

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.

Kultura i wychowanie¹⁾.

Jeden z najwybitniejszych pedagogów współczesnych Spranger należy do tych Niemców, którzy wielkim łukiem obeszli epokę wilhelmowską, by nawiązać do okresu idealizmu Herdera, Schillera, Goethego. Zarówno w „Psychologie des Jugendalters“, jak i w dziele „Kultur und Erziehung“ propaguje Spranger ideę pracy zdążającej do zwycięstwa ducha nad uzbrojonym, pancernym materializmem, panującym nietylko w Niemczech, lecz i we wszystkich prawie krajach współczesnej Europy, stawia on sobie pytanie usunięte na szary koniec wszędzie tam, gdzie rozwój materialnych dóbr cywilizacji zaślepił ludzkość: „Dla kogo i dla czego żyjemy i jakie najwyższe systemy wartości wyznajemy“. Albowiem, nie wystarczy znać fakty, nie wystarczy nimi technicznie kierować, trzeba przyjąć i wyznawać pewne wyższe wartości moralne, stojące ponad nami. Wiara w taki system wartości i prawd moralnych jest religią i zdaniem Sprangera należy przyszyłym pokoleniom dać także wychowanie religijne.

Książkę Sprangera można podzielić na dwie części: historyczną, rzeczową. Część historyczna zawiera oryginalnie ujęte charakterystyki wielkich wychowawców: Lutra, Komeńskiego, J. J. Rousseau, Goethego, Hölderlina, oraz rozprawę o trzech motywach reformy szkolnej. Część rzeczowa zawiera ciekawe rozprawy, aktualne dla nas, a mianowicie: Znaczenie naukowej pedagogiki dla życia ludu; wykształcenie podstawowe, fachowe i ogólne; zagadnienie doboru intelektualnego; wychowanie kobiety na wychowawczynię; o Erosie; o wiecznym Renesansie.

Wedle Lutra wyrasta życie moralne człowieka z jego wiary, Przez wiarę pozbywamy się wszelkich mocy świata, zdobywając natomiast miłość, która duchowo wiąże człowieka ze światem. Wielkie znaczenie Lutra polega na tem, iż zrozumiał on miłość

¹⁾ Edward Spranger: Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Lipsk 1925.

w jej najbardziej istotnym, mistycznym znaczeniu. Miłość tę wy-
powiadają dwa pozornie sprzeczne zdania Lutra:

„Chrześcijanin jest wolnym panem nad wszystkimi rze-
czami, nikomu niepodległy”.

„Chrześcijanin jest sługą wszystkich rzeczy i każdemu
podległy”.

Pierwsze zdanie odnosi się do wewnętrznego, duchowego
człowieka. Jego wolnością jest wiara, jego miłością jest Bóg.
Drugie odnosi się do człowieka podległego popędowi. Zadania
swego — t. j. pojednania w imię miłości całego świata chrześci-
jańskiego — Luter nie wypełnił. Wprawdzie urzeczywistniła się
w dzisiejszych czasach tolerancja religijna jednych wyznań w sto-
sunku do drugih, natomiast niema jeszcze tolerancji wzajemnej
między członkami jednego i tego samego wyznania.

Komeński, ów człowiek tęsknoty, uważał świat za labirynt,
a ludzi za Syzyfów. Do tego labiryntu Syzyfów wciska się tylko
nikłe światelko tęsknoty za jednością i od jedności za prostotą.
Jednością i prostotą jest Bóg. Jak dla Platona Eros, dla Plotyna
Ekstaza, tak dla Komeńskiego tęsknota jest drogą do Boga, do
światła, do wiedzy.

J. J. Rousseau człowiekiem tęsknoty nie jest, nie daje się
jej unieść i porwać, nie daje się prowadzić do Boga. Rousseau
jest filozofem tęsknoty. Wielka jego wartość polega na tem, iż
miał on odwagę wypowiedzieć to wszystko, do czego jego dusza
tęskniła. Szczęściem dlań było, iż umiał tęsknotę swą wypowie-
dzieć słowami, trafiającymi do serc współczesnych. Ta sama
tęsknota, która ludzi aktywnych pobudza do czynu, jego pobu-
dziła do rozmyślenia. Gdzie inni tworzyli przyszłość, on rozgrze-
bywał żuźle przeszłości. Gdzie inni budowali, on wynurzał się
i płakał. Gdzie inni składali przyszłości ofiarę swojemi czynami,
on składał dla bliźnich ofiarę z czynu.

W rozważaniach swych na temat „Goethe i metamor-
foza ludzi” opisuje Spranger metamorfozę, ewolucję prze-
twórczą, jaka zaszła w jestestwie Goethego po podróży do Rzymu.
Dotyka tu autor ciekawego zagadnienia odradzenia się, proble-
mu, „vita nuova”, tylekroć w literaturze omawianego. U nas
stworzył A. Mickiewicz, precudny typ odrodzonego człowieka
Gustawa-Konrada. „Stirb und werde“! jest procesem wiecz-
nie trwającym, przenikającym cały wszechświat, zarówno istoty
martwe jak i żywe, świat roślinny jak i świat zwierzęcy, mate-
rialną treść człowieka i istotę jego duszy. Zawsze, aż do nieskoń-
czoności wyrastać będzie nowe życie na starych cmentarzyskach,
a zarodki nowych form tkwić będą w starych formach. Wyzwo-
lenie nastąpi każdorazowo z chwilą, gdy nowe formy rozsądzą
stare, gdy młodość zwycięży starość. Lecz ślady starych form
nie zanikną wyciskają się one i trwają wryte w wieczność.

Jak niegdyś Kornel Ujaski ze świata Grecji czerpał natchnienie
i do Greków kazał nam iść, byśmy się nauczyli być Polakami, tak
Hölderlin nawoływał Niemców z początkiem XIX st., by się stali

jako Grecy, a zdobędą sobie niemiecką ojczyznę. Ale jaką? „Czy znasz lud Minerwy? — Jego ulubieńcem wybranym stało się drzewo oliwne...”

Niestety! gałązka oliwna nie stała się dla epoki wilhelmowskiej symbolem Niemiec! Widzi to Spranger i pyta się pełen niepokoju, czy i nadal Kyffhäuser i Walhalla będą Panteonem przyszlých Niemiec i czy im nigdy nie przyświeci ideał Grecji.

Interesujący jest pogląd historyczny na powstanie trzech motywów reformy szkolnictwa. Motywami temi są: wolność, równość i braterstwo. Wszystkie duchowe i społeczne dążenia, które w nas dzisiaj tkwią są dalszym ciągiem dążeń powstałych w epoce wielkiej rewolucji francuskiej. Jeżeli istnieją jeszcze inne dążenia, to są one zaledwo w stanie załączkowym. Wolność jest zasadą liberalizmu, równość zasadą demokracji, braterstwo zasadą socjalizmu. Liberalizmowi odpowiada ideał swobodnie rozwiniętego indywidualizmu w szkole, demokracji odpowiada ideał szkoły jednolitej dla wszystkich, socjalizmowi ideał wspólnoty szkolnej. Liberalizm stwarza gimnazjum, szkołę realną, realne gimnazjum i szkoły zawodowe, kultywujące zasadę „laissez faire, laissez aller” dla najzdolniejszych. Demokracja także hołduje zasadom indywidualistycznym, ale domaga się jednako- wych możliwości wychowawczych dla wszystkich członków społeczeństwa, swobodnego dostępu do wszystkich szkół, dla tych wszystkich, którzy będą sobie mogli pozwolić, ze względów materialnych, na uczęszczanie do tych szkół. Poza tem domaga się demokracja szkoły jednolitej, świeckiej do pewnych granic bezpłatnej. Dążeniem socjalizmu organicznego, a niepartyjnego (zastrzega się Spranger), a w szczególności socjalizmu, który wyrósł z chrześcijaństwa jest szkoła wspólnego przeżycia. Dąży on nietylko do szkoły pracy, szkoły twórczej, lecz także do szkoły życia, do szkoły produktywnej. Szkoła taka powstanie dzięki rozwojowi społeczeństwa, a nie jako wynik rozporządzenia ministerjalnego.

Druga część książki Sprangera poświęcona jest poszczególnym zagadnieniom rzeczowym. Zajmuje się tu Spranger stosunkiem, jaki zachodzi między pedagogiką a życiem ludu. Historia poucza nas, że każdemu systemowi gospodarczemu odpowiada system wychowawczy. Ale nietylko system gospodarczy, także i życie społeczne odbija się na wychowaniu. Prócz tego zchodzi między wychowawcą a wychowankiem różnica wieku. Różnica ta powoduje wzajemną rywalizację między oboma generacjami. Czasem rywalizacja ustaje, a rodzi się współdziałanie. Taka synteza jest dla celów wychowawczych bardzo pożądana. Prócz tego między wychowankami istnieje różnica płci, a te różnice płci są przyczyną powstawania specjalnych szkół żeńskich. Mówi się dziś w Niemczech o stworzeniu żeńskiego uniwersytetu. Znaczny wpływ na bieg wychowania wywierają różnice klasowe. Każda klasa społeczeństwa chce wycisnąć swe piętno na duszy młodzieży. Szczególnie proletarijat walczy o stworzenie szkoły klasowej. „Kto posiada młodzież, ma w swem

roku przyszłość", mówią partje polityczne, toteż dookoła szkoły tętni walka partyjna o szkołę. Złe jest, iż się ona wciska do szkoły, do wychowania, a autor zwolennik ponadpartyjnego wychowania, patrzy pesymistycznie na przyszłość niezależnej od polityki szkoły w Niemczech. Jeszcze przed wojną zaczęto w Niemczech myśleć o wyeliminowaniu szkoły z tej walki. Jeszcze przed wojną zdawano sobie z tego sprawę, iż partje polityczne pragną młodzieży narzucić gotowy światopogląd, a całe wychowanie zdaniem Sprangera, polega na walce o światopogląd. Ludzkość nie posiada jednolitego światopoglądu, przeto należy zapoznać młodzież z rozmaitemi światopoglądami, pozwolić jej tworzyć syntezę, a przez to wytworzyć atmosferę wzajemnego zrozumienia, a co za tem idzie, porozumienia. Zadaniem pedagogiki naukowej jest pomóc młodzieży w tej walce. Uczyni to „Pedagogika porozumienia”. Środkiem do celu są organizacje nauczycielskie i wychowanie dobrych nauczycieli.

W dalszym ciągu roztrząsa Spranger sprawę stosunku zachodzącego między wykształceniem podstawowym, zawodowym i ogólnym. Obowiązkiem szkoły powszechnej (elementarnej, ludowej) jest dać dzieciom wychowanie podstawowe, zarówno formalne jak i materialne, natomiast droga do wykształcenia ogólnego prowadzi przez zawód. Gimnazja, nawet uniwersytety dają wychowankom tylko wykształcenie podstawowe. O ile szkoły zawodowe przygotowywać będą li tylko do zawodu, a zaniedbywać będą wykształcenie podstawowe, o tyle chybią celu, gdyż obowiązkiem społeczeństwa jest dać wychowanie pełnemu człowiekowi, wszystkim jego władzom duchowym i zmysłowym. Nie tylko homo faber ma wyjść z wrót szkolnych, lecz i homo sapiens. Wielki nacisk kładzie Spranger na moralną stronę wychowania. Wśród zalet, które należy kultywować, pierwsze miejsce zajmuje odpowiedzialność. By w uczniu odpowiedzialność wyrobić, należy spełnić podstawowy warunek: wychowywać do zawodu w swobodzie i zgodnie z zamiłowaniem wychowanka. Po drodze tej idą usiłowania Kerschensteinera i Pache'ego.

Omawiając dążenie do wzniesienia się intelektualnego używa Spranger słowa „Aufstieg“ dla określenia intelektualnego i moralnego wzniesienia się jednostki ponad stan intelektualny kasty, klasy, stanu, z których pochodzi, względnie, dla oznaczenia wzniesienia się intelektualnego całej klasy społecznej, kasty lub stanu ponad poziom intelektualny i moralny w jakim się znajdowały poprzednio. Takie wzniesienie się jest korzystne dla społeczeństwa. Chodzi tylko o to, by przytem wzniesieniu się był czynny nie tylko rozum, ale i charakter oraz stan moralny. Takie wzniesienie się jednostki ponad klasę społeczną istnieje i odbywa się szybko, chociaż należy do rzadkich wypadków. Całe klasy społeczne wznoszą się atoli tylko stopniowo i powolnie od generacji do generacji, nie przeskakując żadnej

fazy rozwojowej. Należy baczyć, by to wzniesienie zorganizować, nie pozwolić rozumowi biec za szybko, lecz nadawać całemu ruchowi siłę moralną i wyciskać piętno charakteru. Celem ostatecznym tego wzniesienia jest uszlachetnienie człowieka i całej ludzkości. Uszlachetniając tylko mózg, do celu się nie dojdzie, trzeba równocześnie uszlachetniać moralność.

Wychodząc z założenia, że wychowawcą staje się dopiero ten który żmudnie sam siebie wychowuje i na sobie samym uszlachetnianie człowieczeństwa przeprowadza, rozwija Spranger problem wychowania kobiet na wychowawczynię. Kobieta jest wychowawczynią z instynktu. Nie tylko bowiem dla siebie wychowuje się ona, lecz i dla swego drugiego „ja“, dla dziecka. Należy zorganizować pomoc kobiecie wychowawczyni, a przede wszystkim względnie i zyczliwie odnosić się do niej w epoce jej osobistego dojrzewania, gdyż to dojrzewanie jest właśnie wychowaniem kobiety na wychowawczynię, a prawdziwa kobiecość jest najlepszym wychowawstwem.

Kobieta i Eros, oto dwa pojęcia współczesne, najbardziej ważne w wychowaniu. Zawsze zresztą, od najdawniejszych czasów najwięcej ludzi wychowywała matka i miłość. Erosem zajął się Spranger przede wszystkim w „Psychologie des Jugendalters“, gdzie oddzielił pojęcie „Erosa“ od pojęcia popędu seksualnego.

Tutaj zajmuje się Spranger Erosem tylko o tyle, o ile on wpływa na wychowanie. Eros — miłość idealna, uduchowiecie ciała i zalet, promieniująca od jednej istoty ku drugiej, nie naruszająca popędu płciowego, może się ujawnić w skłonności młodego chłopca do piękna wewnętrznego młodej dziewczyny, może obracać za przedmiot ubóstwiania starszą kobietę, a nawet i mężczyznę, imponującego siłą, powołaniem, charakterem. Nawiasem mówiąc zarówno przyjacielski stosunek Jana Krzysztofa do Ottona jak i do Olivier'a nie jest niczem innym tylko, tym Erosem Sprangerowskim, lub libido Freudowskim¹⁾. Eros wydobywa z wnętrza ludzkiej istoty siłę, kształtuje ją i nadaje jej pęd. Siła zaś tworzy ideały. Tworząc ideały, tworzy młodzież najwyższe wartości moralne. Zjawisko to znamy może najlepiej zśród wszystkich narodów europejskich, znamy bowiem skutki działania Filomatów i Filaretów. Spranger nazywa zjawisko to Erosem. może nazwa ta jest naukowo słuszną, myśmy je nazywali przyjaźnią i znamy jej znaczenie dla narodu, któremu trzeba było ideałów.

Ostatni rozdział pięknej książki Sprangera, nawiązujący niejako do rozdziału o Goethem, poświęcony jest wiecznemu renesansowi, wiecznemu odradzaniu się, powtórnemu, duchowemu rodzeniu się, rodzeniu się świadomości w epoce dojrzewania płciowego (puberté). Epoka odrodzenia była nietyle epoką odrodzenia starożytności, ile epoką odkrycia duszy, duszy w jej stonunku do otaczającego ją świata, bujnego w swym rozkwicie.

¹⁾ R. Rolland: Jan Krzysztof.

Spadkobiercy Odrodzenia, filologowie klasyczni, są więc spadkobiercami zrozumienia życia. Renesans znajdował w dziełach starożytnych duszę i namiętność. Duszę i namiętność znajduje w sobie dzisiaj dojrzewająca młodzież. Poznając zaś swą duszę i jej namiętności, znajduje młodzież siebie, rodzi się z siebie. Okres dojrzewania płciowego i połączonych z nim zmian zachodzących w organizmie jest równocześnie okresem zmian psychicznych w młodzieńcu. Autor posuwa się przy roztrząsaniu tych zagadnień do śmiałego retorycznego pytania, przesiąkniętego idealizmem: „Dlaczegożby te przeobrażenia organów cielesnych zmieniły życie psychiczne, a nie przemiany duszy kształtowały ciało?”. Filologom klasycznym poleca autor czuwanie nad dojrzewającą młodzieżą. Oni, spadkobiercy Odrodzenia winni jak Hölderlin do świata Platona wnikać, by stamtąd czerpać i dalej snuć ideały.

Edmund Semil.

Działalność pedagogiczna Ligi Narodów.

(Korespondencja z Genewy).

Genewa, w styczniu 1926 r.

Sprawa pedagogicznej działalności Ligi Narodów może być właściwie zrozumiana na podstawie odpowiedniego wyjaśnienia ogólnych metod pracy Ligi oraz jej organizacji.

Poza rzadkimi wypadkami, gdy Radzie Ligi przysługuje prawo decyzji, a więc pośrednio i wpływ na akcję — mam tu na myśli wypadki złamania zobowiązań międzynarodowych przez poszczególne państwa — poza temi wypadkami, cała działalność Ligi da się sformułować w sposób następujący: Organizacja Ligi ma służyć państwom do ułatwienia porozumiewania się, do kordynowania wysiłków w celu utrzymania pokoju, dobrych stosunków międzynarodowych, rozwoju tych stosunków, niezbędnych dla skomplikowanego, współczesnego życia, które wytwarza coraz większą zależność międzypaństwową.

Pakt (statut) Ligi przewidział konieczność uregulowania życia międzynarodowego w najrozmaitszych jego dziedzinach; państwa należące do Ligi zobowiązały się nie wszczynać wojny, prowadzić pokojową i jawną politykę międzynarodową, przestrzegać przepisów prawa międzynarodowego, zmniejszyć swe zbrojenia, uznały potrzebę uregulowania zagadnień gospodarczych, komunikacyjnych, potrzebę zajęcia się zagadnieniem pracy, higieną i t. d. Dziedzina nauki i wychowania została w Pakcie Ligi pominięta, czy też zapomniana.

Potrzeba zajęcia się i tą dziedziną dała się odczuć już na pierwszym ogólnem Zgromadzeniu Ligi w roku 1920; delegaci wszystkich reprezentowanych na zebraniu państw jednomyślnie wyrazili życzenie, aby Rada Ligi wzięła udział w pracach, ma-

jących na celu powołanie do życia międzynarodowej organizacji pracy umysłowej.

Zbadanie i zreferowanie, w jaki sposób ma się uskuteczyć życzenie Zgromadzenia zostało powierzone, dziś już nieżyjącemu *Leonowi Bourgeois*, przedstawicielowi Francji w Radzie i najenergiczniemu rzecznikowi tej sprawy.

Każdy poważny referat wymaga wiele czasu, a referaty sporządzane dla Ligi czasu tego wymagają znacznie więcej, zachodzi bowiem potrzeba uprzedniego porozumienia się z wieloma państwami i uwzględnienia w referacie specjalnych ich postulatów. Nie będę się rozwodził nad szczegółami techniki pracy w Lidze, w każdym razie sprawa ponownie weszła pod obrady drugiego Zgromadzenia (1921) i na wniosek odpowiedniej komisji Zgromadzenie poleciło Radzie utworzenie specjalnego Komitetu dla zajęcia się zagadnieniami pracy na polu umysłowym.

Komitet ten powstał 1-go sierpnia 1922, pod mianem „Commission de Coopération Intellectuelle“, a w skład jego weszli znakomici uczeni: *D. N. Bannerjee*, profesor ekonomji politycznej z Kalkuty, *H. Bergson*, honorowy profesor filozofji w „College de France“, panna *Bonnevie*, profesor zoologii z Krystjanji, *A. de Castro*, profesor medycyny z Rio de Janeiro, *J. Destrée*, członek Akademji belgijskiej, *A. Einstein*, profesor fizyki z Berlina, *G. E. Hale*, dyrektor obserwatorium Mount Wilson, *G. Murray*, profesor filologii z Oksfordu, *G. de Reynold*, profesor literatury z Berna, *F. Ruffini*, profesor prawa z Turynu, *L. de Torres-Quevedo*, dyrektor laboratorium elektro-mechanicznego z Madrytu, pani *Curie-Skłodowska*, profesor fizyki z Paryża i honorowy profesor Uniwersytetu Warszawskiego.

W ten sposób powstał początek specjalnej organizacji, która miała się zająć z punktu widzenia międzynarodowego całością zagadnienia i pedagogją. Organizacja ta w szybkim czasie została szeroko rozbudowana. Międzynarodowy Komitet, jako kierownicze ciało fachowe Organizacji, posiada prawo inicjatywy i prawie całkowitą niezależność pracy — lecz dla realizowania w życiu postulatów i postanowień Komitetu potrzebne są odpowiednie uchwały Rady, lub Zgromadzenia. Ta zależność Komitetu od kierowniczych, politycznych organów Ligi wynika z tego, że we wszystkich sprawach traktowanych w Lidze, egzekutywa należy jedynie do państw, bez zgody których wszelkie postanowienia nie mają żadnej wartości praktycznej.

Dla poszczególnych działów swej pracy Komitet utworzył specjalne podkomitety. Odpowiednia sekcja Generalnego Sekretarjatu pełni funkcje sekretarjatu całej organizacji. Komitet pozostaje w ścisłym kontakcie z narodowymi komitetami, których w danej chwili jest już kilkadziesiąt. Polski komitet narodowy dla współpracy na polu umysłowym grupuje się około *Kasy im. Mianowskiego* w Warszawie.

Nawet tak szeroko pojęta organizacja w praktyce okazała

się niewystarczająca dla podołania wszystkim zadaniom Komitetu. Wobec tego dała się odczuć potrzeba stworzenia specjalnego Instytutu Międzynarodowego, który powstał w Paryżu u dzięki hojności rządu francuskiego, a który będzie służył Komitetowi jako jego organ wykonawczy. Instytut ten został oficjalnie otwarty dopiero w styczniu 1926 roku. Trudno mi przy tej sposobności nie zaznaczyć, iż nasz rząd ofiarował na cele Instytutu 100.000 franków, oraz, że jednym z dyrektorów Instytutu jest nasz rodak, profesor *Oskar Halecki*, przez szereg lat członek Generalnego Sekretariatu Ligi i w rzeczywistości jeden z głównych twórców całej tej organizacji.

Przechodzę obecnie do właściwego tematu, a mianowicie do działalności pedagogicznej Ligi. Zaraz na wstępie należy określić cel podobnej działalności. Liga Narodów, składająca się z państw o tak odmiennej kulturze, przeszłości i tradycjach, wcale nie zmierza do zniwelowania metod nauczania i wychowania na całym świecie. Liga wcale nie stara się o zatarcie barw narodowych. W dziedzinie nauczania Liga postawiła sobie bardzo ograniczone zadanie: dąży ona do moralnego, że się tak wyrażę, rozbrojenia, do rozbrojenia umysłów i uczuć, do przyzwyczajenia, do życia się z pokojowymi sposobami załatwiania spraw międzypaństwowych. Liga szuka i pragnie opracować sposoby przygotowania umysłów do pokojowego współżycia narodów, a to przy pomocy odpowiedniego nauczania.

Cel Ligi został w następujący sposób sformułowany przez 5-te Zgromadzenie: uznając doniosłość przyswojenia zasad i prac Ligi młodzieży całego świata, oraz doniosłość przyzwyczajenia młodych pokoleń do uznawania współpracy międzynarodowej za moralny sposób prowadzenia spraw światowych, zwoła Generalnego Sekretarza Ligi, aby opracował sposoby skoordynowania wysiłków dla zbliżenia ze sobą młodzieży poszczególnych państw.

Abym odpowiedzieć włożonemu nań zadaniu, Generalny Sekretarz Ligi zwrócił się do wszystkich państw, prosząc takowe o informacje, co zostało już dokonane w dziedzinie szkolnej przez organizacje rządowe i prywatne.

Zebrany w ten sposób materiał informacyjny będzie zakomunikowany wszystkim państwom, oraz przekazany Komitetowi współpracy na polu umysłowym. Ze swej strony Komitet wyznaczy specjalnych rzeczoznawców celem zbadania, jakie są najodpowiedniejsze metody skoordynowania rządowych i prywatnych wysiłków w tej dziedzinie.

Mając taki cel na widoku, Komitet sumiennie przestudjował szereg przedłożonych mu projektów zdążających do lepszego współżycia narodów, a to przez usuwanie nieporozumień i błędnych sądów, które wynikają z niewłaściwego nauczania lub z posługiwania się nieodpowiednimi podręcznikami szkolnymi. W sprawie tej Komitet postanowił działać, przez komitety narodowe, w nadzieji, że tą drogą można będzie usunąć z książek

szkolnych, lub przynajmniej złagodzić, niektóre zwroty, a nawet i całe ustępy, które wytwarzają w umysłach młodzieży zamęt, oraz brak zrozumienia dla innych narodów. Zwrócenie się jednego komitetu narodowego do innego, obcego, z prośbą o odpowiednią interwencję, może mieć miejsce jedynie w tych wypadkach, jeśli chodzi o skorygowanie faktycznego błędu z dziedziny geografii lub historii, lecz w żadnym razie nie może dotyczyć tej lub innej oceny natury moralnej, politycznej lub religijnej.

Pozatem Komitet zbadał kilka projektów wydawnictw podręczników historii, geografii etc., w których zostałyby uwzględnione znaczenie i rola współpracy narodów w rozwoju cywilizacji.

Należałoby też wspomnieć o wysiłkach Komitetu w celu ułatwienia Uniwersytetom wymiany profesorów i studentów, o zajęciu się zagadnieniem kinematografu etc., które to prace mają również doniosłe znaczenie wychowawcze¹⁾.

Nauczanie literatury w seminarjach nauczycielskich²⁾.

Celem moim jest omówienie nauczania literatury w seminarjach nauczycielskich; w drodze do osiągnięcia tego celu pragnąłbym jak najmniej teoretyzować, jak najbardziej oprzeć się na faktycznych danych, na wynikach, jakie osiągnęliśmy w ciągu siedmioletniej praktyki nauczycielskiej w szkole polskiej, opartej na dotychczasowym polskim programie. Stąd też programy i doświadczenia będą dla mnie przedmiotem wyjścia.

Znaczenie programu jest podwójne: pozytywne i negatywne. Z jednej strony — przez określenie celu nauczania, wyznaczenie i rozkład materiału naukowego, wreszcie przez podanie wskazówek metodycznych program stwarza podstawę dla czynności nauczyciela — z drugiej strony jednak ogranicza zakres nauczania i jakoś metod stosowanych. Jest więc program owym jedynym punktem porozumienia się, owym jedynym motywem szczerości, przez to, że jest stały i niezmienny w swej pewnej, choć chwi-

¹⁾ W języku polskim ukazały się dotychczas następujące publikacje Ligi Narodów: 1) Pakt i Organizacja, Genewa 1924. — 2) Ochrona Mniejszości Genewa 1924. — 3) Polski przekład oraz francuski i angielski teksty paktu 1925. Nakładem Sekcji Informacyjnej Generalnego Sekretariatu Ligi Narodów w Genewie. Wydawnictwa Ligi Narodów znajdują się na składzie w Księgarni Gebethnera i Wolffa w Warszawie.

²⁾ Referat ten został wygłoszony na Zjeździe nauczycieli języka polskiego w seminarjach nauczycielskich (zwołanym przez Sekcję Kształcenia Nauczycieli Z. P. N. S. P. w Warszawie w dniach 12 i 13 grudnia 1925) w nieco krótszej formie. Obecnie bowiem rozszerzyłem sam referat w myśl obietnicy, pomieszczając odpowiedź na kwestje, poruszone w dyskusji, na które brak czasu nie pozwolił mi odpowiedzieć wyczerpująco. Wszystkie te dodatki pomieszczam dla odróżnienia w klamrach, przytaczając w odsyłaczu przemówienia kolegów, zabierających głos w dyskusji. Tekstu przemówień dostarczyli mi sekretarze Zjazdu.

lowej formie. I nasz program, zdaniem mojem, winien być rozpatrzone z tego punktu widzenia; tem bardziej, że takie porozumienie się było dotychczas — głównie w zakresie stosunku nauczyciela do wymagań władz szkolnych — bardzo trudne.

Największym niedomaganiem programu języka polskiego w seminarjach nauczycielskich jest brak określonych, ścisłych zasad, któreby łączyły się w jednolitą nierozzerwalną całość z ogólnymi, podstawowymi zasadami organizacyjnymi tego typu szkolnego. Dlatego też nie przeciwstawiam urzędowemu programowi szczegółowemu programu zawierającego szczegóły; dążę raczej do poruszenia i omówienia w dyskusji szeregu zasad, na jakich powinno się oprzeć nauczanie literatury; część szczegółowa dodana do tamtej, najważniejszej, przeciągnęłaby mój referat w sposób niepożądany i niecelowy, mieściłaby w sobie niebezpieczeństwo zejścia dyskusji na zagadnienie, czy to lub tamto dzieło czytać należy, czy też nie. Ustalenie zasad samo przez się zdecydować powinno o losie utworu i jego stanowisku w nauczaniu literatury.

Daleki jestem wreszcie w swym referacie od jakiegokolwiek stanowiska autorytatywnego; uważam nawet, że gremium nie będzie mogło powziąć jakichkolwiek decydujących wniosków czy obowiązujących wskazówek; Zjazd nasz obecny jest pierwszym zjazdem tego rodzaju; celem jego: poruszenie zagadnień, wysunięcie ich drogą bezpośredniej wymiany myśli i opinij; sama praca konstrukcyjna wymaga innych warunków, mniejszego zbiorowiska ludzi i długotrwałości wysiłku, posuwającego się stopniowo i systematycznie; o ile tutaj, wśród dziś zebranych koleżanek i kolegów praca ta uzyska punkt wyjścia, Zjazd nasz wypełni swe zadanie¹⁾.]

* * *

Program języka polskiego w seminarjach nauczycielskich — jak to wyznano otwarcie w „Uwagach“ (str. 26) w znacznej swojej części opiera się na wynikach pracy, jakiej dokonano przy projektowaniu programu języka polskiego dla szkół średnich ogólnokształcących. Należałoby się zastanowić, w jakim kierunku i o ile zużytkowano zasady, przyjęte w budowie programu gimnazjalnego, należałoby również poddać rozważaniu, czy ta zależność jest właściwa i korzystna dla seminarjów nauczycielskich, jako organizacji odrębnych o bardzo trudnym i skomplikowanym charakterze nauczania.

Pod względem ilości godzin, przeznaczonych na język polski, zestawienie przedstawiałoby się następująco:

¹⁾ Dyskusja: Wyzylator *Pieracki*, zarzucając, że program Zjazdu nie objął zagadnień, dotyczących wszystkich działów nauki języka polskiego, poruszył również sprawę postawienia konkretnego programu literatury, jako przeciwstawienia programowi istniejącemu. Kol. *Zelawski* podniósł zarzut, że ani referent ani dyskusja nie ujęła zagadnienia ze stanowiska wskazań dla praktyki nauczycielskiej na przyszłość. Dlatego też zaproponował, by, wobec bezpłodności zjazdów, urządzić ankietę wśród nauczycieli języka polskiego w seminarjach nauczycielskich; ankietę tą, przeprowadzoną przez Sekcję, mogłaby łatwiej ustalić praktyczne wskaźniki postępowania.

Klasy (kursy)	I	II	III	IV	V	Razem
Gimnaz. klas.	3	3	4	4	5	19
" hum.	4	4	4	5	5	22
" mat.-przyr.	4	4	4	4	4	20
Seminarjum	4	4	4	4	3	19

Seminarjum miałoby przeto liczbę godzin identyczną z gimnazjum klasycznym. Po głębszym jednak wniknięciu w układ obu planów, znajdziemy różnice bardzo znaczne, przyczem niższość planu seminarjalnego okaże się w całej pełni. Gimnazjum klasyczne zmniejsza ilość godzin do 3 w klasie I i II z jasno zrozumiałych powodów; reprezentuje ono wogóle typ szkolny, w którym analiza-synteza jest podstawą organizacyjną umysłowości ucznia, jest szkieletem kształcenia. To samo jednak gimnazjum w dwóch klasach wyższych przeznaczają na język polski po 4 godziny w klasie V — 5 godzin.

Seminarjum nie posiada jako szkoła możliwości wyrównania braków na dwóch kursach niższych, słusznie przeto wyznacza na nie „pełną liczbę“ 4 godzin. Niezrozumiałe jest natomiast „obcięcie“ lekcji na kursie najwyższym aż o 2, względnie o 1. W gimnazjach daje się zauważyć — i to całkiem słusznie — tendencja do zwiększania ilości lekcji w klasach ostatnich — w seminarjach nauczycielskich jest odwrotnie. Szukajmy przeto powodu, który jedynie mógłby to zjawisko usprawiedliwić: redukcja programu.

Pomimo skreśleń w lekturze, spostrzeczemy jednak zjawisko wprost przeciwne. Program seminarjalny w stosunku do gimnazjalnego jest raczej rozszerzeniem. Naukę o języku, powiedzmy, gramatykę traktują gimnazja tylko fragmentarycznie, podczas gdy seminarja, z jasno zrozumiałych powodów, muszą uwzględnić i to zupełnie wyczerpująco kompletny system gramatyki, przynajmniej języka współczesnego. Nie mogą tu wystarczyć „objaśnienia języka autorów, objętych programem“, ani „obrazki z dziejów języka polskiego w związku z dziejami kultury rodzimej i wpływami kultur obcych“; przyszły nauczyciel, mający uczyć języka polskiego w szkole powszechnej, musi wejść w zażyłość z faktami i zjawiskami językowymi, musi już w seminarjum nauczycielskiem uzyskać solidne i wyczerpujące podstawy do ich późniejszej, samodzielnej interpretacji.

Gramatyka potraktowana tak, by wypełniła swoje zadanie, jest znacznym obciążeniem programu. Zdać sobie musimy sprawę z tego, że na lekturę i jej interpretację pozostanie co najwyżej $\frac{2}{3}$ ogólnego wymiaru, resztę godzin zajmie gramatyka. Należałoby więc spodziewać się, że w programie lektury zajdą bardzo znaczne skreślenia. I tak jest w istocie.

Za podstawę opracowania lektury w seminarjach nauczycielskich posłużył plan gimnazjum matematyczno-przyrodniczego.

Plan najuboższy i najgorzej skonstruowany, przeznaczony dla szkoły o kierunku specjalnie materialistycznym, szkoły, w której humanistyka odgrywa raczej rolę kopciuszka, konieczności w wykształceniu ogólnem, a nie wartości samej w sobie. Powstał plan ten z redukcji materiału ginnazjum humanistycznego — plan seminarjum jest wynikiem redukcji tego planu zredukowanego. Jakże zgodzić to z wyrzeczeniem „Programu“, że „w ostatnich dwóch latach środek ciężkości pracy ucznia przesuwają się wyraźnie w kierunku zagadnień humanistycznych“ (str. XIII); mówić wprawdzie „program“ w dalszym ciągu o „dużym udziale zagadnień społeczno-wychowawczych“. Choćby nawet tak było, czy nie literatura polska winna tu odegrać pierwszorzędą rolę?

Przystosowanie programu ginnazjów matematyczno-przyrodniczych do seminarjów miało się według słów programu (str. 27) odbyć w ten sposób, że liczone się z warunkami i potrzebami seminarjów nauczycielskich, jako szkół zawodowych. Oto zasady, które wymienia Program w uwagach:

1) usuwa lekturę „dłuższych utworów“ z kursu I i II, licząc się: a) z potrzebą poświęcenia więcej czasu na gramatykę i b) z faktem, że uczniowie znają przynajmniej najważniejsze utwory, wymienione w spisie lektury dla klasy 7 szkół powszechnych.

2) W całym seminarjum usunięta została z lektury podstawowej literatura obca, a to celem odciążenia lektury obowiązującej i w myśl „zasady podstawowej programu naukowego seminarjum, jako zakładu, opartego głównie na nauce o rzeczach ojczystych“ (str. 28).

Jakkolwiek już pozatem nie zaznaczono różnic między programem lektury w seminarjach a w ginnazjach, wymienię najwyraźniejsze odchylenia, ograniczając się do porównania z ginnazjum tylko matematyczno-przyrodniczym z powodów wyżej przytoczonych:

1) przesunięto lekturę „Ślubów panińskich“ Fredry z kl. IV, z miejsca po Mickiewiczu — na kurs III: tuż po Krasickim a przed Mickiewiczem;

2) usunięto zupełnie wybór prozaików polskich w. XIX i XX, przeznaczonych na lekturę podstawową w ginnazjum w kl. V;

3) rozbito Krasieńskiego na dwie klasy, przeznaczając Irydjoną i Nieboską na kurs IV, — Przedświt i Psalm dobrej woli na kurs V;

4) wprowadzono lekturę „Wesela“ na kursie V;

5) wprowadzono uzupełnienie odnośnie do Mickiewicza na kursie IV: „Życie i działalność po r. 1834; Wykłady słowiańskie (sic!)“.

Lektura uzupełniająca została silnie zredukowana. Z nieznanых bliżej powodów zostały pominięte: „Reduta Ordona“, „Balladyna“, wyjątki z „Króla Ducha“, Placówka, Potop, Pan Wołodyjowski, w znacznej części Kraszewski, znaczna część rozpraw historyczno-literackich i monografij, arcydzieła literatury obcej. Z uznaniem należy podkreślić natomiast, że uwzględniono

silniej literaturę współczesną przez wprowadzenie: Chłopów, Na skalnem Podhalu, W Roztokach i Na kresach lasów“.

Niesłusznem byłoby porównywać programy ze stanowiska tylko ilościowego. Autorzy, ich ilość, liczba przeczytanych dzieł jest rzeczą w programie drugorzędną; na plan pierwszy wysuwa się jakość opracowania lektury i metoda, którą w czytaniu zastosujemy. Oto, co mówi o tem program seminarjum:

„W normalnych warunkach pracy liczba utworów, czytanych z uczniami, powinna niewiele różnić się od tej, która jest przewidziana w lekturze t. zw. podstawowej¹⁾. Nie należy ulegać obawie, że w takim razie uczniowie poznają bardzo niewielu autorów. Trzeba pamiętać, że niektórzy z pominiętych tu pisarzy będą czytani na lekcjach historii, historii wychowania i pedagogiki. Przedewszystkiem jednak trzeba uwierzyć, że zasada „non multa, sed multum“ winna obowiązywać również przy nauce literatury“.

Stosunek do lektury i sposób jej opracowania podają w programie „Ćwiczenia“, odpowiadające gimnazjalnej „Interpretacji lektury“. W dwóch pierwszych klasach są one tu i tam prawie identyczne. Pomijając różnice redakcyjne, które nie wyszły na korzyść ujęciu seminarjalnemu, programy seminarjalne wprowadzają już na kursie pierwszym, nie jak w gimnazjum w klasie II, zaznajomienie z wierszem i zwrotką, rozróżnianie mowy potocznej i literackiej, języka literackiego, gwar, rozbiór porównań, przenośni, obrazów poetyckich itd. Zresztą i tu i tam analiza utworu rzeczowa i formalna na tym samym stopniu i w tem samym ujęciu.

Na trzech kursach wyższych zachodzą różnice tylko redakcyjne. Materiał naukowy zacieśnia się wyłącznie do lektury i jej interpretacji, przyczem plany gimnazjalne domagają się: „oświetlenia lektury z punktu widzenia historyczno-literackiego z nawiązaniem do lekcji historii“; tą drogą ma się doprowadzić „do zrozumienia twórczości największych autorów polskich od wystąpienia M. Reja do r. 1830 (kl. III), „do zrozumienia rozwoju literatury i kultury polskiej w okresie romantyzmu (kl. IV) „do zrozumienia rozwoju literatury i kultury polskiej od roku 1830 do czasów ostatnich“; plany seminarjalne modyfikują: „Charakteryzowanie na podstawie utworów poszczególnych twórców i prądów literackich. Wykazywanie związku między zjawiskami literackimi a historycznymi i wnikanie tą drogą w główne fazy rozwoju kultury duchowej narodu. Rozpatrywanie zagadnień myśli polskiej w przeszłości ze stanowiska prądów życia współczesnego“.

Z porównania tego, które narzuciły same plany, wysuwające kilkakrotnie plan gimnazjalny jako podstawę, należałoby wyciągnąć wnioski.

Usunięcie „dłuższych utworów“ z kursu I i II jest wynikiem — zdaje mi się — nieporozumienia. Czytanie z uczniami powieści, czy dłuższego utworu poetyckiego na kursie I (w I kl. gimn.)

¹⁾ Podkreślenie moje.

ma swoje głębokie uzasadnienie metodyczne. Na niem uczy się młodzież, która dotychczas spotykała się z utworami krótszemi, ujmować i analizować większe całości o bardziej skomplikowanej treści, bogatej akcji, szerokiem tle, różnaitości postaci i szczegółów; jest to przeto jakby stopień wyższy umiejętności czytania i analizowania. A lektura ta powinna być uwzględniona na poziomie kursu I głównie dlatego, że prócz owych wartości o charakterze ogólnym, przygotowuje do lektury „Pana Tadeusza“, którego czytają uczniowie na kursie II.

Konieczność nauczania gramatyki nie obala zupełnie przytoczonych argumentów; jest może tylko usprawiedliwianiem się, że wobec konieczności „ścicia“ czegoś z programu gimnazjalnego, wybrano „dłuższe utwory“; czy postąpiono słusznie — to rzecz inna.

Druga część owego usprawiedliwienia ma pozory argumentu: najważniejsze utwory znają uczniowie z klasy 7 szkoły powszechnej. Ale argument ten — mojem zdaniem — nie wytrzymuje krytyki. Albowiem: 1) na kursie I i II nie chodzi nam w nauczaniu tyle o „znajomość“ utworu, lecz o jakoś tej znajomości, 2) dobór utworów, które przeznaczamy do lektury, zależy od układającego programy, przeto można dobrać utwór taki, który nie był objęty programami szkoły powszechnej.

W zakresie nauczania języka polskiego i lektury szkoła powszechna wypełnić może co najwyżej rolę przygotowawczą; stąd też w czytaniu powieści podchwycimy przedewszystkiem stronę fabularną; o prawdziwym wniknięciu w zagadnienia dotyczące treści, konstrukcji i formy nie może być mowy. I nikt tego od szkoły powszechnej nie może żądać; wnikliwość czytania w seminarjach musi zdążyć znacznie dalej i w tem szkoła powszechna seminarjów nie może wyręczyć i nie wyręczy.

Ponadto rozmaite przyczyny składają się na to, że materiał, który jeszcze ciągle obecnie uzyskujemy jako kandydatów seminarjalnych, wykazuje pod każdym względem bardzo słabe przygotowanie w zakresie elementarnym. Nie dotyczy to wyłącznie uczniów szkół powszechnych, lecz również uczniów gimnazjów i wychowanków preparand, którzy przechodzą do seminarjów nauczycielskich bez egzaminu wstępnego.

Liczenie przeto na szkołę powszechną, że wypełni w kl. VII część zadań, spoczywających na seminarjum, jest naiwne. Mogę zaryzykować twierdzenie, że nie znajdzie się ani jeden nauczyciel języka polskiego w seminarjum, któryby uznał za wystarczającą znajomość „Grażyny“ czy „Ogniem i mieczem“ osiągniętą w szkole powszechnej. Jakże niesłuszną przeto staje się sugestia programu ograniczająca „w normalnych warunkach“ zakres lektury tylko do lektury podstawowej. (Zob. str. 11).

Jeszcze silniej wystąpi wadliwość powyższego założenia w odniesieniu do lektury z literatury powszechnej. Usunięcie jej z lektury podstawowej, wobec charakteru nieobowiązującego lektury uzupełniającej, grozi tem, że uczniowie nie poznają wogóle

arcydzieł literatury wszechświatowej, że siłą konieczności ograniczą się tylko do literatury polskiej, która przecie z literaturą starożytności i Zachodu pozostaje w tak ścisłym związku. Czy takie zacieśnienie wyjdzie młodzieży na użytek?

Przesunięcie „Ślubów panieńskich” na kurs III tuż po Kraśkim a przed Mickiewiczem nie ma żadnego uzasadnienia. Jeżeli uczyniono to ze względów na to, że Fredro bliższym jest klasycyzmowi, niż romantyzmowi, to popełniono błąd, przeczając do czytania „Ślubów panieńskich”, komedię, wykazującą może najwięcej pierwiastków romantycznych w całej twórczości Fredry.

Rozbicie Krasieńskiego na dwie klasy nastąpiło prawdopodobnie skutkiem wprowadzenia „Wesela”. Już wraz z planem gimnazjalnym dzieli nasz program fatalny błąd rozbicia Mickiewicza na dwa kursy: III i IV. Niezależnie od planu gimnazjalnego zastosowano analogiczną sekcję do Krasieńskiego; cięcie tem mniej usprawiedliwione, że bardziej sztuczne, mniej usprawiedliwione faktycznym stanem rzeczy w życiu i twórczości poety. Dziwnem się to wydaje wobec żądania programu, by ujmować charakterystyki poszczególnych twórców; rozdział autora nie ułatwia chyba wykonania tego zadania.

Zupełnie słuszenie domagają się programy omówienia życia i działalności Mickiewicza po r. 1834. Dotychczasowe „kończenie Mickiewicza” omówieniem Pana Tadeusza jest krzywdą nie tylko dla Mickiewicza, ale także dla młodzieży. Uderza jednak pewna niejednorodność w potraktowaniu Słowackiego i Krasieńskiego, przy których wymienione żądanie życiorysów w gimnazjach — w naszych planach skrócono.

Wprowadzenie „Wesela” na zakończenie lektury w seminarjum jest inowacją w porównaniu z gimnazjami bardzo pożądaną. Program lektury kończy się w gimnazjach „Lalką” Prusa czyli rokiem 1890. Seminarja przesuwały tę datę o lat 10, kończą na neoromantyzmie (1901). Wyraźna taka tendencja przebiega również z wprowadzenia do lektury uzupełniającej: Reymonta, Tętmajera, Orkana, Sieroszewskiego. Szkoda, że równoczesne zmniejszenie ilości godzin nie pozwala na wyzyskanie tego wzbogacenia programu.

Program seminarjalny jeszcze wyraźniej zaznaczył zerwanie z historią literatury, aniżeli program gimnazjalny. W gimnazjach pozostawiono pewną dowolność interpretacji, pozwalając na „oświetlenie lektury z punktu widzenia historyczno-literackiego”. Można to rozmaicie zrozumieć; nie podsunęto bowiem żadnego rozwiązania krępującego, ale dozwolono na wybór i zakres ujęcia owego „oświetlenia” tak, jak uzna za odpowiednie nauczyciel, wykonujący program. I wskazówki metodyczne nie ograniczyły tej wolności; nie są wprawdzie jednolite w zapatrywaniach na metody i formy nauczania, lecz niejednokrotnie domagają się potraktowania lektury w sposób historyczno-literacki, dopuszczają nawet uzupełnienie wiadomości uczniów zapomocą czyto wykładu czyto egzegezy nauczyciela.

Programy seminarjalne ograniczyły swobodę nauczyciela pod tym względem, ponieważ określają ściśle postępowanie dydaktyczne. Za punkt wyjścia przyjęły lekturę, ograniczoną w normalnych warunkach do lektury podstawowej, i na jej podstawie polecają charakteryzować twórców i prądy literackie, wykazywać związek między zjawiskami literackimi a historycznymi, względnie współczesnością. Jeżeli przeto zestawimy, jaki materiał lektury został przepisany, dojdziemy do wniosku, że można będzie jako tako scharakteryzować Kochanowskiego, Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego jako twórców — bardzo niewystarczająco Skargę, Krasickiego, Fredrę, Asnyka — a zupełnie nie Wyspiańskiego. Taki jest bowiem wybór autorów w programie seminarjalnym. Nie wiem, czy ktokolwiek potrafilby na podstawie przepisanej lektury scharakteryzować którąś z epok polskiej literatury, nie mówiąc już o obrazie ciągłości historii literatury. Najwyraźniej rozwinię się przed oczyma uczniów romantyzm, dzięki trzem wieszczom; w ich dziełach bowiem zarysowują się zupełnie wyraźnie wszystkie cechy romantyzmu polskiego. Przyznać jednak trzeba, że i tu obraz będzie niekompletny, dzięki lukom i skreśleniom, dokonany na twórczości Słowackiego i Krasińskiego¹⁾.

[Zdaję sobie zupełnie dokładnie sprawę z tego, że w praktyce nauczycielskiej nie przestrzega się ściśle wskazówek, podanych przez program; nie przestrzegają ich również ani wizytatorzy w swych wymaganiach i pouczeniach, nie przestrzegają przewodniczący egzaminów dojrzałości, a nawet oficjalne, urzędowe okólniki stoją niejednokrotnie z nimi w sprzeczności. Jest to tylko argument przeciwko dotychczasowemu sformułowaniu przepisów; nie są bowiem one na to, żeby figurowały jako „drukowane“, „gotowe“ itd.; winny tworzyć życie i życie to kształtować; jeżeli nie wypełniają tego — stają się przez to samo bezcelowe, niepotrzebne.]

Tylokrotnie i tak silnie atakowany plan nauczania języka polskiego w gimnazjach — głównie plan gimnazjum matematyczno-przyrodniczego — jest konsekwencją celów, jakie postawiono szkole średniej ogólno-kształcącej. Według słów „Wstępu“ do programów, chodziło tam o „szkoły, wychowujące skupione umysły i pogłębione charaktery“ (str. IV). Powiedzmy szczerze: jest to określenie czysto wychowawcze, nie dydaktyczne; nie podaje bowiem poziomu kształcenia, do jakiego zdążać powinna szkoła średnia; szkoła natomiast winna być zakładem wychowawczym głównie przez swój dydaktyzm; „skupienie umysłu i pogłębiony charakter“ jest możliwy przy każdym stopniu wykształcenia.

(C. d. n.)

Juljusz Saloni.

¹⁾ Dyskusja: Kol. Czarnkova zaznacza, że ograniczenie się tylko do lektury podstawowej dałoby rzeczywiście zbyt mało przesłanek do potraktowania historii literatury polskiej; powinno się jednak sięgnąć do lektury uzupełniającej, i pomimo to ilość utworów będzie zbyt szczupła. Braki te winno się uzupełnić inną drogą; na tem stanowisku stoi prawdopodobnie i Ministerstwo, które w okólnikach swych zaleciło cały szereg podręczników historii literatury.

Reforma przygotowania zawodowego nauczycieli w Czechach i w Polsce.

I.

Czeski „Rocznik Pedagogiczny i Szkolny“, który wyszedł w ub. roku w Pradze (Rocznik V za lata 1918—1923), zawiera niezmiernie interesujący i syntetyczny obraz rozwoju myśli wychowawczej i organizacji szkolnictwa w republice czechosłowackiej. Rocznik zapoznaje nas z działalnością podjętą przez nauczycielstwo i najwybitniejszych współczesnych pedagogów czeskich na polu budowania nowego systemu edukacji narodowej¹⁾. Wśród prac zawartych w Roczniku V na uwagę zasługuje artykuł „O reformie zawodowego przygotowania nauczycieli“, w którym autor *Józef Šimek* zaznajamia nas z poglądami czeskich pedagogów na to jedno z najważniejszych i istotnych zagadnień w całości reformy wychowania.

Podobnie jak w wielu innych krajach — czytamy w *Roczniku* — tak i w młodej republice czesko-słowackiej przygotowanie zawodowe nauczycieli nie odpowiada postulatowi doby obecnej. Odbywa się ono dotąd w seminarjach nauczycielskich, których statut sięga r. 1886. Obejmują seminarja cztery oddziały; na kurs I wstępują uczniowie po skończeniu ostatniej klasy wyższej szkoły elementarnej lub też po IV klasie szkoły średniej na podstawie egzaminu wstępnego.

Seminarja nauczycielskie starają się wyposażyć swych wychowanków zarówno w kulturę ogólną jak i specjalną w bardzo krótkim stosunkowo okresie i wobec tego nie mogą spełnić tego podwójnego zadania. Wykształcenie ogólne seminarzysty stoi znacznie poniżej poziomu wykształcenia, jakie daje szkoła średnia. Rewizja programu naukowego seminarjów dokonana po rewolucji podniosła wprawdzie ten poziom, jednakże pedagogowie czescy uświadomili sobie, że przyszłe przekształcenie organizacji przygotowania zawodowego nauczycieli nie powinno polegać na reformowaniu seminarjum tradycyjnego, ale raczej powinno się stać jego kresem, a na to miejsce stworzyć należy typ nowej zupełnie szkoły. Całe nauczycielstwo czeskie żąda stanowczo ostatecznego usunięcia seminarjów.

Reforma zawodowego przygotowania nauczycieli, której domagały się organizacje nauczycielskie w Czechach od początku XX stulecia, stała się punktem centralnym ogólnej reformy szkolnictwa, przygotowanej w r. 1918. Wśród różnych rozwiązań tego problemu szczególną uwagę zwrócił projekt *prof. Kádnera*

¹⁾ „Ročenka Pedagogická a Školská“. Wydana staraniem Instytutu Pedagogicznego J. A. Komeňského, Dziedzictwa Komeňského, Związku czechosłowackich profesorów i przy pomocy Ministerstwa oświaty narodowej. Praga 1925.

opracowany w r. 1921 i przyjęty przez wszystkie organizacje nauczycielskie. Projekt ten jest też obecnie podstawą obrad nad nową ustawą w Ministerstwie Oświaty Narodowej w Pradze.

Według projektu *prof. Kádnera* każdy nauczyciel powinien otrzymać wykształcenie ogólne w szkole średniej, zaś dla jego przygotowania zawodowego tworzyć należy odpowiednią ilość szkół wyższych, różniących się od uniwersytetu, ale o poziomie prawie równym.

Różne przeszkody utrudniają na razie urzeczywistnienie tego planu. Oto w związku z projektowaną reformą szkolnictwa średniego przystąpił rząd czeski do omówienia sprawy zawodowego przygotowania nauczycieli. W porównaniu z planem *prof. Kádnera* projekt rządowy jest o wiele skromniejszy. Przewiduje mianowicie, że ogólne wykształcenie przyszłego nauczyciela obejmie okres 8-letni w szkole średniej, której ostatnia klasa ma być podzielona na pięć sekcji, a wśród nich jedna będzie sekcją pedagogiczną. W klasie tej nauczanie będzie jeszcze miało charakter raczej ogólny, niż zawodowy, ale tu już rozpocznie się przygotowanie wychowanków do ich przyszłego życia w szkole. Właściwe przygotowanie zawodowe będzie miało miejsce w „Akademji Pedagogicznej” jednorocznej, organizowanej w tych miejscowościach, gdzie istnieć będą szkoły średnie z sekcją pedagogiczną w ostatniej klasie. Akademia Pedagogiczna pozostawałaby z tą sekcją w ścisłym związku. Z powodu opozycji przeciwko takiemu projektowi reformy szkolnictwa średniego, z którym związana była też kwestja reformy kształcenia nauczycieli, plan ten upadł w zupełności.

Z chwilą kiedy Ministerstwo Oświaty Narodowej zamianowało nową Komisję reformy szkolnictwa średniego, wyłoniła się znów sprawa studjów nauczycielskich. Rozwiązanie proponowane przez tę Komisję jest do pewnego stopnia kompromisem między wspomnianymi tu projektami. Przyszli nauczyciele będą odbywali swe studja zawodowe po skończeniu szkoły średniej w Akademjach Pedagogicznych, których poziom odpowiadać będzie uniwersyteckiemu. Okres studjów w tych szkołach nie został dotychczas ustalony; na razie przewidziane jest studjum roczne.

W ten sposób przedstawia się sprawa studjów nauczycieli szkół powszechnych w Czechach. Widać stąd, że i w republice czesko-słowackiej, podobnie jak w Saksonji, Turyngji, Prusach, Austrii i w innych krajach likwidacja tradycyjnych seminarjów nauczycielskich, w obronie których nikt już tam obecnie nie występuje, staje się faktem. Świat pedagogiczny zrozumiał już dawno, że ten typ szkoły jest w obecnej epoce kulturalnej przeżytkiem i wobec tego musi ustąpić miejsca nowej doskonalszej formie. Oświecone społeczeństwo czeskie i tamtejsze nauczycielstwo, mające za sobą długoletnią kulturę pedagogiczną, postara się niezawodnie o rychłe wprowadzenie w życie nowej ustawy o studjach nauczycielskich.

II.

W „Ruchu Pedagogicznym“ poświęcaliśmy nieraz uwagę zagadnieniu kształcenia nauczycieli¹⁾. Jeszcze przed wojną światową podjęło nauczycielstwo polskie akcję około reformy seminarjów, prowadzoną wspólnie z czeskiemi i niemieckimi organizacjami nauczycielskimi w b. Austrii i w tym celu odbyło się kilka wspólnych konferencyj w Wiedniu w latach 1909—1913. Z chwilą odbudowania państwa polskiego Związek P. N. S. P. postawił znowu na porządku swych obrad sprawę przygotowania nauczycieli. Na pamiętnym Sejmie Nauczycielskim w Warszawie przyjęto jednomyślnie uchwałę, według której studja przyszłych nauczycieli powinny obejmować: a) okres kształcenia ogólnego w zakresie szkoły średniej; b) okres kształcenia zawodowego w szkole pedagogicznej, conajmniej 2-letniej, o charakterze szkoły wyższej.

Dotąd niestety postulat ten nie został urzeczywistniony i wciąż jeszcze przeważną większość przyszłych nauczycieli kształci się w pięcioletnich seminarjach, posiadających na ogół zasadnicze wady i braki dawnego seminarjum. Zarówno wykształcenie ogólne, jak i przygotowanie zawodowe musi tu być z natury powierzchowne i nieodpowiednie w stosunku do wymogów doby obecnej.

Ale i u nas stwierdzić można zwrot ku stopniowemu przekształceniu studjów nauczycielskich. Już w styczniu 1919, a więc przed siedmiu laty powstaje w Krakowie, a następnie w Warszawie i we Lwowie Szkoła Pedagogiczna nowego typu pod nazwą „Państw. Kursy Nauczycielskie“, oparta na osobnym Statucie organizacyjnym, wydanym przez Ministerstwo Oświecenia Publicznego w r. 1920. Szkoła ta, istniejąca w wielkich centrach kulturalnych, w miastach uniwersyteckich, obejmuje studjum dwuletnie dla młodzieży z ukończoną kl. VI lub VII gimn., oraz studjum roczne, na którym otrzymuje przygotowanie zawodowe młodzież po złożeniu matury gimnazjalnej. Imponujący wprost rozwój tych szkół pedagogicznych w Polsce nasuwa wniosek, że po odpowiedniej reorganizacji i należytem wyposażeniu staną się w niedalekiej przyszłości właściwą formą kształcenia nauczycieli. W stosunku do seminarjów stanowią już dziś postęp i wyższą formę studjów nauczycielskich. Poziom musi tu być wyższy choćby z tego względu, że wstępuje do tej szkoły młodzież z wykształceniem średnim i wobec tego można podnieść i pogłębić przygotowanie zawodowe, t. j. teorię i praktykę pedagogiczną. Społeczeństwo rozumie już obecnie znaczenie nowej formy studjów

¹⁾ Zagadnienie to obszerniej omówione w książce H. Rowida: *Reforma kształcenia nauczycieli ludowych*. Kraków 1917. Nakładem Związku P. N. L. — Nadto w artykułach: „Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych“. („Rocznik Pedagogiczny“ tom I. Warszawa 1923) i „Obecne systemy studjów nauczycielskich“ („Miesięcznik Pedagogiczny“ Nr 12 z r. 1925 i Nr 1 z r. 1926. Cieszyn).

nauczycielskich i młodzież coraz liczniej garnie się do Szkół Pedagogicznych. W roku szkolnym 1925/26 zgłosiło się na studjum roczne P. K. N. w Warszawie około 150 abiturjentów gimnazjalnych i z powodu braku miejsca przyjęto zaledwie 60, a w Krakowie prosiło o przyjęcie około 100 maturzystów gimnazjalnych i również z powodu braku miejsca zapisano ostatecznie 70.

Przed kilku miesiącami Dyrekcje tych szkół złożyły Ministerstwu Ośw. Publ. memoriał w sprawie reorganizacji Państwowych Kursów Nauczycielskich i przekształcenia ich na Szkołę Pedagogiczną dwuletnią o charakterze wyższego zakładu naukowego. Memoriał ten przyjęty został przez Ministerstwo jako materiał, który będzie rozważany w związku z odbywającymi się właśnie obradami nad projektem nowej ustawy o kształceniu nauczycieli, którą przygotowuje Ministerstwo Oświaty Publicznej.

Szkoła Pedagogiczna dwuletnia zorganizowana w myśl wspomnianego memoriału umożliwi przygotowanie zawodowe młodzieży do pracy w pełnej siedmioklasowej szkole powszechnej. W drugim roku studjów młodzież poświęcić się będzie mogła specjalnie obranej grupie przedmiotów, wobec czego zbędne będą w przyszłości istniejące obecnie t. zw. Wyższe Kursy Nauczycielskie.

W niedawno ogłoszonym projekcie ustawy o ustroju szkolnictwa w Polsce Ministra Oświaty Stan. Grabskiego przewidziane są dwuletnie gimnazja pedagogiczne po skończeniu 6-kl. liceum, tudzież roczne kursy pedagogiczne dla abiturjentów gimnazjum. Taka reforma studjów nauczycielskich byłaby jednakowoż połowiczna. Jedynie racjonalny sposób rozwiązania tego doniosłego problemu — to stopniowa likwidacja seminarjów nauczycielskich i zorganizowanie dwuletnich Szkół Pedagogicznych w wielkich ośrodkach życia umysłowego.

Wielce dziwnym objawem jest fakt, że znajdują się u nas jeszcze tu i ówdzie jednostki, które kruszą kopje w obronie tradycyjnego seminarjum. Szczęściem — jest tych „pedagogów“ osobliwego gatunku garść nieliczna i z każdym rokiem topniejąca. Ogół nauczycielstwa obecnych seminarjów naszych ujmuje tę sprawę nie z punktu widzenia subiektywnego, czy też czasowych osobistych stosunków, ale w sposób obiektywny w zrozumieniu, że idzie tu o przyszłość, o przygotowanie zastępu młodych nauczycieli, zdolnych do pracy w zmienionych warunkach życia społeczno-kulturalnego, zdolnych do budowania szkoły twórczej w Polsce. Większość poważna nauczycieli seminarjów postępuje tu zgodnie z dążeniami Związku polskiego nauczycielstwa szkół powszechnych. Wyrazem tego jest zorganizowanie z początkiem r. 1925 Sekcji kształcenia nauczycieli, istniejącej w łonie Związku P. N. S. P.

Przeciwko temu ogólnemu prądowi pojawiają się od czasu do czasu głosy w czasopiśmie, chcącemu reprezentować „orien-

tację seminaryjną" na temat kształcenia nauczycieli w seminarjach. Sposób ujęcia kwestji, wywody i argumentacja w tem czasopiśmie budzą wprost politowanie. obrońcy starej formy kształcenia nauczycieli mają niestety oczy zamknięte na to, co się dzieje w całym świecie, nie stać ich nawet na wysiłek potrzebny do przestudjowania problemu i zapoznania się z nim na tle rozwoju kultury, nie uznają ani faktów, ani twardych praw ewolucji. Nie wiedzą oni, że stare formy przemijają, a na gruzach ich rozwijają się nowe, doskonalsze, bardziej przystosowane do zmienionych warunków gospodarczych i kulturalnych. Seminarjum nauczycielskie spełniło swoje zadanie w epoce poprzedniej, w okresie istnienia szkoły „ludowej“, stanowej i obecnie nawet najwyższej zorganizowane seminarja siedmioletnie, jakie istniały w Saksonji, jako nie odpowiadające potrzebom współczesnym, zostały zlikwidowane. Urzeczywistnienie idei szkoły jednolitej, będącej powszechnem dążeniem nowej ery, zależy przedewszystkiem od zupełnego przekształcenia dotychczasowej formy studjów nauczycielskich.

Jak wytłumaczyć ten dziwny objaw, że istnieją dziś jeszcze jednostki, które nie mogą pojąć istnienia ewolucji w systemie przygotowania nauczycieli? Czy obok pewnej ograniczoności i braku szerszych horyzontów umysłowych nie działają tu jeszcze inne czynniki natury psychologicznej? Przypuścić należy, że w tym wypadku działanie tych czynników jest bardzo prawdopodobne. Znane jest w psychologii zjawisko „*perseweracji*“, polegającej na uporczywym trwaniu i powracaniu do świadomości pewnych nabytych wyobrażeń, pojęć i poglądów. Wytwarzają się poprostu z czasem nałogi myślowe, wiodące często w mniejszym lub większym stopniu do zaskorupienia umysłu. Umysłowość inteligentna, lotna, zdolna do ciągłego rozwoju, broni się przeciwko temu stanowi i od czasu do czasu dokonuje rewizji, niejako kontroli własnej psychiki. Natomiast jednostki tępe, odznaczające się lenistwem myślowem, poddają się biernie temu prawu nałogu, panującemu w życiu duchowem.

W ten sposób powstają n. p. rutyniści w szkole, którzy nie mogą zerwać z raz przyswojoną sobie kiedyś przed laty 20-tu czy 30-tu metodą nauczania; trudno im się nagiąć do nowych stosunków, do nowego systemu wychowania i nauczania. Zjawisko to można też zaobserwować u nielicznych jednostek, piszących od czasu do czasu na temat seminarjów i kształcenia nauczycieli; wytworzyli sobie pewne nałogi i formy myślowe z epoki przedwojennej i uporczywie niemi operują. Jest to bardzo dogodne, ponieważ ten sposób „myślenia“ nie wymaga najmniejszego wysiłku, wystarczy n. p. zastrzec się jak najkategoryczniej przeciwko rocznym kursom pedagogicznym w myśl projektu Ministra St. Grabskiego i sprawa załatwiona. (Niewiadomo, co w tym wypadku więcej podziwiać: czy widoczną persewerację, czy też nieudolność w posługiwaniu się odpowiednimi wyrażeniami). Do tego rodzaju umysłowości nie trafiają ani argumenty,

ani oczywiste fakty, ale na szczęście życie, t. j. ciągły rozwój i doskonalenie form społeczno-kulturalnych zostawi tych poczciwców na uboczu. Nie ulega wątpliwości, że podobnie jak w innych państwach kulturalnych, tak i w Polsce reforma studjów nauczycielskich zostanie zrealizowana w duchu opinji i uchwał Sejmu nauczycielskiego.

Urzeczywistnienie idei szkoły jednolitej i związanej z nią reformy przygotowania zawodowego nauczycieli jest koniecznością tem bardziej, że państwo nasze musi dorównać na polu oświaty swym sąsiadom zachodnim i południowym. Nowoczesne społeczeństwo zbroić się musi nie do walki orężnej, ale do współzawodnictwa na polu wytwórczości gospodarczej, kulturalnej i naukowej — do szlachetnej walki w dziedzinie ducha, do tworzenia wartości, zapewniających ludzkości pokój i dobrobyt. Koniecznym warunkiem dotrzymania kroku innym narodom oświeconym w ich pochodzie cywilizacyjnym jest przede wszystkim wysoko postawione szkolnictwo narodowe i dobre przygotowanie nauczycieli.

Henryk Rowid.

Rezenzje.

Dr A. Mogilnicki. *Dziecko i przestępstwo.* (Warszawa 1925. Wydanie II M. Arcta str. 426).

W okresie powstawania prawodawstwa polskiego jest zagadnienie przestępczości dzieci jednym z najbardziej aktualnych pytań. Chodzi tu nietylko już o zajęcie odpowiedniego stanowiska względem dziecka, lecz i o stworzenie podstaw, odpowiadających współczesnemu stanowi wiedzy i nauki, pozwalających ująć we właściwej postaci pojęcie przestępstwa wogóle. Dziecko jako organizacja prostsza, nadaje się do tych badań bardziej, niż człowiek dorosły, który miał poważne zatargi z obowiązującym kodeksem.

Z prawdziwym zaciekawieniem czytam więc II wydanie książki, przekonany, że usterki I-ego wydania zginą bez śladu w nowem, blisko 2 razy większem.

Pytam więc przede wszystkim, jak określa autor dziecko ?

To mały człowiek, który ma już pewne potrzeby i wymagania dorosłego (?), ale niema jeszcze jego sił, rozumu i doświadczenia" (str. 14). „Dzieci odznaczają się nadzwyczajną wrażliwością, ale wrażenia rzadko kiedy pozostawiają głębsze ślady (?), przeważnie ześlizgują się (?) po niewyrobionym umyśle (?) dziecka. (16) „Dziecko jest w ruchu ciągle... nieraz podziw wzbudza, że się tak mało męczy... nie może usiedzieć spokojnie" (17) „Interesują je takie rzeczy, które go właściwie nie powinny obchodzić (?); dziecko stara się wielu rzeczy dowiedzieć poprostu dla uspokojenia swojej ciekawości (?)" „Dziecko ulega złemu przykładowi, dawanemu przez rówieśnika" (A przez starszego nie?). „Dlaczego przeważnie złemu ? Bo dobre — to stan normalny (?), to szablon...

nudny...; złe — to rozmaitość, nowe wrażenie, ryzyko, wielka przyjemność, jeżeli się uda... Zresztą lepsza czasem nawet i przykrość, niż szara monotonna codzienność życia" (?! stanowisko przeżytego człowieka, a nie dziecka) „Dziecię... czuje... że służy mu prawo być także „niegrzecznym” prawo, z którego tak szeroko korzystają dorośli“ (? 19) „...nie można dziecka obciążać zbyt dużą ilością coraz to nowych wrażeń, bo wtedy staje się ono młodym starcem zblazowanym (?!)... wszystko już zna wszystkim się znudziło, nic go nie zajmuje (?), musi więc szukać środków przeciwko nudzie w zakazanych figlach i wybrykach“ (?) „...nie dać dziecku zanadto (?) swobody, żeby jej nie nadużyło, ale też nie za mało, żeby go nie zahukać i nie nauczyć obłądki“ (p. na str. 6 zupełnie słuszne określenie: „dużo, mało“),... „wzbudzić w dziecku zaufanie i miłość, a na to żadne przepisy ani dzieła pedagogiczne nie pomogą, jeżeli serca niema“ (str. 20) „...dobrem jest to, co sprawia chwilową przyjemność, złem — co przykrość za sobą pociąga. Głód, zimno, szturchańce, nuda — to złe, kawałek chleba, ciepły łachman, kieliszek wódki, chwilowo rozgrzewający skostniałe członki (?!?), wypalenie wyżebranego lub skradzionego papierosa — to dobre (20).

Tak określa autor dziecko ;

Nie wierzę oczom. Czytam raz jeszcze, sprawdzam... Niema nic więcej nad komunały laika, przesady pod względem wychowawczym, psychicznym, biologicznym, patetyczne stawianie pytań i zagadnień, na które nauka dała dawno odpowiedź, sentymentalizm staropaniński, wzywający: „miej serce i patrzaj w serce!“ To ujęcie dziecka traci poezją ś. p. Jachowicza z jego podziałem na dzieci „grzeczne“ i „niegrzeczne“, „leniwe, łakome i t. d.“

Ojcowie nasi wychowali się na takiej poezji. My uważamy ją już tylko za... bajanie. Od takiego ujęcia dziecka wieje zaco-faniem i stęchlizną. Dziś wychowawca mówiący o „ześlizgiwaniu się wrażeń po niewyrobionym umyśle dziecka“ zdradza zupełną nieznamość zjawisk świadomości i podświadomości, brak przygotowania do orzecznictwa, czy dany czyn był dokonany z „rozeznaniami“, czy bez niego. Tych rzeczy musi wreszcie nauczyć się sędzia, jeżeli chce, aby jego wyroki miały powagę nie tylko dlatego, że mają zastrzeżoną ustawowo nietykalność.

Znawca dziecka, w którym ono „wzbudza podziw, że się nie męczy przy ruchu“, powtarza tylko spostrzeżenie niańki, która wyrzeka, iż nie może podołać swym obowiązkom. Ale wychowawca nie tylko wskaże na duży odsetek dzieci, które najchętniej „siedzą spokojnie“, lecz zarazem wyjaśni, dlaczego jedne są ruchliwe, a drugie ociężałe. Odsyłam autora do mojej książki p. n. „Wróć do przyrody“¹⁾ z niej może się on dowiedzieć, co jest praca, energia, znużenie, nadużycie, wypoczynek. A bez tych elementarnych wiadomości trudno jest pouczać innych o tem, co jest dziecko, stawiać mu dowolnie ograniczenia, że

¹⁾ II Wydanie w „Książkach dla wszystkich“ Nr. 355, 356 i 357 z 1907 r.

dana rzecz nie powinna go obchodzić“, że ono coś robi „dla zaspokojenia swej ciekawości“, która jest cenną cechą umysłową, sprawiającą, że niektórzy z nas, mający siwe głowy idą, wciąż naprzód w poszukiwaniu prawdy, a inni kręcą się tylko do okółka, jak wiewiórka w kołowrotku. Nie mając tych podstaw, mówi się o „zmyśle naśladownictwa“, o naśladownictwie „bezmyślnem“, sili się na wyjaśnienie problemów: dobra i zła w łatwym ujęciu, fantazjuje się na temat „zabijania fantazji i energii“, zapoznając fakt, że wybujała wyobraźnia dziecka jest jednym z ważnych czynników jego nieopanowania...

Dosyć! Nie mogę analizować dalej tego dylentantyzmu, bo musiałbym użyć silnych określeń. Rozpatrzę więc jak autor ujmuje drugie pojęcie z nagłówka książki, pojęcie przestępstwa.

„Teoria prawa karnego ustaliła od dawna, że przestępstwem jest świadomy czyn człowieka, zabroniony przez ustawodawstwo obowiązujące pod groźbą kary“. To określenie uważa autor za „najzupełniej wystarczające do rozstrzygnięcia wątpliwości praktycznych“ (str 2).

Pomijając inne wątpliwości, zaznaczę, że określenie jest nieściśle, bo brak w niem drugiej połowy: zaniechanie wypełnienia obowiązku, ciężącego na człowieku. A dotyczy to nietylko zaniedbania pracy, którą obywatel podjął się wykonać, lecz i tej która ciąży na nim, jako na przedstawicielu gatunku: „homo sapiens“, na członku społeczności ludzkiej. Ma on obowiązek ratować tonącego, okaleczonego, zagrożonego, bronić słabego, uciśnionego, dać pierwszą pomoc w nagłym przypadku.

O tem wspomina autor dopiero, mówiąc o „pojęciu“ winy, gdyż wina powstaje wówczas dopiero, kiedy przekroczono zakaz, lub niespełniono nakazu“ (str. 5). Ale zaraz zastrzega się, że pojęcie przestępstwa „nie znajduje również dostatecznej podstawy w poczuciu moralnem... Moralność jest rzeczą względną, zależną od miejsca i czasu“...

Są to sprawy zasadnicze, które godzi się traktować ściślej. „Poczucie moralne“ a „moralność“ są to dwie różne rzeczy. Pierwsze jest to zjawisko psychologiczne, zazwyczaj podświadome nastawienie, wskazujące człowiekowi na najniższym nawet poziomie rozwoju, jaką drogą ma iść. Jestto tak zwane „prawo objawione“, którego genezy nie umiał człowiek na wespół dziki wytłómaczyć, więc uważał je za polecane przez bóstwo. Kronikarz pisze o zabójstwie Abła, jako o zbrodni, chociaż nie istniał jeszcze zakaz: „nie zabijaj“. A Kaim przyznaje się pokornie w obliczu trupa brata, pierwszego nieboszczyka, jakiego miał oglądać rodzaj ludzki: „większa jest nieprawość moja, niby mi ją odpuścić miano. Oto mnie dziś wyganiaasz z oblicza tej ziemi, a przed twarzą twoją skryję się i będę tułaczem i zbiegiem na ziemi; i stanie się, że ktokolwiek mię znajdzie, zabije mię...“ (Gen. IV 13—15). Jestto plastyczny obraz poczucia t. z. wyrzutów sumienia.

Zupełnie co innego jest moralność, istotnie zmienna, za-

leżna od czasu, środowiska, kultury, Sam wyraz „mos“ znaczy po łacinie: „zwyczaj“, „obyczaj“. Jestto więc prawo obyczajowe, związane z danym plemieniem i narodem w pewnym okresie jego bytu. Z tego prawa powstaje z czasem prawo pisane, kodeks. Tych dwu rzeczy mieszać nie można! Zresztą autor odróżnia niekiedy te dwa określenia, mówiąc n. p.: „w narodzie naszym jest silnie rozwinięte poczucie moralne, stanowiąc skuteczny opór budzącym się złym skłonnościom...“ „skierowane przeciwko narodowi polskiemu usiłowania, żeby go zdemoralizować, rozbiły się, jak o skałę, o niespożyta moralność narodu...“ (str. 345). Moralność nie jest jednoznaczna z prawem: „niejeden czyn niemoralny jest obojętny z punktu widzenia prawa karnego, np. rozpusta, pijaństwo, kłamstwo“... Tak jest, niestety! Ale właśnie teoretyk powinien wyjaśnić, dlaczego tak się dzieje, i wskazać, jak temu złu zaradzić. Okazuje się tedy, że tylko część prawa obyczajowego, stanowiącego moralność publiczną, została skodyfikowana, a reszta, dotycząca przeważnie jednostki, a nie zbiorowości, została pominięta. A że organizacja społeczeństwa musi się opierać na stałych podstawach, przeto tak trudno jest zmienić choćby jeden artykuł kodeksu, chociaż dopomina się o to ogół obywateli, np. gdy chodzi o dzieci niesłubne, rozwody, prawa mężatek i t. p. Jednak państwa, rozumiejące stosunek jednostki do społeczeństwa, nie głoszą: „jeżeli ktoś niema chęci do pracy, wpada przez to w nędzę i umiera z głodu“ (str. 7), bo nawet dziecko wskaże na całe pokolenia, które ani orzą, ani sieją a posiadają pełne kasy. Natomiast te państwa przeprowadzają ustawy prohibicyjne, walczą z nierządem i innymi niedolami jednostki, które stają się stopniowo klęską społeczną.

Pojęcie przestępstwa ujmuje autor wyłącznie ze stanowiska kodeksu. Dlatego to następne rozdziały następczą ma dużo trudności zasadniczych. Ustawodawstwo całego świata zreorganizowało się w stosunku do t. z. małoletniego przestępcy, uznało go za dziecko opuszczone, zaniedbane, krzywdzone. VIII Kongres międzynarodowy żąda przede wszystkim zmiany osób, zajmujących się sprawami dzieci oskarżonych, z a m i a s t s u c h y c h, f o r m a l i s t y c z n y c h s ę d z i ó w - r z e m i e ś n i k ó w, którzy z akuracnością, a zarazem z bezduszością maszyny podciągali przestępstwa pod artykuły ustawy i zamykali oczy na żywą istotę, z krwi i ciała złożoną — mają obecnie sprawy ująć w swe ręce ludzie głęboko złożony i myślący którzy odrzucają jako balast suche artykuły kodeksu karnego...“ (str. 40). Kongres w Waszyngtonie 1919 r. uchwała: sąd dla nieletnich nie powinien sam zajmować się umieszczaniem dzieci u rodzin obcych i zwalnianiem umieszczonych; zastosowanie tych środków powinno być powierzone instytucjom opieki nad dziećmi, lub wogóle jakiejś innej organizacji“ (str. 73). Ustawy angielskie głoszą: „Niewolno skazać na żadną karę dziecka do lat... 14, skoro ustalono, że nie rozumiało charakteru kryminalnego swego czynu“ (81) „Zarząd domów poprawczych należy do rady hrabstwa, a kontrola

jest zorganizowana przez państwo" (82) „Sędzia niema możliwości z góry określić, kiedy dziecko ma być zwolnione z zakładu... właściwy termin zależy od wpływu, jakie wychowanie wywiera" (99). W Norwegii władzę zwierzchnią nad zakładami poprawczymi wykonywało ministerstwo oświecenia publ. (165). To samo dzieje się w Danji (174), począł się w Szwajcarii (204), we Włoszech (213), w Niemczech (264), w Austrii (280) Jestto ogromny postęp w porównaniu z Rosją, gdzie „zakłady wychowawczo-poprawcze zorganizowane na wzór więzień, pozostają pod opieką Głównego Zarządu Więzień" (298). Autor jest uczuciowo zwolennikiem reformy, jaka została dokonana prawie w całym świecie kulturalnym. Wypowiada się w tym ducha wielokrotnie, uważa, że „dziecko nie popełnia przestępstwa, lecz tylko czyn, zabroniony pod groźbą kary, (360). Jednak nawykowo nie może on rozstać się ze starym swym systemem rosyjskim: „z dzieckiem, które popełniło przestępstwo. nie można postępować tak, jak się postępuje z dorosłym przestępcą" (382). Na tej samej stronie mówi autor 2 razy o: „przestępczości dzieci", o „młodociennym wieku przestępcy", o „walce z przestępczością dzieci" i t. d. Słowem autor nie może pozbyć się nałogu, do którego włożył się w szkole rosyjskiej. A nie chodzi tu tylko o wyrażenie, lecz o samą koncepcję, która zmierza stanowczo w kierunku ustroju rosyjskiego, czyniąc z sędzi: osobę orzekającą o wymiarze kary nieletniemu, jego wychowawcę, kierownika opieki nad nieletnim, organizatora kuratorjum i t. d. i t. d. (str. 354 i dalsze). Wprawdzie zaleca się: tylko wychowywać i poprawiać, nigdy nie karać" (362), żąda się, aby sędzią dla nieletnich był: „nie początkujący sędzia pokoju, lecz tylko sędzia śledczy, doświadczony, znający prócz kodeksu karnego psychologię i pedagogikę..., jednak są to tylko „pia desideria". albo błędnie mniemanie, że tylko znajomość kodeksu wymaga studjów, a psychologia i pedagogia są wrodzone, lub spływają do mózgu ze światłem słonecznym.

Wobec przeciążenia sędziów pracą, skutkiem czego podsądni oczekują w więzieniu beczynnie nieraz po kilkanaście miesięcy na wyrok uniewinający, i wobec opinii autora, parokrotnie wyrażonej: „sędziemu dbającemu przedewszystkiem o swoją pensję, nie przychodziło nawet do głowy, że wartoby sprawdzić od czasu do czasu, jak jego wyroki są wykonywane" (201), jest wyszukanie sędzi śledczego-psychologa-pedagoga, który zorganizowałby kuratorjum dla nieletnich, wytworem bujnej wyobraźni. A upór, aby zakłady wychowawczo-poprawcze pozostawić pod kierownictwem Departamentu Więziennictwa, czemu sprzeciwiają się nawet niektórzy jego przedstawiciele, jest wyrazem chyba również... nawyku, bo tak właśnie było pod jarzmem rosyjskiem,

W każdym razie nie przystoi urzędnikowi państwowemu pisać w sprawie projektu ustawy o nieletnich „Ministerjum Skarbu niema odwagi przyznać się, że tamuje racjonalną walkę z przestępczością nieletnich, ale ministrowie sprawiedliwości..., nie mają czasu, a może i energii na to, żeby zwyciężyć bierny opór skarbu".

Nie wiem, jakie względu wpłynęły na Ministerstwo Skarbu, że sprzeciwia się wniesieniu projektu do sejmu. Jeżeli jest to zrozumienie, że rolą sędzi jest orzekanie o przestępstwie, a nie organizacja opieki nad małoletnimi, należąca w całości do Min. Spr. i Opieki Społ., i wychowywanie ich, do czego powołano jest Min. Ośw. Publ. ta sprawa jest na dobrej drodze. W okresie porozbiorowym akcja społeczna opieki nad małoletnimi musiała się skupić w rękach sądownictwa polskiego, które budziło najmniej podejrzeń. W wolnej Polsce nie mamy chyba potrzeby działać pokryjomu. Odpowiedni ludzie powinni zająć się tą ważną sprawą. Zamykam książkę. Raz jeszcze przebiegam myślą jej treść. Nie dała ona charakterystyki dziecka, ani przestępstwa, ani dziecka-przestępcy. Autor, nie umiejąc sam stworzyć tych charakterystyk, pomiął zupełnie milczeniem charakterystykę, którą podałem na podstawie mozolnych badań. W tej grubej książce brak jeszcze paru działów, które omawiam w mojej pracy. Poza dzieckiem opuszczonym, krzywdzonym, sierotą, jest jeszcze dziecko rodziców zamożnych, które nieraz bywa w nieporozumieniu z kodeksem karnym. Gdzież jest jego charakterystyka? Jakie czynniki spowodowały ją na bezdroża. Czy to dziecko nie jest obciążone i zwyrodniałe. Czy to nie powinno nasunąć prawnikowi, zabierającemu głos w sprawach społecznych, pytania: a może złe jest, że kodeks pisany nie włączył do swych artykułów wielu zagadnień z kodeksu obyczajowego, który żyje w narodzie pod mianem moralności? A dalej ta gruba książka pomija zupełnie zagadnienie wpływu przemysłowienia kraju na wzrost przestępczości, wpływu wielkich osiedli na przestępczość, naturalnego ruchu ludności, wychodźstwa, osadnictwa, oświaty, wstrząsów gospodarczych i wielu innych czynników. Tę pracę kompilacyjną byłoby znacznie prościej przedstawić w postaci tablicy graficznej czy liczbowej, która pozwoliłaby zorientować się szybciej, jak, gdzie i kiedy zaczęła się obrona dziecka opuszczonego.

Wznawiam raz jeszcze w pamięci przeczytane karty. I oto doznaję dziwnego wrażenia. Zda mi się, że siedzę, jak przed laty na Capri na Marina Grande. Jest południe. Lazur nieba zlewa się ze szmaragdem zatoki. W oddali wznosi się słup dymu Wezuwjusza. Zbliży się statek. Szeregi łodzi rybackich przewożą podróżnych na brzeg lub do grotty lazurowej. Turyści zwiedzają miasto, skałę, z której Tyberjusz strącał skażąciców do morza... Co dnia ten sam widok. I zda się, że od wieków nic się nie zmieniło. Ale siadam do łódki, płynę do podnóża pionowych skał... Podmyte. Z pod wody sterczą głazy kamienne. Dwie wielkie skały, Foraglioni, wznoszą się kilkadziesiąt metrów nad powierzchnią morza. Stoczyłyście się z wyżyn Monte Solare, mówię do nich, i teraz fala złobi w was wrota, przez które może przepłynąć moja łódź... Ile wieków trzeba było na to? Obraz niknie jak sen... Ile wieków trzeba czekać na to, aby człowiek pojął, że artykuł ustawy może ulec zmianie, może stoczyć się z wyżyny niedostępnej skały i zginąć w toniach zapomnienia? *Dr W. Miklaszewski.*

Robert R. Rusk. *Pedagogika Eksperymentalna* (Experimental Education) przeł. z ang. Dr Z. Ziemiński, Książnica-Atlas Lwów-Warszawa 1926. str. 391+5 nb.

Jest objawem nader pocieszającym, że w ostatnich czasach poczęły ukazywać się u nas poważne prace z zakresu psychologii pedagogicznej (Dr Joteyko, Dr Jaxa-Bykowski, Dr T. Jaroszyński, Dr Rowid, Józef Mirski, i szereg innych). Z dziedziny zainteresowań bowiem specjalistów-uczonych zaczyna psychologia doświadczalna i powstająca na jej podstawie jako nauka samodzielna pedagogika doświadczalna wchodzić w krąg zainteresowań szerokiego ogółu nauczycielstwa; to daje rękojmię do dalszego pomyślnego rozwoju tych nauk, opartych o tysiącne doświadczenia i obserwacje pojedynczych pracowników i możliwości praktycznego zastosowania ich wyników dla dobra wychowania i życia społecznopństwowego. Przekład Ruska „Pedagogiki“, pisanej jasno i dostępnie, opartej na badaniach Meumanna, Thorndike'a, Whipple'a, Binet-Simona, Claparède'a, W. Stern, Termana i i., powinien się znaleźć w rękach wszystkich nauczycieli, poważnie biorących swe powołanie instruktorskie i wychowawcze. Treść obejmuje: Stanowisko pedagogiki eksperymentalnej; Metody pedagogiki eksp.; Ogólny rozwój dziecka — fizyczny i duchowy; Rozwój specjalnych zdolności psychicznych dziecka (Uwaga; Postrzeganie zmysłowe; Apercpcja; Pamięć; Kojarzenie i wyobrażenia; Myślenie, rozumowanie i mowa); Rozwój estetyczny i moralny dziecka; Różnice indywidualne; Uzdolnienie; Ekonomia i technika uczenia się (niezwykle ważne!); Warunki pracy umysłowej; Psychologia i dydaktyka przedmiotów nauczania; Zakończenie. Przekład znakomity, wskazówki i uzupełnienia tłumacza cenne dla początkującego w psychologii pedagogicznej. Cena (zł. 9.—) za książkę za wysoka. *M. Fr.*

„*Nowy Nauczyciel*“ („Der Neue Lehrer“, Beiträge zur entschiedenen Schulreform, hrsgb. von Paul Oestreich und Otto Tacke).

W tej pięknie wydanej książce, będącej zbiorem referatów, wygłoszonych na konferencji Związku „Bund der entschiedener Schulreformer“ w Berlinie 30/IX — 3/X 1925 r., odbytej pod hasłem: „Nowy Nauczyciel“, odzwierciedlają się zasadnicze dążenia zwolenników nowej szkoły w Niemczech w kierunku zreformowanego kształcenia nauczyciela. Każdy prawdziwy nauczyciel, t. j. ten, który — jak powiada żarliwy w swym fanatyzmie Oestreich — „czuje wewnętrzne powołanie do wychowania nowego, lepszego pokolenia, który w tej dziedzinie czuje się twórcą i apostołem, i siłę swego apostołstwa czerpie z poznania nędzy ludzkiej i z wielkiej współczującej miłości“, winien przeczytać książkę, stworzoną przez najszlachetniejszych zbiorowym twórczym wysiłkiem. Z 25 referatów, obejmujących różne dziedziny kształcenia nauczyciela, przytoczę: „Kryzys kulturalny i społeczny a nauczycielstwo“, „Kobieta jako czynnik wychowawczy“, „Typy uczniów i ich dobór“, „Nauczyciel i dziecko anormalne“, „Nauczyciel, jako mistrz życia“, „Szkoła wyższa a kształcenie nauczyciela“, „Nowe wykształcenie nauczycieli w Austrii“, „Nauczyciel jako pedagogiczny typ zawodowy“ i i. Bogata bibliografia wydawnictw o nowej szkole zamyka książkę.

M. Fr.

Przegląd obcych czasopism.

Czasopisma niemieckie.

„*Die Neue Schule*“ (J. Bensheimer, Mannheim) przynosi w zeszytach 9 i 10 z u. r. znakomite dwa artykuły M. Enderlina: „Duch starej i nowej szkoły“, przeprowadzające rzeczowe porównanie metod, wyników i atmosfery obu typów szkoły, kładąc nacisk na wytworzenie atmosfery pogody, wzajemnego zaufania, współpracy i radości twórczej. Cennym jest też art. F. Freya w zeszytach 10 „O kilkudniowych wycieczkach uczniowskich“, wykazujący sposób metodycznego wykorzystania takich wędrowek po okolicy. W zeszytach 11 znajdujemy Huppa „Myśli o odnowie szkoły“ i K. Franka „Psychoanaliza a pedagogika“, w którym autor dochodzi do wniosku, że psychoanalizy należy używać w szkole z bardzo wielką ostrożnością i po odpowiednim fachowym przygotowaniu.

„*Die Neue Erziehung*“ poświęca w Nrze 10 dużo miejsca streszczeniu referatów, wygłoszonych na konferencji nauczycielskiej, odbytej w dniach od 30 września do 4 października 1925 r. w Berlinie na temat: „Nowy nauczyciel (problem kształcenia nauczycieli)“. Streszczenia dają bardzo wiele, pozwalając poprzeć ideologię nowej pedagogiki. — E. Goldbeck omawia stany trwogi i strachu u dzieci: „Normale Kinderängste“. Cenne są uwagi ze spadku piśmiennego Walt. Rathenaua, wielkiego męża stanu o reformie wyższego wykształcenia szkolnego; w Nrze 11 S. Schwarza „O kolegjalnym zarządzie szkolnym i radach rodzicielskich“, parę artykułów przeciw nowym planom szkoły wyznaniowej w Prusach, sprawozdania z kongresów edynburskiego i heidelberskiego; w Nrze 12 generał Percin: „O wychowaniu pokojowym“, M. Hedann „O wychowawczem znaczeniu podróży zagranicznych“, Kawerau: „Historja i epoka“ oraz w. i. W każdym zeszytach dużo notatek, sprawozdań, artykułów dyskusyjnych, bibliografja.

„*Schulreform*“ podaje: w zeszytach 8—9 referat R. Lehmana ze „School and Society“: „Dr Merianus School w Kolumbji (Missouri)“; artykuł Dra J. M. Verwegen'a: „Idea wolnej szkoły“, wolnej od wszelkich przesądów społecznych, różnic klasowych, ograniczeń metodycznych, wolnej w nauczaniu, wychowaniu i atmosferze życia; bardzo ciekawy artykuł prof. Dra Seyferta „Niemieckie dobra kulturalne jako podstawa naszej szkoły“, żądający ścisłego wychowania w kulturze narodowej w związku z kulturą ogólnoludzką; Dra O. Myrbacha „Sugestia w wychowaniu“; R. Linkego początek serji artykułów: „Czytanka i nauczanie w czytaniu“; w dziale „Dom i Szkoła“: „O wychowaniu do pracy“. Obszerna kronika i bibliografja. W zeszytach 10 R. Lehmana: „Dalton-Plan“; ciąg dalszy artykułu Linkego o czytaniu; w zeszytach 11 R. Lehmana: „Szkoła Tagorego w Szantinkatan“; ciąg dalszy artykułu Linkego; sprawozdanie z kongresu heidelberskiego Ligi Odnowy Wychowania; czasopisma wedle działów

wiedzy; w zeszytcie 12 zakończenie artykułu Linkego; Bauera wskazówki „O pisaniu listów; bibliografja.

„*Das Werdende Zeitalter*“, kwartalnik, organ „Ligi Odnowy Wychowania“ (Verlag Klotz, Gotha, Niemcy) przynosi w r. 1925 między innymi: w Nrze 1 „Nowe próby wychowawcze w Hadze“; Alpejskie schronisko młodzieży w Galtur; Pedagogiczne idee Tołstoja; w Nrze 2 artykuły o wychowaniu estetycznym, o planie nauczania dla 1—5 roku nauczania w szkole powszechnej w Austrii, Odnowa wychowania w Ameryce; w Nrze 3 twórcze kształtowanie w wieku dziecięcym, Szkoła i sztuka, Czechosłowacki Czerwony Krzyż, Austriackie zakłady wychowawcze (Bundesarziehungsantalten). — W każdym zeszytcie przegląd ruchu pedagogicznego i obszernie sprawozdania z czasopism pedagogicznych różnych krajów oraz cytaty z dzieł pedagogów, poetów i filozofów. — Czasopisma pokrewne: „Pour l'Ere Nouvelle“ i „The New Era“. (Porównaj art. „Liga Nowego Wychowania“ Ruch Ped. Nr 9—10).

M. F.

Kronika pedagogiczna.

IV Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego. W dniu 16—20 kwietnia 1926. odbędzie się w Rzymie IV Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego. Na porządku dziennym postawione są dwa zagadnienia: 1. Możliwość wspólnej — ogólnie ludzkiej podstawy wychowania moralnego. 2. Osobowość: warunki jej rozwoju w rodzinie, w szkole i społeczeństwie. Prócz nich omawiane będą zagadnienia nauczania historii (w związku z t. zw. „Voeu de Genève“, wyrażonem przez III Kongres w r. 1922) Kongresy Wychowania Moralnego są organizowane przez Międzynarodowy Wydział Wykonawczy, w którym zasiadają przedstawiciele szesnastu narodów, (m. in. L. Bourgeois, N. Buttler, Ed. Claparède, F. W. Foerster, J. Kerscheneiner, F. Orestano, P. Gooch). Celem Kongresów jest porozumiewanie się w sprawach doniosłych dla wszystkich wychowawców bez względu na różnice przekonań, wiar, ras i narodowości. Kongresy pozostawiają całkowitą swobodę wypowiedzania się. Służą zbliżeniu się ludzi dobrej woli, nic nie chcą narzucać, nic nie uchwalają. W organizowaniu kongresów współdziałają we wszystkich krajach Komitety Narodowe. Zadaniem ich jest (prócz działalności informacyjnej) ułatwienie uczestnictwa w Kongresie, przesyłanie „komunikatów“ w sprawach objętych programem Kongresu, organizowanie pokazów działalności, wydawnictw i t. d. Na III Kongresie Wychowania Moralnego w Genewie Komitet Polski rozpowszechnił trzy broszury: pp. L. Bykowskiego, St. Kupczyńskiego i Al. Patkowskiego — O wychowaniu społecznym w Polsce. N. Gąsiorowskiej — O nauczaniu historii oraz o Polskim Czerwonym Krzyżu Młodzieży; urządził wystawę książek polskich. Przewodniczącą Komitetu Polskiego była prof. dr. J. Joteyko, sekretarką i delegatką na Kongres H. Radlińska, zast. sekretarza Si. Sedlaczek.

I Polski Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych odbył się w grudniu 1925 r. w Warszawie, pod przewodnictwem Dr Marji Grzegorzewskiej. Na zebraniu wygłoszili referaty wiz. J. Hellmann: „Stan obecny i projekty rozwoju szkolnictwa specjalnego w Polsce“, Dr Wł. Sterling: „Organizacja współpracy lekarsko-pedagogicznej w szkole specjalnej“, P. Lublinerowa: „Liga opieki nad dzieckiem opuszczonym i zaniedbanem“, Dr M. Grzegorzewska: „Archiwum szkolnictwa specjalnego“, Dr J. Korczak: Wychowanie wychowawcy przez dziecko“ i P. Stefanowicz: „Selekcja dzieci anormalnych“.

Nadto wygłoszono szereg referatów, poświęconych wychowaniu i nauczaniu dzieci głucho-niemych i ociemniałych.

Bardzo ważne obrady toczyły się w sekcji wychowania dzieci moralnie upośledzonych; dotyczyły one profilaktyki przestępczości dzieci (sędzia *K. Komorowski*), badań nad dzieckiem moralnie zaniedbanym (*Dr T. Jaroszyński*), metod wychowania w szkole specjalnej i inne.

W sekcji wychowania umysłowo upośledzonych wygłosili referaty: p. *M. Wawrzynowski* (Czytanie i pisanie metodą Decroly'ego) i p. *Lablinerowa*. Uczestnicy Zjazdu zwiedzili Dom Sierot Dra Korczaka.

Pierwszy Zjazd Naucz. Szkół Specjalnych w Polsce ma doniosłe znaczenie społeczno-wychowawcze; znakomicie zorganizowany pod względem naukowym i fachowo-pedagogicznym przyczyni się niezawodnie do pogłębienia i spopularyzowania sprawy wychowania dzieci anormalnych.

Ze szkoły powszechnej do średniej. Z powszechnej szkoły średniej przechodzi tylko mała, wybrana i przebrana gromadka. Rzadko to jednak są wybrańcy z łaski bożej. Egzamin? Atmosfera egzaminacyjna w szkole średniej, komisja z ludzi dziecku nieznanymi, wynikająca stąd depresja duchowa, sposób egzaminowania i tyle nowych okoliczności utrudniają poznanie i wyczuć, kto jest prawdziwie i bez uprzedzeń godzin przyjęcia do studjum średniego. Egzamin ogranicza się powszechnie do stwierdzenia pewnych podstawowych wiadomości, ale nie myśli się nic o uzdolnieniu do tego studjum. Charakter egzaminu nie opiera się dość organicznie o uczywo szkoły powszechnej. Związek tych dwu szkół jest wogóle bardzo luźny, a najluźniejszy chyba w ustroju szkolnictwa naszego. Niema tu organicznego przechodzenia, ale raczej skoki.

Omawiane zagadnienie było już w r. 1908 przedmiotem rozważań w ankiecie wiedeńskiej. We Francji Maurycy Weber zaleca uznać klasę pierwszą średnią za klasę próbną, w niej poddać dzieci systematycznej obserwacji i na końcu roku usunąć mniej zdolne, a zdolne wedle kierunku uzdolnienia rozdzielać na sekcje. Austria w duchu jednolitej szkoły w próbnym zakładach wiedeńskich przyjmuje wszystkie dzieci z przynależnych szkół powszechnych z klasy 4-cj do obowiązkowej szkoły średniej, a według typu uzdolnienia włącza je do 2 sekcji. W Polsce Związek Zaw. Naucz. Pol. Szkół Średn. w próbnym swoich szkołach przyjmuje absolwentów szkoły powszechnej bez egzaminu wstępnego.

W Czechosłowacji państwowa komisja reformy szkolnictwa proponuje przyjmować uczniów szkoły powszechnej do średniej na podstawie świadectwa i arkusza osobistego (karta indywidualna), w którym szkoła powszechna charakteryzuje ucznia i zaznacza, o ile uczeń jest zdolny do studjum. Pierwszy dokument wskazuje stopień wiedzy ucznia, drugi zaś jego inteligencję. Jeżeli szkoła powszechna nie może określić jego intelektu jako „bardzo zdolny”, wtedy szkoła średnia podda go ocenie metodami psychologicznymi, egzaminem, czy innym jakimś sposobem. Odpowiedzialność wtedy przyjmuje na siebie szkoła powszechna. Liczba egzaminowanych przy takim postępowaniu zmniejszy się i będzie można ich poznać dokładniej i wszechstronniej. Dopuszczenie metod psychologicznych do egzaminu wstępnego w szkole średniej uznane zostało za postępek.

Przygodnie zauważam, że przeprowadzony w 1925 psychologiczny egzamin wstępny w szkole ćwiczeń w seminarjum piotrkowskim pozwolił skupić w pierwszym oddziale doskonalszej jakości umysłowej dzieci, niż w latach poprzednich.

Za wnioskiem komisji reformy szkolnej czechosłowackiej oświadczył się bez zastrzeżeń wybitny psycholog dr. Cyryl Stejskal w broszurze „K chystane reformie přijimani žactva do primy” (Rozprawy ustawa pro vyzkum ditiete a dorustajici mladeže l. 25). Zaleca arkusz osobisty i egzamin psychologiczny. Warunkiem powodzenia musi być jednak podniesienie wykształcenia nauczycielskiego, zabezpieczenie nauczyciela przed nieprzyjemnościami, jakie mogą być następstwem rzetelnego wypełnienia arkusza wreszcie wyćwiczenie choćby jednego z członków grona nauczycielskiego szkoły średniej w metodach psychologicznych.

Na podstawie broszury tej i wniosku komisji reformy Ministerstwo oświaty powierzyło dr. Stejskalowi przeprowadzić psychologiczne zbadanie

przyjętych do kilku praskich szkół średnich pierwszoklasistów. Wyniki jego pracy mają być podstawą dalszych badań w tej ważnej sprawie. *Mgr.*

Selekcja dzieci. Pierwsza selekcja dzieci szkolnych pod względem umysłowym doprowadziła do wyłączenia młodzieży, cofniętej w rozwoju umysłowym lub umysłowo upośledzonej. Aby tej działwie ułatwić naukę i dać zadowolenie i radość w pracy i z pracy umysłowej, stworzono klasy osobne, a potem organizuje się już umyślne szkoły. Tym sposobem nawet z najwłaściwszego materiału umysłowego społeczeństwa wydobywają możliwą do wydobycia ilość energii duchowej dla szczęścia upośledzonych jednostek i cywilizacyjnej korzyści gromad społecznych, narodowych czy nawet państwowych. Ta pierwsza selekcja była wpływem uczucia ludzkości (*humanitatis*) dla istot upośledzonych, pokutujących za winy niepopelnione, za winy natury w najszerszym znaczeniu tego słowa.

Selekcja wtóra kieruje się innymi pobudkami. Pedagogowie pragną wydzielić z gromady normalnych dzieci wybijające się talentami czy ogólnem uzdolnieniem, aby zająć je pracą szerszą i głębszą, niż praca umysłów normalnych, dać im przez to sposobność do natężenia sił duchowych i wywołania uczuć radości i zadowolenia z pokonania trudności. Ekonomisci polityczni (społeczni, narodowi, państwowi) radziby wzzyskać zasoby intelektualne śmietanki umysłowej ku dobru społecznemu i ku podnoszeniu cywilizacji i kultury narodu i ludzkości. Cel wychowawcy i cel ekonomisty-polityka łączą się tutaj i współcelowość pedagoga i polityka przeprowadza drugą selekcję.

Polityk kierował się jakością talentów i wymyślił w obrębie szkoły średniej typy jak np. klasyczny (starohumanistyczny), humanistyczny, matematyczno-przyrodniczy i t. d. Pedagog myśli o zorganizowaniu klasy z ogólnie uzdolnionych. Obok więc klas dla dzieci normalnie rozwiniętych byłyby klasy i szkoły dzieci podnormalnych i nadnormalnych. Ameryka, Anglja i Niemcy już dość daleko naprzód sprawę tę posunęły. Za przykładem Zachodu poszedł w r. 1925/6 czeski pedagog prof. Chlup w Bernie norawskim i z kilku trzecich klas wybrał najzdolniejsze uczennice i z nich utworzył wspólną klasę. Czeski zmysł polityczny pójdzie za wzorem zachodnim i w tym względzie także, że wydobędzie i z wiejskich szkółek dzieci wybitnie zdolne, choćby najbiedniejsze i umieści je w takiej szkole specjalnej i jako „dzieciom narodu“ da strawę, odzienie, mieszkanie i wykształcenie.

Z dokonywaniem sekcji łączą się pewne spostrzeżenia i uwagi o tzw. cudownych dzieciach, o których przyszłowie powiada: Frühe Blüthe, magre Frucht. Wybitną zdolność okazujące dzieci mogą być w zbyt szybkim pędzie rozwoju duchowym (jak to bywa i ze wzrostem cielesnym) albo jest to chorobliwa przedwczesna dojrzałość. Stare doświadczenie mowi, że dzieci nerwowe dojrzewają przedwcześnie, miewają zaiteresowania ludzi dojrziałych i dokonują czynów nadmiernych. Amerykański psycholog Terman, zajmujący się tem zagadnieniem doświadczałnie już lat kilka doszedł do wniosku, że między wysoce uzdolnionemi dziećmi odsetek cielesnie słabych i nerwowych nie jest większy niż między młodzieżą normalną.

Czeski pedolog Dr. Cyryl Stejskal opowiada, że znał takiego pierwszoklasistę, który poważnie interesował się polityką, czytał artykuły wstępne 3-4 dzienników, znał ministerstwa wszelkie od przewrotu, stosunki sił stronnictw i t. p. Ośmioletni ciężki neuropata z fenomenalną pamięcią udowodnił przy badaniach w „Pedologicznym Instytucie“, że wykonywa sprawnie pamięciowo mnożenie liczb 2-cyfrowych przez 3-cyfrową i w 16-20 sekundach podawał dobre wyliczenia. Męczył się się jednak bardzo szybko. W doświadczałni „Instytutu Pedologicznego“ poznał stosunkowo wielką liczbę dziewcząt, które wykonywały rolę dramatyczne ku zadziwieniu nad normalne siły swego wieku, a były to same histeryczki. Nie odważyły się jednak snuć stąd wniosku, że wyróżniające się dzieci muszą być anormalne. *Mgr.*