funkcjonalnej zależności i przeznaczeniu, raz na zawsze ustalonym przez jej naturę i prawa organizmu. Nie takim jest stosunek jednostki do „organizmu“ społecznego. Miara samodzielności, samoczynności i swobody — nie bezgraniczna wprawdzie — jest tu jednak o wiele większa po stronie jednostki. Stosunek jej do „organizmu społecznego“ nie jest, jak tam, jedynie jednostronnym stosunkiem zależności, lecz raczej stosunkiem wzajemności. Inaczej: jednostka nie jest wyłącznie produkcją i funkcją społeczeństwa, lecz jednocześnie żywiołem twórczym. I wszelki rozwój kultury — być może, zależny ponadto od innych nam jeszcze nieznanych lub zgoła niedostępnych sił i praw¹⁾ — dla oka i myśli ludzkiej przedstawia się jako przez tę jednostkową twórczość spowodowany. Wszelka bowiem „kolektywność kulturalna“ nie jest czemś tak bezpośrednio konkretnym, jak organizm biologiczny. Jej „organiczność“ i życie nie polega na jakichś biologicznych prawach, rzą-

¹⁾ Intuicja owych transcendentálnych sił i praw, jako „pierwszych przyczyn“, tak, jak związana najistotniej z nią intuicja ostatnich celów pozostanie na zawsze domeną religji. Ten sam teren uprawiająca filozofja, mniejsze ma szanse do spełnienia tych zadań, a temsamem nigdy religji zastąpić nie zdoła: 1. ponieważ poprzestawać musi na ograniczonej sumie doświadczeń ludzkich, 2. ponieważ posługiwać się może, jako nauka, jedynie logicznemi prawami rozumu, te zaś, jak dowodzi pragmatyzm, nie wywodzą się bynajmniej z potrzeby metafizycznej, lecz z potrzeby orjentacji życiowej.

dzących bezwiednie kompleksami ludzkimi, jako konieczność fatalna poza i nadludzka, z człowiekiem, jako takim nie mająca nic wspólnego, nie licząca się z jego świadomością i wolą, potężną dłońią wpręgająca go, jak kółko w mechanizm świata czy ludzkości, idąca nad nim w cel nieznanym. Prawa tej organiczności kolektywnej nie leżą — żeby się tak wyrazić — poza człowiekiem, lecz w człowieku samym; droga życia i rozwoju kolektywnego idzie poprzez każdą jednostkę; „kolektywność“ sama nie jest zjawiskiem biologicznym, jeno psychicznym. Wszelka kolektywność pozapsychiczna zaś jest jeno abstrakcją myśli, analogią lub metaforą, żywcem przeniesioną z świata przyrodniczego na świat ludzki, a zapoznająca cechę charakterystyczną człowieka, jako istoty psychofizycznej, a nie fizycznej tylko „Kolektywność“ jest pojęciem ogólnym. Każde pojęcie ogólne zaś jest „abstrakcją“ jednej z cech konkretnych. Stary spór o nominalizm i realizm wraca i tu w zastosowaniu do pojęcia kolektywności. Spór rozstrzygnięty na rzecz „konceptualizmu“. Kolektywność jako „conceptus“ oznacza: szereg sądów, skupionych w pojęcie — skupionych właśnie dzięki temu, że wszystkie są podobne, tj. odnoszą się do jednej tylko strony życia gromadzkiego, ujmują też ogólnie ponadjednostkowe podobieństwa i wspólności. Lecz w ten sposób przepadają różnice konkretne, jednostkowe, indywidualne. Owa „kolektywność“ grzeszy nie tylko wskutek swojej natury jako pojęcia ogólnego, ale nadto wskutek swej jednostronności, ponieważ ujmuje jedynie podobieństwa i wspólności zewnątrzne, gotowe, pomijając wewnętrzne, tworzące się, psychiczne. Z tej genezy i natury pojęcia kolektywności winien sobie zdać sprawę, ktokolwiek nim operuje i na nim swoje wnioski opiera, bo inaczej popada w błąd zwany przez starą logikę: *petitio principii*. Oto gdy kolektywność jest pojęciem, to odpowiadającą jej rzeczywistością jest zbiór jednostek; kolektywność kładzie nacisk na pierwszą część: na zbiór, a pomija jednostki. Tymczasem to, co łączy jednostki w zbiór (nie tłum, nie agregat oboksobny poszczególnych elementów), to nie sam fakt ich jakiegokolwiek przynależności do siebie, lecz konkretna ich wspólność psychiczna; ona to stanowi o rasie, narodzie, społeczeństwie, tj. o organiczności zbiorowisk. Ta wspólność psychiczna przejawia się z jednej strony w jej twórcach, tj. owych obiektywnych urządzeniach, historycznie powstałych, jako to: formy państwowe, gospodarcze, narodowe, religijne, systemy wartości moralnych i obyczajowych (tradycja), język, nauka, sztuka i t. d., które reprezentują potężne rezerwoary energii poniekąd wiecznie żywej, a już jakby w wieczyste, monumentalne ukrzepłej kształty. One to twory wieków i setek pokoleń, symbole twórczej pracy milionów, określa się pospolicie nazwą: kultury; one to też są widowym dzięki swej trwałości i jakby już zastygłym w kontur niezmienny kształtem i obrazem zbiorowości, jako jedynej potęgi twórczej wiecznej, ponadjednostkowej¹⁾.

Lecz jednostronność tej koncepcji zbyt jest widoczna; kultura

¹⁾ Drugie źródło tej pozapsychicznej i ponadjednostkowej kolektywności płynie z nauk przyrodniczych, tj. z analogii, zaczerpniętej z t. zw. teorii ewolucji.

nie tylko w tej już uzewnętrznionej, już gotowej, historycznie dokonanej postaci się przejawia. Byłaby ona, jak tyle innych „martwych“ kultur np. staromeksykańskich Azteków, jeno mniej lub więcej ciekawym pomnikiem, zbytkiem, ruiną — bez dusz, bez jednostek, któreby je w siebie przejmowały, asymilowały i twórczo rozwijały, doskonaliły i posuwały naprzód. Tak więc owa „wspólność psychiczna“ przesuwa się w psychikę jednostek, a „kolektywność“ traci z jednej strony swoją biologiczną, a z drugiej historyczną moc ślepej konieczności, a staje się tylko pewnego rodzaju specyficznym zorganizowaniem psychik jednostkowych¹⁾.

Poprzednie bowiem uwagi przekonały nas, że i kultura, jako twór kolektywności ma również drugą stronę, t. j. obok statyki, dynamikę, obok trwałości form historycznie wypracowanych rozwój, dokonujący się poprzez twórczość jednostek. Z tej strony jest kultura sprawą również czysto psychiczną. I na to pole psychologiczne problem jej się przesuwa.

Kultura staje się tedy sprawą wewnętrzną jednostek, składających się na pokolenie. Między niemi a ową kulturą zewnętrzną zachodzi poniekąd stosunek harmonji, odpowiedności — poniekąd tylko, albowiem te same siły, które w kulturze zewnętrznej oblokły się już w kształt trwały, a dzięki swej kolektywności potężny — czynne są wprawdzie i w sferze psychik jednostkowych, lecz jakby w stanie płynnym, żywym, nurtującym. Wszystkie one jakby z jednego moc swą wywodziły źródła, lecz poprzez jednostki na niezliczone rozbiegają się nurty, a jednak znowu tak, że nurty te w jednym pokoleniu biegają równolegle, a w pewnej perspektywie znowu w jeden strumień wielki się zlewają. Może obraz ten najlepiej ujmują te przedziwne i dwoiste stosunki jednostki do ogółu, a kultury zewnętrznej do kultury wewnętrznej, kultury do kolektywności. Można ten stosunek jeszcze inaczej ująć. Kolektywność jest pojęciem nadrzędnem: oznacza fakt specyficznej przynależności wzajemnej jednostek w obrębie gromady ludzkiej. Przynależność ta opiera się z jednej strony na pewnych historycznie powstałych i skonkretyzowanych zewnętrznych potęgach, a z drugiej na wspólności psychicznej jednostek. Między tą wspólnością a tamtymi potęgami zachodzi historycznie uwarunkowany stosunek istotnego powinowactwa. Specjalną dziedziną kolektywności jest kultura, jako ten kompleks wartości, które wytrzymały próbę czasu i rozwoju. I ona więc wykazuje jako pochodna kolektywności dwie strony: zewnętrzną i wewnętrzną (psychiczną), odpowiadające sobie poniekąd. Żadna z nich nie jest stała. Trwalsza jest oczywiście zewnętrzna. Czynnikiem rozwojowym są pokolenia, w których ona nieustannie się odradza, odmładza; — postępuje. W obrębie zaś pokoleń energie twórcze reprezentują psychiki jednostkowe.

Tak więc obok kolektywności staje drugi czynnik niemniej ważny: twórczość jednostkowa. Temsamem „rozwój“ traci swój charakter automatyzmu — przynajmniej w dziedzinie kultury;

¹⁾ Bliższe określenie tej organizacji psychicznej, stanowiska kolektywności i stosunku jej do biologji i historycznej konieczności: związać chcemy z rozważaniami nad kulturą.

przeciwnie, zanalizowany; przedstawia się jako szereg ciągłych i świadomych indywidualnych wysiłków. Słowem: nie bierność, nie kwietyzm, ani fatalizm, płynący z mylnie, a nadto zbyt dosłownie z biologii przeniesionego pojęcia „rozwoju“, lecz przeciwnie: ciągły trud, wysiłek, by zasadę zaś ująć najogólniej; *P r a c a*¹⁾, które w ostatecznej redukcji sprowadza się do jednostek twórczych, staje się prawem, podstawą, motorem kulturalnego postępu ludzkości.

Całe więc zagadnienie powyższe ująć można w formę zarówno dla kultury wogóle, jakoteż dla pedagogji w szczególności ważną, odpowiednią i wciąż aktualną, tj. jako zagadnienie stosunku jednostki do ogółu, indywidualności do kolektywności. Jednostronność i niedostateczność stanowiska skrajnie indywidualistycznego staraliśmy się w I. części naszej pracy wykazać. Obecnie chcemy z większym uwzględnieniem kolektywności, omówić stosunek indywidualności do niej i to ze stanowiska rozwoju kultury, tj. żywego i ciągłego procesu jej odnawiania się i doskonalenia. Nie trudno zrozumieć, że to właśnie stanowisko w omówieniu wspomnianego zagadnienia dla pedagogji szczególniejsze posiada znaczenie.

Rozwój kultury przedstawia dwa momenty: moment asymilacji i moment twórczości.

Jasnym jest bowiem, że rozwój czy postęp oznacza pewną zmianę. Wszelka zaś zmiana suponuje stan zaczątkowy, punkt wyjścia bezpośrednio najwyższy. Tym punktem wyjścia w rozwoju kultury może być tylko kultura, którą dana generacja zastaje. Ażeby móc pójść naprzód, musi ona tę kulturę już gotową osiągnąć wprzód, na nowo, psychicznie ją zasymilować. Tak więc asymilacja poprzedza twórczość.

Proces asymilacji dokonuje się trzema drogami; to też trzy rodzaje asymilacji rozróżniać należy: biologiczną, kulturalną (mimowolną) i pedagogiczną (w ścisłym znaczeniu). Zadnego z nich pomijać nie wolno, jeśli uzyskać chcemy pełny obraz kulturalnej regeneracji pokoleń. Każdy z nich przedstawia pewien odrębny system czynników, zapomocą których dokonuje się ów cudowny zaiste proces ciągłej ewolucji, ciągłego odradzania się i postępu ludzkości w łańcuchu następujących po sobie generacji. Lecz wszystkie one w ścisłym pozostają związku ze sobą; działają równocześnie, wzajemnie na siebie wpływają i potęgują się. A raczej wzajem się potęgować i wspierać powinny. Albowiem niema jeszcze ani w nauce, ani w życiu pełnej świadomości owych trzech rodzajów asymilacji. A tylko taka świadomość ich spólzależności, ich wagi i znaczenia, oraz niezupełności i ograniczania każdego z nich z osobna, mogłaby naukę uchronić od błędu jednostronnego i wyłączonego uwzględnienia tego lub owego systemu czynników asymilacyjnych, a z drugiej strony mogłaby dla pedagogji szczególnie, ale też i dla organizacji kulturalno-społecznych wogóle stać się podstawą do świadomego i celowego, zharmonizowania wszystkich 3 systemów, podczas

¹⁾ Znakomicie, choć może zbyt miejscami jednostronnie, ujmuje zasadę *P r a c y* jako nacelną w rozwoju kultury St. Brzozowski w szeregu swych prac „Idee“, „Legenda młodej Polski“, „Nauka i kultura“. Biologiczny zaś rozwój na wartości duchowe czy metapsychiczne przetłumaczył już Słowacki w „Genezis z Ducha“.

gdy dzisiaj owa organizacja wykazuje same dysonanse, dla owej ciągłości kulturalnej, jednolitości i żywotności, odradzanie się kultury w pokoleniach młodych — fatalne.

Zastanówmy się pokrótce nad każdym z tych systemów z osobna: 1) przez asymilację biologiczną¹⁾ rozumiemy proces dziedziczenia, dzięki któremu pewne właściwości, zdolności, energie w postaci dyspozycji przechodzą z pokolenia na pokolenie. Tak więc już w tym procesie naturalnym tkwi tendencja do utrzymania ciągłości między pokoleniami. Wśród owych właściwości, zdolności i energii rozróżnić należy dwie grupy: grupę cech gatunkowych i grupę cech „nabytych“ (raczej nabywanych). Obie one z energetycznego czy ewolucyjnego stanowiska reprezentują bezwzględnie rezultaty pracy „ofiar“, „wysiłków“ (w najogólniejszym znaczeniu, setek i tysięcy pokoleń. Wszelako pierwszą grupę w naszym związku pominąć możemy, jako że proces tworzenia się i dziedziczenia cech gatunkowych, sam przez się jeszcze niejasny, do biologii należy; jeno zaczątki w zbyt odległej leżą przeszłości, a jego causa prima i finalis oraz „uzasadnienie“ przyczynowe wychodzą nawet poza biologję w dziedzinę religji, mistyki czy metafizyki. Nam wystarczy, że go jako fakt zastajemy już u początków kultury. Tem większe znaczenie posiada dziedziczenie drugiej grupy cech²⁾.

Co do fizjologicznych fakt ich dziedzicznego przenoszenia się na potomstwo nauka i codzienne doświadczenia stwierdziły. Długotrwały zaś i do dziś toczący się spór co do dziedziczenia, „nabytych“ cech psychicznych rozstrzygnięto również definitywnie prawie w duchu dodatnim. Oczywiście nie w sensie zwykłego zrównania. Proces to skomplikowany dzięki współdziałaniu rozlicznych czynników, wykazujący pewne prawa, lecz w każdym wypadku wymagający szczegółowego zbadania. Tu praca naukowo jeszcze jest w pełnym toku. Lecz komplikuje się ta sprawa do znaczenia problemu naukowego tylko wtedy, gdy idzie o dziedziczenie pewnych poszczególnych własności i to bezpośrednio z pokolenia na pokolenie, z rodziców na dzieci. W szerszej, ogólnej perspektywie ujęta dawno przestała być wątpliwą: fakt odrębności ras, plemion, narodów stwierdza ponad wszelką wątpliwość dziedziczenie cech nabytych. To znaczy innemi słowy, że w każdym razie te właściwości, które przeszły przez szeregi pokoleń, utrwalają się dziedzicznie. Lecz stąd rachunkiem in-finitezymalnym dojść musimy do nieodpartej konkluzji, że te w pewnym pokoleniu już uwidocznione, a przez szereg pokoleń poprzednich przygotowane cechy musiały też w postaci pewnych minimalnych, niedostrzeżonych dyspozycji przechodzić już z pokolenia na pokolenie. Warunkiem nieodzownym tylko w tym razie jest postulat, by owe dyspozycje rosły i potęgowały się. To zaś stać się może jedynie na skutek pewnych szczególnie pomyślnych warunków, trwających przez długi okres czasu, a więc na skutek pewnej trwałej wspólnoty warunków naturalnej lub stworzonej sztucznie przez t. zw. ho-

¹⁾ Por. M. Guyau: „Wychowanie i dziedziczność“ (przeł. J. K. Potocki). Warszawa 1890.

²⁾ W tej drugiej grupie również dwie kategorie rozróżnić wypada: cechy fizjologiczne i cechy psychiczne.

dowłę czyli kulturę. Same zaś dyspozycje dwupokoleniowe mogą pod wpływem czynników niepomyślnych zmarnieć. Tak więc rasa, naród i t. d. przedstawiają większą trwałość i wspólność warunków, niż rodzina. I tem tłumaczy się owa pozorna sprzeczność między wybitnym dziedziczeniem własności rasowych, plemiennych, a mniej wybitnym i niepewnym dziedziczeniem cech rodzinnych.

Fakt dziedziczenia cech psychicznych jest dla owej ciągłości regeneracji kulturalnej ogromnej doniosłości. Wypada tylko rozważyć samą naturę tego procesu dziedziczności psychicznej, cech nabytych. Akt „nabywania“ tych cech przedstawia się jako pewien system funkcji, spełnianych przez jednostkę przez ciąg życia lub długi jego okres. Funkcje te dzięki organizacji psychiczno-fizjologicznej człowieka powodują pewne zmiany w samym ustroju: ze strony fizjologicznej przedewszystkiem zmiany w systemie nerwowym, szczególnie w jego centrach, a odpowiednio też ze strony psychicznej spotęgowanie pewnych właściwości. Trwałość i charakterystyczna wybitność tych cech zależy oczywiście od trwałości i wybitności owych funkcji. Tożsamość ich jakości (dodatnia lub ujemna) od jakości funkcji. W jaki sposób owe specyficzne zmiany psychofizyczne organizmu dojrzałego powodują odpowiednie zmiany w plemnikach, względnie plazmie zarodkowej, za pośrednictwem których przenoszą się na potomstwo, to dotąd stanowi zagadkę, jedną z najciemniejszych dla nauki, choć sam fakt nie ulega wątpliwości¹⁾.

Jasnym jest, że i zmiany te pozostaną w granicach „powszedniości“, o ile i owe funkcje będą powszedniemi. To jest podłożem dla „przeciętnego typu“. Również zdaje się pewnym, że i owe „zmiany“ psycho-fizjologiczne spowodowane przez czynności mają swoje *maximum* i *minimum*, *optimum* i *pessimum*. Tylko bowiem do pewnych granic „zmiany“ te oznaczają zarazem spotęgowanie centrów nerwowych i sprawności psychicznej, poza niemi zaś następuje zużycie się, nadmiar w wydatku „energji“ i tem tłumaczyć należy niezbadane jeszcze bliżej prawo ascendencji i descendencji zdolności, talentu i t. d., przejawiające się w znanym fakcie „powstawania“ genjuszów z rodzin mniej lub więcej przeciętnych (choć w nich badacz zawsze wykryje te lub owe momenty nieprzeciętne, przygotowawcze) i na od-

¹⁾ Po Darwinowskiej nauce o doborze naturalnym, Lamarckowskiej o przystosowaniu jest to zasługą Weismanna wykazanie, że przenoszenie się cech dziedzicznych (gatunkowych) na potomstwo odbywa się zapomocą plazmy zarodkowej (idjoplazmy), jajka i plemnika. Gdy jednak Darwin i Lamarck przyjmują przez dziedziczności gatunkowej, także indywidualną, a ponadto jeszcze pewne zboczenia czyli rysy zmienne (nieoddziedziczone), a więc dziedziczenie prócz cech wrodzonych także i nabytych, to Weismann tej ostatniej hipotezie długo się sprzeciwiał, póki go nie przekonały liczne doświadczenia, czynione przez uczonych, jak Standfuss, Fischer, Pictet, Herbst, Brown-Sequard na zwierzętach, które pod wpływem czynników zewnętrznych nabierały nowych cech i przenosiły je na swe potomstwo. To też w pracy „Plazma zarodkowa a teoria dziedziczności“ czyni ustępstwo na rzecz teorii o przenoszeniu cech nabytych: „W wyjątkowych wypadkach cechy nabyte mogą stać się dziedzicznymi, o ile wpływy zewnętrzne będą działały przez bardzo długi okres czasu w jednym kierunku na cały szereg pokoleń i gdy będą oddziaływały na organizm bardzo głęboko, że wywołają zmiany w plazmie jego komórek rozrodczych, będącej podścieliskiem znamion dziedzicznych“.

wrót: zanikanie talentu u potomstwa genialnego¹⁾, a nawet nagły spadek energii i funkcji psychicznej poniżej granic normalności. Tę kwestję jednak zostawiając na uboczu, stwierdzamy dalej: owe czynności ujęte w całość, reprezentują z jednej strony twórczy żywioł kulturalnego postępu ludzkości, z drugiej zaś w sumie składają się na to, co, jako twory i dzieła kultury, trwa w zewnętrznym kształcie poprzez pokolenia. Zadna z tych stron twórczości ludzkiej nie ginie: o wpływie kultury w zewnętrznym jej kształcie pomówimy przy asymilacji kulturalnej. Lecz, jak widzieliśmy, sam wewnętrzny akt jej powstawania, owe wysiłki twórcze również drogą dziedziczenia psychologicznego utrwalają się „organicznie” w samych pokoleniach. I oto jest owa asymilacja biologiczna. Tak owe prawo dziedziczności zapewnia immanentne, automatyczne niejako trwanie, narastanie i różnicowanie się kulturalnej pracy ludzkiej. Dzięki temu prawu zasada „niezniszczalności energii” ziszcza się również w rozwoju ludzkości, a na czoło tego rozwoju wysuwa się *P r a c a*. Jak wspomnieliśmy, owe odziedziczone własności przejawiają się w potomstwie w postaci t. zw. *d y s p o z y c j i*. Nie wdając się w tem miejscu w psychologiczne określanie dyspozycji, zaznaczyć chcemy jeden jej moment (jeśli idzie o dyspozycje psychiczne), tj. *i c h c h a r a k t e r n i e ś w i a d o m y*²⁾.

Jak to się dzieje, że elementy pierwotnie *ś w i a d o m e* przechodzą w sferę nieświadomości, a co jeszcze ciekawsze, że przedostają się z nieświadomej psychiki rodziców do nieświadomej psychiki dziecka, jest to zagadnienie przyszłości dla psychologii. Kwestja pierwsza już dziś zajmuje umysł badaczy psychologicznych; wynikiem ich badań coraz większe uznawanie nieświadomości sfery psychicznej, jako najgłębszego twórczego podłoża życia duchowego. Dokonuje się w ten sposób gruntowna przebudowa dotychczasowych pojęć psychologicznych: świadomość i jej prawa stają się czemś wtórnem tylko w stosunku do *n i e ś w i a d o m o ś c i*. Nie tylko dla psychologii i psychopatologii (z której owa „przemiana pojęć wyszła³⁾), ale i dla całego kompleksu „nauk duchowych” (mowa, sztuka, religja i t. d.), a co nas w tem miejscu najbardziej obchodzi dla *p e d a g o g j i*, jej zadań i granic, gotuje się przełomowa stąd zmiana pojęć i wartości. Nie iżby o tej nieświadomości psychicznej dotychczas nie wiedziała zgoła; dawno dostrzeżone fakty takie jak sny, zapominanie i reprodukcja, wogóle zaś pamięć, „automatyzm” psychiczny (np. w hipno-

¹⁾ Ze mamy tu może do czynienia z zjawiskiem specyficznie związanem z pełną dysonansów kulturą europejską, z brakiem higieny duchowej, czyli t. zw. eugeniki, że możliwym jest jednak harmonijny, stopniowy wzrost, utrzymanie i powolne zanikanie zdolności w szeregu pokoleń, dowodzą szczególnie pomyślne przykłady rodzin muzycznych, jak Bachów, Mozartów i innych, oraz znane z starożytności greckiej fakty dziedziczenia nie tylko zdolności wogóle, lecz specjalnych „dyspozycji” technicznych przez cały ciąg pokoleń. (Por. Albert Raibinger: „Die Entwicklungsgeschichte des Talentés und Genies”. Monachjum 1908, oraz Franciszka Galtona, pierwszego twórcy eugeniki dzieło „Genjusz a dziedziczność” wyd. w r. 1869.)

²⁾ I znowu wyrzec się musimy niestety dokładniejszej analizy pojęcia nieświadomości, jakkolwiek ta dziedzina życia psychicznego, coraz większe w psychologii zyskuje uznanie, a dla roztrząsanej przez nas kwestji ogromne posiada znaczenie. (Por. Abramowski Edward: „Źródła podświadomości i jej przejawy”. Warszawa 1914.)

³⁾ Mam tu na myśli głównie t. zw. psychoanalizę.

zie lub jako t. zw. sugestia posthipnotyczna) twórczość estetyczna i t. d. i t. d. dawno naprowadziły psychologę na istnienie dziedziny nieświadomości. Wszelako nie wiedziała psychologia, co z nią począć, ile że usuwała się rzekomo zupełnie z pod wszelkiej obserwacji i możliwości zbadania. Akceptując ją tedy jako „piąte koło u wozu“ tam, gdzie jej zupełnie zignorować nie mogła, pozatem pozostawiała ją w spokoju, pocieszając się wygodną formułką usuwającą „nieświadomość“ z dziedziny zjawisk psychicznych, a temsamem z zakresu własnych badań. Świadomość głównie dla owej dostępności i możliwości metodycznego opracowania uprzywilejowana stała się jedynym polem pracy psychologicznej i jedyną niemal dziedziną skąd psychologia czerpała momenty przyczynowe dla zjawisk psychicznych. I tu — jak wiadomo — musiała niejako jedno pole po drugim „odkrywać“ i rehabilitować, zanim opanować zdołała cały teren świadomości; intelekt, uczucie, wola — oto etapy jej zdobywczej pracy. Nieświadomość, acz napotymano ją zarówno u samych elementarnych zjawisk psychicznych, jak np. wrażenia, jakoteż w najwyższych skomplikowanych przeżyciach, jak np. twórczość, pozostawiano (dla jej ciemności i niedostępności) co najwyżej poetom, fantantom, filozofom, którzy też oddawna ją przeculi i ogromną żywotność jej jako twórczego prazródła sławili. Przeczucia te dziś dopiero stają się naukowym zagadnieniem i problemem pracy ścisłej. Wraz z tem przeobrażeniem zmieniają się podstawy dotychczasowych pojęć psychicznych: nieświadomość staje się tą pierwotną kondygnacją psychiczną, a świadomość jeno jej t w o r e m, którego prawa nieautonomiczne bynajmniej od praw głębszych owej nieświadomości są zależne. Z nauk o psychologii poniekąd zawisłych pedagogika może najwcześniej i najgłębiej dokonać będzie musiała pod wpływem owych przemian rewizji swoich podstaw. Gdy bowiem zgodnie z dotychczasową psychologią świadomość była jedyną domeną jej badań i operacyj praktycznych czy eksperymentalnych, a wychowanie i kształcenie samo na systemie oddziaływania na świadomość jedynie polegało, to obecnie jako czynnik pierwszorzędny w życiu i nauce, w praktyce pedagogicznej i badaniu uznać będzie musiała potężną i rozległą sferę nieświadomości, tj. z jednej strony śledzić w każdym wypadku owe dyspozycje, które drogą asymilacji biologicznej przechodząc na potomstwo, stanowią ów pierwotny rdzenny miąższ żywej i jedynie twórczej indywidualności, a z drugiej sam fakt pedagogiczny, tj. psychologicznie skutecznego oddziaływania człowieka na człowieka, które zgodnie z owem przesunięciem punktu ciężkości na nieświadomość w większej niż dotąd mierze, a kto wie, czy nie przeważnej owa nieświadomość będzie musiała uwzględniać. Lecz zagadnienia te pomijając na razie, by powrócić do nich przy punkcie 3-cim, tj. asymilacji pedagogicznej, omówić chcemy wprzód mimo-wiedną asymilację kulturalną, jako drugi stopień w systemie przyswajania sobie dorobku przeszłości, a więc drugi kompleks czynników, dzięki którym owa ewolucyjna ciągłość kulturalna się utrzymuje. Z asymilacją biologiczną dzieli kulturalna ów charakter nieświadomości, różni się od niej jednak naturą psychicznego procesu. Przez asymilację kulturalną rozumieć bowiem należy ów mi-

mowiedny wpływ, jaki t. zw. środowisko (milieu), otoczenie czyli ściślej mówiąc: owa kultura zewnętrzna już gotowa, już wypracowana i w postaci potężnych organizacyj rządząca jednostką, więc rodzina, społeczeństwo, naród, mowa, wyobrażenia religijne, zwyczaje i tradycja moralna i t. d. przedstawiające dzięki swej mocy kolektywnej i trwałości wielowiekowej tak potężne, niezłomne ramy jakoby karby, że sama możliwość bytu poniekąd wymaga koniecznie przystosowania się jednostek do nich. Przystosowanie to odbywa się niewątpliwie i samorzutnie zapomocą tysięcy relacji otoczenia do jednostki, owych niezliczonych wpływów, którymi otoczenie jednostkę „urabia“ na podobieństwo swoje. Drogą psychiczną, którą ów proces się odbywa, jest popęd naśladowczy, (sugestia) jeden z najpotężniejszych w ogóle, a w wieku dziecięcym właśnie najsilniejszy popęd, założeniem zaś tego procesu jest plastyka psychologicznej natury ludzkiej. W tym właśnie wieku i dzięki owemu przez popęd naśladowczy dokonującemu się procesowi asymilacji kulturalnej wsia- kają i przenikają, a w ostatecznym rezultacie głęboko w ową pulchną i rodzajną glebę nieświadomości zapadają, kiełkują i rosną owe — niemniej niemal od biologicznych potężne popędy, nałogi, wyobrażenia, całe systemy pojęć, uczuć i innerwacji woli, które człowiekowi danej rasy, społeczeństwu, narodowi nadają wybitne a swoiste piętno i całą psychikę jego późniejszą na całe życie warunkują. Ten niedający się poprostu wymierzyć najgłębszy i decydujący wpływ świata zewnętrznego na człowieka w wieku dziecięcym, a co za tem idzie dziecięctwo samo, jako najważniejszy okres życia ludzkiego, dziś dopiero w całej pełni zaczyna oceniać psychologia, a zwłaszcza — rzecz charakterystyczna — ta jej gałąź najnowsza, która „odkryła“ nieświadomość. Nieświadomość bowiem jest królestwem dziecięctwa. Świadomość dziecka jest bardzo ubogą. Ow proces asymilacji zaś najintensywniej dokonuje się w okresie dziecięcym spływając nurtami swemi pod próg świadomości i tam gromadząc energię i „tendencje“, które — wspólnie z biologicznymi — utworzą system psychiczny o konturach niezmiennających się już w swej istocie.

Systemy asymilacji biologicznej i kulturalnej (mimowiedne) stanowią owe dwa wielkie strumienie, którymi przepływa proces odradzania się ludzkości w pokoleniach najmłodszych, którymi energia twórcza i praca kolektywna na jednostki przechodzi, w nich się konsoliduje i zwarty, indywidualny zyskuje wyraz.

Wspólnym im tedy charakter nieświadomy i kolektywny, Zdawałoby się jakoby oba te systemy „asymilacji“ już dzięki swej naturze jako procesów dziedziczenia i przypodobniania pokoleń całych i jednostek wykluczały możliwość odrębnych i twórczych indywidualności. Na szczęście tak nie jest: albowiem po pierwsze w samej asymilacji leżą zarazem pierwiastki indywidualizujące, a po drugie owe procesy asymilacyjne psychicznie jednostek bynajmniej nie wyczerpują. Oto warunki, wśród których dziecko przychodzi na świat i okres dziecięctwa i młodości spędza wśród i mimo wspólnoty danej rasy, ziemi, kultury w każdym jednak razie są inne: Konstytucja psychofizyczna rodziców, sposób odżywiania się, moment zapłodnienia i okres embrjonalny, ściślej „milieu“ i t. d. i t. d. sta-

nowić mogą i stanowią dla każdej jednostki dostateczne *principia individuationis*; ponadto wchodzi tu w grę szczególnie gdy o dzieci nadnormalne idzie, skądinąd niezbadane czynniki przyczynowe, wpływające być może z jakichś ogólnych, niedostępnych nam jeszcze praw, rządzących energją życiową, dzięki którym ta energia w pewnych jednostkach, jakby w węzłach z szczególnością się mocą i szczególną doskonałością skupia. Tak więc owe „asymilacje“ spełniając w pierwszym rzędzie funkcję przenoszenia, utrwalania kolektywnych (biologicznych, kulturalnych) energii i wartości mimo całej swej potęgi upodabniającej nie wykluczają rozwoju: rozwój zaś wszelki, o ile naturalnym, koniecznym i logicznym niejako jego podłożem jest płaszczyzna już zdobytej i w pokoleniach odradzającej się kultury dokonuje się przez akty twórcze, a wszelka twórczość jest z natury swej czemś indywidualnym; tworzyć może tylko jednostka; masa jako taka, a więc jako odrębna organizacja psychiczna właściwie nigdy nie jest twórczą. Widzieliśmy tedy jako w obrębie samych systemów asymilacji (biologicznej, kulturalnej) oraz poza nimi owa wspólnota kolektywna rozbija się znowu na nieskończoną ilość odmian i odrębnych specyfikacji w poszczególnych jednostkach.

Jako trzeci system do pewnych granic tylko asymilacyjny wymienić należy system asymilacji pedagogicznej. Albowiem asymilacją jest tylko jedno zadanie pedagogji, drugie może ważniejsze jej zadanie poza asymilację wyjść musi. Gdyby chodziło jedynie o utrzymanie tego, co cała przeszłość w postaci t. zw. kultury wytworzyła, (a ponadto o umożliwienie jednostkom bytu przez możliwe najdoskonalsze przystosowanie ich do warunków kulturalnych), to na asymilacji zadanie pedagogji by się skończyło. Byłaby ona niczem więcej, jeno 3-cim systemem asymilacji, owe dwa poprzednie uzupełniającym. Nie ulega wątpliwości, że na to zadanie znaczna część przeznaczenia pedagogji przypada. W tej części różni się pedagogja, jako system asymilacji, od tamtych dwu tem, że gdy tamte dokonują się poza wolą i świadomością człowieka, tj. bez przyczynienia się celowego i świadomego społeczeństwa starszego i mimowiednie dla samej jednostki rozwijającej się, to pedagogja jest świadomym i celowym systemem i to zarówno jako *ad hoc* stworzona przez społeczeństwo czy państwo organizacja środków, jakoteż jako poszczególny akt wychowawczy. Już z takiego pojęcia pedagogji nasuwa się szereg zagadnień dla pedagogji istotnych.

Przedewszystkiem stosunek jej do wspomnianych systemów asymilacji biologicznej i kulturalnej, mimowiednej. W historii kultury ludzkiej występuje pedagogja jako odrębny system dopiero na tym stopniu, na którym owe systemy naturalnej i mimowiednej asymilacji okazują się niedostatecznymi. Nie znajdujemy jej wogóle ani w świecie zwierzęcym, gdzie asymilacja biologiczna spełnia swe zadanie zupełnie, tj. czyni jednostkę zdolną do życia w danych warunkach¹⁾, ani u ludów pierwotnych,

¹⁾ Wyjątek pozorny stanowią zaba wy zwierzęce; można je jednak z powodu ich instynktowego charakteru zaliczyć śmiało do asymilacji biologicznej, a rzeczywisty wyjątek znajdujemy u zwierząt wyższych, wykazujących zaczątkowo asymilację mimowiedną.

u których prócz systemu biologicznego spotykamy system asymilacji mimowiednej, jako wyczerpujące niemal zupełnie proces przystosowania się pokoleń do życia drogą naturalnego rozwoju i automatycznego przyswajania sobie „kultury“ przez pokolenia starsze już zdobytej. Na obu tych stopniach warunki życiowe wykazują taką trwałość i pierwoćność, że poza owemi asymilacjami zadanie pokoleń starszych ograniczyć się może jedynie do obowiązków ochrony i pieczy młodego życia. Nie tak na wyższych stopniach kultury: tam bowiem „rozwoj“ (jeśli o takim wogóle może być mowa) dokonuje się całkiem równolegle z ogólną konstytucją psychofizyczną człowieka; z chwilą zaś, gdy człowiek świadomie zaczął się posługiwać rozumem i przetwarzać naturę oraz organizować własne życie, gdy nadto dzięki znakomitemu rozwojowi techniki i środków duchowej komunikacji kultura rósć poczęła z całą potęgą kolektywnej, ogólno-ludzkiej pracy, gdy nadto człowiek wynalazł sposoby zewnętrzznego utrwalania swoich dorobków kulturalnych, z tą chwilą owa sielska harmonja między kulturą (życiem) a psychofizyczną konstytucją zniknęła na zawsze; z tą chwilą człowiek doganiać musiał coraz od nowa rozwój kulturalny ludzkości, przyswajając sobie cały jej dorobek; musiał zaś raz jeszcze jakoby rozwój jej przejść w sobie samym. Z tego dysonansu między naturalnym rozwojem człowieka, a nierównie szybszym o całe wieki naprzód wybiegającym rozwojem kultury rodzi się pedagogja. Dysonans ten oczywiście, w miarę postępu i kultury, na który nie tylko cała przeszłość, ale i praca całej ludzkości się składa, rósć będzie. Zadanie pedagogji stawać się będzie tedy coraz trudniejszym. Zdawałoby się, że nadejść musi moment, w którym dysonans ów między jednostką a kulturą urośnie do takich rozmiarów, że o prawdziwej asymilacji nie będzie można myśleć, że więc i pedagogja zadania swego żadną miarą nie będzie mogła spełnić. Jestto problem bezwątpienia ciężki, a byłby wprost nierozwiązalnym, gdyby samo życie sprawy nie regulowało. Reguluje zaś ją życie dwojako: po pierwsze przez ów wpływ kultury na konstytucję psychofizyczną człowieka (asymilacja biologiczna i kulturalna mimowiedna), po drugie przez coraz bardziej postępującą deferencjacje kulturalnego ustroju życia, dzięki której opanowanie całej „kultury“ staje się nie tylko niemożliwością, ale czemś zgoła niepotrzebnem.

Pogląd na zadanie pedagogji, jako świadomego i celowego systemu asymilacji, temsamem ulec musi zasadniczym zmianom: z jednej strony pedagogja sama wraz z kulturą podzielać musi ów proces specjalizacji, z drugiej zaś jednak obejmować musi te wszystkie wartości, które mimo różnicowania się kultury na cały szereg dziedzin warsztatów pracy, pozostały wspólnemi. Specjalizacja pedagogji iść musi w dwu kierunkach zgodnie z dwustronnością problemu pedagogicznego: t. z. objawiać się musi w organizacji samych nauk i zręczności z jednej strony, oraz odpowiednich zakładów i urzędzeń z drugiej strony, te ostatnie zaś oprócz musi nie tylko na istniejących specjalnych dziedzinach potrzeb kulturalnych i pracy, ale — w większej jeszcze mierze — na przebogatem zróżnicowaniu indywidualnych uzdolnień. Szarmonizowanie tedy organizacyj owych

i uzdolnień indywidualnych i kultury, stanowić musi jedno z najważniejszych zadań przyszłości. Jestto ściślejsza dziedzina „wyszkolenia“, „dydaktyki“ w najszerszym znaczeniu, w jakim je np. O. Willmanns bierze („Didaktik als Bildungslehre“). Już w tej dziedzinie, jak widzimy, wysuwa się znowu indywidualność, lecz na razie tylko jako specjalne uzdolnienie, które więc pedagogja respektować musi nawet w własnym dydaktyczno-asymilacyjnym interesie. Tu ma największe zastosowanie nauka o zdolnościach (inteligencji¹). Druga grupa zadań pedagogji, którą określić można jako wychowawczą w ściślejszym znaczeniu obejmuje wspólne wartości kulturalne i tychże utrwalanie w psychice dorastającego pokolenia.

Oba te zadania czynią jednak zadość jednemu tylko prawu kultury, tj. prawu ciągłości; pozostaje jeszcze prawo jej rozwoju: rozwój zaś dokonywać się może jedynie przez twórczość. Kultura, jako fakt jest natury kolektywnej, iako akt twórczy natury indywidualnej. Kulturę, jako fakt jednostka zastaje, dalszy jej postęp zaś sama tworzy. By móc stworzyć, musi wprzód kulturę zasymilować. O tej asymilacji mówiliśmy: stanowi ona część tylko zadania i treści pedagogji; drugim tedy zadaniem pedagogji kulturalnej będzie wychowywać jednostki twórcze, tj. zdolne podjąć i poprowadzić dalej a samodzielnie proces kulturalny; w tym celu zaś ukrywać i pielęgnować winno owe bezcenne energie, nie mające jeszcze formuły ni wzoru, nie ujęte w gotowy szablon przeszłości, a przeciwnie rojujące stwarzanie form i wartości nowych zgoła, niebyłych, oryginalnych, oznaczających krok naprzód w pochodzie kultury ku najwyższemu celom.

Tak więc ze stanowiska kultury wyróżnić należy trojakić zadanie pedagogji: 1) ogólno-asymilacyjne (wychowawcze), 2) specjalne (dydaktyczne) oraz 3) twórcze. Pierwsze służy ciągłości kultury i możliwości jej rozwoju; drugie jej utrzymaniu, opierającem się na prawie podziału pracy i ustawicznym wysileniu czynnym, trzecie zaś zmierza w przyszłość i służyć ma samemu rozwojowi i doskonaleniu się kultury²).

I oto przed ujętą w ten sposób pedagogją staje cały, ogromny szereg niesłychanie trudnych zadań, należących nie tylko do dziedziny zadaniów ściśle pedagogicznych, lecz i ogólnych zagadnień kulturalnych, a tworzących całą hierarchję problemów od najwyższych, naczelných, do najniższych, odnoszących się do poszczególných aktów pedagogicznych. Dadzą się one ująć pod trzy zagadnienia główne: 1) zagadnienie wspólných wartości, 1) zagadnienie twórczości oraz 3) zagadnienie metody. Zagadnienie wspólných wartości, to zagadnienie kultury samej, jej formy i treści, jej istoty i rozwoju, jej zakresu i stosunków do innych dziedzin życia i pojęć, jakoto cywilizacja, religja, ustrój społeczny, ekonomiczny, państwowy, technika³) i t. d.; nas tu obchodzące jako naczelné i źródłowe pojęcie pedagogji w naszym rozumieniu kulturalnej, z którego ona czerpie swą treść,

¹) Por. cz. I. str.

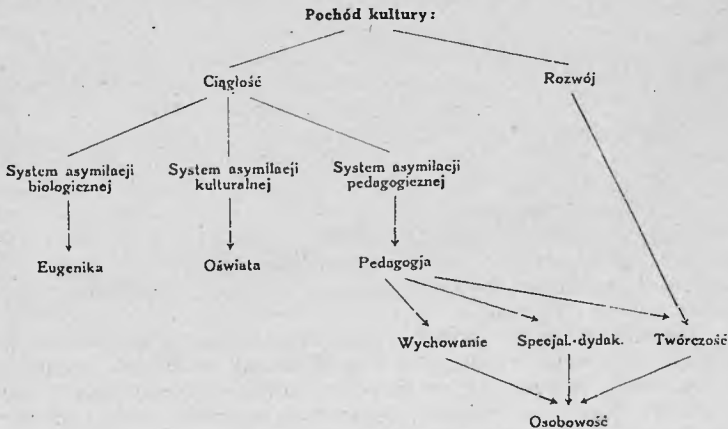
²) Te trzy zadania nie stanowią oczywiście 3 odrębnych czasowo czy przestrzennie czy organizacyjnie oddzielonych systemów, lecz jakby 3 stopnie na jedne

cele i kierunki wytyczne³⁾. I zagadnienie twórczości jest nader wielostronnem: ze strony filozoficznej przedstawia się jako problem wartości, ze strony psychologicznej jako problem warunków i istoty procesu twórczego, ze strony ściśle pedagogicznej jako problem rozpoznawania ochrony i potęgowania umysłów twórczych. Zagadnienie metody wreszcie obejmuje problem sposobów do jak najskuteczniejszego zrealizowania celów: naturalnego i twórczego w pedagogii: a więc krytyczne rozpatrzenie tych wszystkich, tak luźnych metod, przez tradycję przekazanych i wciąż innemi wzbogacanych jeszcze, oraz wytwarzanie nowych, dla celów pedagogii kulturalnej bardziej dostosowanych.

Nie sposób nam w tem miejscu problemów wszystkich i każdego z osobna rozważyć szczegółowo, ile że każdy z nich jest ogromnej doniosłości, a ponadto zawiera jeszcze w sobie grupę pytań, zadań i wątpliwości, w dzisiejszym stanie nauki zgoła nierozwiązanych jeszcze. To też powołując się na inną pracę naszą⁴⁾, w której problem ten w innym związku rozważamy, pragniemy w ogólnym tylko zarysie przedstawić tu nasz pogląd na powyższe zagadnienia w całości t. zw. pedagogii kulturalnej.

Przedewszystkiem tedy runąć musi w myśl powyższych wywodów dotychczasowa zasada naczelną i wyłączną, ujmująca cel wychowania i szkolnictwa, jako dostosowywanie dorastających pokoleń do życia, a na jej miejsce wstąpi zasada inna: wychowanie, jako swobodny rozwój całego człowieka w duchu kultury. Pedagogję taką nazwiemy pedagogją kulturalną, ile że kultura w sensie wytwarzania przez

drabince, albo raczej trzy koła wzajem się przecinające. Celem unaoocnienia powyższych stosunków podajemy następujący schemat:



³⁾ Patrz R. Eucken: „Geistige Strömungen der Gegenwart“ (Lipsk 1913). Rozd. „Kultur“ str. 228 i nast.

⁴⁾ „U progu nowej ery. Rzecz o wojnie, kulturze, wychowaniu“. Lwów 1919. Nakładem B. Połonieckiego.

człowieka coraz wyższych i doskonalszych wartości stanie się jedynym źródłem celów wychowawczych, a obok psychologii i metod także.

Kultura, jako cel, domagać się tedy będzie swobodnego rozwoju całego człowieka w duchu ideałów kulturalnych, jako metoda zaś budzenia twórczości i samodzielności, a usuwania wszystkiego, co ją tłumi i niweczy. Wychowanie takie oprzeć się więc musi przede wszystkim na samorządnym rozwoju jednostki, a za cel wytknąć li sobie ze strony pozytywnej najogólniejsze kierownictwo, ze strony negatywnej zaś ochronę rozwoju od czynników szkodliwych zewnętrznych i wewnętrznych. Rozumna, produktywna bierność stać się musi coraz bardziej naczelną zasadą metodyczną wychowawców (Montessori). Rozwój bowiem wpływać musi samorzutnie z własnych źródeł życiowej energii dziecka, akcja tłumienia i budzenia, a więc wychowanie dokonywać się ma nie w kierunku gotowego schematu czy określonego typu, jako celu i nie zabijając ma ni przygniatać człowieka naturalnego, lecz stać się ma, jeśli wypełnić chce misję nie tylko kontynuatorki, lecz odrodzicielki kultury, czemś zgoła innym: oto przede wszystkim odmienić musi dotychczasową drogę, prowadzącą od negacji do pozycji na wręcz przeciwną, t. zn. potęgując w pierwszym rzędzie dodatnie moce duszy młodej, przez to samo przyczyniać się ma do zanikania jej braków i wad: „Miłość dusz“ (Wł. Dawid¹⁾), oto talizman, który chronić będzie wychowawcę od wszelkich niewczesnych reakcji i cieszyć mu się każe wszelką tajemnicą rozwoju, wszelkimi przejawami naturalnego dusz rozrostu, choćby one nie wiedzieć jak odbiegały od utartych zasad, jeżeli tylko dostrzeże w nich kiełki nowych wartości nowych form, nowych cnót kulturalnych.

Kultura bowiem stać się musi naczelną zasadą wychowania i najwyższym zadaniem; podporządkować się jej muszą wszelkie inne cele pedagogiczne. Ona sama będzie znowu twórczym czynnikiem życia, jego stylem. Wszystko inne, a więc t. zw. cywilizacja oraz cele określone takimi pojęciami, jak: państwo, społeczeństwo, technika, sztuka, nauka i t. d. wcielić się muszą znowu w pierwotne, macierzyste łono najwyższej zasady, tj. kultury, jako idei duchowego doskonalenia się człowieka, syntetyzującej w sobie cele wszystkich i form życia zbiorowego i działalności ludzkiej. Przed wychowaniem stanie tedy cel nowy, mianowicie wypracowanie konkretnego typu człowieka kulturalnego, który to typ przeszczepiać i wcielać będzie w żywy miąższ rozwijających się dusz, a którego znamię naczelnem będzie: czynna, twórcza postawa człowieka wobec życia.

Tęsamem musi i szkoła, jako organizacja wychowania publicznego, wyzwolić się zupełnie z pod jarzma wszelkich czynników zewnętrznych, któreby jej swoje cele narzucać i infiltrować mogły czy śmiały. Musi ona tworzyć organizację zupełnie wolną, swoistą, autonomiczną, z jak największą swobodą ruchów, z jak największą elastycznością co do ustroju, planów, metod i t. d. Szkoła przyszła

¹⁾ „O duszy nauczycielstwa“. Ruch Pedagogiczny Nr. 3—4, 1912.

tedy przestanie służyć nie tylko celom wyznaniowym, korporatywnym i t. d., lecz musi stracić nawet charakter instytucji państwowej. „Szkoła państwowa“ bowiem w dotychczasowym znaczeniu, narazoną będzie ustawicznie na niebezpieczeństwo opanowania jej przez cele obce kulturze, tendencje wyłącznie polityczne¹⁾.

Natomiast nie wyklucza kultura wychowania narodowego, lecz owszem nieodwołalnie go postuluje. Narodowości bowiem nie można zaprzeczać ze stanowiska faktycznego, narodowo-odrębnej psychologii, stanowiącej tak ważny czynnik wychowawczy i nie wolno jej zaprzeczać ze stanowiska celu kulturalnego. Pierwszy moment domaga się uwzględniania właściwości narodowo-rasowych w duszach wychowawczych (w dodatkiem i ujemnem znaczeniu), drugi zaś moment, moment celu, zasadza się na przesłance historycznej i historyczno-kulturalnej, że postęp ludzkości dokonuje się przez formę narodów i kultur narodowych, że więc każdy naród — mówiąc językiem naszych wieszczów romantycznych — ma swoją własną misję do spełnienia w ogólnym rozwoju ludzkości, To też i tu strzec się należy wszelkiej przesady i wyłączności (w postaci np. szowinizmu czy t. zw. „świętego egoizmu narodowego“), a pamiętać o tem, że i wychowanie narodowe jest tylko środkiem do celu najwyższego, tj. do ziszczenia kultury, owego „Królestwa Bożego“ na ziemi.

Co się wreszcie tyczy stosunku wychowawcy do wychowanka to cechować go będzie coraz większa bierność wychowawcy, a coraz większa aktywność dziecka.

Ta bierność przyszłego wychowawcy, to nie nuda, apatja czy lenistwo. lecz przeciwnie jak najżywsza współtwórczość, zasadzająca się jeno nie na ustawicznym „poprawianiu tworu Bożego“, tj. dziecka, nie na wypracowywaniu gotowych szablonów, nie na narzucaniu „człowieka dorosłego“ „człowiekowi małemu“, ustawicznym wtłaczaniu w wychowanka pewnych już przygotowanych schematów, słowem dociąganie do zrównywania do z góry już danych i ustanowionych form i poziomów t. zw. społeczeństwa dojrzałego, co wszak stanowiło dotychczas istotną treść wychowania i szkoły, lecz na nowej zgoła postawie duchowej wobec dziecka i celów wychowawczych, na postawie, która równa się ustawicznemu samozaprzeczaniu wychowawcy na rzecz dziecka, względnie tych nowych wartości, jakie ono z sobą na świat przynosi. Postawa taka wymaga oczywiście nie tylko intuicji i znajomości duszy ludzkiej, a specjalnie duszy dziecięcej, jako istoty zgoła odrębnej i innej od człowieka dorosłego, lecz nadewszystko przejęcia się świętością wielkiej misji pedagogicznej oraz wiary w dziecko i twórczość przyrody. Zasadzać się zaś ona będzie na coraz subtelniejszym umożliwianiu dzieciom ich własnego, z natury ich zdolności i energii duchowych wypływającego rozwoju, co oczywiście wymagać będzie nie prostego usuwania się na bok i zostawiania dzieciom zupełnej swobody, lecz ustawicznej twórczości ducha, specyficznie pedagogicznej, a przejawiającej się na samym akcie wychowaw-

¹⁾ Por. co do tego i innych poruszonych tu idei książkę słynnego propagatora „kultury młodzieżowej“ w Niemczech Gustawa Wynnenkena „Schule und Jugendkultur.“ (Jena 1913).

czym, który, jak każdy akt twórczy, nie da ująć się w formułę, lecz stanowić musi akt tajemniczy, a nowy wciąż i żywy; istotą jego: z jednej strony intuicyjne wzywianie się w duszę dziecka, z drugiej zaś sztuka, umiejętność czy „cudowna“ właściwość rozbudzania w tej duszy tych sił i zdolności jej własnych, które leżą na linii rozwoju kulturalnego. Te wartości i moce, których istnienia w najwcześniejszym już okresie życia dowodzi ponad wszelką wątpliwość nauka i doświadczenie ujmujemy, jako *twórczość, idealizm i wiarę*.

Twórczość dziecka przejawia się głównie w postaci zabawy jako żywiołowy, wieczyście żywy popęd do przetwarzania t. zw. rzeczywistości, jako ten zasadniczy, czynny stosunek człowieka do świata, ożywianie go i podnoszenie do wartości ludzkich. Idealizm — to przyrodzony dziecku i młodzieńcowi pociąg i tęsknota do rzeczy wielkich, niezwykłych, nadludzkich, jako wrażliwość na wszystko, co wzniosłe, szlachetne i bohaterskie, wpływająca z uczuciowości dziecka i jego fantazji, nieskrępowanych jeszcze racjami rozumowania i względami praktycznymi. Wiara wreszcie — to głęboka synteza uczucia i woli, woli i czynu, nie znająca rozdziału między rzeczywistością a ideałem, to entuzjazm, dla którego świat jest jeno terenem i tworzywem do urzeczywistniania wszelkich utopij i mrzonek, snów i tęsknot.

Z tych trzech źródeł wywieść się da odrodzenie ludzkości w duchu kultury; na nich więc oprzeć się musi pedagogja kulturalna, chroniąc je tylko czujną i troskliwą ręką wychowawcy przed zbrukaniem i przed niebezpieczeństwem nadmiernego przerostu, przed przedwczesnym wyjawieniem i skonkretyzowaniem w postaci rozmaitych celów i „ideałów“ niższego rzędu.

„Wielka wojna“ i otwarta przed nami perspektywa nowego porządku rzeczy zmieniła i dla pedagogicznego problemu gruntownie sytuację. Dziś po strasznym samosądzie, jakiego ludzkość dokonała na sobie po niesłychanym bankructwie starożytności, u progu nowej — zda się przyszłości stanie się *wychowanie* syntezą wszystkich tęsknot odrodzeniowych ludzkości, wszystkich marzeń o nowym człowieku, wszystkich snów o nowym świecie. Tęsknotom tym, snom i nadziejom odpowiedzieć nie zdoła żaden z dotychczasowych systemów pedagogicznych, jeno — jak sądzimy — na powyższych zasadach oparty system pedagogji kulturalnej.

Dr. Józef Kretz-Mirski.

1) Stanley Hall: „Adolescence“ New-York 1904.

Nauka o wychowaniu, a teoria wychowania.

Uwagi wstępne.

Wychowanie a pedagogika nie są terminami i pojęciami równoznacznymi. Pomiedzy niemi zachodzi analogiczna różnica jak między prozą a prozaiką, poezją a poetyką, wymową a retoryką.

Wychowanie, pedagogja, praktyka pedagogiczna — to wpływ świadomy, bezpośredni i systematyczny, który człowiek dorosły wywiera na drugiego człowieka niedorosłego, aby umysłowi jego nadać zamierzony, stały kształt, a woli określony kierunek. Jest to działanie ogólne, na które składają się wszystkie chwile; niema bowiem okresu w życiu, niema nawet momentu w ciągu dnia, w którymby młode pokolenie nie było w kontakcie ze starszymi i nie ulegało ich wychowawczemu wpływowi.

Pedagogja oznacza zatem akcję, czynność wychowawczą, jest więc terminologją aktu. Z pedagogiką ma się rzecz inaczej. Ta zasada się nie na działaniu, lecz teorjach, które są sposobami pojmowania wychowania, a nie jego zastosowania.

Niekiedy teorie pedagogiczne różnią się od praktyki wychowawczej, a nawet sprzeciwiają się jej, czego najlepszym dowodem np. pedagogika Rousseau'a lub Pestalozziego.

Wychowanie jest więc tylko przedmiotem pedagogiki, które polega na pewnym sposobie rozważania rzeczy dotyczących pedagogji, tj. aktów wychowawczych.

Stąd wynika, że pedagogika, przynajmniej w przeszłości, występuje fragmentarycznie, podczas gdy wychowanie cechuje się ciągłością i jest tak dawnem, jak sam rodzaj ludzki, Im prostsze było życie ludzkie, tem też prościej przedstawiało się wychowanie; wystarczyły z praktycznego rozumu i tradycyjnego doświadczenia wysnute zasady i sposoby. Im zaś większe znaczenie wskutek wszechstronnego rozwoju socjalnego życia osiągało wychowanie tak u pojedynczych ludzi, jakoteż u całych krajów i narodów, tem częściej stawała się pedagogja przedmiotem gruntownych badań i umięjętnych rozpraw:

Są narody, które nie mają teorii pedagogicznej w właściwym słowa znaczeniu; ona zjawia się zresztą w późnym stosunkowo okresie historii. W Grecji spotykamy ją dopiero po epoce Periklesea. Z tej przyczyny zaledwie istniała w Rzymie. W społeczeństwach zaś chrześcijańskich wydała ważne dzieła w XVI w., a wzlot, jaki wówczas wzięła, osłabił w następnym wieku, aby odzyskać całą swą siłę w ciągu XVIII w. i spotęgować ją w dalszych stuleciach.

Taki stan rzeczy świadczy niezbicie o tem, iż warunki refleksji pedagogicznej nie zawsze i nie wszędzie są dane, oraz, iż teoretyczna twórczość pedagogiczna jest wyływem pewnych konieczności życiowych.

Zasadniczem naszym zadaniem będzie zbadanie znamion rozważań pedagogicznych i ich wytworów, by móc orzec, czy należy zaliczać pedagogikę do rzędu nauki, nauki o wychowaniu, czy też powinno się jej nadać jaką inną odpowiednią nazwę.

Rzecz to niezmierniej wagi, zwłaszcza u nas, gdzie w tej dziedzinie panuje zamieszanie pojęć, widoczne nietylko w podręcznikach szkolnych, ale i dziełach naukowych.

A bądź co bądź wyrazista terminologia winna być kamieniem węgielnym wszelkiej pracy naukowej.

Zdarza się bardzo często naukom w toku powstawania i tworzenia się, iż obejmują w nieładzie znaczną liczbę różnych przedmiotów; zachodzi ten przypadek np. w antropologii, geografii i t. d. Lecz jest to tylko faza przejściowa w rozwoju nauk, która prowadzi następnie daną umiejętność do podziału na tyle różnych umiejętności, ile jest odrębnych rodzajów badanych rzeczy.

Podobnie było i z naukami pedagogicznymi.

I.

Nauka o wychowaniu.

Nietrudno jest dowieść, że rzeczy dotyczące wychowania, rozważane z pewnego punktu widzenia, mogą być przedmiotem umiejętności, która okazuje wszystkie znamiona innych doktryn naukowych. W istocie bowiem, by móc nazwać nauką jakiś zespół badań, potrzeba, aby miały następujące cechy: a) opierały się na faktach rzeczywistych, danych z obserwacji; b) aby te fakta przedstawiały między sobą pewną jednorodność dostateczną do zszeregowania ich w tej samej klasie; c) na koniec, aby badania ujawniały bezstronność poznanych faktów.

Nauka zaczyna się wówczas, kiedy poszukuje się wiedzy dla samej wiedzy, z bezwzględnym wyłączeniem wszelakich widoków i korzyści, jakie mogą wypływać z odkryć i prawd naukowych. Uczony, poświęcający się badaniom, stwierdza, czym są rzeczy, nie wdając się bynajmniej w podmiotową ocenę ustalonych stosunków i na tem winna się kończyć jego rola.

Po tem, cośmy powiedzieli. niema powodu, dla któregoby wychowanie nie mogło być przedmiotem badania, czyniącego zadość wszystkim wymienionym warunkom, a przez to okazującego konieczne cechy nauki.

Wychowanie bowiem w pewnym społeczeństwie, w oznaczonym momencie rozwojowym, jest zespołem sposobów działania, praktycznych zastosowań, zwyczajów, które tworzą fakta rzeczywiste na równi z innymi faktami, instytucjami socjalnymi.

Urządzenia i praktyki wychowawcze są wyrazem idei i pojęć zbiorowych, panujących w środowisku społecznym, gdzie żyjemy. System pedagogiczny tkwi w strukturze społeczeństwa tak, jak organy i funkcje w organizmie żywym. Zwyczaje pedagogiczne narzuca nam opinia z mocą niemal rozkazującą. A wpływ jej moralny nie jest mniejszy od sił materialnych. Żyjemy bezsprzecznie pod władzą środowiska moralnego, związani jego przepisami, jak żyjemy wedle natury środowiska fizycznego. Wszelki bunt, wszelka próba wyłamania się lub przekroczenia dozwolonej granicy, kończy się zazwyczaj śmiercią.

Praktyki i zwyczaje pedagogiczne, jako zrodzone w atmosferze

idei kolektywnych, usuwają się, w dużej mierze, z pod działania indywidualnego, a mając charakter rzeczy określonych, zachowują w stosunku do nas pewną odrębność. Przeto może tu mieć miejsce obserwacja i poznanie dla samego poznania. Wreszcie wszystkie zastosowania wychowawcze mają wspólną, zasadniczą cechę: wynikają z działania wywieranego przez dorosłą generację na dorastającą w zamiarze przystosowania jej do odnośnego środowiska życia. Wszystkie więc są różnemi faktami tej samej kategorii i mogą służyć za przedmiot jednej i tej samej nauki, która byłaby nauką o wychowaniu.

Obecnie możemy już wymienić kilka głównych zagadnień, które podpadałyby pod rozagę nauki o wychowaniu.

Praktyki wychowawcze nie są faktami odosobnionemi, lecz w danem społeczeństwie są połączone w jeden system wychowania właściwy pewnemu krajowi i czasowi. Każdy dalej naród ma swój system pedagogiczny, jak posiada swój system religijny, moralny, ekonomiczny, polityczny i t. d. Przez porównanie społeczeństw podobnych pod względem organizacji, możnaby utworzyć typy wychowania nakształt typów familji, państwa czy religji, a następnie zbadać, od jakich warunków zależą charakterystyczne właściwości każdego z nich i jak wyszły jedne z drugich, by w ten sposób uzyskać prawa rządzące ewolucją systemów wychowania.

Oto mamy już szerokie pole studjów otwarte dla spekulacji naukowej.

Dla ilustracji niech posłużą następujące przykłady. Wychowanie pod rządami plemienia ma cechę powszechności, tj. wszyscy członkowie plemienia otrzymują je bez żadnej różnicy, a rolę nauczycieli wychowawców spełnia tam starszyzna. W społeczeństwach wyżej postawionych, edukacja skupia się w ręku specjalnych urzędników. W Chinach, Indjach i Egipcie jest atrybutem władzy kapłańskiej. Organizacje kapłańskie t. zw. kasty, koncentrując życie spekulatywne, pobudziły religję do rozwoju i wyłoniły z niej pierwsze formy nauki, jak kosmologii, astronomji i matematyki. Fakt ten pociągnął za sobą ważne zmiany w dziedzinie pedagogji. Wychowanie nie ogranicza się więcej do wpojenia w dziecko jedynie pewnych sposobów działania; jest już bowiem i przedmiot nauczania w postaci elementów, tworzących się umiejętności. Kapłani udzielają wiadomości spekulatywnych, pozostających jednak w nierozłącznym związku z wierzeniami religijnymi, które je zrodziły. Nie jest to jeszcze nauka i nauczanie w ścisłym znaczeniu.

Inaczej jest w Grecji i Rzymie, gdzie wychowanie staje się rzeczą familji i częściowo państwa. Państwo sprawuje dozór nad życiem religijnem. Niema tam też żadnej klasy kapłańskiej. Nauka i nauczanie przybierają charakter świecki i prywatny. Gramatyk grecki czy rzymski nie jest osobą urzędową ani też przedstawicielem religji, ale zwykłym sobie obywatelem.

Chrześcijaństwo przekształciło system wychowania, znosząc izolujące zapory pomiędzy pojedynczemi stanami i płciami i zwiastując ideę ogólnego wychowania rodzaju ludzkiego. Niepodobna niedocenić dobroczynnego wpływu wyższej kultury moralnej chrześcijaństwa na

wychowanie. Starożytność nie odczuwała tego wcale, że poza sferą uprzywilejowaną wolnych i zamożnych, mogą być dusze łaknące wiedzy i nauki. Przelotna refleksja Plutarcha nad wychowaniem dzieci gminu przebrzmiała bez echa w ciągu całych wieków. Ludzkość musiała jeszcze przejść przez ideę chrześcijaństwa i wieku oświecenia, by nabrać przekonania, iż każdy ma prawo do wykształcenia. A dopiero pod wpływem Pestalozziego państwo wzięło publiczne wykształcenie w swoje ręce.

Niezaprzeczoną zasługą chrześcijaństwa jest ujęcie zadania z punktu uniwersalnego, a choć szczytne idee chrystjanizmu w rodzaju równości ludzi, a tem samem równych ich praw do kształcenia, nie wydały odrazu owoców, rzuciły jednakże skuteczny posiew pod przyszłe plony.

Średnie wieki odznaczyły się w rocznikach praktyki pedagogicznej kulturą pamięci. Kościół był wówczas wszechwładną formą historycznego życia. Stąd rysem zasadniczym systemów wychowawczych w ówczesnych społeczeństwach chrześcijańskich jest wychowanie przez kościół dla kościoła, a tem samem dla wieczności. Typ wychowania średniowiecznego związany jest najściślej ze strukturą społeczeństwa, które dzieli się na dwie części: kler i laików. Pierwszemu stanowi przypada w udziale bezwzględne kierownictwo duchowego życia. Kler dzierży rząd dusz i piastuje niepodzielnie urząd nauczycielski, co wywołuje konieczność zorganizowanego, zawodowego wykształcenia. Mamy więc od w. V szkoły katedralne, w których uczono obok teologii i filozofji przedewszystkiem arystotelesowskiej. Osobliwą mądrość szkół klasztornych, datujących się od VI w., przetrwała z górą 1000 lat. W V stuleciu rozpoczyna się kształcenie w 7 artes liberales (schemat znajduje się w encyklopedji Martiana Capelli około 470 r.). Nauka dzieli się na trivium obejmujące gramatykę, dialektykę i retorykę i quadrivium z arytmetyką, geometrią, astronomją i muzyką. Studium w trivium miało za cel prowadzić ad eloquentiam, w quadrivium zaś ad sapientiam.

Z nadejściem renesansu rodzi się znowu nowy typ pedagogiczny; jednostka odzyskuje pełne prawa rozwoju indywidualnego, co pozostaje już trwałym nabytkiem wychowania nowożytnym czasów, a nauczanie nową treść w naukach klasycznych organizowanych stopniowo przez humanistów.

Pedagogja wieku XVII stoi znów pod znakiem Ratio studiorum Tow. Jezusowego, choć z drugiej strony filozoficzna myśl Bacona, Descartes'a i Locke'a przygotowuje powoli grunt pod zmianę zwyczajów i praktyk wychowawczych. Nawet wiek XVIII, zwany pedagogicznym, aczkolwiek wydał „Emila“ Rousseau'a, za którym poszło wychowywanie nowożytnie, nie pociągnął bezpośrednio za sobą wyraźnych zmian w urządzeniach pedagogicznych, bo życie szło jeszcze utartą zdawną drogą. Nie trzeba bowiem mieszać teorii z praktyką, pism treści pedagogicznej z wychowawczemi instytucjami socjalnemi, rozmaitych zarządzeń, przepisów i ustaw władz z rzeczywistym czynem. Rozporządzenia, regulaminy mają wartość jedynie dla historyka, pozwalając wnikać w zamiary władz, ale między przepisem a wy-

konaniem zachodzi bardzo często rozdzwięk, podobnie jak między przyrzeczeniem a dotrzymaniem, między chcieć a uskuteczyć.

Duch czasu wyprzedzał zawsze szkolnictwo, które miało w sobie coś niepodatnego na wszelkie nowości i tkwiącego silnie w przeszłości pod względem zwyczajów i metod. Dopiero w XIX w. zrobił skuteczny wyłom w przestarzałej budowie i położył już trwałe fundamenta pod gmach nowoczesnej szkoły.

System wychowawczy jest wypadkową nie tylko bezpośredniego działania pedagogów, ale i wielu czynników ukrytych jak klimat, rasa, zwyczaje, formy życia ekonomicznego, społecznego i politycznego, wierzenia religijne, słowem cała kultura intelektualna i moralna danej epoki i kraju.

Dlatego też przy rekonstrukcjach rzeczywistych systemów pedagogicznych trzeba postępować z największą ostrożnością, by przypadkowo nie wziąć poglądów za fakty, a zarazem uwzględnić należyte wchodzące w grę składniki wychowania.

Bez wątplenia zachodzi ścisły związek między praktyką wychowawczą a pedagogiką, boć każde działanie musi mieć za podstawę jakąś myśl czy uczucie i nawzajem rzecz dokonana pobudza do ponownego zastanowienia. Jednakowoż zbyt często poglądy nie były lub nie mogły być zastosowane w praktyce i z tą okolicznością trzeba się liczyć na każdym kroku.

Opracowanie systemów i typów wychowawczych na podstawie realnych faktów, przedstawienie przyczynowego związku między jednymi instytucjami pedagogicznymi a drugimi, w kolejnym ich czasowym następstwie, w myśl uznawanej powszechnie zasady przyczynowości, oraz odkrycie praw, temi objawami rządzących, co jest ostatecznym celem nauki, wszystko to pozostaje dotąd w sferze życzeń.

Tak zwana „historja pedagogji“, lub jak inni chcą „pedagogiki“, choć winna dążyć do tego celu, nie może się pochłubić, żeby takie prawa odkryła, a te, które ustanowiła, okazały się uogólnieniami nader chwiejnymi, w niczem niepodobnymi do niewątpliwych praw ustalonych w naukach przyrodniczych.

Poruszone kwestje z dziedziny nauki o wychowaniu ze względu na okoliczność, iż dotyczą przyczyn i kierunku rozwoju wychowania, zbliżają się do teoretycznych roztrząsań, lecz jakże płodne w praktyczne następstwa byłoby ich rozwiązanie.

A są jeszcze i inne ważne zagadnienia, do których możnaby się zabrać w podobnym duchu. Wzmiankowane badania odnoszą się wyłącznie do przeszłości; ich zadaniem poznanie genezy systemów wychowawczych. Aroli instytucje pedagogiczne dają się rozważać i pod innym kątem widzenia. Raz utworzone działają i możnaby dociekać, w jaki sposób funkcjonują, tj. jakie rezultaty wydają i jakie warunki zmieniają te wyniki. Każda szkoła oparta jest na pewnym systemie kar i nagród, w każdej szkole panuje jakaś dyscyplina, w każdej czegoś w jakiś sposób uczą, nakoniec do każdej szkoły uczęszcza rozmaicie uzdolniona młodzież. Otóż jakby ciekawą rzeczą było wiedzieć, nie tylko na podstawie wrażeń, ale przedewszystkiem na podstawie metodycznych spostrzeżeń, jak ten system wychowaw-

czo-naukowy działała w różnych szkołach tej samej miejscowości, w różnych okolicach, krajach, państwach, dalej w różnych porach dnia i roku.

Pytań do rozwiązania następuje się tyle, ile jest instytucji, środków wychowawczych. Chodzi tylko o właściwą metodę badania. Podaje ją pedagogika doświadczalna, owoc ostatnich niespełna 30 lat, która, idąc śladem nauk biologicznych i społecznych, zagadnienia wychowawcze stara się rozwiązać zapomocą eksperymentu, statystyki i systematycznej obserwacji.

Przedstawiliśmy dwie grupy problemów o czysto-naukowym charakterze. Jedne odnoszą się do początków, drugie do działania systemów pedagogicznych. W wymienionych badaniach chodzi bądź o opis rzeczy przeszłych lub obecnych, bądź też o wysledzenie przyczyn albo określenie skutków działania.

W tym sensie prowadzone badania tworzą istotną naukę o wychowaniu.

II.

Teorja wychowania.

Z przedstawionego zarysu wynika, że teorje zwane pedagogicznymi są badaniami całkiem innego rodzaju, gdyż nie zmierzają do tego samego celu ani nie używają tych samych metod. Celem ich nie jest spis lub wyjaśnienie pedagogicznych praktyk przeszłości czy też teraźniejszości, lecz określenie tego, co być winno, co trzeba czynić. One nie wyrażają biernie rzeczywistości, ale ustanawiają przepisy postępowania. Stąd płynie systematyczne niemal lekceważenie tradycyjnych urządzeń wychowawczych ze strony wybitnych nieraz teoretyków wychowania. W istocie prawie wszyscy wielcy pedagogowie jak Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi są rewolucjonistami, którzy podnoszą bunt przeciw panującym współcześnie zwyczajom wychowawczym i podejmują się wystawienia nowego gmachu na gruzach przestarzałej i zmurszałej budowy.

Zaznaczywszy specyficzny charakter dociekań, przyjdzie rozstrzygnąć, do jakiego rodzaju badań zaliczyć należy teorje pedagogiczne. Pod miano nauki w właściwym słowa znaczeniu nie można ich podciągnąć, ponieważ mają za zadanie nie studjum faktów rzeczywistych, lecz wytyczenie kierunku działania. Kategorja sztuki nie odpowiada znowu treści pojęcia. Sztuka bowiem jest systemem sposobów działania, zmierzających ku specjalnym celom i będących wytworem bądź tradycyjnego bądź też osobistego doświadczenia, które człowiek nabywa drogą ćwiczenia przy zetknięciu się z istotami lub rzeczami. Jeżeli nazwę sztuki w zasadzie nadajemy temu wszystkiemu, co jest czystą praktyką bez teorji, chcemy tylko zaznaczyć, że teorja nie jest w niej głównym elementem, bez któregoby sztuka nie mogła istnieć.

Doświadczenie praktyczne a teorja — to rzeczy niekiedy zupełnie odrębne, w niczem nie pokrywające się. Wyrażna różnica następuje zbyt często, by identyfikować sztukę z teorją. Można np. być doskonałym wychowawcą, posiadać w zupełności sztukę wychowania, a przecież zgół nieodpowiednim do badań pedagogicznych.

Zdolny nauczyciel umie robić, co należy; wykonuje swój zawód bez zarzutu, jednakowoż nie zawsze zdaje sobie sprawę z przyczyn zastosowanego sposobu postępowania; naodwrot pedagogi-teoretykowi może zbywać całkowicie na zdolności praktycznej. Rousseau byłby na pewno złym praktykiem, a niepowodzenie Pestalozzi'ego można częściowo tłumaczyć brakami w sztuce wychowania. Podobnie najlepsi teoretycy w kwestjach lekarskich nie zawsze okazują się najlepszymi w praktyce klinicznej.

I w innych również dziedzinach spotyka się pod tym względem pewien zamęt pojęć. Nazywa się np. sztuką zręczność męża stanu biegłego w sprawach publicznych i mówi się, iż pisma Platona, Arystotelesa są rozprawami o sztuce politycznej.

Zamieszanie wyniku z oznaczania temsamem słowem dwóch różnych form czynności. Nader rozciągnięte znaczenie wyrazu sztuka obejmowało rzeczy bardzo różne. Jedynym wyjściem z zaczarowanego koła jest zachowanie nazwy sztuka wyłącznie dla doświadczenia praktycznego nabytego podczas wykonywania jakiegoś zawodu. Niezawodnie myślenie gra tam pewną rolę, ale nie jest czynnikiem niezbędnym, W tem znaczeniu zresztą zwykło się mówić o sztuce żołnierskiej, nauczycielskiej, dentystrycznej i t. d.

Sztuka wychowania i nauczania polega jedynie na stosowaniu zasad ogólnych do poszczególnych czy też prostych wypadków, podobnie jak technika, lecznictwo; nabywa się ją jedynie przez umieszczenie się w odpowiednim środowisku, ułatwiającem bezpośredni stosunek z dziećmi.

Atoli między nauką właściwą a sztuką jest miejsce dla rozważań, dotyczących sposobów działania, postępowania, w zamiarze nie wyjaśnienia, lecz oceny ich znaczenia. Rozważania te przybierają formę teorii; są to kombinacje idei nie czynności i przez to zbliżają się do nauki. Idee w ten sposób zestawione mają jednak za cel kierowanie działaniem, a spełniając funkcję orjentacyjną, są niejako programem postępowania; zatem przypominają znowu sztukę. Stąd charakter mieszany tego rodzaju badań, którym wobec tego najlepiej odpowiada nazwa teorii praktycznych. Takie są teorie polityczne, lekarskie i t. d. Pedagogika, czyli teoria wychowania, jest więc teorią praktyczną, która roztrząsa kwestje wychowawcze celem dostarczenia wychowawcy kierowniczych idei i pojęć. Nowa zaś pedagogika ostatnich lat dziesiątek jest systemem wniosków i zastosowań nauk podstawowych do celów fizycznej i umysłowej uprawy natury ludzkiej.

Pedagogika, pojęta jako teoria praktyczna, musi się oprzeć na zorganizowanych naukach, by móc z ich teoretycznych pojęć wprowadzać praktyczne konsekwencje.

Pedagogia (właściwie pedagogika) — czytamy w „Nowych Torach“¹⁾ — nie jest specjalnością od innych nauk oderwaną, posiadającą swoją własną logikę i technikę, nie jest nawet jedną gałązką olbrzymiego drzewa wiedzy tylko w pewnym punkcie do pnia wspólnego przyczepioną — jest raczej umiejętnością spożytkowania wyników wiedzy i rezultatów kultury dla pomyślnego rozwoju młodych

1) Warszawa 1906, str. 3.

pokoleń. Łączy się ona nietylko z tą lub ową poszczególną nauką, lecz z całym społecznym poglądem na świat, na którego wytworzenie złożyły się nietylko wyniki badań naukowych, lecz i rezultaty rozwoju społecznego i cywilizacyjnych przeobrażeń“.

Jakież są więc główne umiejętności, mogące oddać usługi pedagogice? Przedewszystkiem byłaby nią wspomniana wyżej nauka o wychowaniu, określająca naturę, warunki, oraz prawa rozwoju wychowania, gdyż dopiero na tej podstawie możnaby orzec, czem winno być wychowanie. Jednakże nauka o wychowaniu nie wyszła jeszcze poza ramy projektu i jest w całości do zrobienia. Następnie socjologia mogłaby pomóc pedagogice w oznaczeniu celu wychowania, psychologia zaś w określeniu pedagogicznych sposobów postępowania. Ale cóż, kiedy socjologia jest nauką zbyt młodą, a w psychologii znachodzi się wiele kwestji, nad którymi dyskusji dotąd nie ukończono. Jednak mimo to, że pedagogika dziś jeszcze nie może stanąć na wyżynie prawdziwej umiejętności ze względu na niepewność fundamentalnych pojęć, bo zasadnicze jej nauki są dopiero w toku rozwoju, zagadnienia pedagogiczne starano się rozwiązywać już w dalekiej przeszłości, gdyż wymagały tego potrzeby i konieczności życiowe. W ten sposób teoria wychowania już zdawien dawna spełnia swą rolę pożyteczną, stojąc na straży wymagań czasu. Niewiele zresztą przedmiotów pobudza myśl ludzką do wysiłków w tym stopniu, co wychowanie. Kwestje pedagogiczne, odnawiając się w każdym pokoleniu, wywierają na umysły jakiś nieprzeparty wpływ. Już samo ojcostwo rodzi skłonność do pedagogiki, a dalej niema prawie dziedziny, któraby nie rościła sobie pretensji do kompetencji w tym kierunku, bo w istocie niema ni jednej kwestji wychowawczej, któraby nie była zarazem kwestją etyczną, psychologiczną, ekonomiczną, społeczną czy polityczną. Wielka natomiast różnorodność systemów i poglądów pedagogicznych tłumaczy się znów już samym charakterem problemów wychowawczych, które, jako odnoszące się do natury i przeznaczenia człowieka, zmieniają się zależnie od fluktuacji teoryj psychologicznych i moralnych. Różnym psychologiom odpowiadają różne pedagogiki, a podobnie każdy system etyczny zawiera w zarodku właściwą pedagogikę. Stąd obfitość i różnaitość kwestyj pedagogicznych, wielka liczba myślicieli, rozprawiających o wychowaniu.

W ubiegłych wiekach pedagogika zjawiała się w momentach krytycznych historii, by przestarzały system szkolny przywrócić do harmonji z duchem czasu; dziś zaś, kiedy indywidualna osobistość stała się pierwiastkiem zasadniczym kultury intelektualnej i moralnej, okazała się nieodzownym pomocnikiem wychowania, usiłując coraz więcej spełniać trwałą funkcję społecznego życia. Nowe idee zjawiają się bezustannie; trzeba więc, aby i wychowanie zmieniało się, gdyż inaczej może łatwo popaść w jarzmo nawyknień i skostnieć w automatyzmie. A tą siłą przeciwną wszelkiej rutynie jest właśnie pedagogika, trzymająca wychowanie ustawicznie za puls.

Otóż dlaczego pedagogika ukazuje się w historii nieraz w sposób urywkowy. W średniowieczu, owej epoce konformizmu, gdzie każdy podobnie czuł i myślał, gdzie odstępstwa indywidualne były rzadkie, gdzie edukacja była bezosobista, gdzie nauczyciel zwracał

się zbiorowo do wszystkich swych uczniów, trudno zanotować rozwój systemu wychowawczego, a tem samem dopatrzeć się tam twórczej myśli pedagogicznej.

Z nadejściem epoki renesansowej budzą się indywidualności; tworzy się nowa cywilizacja. Rośnie zainteresowanie się kwestjami pedagogicznymi, przygotowując z wolna grunt pod zasady pedagogiki nowożytnej.

III.

Kultura pedagogiczna.

W poprzednich wywodach staraliśmy się podkreślić, iż rola pedagogiki nie polega bynajmniej na wyręczaniu praktyki wychowawczej i żadną miarą nie może zastąpić samego wychowania, gdyż jej zadanie odnosi się wyłącznie do kierowania, wyjaśniania, zarządzenia brakiem i niedostatkom edukacji.

Pedagog nie ma składać z luźnych kawałków systemu naukowo-wychowawczego, nie licząc się z nikim i niczem; przeciwnie winien należycie poznać i zrozumieć system swego czasu.

Możnaby sądzić, że dla oceny panujących systemów wychowania nie należy zbyt głęboko zagłębiać się w historję i wystarczy poprzestać na znajomości współczesnych prądów pedagogicznych. Jednakowoż tylko ścisła analiza historyczna może wyjaśnić choćby dzisiejszy system szkolny, a najświeższe teorie są w istocie jedynie ciągiem dalszym poprzednich, które wobec tego nie powinny przedstawiać interesu wyłącznie erudycyjnego. Bo gdzież znajdujemy więcej tendencji, skierowanych do przyszłości, więcej dążeń do nowego ideału, jeśli nie w teoriach pedagogicznych? Tam tedy jedno z głównych źródeł wychowawczej myśli.

Modernizm pedagogiczny nie wytłumaczy naszego systemu wychowawczego, naszych szkół, które są odzwierciedleniem ducha narodowego i dlatego kultura pedagogiczna winna mieć szeroką podstawę historyczną. Przyszłość można tworzyć tylko przy pomocy materiału przekazanego nam przez przeszłość; nowa pedagogika powinna organicznie łączyć się z poprzednią. Wiele zagadnień z dziedziny organizacji szkolnej, jak wyznaczenie odpowiedniego miejsca poszczególnym gatunkom szkół i t. p., wiele problemów z zakresu teorii nauczania, jak terazniejsze nauczanie realistyczne w przeciwieństwie do dawnego humanistycznego i książkowego, okazuje się w całej pełni dopiero w świetle historycznym.

Gruntowne studjum ustroju szkolnictwa przeszłego, metod nauczania, będących li tylko częścią systemu szkolnego, oraz teorii pedagogicznych, pozostających w ustawicznym, wzajemnym związku z systemami nauczania, ułatwia w dużej mierze zdrowy sąd w rzeczach wychowania, pozwala należycie wglądnąć w istotę ruchu pedagogicznego, dopomaga niezmiernie do zrozumienia najnowszych poglądów, uwalnia umysł od zbytich namiętności i wielce szkodliwych jednostronności.

Stąd myślenie pedagogiczne, oparte na historycznej kulturze, daje rękomię prawdziwej kultury pedagogicznej.

Tymczasem pedagogika powszechna miała dość często formę

literatury utopijnej, a ideałem jej bywały przeciwieństwa istniejącego stanu rzeczy. Zmianem pod tym względem jest leczenie, jakiemu Ponocrates poddaje Gargantuę przed wtajemniczeniem go w nowe metody: przeczyszcza mu głowę „antycyryskim eleborem, aby zapomocą tego lekarstwa dać mu zapomnieć wszystko, czego się nauczył u swych dawnych preceptorów“¹⁾.

Takie umieszczanie wychowania poza warunkami rzeczywistości zdarza się w historii nawet u najznakomitszych pedagogów.

A jest to najlepszym świadectwem, jak małą rolę odgrywała historyczna kultura w dziejach pedagogiki.

Nic więc dziwnego, że pedagogika przez długi czas małym cieszyła się kredytem.

Bez wątpienia utopje wychowawcze były ważnym czynnikiem w kształtowaniu pojęć, ale z drugiej strony trudno zaprzeczyć, iż pedagogika codziennie wymaga mniej uniesienia, a więcej poczucia rzeczywistości, co właśnie daje dobrze pojęta kultura historyczna.

Zygmunt Kukulski.

Próba zbiorowej kompozycji w kl. I-szej²⁾.

Nauczyciel: mówi, względnie pisze na tablicy czasownik np. iść i zapytuje, kto szedł?

*U.*³⁾ Tato, mama, ciocia, ubogi, służąca, chłopczyk, uczenica itp.

Z tych licznych odpowiedzi N. wybiera jedną np. chłopczyk i mówi: a więc jakiś chłopczyk, czyli pewien chłopczyk szedł. Dajcie chłopcu imię!

U. Staś, Oleś, Józio, Stefek i t. d.

N. Wybierzmy Oleś, a więc pewien chłopczyk, imieniem Oleś szedł... Którędy szedł Oleś?

U. Plantami, mostem, rynkiem, ulicą, placem targowym, ogrodem i t. p.

N. A zatem szedł ulicą. Kiedy to mogło być? O jakiej porze dnia?

U. Rano, wieczór, w południe, po obiedzie, nocą itd.

N. Najlepiej wybierzmy: po obiedzie — a więc: Pewien chłopczyk, imieniem Oleś szedł po obiedzie ulicą... Dokąd on mógł iść lub do kogo moje dzieci?

U. Do dziadzia, do cioci, do sklepu, do apteki, po chleb, do kolegi, do przyjaciela itd.

N. A zatem: do kolegi. POCO, w jakim celu on tam szedł?

U. Ażeby razem pisać zadanie, aby się razem uczyć, aby rysować, rachować, bawić się itp.

N. Niechaj będzie, że szedł on na zabawę. Jak więc szedł? jak myślicie?

U. Prędko, z uciechą, z radością, pospiesznie, bardzo leciał...

N. Może chciałeś powiedzieć: biegi?

¹⁾ Rabelais: Gargantua i Pantagruel, tłum. Boy'a.

²⁾ Pierwszy rok nauki.

³⁾ *U* = odpowiedzi dzieci.

U. Tak, biegł.

N. Ale to nieładnie biec ulicą, powiedzmy: spieszył się bardzo. Zbierzcie razem, coście dotychczas wymyślili!

U. Pewien chłopczyk imieniem Oleś szedł po południu ulicą do swego kolegi, a spieszył się bardzo...

N. Trzeba dodać, dlaczego się bardzo spieszył?

U. Bo na niego czekali, aby się jak najdłużej bawić, bo już się chciał bawić itd.

N. A więc spieszył się bardzo, aby koledzy na niego nie czekali. Gdy się tak Oleś spieszył, idąc ulicą, kogo mógł nagle zobaczyć przed sobą?

U. Tatę, mamę, kolegę, biednego kalekę, panią itp.

N. Więc panią jakąś. Jakaż to była pani, jaka ona być mogła?

U. Stara, kulawa, bardzo pięknie ubrana, modna, ładna i t. d.

N. Postanówmy, że to była staruszka. Dlaczego Oleś zwrócił uwagę na staruszkę, pomimo, że mu się tak bardzo spieszyło? jak myślicie?

U. Bo była bardzo biedna, bo z trudnością szła, bo kaszłała bardzo, bo niosła ciężki pakunek, bo kulowała itd.

N. A więc dobrze: Oleś, mimo pośpiechu spostrzegł, że staruszka niesie ciężki pakunek. Jak myślicie dzieci, co zrobił Oleś?

U. Przystąpił do staruszki, ukłonił się i poprosił ją, aby mu pozwoliła odnieść pakunek do domu. Oleś powiedział tak do staruszki: „Niech pani pozwoli, ja pani odniosę ten pakunek do domu“.

N. Cóż na to staruszka?

U. Staruszka spojrzała z miłym uśmiechem na Olesia i przyjęła jego pomoc, staruszka tak powiedziała do Olesia: „Dobry chłopczyku, chętnie przyjmuję twój pomoc, bo jestem już zmęczona“.

N. No i jak myślicie, co się dalej stało?

U. Oleś odniósł pakunek do samych drzwi mieszkania staruszki, która mu bardzo podziękowała.

N. Co Oleś potem zrobił?

U. Pobiegł do kolegi.

N. Jakże go koledzy przyjęli?

U. Z wymówkami, z gniewem, robili mu wymówki, wyśmiewali się, że się spóźnił itp.

N. No wystarczy, że go koledzy przyjęli z wymówkami. A cóż na to Oleś? jak myślicie?

U. Oleś przeprosił kolegów i opowiedział, co mu się zdarzyło na drodze.

N. Cóż wtedy koledzy? jak przypuszczacie?

U. Koledzy przeprosili Olesia za niesłuszne wymówki i pochwalili go.

N. Opowiedz teraz całą ułożoną przez was powiastkę!

U. Pewien chłopczyk, imieniem Oleś szedł raz po południu do swego kolegi, ażeby się tam razem bawić. Spieszył się bardzo, żeby koledzy na niego nie czekali. Wtem zobaczył przed sobą staruszkę, która niosła ciężki pakunek. Oleś, mimo że mu się bardzo spieszyło, przystąpił do starej pani, ukłonił się i powiedział: „Jeśli pani pozwoli, odniosę pani chętnie ten pakunek do domu“. Staruszka spojrzała

z miłym uśmiechem na Olesia i rzekła: „Dobry chłopczyku, chętnie przyjmę twą pomoc, bo już jestem bardzo zmęczona“. Oleś odniósł pakunek do samych drzwi mieszkania staruszki, która mu serdecznie podziękowała. Oleś pobiegł do kolegi. Przyjęli go z wymówkami, ale Oleś przeprosił ich za spóźnienie i gdy opowiedział, co mu się na drodze zdarzyło, koledzy przeprosili go za niesłuszne wymówki i pochwalili go.

M. R.

Lekarz szkolny jako wychowawca¹⁾.

Wizytacje dokonywane z ramienia Wydziału Higieny Szkolnej i Wychowania Fizycznego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wykazały zupełne zaniedbanie kultury cielesnej w szkołach — pośród kandydatów na maturzystów umiejętność pływania, wiosłowania itp. należy do rzadkich wyjątków. Lekarz szkolny, kierujący działem higieny nie roztacza należytej opieki nad pierwszorzędnym zabiegiem higienicznym ćwiczeniami cielesnymi i zabiegami sportowymi, nie posiadając w tym kierunku odpowiedniego uświadomienia i doświadczenia. W dziale pedagogji fizycznej, lekarz musi zająć ważne miejsce obok dyrektora szkoły i wychowawcy.

Naglącą potrzebą są kursy specjalne dla lekarzy szkolnych, dopóki na wydziałach lekarskich nie powstaną specjalne studia wychowania fizycznego dla lekarzy i wychowawców.

Znaczenie pracy mięśniowej wogóle i ćwiczeń cielesnych w szczególności lekceważone jest nie tylko jako zabieg higieniczny ale i w medycynie jako środek leczniczy — jakkolwiek mięśnie i co do swej wagi i ilości zużycia energii zajmują dominujące miejsce w ogólnej ekonomji ustroju. Poza tem praca mięśniowa jest ściśle związana ze stroną moralną i umysłową.

Znajomość anatomo-fizjologicznych, ekonomicznych i pedagogicznych podstaw ćwiczeń cielesnych jest nieodzowna dla lekarza szkolnego — jak również umiejętność orjentowania się w systemach i zabiegach ćwiczebnych; wzorach lekcyjnych i wskazaniach metodycznych. Udział lekarza w tym kierunku przedewszystkiem obejmować winien:

1. Nadzór ogólnohigieniczny nad помещeniem, ubiorem ćwiczących i czasem ćwiczeń.
2. Klasyfikacja ćwiczących według stanu zdrowia i sprawności fizycznej.
3. Kontrola czynności oddechowej, której kształcenie jest jednym z ważniejszych celów ćwiczeń.
4. Normowanie rytmu ćwiczeń.
5. Przestrzeganie przed wysiłkiem.
6. Baczenie na stan kręgosłupa u ćwiczących — przez wzgląd na kościec, który w wieku szkolnym dopiero się ustala.

¹⁾ Na ostatniemu posiedzeniu lekarzy szkolnych warszawskich Dr. Wład. Świat. Zawadzki wygłosił pod powyższym tytułem odczyt, który podajemy w streszczeniu.

7. Wreszcie uświadamianie i zachęta do sprawy kultury cielesnej. Jednym z ważnych zabiegów ćwiczebnych, są tak zwane ćwiczenia oddechowe śródlekcyjne, ważne choćby z tego względu, że ćwiczenia metodyczne 2 godziny w tygodniu są stanowczo niedostateczne — wobec faktu, że szkodliwości szkolne działają conajmniej 30 godzin w tygodniu.

Organizacją tych ćwiczeń winien zająć się lekarz — uświadomić rady pedagogiczne i wspólnie z nauczycielem gimnastyki objąć kontrolę nad wykonaniem.

Pożądana jest większa oględność ze strony lekarza szkolnego w wydawaniu świadectw zwalniających od ćwiczeń cielesnych. Przeciw wskazania (anemja, gruźlica, choroba serca) muszą znaleźć należyte umotywowanie.

Niezbędna jest ze strony lekarza szkolnego dokładna znajomość anatomo-psychologicznych właściwości ustroju w różnych okresach rozwoju młodzieży i dostosowanie pracy zarówno umysłowej, jak fizycznej do stopnia wydajności energii w poszczególnych okresach.

Lekarz wobec ogromu obowiązków, winien stale znajdować się w szkole — przy obecnym stanie rzeczy jest to niemożliwe — ale i ten krótki czas, jaki szkoła daje do dyspozycji lekarzowi, może przynieść istotną korzyść wychowaniu fizycznemu, przedewszystkiem w sensie uświadamiania i propagandy sprawy wielce u nas zaniedbanej.

RECENZJE.

Helena Witkowska i Ludomir Sawicki: „Wiedza o Polsce współczesnej”. Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1920.

Nie potrzeba już dziś używać wielu argumentów, aby przekonać o potrzebie wprowadzenia nauki o Polsce współczesnej do szkoły. Poznanie stosunków swego kraju potrzebne jest koniecznie nawet tam, gdzie państwa są w pełni rozwoju, cóż dopiero tam, gdzie wszystko się tworzy, gdzie przyszłość cała zależna od tych, co teraz żyją i najbliższego pokolenia, zależna w wielkiej mierze od ich uświadamienia. Zwyciężyło także w pedagogii to przekonanie, że szkoła powinna być przygotowaniem do życia, że powinna być w większej mierze oparta na znajomości współczesnych i bliższych nam zjawisk, niż jak dotąd na przeszłości tylko. Jedyną przeszkodą do wprowadzenia u nas do szkoły nauki o Polsce współczesnej był zupełny brak podręczników. Wskutek warunków, w jakich żyliśmy, ujawił się ogólny brak znajomości tych rzeczy. Nie było komu ani z czego uczyć. Brak ten w wielkiej mierze usuwa książka Witkowskiej i Sawickiego, która niebawem ukaże się także w wydaniu skróconem, przeznaczonem dla szkół powszechnych. Książka obecna może służyć przedewszystkiem nauczycielom i osobom dojrzałym: jako podręcznik dla uczniów wymagałaby pewnego kierownictwa i ograniczenia materiału.

Jest to pierwsza próba na tej drodze. Autorowie poświęcić musieli wiele wysiłków, aby w drugim roku istnienia Państwa Polskiego móc zebrać o niem najpotrzebniejsze wiadomości. Łatwiejszą część

miał L. Sawicki, który przedstawił kulturę materialną Polski, ta bowiem rzecz była już dawno opracowana i należało tylko znane wiadomości zastosować do obecnych granic państwa. Natomiast wiedza o kulturze duchowej Polski opracowana była tylko w niektórych jej objawach, szukać zaś trzeba było wszystkiego, co się odnosi do wiadomości o państwie, o polityce, zbierać z trudem nieraz dane statystyczne, aby móc porównać różne objawy kultury teraz i przed wojną, o ile one dadzą się njąć liczbą. Niektóre rzeczy zmieniają się w oczach naszych, zmieniają się z szybkością nieznaną czasom normalnym, ująć to wszystko, omówić odpowiednio w podręczniku, było rzeczą niezmiernie trudną. Książka taka, jaka jest, świadczy o przewycięzeniu wielkich przeszkód i spełnić może rolę b. ważną w naszym wychowaniu, jeśli zajmie się nią jak najszerzy ogół. Wiadomości tu podane potrzebne będą nie tylko szkole, ale wszystkim, którzy interesują się sprawami swego państwa. U nas, gdzie tak mało ludzi ma nawet bez swej winy potrzebne wiadomości o Polsce, a każdy pośrednio na jej ustroj może wpływać, książka powyższa może oddać wielkie usługi wszystkim, którzy chcą mieć całokształt wiedzy o tem, co mamy, co stworzyliśmy i co nam pozostaje do zrobienia. Tak w szkole jak i poza nią jednych zajmą więcej kwestje dotyczące naszego życia gospodarczego, innych zagadnienia dotyczące państwa, innych wreszcie nasza kultura w różnych jej objawach lub stan jej popularyzacji; każdy jednak znajdzie wiadomości, które musiałby wynieść dawno ze szkoły, gdybyśmy byli mieli szkołę polską, a które winien uzupełniać. Że szkolnictwo nasze nie żyło w warunkach normalnych, to życie o to nie pyta.

Dr St. Tatarówna.

Z literatury zagranicznej. Październikowy numer paryskiego miesięcznika p. t. „*La Médecine Scolaire*“, organu międzynarodowego stowarzyszenia lekarzy szkolnych, jest w znacznej części poświęcony sprawom higieny szkolnej w Polsce. Znajdujemy tam artykuł *dra St. Kopczyńskiego*, naczelnika wydziału higieny szkolnej w Ministerstwie Oświecenia p. t. „*L'hygiène scolaire en Pologne*“, wykazujący, co do tychczas w sprawie opieki lekarskiej nad szkołami i nad młodzieżą szkolną w Polsce zrobiono i streszczenie artykułów, ogłoszonych drukiem w miesięczniku p. t. „*Wychowanie fizyczne*“, wydawanym w Poznaniu i redagowanym przez prof. *dra Eug. Piaseckiego*. W przypisku redakcja „*La Médecine scolaire*.“ z wielkiem uznaniem podnosi usiłowania społeczeństwa i rządu polskiego około podniesienia sprawy higieny szkolnej wogóle, a w szczególności około poprawy zdrowia młodzieży polskiej i poważne wyniki, jakie do tej pory osiągnięto.

Kronika pedagogiczna.

Konkurs na monografię o Estkowskim. Pragnąc uczcić setną rocznicę urodzin Ewarysta Estkowskiego, Ministerstwo wyznań rel. i ośw. publicz. ogłasza konkurs na naukowe studjum monograficzne o tym zasłużonym pedagogu. W rozprawie należy opracować krytycznie twórczość pedagogiczną Estkowskiego na tle filozoficznych, pedagogicznych i społecznych prądów współczesnej mu epoki, wykazać jej związek z dziejami polskiej myśli pedagogicznej, a zarazem przedstawić dzia-

ialność oświatowo-społeczną Estkowskiego. Objętość rozprawy wynosić winna 10–12 arkuszy druku. Termin nadsyłania prac upływa z dniem 31 grudnia 1921. Rękopisy składane być mają Komisji do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce na ręce jej sekretarza, prof. Stanisława Kota, (Kraków, Uniwersytet Jagielloński),

Za pracę, którą powyższa Komisja uzna za odpowiednią, wypłaci Ministerstwo W. R. i O. P. nagrodę w kwocie 20.000 mk., zastrzegając sobie zarazem nabycie rękopisu i ogłoszenie go w Pracach monograficznych Komisji do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce na warunkach ustalonych dla wydawnictw tejże Komisji.

Kurs szkoły pracy w Krakowie. Komisja szkolna Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. urzęduje w Krakowie ośmio-tygodniowy kurs szkoły pracy w pierwszych miesiącach 1921 r. Głównym zadaniem kursu będzie przygotowanie nauczycielstwa do stosowania nowych metod nauczania w związku z nowymi programami dla szkół powszechnych, które wydało Ministerstwo Wyz. Rel. i Ośw. Publ. Kurs ten urzęduje Komisja szkolna Związku do porozumieniu z krakowską Radą szkol. okr. i z Radą szkolną krajową, która udzieliła subwencji na ten cel w kwocie 15.000 Mkp.

Program kursu obejmie następujące wykłady, prace ręczne i ćwiczenia:

1. Podstawy psychologiczne szkoły pracy, jej rozwój historyczny i stan obecny. (Dr. H. Rowid).

2. Metodyka nauk przyrodniczych wraz z ćwiczeniami — zoologia (Dr. Miro-sław Ramult).

3. Metodyka nauk przyrodniczych wraz z ćwiczeniami — botanika (Dr. Stan. Kulczyński).

4. Modelowanie, wycinanie i rysunek objaśniający (Stanisław Wójcik)

5. Lekcje wzorowe i Seminarja w związku z referatami uczestników. Ćwiczenia w konserwowaniu i preparowaniu okazów zwierzęcych odbywać się będą w Instytucie zoologicznym, a ćwiczenia w przygotowaniu okazów roślinnych w Instytucie botanicznym. Wykłady odbywać się będą w salach Państw. Kursów Nauczycielskich (ul. św. Marka 34, parter).

Na kurs przyjętych będzie około 35 nauczycieli (lek) szkół krakowskich.

Wobec udzielonej subwencji ze strony Rady szk. Kraj. nauka na kursie jest bezpłatna. Po skończeniu kursu otrzymają uczestnicy świadectwa.

Vademecum dla nauczyciela. Na posiedzeniu organizacyjnym, odbytem dnia 29 listopada 1920 pod przewodnictwem prof. Sawickiego, — w którym uczestniczyli pp. Ks. Slepicki, Zawiliński, L. Kulczyński, Szafer, Kuźniar, Hrabek, Rowid, Zakrocki, Sosnowski, Mrzokówna, Witkowska, Gadomski, uchwalono przystąpić do wydawnictwa monograficznego Krakowa i okolicy, w którym przed-stawione będą wszystkie zjawiska miejscowe i rzeczy swojskie, ojczyste, mogące służyć jako punkt wyjścia przy nauce rzeczy ojczystych w krakowskich szkołach powszechnych i średnich. Uchwalono prztem następujące zasady:

1. Treść objąć winna w wszystkie przedmioty ogólnie kształcące, nawiązujące do rzeczy ojczystych, a więc historję w najszerszym znaczeniu z prehistorją, geografją, statystykę, nauki ekonomiczne, językoznawstwo, i literaturę, matematykę, fizykę i chemję, religję, śpiew, rysunki, gimnastykę, gry i roboty ręczne. Wydawnictwo obejmie w dalszym ciągu bibliografję krakowską, czytanek krakowską, atlas krakowski i przewodnik dla wycieczek szkolnych.

2. Obszar objęty opracowaniem dotyczy: miasta Krakowa i okolicy w promieniu piętnastukilometrowem (obszar jednodniowej szkolnej wycieczki pieszej, a więc po Skawinę, Zabierzów, Ojców, Niepołomicę) z dodaniem wybitniejszych punktów dalszych, które po za tym promieniem zwiedzane być mogą (korzystanie z dróg żelaznych przy jednodniowej wycieczce szkolnej) a więc po Szczekowę, Oświęcim, Kalwarję i Bochnię.

3. Dla opracowania tego wydawnictwa zawiązuje się Komitet Wydawniczy, składający się z przewodniczących poszczególnych fachowych subkomitetów wyżej wspomnianych przedmiotów oraz metodologów nauki średnioszkolnej i elementarnej. Na miejscu ukonstytuowali się w Komitet Wydawniczy pp prof. uniw. Dr K. Nitsch (językoznawstwo), Dr. W. Kuźniar (geologja), prof. uniw. Dr W. Szafer (botanika), Docent uniw. Dr Wilkosz (matematyka), Ks. pralat Slepicki (religja), dyrektor Dr. H. Rowid (metodologja), prof. akad. handl. K. Sosnowski (przewodnik). Wyznaczono kandydatów na kierowników wszystkich innych subkomitetów. Na przewodniczącego Komitetu i redaktora całego wydawnictwa obrano prof. uniw. Dr. L. Sawickiego

Komitet wydawniczy określa ogólny plan i wszystkie sprawy, dotyczące wydawnictwa jako całości i uzgadnia plany szczegółowe poszczególnych subkomitetów, które przedstawi ich przewodniczący na plenum Kom. Wyd.

4. Subkomitety fachowe, składające się z nauczycieli szkół wyższych, średnich i powszechnych oraz badaczy wolnych, układają plan danego przedmiotu, zwłaszcza, o ile nie jest jeszcze w programach szkolnych szczegółowo ustalony, przydzielają i egzekwują referaty poszczególnie, które ze względu na ciężkie warunki pracy w dobie dzisiejszej należy rozdrobnić i przydzielić większemu gronu współpracowników. Komitet Wyd. zwraca subkomitetom baczna uwagę na kwestję ocłirny zabytków historycznych i przyrodniczych.

5. Wydawnictwo ukaże się w luźnych zeszytach, w miarę wpływu materiału; każdy zeszyt obejmie poszczególny przedmiot lub część przedmiotu, osobne zeszyty stanowić będą krakowską czytankę, bibliografję, atlas i przewodnik. Materiał nadający się do zużytkowania w szkołach średnich i powszechnych rozróżnionym będzie typograficznie. Tekst uzupełnić należy obficie odsyłaczami do literatury naukowej, dejąc przeto czytelnikom możność pogłębienia swych wiadomości, dalej rycinami i ewentualnie fotografiami.

Orli Lot. Rada Szkolna Krajowa poleciła dyrekcjom wszystkich szkół średnich, przemysłowych, handlowych i zawodowych, aby zapnumerowały dla bibliotek nauczycielskich po jednym egzemplarzu, dla bibliotek uczniów po kilka egzemplarzy miesięcznika krajoznawczego dla młodzieży: „Orli Lot”. Na treść numeru 9. (grudniowego) składają się artykuły: *S. Udzieli*, *Turoń*, *Dra Wł. Szafera*, *Z puszczy Białowieskiej*, *Dra M. Orłowicza*. Nowe granice na Spiszu i Orawie. Z życia organizacji krajoznawczych.

Jak pobudzać dzieci do lektury? Fryderyk Beck w swej książce „*Americana Pedagogica*” (Lipsk, Klinkhardt 1912 r.), przytacza przykład, w jak sposób w szkołach powszechnych amerykańskich dzieci same pobudzają się wzajemnie do lektury. Daje się to za pośrednictwem drukowanych formularzy, na których dzieci przy pomocy odpowiednich pytań referują pisemne wrażenia z lektury. Jedną z takich kartek przytacza nam Becker.

Autor: Mary Johnston. Tytuł dzieła: *Andrey*. Czy się podobało? Ogromnie. Uwagi: Jest to książka pełna głębokiego uczucia. Opisy są piękne i zdaje mi się, że polubiłam ją od samego początku. Nazwisko czytelnika: Marja Lipton. Klasa: III A. Data: 24 października 1907 r.

Kartki z tego rodzaju recenzjami wywiesza się potem na widok publiczny w szkole. Dzieci, zainteresowane tem sprawozdaniem, mogą dowiedzieć się bliższych szczegółów u małej Marty Lipton, która z tego względu musi dokładnie znać treść książki.

Jest to sposób, którego nie zawadziłoby u nas spróbować.

Nowe podręczniki geografji dla szkół powszechnych. Jak nam donoszą, „Dziedzictwo dla ludu polskiego na Śląsku” przystąpiło do wydania systematycznej serii elementarzy i podręczników do nauki geografji w szkołach powszechnych, opracowanych przez prof. Dra L. Sawickiego a opartych ściśle na nowym programie ministerjalnym. Podręczniki te, wydrukowane na papierze, przyznanym na ten cel przez Ministerstwo W. R. i O. P., obejmują po 6–10 arkuszy druku, są obficie ilustrowane i przeznaczone nie tylko do rąk nauczycieli, lecz przedewszystkiem samych uczniów. Towarzyszyć im będą „Metodyki geografji” dla każdego stopnia z osobna, opracowane przez Dra Hrabyka i prof. Sawickiego. Pojawily się, wżgl w najbliższych tygodniach po awią się na razie „Elementarz geograficzny” dla I i 2 stopnia siedmioklasowej szkoły powszechnej i „Geografja” dla 3 stopnia, których cenę można było przez przejście ekspedytu we własny zarząd ograniczyć do 40 Mk za elementarz i 48 Mk za geografję dla klasy III. Do tego zaliczyć należy po 3 Mk od egzemplarza za opakowanie i ekspedycję i należytość tę przesłać wprost do Ekspedytu (Ludomir Sawicki, Kraków XI, Barska 41) lub na Konto Pocz. Kasy Oszcz. Nr 148.788, poczem wysylka żądanych egzemplarzy będzie bezwzględnie uskutecznią. Pożądane są zbiorowe zamówienia. Egzemplarze, pobrane wprost w Ekspedycie, są oczywiście wolne od opłaty za wysylkę.

Kwestjonariusz krajoznawczy. Państwowa Komisja Ochrony Przyrody, organ Ministerstwa W. R. i O. P., opracowała kwestjonariusz wielkiego znaczenia. Ma on na celu zebranie wiadomości o tych wszystkich cennych bogactwach naszego kraju, które dała nam przyroda, a których często nie umiemy uchronić od zniszcze-

nia a nawet zupełnej zagłady. Nieznajomość własnego kraju, a następnie karygodne niedbalstwo, są tego przyczyną.

Zebrańe dokładnych wiadomości o tem, co w różnych okolicach istnieje, będzie pierwszym krokiem do korzystnej w tym razie zmiany. Kwestjonariusz obejmuje następujące pytania:

1) Czy znajdują się w okolicy miejsca szczególnie piękne lub osobliwe, z powodu swej niezwykłej przyrody, wspomnień historycznych lub legend ludowych? 2) Czy powierzchnia ziemi nie posiada szczególnie pięknych lub osobliwych kształtów? (jary, wąwozy, skały, wodospady, źródła, jaskinie, wertepy, lejki gipsowe, wydmy piaszczyste, wały murowane i t. d. 3) Czy znajdują się w okolicy szczególnie duże glazy warstwowe (bloki eratyczne) lub większe ich skupienia? Czy mają one powierzchnię gładką, z rysami lub bez rysów? 4) Czy są w okolicy jeziora, większe naturalne stawy czyste lub zarastające roślinnością, źródła mineralne, stare łożyska rzek, kępy nadrzeczne, wyspy wpływające i t. p. 5) Czy znajdują się w okolicy szczególnie odmienne głębiny (np. orsztyń, gips, sól, okrzuchy rzadkich skał, rzadkie minerały, zieme okrzemkowe, trawertyny, pnie skrzemieniowych drzew, meteoryty, bursztyny i t. d. 6) Czy znajdują się w okolicy odkrytki warstw geologicznych, czy są w nich skamieniałości zwierząt, skorupy ślimaków i małży lub roślin, także zęby, kości, szczątki mamuta, kości ludzkie i t. d. 7) Czy zachowały się w okolicy szczątki pierwszych zbiorowisk roślinnych, jako to: partje lasu nieknięte siekierą, torfowiska wysokie i niskie, wrzosowiska, skupienie roślin stepowych, solniskowych, gipsowych, wapiennych i t. p. 8) Które gatunki drzew uchodzą w okolicy za rzadkie i dlaczego? 9) Które gatunki drzew mają w okolicy granicę naturalną swego przyrodzonego rozmieszczenia i jakie są ich stanowiska skrajne? (Podać nazwy miejscowości względnie rewiru leśnego i załączyć o ile możności mapkę stanowisk, oznaczonych krzyżykami). 10) Czy rosną w okolicy dziko z drzew: cis, limba, modrzew europejski, modrzew polski, brekinia czyli berka, mąkinia, dąb bezszypułkowy, jodła, świerk, buk, topola biała, topola czarna, sosna, jawór, klon tatarski, peklon, jesion ostry, lipa wielkolistna, wiąz korkowy; z krzewów: wisienka stepowa, hordowina, kłokoczka, bluszcz, azalja, woskownica, ochniał, jemiola? Przy rzadkich podać stanowiska, wymiary, wysokość zasianych drzew lub fotografje. 11) Czy znajdują się w okolicy okazy bardzo grubych, starych lub pamiątkowych drzew lub całych alei? Jakże i gdzie? 12) Czy znajdują się w okolicy jakieś gatunki rzadkich i pięknych roślin kwiatnych (np. orzech wodny). 13) Czy na rynkach okolicznych miast i miasteczek sprzedaje się jakie kwiaty, zrywane w stanie dzikim? Które rośliny święcą w kościołach i cerkwiach? 14) Czy znajdują się w okolicy budowle modrzewiowe? Czy ludność miejscowa nie posiada sprzętów z limby lub cisu? 15) Czy żyją w okolicy jakie rzadkie gatunki zwierząt? Ze zwierząt ssących: łoś, bóbr, popielica, koszatka, susł perelkowany lub moregowany, ślepiec, norka, szczur śniady. Z płazów i gadów: żółw, pływacz, wąż eskulapa, jaszczurka zielona, salamandra. Z ryb: jakie rzadkie gatunki żyją dziko w wodach okolicznych (np. pstrąg)? Z ptaków: pułchacz, czrzel przedni lub inne orły, bocian czarny, kormoran, pelikan, kruk, kraska, orzechówka, głuszc, cietrzew, pardwa, łabędź, pluszcz, zimorodek, pszczołojad, czapla, drob, pustynnik i inne. Z członkocogów: skorpion, rak, tarantula, motyl apollo, motyl żeglarek, motyl mnemozyna, pawik gronkówka, leśnik wróż, jelonek rogacz, kozioróg, nadobnica, krawiec podolski, jamnica gruszówka, czerwec polski i inne. (Podać miejsca lęgowe rzadkich gatunków) 16) Jakże, czy i gdzie zjawiają się w okolicy owady w ogromnych ilościach (chrabąszcz, szarańcza, mszyce)? 17) Czy w okolicy posiada ktoś rzadkie i cenne okazy przyrodnicze (zwierzęta wypchane, zbiory owadów, zieleniki, minerały i skamieliny)?

Przy każdym z wymienionych punktów obok wyszczególnienia odpowiednich okazów należy podać: nazwisko właściciela (lub zarządcy), krótki opis wymienionego przedmiotu, jakby można go trwale ochronić? czy drukowano co o tem? skąd możnaby dowiedzieć się o szczegółach? Odpowiedzi z podpisem i adresem odpowiadającego przesyłać należy do Państwowej Komisji Ochrony Przyrody (Kraków, ul. Lubicz 46).

Sprostowanie. W artykule Dra J. Mirskiego Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej należy uzupełnić na str. 127 w. 5 artykułu — jako dalszy ciąg cytatu J. Sully'ego;

„Krótkie zastanowienie okazuje nam jednak, że niema tu trudności niezwalczonych. Jakkolwiek etyka wymaga pewnej zgodności w postępkach ludzi, nie wymaga ich jednakowości. Nie mówiąc już o tej dziedzinie „swobodnego“

działania, w której każdemu wolno iść za popędem indywidualnym, np. wybierając dla siebie książki, przyjaciół i przyszły zawód, samopostępowanie moralne w jego znaczeniu ściślejszem dopuszcza pewną różnicę upodobań indywidualnych. Jak wspomnieliśmy wyżej, rozmaitość położen i potrzeb, domaga się pewnej rozmaitości postępowania. Ich pewne osoby z powodu słabego organizmu muszą więcej się ćwiczyć w cnocie wstrzemięźliwości, niż inne, niektóre znów, wyjątkowo wrażliwe na ból, więcej się ćwiczyć powinny w cierpliwości itd. Co więcej, posiadanie pewnego szczególnego usposobienia moralnego w nadzwyczajnym stopniu siły wkłada rodzaj obowiązku na tak uposażoną osobę. Osoba, umiejąca żywo współczuć i w szczęśliwy sposób wyrażać to współczucie, jest niejako powołana do okazywania sympatii. Tak więc nawet charakter moralny nie może mieć zawsze tej samej postaci, lecz, jako proces życiowy osobnika, musi nosić na sobie pewne cechy odrębnej indywidualności.

Tutaj zatem musi znów wychowawca wykręć i pobudzać indywidualności. — Wychowanie moralne ma niewątpliwie początkowo na celu wytworzenie ogólnego poszanowania dla zasad ściśle określonych. Rozumny wychowawca przecież nigdy nie będzie myślał, iżby to stanowiło całość jego praei, lecz zada sobie trud odkrycia najlepszej drogi do nabycia cnoty, gdzie w jego naturze indywidualnej znajdują się najlepsze zarodki usposobienia moralnego, a następnie dążyć będzie do ich szczególnego wzrostu, przyczyniając się tym sposobem, o ile można, do rozwoju charakteru moralnego, który jednocześnie będzie typowo dobrym i indywidualnie świeżym“.

Czasopisma pedagogiczne.

Szkola Powszechna. Kwartalnik pedagogiczny, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. pod redakcją *Anieli Szczyówny* w Warszawie. Zeszyt III—IV, 1920 r. zawiera artykuły: Od Redakcji — W setną rocznicę pedagoga polskiego. Ewaryst Estkowski (*W. Osterloff*). — Ochrony miejskie a higiena (*Dr J. Szmurło*). — Pasięka przy szkole (*K. Grabowski*). — Czem powinna być nauka rysunku w szkole powszechnej (*W. Grombecka*). — Uwagi o metodzie postrzegania i t. zw. samodzielnej pracy badawczej dziecka (*M. Heilpern*). — W sprawie śpiewu w szkole powszechnej (*J. Migacz*). — Sekcja żywnościowa (*S. Kisielewska*). — Kronika szkolna (*M. Okuliczówna*). — Harc rstwo w szkole wiejskiej (*H. Czeka*). — Sprawozdania z wyników nauczania nową metodą (*A. Wieleżyńska*). — Rola samowychowania w wykształceniu pedagogicznym (*J. Czermińska*). — Z literatury. — Ruch pedagogiczny w Polsce i zagranicą.

Czasopismo pedagogiczne, poświęcone sprawom wychowania i nauce. Dodatek do „Dziennika Urzędowego“ Małopolskiej Rady Szkolnej Krajowej. Redaguje *Kazimierz Bruchnalski* Lwów 1920. Treść R. VII: Obraz szkolnictwa ludowego w 12 powiatach Galicji w okresie pięciolecia 1909—1914 (*K. Bruchnalski*). — Alkohol a szkoła (*Dr L. Popielski*). — Psychologia czytania (*A. Szczyówna*). — Z powodu wznowienia Uniwersytetu Wileńskiego uwag kilka z epoki Mickiewiczowskiej (*Dr W. Bruchnalski*). — Znużenie umysłowe w szkole ludowej (*A. Wieleżyńska*). — W pierwszej klasie (*A. Fąfarówna*). — Nauka swobodna w pierwszych dwóch klasach elementarnych (*M. Huthówna*). — Rozmówki w szkole (*L. Żaki*). — Prądy pedagogiczne obce a nasza tradycja wychowawcza (*Dr L. Wolowicz*). — Z literatury pedagogicznej. — Wiadomości.

Ruch Filozoficzny. Lwów. Czerwiec—październik 1920. Redaktor *Prof. Dr Kazimierz Twardowski*. Treść Nru 9: Kongres filozofów w Oxfordzie (*W. Lutostawski*). — Sprawozdania — Przegląd czasopism. — Zapiski bibliograficzne.

Miesięcznik Pedagogiczny. Organ Pol. T-wa Pedagogicznego na Śląsku Cieszyńskim. Treść Nru VII (lipiec 1920): Uwagi o nauce fizyki (*J. Cienciata*). — Tymczasowy plan nauk przyrodniczych w szkole ludowej — Szkic planów naukowych do fizyki na 8 lat szkoły 8-klasowej. — Ustawa o uposażeniu nauczycieli. — Z ruchu T-wa. — Kronika.

W Słońcu. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Warszawa. Nr 13—17 (wrzesień 1920): Sambor i Mestwin (*St. Żeromski*). — Ostatnia noc Judusza (*E. Gebhardt*). — Pocałunek Roberta Emmeta (*M. Konopnicka*). — Narodziny miłośdździu (*N. Roger*). — obrońca wioski (*Jérôme Jérôme*). — Krzyż zasługi (*M. Gawalewicz*). — Wolna Ojczyzna (*St. Posner*). — Z naszej szkoły (*J. M.*).

Płomyk. Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży. Warszawa. Wrzesień-październik. 1920 Nr 15—16: Dla dobra kraju (*H. Kopciowa*). — W szkole po wakacjach (*J. K.*). — Rodzina (*H. Starorówna*).

Orli Lot. Miesięcznik krajoznawczy dla młodzieży, Nr 6 i 7 zawiera: Śp. Wiktor Schmidt, wspomnienie ucznia. — Ojców, Olkusz i pustynia Będowska jako cel wycieczek dla młodzieży (*M. Biegańska*). — Lapidarium Muzeum Narodowego. — Jura Krakowska jako teren wycieczek krajoznawczych (*A. Gadomski*). — Koła Krajoznawcze Młodzieży. — Regulamin Krajoznawczych Kół młodzieży P. T. K. — Przepisy zachowania się na wycieczkach. — Sprawozdanie z działalności Koła Krajoznawczego im. W. Pola. — Z Państwowej Komisji Ochrony Przyrody. — Z Państwowej Rady Wychowania Fizycznego. — Polska Biblioteka Turystyczna.

Orli Lot. Miesięcznik krajoznawczy dla młodzieży poświęca Nr 8: Śp. Józefowi Kantorowi, prof. gimn. św. Jacka w Krakowie. — Nowe granice na Spiszu i Orawie omawia w tym numerze *Dr Mieczysław Orłowicz*, a prof. U. J. *Dr Ludomir Sawicki* rozstrząsa: Zagadnienie słowackie i jego przyrodzone podłoże. — Wrażeniami z puszczy Białowiejskiej dzieli się z młodymi krajoznawcami prof. U. J. *Dr Władysław Szafer*. — Ocena I. Sprawozdania naukowego Koła Geografów sluch. Uniw. Jag. i wiadomości z życia kół krajoznawczych wnikają w życie młodych organizacji krajoznawczych i są dokumentami pracy młodzieży polskiej. Ważnym jest zadanie, jakie w obecnej dobie spełnia to pozytywne pismo. Sądźmy, że praca najpoważniejszych osób na na polu naukowem, którzy poświęcają trud swój młodzieży naszej nie pójdzie na marne i że *Orli Lot* znajdzie poparcie kół nauczycielskich, rodziców i samej młodzieży, która orlim lotem powinna przebiegać ziemie nasze, aby je poznać i ukochać! (Adres Redakcji: Kraków, ul. Grodzka 53).

Zapiski bibliograficzne.

Wydawnictwo T-wa Filozoficznego w Krakowie. Polska filozofja narodowa, 15 wykładów. Wydał prof. *Dr M. Straszewski*. Kraków 1921. Gebethner i Spółka.

Prof. Antoni Karbownik. Bibliografja pedagogiczna. Lwów—Warszawa 1920. Nakładem Książnicy Polskiej T-wa N. S. W.

W. James. Pogadanki psychologiczne. Przełożyła *I. Moszczeńska*. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. 1920. Wyd. III.

E. Z. Ziółowski. Zasadnicze wiadomości z nowszej psychologii i z logiki. Jasło 1920. Nakładem autora.

Dr L. Bykowski. Zasady pedagogiki doświadczalnej ze szczególnem uwzględnieniem szkoły polskiej. Lwów—Warszawa 1920. Książnica Polska T-wa N. S. W.

W. Skibniewski. Zjawiska podświadomości. Warszawa 1920. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

Dr J. Joteyko. La Fatigue. Avec 13 figure dans le texte. Paris 1920. E. Flammarion, éditeur.

Prof. Dr Józef Joteyko. Wiedza a intuicja w wychowaniu. Warszawa 1920. Odbitka z „Przeglądu Pedagogicznego”.

J. Strzemeska i M. Weryho. Metoda wychowania przedszkolnego. Podręcznik dla wychowawców. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, 1920.

Wł. Kłosiński. I. Rok nauki szkolnej. Przewodnik metodyczny, dostosowany do postulatów nowoczesnej pedagogiki oraz wprowadzający nową metodę dźwiękową w nauce czytania. Warszawa—Kraków 1920.

T. Męczkowska. Szkoły mieszane. Koedukacja. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1920.

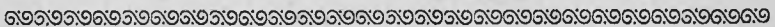
T. Męczkowska i St. Rychterówna. Metodyka przyrodoznawstwa. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1919.

Dr W. Haberkantówna. Protokoły lekcji przyrodoznawstwa. Lwów—Warszawa 1920. Książnica Polska T-wa N. S. W. Ministerstwo W. R. i O. P. Materiały i opracowania z zakresu pedagogiki.

Wacław Nalkowski. Zarys metodyki geografji. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1920. Wydanie II.

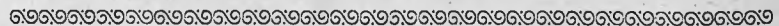
Marjan Falski. Elementarz powiastkowy dla dzieci. Lwów—Warszawa 1920. Książnica Polska T-wa N. S. W.

W. M. Zowadzki. Nauka pisowni polskiej, gramatyki i stylu. Podręcznik dla szkół clementarynych. Zeszyt I. Łódź 1920 Nakład Z. Manitiusa Wyd. VI.
St. Karpowicz. Nasz świat. Druga książka do czytania w domu i szkole. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1920. Wyd. V.
H. Galle. Wypisy polskie na klasę wstępną. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1920.
A. Krasnowolski. Najpospolitsze błędy językowe zdarzające się w mowie i piśmie polskiem. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1920. Wyd. IV.
N. Gąsiorowska. Historia powszechna ze szczególnym uwzględnieniem historii Polski. Podręcznik dla szkoły powszechnej. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920.
M. Nowakowska i H. Jaroszyńska. Zbiór opowiadań z dziejów ojczyźnych. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920. Wyd. III.
Konrad Chmielewski. Nauka o Polsce współczesnej. Lwów 1920.
H. Witkowska i L. Sawicki. Nauka o Polsce współczesnej. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920.
M. Nowakowska. Geografja historyczna Polski z rycinami. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920.
A. Natkowska. Geografja Polski. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1920. Wydanie VII. z 64 rysunkami.
 — Geografja szkolna. Cz. III. Europa. Wydawn. M. Arcta w Warszawie 1920.
I. Dzierżyński. Geografja Europy. Wydawn. M. Arcta w Warszawie 1920.
Dr Wł. Wyhowski. Człowiek. Somatologia z uwzględnieniem przepisów higieny. Lwów—Warszawa 1920. Książnica Polska T-wa N. S. W.
Wanda Ostoja Roguska. Przyroda w domu i szkole. Wskazówki praktyczne dla młodzieży i nauczycieli. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920.
K. Czerwiński. Korzenionózki — Rhizopoda. Z metodyki i techniki protozoologii (Prace Państw. Instytutu Pedagogicznego w Warszawie). Lwów—Warszawa 1920. Książnica Polska T-wa N. S. W.
St. Thomas. Teoria arytmetyki. Cz. II. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920. Wyd. VI.
 — Zbiór zadań arytmetycznych. Część wstępna i część I. Wydawn. M. Arcta w Warszawie 1920. Wyd. XII.
J. Grabowski. Rachunki dla rzemieślników. Podręcznik dla szkół zawodowych i dla samouków. Cz. I. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920.
S. Szczawiński i M. Kamiński. Trygonometria ze zbiorem zadań. Podręcznik szkolny. Wyd. II. Wydawn. M. Arcta w Warszawie 1920.
Platona Eutyfron — Obrona Sokratesa — Kriton. Przełożył *Wł. Witwicki*. Lwów—Warszawa 1920. Książnica Polska T-wa N. S. W.
St. Witkiewicz. Chrześcijaństwo i katechizm. Lwów—Warszawa 1920. Książnica Polska T-wa N. S. W.
Al. Janowski. Potęga Polski. Warszawa 1920. Wydawnictwo Polskiej Macierzy Szkolnej.



TRZEŚĆ: Nru 9—10:

Henryk Rowid. Stanowisko Ewarysta Estkowskiego w dziejach pedagogii narodowej. — *Dr J. Kretz-Mirski*. Idea pedagogii kulturalnej. — *Zygmunt Kukulski*. Nauka o wychowaniu a teoria wychowania. — *M. R.* Próba zbiorowej kompozycji. — *Dr Wł. Zawadzki*. Lekarz szkolny jako wychowawca. — Recenzje. — Kronika pedagogiczna. — Czasopisma pedagogiczne. — Zapiski bibliograficzne. — Spis rzeczy.



Prenumerata:		Zeszyt Nr 9—10 ^a kosztuje . . . 30 Mk Nabyć można w Związku Polsk. Naucz. Szk. Powsz. Kraków, Rynek gl. 29, II. p.
Roczna	120 Mk	
Półroczna	60 „	

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

