

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

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

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

Szkice z socjologii wychowania.

V.

Rozwój osobowości ludzkiej.

(Dokończenie).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rozumie się, nie może być żadnych ogólnych reguł co do

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

W takich warunkach przy realizującym się nieograniczenie

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

Florjan Znaniecki.

Instytuty i Studja Pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych.

Wrażenia i refleksje z podróży pedagogicznej.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A. Wykłady.

I. Pedagogika i dydaktyka ogólna.

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

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

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

II. Dydaktyka szczegółowa.

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

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

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

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

Kształcenie strony idealnej — piękna, dobra, religijności.

B. Ćwiczenia.

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

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

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

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

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

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

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

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

* * *

Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych ma w swym programie postulat wyższego kształcenia nauczycieli. Od początków swego istnienia zmierza Związek zapomocą swej prasy i innymi drogami do realizacji tego postulatu. Istota Związku, jego ideologia mieści się w ciągłej i usilnej pracy około podniesienia stanu nauczycielskiego na wyższy poziom kultury duchowej i pedagogicznej, a temsamem około doskonalenia szkoły polskiej. Z tej drogi zejść nam nie wolno i idea kształcenia nauczycieli szkół powsz. na poziomie uniwersyteckim musi być czynnikiem dynamicznym w życiu potężnej organizacji związkowej tak długo, dopóki nie stanie się rzeczywistością. Nauczycielstwo polskie odczuwa zresztą niedomagania i braki w obecnym swem przygotowaniu i samorzutnie ksztem nieraz dużych ofiar zdobywa wyższe wykształcenie. Wielu nauczycieli składa w charakterze eksternistów maturę gimnazjalną i o ile tylko mają sposobność, poświęcają się następnie studjom uniwersyteckim. Studja i równoczesne wykonywanie obowiązków nauczycielskich wyczerpuje siły i odbija się ujemnie na ich zdrowiu. Trzeba więc jak najrychlej stworzyć normalne warunki, któreby nauczycielstwu umożliwiły studja na poziomie współczesnej wiedzy pedagogicznej — trzeba stworzyć dla kształcenia nauczycieli szkół powszechnych Instytut Pedagogiczny na poziomie szkoły wyższej.

Gruntownie przemyślany i opracowany jeszcze w roku 1913 program Polskiego Instytutu Pedagogicznego pozostał nam znakomity nasz pedagog *Władysław Dawid*¹⁾. Oto ogólne zarzysy programu *Dawida*:

- A. Cele.** 1. Instytut ma być wyższą szkołą, dającą fachowe teoretyczne i praktyczne wykształcenie osobom, które poświęcić się zamierzają pracy pedagogicznej jako nauczyciele i wychowawcy.
2. Instytut stworzyć ma ognisko pracy naukowej w dzie-

¹⁾ *J. Wł. Dawid*. Polski Instytut Pedagogiczny. Kraków 1913. Odbitka z „Ruchu Pedagogicznego“.

dzinie pedagogiki i nauk pomocniczych, ułatwiać tę pracę i dawać do niej inicjatywę.

3. Instytut ma być ośrodkiem, który przyczyniałby się do budzenia i rozjaśniania pedagogicznej świadomości ogółu, rozpowszechniania nowych na tem polu zdobyczy, krytyki istniejących urządzeń i metod, inicjatywy do reform.

Stojąc na gruncie naukowym i licząc się z wymaganiami praktyki, dążyć jednak będzie Instytut do wytworzenia pewnego jednolitego, zgodnego z duchem i potrzebami narodu systemu wychowawczego.

B. Program studjów oraz warunki przyjęcia do Instytutu.

1. Instytut obejmuje trzyletni kurs nauk na 6 semestrów podzielony. Przyjmowane są do Instytutu osoby — mężczyźni i kobiety — z ukończonym wykształceniem średnim. Kandydaci, o ile nie wykażą się w świadectwie ze znajomości dwu języków nowożytnych, z pośród francuskiego, niemieckiego, angielskiego i włoskiego, obowiązani są złożyć egzamin dodatkowy z języków. Prócz uczniów zwyczajnych Instytut przyjmuje słuchaczy wolnych. Uczniowie zwyczajni otrzymują dyplomy po złożeniu przepisanych egzaminów i prac piśmiennych.

2. Na docentów Rada Instytutu powołuje osoby, które czy to pracą naukową, czy praktyczną działalnością wykazały swą wiedzę i uzdolnienie pedagogiczne; prócz docentów stałych przewiduje się zapraszanie docentów, którzy przyjeżdżać będą na czas krótszy.

3. Instytut, jako Wyższa Szkoła Pedagogiczna ma na celu dawać fachowe wykształcenie pedagogiczne, nie zaś dopełniać wykształcenie ogólne. Dążąc do przeprowadzenia zasad racjonalnych w nauczaniu elementarnem i średnim, Instytut nie może zasadam tym uchybić we własnej pracy dydaktycznej. W myśl zasad tych metoda nauczania w Instytucie będzie jak najmniej wykładową, przedewszystkiem zaś opartą na samodzielnej pracy uczniów, na lekturze, zajęciach seminaryjnych i laboratoryjnych, lekcjach praktycznych w szkołach. Konieczne więc utworzenie w Instytucie specjalnej biblioteki oraz laboratorium psycho pedagogicznego.

Przedmioty studjów dobrane będą wedle następujących punktów: a) przedmioty, dotyczące dziecka i jego rozwoju; b) przedmioty dotyczące metod i techniki nauczania i wychowania oraz ich historii; c) przedmioty mające związek z rozwinięciem i podniesieniem osobowości nauczyciela.

A. Przedmioty dotyczące dziecka.

1. Anatomja i fizjologia ze szczególnem uwzględnieniem organizmu dziecka i jego rozwoju.

2. Psychologia ogólna i eksperymentalna.

3. Psychologia dziecka i psychologia stosowana.

4. Patologia wieku dziecięcego i psychologia dzieci anormalnych.

B. Przedmioty dotyczące metod, techniki i organizacji.

1. Logika i teoria poznania.
2. Socjologiczne i ekonomiczne podstawy wychowania.
3. Dydaktyka ogólna.
4. Nauczanie przedszkolne, w szkole elementarnej i średniej.
5. Metodyka przedmiotów poszczególnych (fakultatywny wybór pojedynczych przedmiotów lub grup, np. początkowe nauczanie wogóle, przedmioty przyrodnicze, językowe, historyczne i t. d.).
6. Podstawy wychowania moralnego.
7. Wychowanie fizyczne.
8. Higiena szkolna i dziecka.
9. Wychowanie estetyczne.
10. Nauczanie dzieci anormalnych.
11. Rysunek, dykcja i deklamacja, jako środki techniczne w nauczaniu.
12. Organizacja szkolnictwa w różnych krajach.
13. Historia szkół i systemów pedagogicznych, powszechna i w Polsce.
14. Nauczanie i oświata pozaszkolna — systemy i metody.

C. Przedmioty w związku z osobowością nauczyciela.

1. Nauka o społeczeństwie.
2. Historia filozofii. Systemy etyki. Psychologia i filozofia religii. Estetyka.

Oprócz powyższego programu, jako przedmioty dodatkowe poruszane być powinny zagadnienia specjalne, np. dziedziczność psychologiczna, eugenika, sądy dla dzieci, literatura dla młodzieży i t. p.

* * *

Tak się przedstawia w zarysie program Polskiego Instytutu Pedagogicznego, opracowany przed laty 12 przez *Dawida*. W Instytucie tym mieli się kształcić nauczyciele szkół powszechnych, tu mieli też zdobywać wykształcenie pedagogiczne nauczyciele szkół średnich. Niestety urzeczywistnienie tej idei należy u nas jeszcze do przyszłości, jakkolwiek inne narody już nas pod tym względem wyprzedziły. W Szwajcarji istnieje od wielu lat Wyższa Szkoła Pedagogiczna, t. j. Instytut Rousseau'a w Genewie, w Stanach Zjednoczonych są zorganizowane Instytuty Pedagogiczne w uniwersytetach, obecnie tworzą Niemcy Instytuty i Akademje Pedagogiczne dla kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i w ten sposób rozwiązali znakomicie problem studjów nauczycielskich.

W nauczycielstwie polkiem ujawnia się coraz silniejsze dążenie do zdobycia gruntownej wiedzy i metod naukowych, do pogłębienia studjów pedagogicznych. Radosny ten objaw budzi optymizm i przeświadczenie, że ogół nauczycieli, zorganizowa-

nych w potężnym Związku, wywalczy sobie prawo do prawdziwej nauki, a temsamem przyczyni się do utrwalenia idei szkoły jednolitej i urzeczywistnienia szkoły twórczej.

Henryk Rowid.

Rada Pedagogiczna, dyrektor, wizytator i ich wzajemny stosunek.

(Z zagadnień organizacji szkoły).

I. Wstęp.

Narzekania na stosunki między dyrektorem a radą pedagogiczną, między nauczycielem a radą rodzicielską, czy też na wizytatorów nie milną wcale od lat wielu. Narzekania te w szkole polskiej są może więcej uzasadnione, niż gdzieindziej, gdyż brak nam ustawy, normującej życie szkolne. Organizacja szkoły opiera się jedynie na „Ustawie o tymczasowym ustroju władz szkolnych“ z 4 czerwca 1920 r., która jest tylko ustawą ramową, czekającą na treść szczegółową. Uzupełnieniem niejako tej ustawy jest rozporządzenie Ministerstwa W. R. i O. P. z 13 grudnia 1921 i 5 maja 1922, tworzącego „Radę szkolną okręgową“ w Łodzi, względnie na Pomorzu. Szkolnictwo elementarne opiera się w b. Kongresówce na tymczasowych przepisach z 10 sierpnia i 7 września 1917, w Małopolsce na rozp. z 8 lutego 1921, w Poznańskim i Pomorzu na rozp. z 26 stycznia 1921. Projekty pragmatyki nauczycielskiej, projekt „ustawy o szkolnictwie średnim ogólno-kształcącym“ z r. 1922 nie doczekały się jeszcze aprobaty sejmu; życie jednak nie czeka, tylko coraz więcej domaga się wykończenia organizacji szkolnictwa.

Świadomość, że los każdej reformy zależy od wykonawców, że najlepsze myśli mogą być niezrealizowane wskutek braków organizacji, przenika coraz głębiej, zwłaszcza teraz, gdy szkolnictwo takim uległo zmianom. Wykonawcami wszelkich myśli wychowawczych są i będą nauczyciele, miejscem ich urzeczywistnienia jest szkoła. Od pomyślnych warunków istnienia szkoły, od ducha panującego w szkole, od zrozumienia celów, do których szkoła dąży, zależy nie tylko los uczniów, ale i los organizacji szkolnej. Rozważanie więc wzajemnego stosunku między nauczycielem, jako jednostką, i radą pedagogiczną, jako ciałem zbiorowym z jednej strony, a dyrektorem i wizytatorem, jako organami nadzoru szkolnego z drugiej strony, może przyczynić się w pewnej mierze do jasnego ujęcia sprawy i umożliwi budowę organizacji szkolnej.

II. Stan szkoły w chwili wybuchu wojny.

Szkoła polska odziedziczyła po zaborcach trzy różne systemy szkolne: austriacki, pruski i rosyjski; o rosyjskim właściwie naj-

mniej mówić można, gdyż państwowe szkolnictwo rosyjskie na ziemiach b. Kongresówki było przez ludność polską bojkotowane. Zakładane zaś szkoły prywatne polskie nie miały dość swobody, aby stworzyć polską organizację szkolną. Szkolnictwo austriackie było dobrze zorganizowane i ujęte w przepisy wypracowane niemal do najdrobniejszych szczegółów. Niemcy nie miały jednolitego szkolnego ustawodawstwa, każde państwo związkowe tworzyło własne szkoły i wydawało własne przepisy.

Mimo znaczne różnice tych systemów panowała zgoda w jednym, już przed wojną, i to zarówno w Austrii, jak w Niemczech, mianowicie w narzekaniu na dyrektorów i wizytatorów. Powszechne to niezadowolenie wyładowało się tuż po wojnie, z dziwną jednomyślnością w uclawach naszego sejmiku nauczycielskiego w r. 1919, a w Niemczech na podobnym sejmie nauczycielskim w r. 1920. Wszędzie poddano druzgocącej krytyce stosunek dyrektora do grona nauczycielskiego, domagano się pozbawienia dyrektorów i kierowników szkół wszelkiej władzy wobec nauczycieli, domagano się prawa desygnowania dyrektora z grona i to na krótki tylko czas. Podkreślić należy, że żądania nauczycielstwa w Niemczech zarówno szkół powszechnych, jak średnich, szły znacznie dalej, niż u nas, były wprost skrajne¹⁾.

Gdy się przypatrzymy bliżej tym stosunkom, nie będziemy się dziwić, że zdrowy instynkt wychowawców przeciw nim wystąpił i w zapalczywości przekroczył może granice rozsądku. Dyrektor stał się urzędnikiem i zwierzchnikiem podwładnych sobie nauczycieli; zawsze wszystko lepiej umiał; zawsze tylko rozkazy wydawał; opinia jego miała znaczenie przy awansach, co było zarazem środkiem wywierania odpowiedniego nacisku. Istniały wprawdzie obrady grona nauczycielskiego, t. zw. konferencje klasowe i konferencje plenarne, odpowiadające naszemu pojęciu rady pedagogicznej, ale straciły one całe znaczenie i stały się parodią instytucji wychowawczej i ciała o charakterze doradczym. Konferencje klasowe, które w gronie szczupłym uczących w tej samej klasie nauczycieli miały zastanawiać się nad indywidualnością każdego ucznia z osobna, miały myśleć nad środkami karności i wychowawczymi całej klasy, odbywały się w ten sposób, że opiekun klasy dyktował dyrektorowi do jego podręcznego katalogu noty z zachowania i postępu uczniów. Ambicją jego było ukończyć taką konferencję w czasie jak najkrótszym ku zadowoleniu kolegów i dyrektora. Dla podyktowania więc not, wpisanych już do katalogu i każdej chwili dyrektorowi dostępnych, zbierało się ośmiu czy dziesięciu poważnych ludzi!

Nie lepiej wyglądało na konferencjach plenarnych. Lwią część czasu zajmowało czytanie sennym głosem rozporządzeń i pism władz, wiele z nich treści czysto administracyjnej, nie obchodzących nikogo prócz dyrektora. Potem znowu składano na ręce dyrektora wypełnione druki, zawierające dane statystyczne

¹⁾ „Schulforderungen der Gegenwart“ Paderborn, Schöningh. 1919.

o postępach uczniów i treść przerobionego materiału — bardzo często tylko treść materiału, który należało według oficjalnych planów przerobić — i to nazywano szumnie „sprawozdaniem o stanie nauki i karności uczniów”. Odczytywano później tematy wypracowań pisemnych, przeznaczone do opracowania przez uczniów i na tem kończono zazwyczaj konferencję, która według zamierzeń przewodawcy, co prawda z połowy wieku XIX, miała pogłębić prace pedagoga, miała doprowadzić do ujednostajnienia poglądów i dawać bodźca do pracy nad sobą i uczniami.

Jedyną częścią konferencji, która potrafiła interesować, a nawet podniecać spokojne temperamenty nauczycieli, były sprawy dyscyplinarne. One rozwiązywały języki zazwyczaj i doprowadzały często do dyskusji zasadniczych, oderwanych od życia, a kończących się oceną wyburków uczniowskich — surową i często... niesprawiedliwą.

Korzyść z tych zebrań, o ile wogóle o niej mówić można, była niewielka. Dyrektor, mimo pozorów władzy absolutnej niemal, nie potrafił tchnąć w grono nauczycielskie jednej myśli pedagogicznej, nie zdołał wytworzyć atmosfery wychowawczej, tak niezbędnej tam, gdzie się ma kształtować przyszłe życie. Może należy tu więcej winić system, niż osoby, gdyż ciężkie brzemie obowiązków administracyjnych, nakładanych coraz obficiej na dyrektorów i wizytatorów, nie pozwalało im oddać swej osobowości na usługi szkoły i wychowania i robiło z nich urzędników, przygotowujących niekończące się nigdy wykazy, kratki, zestawienia itd. Nie chodzi tu zresztą o obwinianie kogokolwiek, lecz o stwierdzenie faktu, że w szkole zapanowała forma bezduszna, że w gronach o jednolitej pracy wychowawczej nie mogło być nawet mowy.

Szkody z tego stanu rzeczy płynące mniej może dały się odczuwać w szkole powszechnej, gdyż tutaj jeden nauczyciel prowadził całą klasę, ucząc wszystkich przedmiotów. Musiał więc z konieczności znaleźć jakąś drogę, łączącą różne przedmioty, musiał odnaleźć w sobie jakąś ideę, kierującą jego pracą. W szkole średniej zaś, gdzie panował system fachowych nauczycieli, gdzie każdy nauczyciel tylko przez dwie, a najwyższe sześć godzin tygodniowo z uczniami obcował i tylko o wyczerpaniu programu i sklasyfikowaniu uczniów myślał, była zupełna rozbieżność usiłowań wychowawczych. Dobrze, jeżeli nauczyciel tylko własnym przedmiotem się interesował i nie zajmował swoim kolegą, aby sparaliżować jego pracę wychowawczą! Zdarzało się i to bowiem.

Wizytator był wprawdzie otoczony pewnym nimbem władzy, jako rzadki, a w ostatnich czasach, dzięki oszczędnościom budżetowym, coraz rzadszy gość w zakładach szkolnych. Przy nawale pracy administracyjnej, zabierającej mu zazwyczaj lwią część czasu i sił, nie mógł poświęcać się w całości organizacji wychowania, jednocześnie wysiłków indywidualnych w jeden ogólny program wychowawczy. Ograniczał się zazwyczaj do kontroli i to ile możności spiesznie przeprowadzonej. Wpadał nieoczekiwany, jak huragan, zobaczył szereg lekcji, często przy-

padkowych, często w tym celu przygotowywanych, odbył konferencję z gronem, raczej przedstawił swoje uwagi — na ziemiach b. Kongresówki nawet tego nie robi — i zniknął znowu na czas nieokreślony ku ogólnej radości wychowawców.

Wrażenia odniesione były dla niego podstawą sądu o nauczycielu i szkole na długie lata i nieraz zaważyły o przyszłości nauczyciela i dyrektora.

Mimowoli przypomina się obraz wizytatora z ramienia Komisji Edukacji Narodowej, przypomina się określenie jego zadań i sposobu pracy i mimo całego szacunku, jaki żyjemy dla postępu, budzi się w nas pragnienie, by owe nieprzestarzałe przepisy i wskazówki, zawarte w rozdziale IV „Ustaw Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego“ z r. 1783 zechciały natchnąć i dziś organizatorów szkolnictwa duchem życzliwości i wyrozumiałości dla podwładnych, gdyż tylko w tej atmosferze może kwitnąć praca wychowawcza¹⁾.

Stosunek zaś domu do szkoły był właściwie stosunkiem dwóch wrogich obozów. Niedowierzenie wzajemne i nieufność wielokrotnie usprawiedliwiona, to cecha zasadnicza niezdrowego stosunku. A jednak szkoła pracowała dla rodziny, domu i wychowywała to, co dom miał najdroższego; szkoła wywierała potężny wpływ na kształcenie, nie tylko umysłu lecz i charakteru przyszłych członków rodziny. Społeczeństwo, rodzice, utrzymywali szkołę własnymi środkami, decydowali często o potrzebie jej istnienia, ale wpływu na nią nie mieli. Utylitaryzm zabraniał im krytykować, a nawet wyrażać jakiegokolwiek życzenia w tym względzie.

Stan ten nie mógł się już długo utrzymać.

Zdrowy instynkt wychowawczy musiał wypowiedzieć się przeciw przestarzałej formie, musiał nawet przesadne stawiać zadania, aby odpowiedzieć zmienionym warunkom społecznym i spowodować potrzebną reformę.

III. Podłoże społeczne szkoły w wieku XIX i dziś.

Szkoła elementarna, która niedawno temu tylko podawanie elementów wiedzy za cel sobie stawiała i to tylko tym, którzy nie mieli dość środków materialnych, by w domu, w rodzinie przygotować się do dalszych studiów, staje się szkołą powszechną. Miała dać wykształcenie niezbędne dla wszystkich obywateli państwa, bez względu na to, czy będą chcieli się dalej kształcić, czy też nie. Nie chodzi więc już o wyuczenie elementów wiedzy, potrzebnych do wykonywania rzemiosła lub wogóle do zdobycia sobie kawałka chleba, jak w ostatnich trzech dziesiątkach lat przed wojną, lecz o wszczepienie w każdego członka tych pojęć, które społeczeństwo za niezbędne uznało.

¹⁾ W ostatnich czasach przypomniał wymownie ten ideał *H. Rowid* w „Ruchu Pedagogicznym“ Nr. 7/8 r. 1923 i w „Miesięczniku Pedagogicznym“ Nr! 11 r. 1923.

Szkoła średnia była szkołą uczonych. Zadaniem jej było wbić w głowy uczniów całkoształt wiedzy; programy rozszerzały się w miarę postępu wiedzy i dochodziły do granic pojemności mózgu ucznia. Wysiłki pedagogów szły tylko w kierunku wyszukania najlepszych metod nauczania, probierzem ich pracy była ilość wiadomości uczniów. A tymczasem społeczeństwo domagało się od szkoły całkiem nowego wysiłku. Już nie ilość wiadomości, ale wyrobienie umysłu miało być celem pracy, nie bezmyślny „drill”, lecz wychowanie. Szkoła średnia musi zatracić charakter szkoły naukowej uczącej, a stać się szkołą wychowawczą.

Te zasadnicze zmiany w ujęciu całej szkoły nie zostały narzucone wolą jednego człowieka, jednego wielkiego reformatora, lecz przez całe społeczeństwo i to we wszystkich krajach i wojna światowa przyspieszyła tylko rozwój procesu społecznego, który przez cały niemal wiek XIX-ty dąży do zmiany szkolnictwa zgodnie ze zmianami w układzie sił społecznych. Od rewolucji francuskiej, od chwili uznania praw człowieka, wzrasta wpływ mieszczaństwa coraz więcej, uzyskując mniej więcej w połowie XIX w. prawa pisane, konstytucję. To równouprawnienie spotyka się jeszcze z wielką reakcją, zastojem, zarówno na polu politycznym jak kulturalnego rozwoju, gdyż mieszczaństwo, osiągnąwszy cel długoletnich dążeń spoczęło i zaczęło używać owoców zdobytych. Rządy zaś uległy się przyznanych praw i twierdząc, że zbyt rozpowszechniona oświata wywołuje ferment niezadowolonia, starały się utrudniać powstawanie szkół. Lecz oto na widownię występuje stan czwarty, robotniczy, który podejmuje walkę o zdobycie praw. Koniec wieku XIX a względnie początek naszego wieku daje mu zwycięstwo.

Walki społeczne znalazły swój wyraz w organizacji szkolnictwa. W wieku XVIII służyła szkoła wyłącznie Kościołowi i rządowi a miała przysposobić księży i urzędników. Wiek XIX przyniósł sekularyzację szkoły i stworzył świecki stan nauczycielski. Państwo coraz więcej interesuje się teraz szkolnictwem i pragnie je zagarnąć pod swój wpływ. W wieku XIX dopiero powstają władze szkolne, najpierw jako komisje czy departamenty oświaty, przy ministerstwie spraw wewnętrznych, później jako samodzielne ministerstwa¹⁾. Neohumanizm wieku XVIII, objawiający się w li-

¹⁾ W Austrii istnieje „Studienhofkommission“ od r. 1760 (w czasie 1791—1808 przy czeskiej kancelarii); ministerstwo publicznego nauczania utworzono dopiero 1848, zniesiono je w okresie reakcji 20.X. 1860, aby je definitywnie utworzyć 2.III. 1867 jako Ministerium für Kultur u. Unterricht.

W Prusach istnieje władza szkolna od 16.XII. 1808 jako departament C ministerstwa spraw wewn. — ale już pismem z 3.XI. 1817 utworzono pierwsze samodzielne ministerstwo dla spraw wyznań i nauki.

W Bawarii, jakkolwiek usamodzielnione jest ministerjum od r. 1849, nosi jeszcze nazwę: „Ministerium des Innern für Kultur und Unterricht“.

W innych mniejszych państwach związkowych Rzeszy, władze szkolne utworzono albo do ministerstwa sprawliwłości (Baden, Meklemburg, Schwerin, Oldenburg), albo do spraw wewn. — We Francji powstaje w r. 1792 w czasie

beraliźmie i kosmopolityźmie, doznaje w wieku następnym zacieśnienia wskutek walk partyjnych. W XIX w. rodzi się nacjonalizm, który każe swoje cenić więcej niż obce, każe swoje rozwijać i narzucać obcym, Państwo zaś, głosząc się zorganizowanym narodem rozszerza swoje wpływy na coraz nowe dziedziny, doznając w drugiej połowie XIX w. tj. od chwili wprowadzenia Konstytucji, coraz większego i skuteczniejszego poparcia ze strony społeczeństwa.

Po upadku przywilejów rodowych i stanowych powstaje nowy przywilej wykształcenia. Szkoła musi być dostępną dla wszystkich, musi uczyć, aby odpowiedzieć coraz większym wymaganiom życia. Ta świadomość i coraz silniejszy rozwój nauki pcha szkołę do stworzenia fachowości, do cenięcia a wreszcie przeceniania wiedzy książkowej, encyklopedycznej. Punkt kulminacyjny osiągnęła szkoła w tym względzie w ostatnich latach przed wojną. Reakcja przyjsć musiała, przyspieszyła ją wojna światowa. Skutkiem jej — zlekceważenie wiedzy papierowej, często bezradnej w chwili decydującej, a szukanie i popieranie zdolności i inicjatywy indywidualnej, inna ocena pracy ręcznej, jako funkcji społecznej, dochodząca nawet do negacji wartości pracy intelektualnej. To stan obecny.

Hasłem dnia dzisiejszego w odniesieniu do organizacji szkoły jest: jej powszechność i jednolitość, pojęta jako uprzystępnienie wszystkich rodzajów szkół wszystkim dzieciom wykazującym wymagane zdolności, bez względu na ich pochodzenie i stan majątkowy; pod względem zaś reformy nauczania żądanie stwarzania metod nie tyle kształcących pamięć, ile rozwijających indywidualność i twórczość jednostki, a przyuczających ją równocześnie do życia społecznego.

Ten rzut oka na rozwój warunków społecznych w ciągu wieku XIX, wykazujący ogromną różnicę zapatrywań na życie i szkołę dawniej i dziś, uczy nas, że szkoła wolno, ale stale ulega prądom ewolucji, że dostosowuje się do potrzeb społeczeństwa każdej epoki. Zrozumienie konieczności ewolucji, niezależnej od jednostki ani nawet od całej klasy społecznej, pozwoli nam spokojniej patrzeć na wysiłki reformatorskie w szkole, a wskazując rozwój stosunków w ciągu wieku, przełamie w nas niechęć do nowych form i wciągnie nas w wir pracy, poszukującej wypowiedzenia się w organizacji, najlepiej odpowiadającej potrzebom społeczeństwa i życia. Parallelizm tych usiłowań w różnych krajach, nie pozostających nawet ze sobą w żadnych bezpośrednich stosunkach, otworzy nam szersze horyzonty i wyprowadzi z podwórka partykularza.

Dawniejsze dążenia i ideały znalazły swój wyraz w szkole

Revolucji Comité spécial d'instruction publique, jako surogat władzy. Jakżeż dumni możemy być z tego, że Polska właściwie już w r. 1773 stworzyła rodzaj Ministerstwa oświecenia w swej Komisji Edukacji Narodowej.

Por. Dr. Morsch „Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich“ Leipzig—Berlin 1910.

uczącej; wszystkie instytucje szkolne służyły tylko temu jednemu celowi, podawania wiadomości i kontrolowania ich rozciągłości. Dzisiejsza szkoła, głosząca hasło wychowania twórczych jednostek nie znalazła jeszcze swego zewnętrznego wyrazu w organizacji szkoły. Stąd niezadowolenie i krytyka.

IV. Organizacja władz szkolnych w innych krajach.

Niecierpliwość i niezadowolenie nasze z istniejącego stanu rzeczy jest łatwe do wytłumaczenia, gdy sobie uświadomimy, że szkoła, którą posiadamy, jest odziedziczoną po krajach zaborczych, w znacznej części przynajmniej, że zatem brak uczuciowego stosunku z naszej strony, tradycji przywiązania do szkoły. Refleksje, że szkoła jest naogół instrumentem niesłychanie wrażliwym, nie znoszącym gwałtownych eksperymentów i reform, opanowuje właśnie chęć zrywania z przeszłością, burzenia i zacierania śladów po dawnej szkole, aby uzyskać szkołę własną, polską. Na szczęście, życie samo uczy cierpliwości i nie dopuszcza do stworzenia próżni. Oglądamy się więc za wzorami, które najlepiej odpowiadałyby naszym warunkom społecznym — częściej naszym marzeniom o przyszłości kraju — i tolerujemy z konieczności stan dotychczasowy.

Podobnie bowiem, jak u nas, nie została jeszcze szkoła dostosowana do zmienionych warunków społecznych i w innych krajach; wszędzie jeszcze spotykamy poszukiwania najodpowiedniejszej formy organizacyjnej dla szkoły.

Niemcy nie wyszły jeszcze ze stadjum prób i projektów, o ile bierzemy pod uwagę państwowe szkolnictwo. Włochy dopiero 1923 wprowadziły szeroko zakrojoną reformę całego szkolnictwa, od jego podstaw, szkoły elementarnej do uniwersytetu, dzieło ministra Gentilego. Francja zapoczątkowała głęboko pomyślaną reformę szkolnictwa w r. 1923, lecz zanim plany Leona Bérarda weszły całkowicie w życie, już zostały zmodyfikowane a raczej anulowane przez jego następcę François Alberta w r. 1920. Reforma angielska, dzieło ministra Fishera z 1918 r. jest w stanie realizacji, ale inne warunki społeczne i dopiero tworzące się właśnie na podstawie reform Fishera szkolnictwo państwowe, nie daje nam wzorów przekonujących. Belgja w 1922 r. przekształciła szkolnictwo powszechne, średnie zaś częściowo w 1924. Ustawa o organizacji uniwersytetów spoczywa w Komisji Senatu. Rosja najdalej poszła w reformie, gdyż odrzuciła dawne systemy szkolne, burząc je bezlitośnie, nowo utworzone, o ile wiadomości nas dochodzące są bezstronne i ściśle, nie zachęcają nas bynajmniej do naśladownictwa.

Naturalnie jest tu mowa o szkolnictwie oficjalnem, gdyż pozatem próby stworzenia szkoły raz *école nouvelle*, to znowu *école active* zwanej są w pełnym toku. Mamy więc szkoły w Niemczech, gdzie dyrektorzy są wybieralni przez grono mamy szkoły, gdzie uczniowie mają ogromny wpływ na wybór profe-

sora, ale są to szkoły prywatne, próbne, które nie mogą być dla nas wzorem¹⁾. Inne szkoły prywatne, głównie w Szwajcarii, Anglii i Stanach Zjednoczonych, mają dyrektorów, którzy swobodnie i niezależnie dobierają sobie grona nauczycielskie, zawierając z profesorami tylko roczne umowy i dyrektor jest mianowany przez konsorcjum utrzymujące szkołę, nadzorujące ją i domagające się pełnej odpowiedzialności od dyrektora za stan szkoły. Zresztą podobny stan rzeczy istnieje jeszcze poniekąd na ziemiach byłej Kongresówki i wcale zachwyty nie budzi. Szkoła prywatna zależna od jednego właściciela, czy nawet od grona ludzi, nie jest obecnie ideałem i potrzeba tzw. polityki szkolnej, potrzeba jednolitej szkółki, przygotowującej do życia państwowego, usuwa na dalszy plan szkoły prywatne, oddając im jedynie przywilej szukania nowych dróg w wychowaniu i uczeniu.

Opierać się więc możemy tylko na wzorach dobrze zorganizowanego szkolnictwa państwowego lub gminnego, aby je stosować w Polsce, gdzie idea szkolnictwa publicznego i państwowego coraz silniejsze zapuszcza korzenie.

Na szkole niemiecko-austrjackiej wzorowana była nasza szkoła; tam niechętnie po wzory sięgamy zwłaszcza, że szkoła publiczna niewiele tam uległa zmianom. Przypatrzmy się więc szkolnictwu francuskiemu, które najmniej uległo wstrząśnieniom i ma bardzo dobrą u nas sławę. Nie będziemy mówić w tym związku o metodach nauczania, lecz jedynie o stosunku władz szkolnych do siebie.

Ministerstwo jest najwyższą władzą organizacyjną, jak i gdzieindziej, ale całą władzę administracyjną, i nadzorczą nad szkołami uniwersyteckimi aż do elementarnych sprawują rektorowie uniwersytetów mianowani dożywotnio przez ministerstwo na okręg zwany „académie”. Francja podzielona jest na 17 takich „académies” z siedzibami w miastach uniwersyteckich. Na wniosek rektora mianuje minister inspektorów dla szkolnictwa średniego i powszechnego, oraz dyrektorów i profesorów szkół średnich. Przy boku ministra, który jest Grand-Maitre de l' Université, istnieje Najwyższa Rada Pedagogiczna (Conseil supérieur de l' Instruction publique) złożona z 52 członków, 5 członków „Instytutu” z wyboru, 9 wyższych urzędników z nominacji, 18 profesorów uniwersytetu, 10 gimnazjalnych i 6 powszechnych z wyboru i wreszcie 4 reprezentantów szkolnictwa prywatnego z nominacji). Obok rektora pełnią funkcje administracyjne inspektorowie (inspecteurs d' académie), po 1 na departament, prócz departamentu „Seine”, gdzie jest 7 inspektorów dla szkolnictwa średniego a i dla powszechnego. Radę przyboczną rektora stanowi „Conseil académique” i „Conseil de l' Université”, Radę przyboczną inspektora akademii stanowi „Conseil départemental de l' In-

¹⁾ W Hamburgu także i w szkołach rządowych kierowników szkół wybiera Rada Pedagogiczna. (P. R.).

struction primaire". W „radzie akademji“ zasiadają obok rektora i inspektora, dziekanowie fakultetów, po 1 profesorze uniwersytetu z każdego fakultetu, 6 profesorów szkół średnich z wyboru, 1 dyrektor liceum, dyrektor kolegium (principal) i 2-ch członków Rady municypalnej — wszyscy mianowani przez ministra.

Rada Uniwersytecka ma skład podobny z opuszczeniem profesorów szkół średnich, reprezentantów gmin. Rada departamentalna składa się z prefekta departamentu, jako przewodniczącego, inspektora, jako jego zastępcy, czterech członków stanu dep. — z wyboru kolegów, dyrektora seminarjum naucz. męsk. i żeńskiego, 2 nauczycieli i 2 nauczycielek wybranych przez nauczycieli wzgl. nauczycielki szkół powszechnych, mianowanych przez ministra.

Jak widzimy element obywatelski jest prawie nieuwzględniony w tych ciałach doradczych, gdyż niema go w „Conseil superieur“ i w „Conseil de l' Université“ wcale, a w „Conseil d'academie“ jest tylko 2 członków Rady municypalnej, w Radzie departamentalnej jest ich 4. Element fachowy, urzędniczy i profesorski, przeważa wszędzie, nadając tym radom charakter fachowy prawie kastowy.

W zakres działania „Rady Najwyższej“ wchodzi opinjowanie o programach i książkach szkolnych i egzaminów, oraz zatwierdzanie uchwał rad innych. Zbiera się 2 razy do roku; sprawy bieżące załatwia komisja w permanencji, złożona z 15 członków.

„Rada akademji“ zajmuje się sprawami administracji i karności w liceach (nasze państw. gimnazja) w kolegiach (gimnazja miejskie) i częściowo w szkolnictwie prywatnem. Zbiera się najmniej dwa razy na rok, sprawozdanie o stanie szkolnictwa przesyła na ręce Najwyższej Rady.

Rada Uniwersytecka zajmuje się ściśle sprawami finansów i wykładów na uniwersytecie.

Rada departamentalna czuwa, aby programy i metody nauczania przepisane przez Radę Najwyższą, były odpowiednio stosowane w szkołach elementarnych, organizuje opiekę lekarską w szkołach, układa wzgl. zatwierdza regulaminy wewn. szkół elementarnych, decyduje o przydzieleniu nowych sił nauczycielskich, stosownie do ilości dzieci, przyjmuje sprawozdania inspektorów, wydaję swą opinię o potrzebie wprowadzenia reform i t. d.

Już po pobieżnem zastanowieniu się nad zakresem działania powyższych instytucyj, widzimy, że są one tylko ciałem doradczem, opinującym i krytykującym, ale nie są władzą w ścisłym tego słowa znaczeniu. Władzą jest dyrektor, inspektor dla szkół elementarnych, inspektor generalny, rektor, wreszcie minister. Nam chodzi więc o ustalenie stosunku tych czynników, nauczyciela do dyrektora i inspektora w pierwszym rzędzie. W stosunku tym uderza nas ogromna niezależność profesora, od dyrektora, w sprawach metody i nauczania, tak że wielokrotnie za pierwszą instancję należy uważać inspektora. Rozróż-

nić trzeba w tym stosunku szkoły departamenty „Seine“ i „Sein-et Oise“ t.j. Paryża i okolicy i prowincjonalne. O ile stanowisko profesora w tych departamentach stało się pod względem wykonania zawodu zupełnie niezależne od dyrektora, który nie wykonuje i nie chce wykonywać kontroli nad profesorami pod względem nauczania w klasie — nie zdarzają się wizytacje dyrektorskie — to stosunek na prowincji jest może dzięki współżyciu, może i dlatego, że początkowy nauczyciel tylko na prowincji znaleźć może posadę, nieco inny i dyrektor wykonuje prawo hospitacji, daje rady (nigdy rozkazy!) nauczycielowi w sprawie postępowania z uczniami i t. d.; zresztą słucha jego życzeń, mających za cel ułatwienie nauki i na tem koniec. Wy tłumaczyć się to da tem, że w wymienionych departamentach są profesorowie wysoko kwalifikowani naukowo, wybitni specjaliści, a nadto sumienni i pracowitość profesorów jest wprost regułą. Pewna analogja stosunków panuje także w szkołach elementarnych.

Pierwszą zatem władzą profesora jest inspektor — specjalista, który jednak przychodzi badać stan wiedzy uczniów, nigdy prawie metody nauczyciela. Jeżeli skargi na nauczyciela dojdą do inspektora, drogą przez dyrektora, to tylko w przyjaznej rozmowie stara się wpłynąć na profesora, aby zmienił swe dotychczasowe postępowanie. W razach ciężkich „Rada akademji“ wzgl. Komisja dyscyplinarna orzeka o winie i karze nauczyciela. Są to jednak wypadki notowane bardzo rzadko w kronikach nauczycielskich.

Jakież skutek tego istniejącego stanu rzeczy? Dyrektor stał się wyłącznie urzędnikiem administracyjnym, zwłaszcza, że szkoły są połączone przeważnie z internatami. Obok ekonomy, cenzora i całego sztabu personalu administracyjnego dba on o dyscyplinę i porządek w zakładzie. Ponieważ system kwalifikacji jest odmienny — polega zresztą na wpisaniu not przez profesora, ponieważ troska o stronę wychowawczą przeniesiona jest na cenzora z całym sztabem nadzorców (surveillant), ponieważ obowiązek obcowania z rodzicami przejął na siebie częścią cenzor, częścią dyrektor, przeto profesor jest z konieczności tylko uczącym, wykładającym bez żadnych innych obowiązków. Podkreślenie tej różnicy jest bardzo ważne, choćby tylko ze względu na to, że naturalnem następstwem tego charakteru profesora jest brak znaczenia Rady pedagogicznej.

Inspektor jest raczej instruktorem w teorii, a w praktyce kontrolerem postępów uczniów, których zazwyczaj sam egzaminuje. Zresztą może najlepszym bodźcem do pracy „uczenia“ dla profesora jest to, że egzaminy zdają uczniowie przed obcymi profesorami i częścią w uniwersytecie. O tem aby wprowadzić nowe metody wbrew woli nauczyciela nie ma mowy. Stąd różność metod i trudności jakiegokolwiek reformy.

Czy możnaby te formy organizacyjne u nas wprowadzić? Nie jestem ich wielbicielem nawet we Francji a żadną już miarą

u nas. Przypuśćmy nawet, że sumienność naszych profesorów byłaby równie wielką i niewymagającą kontroli, to jednak niejednolitość przygotowania naukowego naszych nauczycieli i konieczność tworzenia dopiero szkoły naszej, zmuszają nas do wytworzenia organów nadzorczych i tworzących szkołę i jej tradycję. Co w warunkach społecznych francuskich nie jest przeszkodą w osiągnięciu wysokiego poziomu naukowego w szkołach—stara kultura i tradycja dużą odgrywają tu rolę—to w naszych warunkach, gdzie dyscyplina społeczna prawie nie istnieje a indywidualizm święci triumfy, doprowadziłoby do upadku zupełnego szkoły. Jedno chyba powinno znaleźć naśladowanie u nas: przyjacielski stosunek zarówno dyrektora jak inspektora i rektora do nauczyciela, polegający na uszanowaniu jego godności i pracy, na zaufaniu, które mają do jego sumienności. Dzięki tym założeniom niema tam formy rozkazu, niema potrzeby okazywania władzy i jej sankcji, gdyż porozumienie następuje łatwo i przyjaźnie dla obu stron.

Podobny stosunek przyjazny panuje w szkolnictwie belgijskim, chociaż na organizacji całego szkolnictwa znać wpływ szkoły niemieckiej, objawiający się w drodze instancji. Dyrektor jest tam doradcą i kierownikiem nauczyciela, wizytuje go i zdaje sprawę z jego pracy do władz wyższych, do ministerstwa, którego organem jest wizytator. Wizytator, zwany jak w Francji inspektorem, jest fachowcem dla nauk przyrodniczych i matematyki, dla języków nowożytnych i języków starożytnych, wizytuje on tylko profesorów swego fachu, dając im rady osobiście, doradnie lub nawet pokazując, jak lekcja ma wyglądać.

Stosunek ten organizacyjny jest podobny do naszego, z tą jednak różnicą, że poglądu na całość szkoły nie ma nikt poza dyrektorem, a temu zaś brak możności porównania swych spostrzeżeń z innymi zakładami. Cechuje jednak stosunek wzajemny tych czynników zaufanie i szacunek, który ułatwia pracę szkolną w wysokim stopniu.

Szukanie wzorów w Stanach Zjednoczonych, gdzie taka rozmaitość szkół i ich poziomu istnieje, gdzie panami szkół są komitety gminne, albo parafjalne, gdzie zatem tak różne od naszych są warunki bytu szkoły, choćby ze względu na brak tradycji i historii, na ogólny kierunek praktyczny i materialistyczny wychowania nie byłoby wskazane. Zresztą stanowisko nauczyciela jest tam analogiczne do stanowiska robotnika, płaconego od ilości dni roboczych w roku, więc zupełnie różny od naszego, gdzie nauczyciel jest dożywotnim funkcjonariuszem państwa.

Szukać zaś wzorów u naszego wschodniego sąsiada¹⁾, gdzie tendencja polityczna opanowała cały system szkolny a wolność pojęto jako szpiegowanie nauczyciela przez dzieci, gdzie zależność nauczyciela od komitetów uczniowskich stała się zaprzeczeniem wszelkiego autorytetu i władzy, nikt chyba nie zaprzagnie.

¹⁾ Jules Renault „La Pédagogie des Bolschevistes“ Paris.

Nie pozostaje nam nic innego, jak uwzględniając konieczności rozwojowe szkoły i warunki, w których się znajdujemy, rozwiązać problem stosunku niższych władz szkolnych do siebie, tak aby nie zrywając zupełnie z tradycją, stworzyć podstawy do owocnej pracy wychowawczej u nas.

(Dok. nast.)

Dr Mieczysław Ziemnowicz.

Z METODYKI JĘZYKA POLSKIEGO.

Nauczanie stylistyki w szkole powszechnej i średniej.

„I gdy wszyscy mówią, mało kto się spyta,
Jakiż też jest cel słowa... jak się słowo czyta
W sobie samem?” *C. Norwid.*

Praca niniejsza, przeważnie opierająca się na praktycznym zastosowaniu pewnej metody nauczania¹⁾, nie ma na celu stworzenia jakiego szablonu, schematu, jest ona tylko przyczynkiem i próbą rozwiązania jednego z zagadnień metodycznych, pragnie poddać nauczycielstwu jeszcze jeden sposób, który ułatwiłby osiągnięcie celów, wytkniętych przez programy nauczania języka polskiego.

Przedmiotem jej są ćwiczenia stylistyczne, nie w znaczeniu ćwiczeń piśmiennych, ale przygodnie, choć systematycznie badanych zjawisk językowych, objętych nazwą stylistyki. Zajmuje się ona ćwiczeniami stylistycznymi w oddziale IV, V i VI szkoły powszechnej względnie w klasach I, II i III szkoły średniej ogólnokształcącej.

Dotychczas dla tego poziomu nauczania nie mieliśmy obszerniejszych wskazówek, świetne zaś do nauczania „stylistyki“ podręczniki Komarnickiego i Wójcickiego, bez których nauczyciel obejść się nie może, jeśli wogóle pragnie zajmować się tą dziedziną zjawisk językowych, bezpośrednie zastosowanie znaleźć mogą dopiero w klasach wyższych, w klasach zaś niższych przez swój wysoki poziom, przez opieranie się na materiale, którym młodzież klas niższych bezpośrednio rozporządzać nie może i który dla niej jest niedostępny, mogą wywołać pewne nieporozumienia i wprost przeciwne zamierzeniom autorów skutki.

Znaleźć odpowiednią metodę przy nauczaniu zjawisk stylistycznych w klasach niższych, oto cel tej pracy.

I.

Określenie celu ćwiczeń stylistycznych znajdziemy w określeniu celu nauki języka polskiego tak w szkole powszechnej jak

¹⁾ Artykuł niniejszy jest wstępem do większej pracy o charakterze ściśle praktycznym, obejmującej ćwiczenia, przykłady i t. p.

i średniej. Mają one podobnie jak i inne ćwiczenia, ułatwić osiągnięcie 1) celów praktycznych t. j. doprowadzić do swobodnego wyrażania się w mowie i piśmie, a nadto 2) celów formalnych t. j. wzbudzić świadomą miłość języka polskiego i zamiłowanie do czytania. W określaniu dalszych celów rozchodzą się nieco drogi programów; szkoła powszechna, zamknięta dla siebie, bardziej liczy się z postulatami codziennego życia, szkoła średnia, uważająca klasy niższe za przygotowawcze do wyższego gimnazjum, kładzie nacisk na te wartości, które w wyższych klasach będą potrzebne, dlatego podkreśla jeszcze konieczność rozwijania i pielęgnowania uczuć estetycznych i rozwój wyobraźni. Zasadniczej jednak różnicy niema, treść zaś ćwiczeń wskazuje, że szkoła powszechna również nie rezygnuje z tych cech, choć ich specjalnie tak silnie nie podkreśla.

W programie szczegółowym różnice między szkołą powszechną i średnią na pierwszy rzut oka wydają się dość duże, zasadniczo jednak nie różnią się zbytnio.

W programie szkoły powszechnej ćwiczenia stylistyczne w oddziałach IV, V i VI związane ściśle z ćwiczeniami gramatycznymi, słownikowymi i z przygotowaniem planów i złączono ćwiczenia ustne z piśmiennymi, w programie szkoły średniej wyodrębniono je, nadając pozornie przez taką redakcję charakter czegoś odrębnego. Bliższe jednak zestawienie przekona nas, że różnice nie są tak wielkie.

Przypatrzmy się bliżej programom :

W szkole powszechnej w oddziale IV ćwiczenia słownikowe rozpoczynające się już w II oddziale, obejmują oprócz ćwiczeń, związanych ściśle z gramatyką, wyszukiwanie wyrazów bliskoznacznych, ćwiczenia związane z układaniem planów i parafrazą tekstu, opowiadaniem, opisami i t. p. ćwiczenia w przyswajaniu i zastosowywaniu zwrotów językowych i poszukiwanie wyrazów zastępczych.

W oddziale V ćwiczenia poprzednie wzbogacają się o wyrazy wieloznaczne, a nadto o wyrazy o znaczeniu pod- i nadrzędnym, w oddziale VI do ćwiczeń poprzednich przybywa wyjaśnienie porównań, gwar i języka literackiego.

Bliżej ten program objaśnia wskazówki metodyczne dla oddziałów niższych. I tak przy omawianiu czytania statarycznego podkreśla się, że jest ono również punktem wyjścia dla ćwiczeń stylistycznych, „począwszy od układania najprostszyci zdań, a skończywszy na opowiadaniu, opisach i listach. W objaśnieniach zaś językowych poleca się „wyrazy nieznanne zastępować znanymi“, wyrazy obce polskimi, przy wyrazach wieloznacznych objaśniać znaczenie pierwotne, później przerośnię; przy omawianiu zaś czytanki opisowej, przy opisach estetycznych zwraca się uwagę na zwroty poetyczne, porównania, przerośnię, które malują dany przedmiot.

W ustępie zaś o ćwiczeniach słownikowych znajdujemy systematyczne ujęcie ćwiczeń stylistycznych, które obejmują:

a) zestawianie wyrazów jednoznacznych lub bliskoznacznych, b) wyszukiwanie wyrazów przeciwnych, c) stosowanie wyrazów o znaczeniu pierwotnym i przenośnym, d) poszukiwanie wyrazów pochodnych i układanie szeregów. Dalsze uwagi dotyczą układania planów, opowiadań, opisów i t. p.

Uwagi metodyczne, dotyczące oddziałów wyższych, od V począwszy, polecają zwracać uwagę na właściwości języka i stylu, aby uczniowie przez czytanie zaznajamiali się coraz lepiej z bogactwem mowy polskiej, t. j. poznawali całą obfitość wyrazów bliskoznacznych, porównań, aby zwrócili nawet uwagę na pewne subtelne odcienie znaczenia, wynikające z małych zmian w formie wyrazów (znaczenie różnych środków, tworzenie licznych pochodnych od tego samego pnia). Chodzi zatem o poznanie, w jaki sposób autor wyraził myśl swoją i w jakim celu użył takich wyrazów, a nie innych. Do wyrobienia zaś dalszej subtelności w odróżnianiu odcieni logicznych i uczuciowych i poczucia odpowiedniości w danym wypadku (j. potoczny, literacki, naukowy i poetycki, wyrażenia ludowe, dzieciinne, zwroty cudzoziemskie i t. p.) służyć ma parafraza t. j. wyrażenie tej samej myśli innymi słowami, zastępowanie poszczególnych wyrazów lub całych zdań, a także zmiany w szyku wyrazów.

Jak z tego widzimy, program ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej ściśle jest związany z innymi ćwiczeniami, od nich uzależniony, stopniowanie jednak niezawsze dość jasno zaznaczone. Ten pozorny chaos udowadnia nam jednak, że ćwiczeń stylistycznych nie można w nauczaniu języka polskiego wyodrębnić i traktować samodzielnie, tworzą one bowiem z innymi spójną, nierozzerwalną całość, opierającą się przedewszystkiem na czytance lub na swobodnym wypowiedzianiu się uczniów. I tu już podkreślić należy, że wyodrębnienie ćwiczeń stylistycznych nie istotne, ale wprost typograficzne w programach dla szkół średnich, wywołuje szereg metodycznych nieporozumień i błędów, choć uwagi metodyczne dokładnie określają rolę tych ćwiczeń.

Jeśli chodzi o program ćwiczeń stylistycznych w niższych klasach szkół średnich, to przedstawia się on następująco: W klasie I znajdujemy wyszukiwanie i zestawianie wyrazów bliskoznacznych, wieloznacznych wyrazów o znaczeniu przeciwnym i sprzecznym, różnicowanie zmian akcentów logicznych i uczuciowych przy zmienianiu szyku wyrazów w zdaniu, dawanie tytułów obrazom, cykлом obrazów lub urywkom niezatytułowanim, uwydatnianie głównych myśli utworu za pomocą pytań, w klasie II do tych ćwiczeń przybywa jeszcze wyszukiwanie wyrazów o znaczeniu nad, pod — i współrzędnym, wyszukiwanie i rozbiór porównań i układanie planów nie zbyt szczegółowych, w klasie III zaś oprócz poprzednich występuje wyszukiwanie wyrazów o znaczeniu krzyżującym się, układanie planów bardziej szczegółowych, rozróżnianie mowy mówionej (gwary, mowy warstw wykształco-

nych, języka przemówień publicznych, szkoły) i pisanej, języka literackiego (poetycznego i naukowego), wreszcie pierwsze wiadomości o rytmie i wierszu.

Uwagi metodyczne wyjaśniają, że celem ćwiczeń stylistycznych jest „przedewszystkiem wzbogacenie języka uczniów i uczynienia go ścisłym i dokładnym“, a nadto „wzbudzenie w uczniach żywego odczucia działania różnych środków stylistycznych“. Powinny one polegać na analizowaniu przeżyć, wywołanych w uczniach przez ten lub inny środek stylistyczny, opierać się zaś na materiale, zaczerpniętym z lektury. Wskazówki metodyczne zwracają też uwagę na konieczność wiązania ćwiczeń stylistycznych z ćwiczeniami w mówieniu oraz z wypracowaniami piśmiennymi.

Jak zatem widzimy, obydwa programy pozostają prawie w zupełnej zgodności, tylko program dla szkół powszechnych odrazu poddaje pewne szczegóły metodyczne. Obydwa na pierwszym planie stawiają cele praktyczne, obydwa, choć zlekka wyznają potrzebę pewnej normatywności, obydwa za podstawę ćwiczeń biorą lekturę.

To pokrewieństwo, jeśli nie identyczność programów ćwiczeń stylistycznych w szkołach powszechnych i średnich, pozwala te dwa typy szkół traktować łącznie, tembardziej, że czytanki, używane w tych szkołach, również są wspólne, wspólne też podręczniki do nauczania gramatyki.

II.

Charakterystyczną jednak jest rzeczą, że kiedy programy tak silną przywiązują wagę do ćwiczeń stylistycznych, podręczniki metodyki nauczania języka polskiego tak w szkole powszechnej, jak i w niższych klasach szkoły średniej ćwiczeniom tym niezbyt wiele poświęcają miejsca. I tak w „Zarysie metodyki języka polskiego“ Konrada Drzewieckiego napróżnobyśmy nawet szukali pojęcia ćwiczeń stylistycznych jako propedeutyki stylistyki, i jedynie w rozdziale o wypracowaniach i ćwiczeniach stylistycznych, t. j. piśmiennych czasem przygodnie poruszy autor to lub owo zjawisko stylistyczne. Jedyne ustępy obszerniejsze, zajmujący się tą kwestją przy omawianiu lektury utworów literackich brzmi następująco:

„Dobrze, jeśli nauczyciel przy czytaniu utworów wogóle okolicznościowo (lecz nie przy każdym utworze) wykaże, jak bywają wyrazy używane we właściwym znaczeniu i w przenośnym, jak język nawet potoczny, nie tylko poetyczny obfituje w przenośnie, których dziś już jako przenośni nie odczuwamy, z powodu utworów poetyckich wykaże, na czym polega inwersja, szyk przestawny i t. p. Nie przypuszczam jednak, żeby nauczyciel mógł zająć się studjowaniem stylu autora i jego języka we właściwym znaczeniu. W każdym razie nie zaniedba uwypuklić lub przynajmniej wskazać na porównania nowe, obrazy uderzające, jednym słowem na to, co jest wybitniejszego w utworze“.

(Strona 133).

Ale kiedy to robić i jak, tem się autor nie zajmuje.

W. Osterloff w „Metodyce języka ojczystego” tą sprawą również się nie zajmuje, ulegając, zdaje się zapatrywaniu H. Łagowskiego, że „wyrzec się należy objaśnień wyrazów, mających na celu wzbogacenie synonimiczne i słownikarskie; trzeba dać tylko wyjaśnienie tego wyrazu, jakiego myśl utworu wymaga” (str. 197). Właściwie poza przytoczenie pewnych ustępów z programu ministerjalnego autor nie wychodzi (np. na str. 245, 302, 303, 304 i t. p.), nie stara się też nawet o rozwinięcie wskazówek ministerjalnych.

St. Szober w „Zasadach nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego” sprawy tej dotyka pokrótce, udowadniając, że „język czytanki musi być rozpatrywany wszechstronnie, nietylko pod względem słownikowym, lecz także stylowym i frazeologicznym: nauczyciel powinien zwracać uwagę nietylko na znaczenie poszczególnych wyrazów, lecz także na całe zwroty i zdania i uwzględniać wartość nietylko intelektualną, lecz i uczuciową wyrażania” (str. 50). poczem zajmuje się obszerniej planem omawiania języka czytanki, podając jednocześnie przykłady. Ustopniowaniem jednak tych ćwiczeń nie zajmuje się. W każdym razie Szober ujął tę sprawę podstawowo, określając jednocześnie charakter zjawisk stylistycznych, metodycznych wskazówek również nie podał.

Najwięcej jednak materiału, który zużytkować można do ćwiczeń stylistycznych, znajduje się w „Metodyce wypracowań” A. Szycówny (t. II) w ustępach, dotyczących „ćwiczeń pomocniczych językowych i logicznych” (str. 61, 64), które autorka ściśle przystosowuje do rozwoju psychicznego młodzieży. Również przy omawianiu metody pracy obszernie zajmuje się Szycówna stosunkiem czytania do nauki stylu (str. 66 i n.) i ćwiczeniami słownikowymi (str. 72, 75, 78), nie pomija tej kwestji też przy omawianiu poprawiania wypracowań (str. 104), prawie zawsze ilustrując te poglądy na odpowiednio dobranych przykładach.

Właściwie zatem tylko w podręcznikach Szobera i Szycówny znaleźć może nauczyciel pomoc i pewne wskazówki.

Podobnie rzecz się przedstawia, jeśli weźmiemy pod uwagę podręczniki stylistyki. W dawniejszych, jak Chmielowskiego, Gallego, Weychert-Szymanowskiej lub Boguckiej-Niewiadomskiej znajdziemy tylko niektóre zjawiska stylistyczne, poruszone w programach ministerjalnych, ale i te ujęte ze stanowiska normatywnego często bez dostatecznego zrozumienia ich istoty i potraktowane bardzo krótko bez koniecznych wskazówek metodycznych, zresztą podręczniki te zjawiska stylistyczne ujmują w pewien system, z którym według dawnych programów zapoznawano się w IV klasie szkoły średniej, a co dzisiaj jest niedopuszczalne.

Również dla klas starszych przeznaczone są podręczniki stylistyczne L. Komarnickiego i K. Wóycickiego, o których już na wstępie wspominaliśmy. Ale mimo zasadniczych zastrzeżeń,

jakie poczyniliśmy do nich, zaznaczyć należy, że dostarczają one obfitego materiału metodycznego, który w odpowiednim zastosowaniu można wyśmienicie zużytkować również w klasach niższych szkoły średniej i w szkole powszechnej. Ci dwaj autorowie pierwsi w Polsce wprowadzili też nowe poglądy na rolę stylistyki, na istotę zjawisk stylistycznych, nawiązując ścisły kontakt z analogicznymi pracami na Zachodzie.

III.

Jeśli chodzi o te poglądy nowoczesne, to należy im poświęcić chociaż kilka słów, aby w jaśniejszym świetle przedstawić pewne praktyczne rozwiązania, przytoczone w tej książce. Poglądy na stylistykę dotyczą z jednej strony roli, jaką poszczególni badacze przypisują stylistyce, z drugiej zaś strony jej istoty. Z pierwszego stanowiska możemy poglądy te podzielić na normatywne i opisowe, z drugiego na lingwistyczne i psychologiczno-estetyczne.

Zwolennicy kierunku normatywnego pragną w stylistyce widzieć zbiór pewnych norm, przepisów, których stosowanie jest podstawą poprawnego stylu, stylistykę uważają oni, jak się o nich wyraził R. M. Meyer, za rodzaj tajemnej wiedzy, mającej na celu dostarczanie wszelkiego rodzaju sztucznych środków do osiągnięcia estetycznego oddziaływania.

Zwolennicy natomiast kierunku opisowego, nowoczesnego, uważają stylistykę za naukę, która stara się przygotować do zrozumienia danych zjawisk i do rozszerzenia ich.

Wyznawcami normatywności stylistyki lub zbliżonemi bardzo do tego kierunku byli w Polsce Chmielowski, Weychert-Szymanowska, Galle, i Bogucka, Niewiadomska, zwolennikami zaś kierunku naukowego, opisowego Komarnicki i Wóycicki. Zwłaszcza Wóycicki silnie podkreśla ten charakter, stwierdzając, że zadaniem stylistyki jest badanie środków wystowienia, których dostarcza język dla wyrażania myśli i uczuć człowieka (str. 146).

Ta zmiana zapatrywań na rolę stylistyki, która nie uczy, ale obserwuje, wpłynęła na zmianę poglądów w programach szkolnych, które usunęły jej nauczanie w klasie czwartej gimnazjalnej, a wprowadziły nauczanie jej tak w szkole powszechnej, jak w niższych klasach szkoły średniej w tym celu, aby uczeń przez obserwowanie zjawisk językowych, począwszy od najprostszych elementów, zdawał sobie sprawę z wartości poszczególnych środków jako wyrazu indywidualnych właściwości w dziedzinie stylu tak twórcy — artysty jak wogóle każdej jednostki, postępującej się językiem. Przeszła zatem stylistyka podobną ewolucję, jak nauczanie gramatyki, które również ma dziś za zadanie badanie zjawisk językowych, a nie wyuczanie się na pamięć gotowych prawideł i reguł o charakterze normatywnym. O ile jednak w zapatrywaniach na rolę stylistyki możemy stwierdzić obecnie powszechną zgodę, o tyle duże różnice panują, jeśli cho-

dzi o określenie jej istoty, tak, że podział na dwie grupy: lingwistów i psychologów-estetyków charakteryzuje te kierunki tylko najogólniej.

Charakterystyczną cechą kierunku lingwistycznego jest zapatrywanie, że stylistyka jest częścią lingwistyki i jako taka powinna się posługiwać obiektywnymi metodami badania, o co przedewszystkiem uczonym tego kierunku chodzi. Najbardziej krańcowe stanowisko pod tym względem zajmuje estetyk włoski, B. Croce, który twierdzi, że estetyka i lingwistyka stanowią jedną jednolitą naukę. W Polsce jedni ze zwolenników tego kierunku, jak np. Szober, widzą ten związek i możliwość oparcia stylistyki na naukowych podstawach przez oparcie się na wartościach semajologicznych zdania, na tle którego powstają walory styłowe przez odpowiednie tak ilościowe, jak zwłaszcza jakościowe ustosunkowanie się wyobrażeń semajologicznych wyrazów. Inni, jak Gaertner, zakres badań stylistycznych rozszerzają do wszystkich działów gramatyki, inni znów, jak Wędkiewicz, uważają za zadanie stylistyki tylko dostarczanie materiału gramatyce w wszystkich jej działach, zwłaszcza zaś w zakresie języka potocznego i gwar. W ten sposób starają się wymienieni autorzy związać stylistykę ściśle z lingwistyką.

Tak jednak oni, jak i inni lingwiści (Łoś, Nitsch, Rozwadowski i in.), stwierdzają i w tem widzą trudność w rozwiązaniu zagadnienia, dotyczącego metod badania, że podstawą zjawisk stylistycznych jest wyodrębnianie, indywidualizacja, szukanie odrębnych właściwości stylu autora czy wogóle ludzi, kiedy zadaniem lingwistyki jest uogólnianie danych zjawisk językowych, dążenia zatem zasadniczo sprzeczne, które jednak Gaertner stara się rozwiązać, udowadniając możliwość uogólnień i w stylistyce, a tem samem i możliwość stworzenia systemu stylistyki.

Stwierdzenie faktu, że przedmiotem stylistyki są właśnie zjawiska wyodrębniające, charakterystyczne, wyróżniające cechy stylu poszczególnych jednostek, prowadzi do dalszych zagadnień, dotyczących wyjaśnienia przyczyn tych różnic. Wyjaśnienie tych zagadnień znajdziemy u zwolenników metody estetycznej wzgl. psychologicznej, której przedstawicielami są w Polsce Komarnicki i Wóycicki. Zwolennicy tego kierunku bronią też należności stylistyki i twierdzą, że winna się ona posługiwać swymi własnymi metodami. Najdobitniej zapatrywania tego kierunku wyraża Komarnicki, który twierdzi, że zadaniem stylistyki jest wyjaśnianie tego wiecznego korektora mowy, jakim jest uczucie. Czyli jak to określił Bally, Francuz, autor „Systemu stylistyki“, pod którego wpływem pozostaje tak Wóycicki, jak Komarnicki, stylistyka bada zjawiska językowe z punktu widzenia ich zawartości uczuciowej. Zadaniem bowiem Ballyego, chociaż w skład naszych myśli wchodzi elementy intelektualne i uczuciowe, to jednak elementy intelektualne prawie nigdy nie występują w formie czystej, obiektywnej, lecz zawsze uzależnione są od naszego „ja“, wskutek czego język, choć wypowiada nasze myśli, wyraża przedewszyst-

kiem nasze uczucia. Prócz tego Bally uwzględnia stronę społeczną języka, której podstawą jest chęć porozumienia się, zależność od środowiska i t. p.

Te czynniki natury psychologicznej obok społecznych wpływają na indywidualne cechy stylu. Czynniki te, mające znaczenie we wszystkich przejawach życia językowego, specjalnej jednak wagi nabierają w zakresie twórczości literackiej ze względu na charakter tak powstawania dzieła literackiego, jak i sposobu oddziaływania. Jak bowiem stwierdzają współczesne badania (Meuman, Müller-Freinfells, Sobeski, Lehman i inni) podstawą twórczości artystycznej jest uczucie, które powoduje, warunkuje, wpływa na dzieło sztuki i nadaje mu specjalny charakter, od uczucia zatem uzależniona jest bezwzględnie twórczość cała, ono też wpływa i na język, który jest jedynym pośrednikiem między autorem i publicznością. Dlatego też tak ważne jest zrozumienie języka, jeśli się pragnie zrozumieć i odczuć autora. Poparcie tych twierdzeń odnaleźć możemy w obawie przed fałszywym rozumieniem języka autora, czemu wyraz dali najwięksi poeci (Mickiewicz, Słowacki, Norwid). I nic dziwnego, bo nie tak łatwo wczuć się w specjalną symbolikę poszczególnych autorów, u których obok logiki myśli nie mniej ważną, a raczej ważniejszą rolę odgrywa logika uczuć, wymagająca specjalnego języka, odpowiadającego wzmózonemu uczuciu w chwili twórczości, a pełnego, jak zresztą twórczość cała irracjonalnych pierwiastków. Obok tych czynników działają i tu czynniki społecznej natury, wynikające z chęci oddziaływania na czytelnika.

Z przeglądu powyższych zapatrywań możemy dojść do wniosku, że zjawiska, któremi zajmuje się stylistyka, pozostają w ścisłym stosunku z zagadnieniami lingwistycznymi i estetycznymi, że bez uwzględnienia jednych i drugich pierwiastków byłoby niepełne i niedostateczne poznanie zjawisk stylistycznych. To zaś stwierdzenie ma ważne dla nas znaczenie przy wyborze metody nauczania, która na tym poziomie, jakim my się zajmujemy, może tylko bardzo ostrożnie wkraczać w dziedzinę estetyki, choć też nie może zrezygnować z przygotowywania do zrozumienia pewnych, należących do niej zagadnień i to tak w niższych klasach szkoły średniej, po których nastąpi uzupełnienie wiadomości w klasach wyższych, jak i w szkole powszechnej, która przecież musi uczniowi dać chociaż najskromniejsze podstawy, potrzebne mu tak do jakiegoś takiego rozumienia dzieł sztuki, jak i do wypowiadania swoich myśli, uczuć i pragnień. Nawet bowiem poprawności językowej nie można rozumieć tylko w duchu gramatycznym. Co się zaś tyczy wyboru między kierunkiem normatywnym i opisowo-naukowym, to i tu na poziomie szkoły powszechnej i niższych klas szkoły średniej wskazana jest droga pośrednia ze względu na praktyczny przedewszystkiem cel nauczania, odpowiadający zresztą psychice młodzieży tego wieku. Istota zaś nauczania polegać musi na metodzie, której zadaniem będzie na

tle samodzielnie przez młodzież badanych zjawisk stylistycznych dochodzić do pewnych praktycznych wskazówek. Wskazówki, zdobyte metodą indukcyjną, nie będą miały charakteru reguł, lecz raczej będą tylko syntetycznym ujęciem pewnych zjawisk. To syntetyzowanie, związane z żywą i łatwą pamięcią młodzieży w tym wieku, poparte zaś odpowiednio zastosowaniami wypracowaniami piśmiennymi i ćwiczeniami w mówieniu, zapewnić może przygodnie nauczonej stylistyce trwałe wyniki, których tak często brak przy opisowym tylko traktowaniu nauczania np. gramatyki.

Zresztą, ponieważ celem naszym jest tylko odpowiednie wykonanie programu ministerjalnego, znajdziemy poparcie dla tej pośredniej metody w treści tychże programów, które w stosunku do omawianych zapytrań zajmują stanowisko pośrednie, t. zn. nie rezygnując z walorów estetycznych, na pierwszy jednak plan wysuwają cele praktyczne.

(Dokończenie nastąpi).

Tadeusz Czapczyński.

O znaczeniu pielęgnowania zdrowia młodzieży wyższych uczelni.

(Dokończenie).

Żeby sobie wyrobić zdanie, czy stosunki wyżej przedstawione poprawiają się lub pogarszają, pozwolę sobie zestawić niektóre z tych liczb z liczbami otrzymanymi w 1903 r. przez Łazowskiego i Siwickiego. Ankieta z 1903 roku zajmuje się badaniem życia płciowego warszawskiej młodzieży akademickiej, zawiera jednak i wiele innych danych. Wprawdzie opiera się ona tylko na 266 odpowiedziach, lecz tyczy się bardziej uświadomionej i zamożniejszej warstwy młodzieży akademickiej. Wśród tych, którzy dają odpowiedź na kwestjonariusz jeden tylko słuchacz pochodził ze wsi, reszta należała do średnio zamożnej inteligencji miejskiej. Należy tedy przypuszczać, że rezultaty tej ankiety przedstawiają faktyczny stan raczej nieco optymistyczniej. Dlatego niektóre dane dadzą się porównać z rezultatami pierwszej ankiety z 1897/98 z tem zastrzeżeniem, że jeżeli rezultaty ostatniej ankiety wykażą pod niektórymi względami lepsze wyniki, to nie można uogólniać poprawy w stosunku do całej młodzieży uniwersyteckiej, jeżeli okażą się one gorsze, to z tego można do pewnego stopnia wnioskować, że na ogół stosunki wśród studentów uniwersytetu warszawskiego jeszcze się pogorszyły. Do takich wniosków upoważnia wspomniany już fakt, że rezultaty ankiety Łazowskiego i Siwickiego odnoszą się prawie wyłącznie do stosunków. jakie panują wśród młodzieży, należącej do średnio zamożnej inteligencji miejskiej. Dołączam też niektóre dane

ankiety, przeprowadzonej w Krakowie¹⁾ w 1910/11 i ankiety wiedeńskiej z 1910 r.²⁾

Zestawienie porównawcze dotychczasowych ankiet przedstawia się tak:

	Według ankiety z 1897/98 w Warszawie	Według ankiety z 1903 w Warszawie	Według ankiety z 1910/11 w Kra- kowie	Według ankiety wiedeń- skiej z 1910
Stosunki płciowe:				
Rozpoczęło już życie płciowe	84·67 ⁰ / ₀	63·55 ⁰ / ₀	57 ⁰ / ₀	
Utrzymuje stosunki płciowe	80·67 ⁰ / ₀	51·9 ⁰ / ₀		
Zarzuciło je	4 ⁰ / ₀	11·65 ⁰ / ₀		
Nie rozpoczęło życia płcio- wego	15·33 ⁰ / ₀	36·45 ⁰ / ₀	43 ⁰ / ₀	
Wiek rozpoczęcia stosunków płciowych	nikt przed u- kończeniem 13 lat	7 ⁰ / ₀ przed 13 rokiem		
Przeciętny wiek rozpoczęcia życia płciowego	16·6 ⁰ / ₀	16·36 ⁰ / ₀		
Przeciętna częstość stosun- ków płciowych, raz na: . . .	1·17 mies.	1·5 miesiąca		
Choroby weneryczne prze- było wśród używających . .	40·33 ⁰ / ₀	45·56 ⁰ / ₀	28·1 ⁰ / ₀	
Onanizm	—	64·09 ⁰ / ₀	75·9 ⁰ / ₀	
Stosunki ekonomiczne:				
Nie pracujących na utrzyma- nie	28·67 ⁰ / ₀	44·9 ⁰ / ₀		61·9 ⁰ / ₀
Otrzymujących pewien zasi- łek z domu	39·67 ⁰ / ₀	31·8 ⁰ / ₀		20·9 ⁰ / ₀
Utrzymujących się samodziel- nie	31·66 ⁰ / ₀	23·3 ⁰ / ₀	13·9 ⁰ / ₀	12·9 ⁰ / ₀
Higiena:				
Nie używa sportów	9 ⁰ / ₀	27·66 ⁰ / ₀		
Nie pije wcale	22·68 ⁰ / ₀	21·66 ⁰ / ₀	32·4 ⁰ / ₀	
Codziennie pije	14·67 ⁰ / ₀	1·77 ⁰ / ₀	3·4 ⁰ / ₀	

¹⁾ Bystron Jan St. opracował przy współudziale: Eugeniusza Artwińskiego, Władysława Stryjeńskiego i Henryka Tańskiego. „Krakowska Młodzież Akademicka. W świetle materiałów ankiety Tow. Biblioteki Medyków z r. r. 1910/11“. Praca dotąd nieogłoszona drukiem.

Dzięki uprzejmości p. Prof. J. Bystronia i Dr. W. Stryjeńskiego otrzymałem rękopis tej pracy do wglądu z upoważnieniem skorzystania z dat tam zawartych, za co na tem miejscu obu Panom składam serdeczne podziękowanie.

²⁾ Englis Karl. Prof. Dr. Brünn „Eine Erhebung über Lebensverhältnisse der Wiener Studentenschaft. Ergebnisse einer durch die Wiener Soziologische Gesellschaft bei 868 Hörern und Hörerinnen der Wiener Universität im Jahre 1910 durgeführte Enquête“. Statistische Monatschrift Herausgegeben v. der K. K. Statistischen Zentral-Kommission. Neue Folge XX. Jahrgang IV-X. April-Maiheft Brünn 1915. Friedrich Irrgang.

Powyższe zestawienie upoważnia jedynie do wniosku, że wśród studentów należących do średnio zamożnej inteligencji miejskiej w Warszawie panowały w roku 1903 na ogół lepsze stosunki w sferze życia płciowego, niż wśród ogółu studentów uniwer. warszawskiego w 1897/98. Zauważyć się daje jedynie wcześniejsze rozpoczynanie życia płciowego. Natomiast ilość chorób wenerycznych wzrosła się. Z dalszego porównania możnaby wyciągnąć wniosek, że co do ilości używających sportów i co do ilości wcale nie pijących stosunki się pogorszyły. Rubryki dotyczące stosunków ekonomicznych ilustrują jedynie fakt już podnoszony, że młodzież badana w ankiecie z r. 1903 należy do zamożniejszej.

Jeżeli porównamy życie płciowe studentów innych uniwer., korzystając z rezultatów ankiety przeprowadzonej przez docenta uniwer. moskiewskiego M Czlenowa¹⁾ w roku 1905, opartych na 2150 badanych, wśród których było 3.5% Polaków, to okazuje się, że takich, którzy rozpoczęli życie płciowe, było 65.6%, niewinnych 34.4%, natomiast przed 12 rokiem rozpoczęło życie płciowe 5.7%. Oddawało się onanizmowi 73.4%. Ankieta Ławowskiego wykazuje 64.09%. Wśród używających stosunków płciowych przebyły choroby weneryczne 38.5%. Z tych liczb wynika, że wielka ilość młodzieży moskiewskiej, oddawała się zgubnym nałogom, wcześniej rozpoczynała życie płciowe, większa nieco ilość, niż wśród warszawskiej młodzieży, utrzymywała stosunki płciowe i mniej znacznie było zakażonych wenerycznie. Innych większych różnic nie spostrzegamy.

Natomiast przytoczę za Kowalskim fakt, że wśród tysiąca studentów uniwer. Cambridge było tylko 5, którzy nie mogli poszczycić się całkowitą świeżością młodzieńczą, t. j. zalewie 5%. Liczba ta jest nadzwyczajnie charakterystyczna, że wśród młodzieży angielskiej panują zupełnie odmienne i bardziej postępowe pojęcia co do życia płciowego.

Czynnikami niejako odwodzącym od złych przyzwyczajaj jest uprawianie najrozmaitszych sportów. Trzeba jednak zauważyć, że organizacja uniwer. Cambridge różni się zasadniczo od organizacji naszych uniwersytetów.

Posłuchajmy teraz, co mówi sama młodzież w sprawach przez nas omawianych. Jeden z młodzieży w ankiecie z 1903 r. pisze: „Lekkomyślność lub dziwaczna pruderja w traktowaniu spraw i zagadnień związanych z dojrzwaniem i życiem płciowym z jednej strony, a brak dostatecznego zaufania do najbliższych wychowawców, rodziców

¹⁾ Wrzosek Adam. Życie płciowe studentów Uniwer. Moskiewskiego w świetle ankiety z 1905 r. Osobne odbicie z Lwowskiego Tygodnika Lekarskiego. Pod redakcją Doc. Dr. W. Nowickiego 1910 r. Nr. 18.

Bienasik M. pod redakcją prof. W. W. Światłowskiego „Studienctwo w cyfrach po danym perepisi 1907 goda w Jurjewie“. Z przedśłowiem Prof. W. W. Światłowskawo „Studiencteskia perepisi w Rossii“. S. Petersburg 1909. Jzdanie obszczestwa jurjewskich studentow.

(nie mówiąc już o wychowawcach szkolnych) z drugiej, przyczyniają się między innymi do rozpowszechnienia jednego z zębnych nalogów młodocianych — „onanizmu“, a dalej, czynniki działające w kierunku nadmiernego rozwoju instynktu płciowego i wczesnego wkraczania przez młodzież na drogi „użycia“ są nader liczne i silne, podczas kiedy z drugiej strony zaniedbanie wychowania fizycznego wytwarza charakter, ułatwiające jeszcze i zwiększające wpływ niszczący rozwiązłości płciowej“. Kowalski, student medycyny, autor pracy 1897/98 roku kończy swoją pracę następującą uwagą: „Brak środków materialnych, to bezwątpienia najważniejsza przyczyna tych lub owych nienormalności w higienie. Przy istniejącym jednak porządku rzeczy wiele ujemnych stron możnaby było poprawić, gdyby tylko koledzy zechcieli zwrócić większą bacność na siebie i otoczenie, więcej pamiętać o zasadach czystości, a do tego potrzeba tylko trochę znajomości zasad higieny, uświadomienia sobie potrzeby teje i — silnej woli i energii...“ „Znajomość higieny jest podstawą nauki o wychowaniu, ona więc pośrednio trzyma w swych rękach losy przyszłości, życzyć więc moim kolegom, aby wraz z wiedzą, z jaką wyjdą z uniwersytetu w świat, wynieśli zamiłowanie do przepisów higieny i jej ideę wszczepili w masę“.

Czy obecne stosunki wśród młodzieży wyższych zakładów naukowych w Polsce są lepsze? Czy wojna, ciężkie stosunki powojenne nie pogorszyły jeszcze położenia? Rzeczywisty obraz stanu zdrowia naszej młodzieży uniwer. i stosunków panujących w sferze życia płciowego moglibyśmy otrzymać tylko wtedy, gdyby po zebraniu dokładnem ankiety, dotyczącej się zdrowia wszystkich słuchaczy wyższych uczelni, każdy nowo wstępujący słuchacz był przy przyjęciu dokładnie przez lekarza zbadany, zmierzony, ważony i przynajmniej raz jeszcze poddany takiemu badaniu przy ukończeniu studjów. Do takiej ankiety i do uregulowania systematycznej opieki higienicznej nad słuchaczami wyższych zakładów naukowych rzeczywiście raz nareszcie młodzież nasza zebrać się powinna. Należy raz stanowczo zerwać z tą dorywczą wszelkich naszych działań i poczynań, jaka prace nasze cechowała i niestety jeszcze dotąd cechuje. Należy raz sprawę omawianą postawić zasadniczo, ująć ją gruntownie, nie cofać się przed trudnościami, jakie się wyłonić mogą, nadać jej charakter pracy systematycznej, obliczonej nie tylko na dziś, ale dającej podstawy do przyszłych badań i porównań.

Naogół można jednak na podstawie wyniku dotychczasowych ankiet i na podstawie ciągłej bezpośredniej obserwacji powiedzieć, że obecnie większość naszej młodzieży szkół wyższych walczy z trudnościami ekonomicznymi, źle mieszka, nie zachowuje najprymitywniejszych zasad higieny ciała i ducha, mało używa sportów, stan zdrowia jej fizycznego przedstawia się niekorzystnie, w końcu przeważająca większość słuchaczy nie ma pojęcia o zasadach higieny osobistej i społecznej, co jest jednym

z ważnych powodów tych niekorzystnych warunków zdrowotnych, wśród których młodzież nasza żyje. Pomimo dającej się zauważyć pewnej nieznacznej poprawy w tym kierunku, na pierwszy plan jednak wybija się anarchja panująca w sferze życia płciowego.

Ze względu na wielki wp.yw, jaki wywiera sfera płciowa na całe nasze życie fizyczne, umysłowe i moralne, czy można bez zaprowadzenia pewnego ładu w tej sferze, bez jej opanowania mówić naogół o podniesieniu się duchowem człowieka, o zwiększeniu jego wrażliwości na piękno, dobro i prawdę? Czy młody człowiek, znajdujący upodobanie w obcowaniu z kobietami sprzedającymi się, nie upada sam moralnie, nie stępieja w sobie wrażliwości na prawdę i czy rozwiązłość płciowa, osłabiając wolę, nie przytłumia także pewnych idealniejszych dążeń i porywów?

Ponieważ z zebranych dotychczas danych i z głosów młodzieży wynika fakt, że istnieje zupełny brak uświadczenia w rzeczach higieny osobistej i społecznej przeto zastanówmy się jeszcze nad pytaniem, jaką sposobność mają słuchacze naszych wyższych uczelni w Państwie do zaznajomienia się z zasadami higieny. Już z urzędowego programu nauk lekarskich wynika, że higienie indywidualnej, a szczególnie higienie społecznej, nawet na wydz. lekarskim, najmniej poświęca się uwagi. Lekceważące traktowanie tej sprawy ilustruje także fakt, że z pięciu naszych wydziałów lekarskich, na dwóch z nich nawet katedra higieny indywidualnej nie jest obsadzona.

Z 20 naszych wyższych uczelni¹⁾, do których uczęszczało w roku 1922/23 — 38.474 słuchaczy tylko w 9 są wogóle wykłady higieny indywidualnej, przeznaczone zresztą dla bardzo ograniczonej liczby słuchaczy.

Higienę społeczną wykładano tylko w 4 uczelniach wyższych. Ilość profesorów wykładających higienę w czterech naszych uniwersytetach (Wilno bowiem dopiero w tym roku otworzyło 5 kurs, na którym wykładana będzie higiena), wynosi tylko dwóch, kiedy inne działy medycyny, jak choroby wewnętrzne, mają 14, chirurgia 10 profesorów. Widzimy zatem, że ogromna większość słuchaczy naszych wyższych uczelni kończy studia, nie mając sposobności zapoznania się z tak ważnym działem jakim jest higiena. Rok rocznie kończy studia znaczna ilość księży, inżynierów, prawników, ekonomistów, nauczycieli, przyrodników, rolników i t. d. zajmujących następnie odpowiedzialne stanowiska rządowe i społeczne, nie mając pojęcia o zasadach higieny, nie wiedząc, jakie są jej cele i zadania. I nie można się wobec tego dziwić, że stosunki sanitarne naszego państwa są złe i że kultura sanitarna stoi u nas nisko. Jeżeli ci, którzy nabywszy wyższe wykształcenie, zajmując następnie wyższe stanowiska w państwie, nie mają należytego zrozumienia dla spraw higieny, to nie

¹⁾ Janiszewski Tomasz Doc. Dr. Stan nauczania higieny w wyższych zakładach naukowych w Polsce w 1922/23 r. Praca napisana na żądanie Komitetu higieny Ligi Narodów. Drukuje się obecnie w „Zdrowiu”.

można dziwić się ignorancji warstw niższych. Ile szkód materialnych ponoszą ci ludzie osobiście, ile szkód materialnych poniosło nasze państwo wskutek tego, że czynniki przodujące w państwie i wywierające na bieg spraw decydujący wpływ, nie mając odpowiedniego przygotowania higienicznego, rozstrzygały sprawy pierwszorzędne dla państwa znaczenia jednostronnie, z wielką dla państwa szkodą. Nie tylko brak teoretycznego wykształcenia higienicznego, ale brak odczucia potrzeby stosowania zasad higieny w sferach naszej inteligencji jest rażący.

Czy ten smutny obraz, który roztoczyłem nie tłumaczy nam po części obecnych naszych stosunków społecznych i politycznych? Tej epidemii hysterji i neurastenji, tego braku charakteru i ludzi o silnej woli, braku ludzi mających swoje przekonania i gotowych walczyć o nie, braku ludzi zdolnych do wytrwałej systematycznej pracy w celu osiągnięcia raz wytkniętego sobie celu? Obecny stan zdrowia naszego społeczeństwa jest nie tylko rezultatem przeżyć wojennych, ale także niehigienicznego trybu życia, jaki prowadzili w młodości, w czasach uniwer. ludzie obecnie dojrzałi. Czas studjów uniwersyteckich nie może być okresem lekkomyślnego wydatkowania, lecz przeciwnie powinien być okresem zbierania i gromadzenia tak zasobów fizycznych, jak i umysłowych. Stan zdrowia naszej młodzieży studjującej w wyższych zakładach naukowych nie może nam być obojętnym, przecież to są ci ludzie, którzy za kilka lub kilkanaście lat zajmą nasze miejsca. Jak przygotowaną będzie ta młodzież, jak zahartuje ona swoje nerwy, jak silną wyrobi sobie wolę, z jakim zasobem sił fizycznych i umysłowych wstąpi w życie praktyczne, taka będzie jej przyszła praca i jej działalność, taki będzie los naszego państwa.

Mówi i pisze się u nas obecnie dużo pięknych i poważnych rzeczy o naprawie Rzeczypospolitej¹⁾, na większość tych poglądów zgodzi się zapewne każdy z nas, nie porusza się jednak istoty rzeczy. Istota ta tkwi zdaniem mojem, przedewszystkiem w poprawie samego człowieka. Tylko inny pod względem fizycznym i moralnym człowiek będzie w stanie stworzyć odmienne, lepsze stosunki społeczne i polityczne²⁾. Zacznijmy poprawę od siebie i od należytego wychowania młodzieży. Dlatego sprawa wychowania naszej młodzieży jest tak ważną i decydującą. Jeżeli wyhodujemy młode pokolenie zdrowe i silne, mające wysokie ideały, chętne do czynu, żyjące umiarkowanie, wolne od wyłąc-

¹⁾ O naprawę Rzeczypospolitej. Pierwsza księga. Życie moralne: K. W. Kumaniecki, M. Żdziechowski, Druga księga. Ustrój państwowy: M. Rostworowski, S. Estreicher, K. W. Kumaniecki, Trzecia księga: Nauka i szkoła: M. Rozwadowski, K. Morawski, M. Siedlecki. J. Łoś, R. Dyboski, Czwarta księga: Zagadnienia gospodarcze: T. Brzeski, A. Krzyżanowski, W. L. Jaworski, F. Zoll, Kraków, 1922.

²⁾ Janiszewski Thomas: Dr. The Versailles Treaty and the question of Public Health. International Journal of Public Health Vol. II. Nr. 2. 1921 str. 140.

nie egoistycznych dążeń, wtedy możemy być spokojni o los naszej Rzeczypospolitej.

Nie ulega wątpliwości, że najwyższem napięciem uczucia patriotycznego jest ofiara życia dla Ojczyzny i młodzież nasza spełniła pod tym względem swój obowiązek, składając na ołtarzu ojczyzny wielkie ofiary krwi i życia. Konieczność takiego zmanifestowania uczuć patriotycznych zdarza się jednak nie często, tymczasem uczucia te znaleźć powinny stały wyraz i ujście, ale nie w pustych retorycznych występach, lecz właśnie w trudnej i stałej pracy nad sobą, w stałem doskonaleniu się, w dążeniu do wytworzenia silnej fizycznie i moralnie, odpornej rasy, spełniając przez to obowiązki społeczny, przyczyniając się tem samem do realizacji jednej z najgłówniejszych podstaw idei państwowej — dbałości o zdrowie fizyczne i moralne naszej rasy, pamiętając o tem, że patriotyzm ludzi inteligentnych, uświadomionych, zdaniem mojem¹⁾, przestaje być wyłącznie uczuciem instynktowem fizycznej przynależności i przywiązania do plemienia lub rasy, ale podstawę jego stanowi wiara i pewność, że suma jednostek, tworzących nasz naród, to nosiciele naszych dobrych tradycji, to nosiciele pewnych dziedzicznych oryginalnych cech, które w sprzyjających warunkach, w szczęśliwej kombinacji dać mogą ludzkości jednostki wybitne, przynoszące jej nowe myśli, nowe idee, wskazujące nowe drogi.

Zdając sobie dokładnie sprawę z obowiązków, jakie względem młodzieży uniwersyteckiej ciążyą na nas lekarzach i z zaniebań, których być może dopuszczaliśmy się dotąd, zwracam się na zakończenie do rodziców i wychowawców, aby pomimo trudności i drażliwości, jakie ta sprawa nastrocza, zwrócili jednak baczniejszą uwagę na sferę życia płciowego młodzieży i wobec fatalnych skutków, jakie nieświadomość w tej dziedzinie za sobą pociąga, nie omijali oględnego i w odpowiednim czasie przedsięwziętego uświadamiania młodzieży²⁾.

¹⁾ Janiszewski Tomasz Doc. Dr. Polskie Ministerstwo Zdrowia Publ. (Zadania zasady organizacji i zakres działania zarządu spraw zdrowotnych w Państwie Polskiem) Kraków 1917.

²⁾ Dla chcących zapoznać się choć pobieżnie z odpowiednią literaturą, przytaczam następujące prace:

Payot: Kształcenie woli.

Ribbing: Higijena płci i jej moralne następstwa.

Kornig: Higijena skromności.

Bjornstjerne-Björnson: Jednożeństwo i wielożeństwo.

Hercen: Odezwa do młodzieży męskiej.

Moszczeńska: Czego nie wiemy o naszych synach? Warszawa 1904.

" Jak rozmawiać z dziećmi o kwestjach drażliwych? Warszawa 1904.

" Co każda matka swej dorastającej córce powiedzieć powinna? Warszawa 1904

Lischnewska Marie: Geschlechtliche Belehrung der Kinder. Zeitschr. f. Mutterschutz 1905.

Remy de Gourmont: La jeune fille d'aujourd'hui. Mercure de France 1901.

Do młodzieży zwracam się przedewszystkiem z wezwaniem, żeby dewizą ich życia i postępowania było hasło wyznawane od dawna przez elitę społeczną w Japonji. Myśleć wzniośle, żyć skromnie!, a następnie, żeby bardziej uświadomione jednostki wśród młodzieży zorganizowały ankietę¹⁾ w celu zebrania szczegółowych danych, tyjących się obecnych warunków higienicznych, wśród których żyje młodzież naszych wyższych uczelni w Polsce. Albowiem tylko pozytywne fakta, zebrane tą drogą, mogą dać podstawę do projektowanych racjonalnych reform.

W końcu do najwyższych naszych władz wychowawczych, należałoby zwrócić się z przedstawieniem, o umożliwienie każdemu słuchaczowi wyniesienia z każdej wyższej uczelni obok specjalnej wiedzy, nietylko znajomości zasadniczych przepisów higieny, ale także głębokiego zrozumienia znaczenia zdrowia dla jednostki, rodziny, społeczeństwa, państwa i całej ludzkości.

Doc. Dr. Tomasz Janiszewski.

Ethelmer Ellis: Skąd się wziął twój braciszek? Tłom. Centnerszwe-rowej. Warszawa 1904.

Grimm Nellie: Jak uświadamiać dzieci w kwestjach drażliwych? Warszawa 1904.

Dr. E. Piasecki: Jak chronić naszych synów? Wydawnictwo T-wa higienicznego Łwów 1906.

K. Missona: Dorastająca młodzież, a świadomość płciowa. Czy wstrze-mięźliwość płciowa szkodzi zdrowiu? Zdania 25 powag naukowych. Wyd. Tow. Ochrony młodzieży. Kraków 1905.

Löwenfeld L. Dr.: Münche. Sexualeben u. Nervenleiden. Die nervösen Störungen sexuellen Ursprungs, nebst einem Anhang über Prophylaxe und Behandlung der sexuellen Neurasthenien. Verlag v. J. F. Bergman Wies-baden 1906.

Srebrny Zygmunt: Dr. Sprawy seksualne w higienie szkolnej „Zdrowie“ rok 1905 str. 649.

Szyc Aniela: Etyka i karność młodzieży szkolnej. „Zdrowie“ 1905 roku str. 640.

Tosio Kasper: O środkach kształcenia charakteru młodzieży szkolnej. „Zdrowie 1905 r. str. 631.

Piasecki E. Dr.: Wychowanie fizyczne w Uniwersytetach. Rzecz wy-głoszona na łącznem posiedzeniu Twa lekar. krakow. i krakow. koła Twa nauczycieli szkół wyższych Kraków 1919. odbitka z czasopisma „Walka o Zdrowie“ odbito w drukarni Narodowej w Krakowie.

Gantkowski Paweł: Prof. Dr. Sprawa uświadamiania płciowego dzieci i młodzieży. Rocznik IV. czasopisma „Wychowanie fizyczne“ 1923 r.

Szuman A.: Dr. O uświadamianiu płciowem młodzieży szkolnej. Rocznik IV. czasopisma „Wychowanie fizyczne“ 1923 r.

¹⁾ Poruszyłem tą sprawę wśród młodzieży uniwersyteckiej krakowskiej i na zjeździe delegatów Rady Naczelnej do spraw Pomocy Młodzieży Aka-demickiej w Warszawie. Wniosek przyjęto i zdaje się, że Prezydjum Rady przystąpi w najbliższym czasie do jego realizacji.

Zagadnienie nowych szkół w Polsce.

Streszczenie wykładu wygłoszonego 2. I. 1925. na Kursach świątecznych Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie.

I.

Poprzez chaos różnorodnych poczynań torują sobie drogi ideały nowej szkoły — szkoły, która ma służyć nowym potrzebom, zastosowywać zdobycze wiedzy, ucieleśniać zasady, dojrzewające do urzeczywistnienia.

„Nowe wychowanie“ to nie kult specjalny, zacieśniony do jednego typu szkoły, lecz — przystosowywanie czynności wychowawczych do wymagań życia, zależne zarówno od warunków, jak i od biegu prac uprzednich. Tak np. laboratoryjny system daltonski zjawiał się w Stanach Zjednoczonych na tle rozwiniętego w tym kraju samouctwa i działalności wychowawczej bibliotek. „Project method“ w szkolnictwie idzie w parze z oświatową działalnością pozaszkolną wśród młodzieży. Jako reakcja przeciwko niwelującemu wpływowi życia wielkomiejskiego powstają wiejskie ogniska wychowawcze Demoulinisa czy Lietza. Lecz nowe szkoły hamburskie czy lipskie wyrastają na tle wielkiego miasta z ideologii większości jego mieszkańców. Montessori umieszcza Dom Dziecka w pośrodku gwarnych zabudowań dzielnicy robotniczej. Sprawa nowej szkoły jest sprawą przedewszystkiem treści, nie formy. Rozwój nowej szkoły jest zależny od stanu szkolnictwa wogóle. Gdzie szkolnictwo urzędowe skostniało, w dawnej rutynie kroczy z trudem, gdzie jest plastyczne — zdobywa odrazu liczne placówki. U nas w epoce tworzenia szkolnictwa od nowa możemy wprowadzać w życie wiele postulatów nowej szkoły.

Wkraczają one do nas różnemi drogami — rodząc się z nasion w całym świecie jednakich, lecz żywiąc się sokami naszej ziemi, swoisty przybierają charakter. Mało wiemy o ich urzeczywistnieniu, choćby dlatego, że umiejętność zdawania sprawy z prób i poczynań nie jest jeszcze ceniona w Polsce. W niezmiernie krótkim ujęciu próbuję charakterystyki dotychczasowych poczynań, by ukazać ich różnorodność, podkreślić najznamienniejsze wartości polskiej myśli i zachęcić do zbierania materiałów o tem, co się w Polsce robi współcześnie.

II.

Szukając genezy dzisiejszego ruchu, cofnąć się wypadnie wstecz — do epoki walki o ducha narodowego w szkolnictwie galicyjskiem. Była ona częścią walki o przebudowę całego życia. Szczepanowski wywodzi w r. 1888, że „jedynym sposobem dogonienia i prześcignienia innych narodów europejskich jest wytworzenie systemu wychowania, skuteczniejszego od systemów obecnie w Europie przyjętych“. W dwa lata później stwierdza, że „zasadą każdej racjonalnej pedagogji jest zastosować się do temperamentu i charakteru narodowego“, żąda autonomji edukacyjnej. Program

szkolny winien przewidywać „wymaganie pewnego minimum gruntownej nauki“, obok niego zaś nieograniczonej wolności kształcenia się szerszego i głębszego. Do każdego narodu przemówić trzeba inaczej. W Polsce motorem jest duch obywatelski. Psychologią bohaterską jest psychologia każdego dziecka polskiego, prostaczka polskiego. Naród polski posiada skłonność do wiązania myśli i czynów, teorii i praktyki. W epokowych dla rozwoju polskiego ideału wychowawczego „Nieproszonych odpowiedziach na zapomniane pytania“ (z r. 1898) Szczepanowski żąda, by Polacy — wolni w duchu — starali się zastosować życie i usiłowania do ducha społeczeństw wolnych. Na pierwszym planie stawia wyrobienie charakteru. Podstawą wykształcenia umysłowego jest wykształcenie życiowe i autodydaktyzm. Trzeba przysposobić ucznia, by potrafił patrzeć na życie własnymi oczyma i uczyć się z życia. W społeczeństwie demokratycznym szkoła winna być w harmonii z ustrojem politycznym i główny nacisk kłaść „na wychowanie równe, ludowe i obywatelskie całego ludu“. W wykształceniu pamiętać trzeba przedewszystkiem o warstwach produkujących, przysparzających majątku publicznego. Podstawą wszelkiego zdrowego wykształcenia jest — „wykształcenie przyrodniczo-matematyczne“.

Nauczyciel powinien przechodzić przez lata doświadczenia życiowego, dążąc do tego, by stać się mistrzem „w nauce życia“. Z całą mocą występuje Szczepanowski przeciw tresurze: ślepemu naśladownictwu. Szuka wzorów w Anglii, lecz nie chce ich kopiać ślepo. Woła: „Wyzwólmy pedagogię narodową z kajdan obcej i fałszywej nauki“. Dążąc do oparcia o tradycję narodową, zwraca się ku wieszczom, którzy „dali najwznioślejszy wyraz nowej wierze i wskazali cele wszelkiego działania“. Nie idzie za nimi bezkrytycznie. Stwierdza dotychczasową „bezpłodność naszego objawienia narodowego i naszej wielkiej literatury“, przyczynę tego zjawiska upatruje w braku „należytego zrozumienia doniosłości wiedzy i jej roli w walce o byt“.

Niestety warunki polityczne nie pozwalały na czyny twórcze w dziedzinie szkolnictwa. Ostrzeżenia Szczepanowskiego przed jednostronnością wieszczów nie znalazły posłuchu u tych, którzy stanęli wokół W. Lutosławskiego do dzieła wytworzenia gron, bijących jednym sercem i zdążających do jednego celu. W propagandzie za Wszeczną Mickiewicza w Szwajcarii i w kółeczkach samokształcenia podkreślano jako rzecz najważniejszą „świadomość jednostek, że są ogniskami niezwykłego ducha i że łączność tych ognisk tworzy jedno ogromne Ognisko, skąd promieniuje w pełni swej postaci duch wyższego rządu, duch narodu“.

Zjawia się przedewszystkiem „pożądanie atmosfery, w której mogą się rozwijać szlachetne charaktery“. W. Lutosławski widzi, że „typ idealny Polaka wznosi się ponad ideały innych narodów, a tymczasem istniejący Polacy pod wieloma względami ustępują wszystkim swoim sąsiadom“. Wypowiada jednak przekonanie, że duch jest wszystkim, kładzie nacisk na kształcenie ducha jednostek.

W tym czasie wznosi się fala zainteresowań Anglią i wzrastają wpływy szkół angielskich (widoczne już u Szczepanowskiego). Ruch umysłowy, piśmiennictwo pedagogiczne rozwijają się około roku 1905 w związku z rozpoczętą w Królestwie walką o szkołę polską. Powstają pisma, poświęcone nowej szkole („Szkola Przyszłości“). J. B. Dobrowolska snuje jej ideały. „Chcę szkoły rdzennie polskiej, która pod względem wychowania fizycznego byłaby czemś w rodzaju lecznicy dra Tarnawskiego, pod względem przysposobienia do życia i higieny szkolnej wzorowałaby się na szkołach angielskich nowego typu, co do wychowania umysłowego uwzględniłaby w całej rozciągłości myśli Ellen Key, któraby wychowywała ludzi głęboko religijnych, a któraby oparła się o tradycje narodowe, o Komisję Edukacji Narodowej i o spuściznę duchową wielkich wieszczów naszych“. Lutostawski i ks. J. Gralewski występują z programem „wzorowej szkoły średniej dla Polski“. To „Polskie Ognisko Wychowawcze Wiejskie“, szkoła doświadczalna o małej liczbie wychowanków. Cechą zasadniczą ma być swoboda organizacji i dostosowywanie samorzutnych zreszeń do dzieciennie pojmowanych potrzeb narodu. Ma przygotowywać do wojny, jaką Naród toczy na trzy fronty, ma otoczyć dziecko atmosferą katolicką, wzwyczać do karność i posłuszeństwa, opierając jednak wzajemny stosunek dzieci i przełożonych na szczerem uczuciu. Pierwsze takie Ognisko powstaje w Starej Wsi pod Warszawą, starsi wychowankowie przechodzą do Ogniska w Prokocimiu pod Krakowem. Niestety szkoły, które pochłubić się mogą wielu ciekawymi rezultatami swych doświadczeń, nie ogłosiły sprawozdań.

Nie został również scharakteryzowany w żadnej monografii spór o podstawy ideowe szkolnictwa, niezmiernie podówczas żywy acz teoretyczny. Odzywały się w nim głosy, rozróżniające tradycje K. E. N. i mesjanizmu, występujące przeciw zacieśnianiu pojęcia wychowania narodowego do urabiania „oficerów armji społecznej“, ukazujące siły dynamiczne, dzięki którym polskość rozwija się — mimo niewoli.

Różne próby tworzenia szkół nowego typu opierają się przede wszystkim na badaniu natury dziecka, chcą stworzyć radosny, prosty dom — do rodzinnego zbliżony (lecz nie wrywający dziecka z rodziny), w którym rozwijać się będą swobodnie wszystkie siły. W Krakowie powstaje Szkoła M. Ramułtowej. Urządzona na sposób pracowni i czytelni szukała dróg własnych w doborze materiału i metod nauczania. Wynikami, sprawdzonemi na egzaminach w szkole publicznej, wykazywała, że drogi, któremi idzie, uzdalniają dzieci do uczynienia zadość także i konwencjonalnym wymogom. W Zakopanem Szkoła Ks. Praussa, połączona z internatem, szukała nowych dróg wychowywania do samodzielnej pracy, wśród obcowania z przyrodą. Szkoła St. Okołowiczówny w Krakowie stawiała wysoko wychowanie estetyczne. Niestety — wypada powtórzyć — brak sprawozdań, nieogłoszone

są wyniki badań nad dziećmi i historyk szkolnictwa ma tu pole niemal nietknięte.

Ruch umysłowy owej epoki odbił się na pracy T. N. S. W. Zwłaszcza Koło krakowskie książką „Nasza szkoła średnia, krytyka jej podstaw i konieczność reformy“ wystąpiło śmiało przeciwko duchowej niewoli, nawołując do rozpoczęcia własnej twórczej pracy na polu szkolnictwa. Podwaliną winna być nauka o ojczyźnie, wzbudzająca zainteresowanie wszystkimi potrzebami Polski. Szkoła ma wychowywać świadomych pracowników. Autorzy zarysu (najczynniejszym wśród nich był T. Łopuszański), pragną założenia szkoły próbnej, internatowej, na wsi. Zasady karności i pracy pokrewne są projektowi Lutosławskiego, szczegółowej i wszechstronnej rozwinięte. Wychowanie intelektualne, dążące do swobodnego pełnego rozwoju indywidualnych zdolności i zamiłowań, winno się opierać na wyraźnej podstawie dydaktycznej. Wskazania metodyczne idą w tym samym kierunku, co w tworzących się na Zachodzie „Szkołach pracy“.

Poza szkolnictwem publicznym i legalnym prywatnym szukać trzeba wielu ciekawych poczynań, podejmowanych w nowym duchu. W tajnej działalności oświatowej zaboru rosyjskiego wytworzyły się metody organizowania samouctwa dziecięcego, powstawały doskonałe wydawnictwa dla samouków, wypożyczalnia pomocy naukowych, sięgająca do współpracy dziecięcej w ich wytwarzaniu. Kształcenie dorosłych, szukając dróg najskuteczniejszych i najprostszych dla form wychowawczych (prototypu dzisiejszych szkół rolniczych i uniwersytetów ludowych), zdobywa wiele doświadczeń, cennych dla ideologii i metody polskiej szkoły nowego typu. Zwraca się do warstw ludowych, stawia sprawę kształtowania przodownika na wyraźnym tle bieżących zagadnień kulturalnych, wykazuje wielkie rezultaty. Szkoda, że dotychczas nie sięgnęło po nie piśmiennictwo pedagogiczne. Znalazłoby ono wiele wzorów i w Gniazdach sierocych, które na szeroką już skalę stały się poczęści tem dla najbiedniejszych dzieci, czem stawać się zamierzały ogniska wychowawcze wiejskie dla — najbogatszych.

Całokształtu poczynań objąć prawie niepodobna — z braku źródeł. Stwierdzić jednak można, że ostatnie lata przed wybuchem wojny były epoką ożywionej pracy metodycznej i organizacyjnej, poświęconej ideałowi nowej szkoły polskiej. Wśród trosk wojennych, w twardych warunkach szkół na obczyźnie i klas „kombinowanych“ odstaniały się możliwości nieszablonowego prowadzenia pracy, wartość metod opartych na samokształcenie.

III.

Ludzie, którzy snuli marzenia o szkołach nowego typu, w Niepodległej Rzeczypospolitej jęli się organizowania szkolnictwa państwowego. Robota na przeogromną skalę przy braku zasobów i ludzi przygotowanych, musiała się liczyć z przeciętnymi typami pracowników.

W szkolnictwie „normalnem“ urzeczywistnić się może, urzeczywistnia się już dzisiaj, niejeden z postulatów nowej szkoły. Żeby to ocenić, powróćmy wypadnie na Zachód i z lotu ptaka objąć podstawowe dążenia nowej szkoły.

Traktuje ona dzieciństwo jako okres odrębny, w którym szybki rozwój ciała, zmysłów, umysłu i charakteru winien być wspomagany przez stwarzanie warunków sprzyjających samodzielnym czynnościom dziecka, odpowiadającym jego zainteresowaniom. Każde dziecko ma jednakie prawa do życia i rozwoju. Równość szans rozwoju dla każdego stanowi hasło naczelne organizacji szkolnictwa. W parze z uznaniem tej równości idzie napozór sprzeczna z nią zasada selekcji uzdolnień dla różnych dróg życiowych. Koniecznym jej uzupełnieniem staje się społeczne równouprawnienie wszystkich dróg życiowych. Anormalni uzyskują szkoły specjalne. Szkoła przestaje się odgradzać od otaczającego świata, uznaje, że jest jednym z czynników w wychowawczych, usiłuje kształtować inne, potężniejsze niejednokrotnie od niej, czynniki. Zadzierzguje stosunki z domem rodzinnym, z instytucjami opieki społecznej i oświatowymi. Normy prac pozaszkolnych kładą coraz silniejsze piętno na nauczaniu szkolnem. Metodyka (zależna przedewszystkiem od stanu nauki i prądów naukowych oraz od stopnia wczucia się w psychikę dziecka) szuka sposobów pokierowania budzącą się twórczością dziecięcą bez narzucania obcych uczniowi pojmowań.

Wraz z uznaniem prawa dziecka do własnego życia i własnych norm pracy chwila doboru zawodu i kształcenie zawodowe zostają przesunięte na okres młodzieńczy. Jako konsekwencja poglądów na rozwój człowieka zjawia się rozszerzenie pracy oświatowej wśród dorosłych. W nowym wychowaniu na pierwszy plan występuje idea współdziałania. Hasło narodowe (wszechstronnego rozwoju kulturalnego indywidualności narodowych) spletają się z hasłami powszechnego braterstwa. Sprawa kształcenia przodowników staje w związku z samorządem uczniowskim i przodownictwem w pracy zbiorowej, z oddziaływaniem szkoły na poziom kultury otoczenia.

Wszystkie te cechy — w stopniu słabszym, czy silniejszym — występują już u nas, chociaż szkół doświadczalnych posiadamy niezmiernie mało, o wiele mniej, niż przewidują ustawy.

Są one jednak. Niejedna z preparand nauczycielskich może być uważana za doświadczalną szkołę powszechną. Przedszkoda — (warszawskie, czy biaostockie), niejedna ćwiczeniówka przy seminarjum wprowadzają w życie poszczególne postulaty nowych szkół. Całkowitą reformę przeprowadza „Szkoła pracy“ w Łodzi (szkoła miejska na ul. Piotrkowskiej). Szkoła przy Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie jest doświadczalnią metod nauczania dzieci anormalnych ogromnego znaczenia dla szkół zwykłych.

W zakresie szkolnictwa średniego warsztatem doświadczalnym dużej miary jest gimnazjum państwowe im. Batorego w War-

szawie. Niejedna ze szkół prywatnych (np. Szkoła realna Giżyckiego) wprowadza nowe metody. Działalność wychowawcza Szkół Związku Nauczycielstwa Szkół Średnich zmierza do wytworzenia atmosfery wychowawczej wiążącej dom ze szkołą. Dom Sierot Korczaka i Nasz Dom Falskiej (w Pruszkowie) przeprowadzają obserwacje, układają warunki życia dziecięcego według najgłębszych ideałów wychowawczych i znajomości środowiska. W poczynaniach „gmin szkolnych” i spółdzielni uczniowskich mamy wiele własnych materiałów do tworzenia polskich wzorców wartości społecznej szkoły.

Jedną z najpilniejszych potrzeb jest zbadanie dotychczasowego i bieżącego dorobku, skupianie doświadczeń, które ułatwiać będą nowe próby i wysiłki¹⁾.

H. Orsza-Radlińska.

Ankieta w sprawie urzeczywistnienia zasad szkoły twórczej w szkolnictwie polskim.

Najważniejszym zagadnieniem, jakim się obecnie zajmuje świat pedagogiczny — to szkoła twórcza (szkoła pracy). Nauczycielstwo polskie poświęca również baczną uwagę tej sprawie i dąży usilnie do udoskonalenia szkoły i wychowania młodzieży polskiej na obywateli przygotowanych do radosnej pracy twórczej.

Redakcja „Rocznika Pedagogicznego” poświęciła znaczną część tomu II (1924) zagadnieniom szkoły twórczej. W tomie następnym, przygotowywanym obecnie, Redakcja pragnęłaby zobrazować realizację dążeń do przebudowy szkolnictwa w duchu zasad szkoły pracy zagranicą, przede wszystkim zaś — w Polsce. Autor artykułu o szkole twórczej — opracowujący ciąg dalszy dla III tomu i Redakcja „Rocznika” wykonać będą mogli swe zadanie tylko przy szerokiej życzliwej pomocy nauczycielstwa, które działa na tem polu.

Zwracamy się więc z uprzejmą prośbą o wypełnienie poniższego kwestionariusza :

¹⁾ Literatura. St. Szczepanowski: O polskich tradycjach w wychowaniu. K. Lutosławski: Wzorowa Szkoła Średnia dla Polski, Kraków 1906. Polskie ogniska wychowawcze wiejskie 1906.

J. B. Dobrowolska: Szkoła angielska nowego typu, czy Szkoła E. Key Kraków 1905. M. Ramułtowa: Próby polskiej Szkoły nowego typu, Kraków.

Nasza Szkoła Średnia, krytyka jej podstaw i konieczność reformy, Kraków. 1906. (odb. z „Muzeonu”). „Szkoła Przyszłości”, Kraków (m. in. artykuły K. Lutosławskiego, Z. Odrzywońskiej, J. B. Dobrowolskiej).

Rocznik Pedagogiczny Serja II., tomy I. i II. Warszawa 1924 i 4.

Szkoła (męska, żeńska, koedukacyjna)
 w Klas (oddziałów) uczniów (.),
 w tem chłopców dziewcząt

1. Czy odpowiadający zajmował (a) się teoretycznie zagadnieniem szkoły twórczej i w jaki sposób?
2. Jaki jest jego osobisty pogląd na istotę szkoły twórczej?
3. Czy i kiedy odpowiadający podejmował próby około realizacji szkoły twórczej?

Na czym polegają te usiłowania i jakie są ich wyniki?

4. W szczególności:

- a) Czy szkoła posiada internat i jak jest on prowadzony.
 - b) Czy szkoła prowadzi nauczanie robót ręcznych i w jakim zakresie.
 - c) Czy szkoła posiada ogród lub grządki poza obrębem zabudowań szkolnych, czy wprowadza zajęcia ogrodnicze i hodowlane.
 - d) Czy szkoła zachęca uczniów do pracy indywidualnej wedle upodobań osobistych.
 - e) W jaki sposób prowadzone jest wychowanie fizyczne.
 - f) Czy szkoła organizuje wycieczki krajoznawcze i popiera sport pieszy, kołowy i harcerstwo.
 - g) Jakimi metodami szkoła używa, żeby wyrobić w uczniach zdolność sądzienia i rozumowania.
 - h) Czy szkoła daje uczniom sposobność do pogłębiania wiedzy w obranej gałęzi specjalnej.
 - i) Jaką rolę przypisuje się w nauczaniu obserwacji faktów i doświadczeniom.
 - j) W jaki sposób pobudzona jest twórczość dziecka; czy szkoła zaobserwowała własne zainteresowanie dzieci i w jaki sposób je użytkowuje.
 - k) W jakiej mierze szkoła opiera się na pracy indywidualnej ucznia. O ile i w jaki sposób wprowadza pracę zbiorową.
 - l) Czy próbowano skupiania w rozkładzie zajęć przedmiotów pokrewnych i kolejno poświęcania czasu grupom przedmiotów.
 - m) Czy istnieje w szkole samorząd uczniowski i w czym się przejawia.
 - n) Jakie nagrody i kary są używane w szkole.
 - o) Jaką rolę szkoła wyznacza współzawodnictwu.
 - p) O ile szkoła dba o estetykę.
 - r) Jaka jest rola muzyki w szkole.
 - s) Co szkoła czyni dla wyrobienia poczucia moralnego i odpowiedzialności zbiorowej.
 - t) Co szkoła czyni dla wykształcenia zdrowego rozsądku.
5. Od jakich warunków zależy rozwój szkoły twórczej w Polsce?

Data

Podpis.

Odpowiedzi mogą dotyczyć nie całej szkoły, lecz klasy, lub oddziału, co należy zaznaczyć.

Odpowiedzi winny być treściwe, jasne, oparte na bezpośredniej obserwacji i na materiale faktycznym. Pożądane są treściwe protokoły na podstawie nauki w ciągu jednego do dwóch tygodni, prowadzonej w duchu szkoły twórczej. Prosimy uprzejmie o nadsyłanie odpowiedzi do 30 lipca 1925 r., pod adresem: Dra H. Rowida, redaktora „Ruchu Pedagogicznego” Kraków Lelewela 4, lub „Rocznika Pedagogicznego” Warszawa, Emilji Plater 25.

Recenzje.

Zygmunt Mysłakowski. *„Rozwój naturalny i czynniki wychowania”* Kraków, Księgarnia Jagiellońska 1925. str. 92.

„Wychowanie” jest tą dziedziną, o której z większą lub mniejszą pewnością siebie wszyscy rozprawiają. Na sobie odczuwaliśmy skutki pracy wychowawczej, sami obecnie wychowujemy drugich lub obserwujemy, jak to inni czynią. Powód więc wystarczający, by uznać się za czynnik kompetentny w ocenianiu stron dodatnich lub ujemnych pracy wychowawczej. Wnikanie filozoficzne w istotę pewnej sumy czynników, które stanowią proces wychowawczy, jest mniej popularne, bo trudne, lepiej więc o rzeczach wychowania mówić i myśleć, jak „serce” dyktuje, niż roztrząsać problemy tak, jak się tego „rozum” domaga. Dawniejsza literatura pedagogiczna w znacznej mierze opiera się na „sercu”, na intuicji, nie na ścisłej analizie faktów, walka, często namiętna, o ideały wychowawcze da się przeważnie sprowadzić do przemożnych czynników sentymentu.

Dopiero powstanie biologji i socjologii oraz doświadczenie, zdobyte przez psychologję eksperymentalną, stworzyły nowe podstawy oceny zjawisk, które obejmujemy krótkim terminem „wychowanie”. Teraz zaczynają się uczeni zastanawiać, czy wychowanie jest nauką czystą, czy też praktycznym zastosowaniem innych nauk, zaczynają wytyczać granice i przedmiot tej nauki, a najdobitniej przyznał wychowaniu walory czystej nauki Emil Durkheim, socjolog francuski w „Nature et méthode de la pédagogie”.

Na nim oparł się Mysłakowski i nie wdając się w praktyczne rozwiązywanie problemów wychowawczych, w wytyczanie drogi, jaką pedagogzy iść powinni, zapragnął zanalizować w sposób filozoficzny znaczenie i wartość czynników wychowania. Punktem wyjścia dla niego, jest hasło dnia dzisiejszego, rozbrzmiewające z coraz większą siłą, hasło „rozwoju naturalnego”, „samowychowania”, czy jak je jeszcze nazwiemy. Otóż autor precyzuje przedewszystkiem swoje stanowisko wobec „wychowania”. Uważa je za proces złożony, posiadający zasadnicze funkcje socjalne, które nazywa 1) funkcją zachowawczą, więc adaptacyjną

do środowiska zarówno fizycznego jak społecznego, oraz 2) funkcją przemiany, czyli rekonstrukcji społecznej. W procesie tym dwa czynniki odgrywają zasadniczą rolę, czynnik wewnętrzny, t.j. to wszystko, co jednostka przynosi ze sobą na świat i czynnik zewnętrzny t. j. to wszystko, co tworzy środowisko fizyczne i socjalne. Przyznając, że w historii wychowania przejawiają się dwa równoległe prądy z różnym nasileniem, uznające raz większą wartość czynnika wewnętrznego, drugi raz zewnętrznego, środowiska, zajmuje się analizą wartości indywidualnych, więc jakoby nietykalności samookreślenia i samorozwoju jednostki, następnie analizuje, jaki jest udział autonomicznego i heteronomicznego czynnika w rozwoju indywiduum psycho-fizycznego, aby przejść do określenia stosunku czynników wewnętrznych do zewnętrznych.

W rozdziale I, zatytułowanym „Kultura i wychowanie“ dochodzi zgodnie z Durkheimem i socjologami amerykańskimi do wniosku, że społeczeństwo, wytworzywszy w ciągu swego istnienia pewną sumę wartości, niezależnych od indywiduum, cywilizację wzgl. jej część duchową, kulturę, dąży wszelkimi sposobami do jej utrzymania i rozwoju. Wolę swą narzuca społeczeństwo przez wychowanie jednostek, które świadomie wdraża do poznania tych wartości i ich kontynuowania. Jest to warunkiem przedłużenia egzystencji społeczeństwa, względnie jego organizacji. Samowychowanie jest więc nieporozumieniem.

Jeżeli tak jest, więc skąd się biorą liczne zarzuty właśnie przeciw autotorytetowi narzucającemu się przy wychowaniu. Analiza krytyki pedagogicznej stanowi treść II. a właściwie i III. rozdziału, w którym autor stara się zrekonstruować system pedagogiczny Rousseau'a, jako najklasyczniejszego reprezentanta kierunku osobowości w wychowaniu. W zwięzłym zarysie wykażę, że Rousseau intuicyjnie stworzył w „Emilu“ podstawy współczesnej nam psychologii genetycznej, opartej na ewolucji i biologji, jak ona nam się dziś przedstawia w dziełach Claparède'a. Autor stara się wytłumaczyć różne niedopowiedzenia i niejasności Rousseau'a, zwłaszcza w odniesieniu do pojęcia „natury“ człowieka i dochodzi na tej drodze do wytłumaczenia „antysocjalnego“ charakteru systemu pedagogicznego w Emilu. Rousseau'em zajmuje się autor szczegółowiej, nie tylko dlatego, że podziwia jego geniusz, lecz raczej z tego powodu, że widzi w nim ojca całego ruchu reformatorskiego naszych czasów.

W rozdziale IV roztrząsa autor zagadnienie „roli czynników zewnętrznych w rozwoju indywiduum psycho-fizycznego“. Zagadnienie stosunku czynników zewnętrznych do wewnętrznych da się sprowadzić do zagadnienia rozwoju jednostki ze stanowiska biologicznego, socjologicznego i psychologicznego albo do zagadnienia aktywności jednostki, więc zainteresowania, sugestji i przymusu. Pierwsze zagadnienie to zagadnienie genezy, drugie zagadnienie formy. W rozwoju biologicznym jak i socjologicznym czynniki zewnętrzne mogą wywierać wpływ podniecający, powściągający lub przekształcający czynniki wewnętrzne, zależnie

od okoliczności, w jakich się jednostka znajduje. Wynikiem tego jest różnorodność form i osobowości. Oddziaływanie czynników zewnętrznych jest najsilniejsze w znaczeniu społecznym. Społeczeństwo czyto jako grupa pierwotna (rodzina, ród, gmina) czy jako grupa wtórna (naród, państwo) oddziałuje na jednostkę drogą sankcji, przymusu. Wychowanie, dążąc do przedłużenia egzystencji tej grupy, adaptuje ją do wytworzonego przeciętnego wzoru, ideału. Samorzutny rozwój to rewolucja, możliwa jedynie w czasach nieskrystalizowania się ideału i tylko do czasu stworzenia tego ideału. Rewolta jednostki, czy ona jest progresją, czy regresją, skończyć się musi cierpieniem, gólgotą. Społeczeństwo nakłada na jednostki coraz większe ciężary, w miarę rozwoju cywilizacji, tak że jednostka może kiedyś nie podoła tym wymaganiom. Stają przed nami tedy dwie możliwości, albo zniszczenie części dorobku cywilizacyjnego — robią to wojny, kataklizmy, albo udoskonalenie człowieka, aby jego zdolność adaptacyjna wzrosła. Tak tłumaczy się długie trwanie dzieciństwa, jako okresu przystosowania się do wymogów społeczeństwa u narodów kulturalnych.

Żądanie więc rozwoju wszystkich możliwości zawartych potencjalnie w człowieku jest absurdem wobec wpływu czynnika zewnętrznego. „Osobowość“, której jako wyniku samowychowania domaga się Rousseau, jest tylko społeczną nadbudową natury człowieka.

W zakończeniu wraca autor znowu do teoretyków wychowania naszych czasów, charakteryzuje pozytywistyczny naturalizm Spencera, podkreślając jego żądanie usunięcia przymusu w wychowaniu, podobnie polemizuje z Elslanderem i Deweyem, wskazując, że wymagania ich są splotem różnych czynników mimo nazwy „naturalny, samorozwojowy“ i t. d. Także w programie zainteresowań lub przymusu, rozwoju funkcjonalnego dziecka widzi Mysłakowski słusznie zagadnienia skomplikowane, nie pierwotne lecz pochodne. Wreszcie w kilku słowach charakteryzuje walkę, jaką toczy kultura zachodnia od Odrodzenia po dzień dzisiejszy z wielkimi tradycjami wieków średnich.

Dzieło, nie wielkie rozmiarami, gdyż nawet stu stron nie liczy, jest jednak treściwe i bogate w myśli, wymaga też bardzo wolnego a często powtórnego czytania. Autor ma niewątpliwą zasługę, że sięgnął do teoretycznych podstaw wychowania, że wykazał, iż problem ten jest niesłychanie trudny i głęboki. Znajomość biologii, socjologii i psychologii uprawnia go w zupełności do roztrząsania tych kwestyj a zyska mu tylko uznanie i wdzięczność wszystkich, dla których wychowanie właśnie jest procesem bardzo skomplikowanym. Poznanie zaś tego procesu jest nieodzowną koniecznością, aby wychowanie uczynić skutecznym. O to właśnie chodzi.

I tu przechodzimy do pytania, jakie autor zajmuje stanowisko wobec nowych prądów w wychowaniu. Obojętnie, jak je nazwiemy. Odpowiedź można tylko dedukować. Pozornie jest ich

przeciwnikiem, gdyż cała praca wykazuje, że wychowanie nie może być „naturalne” albo „samorozwojowe”, że jest ono wypadkową wielu czynników zewnętrznych i owego nieznanego prawie „ja”, które jest potencjalnie ukryte w zarodku. Ale równocześnie przyznaje, że wobec przewagi jednej z dwóch funkcji, adaptacyjnej, prowadzącej do anarchji, musi powstać reakcja, mająca na celu stworzenie nowej równowagi. Autor nie wypowiada się jasno, ale między wierszami daje do zrozumienia, że groźba konformizmu, który od czasu średniowiecza ciąży nad rozwojem naszej kultury, musiała wywołać odruch skrajny może, w pedagogji Rousseau'a czy Tołstoja, ale konieczny.

Odnoszę wrażenie, że autor może niezupełnie słusznie pisać o nowych kierunkach i sekciarską jednostronność. Zarówno Montessori, jak Dewey a jeszcze więcej Decroby podkreślają konieczność dostosowania się do życia społecznego; żądają swobody rozwoju jednostki, ale nie przeciw społeczeństwu lecz dla niego i przez nie. W teorii swej żądają, aby dziecko, w skrócie niejako, przechodziło rozwój całej ludzkości, aby zrozumiał, że konieczność więzów społecznych, przestało być malkontentem, niszczącym dobro pokoleń, a zaczęło twórczą współpracę nad jego pomnożeniem. Opierają się oni przytem na wynikach badań biologji i socjologji a tylko jako sztandaru używają słów genialnego Rousseau'a. Przypuszczam, że gdyby autor nie dążył do zwięzłości, może nawet zbyt wielkiej, toby myśl tę rozwinął i uznał, że praca dalsza nad poznaniem czynników wychowania może zmodyfikuje obecne dążenia reformatorskie ale ich nie przekreśli. Dążenie nowszych pedagogów jest analogiczne z dążeniem autora, chodzi o sięgnięcie do twórczych podstaw ludzkości, aby umożliwić jej rozwój na przyszłość. Zadanie to spełnia praca Mysłakowskiego w poważnej mierze, pobudza do myślenia, wskazuje na komplikacje, zachodzące w prostych na pozór procesach wychowania i zmusza do ostrożniejszego wypowiedzania sądu o rzeczach tak trudnych. Wobec tych zalet warto bliżej zapoznać się z tą pracą.

Dr Mieczysław Ziemnowicz.

Franciszek Dąbrowski: *Spółdzielnie uczniowskie.* Warszawa 1925 r.
Str. 157, 20 ilustracji.

W metodach i sposobach wychowania obywatelskiego i społecznego jak również w przygotowaniu do czynnego życia społecznego i obywatelskiego, coraz większą rolę odgrywają zrzeszenia uczniowskie, oparte na samorządzie i wzajemnej pomocy. Wśród nich coraz więcej rozpowszechniają się spółdzielnie czy kooperatywy uczniowskie. Ta forma organizacyj uczniowskich, jak wykazuje doświadczenie, stanowi jedną z najlepszych nowoczesnych metod wychowania społecznego i obywatelskiego. Potwierdził to również ostatni Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego w Genewie z r. 1922.

W praktyce codziennej każdy nauczyciel-wychowawca odczuwał brak książki, któraby zawierała metodyczne i praktyczne wskazówki, jak organizować i prowadzić pracę w tych organizacjach, na czym sama praca cierpiała zarówno pod względem wychowawczym, jak i ze strony praktycznego nauczania. Potrzebie tej czyni zadość książka Franciszka Dąbrowskiego p. t. „Spółdzielnie uczniowskie“.

Po omówieniu na wstępie znaczenia stowarzyszeń uczniowskich, jako warsztatów pracy społecznej i obywatelskiej autor następne rozdziały poświęca organizacji pracy w tych stowarzyszeniach, zarządzaniu sprawami stowarzyszenia, statutom i regulaminom, rachunkowości. Wszystko to oparte nie na teoretycznym rozumowaniu, ale na omówieniu z życia wziętych przykładów i wzorów umiejętnie powiązanych w jedną całość. Ostatnie rozdziały poświęcone opisom, jak pracują stowarzyszenia uczniowskie, gdzie mamy podanych kilkanaście niejako monografij, stanowią doskonałe uzupełnienie rozdziałów poprzednich. Przykłady pogadank z tego zakresu, wskazówki metodyczne, bibliograficzne i informacyjne, związane z omawianiem zagadnieniem również zostały w książce uwzględnione.

Z treści książki, ze sposobu ujęcia sprawy widać, że autor zna tę dziedzinę i kocha ją, stąd książka niema charakteru suchego, specjalnego podręcznika; należy ją zaliczyć do tych książek, które powinny się znaleźć w ręku każdego nauczyciela-wychowawcy.

Dobry papier i druk, ładna szata zewnętrzna, fotografie i wykresy, ładna winieta okładowa — świadczą dodatnio o stronie zewnętrznej książki.

Regulamin seminarjalnego egzaminu dojrzałości (pierwszego egzaminu nauczycielskiego). Warszawa 1925.

Na mocy rozporządzenia Kierownika Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 24 marca wchodzi w życie, od bież. roku szkolnego począwszy, nowe przepisy egzaminacyjne obowiązujące w seminarjach nauczycielskich na terenie całego państwa. Regulamin obejmuje trzy działy: Rozdział I-szy dotyczy egzaminu absolwentów seminarjów państwowych i prywatnych z prawami publiczności, rozdział II-gi odnosi się do egzaminu eksternistów, wreszcie rozdział III-ci zawiera przepisy ogólne.

Dodatnią cechą nowego regulaminu jest duże uproszczenie i ułatwienie egzaminu i zaznaczająca się tendencja do stopniowego zniesienia egzaminów dojrzałości w wypadkach, gdzie są one faktycznie zbyteczne. Uproszczenie i ułatwienie polega na wprowadzeniu egzaminu tylko z 4 przedmiotów: z religii, języka polskiego, pedagogiki i jednego przedmiotu, zależnie od wyboru zdającego. Ponadto uczniowie, którzy w ostatnim roku nauki seminaryjnej z przedmiotów wymienionych uzyskali ocenę roczną bardzo dobrą, mogą być zwolnieni od egzaminu ustnego z danego przedmiotu. Jest tedy możliwe całkowite zwolnienie od egzaminu ustnego. Ministerstwo przewiduje też uwolnienie całego kursu od egzaminu w zakładach, wyróżniających się wybitnie dodatnio pod

względem poziomu pracy dydaktycznej i wychowawczej. Zakłady takie wydają uczniom V kursu świadectwa dojrzałości bez przeprowadzania egzaminów, zarówno piśmiennych, jak i ustnych (§ 26).

Trafnym pomysłem jest pozostawienie zdającemu możności wyboru jednego przedmiotu. Podczas przewodniczenia przy egzaminie dojrzałości w jednym z seminarjów państwowych stwierdziłem, że z przedmiotu, który sobie abiturjenci sami wybrali, odpowiedzi były pod każdym względem zadowalające. Jest to zupełnie naturalne, ponieważ uczeń obiera ten przedmiot, do którego ma specjalne zainteresowanie i uzdolnienie.

Kandydat, który ze wszystkich przedmiotów uzyskał stopnie co najmniej dostateczne, otrzymuje świadectwo, uprawniające do pełnienia obowiązków tymczasowego nauczyciela w szkołach powszechnych. Wzór świadectwa, zawarty w „Regula minie”, nie uwypukla należycie charakteru zawodowego seminarjum. Świadectwo pierwszego egzaminu nauczycielskiego nie różni się właściwie od świadectw, jakie wydaje szkoła ogólnokształcąca. Jedyną różnicę stanowią dwa przedmioty, t. j. pedagogika i praktyka pedagogiczna, a właściwie ostatni, ponieważ psychologia i logika (podporządkowana pod „pedagogikę”) są też przedmiotem nauki w szkole ogólnokształcącej. W poprzednich świadectwach dojrzałości dla seminarjów były osobne oceny ze wszystkich przedmiotów fachowych: z psychologii i logiki, pedagogiki i dydaktyki, historii wychowania i organizacji szkolnictwa, z metodyki specjalnej i praktyki pedagogicznej zgodnie z „Programem naukowym państwowych seminarjów naucz.”. Podporządkowanie pod jedną rubrykę „pedagogika” stopnia z tylu przedmiotów nasunie w praktyce pewne trudności, tembardziej że każdy z tych przedmiotów ujęty jest w „Programie” w pewną odrębną całość.

Wobec ustanowienia jednej oceny z przedmiotów zawodowych należałoby podobnie postąpić z przedmiotami ogólnokształcącymi. Przy obecnej organizacji seminarjów nauczycielskich świadectwo dojrzałości powinno zawierać dwie główne części i trzy stopnie:

I. Ocenę przeciętną z przedmiotów ogólnokształcących.

II. a) ocenę z przedmiotów zawodowych;

b) ocenę z praktyki pedagogicznej.

Szczegółowe podanie stopni na świadectwie dojrzałości jest zbyt ciężkie, ponieważ zawiera je końcowe świadectwo kursu V-go. Będzie to zatem niepożądane zazwyczaj przepisywanie not z jednego świadectwa do drugiego.

Poważne wątpliwości nasuwa rozdział II-gi, dotyczący egzaminu eksternistów. Zasadniczym postulatem powinno być, aby w zakładach kształcących przyszłych nauczycieli wogóle zniesiony był egzamin dojrzałości eksternistów. Jeśli seminarjum jest szkołą zawodową — przynajmniej w dwu ostatnich latach — niedopuszczalny jest egzamin, uprawniający do wykonywania obowiązków zawodowych. Czy istnieją egzamina eksternistów w szkołach przemysłowych, technicznych, weterynaryjnych, na wydziałach uniwersytetu, któreby uprawniały do wykonywania danego zawodu? Czy zawód architekta, ogrodnika, weterynarza i t. p. jest bardziej odpowiedzialny, niż zawód nauczyciela? Ocena przygotowania praktycznego polegająca na odbyciu dwu lekcji próbnych kandydata, który nie miał możności odbycia systematycznej praktyki w szkole, nie może stanowić o kwalifikacji nauczycielskiej.

Młodzież z wykształceniem średnim może być bardzo wartościowym materiałem w zawodzie nauczycielskim, ale pod warunkiem, że przejdzie naj-

pięć dwuletnie, a conajmniej w obecnych stosunkach naszych roczne systematyczne studja zawodowe — zarówno teoretyczne, jak i praktyczne. Egzamin eksternistów, nie mających takiego systematycznego przygotowania, uważać należy za parodię kwalifikacji nauczycielskiej. Widzimy też w tym wypadku niekonsekwencję wobec tego, że Ministerstwo stworzyło dla młodzieży z ukończoną szkołą średnią, względnie z kl. VI-tą gimn., nowy typ zakładów kształcących nauczycieli, t. j. Państwowe Kursy Nauczycielskie.

Młodzież z wykształceniem średnim nie będzie tedy odczuwała potrzeby odbycia systematycznych studjów zawodowych przez rok, względnie dwa lata, skoro te same kwalifikacje formalne uzyskać może tuż po ukończeniu szkoły średniej na podstawie dorywczego przygotowania się i bez jakiegokolwiek poprzedniej praktyki. Ze względu na dobro i rozwój szkoły powszechnej zdawanie egzaminu nauczycielskiego w charakterze eksternisty nie powinno być dopuszczalne. Należałoby już raz zerwać z systemem kwalifikowania na nauczycieli osób, nie posiadających systematycznych studjów zawodowych, zarówno teorii jak i praktyki pedagogicznej.

H. R.

Kronika Pedagogiczna.

Program Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich w roku 1925. V-ty W. K. U. na Pomorzu odbędzie się w Wejherowie i trwać będzie od 6—31 lipca. Program wykładów obejmuje trzy działy:

A. Cykl pomorski (geograficzno-przyrodniczy): *Prof. un. Nowakowski*: „Geografia Pomorza”. — *Prof. un. Dr Kazimierz Roupert*: „Szata roślinna Pomorza i Bałtyku”. — *Prof. un. Dr Antoni Jakubski*: „Fauna Pomorza i jej znaczenie w życiu gospodarczym Polski”. — *Prof. un. D. Michał Siedlecki*: „Zasadnicze wiadomości z zoologii ogólnej”. — *Prof. un. Dr Kazimierz Roupert*: „Dziedziczenie płci u roślin”.

B. Dział socjologiczny: *Prof. un. Dr Florjan Znaniecki*: „Zagadnienia psychologii społecznej”. — *Prof. un. Dr Stefan Czarnowski*: „Różniczkowanie się pojęć moralnych”. — *Prof. un. Dr Kazimierz Roupert*: „Biologiczne podstawy spółdzielczości”. — *Prof. un. Dr Stanisław Kutrzeba*: „Stanowisko prawno-państwowe Gdańska i jego stosunek do Polski”.

C. Dział filozoficzno-pedagogiczny: *Prof. un. Dr Władysław Tatarakiewicz*: „Jak wielcy kierownicy ludzkości pokierowali własnym życiem?”. — *Prof. un. Dr Michał Sobieski*: „Zasady estetyki”. — *Prof. un. Dr Stefan Blachowski*: „Nauka o zdolnościach”. — *Dr Henryk Rowid*: „Podstawy i rozwój szkoły twórczej”.

VIII-my W. K. U. w Zakopanem trwać będzie od 3—28 sierpnia i obejmie następujący program wykładów:

A. Cykl tatrzański: *Prof. ak. gór. Dr Walery Goetel*: „Zasady geologii tektonicznej. — Przeszłość globu ziemskiego. — O powstaniu gór, a Tatr w szczególności. — Demonstracja zbiorów geologicznych w Muzeum tatrzańskim”. — *Prof. Dr Adam Gadomski*: „Z geografii Tatr”. — *Prof. un. Dr Konstanty Stecki*: „Historja roślinności Polski, a roślinności Tatr”. — *Prof. un. Dr Michał Siedlecki*: „Zasadnicze wiadomości z zoologii ogólnej”.

B. Dział socjologiczny: *Prof. un. Dr Florjan Znaniecki*: „Zagadnienia psychologii społecznej”. — *Prof. un. Dr Jan Stanisław Bystrzeń*: „Z zagadnień socjologii”.

C. Dział filozoficzno-pedagogiczny: Prof. un. Dr Michał Sobeski: „Filozofja sztuki”. — Prof. un. Dr Zygmunt Mysłakowski: „Kultura i wychowanie”. — Dr Henryk Rowid: „Podstawy i rozwój szkoły twórczej”. — Dr Bronisław Gromadzki: „O szkole specjalnej”.

Wykłady i seminarja odbywać się będą codziennie z wyjątkiem niedziel i świąt w godzinach przedpołudniowych w Wejherowie w auli Państw. Preparandy Naucz., a w Zakopanem w sali „Sokoła”.

Wycieczki. W związku z wykładami odbędą się wycieczki naukowe i krajoznawcze pod kierunkiem profesorów. Na Pomorzu projektowane są wycieczki: do Oksywja, Pucka, Rzucewa, na Hel, do Gdańska, Oliwy, do Przyładka Rozewskiego, nad Jezioro Żarnowieckie i do Kartuz. W Zakopanem odbędzie się szereg wycieczek w Tatrach: do Czarnej i Zmarzłego Stawu, do Doliny Kościeliskiej, na Czerwone Wierchy i Gewont, do Morskiego Oka i inne.

Komisja Pedagogiczna Ministerstwa W. R. i O. P. Dnia 19 kwietnia b.r. odbyło się walne zebranie Komisji Ped., na którym przewodniczący Prof. Nawroczyński złożył sprawozdanie za ub. rok działalności zarządu. Jako ważniejsze prace Zarządu Komisji podkreślić należy: podjęcie wydawnictwa „Biblioteki Klasyków Pedagogiki” (wkrótce ukazuje się przekładzie „Emil” Rousseau’a), wyjednanie w Ministerstwie urlopów płatnych dla ułatwienia kilku osobom pracy naukowej, udzielenie subwencji dla poparcia prac na polu pedagogiki naukowej. W okresie sprawozdawczym wyszły drukiem następujące wydawnictwa Komisji: Materiały do projektu sieci szkolnej Dra Marjana Falskiego, dwa zeszyty testów w układzie Dra T. Jaroszyńskiego a mianowicie test Bourdon’a i test Kraepelina.

Oddział Psychologii pedagogicznej zajął się ustaleniem polskiej terminologii psychologicznej i przygotował do druku książkę Dr Baumgartenówny „Kłamstwo dzieci i młodzieży”.

Po złożeniu sprawozdania przez przewodniczących innych oddziałów Komisji (Pedagogiki ogólnej, Metodyki nauk humanistycznych, przyrodniczych i higieny szkolnej), wywiązała się obszerna dyskusja, w której zabierali głos pp. Kłodziński, Piasocki, Jakóbiec, Rowid, Nawroczyński, Klimowicz, Joteyko, Łopiszański, Spasowski, Ziemiowicz, Janik, Bykowski. W końcu udzielono ustępującemu Zarządowi absolutorjum i wybrano nowy Zarząd w następującym składzie: Prof. Nawroczyński (przewodniczący), prof. Joteyko, Dr. Grzegorzewska, prof. Benni i Dr. Ziemiński (sekretarz).

Studjum Pracy Społeczno-Oświatowej. Od nowego roku akademickiego powstaje przy Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej kurs dla nauczycieli dorosłych i młodzieży pracującej, dla organizatorów życia kulturalnego, instruktorów oświatowych, spółdzielczych, fachowych, saniorządowych, pracowników opieki społecznej oraz dla bibliotekarzy bibliotek powszechnych. Studjum obejmuje wykłady i seminarja zarówno z podstawowych zagadnień naukowych (nauk społecznych, psychologii, pedagogiki) jak i techniki pracy organizacyjnej i oświatowej oraz ćwiczenia praktyczne, zwiedzanie, wycieczki. Uczestnicy będą korzystali z żywych warsztatów pracy oświatowej dzięki współdziałaniu z Wolną Wszechnicą Polską: Biura Zjazdów Samorządu Ziemskiego, Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych, Działu Oświaty Centralnego Związku Polskich Stowarzyszeń Spożywców i Związku Bibliotekarzy Polskich.

Słuchaczem zwyczajnym Studjum może zostać osoba, która odpowiada następującym warunkom: a) wykształcenie średnie, uznane za wystarczające dla rzeczywistych słuchaczy W. W. P., b) wyrobienie umysłowe więcej niż średnie, wykazane studjami w szkole wyższej, albo pracami drukowanymi, albo kolokwium wstępnem, c) roczną praktyką oświatową. Kilkunastu słuchaczy będzie mogło otrzymać stypendja całkowite lub częściowe (uzupełniające stypendja samorządów lub instytucji). Studjum będzie posiadało, bursę o pokojach 3-osobowych. Zapisy przyjmuje Sekretariat Wojnej Wszechnicy Polskiej (Warszawa, Śniadeckich 8) od dnia 10 czerwca 1925 r.

Powszechny Uniwersytet Regionalny organizuje w b. r. od 6 — 31 lipca wakacyjny kurs w Zakopanem. Program obejmuje trzy działy: a) społeczny, b) humanitarny, c) przyrodniczy. Wykłady odbywać się będą w -sali „Sokola”. Zgłoszenia przyjmuje Wydział Oświaty Pozaszkolnej Związku P. N. S. P.

Kurs nauki o Polsce współczesnej, urządzony staraniem Lwowskiej Komisji Związku P. N. S. P., odbędzie się w lipcu b. r. w Skole m. Wykłady objęli: *Dr. August Zierhofer*, *T. Szumański* i *Dr. M. Kóczwara*. Zgłoszenia przyjmuje *Teofil Szumański*, Lwów, Łyczakowska 1.

Dwuletni Wyższy Kurs Naucz. w Łodzi. Łódzka Komisja Wojewódzka Zarządu Głównego Związku P. N. S. P. zamierza zorganizować dwuletni wyższy kurs nauczycielski o charakterze wakacyjno-korespondencyjnym. Kurs trwałby przez ciąg dwóch lat, a trzech ferii wakacyjnych i byłby zakończony egzaminem, uprawniającym do otrzymania świadectwa z ukończenia Wyższego Kursu nauczycielskiego

Prawie połowa obowiązujących godzin będzie wyczerpana drogą bezpośrednich wykładów w czasie ferii wakacyjnych i niektórych świątecznych, reszta zaś — systemem korespondencyjnym w ciągu roku.

W czasie wakacji wykłady odbywałyby się w jednej z miejscowości letniskowych (na razie mamy na uwadze Puszczę Marjańską) przez ciąg 8 tygodni.

Warunki przyjęcia na kurs te same, co i na inne kursy państwowe, z pominięciem opinii inspektora i bez uwzględniania przeszłok w postaci wieku prekluzyjnego. Chcemy uruchomić następujące grupy: a) humanistyczną, b) fizyko-matematyczną i c) geograficzno-przyrodniczą. Uruchomienie danej grupy będzie zależało od ilości zgłoszeń (każda grupa winna liczyć 40 słuchaczy). Opłata wynosić będzie 20 (dwadzieścia) złotych miesięcznie przez cały czas trwania kursu, tj. 26 miesięcy. Ewentualne zniżenie opłaty zależne będzie od stanu pracy i z niem związanego subsydjum rządowego.

Zgłoszenia należy nadsyłać pod adresem Komisji Zarządu Głównego (Łódź, ul. Andrzeja 4), załączając odpisy odpowiednich dokumentów, zobowiązanie do regularnego i całkowitego uiszczenia należności i zaświadczenie przynależności do Związku P. N. S. P.

Uniwersytet w Nancy organizuje kurs wakacyjny dla obcokrajowców od 6 lipca do 25 września 1925. Program kursu obejmuje: 1. Konferencje z zakresu literatury, geografii, historii i cywilizacji Francji współczesnej. 2. Ćwiczenia z zakresu artykulacji, dykcji, fonetyki, gramatyki, kompozycji i tłumaczenia.

Uczestnicy otrzymają z końcem kursu „dyplom studiów francuskich”. Na kurs przyjmuje się osoby bez różnicy płci, nie są też wymagane żadne dyplomy.

Komitet opieki zapewni słuchaczom nawiązanie stosunków z rodzinami francuskimi, korzystanie z koncertów i wieczorów towarzyskich, zajmie się też zorganizowaniem wycieczek w malownicze okolice Nancy, w góry Wozezy i na pobojowiska wielkiej wojny światowej. Osoby do lat 28 otrzymają zniżkę biletu kolejowego. Wpis wynosi 87 fr. miesięcznie. Zgłoszenia przyjmuje: Office de Renseignements de l' Université. Nancy 15, Place Carnot.

Tydzień konferencji pedagogicznych dla obcokrajowców odbędzie się w Berlinie od 17 do 29 sierpnia 1925, urządzony staraniem Instytutu wychowania i nauczania (Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht, Berlin, Potsdamerstr. 120). Tematem konferencji będzie:

1. Z teorii i praktyki szkoły niemieckiej.

1. Szkoła i ludowość (Dr. Stuhlfath).
2. Nowy ustrój szkoły średniej (Dr. Sontag).
3. Nowy ustrój szkoły powszechnej (Prof. Wolff).
4. Szkoły doświadczalne w Niemczech (Dr. Karstädt i Dr. Karsen).
5. Nauczanie w duchu szkoły pracy (Prof. Scheibner).
6. Koncentracja w nauczaniu (Gesamtunterricht) jako postulat wewnętrznej budowy szkoły (Prof. Niemann).

II. Psychologia młodzieży.

1. Psychologia okresu dojrzewania.
2. Selekcja i rozpoznanie uzdolnień.
3. Porada zawodowa.

III. Współczesne prądy w życiu młodzieży.

W związku z wykładami zwiedzania szkół doświadczalnych i różnych instytucji wychowawczych w Berlinie, Lipsku, Hamburgu i w miejscowościach Turynji.

Kursy wakacyjne dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych.

Ministerstwo W.R. i O.P. organizuje od początku swego istnienia kursy wakacyjne w celu dokształcania czynnych nauczycieli szkół powszechnych. Obecnie ukazało się w formie książki urzędowe sprawozdanie z organizacji tych kursów w latach od 1918 do 1922 roku p.t. „Kursy wakacyjne dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych. organizacja i rozwój w latach od 1918 do 1922”.

Skład główny powyższej książki ma „Książnica-Atlas” T. N.S.W. w Warszawie. Nowy Świat 59 i we Lwowie, ul. Czarnieckiego 12.

Rocznik Pedagogiczny. Serja II. Tom II. Rok 1924. Wyd. Książnica-Atlas T. N.S.W. Warszawa-Lwów, 1924. Str. 575. Niedawno ukazał się II. tom „Rocznika Pedagogicznego”, znakomitego wydawnictwa, obrazującego całokształt zagadnień pedagogicznych doby współczesnej u nas i zagranicą. W najbliższym Nrze „Ruchu Pedagogicznego” zajmiemy się szczegółowem omówieniem tej wspaniałej publikacji, na razie podajemy treść II. tomu Rocznika. Całość obejmuje 12 działów: I. Nauki pedagogiczne i kształcenie nauczycieli. — II. Z zagadnień szkoły twórczej. — III. Wychowanie fizyczne. — IV. Nauczanie i programy szkolne. — V. Oświata pozaszkolna. — VI. Wychowanie i szkolnictwo. — VII. Opieka nad młodzieżą. — VIII. Informacje o szkolnictwie. — XI. Kronika polska. — X. Kronika światowa. — XI. Bibliografia. — XII. Skorowidze. Nadto streszczenie w języku francuskim.

Z podanej tutaj samej treści wynika, że każdy pracownik na polu wychowania, zarówno teoretyk, jak i praktyk, znajdzie w „Roczniku Pedagogicznym” niezawodne źródło, które mu ułatwi orientowanie się w aktualnych prądach wychowawczych, To też czasopismo to znaleźć się powinno w każdej poważniejszej bibliotece szkolnej i nauczycielskiej.

Nowe wydawnictwo. Z inicjatywy Warszawskiego Towarzystwa Akwarjów i Terrarijów (ul. Jeznicka 4—Muzeum Pedagogiczne) powstaje w Polsce pierwsze specjalne pismo, poświęcone zamilowaniu do akwarjów i terrarijów.

Zagranicą podobne pisma czytują już oddawna, ciesząc się należytem poparciem, powstanie więc u nas tego rodzaju wydawnictwa należy podkreślić z uznaniem, nie szczędząc słów zachęty pod adresem zarówno inicjatorów, jak i wydawców.

Z podanej tutaj samej treści wynika, że każdy pracownik na polu wychowania, zarówno teoretyk, jak i praktyk, znajdzie w „Roczniku Pedagogicznym” niezawodne źródło, które mu ułatwi orientowanie się w aktualnych prądach wychowawczych, To też czasopismo to znaleźć się powinno w każdej poważniejszej bibliotece szkolnej i nauczycielskiej.

Zamieszczony w nim spostrzeżenia i opisy mogą być również materiałem pożytecznym dla prac naukowych.

Adres Administracji, Warszawa, ul. Bednarska 9.

Od Redakcji. Obecnie wydajemy zeszyt podwójny Nr. 5—6 za maj i czerwiec 1925. Podczas ferij „Ruch pedagogiczny” nie wychodzi. Najbliższy zeszyt, Nr. 7 ukaże się po ferjach we wrześniu.

Przegląd czasopism.

Przegląd Filozoficzny. Wyd. Warszawskiego Instytutu Filozoficznego. Rocznik XXVII (1924) zawiera rozprawy: O powstaniu paralelizmu monistycznego w filozofii i psychologii nowożytnej (*W. Szykarski*) — Jednostka lingwistyczna jako refleks symboliczny oraz jej stosunek do jej odpowiedników fizjologiczno-psychicznych (*E. Erdman*). — O rodzajach czynu (*M. Borowski*). — Pojęcie i podział nauki (*Z. Mystakowski*). — Studja nad scholjami do Etyki Nikomachejskiej (*W. Wąsik*). — Praktycyzm w teorii poznania Nietzschego (*F. Kränzler*). — Zeszyt III i IV zawiera rozprawy Skorskiego, Żółtowskiego i Zielenicy o Emanuelu Kancie w 200-tną rocznicę urodzin wielkiego filozofa.

Ruch Filozoficzny wychodzi we Lwowie pod redakcją *prof. K. Twardowskiego*. Treść Nru 1—2 (kwiecień 1925): Głosy w sprawie słowiańskiego Zjazdu filozoficznego. — Sprawozdania z dzieł. — Przegląd czasopism. — Zapiski bibliograficzne. — Sprawozdania z wykładów i referatów.

Biuletyn Koła Psychologicznego, kwartalnik pod red. *prof. J. Joteyko*. Warszawa. Nr. 2 (styczeń-marzec 1925): Lucjan Zarzecki — Wspomnienie pośmiertne (*Z. Narutowicz-Krassowska*). — O wartości selekcyjnej testów „krytyka niedoręczności” i „definiowanie pojęć” (*T. Klimowicz*). — Przyczynok do badań nad definicją u dzieci (*St. Usarkowa*). — Uwagi w sprawie stosowania testu definicji przez nauczyciela (*St. Usarkowa*). — W sprawie stosowania testu definicji przez nauczyciela (*H. Strzemecka*). — Demonstracje zdolności pamięciowych N. Lipowskiego (*St. Sedlaczek*). — Protokoły i sprawozdania.

Szkoła Specjalna, kwartalnik poświęcony sprawom wychowania i nauczania anormalnych, organ Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku P. N. S. P. pod redakcją *Dra M. Grzegorzewskiej*, Nr. 2 (styczeń-marzec 1925): Badania nad pismem lustrzem dzieci normalnych i niedorozwiniętych (*Dr Wł. Sterling*). — Teoria a Praktyka (*Dr J. Korczak*). — Iloraz inteligencji w skali Binet'a i jego znaczenie dagnostyczne (*M. Grzegorzewska*). — Szkoła uzdrowisko (*Dr St. Kopyński*). — Pracownie dla dzieci, jako czynnik profilaktyczny w walce z przestępczością (*M. Dunin-Sulgustowska*). — Regulamin lekarza szkolnego w szkole ćwiczeń Państw. Instytutu Pedagogiki Specjalnej. (*Dr Wł. Sterling*). — Wyniki badań nad dziećmi skalą B—S w laboratorium Inst. Ped. Specjal. (*A. Stefanowicz-Moskiewiczowa*). — Organizacja szkół dla głuchoniemych w Londynie (*J. Hellmann*). — Szkolnictwo specjalne na Węgrzech (*M. Wawrzynowski*). — Sprawozdania i oceny.

Polska Oświata Pozaszkolna, dwumiesięcznik Związku Polsk. Naucz. Szk. Powsz., poświęcony sprawom oświaty dorosłych. Zeszyt II. przynosi dokończenie oryginalnego w swem ujęciu i bogatego w myśli artykułu *prof. Minkiewicza*: „Wiedza-dogmat, czy wiedza stawiania się”. Ciekawe i świeżością wrażeń tchnące „Raporty z podróży oświatowej po Anglii” *K. Kornitowicza* pozwalają nam zapoznać się z kierunkami pracy oświatowej w współczesnej Anglii. *Wł. Wolert* w artykule „Praca oświatowa w Rosji sowieckiej” wprowadza czytelnika w ideowe podstawy polityki oświatowej Sowietów i pokazuje wielki z jednej strony rozmach organizacyjny, z drugiej zaś nikłe rozmiary tej pracy, która w założeniu swem ma charakter wyłącznie propagandowy. Dział praktyki pracy kulturalno-oświatowej przynosi tym razem interesujący obrazek z życia świetlic kursów dla młodocianych *E. Kornitowiczowej*.

Pozatem zwykle działy „Materiały”, „Ruchu Oświatowego w kraju i zagranicą”, „Przegląd literatury i pism” obejmują różnostronny materiał informacyjny i sprawozdawczy.

Miesięcznik Pedagogiczny. Organ Związku P. N. S. P. w woj. Śląskiem. Nr. 5. (maj 1925); Walka o władzę w klasie (*K. Hlawiczka*). — O szkole twórczej (*K. Guńka*). — Obraz w szkole (*G. Marcinek*). — Kronika i recenzje.

Szkoła i Nauczyciel, wydawnictwo Komisji Z. Gł. Związku P. N. S. P. i Zarządu Zw. Z. N. P. S. Sr. Łódź, Nr. 4. (kwiecień) 1925; O przyzwyczajaniu w wychowaniu moralnem (R. Petrykowski) — Czy Państwowe Kursy Nauczycielskie są „kursami”? (H. Rowid). — Obraz dziecka historycznego (F. Papiewski) — Wychowanie fizyczne i jego uzasadnienie (Sz. Potomski). — Program szczegółowy klasy pierwszej na okres wiosenny (J. Szwałówna).

Życie Szkolne. Miesięcznik poświęcony Nauczycielskim konferencjom rejonowym. Włocławek. Nr. 4. (kwiecień 1925); Podstawy pedagogiczne i psychologiczne programów ministerjalnych (M. Orłow). — Pieśń wiosny, Pieśń młodości (Wł. Mazur). — Heureka (St. G.). — W sprawie Oświaty Pozaszkolnej (Korczak-Szalayowa). — Nasze Elementarze (W. Nowicki). — Protokoły lekcji.

Nasz Głos. Organ Komisji Z. Gł. Zw. P. N. S. P. Poznań. Nr. 3. (maj 1925); Od Sekcji kształcenia Nauczycieli. — Uwagi na tle stosunków służbowych. — Na marginesie odczytu prof. Nawroczyńskiego o szkole jednolitej. — Red. Stanisław Mróz.

Nauczyciel ludowy, zeszyt majowy [Nr 5] zawiera następujące artykuły: Niewolnik czyli nauczyciel szkoły powszechnej [Pisarz „Nauczyciela ludowego“], Szkoła w Polsce i jej organizacja [Dokończenie], Lwowskie seminarjum nauczycielskie na tle wspomnień [Dokończenie], Co widział Anglik w Polsce? Cena prenumeracyjna wynosi 10 zł rocznie. Adresować należy: Lwów, ul. Zaścianek 14. Redaktor J. Balaban.

Silva Rerum, miesięcznik T-wa miłośników książki. Kraków 1925. Treść ze-ztytu za marzec: Biblioteka uniwersytecka w Warszawie [B-D], Nowe publikacje angielskie o druku i książce [R. Dyboski], Bibliographica.

Płomyk, tygodnik dla dzieci i młodzieży. Warszawa, Nr 40 [czerwiec 1925] składa się wyłącznie z prac dzieci i młodzieży. Chełmno — Wycieczka do ruin starego zamczyska — Z dzienniczka przyrodniczego — Majowe nabożeństwo — Sadzenie drzewek. — Rysunki i fotografie nadesłali również młodoci czytelnicy „Płomyka“.

W Słońcu. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Nr 7—8 [kwiecień 1925]. Pociąg [G. Daniłowski] — Robotnicy [Wł. Broniewski] — Praca robotnika — Na ulicach New-Yorku — Sady kwitną [IV. Haberkantówna] — Bocian [A. Dygasiński] — Ciekawe wiadomości.

Iskry, Nr 23, stoją pod znakiem morza i wszystkiego, co z niem jest związane. Mówi o niem niemal cała treść zeszytu. A więc artykuł wstępny J. Sałatki „Mocarny“, B. Dyakowskiego „Ryby Bałtyckie“, A. Romanowicza „Nowoczesne budownictwo okrętowe“, M. Fularskiego „Pod niebem Brazylii“, oraz wiersze. Treści tej dopełnia T. C. Bridges'a „Napowietrzni żeglarze“, K. Rosinkiewicza „Złoty sen Lamikai“, W. Roguskiej „Hodowla jedwabników“ i stałe rubryki redakcyjne.

Nakładem Muzeum Rzemiosł i Sztuki w Warszawie, wyszedł jako jego oficjalny organ, miesięcznik p. t. „Sztuka w Rzemiośle“. „Sztuka w Rzemiośle“ powstała jako wyraz dążeń do stworzenia indywidualnego oblicza w polskiej sztuce stosowanej. Celem jej — nawiązanie bliższego kontaktu z warstwą rzemieślniczą oraz z ogółem szerszej publiczności, interesującej się zagadnieniami sztuki. „Sztuka w Rzemiośle“ stara się ująć w popularnej formie problemy estetyczne i artystyczno-pedagogiczne, przygotowując grunt do uniezależnienia polskiego rzemieślnika od obcych wpływów w dziedzinie sztuki stosowanej. Pod względem wydawniczym „Sztuka w Rzemiośle“ przedstawia się dodatnio. Tekst odbity na dobrym papierze, ilustracje interesujące, przedstawiające zabytki sztuki rzemieślniczej, wzory dla rzemiosła, oraz okazy wytwórczości współczesnej.

Zapiski bibliograficzne.

Władysław Radwan. Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa 1925. Nakładem „Naszej Księgarni“.

Zygmunt Mystakowski. Rozwój naturalny i czynniki wychowania. Kraków 1925. Księgarnia Jagiellońska.

Dr Józef Mirski. Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu. Lwów 1925. Nakł. Księgarni Nauczycielskiej.

C. H. Henderson. Nowe wychowanie. Tłum. I. Moszczeńska. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1925.

W. Wetekamp. Samodzielność i radość twórcza w nauce i wychowaniu. Przetłumaczył Józef Mirski. Lwów—Warszawa 1925. Książnica-Atlas T. N. S. W.

Ministerstwo W. R. i O. P. Kursy Wakacyjne dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych. Organizacja i rozwój w latach od 1918—1922. Warszawa 1924. Książnica T. U. S. W.

H. Orsza Radlińska. Studium Pracy Kulturalnej. Warszawa 1925. „Nasza Księgarnia“.

Stefania Sempłowska. Podręcznik do nauki o Warszawie. Ilustrował A. Zaleski. Warszawa 1925. Pol. Składnica Pomocy Szkolnych.

Stefania Raczyńska i *Anna Oderfeldówna*. Patrząc i opisując. Cz. II-ga. Książka do ćwiczeń gramatycznych, ortograficznych i stylistycznych. Na kl. III. szkół powszechnych. Warszawa 1925. Nakł. „Naszej Księgarni“.

O. Jacek Woroniecki. Około kultu mowy ojczystej. Lwów—Warszawa 1925. Książnica-Atlas T. U. S. W.

Emil Tenczyn. Wybór ćwiczeń chemicznych, Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas T. U. S. W.

Dr. Henryk Hilarowicz. Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach. Warszawa 1925. Książnica-Atlas.

TREŚĆ Nru 5—6:

Florjan Znamiecki. Szkice z socjologii wychowania V. Rozwój osobowości ludzkiej (Dokończenie). — *Henryk Rowid*. Instytuty i Studja Pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych (Wrażenia i refleksje z podróży pedagogicznej). — *Dr. Mieczysław Ziemnowicz*. Rada Pedagogiczna, dyrektor, wizytator i ich wzajemny stosunek. — *Tadeusz Czapczyński*. Nauczanie stylistyki w szkole powszechnej i średniej. — *Doc. Dr. Tomasz Janiszewski*. O znaczeniu pielęgnowania zdrowia młodzieży wyższych uczelni. (Dokończenie). — *H. Orsza Radlińska*. Zagadnienie nowych szkół w Polsce. Ankieta w sprawie urzeczywistnienia zasad szkoły twórczej w szkolnictwie polskiem — *Recenzje*. *Zygmunt Mystakowski*. Rozwój naturalny i czynniki wychowania. (*Dr. M. Ziemnowicz*). Kronika pedagogiczna. — Czasopisma pedagogiczne. — Zapiski bibliograficzne.

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

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

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