

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.
---	---

Stanisława Szczepanowskiego poglądy na wychowanie i szkołę.

(Z okazji 25 rocznicy Jego zgonu).

W genezie osobowości *Stanisława Szczepanowskiego* nie-
trudno wyróżnić dwa pierwiastki ogólne i zasadnicze: idealny,
a ściślej — polski idealizm mesjaniczny, i realny — w postaci
pozytywizmu francuskiego. Gdy romantyzm polski, obdar-
zając *Szczepanowskiego* płomiennem sercem i duszą szlachetną,
marzącą wciąż o bohaterstwie, triumfie dobra i prawdy, postępie
i doskonałości ludzi i życia na ziemi, wskazał mu cele naj-
wyższe, to znów dopełnienie tej „ewangelji narodowej“, t. j.
środku, konieczne do jej realizacji, znalazł on — jak sam
wyznaje — w pozytywizmie *Augusta Comte'a*.

Odrodzenie narodu polskiego było najbliższym celem wy-
tężonej pracy i nieustraszonej myśli *Szczepanowskiego*. Szerokim
i twórczym umysłem swoim starał się ogarnąć całość życia
narodowego i społecznego — jego potrzeby i dążności, niedo-
magania i braki, wzloty i klęski, jak również warunki i przy-
czyny, z których one wyrastać mogły.

Na przejawy życia socjalnego patrzył zawsze z punktu
przyczynowego i genetycznego, a ich wartość oceniał i mierzył
ze stanowiska celowości, t. j. stopniem udoskonalania współ-
życia i postępu cywilizacyjnego narodów i ludzkości. Na drodze
do swych bliższych celów widział dwa konkretne zadania:
pierwsze — podźwignięcie ekonomiczne społeczeństwa pol-
skiego, drugie — to jego wzmocnienie moralne i podniesienie
umysłowe.

Obok materialnej odbudowy kraju dążył do prze-
budowy „wichrowatej i nieokiełznanej“ duszy polskiej. „Skarb
i oświata“ — to naczelne hasło jego pracy obywatelskiej. Tworząc
z niczego prawie polski przemysł naftowy na Podkarpaciu, dał
wspaniały przykład wartości pracy, organizacji i przedsiębiorczości

ekonomicznej. W dziedzinie drugiej był budzicielem sumień ludzkich i patriotyzmu, szermierzem sprawiedliwości, krzewicielem oświaty, propagatorem demokratyzmu, uosobieniem postępu i pracy dla społeczeństwa. I na tem polu zaznaczył się czynami realnymi. Wystarczy wspomnieć zakładanie szkół dla dzieci robotniczych, pracę w T-wie Pedagogicznym, którego przez pewien czas był nawet prezesem, popieranie T-wa Szkoły Ludowej, którego znów był obok Asnyka jednym ze współzałożycieli i czynnych jego członków, wreszcie wybitny udział w pracach sejmu lwowskiego i parlamentu wiedeńskiego.

W obu kierunkach swej pracy widział wielkie zaniedbanie i braki, dlatego dążył do reform i to do reform gruntownych, od podstaw, t. j. od wychowania nowego pokolenia ludzi dzielnych. Nic więc dziwnego, że Szczepanowski z zawodu inżynier i ekonomista występuje jednocześnie jako gorliwy i twórczy pedagog i nauczyciel społeczny. Wiedział bowiem i wierzył święcie, że „zawsze takie rzeczypospolite będą, jakie ich młodozieży chowanie“.

Trzeba tu jeszcze zaznaczyć, że bezpośrednim terenem pracy odrodzeńczej oraz najbliższym przedmiotem obserwacji i krytyki twórczej, zwłaszcza na polu wychowania i oświaty, była dla Szczepanowskiego ówczesna Galicja, w której po kilkunastoletnim pobycie w Anglii osiadł na stałe (1879 r.), a z której na wzór Cavoura marzył uczynić Piemont Polski odrodzonej.

* * *

Nie będąc w dziedzinie pedagogii stosowanej zawodowcem, któregoby teren myśli ograniczał się — jak często bywa z rutynowanymi fachowcami — do ciasnego zakresu swej pracy i oddziaływań osobistych, Szczepanowski mógł, jako wybitny mąż stanu, wyjść poza sferę zainteresowań bezpośrednich i spojrzeć z perspektywy niejako w przyszłość, na wychowanie młodego pokolenia i stosunek szkoły do życia i reszty współczynników wychowawczych. Opierając się na olbrzymim wprost wykształceniu i doświadczeniu osobistem, na długoletniej i wnikliwej obserwacji życia i szkoły na Zachodzie i w Polsce, wysnuł on dla współczesnego systemu wychowania publicznego smutne, bo odpowiadające rzeczywistości, lecz z drugiej strony dla postępu i życia społecznego ożywcze i płodne wnioski. I choć w teorii pedagogicznej nie były one zupełną nowością, to jednak w praktyce wychowawczej w znacznym stopniu są dopiero postulatami doby dzisiejszej.

Cały system współczesnego sobie wychowania publicznego uważa Szczepanowski z gruntu za fałszywy i zgubny. Przeważają w nim czynniki martwoty, skostniałości i biurokratyzmu, czynniki, które urabiają bierne jednostki, nieprzygotowane wcale do samodzielnego, czynnego i twórczego życia społecznego. Bo też — zdaniem Szczepanowskiego — całe społeczeństwa na kontynencie europejskim w przeciwieństwie do narodów anglo-

saskich — są tak zbiurokratyzowane, że otrzymanie jakiegoś stanowiska społecznego zależy nie od osobistych zdolności, inwencji i przygotowania życiowego, lecz od egzaminów i świadectw formalnych. „Nie zależy od tego, co ktoś umie, ale od tego gdzie i jak się uczył“.¹⁾ Dlatego nie dziwi się Szczepanowski, że „rodzice już prawie od urodzenia dziecka przewidywać muszą, co się z niego ma zrobić“. O tem, kim kto ma być, jaki kierunek obrać dla przyszłej pracy, decydują nie zdolności i zamiłowania wychowanka, lecz najczęściej zewnętrzne okoliczności i upodobania osobiste opiekunów. Szczepanowski zaś chciałby widzieć społeczeństwo, utworzone nie jak martwy i skombinowany bezduszny mechanizm, lecz na wzór żywego organizmu, w którym każda komórka — człowiek nie tylko wypełniałby sumiennie raz przyjęte na się obowiązki, lecz dążyłby jednocześnie do udoskonalenia i twórczości w pracy, do podniesienia przydatności swej funkcji, a przede wszystkim, aby umiał samodzielnie i skutecznie walczyć z trudnościami życia i opanowywać siły przyrody. Tymczasem dzieje się inaczej. „Martwość galicyjskiego systemu szkolnego — zdaniem Szczepanowskiego — pokazuje się najlepiej w tem, że większa część naszych dyplomowanych doktorów filozofji, teologii i obojga praw, chociaż wyběnili pewien zakres informacyj przed otrzymaniem dyplomu, potem już się z życia uczycy nie umieją i nie okazują żadnego interesu dla spraw duchowych“.²⁾ Może być jeszcze gorzej. Szczepanowski przewiduje, że z naszą inteligencją zawodową — ludźmi najczęściej ze średnim lub wyższym wykształceniem — mogłoby się stać to, że, raz wytrąceni przez jakieś okoliczności lub katastrofę ze swych stanowisk stałej pracy, mogą sobie ginąć spokojnie i powali z głodu, gdyż walczyć z przeciwnościami życia nie umieją, nie są przygotowani do samodzielnego bytowania. Czyż wojna światowa i czasy powojenne nie potwierdziły nieraz aż nadto jaskrawo tych smutnych przypuszczeń? Szczepanowski szuka przyczyn złego i znajduje, że ono tkwi w błędnej zasadzie wychowania: „...my wychowujemy ludzi nie na ludzi, tylko z góry na jakieś kółka i kółeczka w jakimś przyjętym raz systemie administracji czy wogóle pracy krajowej“.¹⁾ Takie wady — zdaniem Szczepanowskiego — ma przede wszystkim system wychowania publicznego, system szkolny. Szkoły bowiem starają się urabiać stereotypowe indywidua według raz przyjętych i uznanych za autorytatywne szablonów, przystosować do istniejących funkcji i form pracy najczęściej przestarzałych. „W opinji publicznej — mówi — przyjmuje się cały system szkół, jako dany przez okoliczności, czy jakieś prawo natury, i wierzy się, że to musi być niezmiennie“.²⁾ A życie społeczne rozwija się stale, posuwa się

¹⁾ *St. Szczepanowski*: O polskich tradycjach w wychowaniu. Lwów, 1912. stron. 260 i nst.

²⁾ Tamże, 315. ³⁾ Tamże, 234; porów.: *Fl. Znaniecki*: „Szkice z socjologii wychowania“ w *Ruchu Pedagog.* r. 1925. ⁴⁾ Tamże, 232.

naprzód, potrzebując twórczych i dzielnych ludzi, zdolnych ujmować to zmieniające się życie w formy, bardziej odpowiadające nowym wynaganiom i dążnościom społecznym. Że tak nie jest, że „niezmiennie“ szkoły przytłumiają w młodzieży zapał i inicjatywę, potrzebę twórczości i chęć łączenia myśli z czynem, któremi to zaletami „rasa polska“ — zdaniem Szczepanowskiego — jest tak hojnie wyposażona, wina między innymi leży i w tem, że „niema u nas tego poczucia oddziaływania społeczeństwa na szkoły i szkół na społeczeństwo“¹⁾ a „jednym z największych braków całego wykształcenia szkolnego jest brak zrównoważenia między uczeniem się — naśladownictwem obcej wiedzy, a siłą twórczą, która umie tę siłę przerobić na własną siłę i własną myśl“²⁾ Dopiero w naszych czasach w teorii pedagogicznej wyróżnia się jasno w pojęciu wychowania i zestawia zdecydowanie obok siebie dwie równorzędne funkcje społeczne, mianowicie — funkcję przystosowania (adaptacyjną) i funkcję przemiany (rekonstrukcyjną).³⁾ Obie te funkcje są niezbędne i mają dla życia socjalnego jednakową wartość. Analizując poglądy Szczepanowskiego, widzimy, że on właśnie w ostry sposób krytykuje jednostronność wychowania, polegającą na przesadnem uwzględnianiu dążności adaptacyjnych, które przecież w swej życiowej i logicznej konsekwencji prowadzą do martwoty i skostnienia. Żąda w wychowaniu większego udziału dla funkcji twórczej, rekonstrukcyjnej, opartej na wolności wewnętrznej, a nie na przymusie zewnętrznym. Ludzie bowiem twórczy i dzielni potrzebni są w pracy „przebudowy“ jednostkowej i zbiorowej, bez której nie można było nawet marzyć o odrodzeniu narodowem.

* * *

Domagając się kształcenia w młodzieży pierwiastków twórczych, Szczepanowski łączy z tym inny, nie mniej ważny postulat wychowawczy — kształcenia dzielnych charakterów. Jeżeli się bliżej przyjrzyć programom i metodom szkolnym, to — zdaniem Szczepanowskiego — dojrzymy tam jeszcze inną szkodliwą cechę jednostronności: zupełną przewagę w kształceniu intelektu z całkowitem prawie zaniedbaniem rozwijania uczuć i silnej woli, czyli tych właśnie objawów ducha, które przedewszystkiem potrzebne są w działaniu i wszelkim czynie świadomym. Kształcąc inteligencję wyłącznie, kształcą się widzów życia, zdolnych w najlepszym wypadku do krytyki, gdy tymczasem każde społeczeństwo, a polskie w szczególności potrzebuje dzielnych i samodzielnych pracowników, współtwórców i „czynnych charakterów“. „Cały teraźniejszy system wychowania jest tylko jednym ciągiem tamowania i przytłumiania wrodzonych instynktów

¹⁾ Tamże, 232. ²⁾ 270

³⁾ *Zygmunt Mysłakowski: Rozwój naturalny i czynniki wychowania.* Kraków, 1925.

„ „ *Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do t.zw. „celów wychowawczych“* Kraków, 1926.

i chęci czynu chłopca polskiego, podczas kiedy on powinien być pielęgnowaniem wszystkich zarodków czynności¹⁾. „System ten wywołuje krytykę, ale nie wywołuje pracy twórczej“²⁾. Dlatego wypowiada się Szczepanowski zdecydowanie za zmianą dotychczasowego systemu wychowania na system, „któryby pielęgnował i kształcił kierunek pracy twórczej“. W roku 1897 wygłosił Szczepanowski w Krakowie odczyt „O potrzebie kursów ludowych“, w którym ostro skrytykował martwość systemu szkolnego, przeciwstawiając mu „szkołę życia“ — autodydaktyzm, określając przytem trafnie stosunek szkoły do życia. Osobiste doświadczenie, przeżycie pewnych twórczych stanów psychicznych, powstałych przy rozwiązywaniu różnych problemów życia realnego i duchowego — to podstawa niezawodna wykształcenia dzielnego człowieka. Jako piękny przykład tego stawia społeczeństwo angielskie, gdzie się zwraca baczną uwagę na czynną i praktyczną stronę wychowania przez samo życie i łączność szkoły z życiem. Nasuwają się na myśl piękne słowa, wypowiedziane w tej sprawie w tym samym czasie przez jednego z największych amerykańskich pedagogów doby dzisiejszej — J. Dewey'a.

„Uczyć się?... — pyta Dewey. — Niewątpliwie, lecz żyć przedewszystkiem, uczyć się zaś przez to życie i w związku z niem“. A Szczepanowski, jako pierwsze „prawidło“ kształcenia umysłu, stawia pokrewne myślą twierdzenie, że „podstawą całego wykształcenia jest wykształcenie życiowe i autodydaktyzm, a zadaniem szkoły jest nie zagwoździć umysł, ale przeciwnie — przysposobić go, aby był otwarty, potrafił patrzeć na życie własnymi oczyma i uczyć się z życia“³⁾.

Szkola, któraby była zorganizowana jak samo życie społeczne, byłaby — oczywiście — ideałem szkoły, byłaby samą „szkołą życia“ Czy dla Szczepanowskiego byłoby nowością mówić o dzisiejszym ideale szkoły — o „szkole pracy“? O takich właśnie szkołach mówił i marzył nasz pedagog z ostatniego dziesiątka ubiegłego wieku.

„Najlepsza szkoła jest ta, która zaopatruje w metodę uczenia, która uczy się uczyć, która wychowuje zdrową odporność, śmiałą dzielność i zaufanie do sił własnych — zamiast jezuickiego systemu ostrożności, posłuszeństwa, protekcji i protekcijek i rozdziału opatrnościowego na paniczów i pospólstwo“⁴⁾. Szkoła zaś współczesnej wyznacza Szczepanowski rolę pomocniczą, niemal podrzędną w osiągnięciu wychowania życiowego, gdyż „w wychowaniu szkolnem kształci się przeważnie tylko umysł, a znowu w rozmaitych obowiązkach życia przeważającą rolę odgrywa wola, zapał, sumiennosc, uczucia obywatelskie, charakter osobisty“. Takie byłyby dążności i główne tendencje pedagogiczne Szczepanowskiego.

* * *

¹⁾ Tamże, 104. ²⁾ Tamże, 242. ³⁾ Tamże, 313. ⁴⁾ Tamże, 315.

Najważniejszymi środkami, które najlepiej mogą pielęgnować i rozwijać instynkty, chęci i zarodki wszelkich czynów i twórczości w młodzieży są — zdaniem Szczepanowskiego — t. zw. prace ręczne w najszerszym znaczeniu tego pojęcia. Są one — a raczej być powinny — jak w szkole Dewey'a, kręgosłupem metody nowoczesnego wykształcenia szkolnego. Szczepanowski powołuje się przytem (jak zresztą przy wszystkich kwestjach społecznych) na piękne tradycje polskie — na Komisję E. N. i Liceum Krzemienieckie. To, co było charakterystycznym dla szkoły Czackiego i co ją chlubnie wyróżniało od innych, teraz w nowej szkole polskiej winno być stosowane jeszcze w wyższym stopniu — odpowiednio do postępu w naukach i wymogów społecznych. A więc, praktyka w muzeach, laboratorjach, na polu i w warsztatach; wycieczki, sport, rysunki i nauka zręczności — slöjd. To jest metoda naturalna, metoda kształcenia „czynnych charakterów“¹⁾. Pracy ręcznej przyznaje Szczepanowski wielostronne znaczenie wychowawcze, wpływ na wyrobienie samorządności i przedsiębiorczości jak i na charakter moralny wychowanków. Przez pracę własną młodzież uczy się oceniać i uznawać godność pracy wogóle, a wyzbywa się starego przesądu, jakoby praca fizyczna była czemś poniżającym. Ma też doniosły wpływ na szerzenie się prawdziwej demokracji.

Szczepanowski idzie jeszcze dalej i żąda, aby każdy wykształcony umysłowo umiał także jakieś rzemiosło, któreby w krytycznych chwilach uchroniło go od łaskawizny i żebrania, a nawet śmierci głodowej. „To jest — mówi Szczepanowski — pierwsza дума, którą każdy mieć powinien, to jest дума własnej osobistej niezależności“¹⁾. Na prace ręczne w szkole nie patrzy Szczepanowski z punktu utylitarnego, bezpośrednich korzyści, lecz — jak i Dewey — przedewszystkiem z punktu pedagogiczno-psychologicznego i moralnego. Do tegoż zakresu przedmiotów należy i gimnastyka. Przyznaje jej dodatni wpływ na rozwój fizyczny i zdrowie, jak również i na charakter: przez gimnastykę wyrabiają się zarodki rygoru i dyscypliny; — ona też przez próbę własnych sił wzmacnia pierwiastki czynne²⁾. Zaleca też wiele innych przedmiotów, jak: modelowanie, grę w piłkę, cały sport angielski, wiosłowanie, śpiew i t. p. Praca ręczna i ćwiczenia cielesne mają dla polskiego społeczeństwa szczególną wartość. „Nie znam kraju — mówi Szczepanowski — gdzie warstwa wykształcona jest tak... zniewieściała, jak u nas, tak anemiczna i chorowita“¹⁾. Szybki zanik sił żywotnych u ludzi wykształconych jest spowodowany przedewszystkiem brakiem silnego zdrowia i tężyzny fizycznej. Dlatego — to Szczepanowski z całym zapałem popiera wszystko, co tę „dzielność walki“, a nietylko „dzielność przy egzaminie“ wyrabia i rozwija

Ogólnie rzecz ujmując, można nazwać pedagogję Szczepanowskiego (co już z dotychczasowych rozważań w zna-

¹⁾ Tamże, 235, 50, 212.

cznym stopniu wynika) -- dynamiczną. Jest to jej cecha naczelna¹⁾.

* * *

W związku z kierunkami i przedmiotami nauczania w szkołach średnich wysuwa się na czoło kwestja dwu różnych, często przeciwstawianych sobie wzajemnie, kierunków — humanistycznego („idealnego“) i przyrodniczego („realnego“). Szczepanowski nie przyznaje zasadniczo wyłącznej racji czy pierwszeństwa ani jednemu, ani drugiemu kierunkowi. On chciałby, aby szkoła rozwijała zarówno uczucia i wolę, jak i umysł; aby wskazywała ideały i cele szlachetne a jednocześnie dawała niezawodne środki do ich realizacji, co jest możliwe przy kształceniu zarówno w naukach realnych jak idealnych. Mówi Szczepanowski, że „ten rozdział studjów realnych i gimnazjalnych to jest tak, jak ten starożytny rozdział ciała i duszy, który nie uwzględniał stosunku wzajemnego duszy do ciała, nie uwzględniał, że każdemu objawowi duchowemu towarzyszy pewien objaw fizyczny, i że tylko ten potrafi zbadać całość natury ludzkiej, kto równocześnie bada i psychologię ducha i fizjologję ciała“²⁾. Jednostronny więc kierunek nie do pomyślenia. Nauki czysto realne i praktyczne nie kształcą duszy, „nie mogą nadać tego polotu myśli, wytworzyć tego nastroju ducha, który stanowi cechę naszej cywilizacji“³⁾. Tym mniej są wystarczające dla nowożytnych wieków same nauki humanistyczne. Oba kierunki muszą się łączyć w jednolitą całość tak, jak tworzy całość i jedność człowiek żywy — twór psycho-fizyczny, muszą obejmować człowieka z jego pragnieniami i aspiracjami i przyrodą z jej prawami i siłami. Choć w zasadzie i stanowczo opowiada się Szczepanowski za jednolitym typem szkół śr. bez podziału na realne i gimnazjalne (humanistyczne), to jednak przyznaje, że podstawą wszelkiego wykształcenia powinny być nauki matematyczno-przyrodnicze, których znów metodę chciałby widzieć stosowaną możliwie we wszystkich gałęziach nauk i umiejętności⁴⁾.

Przy całej jednolitości programów szkolnych w urzędzeniu i ustroju żąda Szczepanowski pewnej elastyczności, któraby pozwalała uczniom z wyjątkowymi zdolnościami i specjalnemi zamiłowaniami „pójść tak daleko jak te zdolności uprawniają“, t. j. bez wszelkich ograniczeń. Aby więc uczynić zadość tak ważnej zasadzie i potrzebie indywidualizacji, radzi urządzić specjalne kursa dla poszczególnych kierunków czy też przedmiotów.

* * *

¹⁾ Wyrażenia „pedagogja Szczepanowskiego“ używam nie w znaczeniu odrębnego systemu, zanikniętego w jakimś większym dziele naukowo-pedagogicznem, lecz na oznaczenie szeregu poglądów, spostrzeżeń i przekonań, wypowiedzianych przez Szczepanowskiego tak obficie czy — to w przemówieniach sejmowych, czy w licznych odczytach i przemówieniach okolicznościowych, czy wreszcie w większych artykułach i rozprawach na ten temat pisanych.

²⁾ Tamże, 44 i nast. ³⁾ Tamże, 313

Dalszym rysem pedagogii Szczepanowskiego jest jej charakter społeczny. Nie rozdział i separacja szkoły i społeczeństwa, nie chiński mur, lecz łączność i wzajemne oddziaływanie winno się objawiać silniej; związek nie tylko ekonomiczny, jak dotąd bywało, lecz zainteresowanie głębszej natury. Idzie przede wszystkim o łączność z żywymi potrzebami i dążnościami społeczeństwa, o łączność z życiem. I w tej sprawie powołuje się Szczepanowski na tradycje polskie i czasy Czackiego, przypominając, że właśnie w Polsce reformy edukacyjne wychodziły nie od pedagogów zawodowych, ani od rządów, lecz od społeczeństwa, i dlatego „polska narodowa pedagogia, która czerpie z potrzeb żywego społeczeństwa, która kierunek obywatelski uważa za najważniejszy, ta polska pedagogia wytwarza nie tylko ludzi posiadających pewną dozę wiedzy, ale polega na wyrobieniu charakterów i przyucza do spełniania obowiązków obywatelskich¹⁾. Ile razy ten żywy kontakt istniał, szkolnictwo się rozwijało, gdy zanikał — upadało. Aby znów młodzież przygotowywać lepiej do obowiązków społecznych chciałby wprowadzić do programów szkolnych jako specjalny przedmiot naukę o prawach i obowiązkach obywatelskich. Jako wzór, do którego trzeba dążyć, stawia Szczepanowski ideał światłego obywatela-Polaka, który, jako wzniosły typ człowieka, — jest wytworem najwzniekszych w narodzie, owocem pracy i cierpień wielu pokoleń i wieków²⁾. Bo też pojęciu „obywatel, duch obywatelski“ nadaje Szczepanowski szczególnie szerokie społeczne znaczenie — w szlachetnym sensie współdziałania i troski o całość. Społeczny charakter wychowaniu szkolnemu nadają nie tylko nauki specjalne, lecz przede wszystkim metoda nauczania, metoda „naturalna“ przez wycieczki, pracę w laboratorjach, warsztatach, na polu i łące, przez wspólne zabawy i t. d. Szczepanowski wprowadzić nie rozwija szczegółów, jak winna być prowadzona nauka w nowoczesnej szkole, co nie było zresztą jego zadaniem, lecz daje przykład, że powinna być to szkoła taka i o tyle wyższa od najlepszych zagranicznych, o ile wyższą była szkoła krzemieniecka od siebie współczesnych.

Szczególne starania i dbałość o naukę i oświatę szerokich warstw produkujących jest inną cechą społecznego charakteru Szczepanowskiego i jego pedagogii. Nie dotyczy ta cecha wprowadzić szkoły bezpośrednio, odnosi się raczej do ustroju i administracji szkolnictwem, niemniej sądzę, że nie od rzeczy będzie przypomnieć te myśli i dzisiaj, kiedy ustrój naszego szkolnictwa znajduje się pod znakiem nowej reformy.

Z myślą o ekonomicznej odbudowie kraju stawia Szczepanowski następującą „zasadę kształcenia umysłu“: „... w wykształceniu pamiętać trzeba przede wszystkim o warstwach produkujących i zarabiających, przysparzających majątku publicznego, a nie o warstwach spożywających lub żyjących z grosza publicznego³⁾“.

¹⁾ Tamże, 66. ²⁾ Tamże, 24. ³⁾ Tamże, 313.

Do pierwszej warstwy zalicza: rolników, rzemieślników, inżynierów, przemysłowców, kupców itp., do drugiej — urzędników, księży, lekarzy, prawników i „inteligencję wszelkiego rodzaju“, która te zasoby konsumuje, trawi a nawet gorzej — bo często marnotrawi. Zastanawia się Szczepanowski nad ustosunkowaniem tych dwóch warstw w ówczesnej Galicji pod względem jakościowym i ilościowym. Stwierdza, że warstwa nieprodukująca jest stosunkowo za wielka, żyje i rozkoszuje na sposób europejski, zaś warstwa produkująca jest niewykształcona, żyje nędźnie, a „produkcja odbywa się po barbarzyńsku bez skutecznej wiedzy, techniki, maszyn i narzędzi“¹⁾. Wnioski jasne: 1) ograniczyć biurokrację ilościowo do minimum, do istotnych i koniecznych potrzeb; wtedy znaczniejsza część inteligencji przetrzebieje do drugiego obozu wytwórców i nie będzie przygniatała ekonomicznie anemicznego społeczeństwa; 2) jakościowo — podnieść oświatę ogólną i wykształcenie fachowe warstw wytwórczych. Wiedział jednak, że z biurokratyzmem walka trudna, to też z bólem mówi, że „czujemy potrzebę administracji europejskiej, a zbywa nam na środkach, ażeby tyle łożyć na cele oświaty i robót publicznych, ile taka administracja wymaga“²⁾.

* * *

W bliskim związku powinowactwa z powyższymi poglądami pozostaje inna cecha pedagogii Szczepanowskiego — mianowicie — demokratyzm. „W prawdziwej demokracji tkwi niezmiernie siła, bo choć nie wybrani, to wszyscy są powołani, bo czerpie się geniusz z zasobów całego narodu“³⁾. Z tak pojętej siły demokratyzmu wypływają wnioski i dla życia społecznego i dla szkoły. „W społeczeństwie demokratycznym szkoła winna być w harmonii z ustrojem politycznym i główny nacisk łożyć na wychowanie równe, ludowe i obywatelskie całego ludu“⁴⁾. Czyni przytem przestrożę, że jeżeli w ustroju politycznym demokratycznym nie daje się oświaty, to tak się postępuje, „jak gdyby umyślnie chciano wywołać przewrót i rewolucję“. Demokracja dopiero przez oświatę staje się zdolną do pracy dla społeczeństwa i narodu. Oprócz ciemnoty biurokratyzm jest wrogiem demokracji, gdyż wytwarza nową kastowość, którą nazywa „mandaryńską“. — Ocenianie ludzi nie według książkowej uczoności — najczęściej martwej, — lecz według osobistych zdolności należy do zasadniczych postulatów demokracji. To też ostro występuje Szczepanowski przeciw fałszywym przekonaniom, które polegają na tem, że na całym kontynencie Europy „każdego, kto macza pióro w kałamarzu, uważa się za coś bezwzględnie wyższego, naprzykład, od dobrego maszynisty lub cieśli — którzy właściwie daleko więcej potrzebują wykształcenia i są użyteczniejsi w społeczeństwie“⁵⁾. Oświadczą się też stanowczo za szkołę ludową „równą dla wszystkich“,

¹⁾ Tamże, 320. ²⁾ „Myśli o odrodzeniu narodowem“. I, 74. ³⁾ „O polskich tradycjach w wych.“ 318. ⁴⁾ Tamże, 313. ⁵⁾ Tamże 206.

gdyż tylko taka szkoła jest niewzruszoną podstawą społeczeństw prawdziwie demokratycznych, jak Szwajcaria i Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Wreszcie domaga się Szczepanowski zakładania różnych kursów dokształcających i uniwersytetów ludowych (na wzór Anglii) dla tych, którzy nie mogli ukończyć szkół średnich czy wyższych, a mają chęć do dalszego się kształcenia, aby stopień organizacyjny szkoły nie był przeszkodą dla nikogo do osiągnięcia takiego wykształcenia, jakiego kto pragnie¹⁾.

* * *

Rozpatrzyliśmy dotychczas ważniejsze poglądy Szczepanowskiego, dotyczące przede wszystkim praktycznej strony wychowania. Pozostała jeszcze idealistyczna część tego zagadnienia, którą rozpatrzmy choćby tylko pokrótce, aby uznać pełniejsze wyobrażenie o całości.

Nie jest wcale zwykłym i częstym zjawiskiem w psychologii typów osobowości takie ułożenie się i scharmonizowanie poglądów ideowych i tendencji życiowych w jednolitą, wyjątkowo wybitną osobowość, jaką mamy możność widzieć i podziwiać u Szczepanowskiego. Mimo całe swe uwielbienie i uznanie dla pozytywizmu w pracy odrodzeńczej, Szczepanowski należy do największych i najszlachetniejszych naszych idealistów. Bez skrupułu dzieli on ludzi na godnych i niegodnych nazwy człowieka. Dla niego „człowiek dopiero jest człowiekiem, jeśli żyje w służbie idei. Bez tego należy co najwyżej do bydła ludzkiego, choćby miał krew niewiedzieć jak niebieską i był ulepiony z niewiedzieć jak delikatnej marymonckiej mąki“²⁾. Jako przyrodnik widział i uznawał twarde i niezmiennie prawo natury, ale w duszy ludzkiej, w uczuciu i woli człowieka widział jednocześnie „wieczny zarodek cudów“. Stąd jego silna wiara w postęp i zwycięstwo piękna i dobra nad złem i plugawem, wiara w możliwość uszlachetnienia rodu ludzkiego. Był idealistą i optymistą, ale optymistą krytycznym, opartym o niezawodne fundamenty materialne, nauki matemat.-przyrodnicze i ekonomję.

Dlatego też i pedagogji stawia jako przykazanie i święty kanon walkę niezmordowaną ze złem w jakiegokolwiek się ono postaci objawia. Idąc za Krasieńskim a przeciwstawiając się Niemcom, twierdzi, że ich treścią zapatrywań jest „zatarcie granic złego i dobrego“³⁾, że są bałwochwalcami autorytetu, przymusu i siły zwycięskiej, że najwznioślejsze idee są dla nich tylko pięknymi fikcjami, których nawet nie próbują wcielać w życie, gdy tymczasem Polak usiłuje łączyć teorię z praktyką, idee szlachetne wcielać w czyn realny. Z tego i innych względów radzi usunąć się od pedagogji niemieckiej możliwie najdalej. A dalsza część tego przykazania: „Wiara... w niechybne zwycięstwo pierwiastka dobrego i w to, że zamiętowanie szlachetności i doskonałości jest najpotężniejszą sprężyną wszelkiej siły,

¹⁾ Tamże, 307. ²⁾ Tamże, 137. ³⁾ Tamże 286.

bo wszelakiego geniuszu i bohaterstwa, oto druga zasada pedagogii polskiej¹⁾.

Z powyższemi zasadami łączy się ściśle rola religji, jako czynnika wychowawczego jednostki i grup społecznych. Religji, której „istotną treścią jest gorąca wiara w triumf dobrej sprawy“, przyznaje Szczepanowski wielką siłę moralną, tak że społeczeństwa bez religji wyobrazić sobie wprost niepodobna²⁾, — a w dziedzinie żywotności i kultury narodowej przyznaje jej siłę twórczą, wskrzeszającą narody z uśpienia. Za najwyższą religję objawioną ludzkości uznaje — oczywiście — chrześcijaństwo, a z wyznani pierwszeństwo oddaje katolicyzmowi w wielu dogmatach żywośnych, jak np. w dogmacie o wolności woli i in. Ostro jednak występuje Szczepanowski przeciw formalizmowi religijnemu. Religji żywej, w czynnici wcielającej, pierwotnemu chrześcijaństwu przeciwstawia martwą scholastykę — teologję. Mówi, że „religia traciła wpływ na bieg wypadków, i losy ludzkości wymykały się jej z ręki, ile razy brał górę prąd spekulacyjny i teoretyczny...“³⁾ Pozostając pod wpływem Prelekcji paryskich Mickiewicza, głosi, że od czasów Chrystusa, którego objawienie uznaje za najwyższe i wiecznotrwałe, w miarę rozwoju ludzkości „objawienie raz po raz zstępuje na ziemię“, jako przystosowanie objawienia Chrystusowego do potrzeb życia danego okresu. Takim objawieniem religijnem dla naszych czasów jest objawienie zawarte w literaturze mesjanicznej polskiej, „następującej jak zorza lepszej przyszłości po złowrogim panowaniu jezuitów, którzy na kilka wieków cofnęli kościół katolicki i dotknęli paraliżem mózgowym i sercowym całe narody, jak hiszpański, portugalski, południowo-włoski i polski“⁴⁾. Główny więc zarzut, skierowany przeciw katolicyzmowi, streszcza się w tem, że kościół „oficjalny i urzędowy“ odwrócił się od życia, nie chce uznać postępu i rozwoju życia społecznego, a z żywej i czynnej religji usiłuje uczynić martwą wiedzę — teologję.

Ponieważ wiara bez uczynków jest martwą, przeto głosi Szczepanowski — jako trzecią zasadę „dzielności w dobrej sprawie“. Dzielność jest przeciwieństwem niedołęstwa, które znów uważa za „najgłośniejszy grzech śmiertelny“. Aby być dzielnym, potrzeba obok idei przewodniej — „umiejętności i wiedzy“ oraz czynników niższych, jak punktualności i dokładności w wykonaniu — czyli musztry⁵⁾. Na nic się zdadzą wzniósłe myśli, zapał, szlachetność, najwyższe napięcie ducha, jeśli brakuje dzielności, — środków, prowadzących do realizacji — t. j. woli silnej, wiedzy, umiejętności i „musztry“.

Odwołuje się Szczepanowski do historii i z bólem wielkiego patrioty znajduje, że właśnie „poczciwe niedołęstwo“ było narodowym grzechem polskim. A winę przedewszystkiem przypisuje jezuickiemu systemowi wychowania. „Ewangelja narodu

¹⁾ Tamże, 292. ²⁾ Myśli o odrodz. I. 233. ³⁾ Tamże, I. 239. ⁴⁾ O pol. trad. w wych. 294. ⁵⁾ Tamże, 297.

dowa“ powinna teraz — zdaniem Szczepanowskiego — „zastąpić w pedagogice polskiej strupieszalę scholastycyzmu, którym obecnie karmią spragnione młode umysły, a który daleko częściej wywołuje niestrawność, aniżeli wiarę“¹⁾.

Że teraz tak mało ludzi jest prawdziwie i głęboko religijnych, przyczyna między innymi leży w przedmiocie i metodzie nauczania religii. „Tylko ograniczeni księża potrafią niestrawnym katechizmem i niestrawniejszą dogmatyką przeskoczyć uwielbieniu i oddaniu się rzeczy tak wzniosłej, jak religja“²⁾. Aby przywrócić religii jej siłę twórczą i kierującą, trzeba dopuścić do kościoła powszechnego powiew „świeżego powietrza“, zbliżyć się do życia i prawdy świętej, nie obawiać się postępu, lecz oprzeć się na wolności ducha, a poszukiwanie prawdy i wiedzy przyjąć za święty obowiązek. Zestawiając czasy współczesne z dawnymi, zauważa, że ze strony klerykalizmu „i dzisiaj nie brak usiłowań, za często skutecznych, żeby nasze uniwersytety i szkoły ograniczyć do tej samej mizerji“³⁾. Dlatego też do dziś protestanci i sceptycy mają niezaprzeczoną przewagę i wyższość w „uzbrojeniu duchowem“ nad społeczeństwami katolickimi, które nie są tak przygotowane do walki z przyrodą i do jej opanowania.

Jako ostatnie przykazanie pedagogji polskiej Szczepanowski stawia obowiązek „ustawicznej i czynnej propagandy idei narodowej przykładem, życiem i słowem“⁴⁾. Cechą patriotyzmu polskiego jest nie tylko miłość ojczyzny, lecz wrodzone Polakowi zamiłowanie bohaterstwa, które wytwarza siłę, aby „sprawa Boża“ mogła triumfować nad gwałtem i bezprawiem. Wszystkie dotychczas rozważane poglądy Szczepanowskiego były przez niego rozwijane z myślą o całości przyszłej odrodzonej Polski. Narodowość uważał on za najżywniejszą i najbardziej twórczą ideję, „około której obraca się historia nowożytna“. Religijność i narodowość są dla Szczepanowskiego jakby odwrotnymi stronami tej samej najwyższej idei — idei doskonałości, — przytem ideje narodowe wskazują niejako pozytywne środki i drogi, niezbędne do objawiania się strony drugiej — idei religijno-moralnej, zwróconej ku Bogu. Będąc w każdym czynnie i myśli Polakiem-patriotą, daleki był jednocześnie od wyłączności i egoizmu narodowego. Nationalistą nie był wcale, a szowinizm uważał za obłąd szkodliwy, uznając i głosząc za wielkimi mesjanistami, że celem ludzkości jest „nie zagłada narodów lub triumf jednego z nich, ale harmonijny rozwój wszystkich, każdego w służbie swojego postannictwa“⁵⁾. Pielęgnowanie i rozwijanie tych idei — to zadanie pedagogji polskiej.

* * *

W ten sposób została uzupełniona podstawa do określenia pedagogji Szczepanowskiego mianem dynamicznej w szeroko-

¹⁾ Tamże, 295. ²⁾ Tamże, 321. ³⁾ Tamże, 298. ⁴⁾ Tamże, 301.

⁵⁾ Myśli o odrodz. narod. I. 231.

kiem i nieco swoistem znaczeniu tak silnie podkreślanego postulatu nowoczesnych prądów w wychowaniu. „Najuniwersalniejsza wiedza w służbie najgorętszej wiary, najskuteczniejsza umiejętność działania w służbie najszlachetniejszego charakteru“¹⁾ — powinno być — zdaniem Szczepanowskiego — dążeniem wszystkich, a przede wszystkim narodu polskiego. Już nie utopiijnym ideałem, ale całkiem realnym i „moralnym“ typem byłby człowiek, jednoczący w sobie te dwa pierwiastki — wiarę z wiedzą w najwyższej potędze, — wiarę w wielkie i szlachetne idee i ich zwycięstwo z nowoczesną nauką i umiejętnościami. Pierwsze wskazują cele życia i działania i stosują się do ducha, który winien zapanować nad światem materji, gdy drugie — dają niezawodne środki do realizacji, dają broń w walce z przyrodą i ze światem złego i upadku człowieka. Byłby to więc człowiek twórczego czynu, który staje się podobny — według pięknego porównania Szczepanowskiego — do „łuku napiętego, do pary zamkniętej w maszynie, staje się siłą ujętą w karby woli, która nie bucha i nie marnuje się daremnie, ale mierzy i trafia, niechybna jak błyskawica, skuteczna jak grom“²⁾.

Wzór to niewątpliwie wielki i piękny, pociągający umysł i serce nasze. Szczepanowski wierzył, że społeczeństwo polskie powinno i może ten typ zrealizować, jak to czynią coraz powszechniej społeczeństwa anglo-saskie. Ale zdawał sobie jasno sprawę z trudności, jakie temu stoją na przeszkodzie. Dlatego stawiał nasz pedagog, jako pierwszy i konieczny warunek tak pojętego wychowania narodowego, wytworzenie odpowiedniej, wysoce sprzyjającej atmosfery duchowej w społeczeństwie. Nawet najlepszy system szkolny, dobre programy i plany mało pomogą w tworzeniu się „szlachetnych i podniosłych charakterów“, jeśli wpływ społeczeństwa będzie takim, jakim jest t. j. wysoce ujemny. Ostro więc krytykuje Szczepanowski ówczesne, a — niestety — tak rażąco podobne do dzisiejszych, stosunki i atmosferę społeczną. „...Atmosfera nas otaczająca — mówi — jest stęchłą atmosferą plutokracji europejskiej, w której góruje ordynarność, dzieciństwo i nieuctwo, a pod wykwintnemi pozorami wszystko się skupia około kart, butelki i dziewczek“³⁾.

Dopóki taki stan istnieje, nie pomogą nawet najlepsze szkoły. Aby neutralizować ten deprawujący wpływ i wytwarzać atmosferę podniosłą, głosi za Platonem i Mickiewiczem potrzebę odrodzenia moralnego jednostkowego i zbiorowego, głosi i nawołuje, aby ludzie idei odłączali się od „ludzkiego bydła, które nam obecnie przewodzi“ i tworzyli grona ludzi dzielnych ze szlachetnemi uczuciami i podniosłemi celami.

Ujemny wpływ plutokratycznej i biurokratycznej atmosfery najbardziej poniża stan nauczycielski. „Corruptio optimi pessima“. Nauczyciel karjerowicz i biurokrata, uczący tylko dla pieniędzy,

¹⁾ Tamże, 314. ²⁾ Tamże, 249, 316 ³⁾ Tamże, 307.

jest nie nauczycielem, ale koruptorem młodzieży, nieobliczalnym szkodnikiem społecznym. Stanowisko i godność nauczyciela Szczepanowski cenił bardzo wysoko. Ale też wielkie, piękne i słuszne wymagania i warunki stawiał dobremu nauczycielowi. Prawdziwy nauczyciel — to człowiek szlachetnych idei, człowiek o dużej wiedzy i doświadczeniu osobistem. Naważniejszym przymiotem jego ma być powołanie, miłość swego zawodu, inaczej mówiąc, ma to być nauczyciel „z urodzenia”. Taki nauczyciel oprócz wiedzy daje młodzieży to, „czego żadne skarby świata kupić nie mogą — daje swoją duszę, pobudza zapal do wszystkiego, co wielkie i szlachetne, przejmując własnym pragnieniem wiedzy, zapala własnym ogniem i rozdmuchuje w duszy młodej iskrę nieśmiertelną”. „Nur der Hunger verdaut, nur die Liebe befruchtet“¹⁾. Taki nauczyciel nawet przy złych i krępujących go regulaminach i paragrafach potrafi przelać swoje idee i pragnienia w dusze wychowanków. Podobnie i równie pięknie charakteryzuje typ takiego nauczyciela J. Wł. Dawid w swej porywającej rozprawce „O duszy nauczycielstwa“²⁾. Jako pierwszą i najważniejszą cechę powołania nauczycielskiego stawia Dawid — obok potrzeby doskonałości, poczucia odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrznej prawdziwości i moralnej odwagi — przede wszystkim miłość dusz ludzkich, polegającą na potrzebie i zdolności sympatyzowania, na „silnem poczuciu duchowej wspólności i jedności z innymi“. Takich nauczycieli spotykał nierzadko Dawid, o takim nauczycielu, jako typie powszechnym, mówił i marzył Szczepanowski, takiego nazywał on dobroczyńcą młodzieży i rodziców, który, choćby niewiedzieć jak był hojnie wynagrodzony, stokroć więcej daje, niż bierze.

* * *

Pozostała nam jeszcze jedna z ważniejszych cech omawianej pedagogii. Jest nią, mianowicie, rola tradycji narodowej, na którą zresztą niejednokrotnie już zwracano powyżej uwagę. Teraz należy tylko tę kwestję nieco szerzej oświetlić. —

Wszelką pracę społeczną czy narodową, z dziedziny ducha czy materji, ekonomji czy polityki starał się Szczepanowski nawiązywać do najświetniejszych momentów przeszłości narodowej, opierać na doświadczeniu, przekonaniach, poglądach i idejach minionych pokoleń i wielkich przewodników narodu polskiego.

Oddziałł on wyraźnie i przeciwstawiał zdecydowanie tradycje dobre — złym, pożyteczne — szkodliwym, piękne i szlachetne — brzydkim i niskim, domagając się nawiązywania, oczywiście, do pierwszych, bezwzględnego tępienia drugich. W dobrych i pięknych tradycjach objawia się „natchnienie narodowe“, które jest niejako jedną ciągłą i stale się rozwijającą duszą narodu. Głosząc potrzebę i konieczność powrotu do naj-

¹⁾ Tamże, 309.

²⁾ J. Wł. Dawid: „O duszy nauczycielstwa“ Ruch Pedagogiczny, 1912-

lepszyc tradycyjn narodowyc i propagując swojszczyznę, występuje jednocześn przeciw naśladownictw u obcych wzorów i myśli, szczególnie przeciw wielkiemu wpływowi niemieckiemu ostatni ch czasów na duszę i kulturą polską. Niemcy wprawdzie — zdaniem Szczepanowskiego — „światu przodu ją w dziedzinie myśli oderwanej“ ..., „ale w dziedzinie etyczn o-społecznej i pedagogicznej Niemiec w porównaniu z Polakiem jest niemową — niemym, jak Słowianie kiedyś Niemców nazywali“¹⁾. Toteż oburza się nasz pedagog na „pseudopedagogów polskich“, którzy, przesiąknięci duchem niemieckim, sieją tak wielkie spustoszenie na polu wychowania narodowego. Słusznie więc nawołuje do oparcia się na wiekopomnych wzorach polskich z tej dziedziny. „...W wychowaniu nie możemy stworzyć nic trwałego bez oparcia się o wzory Konarskiego, Komisji edukacyjnej, Czartoryskiego i Czackiego“²⁾. Nie znaczy to, aby Szczepanowski potępiał bezwzględnie całą pedagogię niemiecką i wszystkich Niemców. Wcale nie, — przeciwnie, radzi brać także i od Niemców wszystko to, co jest wspólne wszystkim narodom cywilizowanym. „...Ten grunt wspólny — mówi — znajdujemy w następującej prawdzie, że genjusz łączy wszystkie narody“³⁾. Genjalni pisarze, genjalni filozofowie, genjalni ludzie wszystkichi narodów mają duchy pokrewne i są nawzajem zrozumiali dla siebie; „bo wszyscy zbliżają się do wyżyn prawd odwiecznych, trwałych“⁴⁾. Dlatego radzi germanizować się na wzór Schillera, Kanta, Herdera i Fichtego, a ze wstrętem i pogardą odsunąć się od współczesnych filistrów i junkrów niemieckich. I w pedagogii nawet można korzystać z „naturalnego“ systemu niemieckiego, który stworzyli — Pestalozzi, Herder i Fichte, ale jednocześn cofnąć się i wyzolić od późniejszych majstrów szablonów, opartych na przymusie, a nie na wolności, którą Szczepanowski uznawał zawsze za najwyższą zasadę wszelkiego postępowania ludzkiego. Z tego też powodu potępia całą kunsztowną budowę intelektualnego systemu Herberta i jego szkoły, która przez tak długi czas panowała oficjalnie i prawie niepodzielnie nad pedagogią niemiecką.

Z tradycjonalizmu Szczepanowskiego nie wynika bynajmniej, choć bywa często z nim łączony, konserwatyzm w ogólnym znaczeniu tego wyrazu. Szczepanowski był wielkim tradycjonalistą narodowym, lecz nie konserwatystą, co już szerzej było omówione w pierwszej części niniejszego szkicu. Według niego tradycje narodowe mają duże znaczenie nie ze względu w wartości statycznej, lecz przedewszystkiem przez to, że wskazują punkt wyjścia i kierunek postępowania pedagogicznego. Wystarczy na to przykład ujęcia przez Szczepanowskiego znaczenia i wartości szkoły krzemienieckiej. Opierając się na najlepszych tradycjach polskich, nie wahał się być propagatorem tego wszystkiego, co nowoczesna nauka i doświadczenie stwo-

¹⁾ Tamże, 279. ²⁾ Tamże, 34. ³⁾ Tamże, 56. ⁴⁾ Tamże, 56.

rzyły. Będąc tradycjonalistą, był jednocześnie śmiałym reformatorem społecznym i pedagogicznym.

*

Chcąc teraz na zakończenie ująć całość pedagogii Szczepanowskiego w kilku zasadniczych rysach, można powiedzieć, że jest ona: po-pierwsze — dynamiczna (siła w karby wiedzy i woli ujęta), po-dругie — społeczna (obywatelska i demokratyczna), po-trzecie idealistyczna (moralno-religijna i patryjotyczno-narodowa).

Na taką pedagogię mógł się zdobyć tylko człowiek, który sam był żywym wcieleniem stawianego ideału. Bo też istotnie, Szczepanowski łączył w sobie powyższe cechy w wysokim stopniu. Był on apostołem pozytywnej pracy ekonomicznej a jednocześnie gorącym romantykiem, był inżynierem i wychowawcą narodu w jednej osobie.

Stanisław Skalski.

Szkoła a wytwórczość pracy narodowej.

(Dokończenie).

VI. Katastrofa gospodarcza.

Życie gospodarcze państw europejskich nie układa się obecnie pomyślnie. Wzrasta niemal codziennie ilość bezrobotnych, przemysł i handel upada, nie układa się należycie i budżet państwowy. Ponieważ dobrobyt wsi jest uzależniony od rozwoju miasta, upada również i rolnictwo. Ostatnie wiadomości wskazują, że niemieccy rolnicy zarzucają gospodarkę intensywną i przechodzą do gospodarki ekstenzywnej. Czy mamy tutaj do czynienia ze zwykłym przesileniem gospodarczym? Czy jest to katastrofa, której przyczyny należy szukać głębiej, a której zapomocą zwykłych metod nie da się usunąć?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, należy uświadomić sobie, że ustrój gospodarczy, społeczny i publiczny państw europejskich jest ściśle dostosowany do wymogów przemysłu i handlu, obliczonego na rynki wszechświatowe. O ile te rynki odpadają, tworzy się zamęt w całokształcie tego życia. Miasto zamiera, upadają wszelkie ośrodki przemysłowo-handlowe, gdyż wieś własna ich nie potrzebuje i tej ludności miast wyżywić nie jest w stanie. Katastrofa zagraża również i wsi na skutek wzrastającej tam ludności. Kiedy statystycy rosyjscy obliczyli ilość ludności wiejskiej w Rosji europejskiej, którą należałoby pozostawić na wsi, aby uprawiała zapomocą maszyn swą rolę, lecz która na skutek słabego rozwoju miast była zmuszona właściwie bez pracy i chleba pozostawać na wsi, to ilość takich bezrobotnych obliczono w zaskakującej liczbie, sięgającej wielu milionów ludzi, zdolnych do pracy.

Główną przyczyną upadku naszego życia gospodarczego jest ruch narodowościowy, który tak gwałtownie szerzy się obecnie

w krajach pozaeuropejskich. Ruch narodowościowy, który zaczął się szerzyć w Europie na początku XIX w., objął obecnie świat cały. Ludy pozaeuropejskie nie chcą być przedmiotem eksploatacji. Nauczyciel, szkoła, zrobili tam swoje. Wojna światowa przyspieszyła tylko ten proces uświadomienia na całym świecie, jak przyspieszyły go w Europie wojny napoleońskie. Ludy te tworzą swój własny przemysł. Wskazuje na to R. Dmowski, pisząc „Japonja... dziś już należy do największych potęg przemysłowych świata, a wyroby jej skutecznie konkurują z europejskimi, nie tylko w Azji, ale już nawet w samej Europie. Za Stanami Zjednoczonymi dziś idą w rozwoju przemysłowym Kanada, Australia, Południowa Afryka, nawet Brazylja i Argentyna. W ślad Japonji zaczynają iść Indje, co ważniejsza — Chiny, w których podczas wojny światowej zaczął się szybko rozwijać przemysł włókienniczy typu nowoczesnego, korzystając z tego, że przemysł europejski był nieczynny. Dalszemu temu rozwojowi sprzyjają hasła bojkotu towarów europejskich... święto przemysłu europejskiego już się skończyło. Europa w zetknięciu z innymi częściami świata cofa się na całej linii i politycznie i gospodarczo. Upada przede wszystkim przemysł. Czy wobec powyższych przyczyn tego upadku można mówić o przemiającym kryzysie? Nie, to jest upadek, z którego nasza część świata już się nie podźwignie. Kwestja tylko, jak szybko katastrofa będzie się posuwała naprzód“.

Imperjalizm załamuje się na całej linii. I może nigdzie bankructwo imperjalizmu nie wykazało się tak w całej pełni, jak w czasie wojny w b. Kongresówce. Kiedy okupanci pod pozorem braku miedzi wywozili stąd maszyny fabryczne, aby przygotować dla siebie w przyszłości rynek zbytu, to czyż nie stworzył się tutaj ten niegdyś potężny ruch imperjalistyczny w... zwykłe złodziejstwo kieszonkowe. Ten nie nakarmi miljonów. W obliczu tej katastrofy stoją oczywista w pierwszym rzędzie państwa najwięcej uprzemysłowione (Niemcy, Anglja), lecz zmienienia to zasadniczo sytuacji t. zw. państw rolniczych, czego najlepszym przykładem jest Rosja.

Jakież są środki ratunku? Nie wchodzi w zakres mojej kompetencji poruszać tutaj nadzwyczaj trudny i zawity całościowy zagadnienia. Zadaniem będzie wskazać, jaką winna być szkoła, aby przeciwdziałać mogła tej katastrofie gospodarczej.

VII. Szkoła twórcza (pracy), jako środek ratunku.

Szkoła przedwojenna miała charakter intelektualny, a więc deterministyczny. Kiedy ujmujemy zjawiska z punktu widzenia rozumu, ujmujemy je przyczynowo, a więc deterministycznie. Należy jednakowoż pamiętać, że ten determinizm XIX w., czy to w dziedzinie metafizyki, czy nauk społecznych, czy psychologii, przenoszony na życie praktyczne, wytwarzał nastrój optymistyczny, ponieważ dodatnio układała się dla ludów europejskich ewolucja życia gospodarczego. Obecnie deterministyczne ujęcie

życia łatwo może wytworzyć nastrój przygnębienia, pozbawić nas niezbędnej do walki energii.

Jeżeli uświadomię sobie, jak to stwierdza R. Dmowski, że „Europa cofa się na całej linii... (że) kapitalizm europejski w dzisiejszej katastrofie gospodarczej okazał się niewyplącalnym i likwiduje się szybko... (że) koniec kapitalizmu jest nieunikniony...“, jeżeli mój cały światopogląd sprowadzi się do przyczynowego ujęcia zjawisk, to gdzież są bodźce do pracy i walki o nowe formy życia? Nie chcę przez to powiedzieć, że należy się wyżyć przyczynowego, a więc naukowego ujęcia zjawisk. Przeciwnie, takie krytyczne ujęcie życia jest może więcej niezbędne obecnie, niż dawniej, gdyż chodzi o to, aby wiedzieć, czemu się mamy przeciwstawić. Należy więc o ile możliwości, głęboko, krytycznie, bez wszelkich przesądów ujmować to życie, ale tylko dlatego, aby przeciwstawić mu naszą zdecydowaną wolę. Kiedy szaleje burza, kiedy fale grożą okrętowi zatopieniem, kapitan i załoga bacznie śledzą przejawy tej burzy, o ile się wydaje groźniejsza, o tyle większe jest napięcie woli, o tyle mocniej prężą się mięśnie i to tak długo, póki okręt nie zawinie szczęśliwie do portu.

Woluntaryzm jest koniecznością chwili, zdecydowana wola winna nadać kierunek ewolucji społecznej, stać się jej zasadniczą przyczyną. Lecz jak rozumiemy tę wolę? Czy będzie to wola rządu, jak powszechnie to utrzymują to jeszcze obecnie? Czy nie jest to rzecz dziwna, oczy trzydziestu milionów ludzi zwrócone są w kierunku rządu, który ma usunąć wszystkie niedomagania życia społecznego. Naród, który zbyt długo znajdował się pod władzą monarchów, nabiera fałszywego i nadzwyczaj szkodliwego przekonania¹⁾, że jedyną twórczą siłą jest rząd. Rząd nie wytwarza przecież żadnych wartości materialnych, a o to nam przedewszystkiem chodzi. Szkolna nauka historii, która sprowadza się do biografii monarchów i wodzów utrzymuje naród w tem szkodliwym złudzeniu. Ustosunkowanie sił technicznych i gospodarczych w Europie i w krajach pozaeuropejskich, które ułożyło się w XIX w. tak pomysłnie dla Europy, jak wogóle całą ewolucję historyczną, pojętą jako nieustanny postęp ludzkości przedstawiono w podręcznikach historii, jako rezultat świadomej woli monarchów, wodzów i ministrów. Jeżeli obecnie ewolucja gospodarcza nie układa się po naszej myśli, to, rozumując przez analogję, jedyną przyczyną złego widzi naród w rządzie. Historia, pojęta jako biografja królów, w XIX w. była poparciem rządu, obecnie wytwarza nastrój względem rządu i konstytucji wrogi, stwarza ferment rewolucyjny, apatię i niechęć do pracy.

Czy będzie to wola poszczególnych narodów, organizujących życie gospodarcze kraju, jak szlachty w średniowieczu, burżuazji miejskiej w czasach nowożytnych? Upadek, przemysłu, masy bezrobotnych wykazują nam, że tak nie jest. A więc środ-

¹⁾ P. o tem mój artykuł „O nauczaniu historii“, „Przegląd Pedagogiczny rok 1922.

kiem ratunku może stać się zorganizowana, skoordynowana wola całego narodu¹⁾.

Jeżeli cały naród przygotowany do pracy na polu gospodarczym, zorganizowany pod kątem widzenia tej pracy w samorządy wiejskie i miejskie, kooperatywy, związki zawodowe, stowarzyszenia oświatowe i t. d. w poczuciu jedności, sympatji czynnej stanąłby do pracy, to przy obecnym poziomie techniki i nauki, trudno wprost sobie wyobrazić ten postęp, który powstałby pod naciskiem takiej woli solidarnej. Mamy zresztą piękny przykład, jak wielką siłą jest wola zbiorowa. Wysiłkiem nauczycielstwa szkół powszechnych wybudowano sanatorium w Zakopanem i to wtedy, kiedy nikt nie buduje, kiedy panuje powszechnie apatia i zniechęcenie do pracy społecznej. Zadaniem więc nauczycielstwa z tego punktu widzenia byłoby jeszcze ściślej zespolić swoje szeregi, rozwinąć w sobie do jak najwyższej potęgi te pierwiastki ducha, dzięki którym ten czyn solidarny został dokonany, zorganizować następnie szkołę tak, aby kształciła ona te same wartości ducha w działwie i młodzieży szkolnej, a więc szkołę woli solidarnej, a wtedy sanatorium stałoby się wielkim symbolem uzdrowienia również naszego życia gospodarczego.

Jakąż więc winna być ta szkoła, aby mogła odpowiedzieć wymogom obecnego życia gospodarczego? Najistotniejszym celem tej szkoły winno być, jak mówi *J. Dewey*, wyzwolenie tych wszystkich popędów i instynktów które drzenią w duszy dziecka, a które w przeciągu istnienia ludzkości, parły ją do pracy konstrukcyjnej i dzięki którym wytworzył się cały nasz dorobek kulturalny i cywilizacyjny. Ponieważ czyn świadomie wyraża się w aktach woli, przeto kształcenie woli jest zasadniczym celem szkoły (*Binet*). Czyn w zależności od psychofizycznej organizacji dziecka wyraża się przede wszystkim w pracy jego mięśni, przeto metodyka na woluntaryzmie oparta, winna bezpośrednio łączyć spostrzeżenia i wyobrażenia dziecka z obrazami ruchowemi, czyli neurony czuciowe z ruchowemi. (*Claparède*).

Przyroda dziecka, jak stąd widzimy, harmonijnie zlewa się z zasadniczym celem szkoły, pojętym jako przygotowanie do pracy na polu gospodarczym. Uczucie ujmując się w takiej szkole, jako „akompanjament działalności dziecka, oznaka jego zainteresowania... poznanie — narzędzie umysłowe, dostarczające najodpowiedniejszych środków do osiągnięcia celu działalności“ (*J. Dewey*). „Przez mięśnie trafiamy do duszy dziecka... wie-dzieć coś, znaczy tyle, co umieć coś zrobić“ (*O'Szey*).

W szkole *J. Dewey'a* zaczynają od tego, że dają uczniom len, bawelnę w takim stanie, w jakim dostarcza ich przyroda. Dzieci, pracujące nad wydzieleniem włókien i łądygi i oczyszczeniem ich od ziarn „niebawem same wynajdują na nowo pierwszy

¹⁾ *Florjan Znaniecki*. Szkice z socjologii wychowania. („Ruch Pedagogiczny“ r. 1925).

przyrząd do gręplowania wełny, zrobiony z dwóch desek ze sterzciami w nich gwoździami i gotowe są przyjąć z zainteresowaniem wszystko, co prowadzi do udoskonalenia mechanizmu pierwotnej tej maszyny". Historję przedstawiają im „jako ruch w sposób dynamiczny, jako pewną siłę, jako rzecz czynną". Nauczanie historii znaczy „kreślić żywy obraz tego, jak ludzie działają, obraz ich powodzeń i niepowodzeń" a więc przede wszystkim „stronę techniczną i przemysłową życia", gdyż chodzi o to, aby dzieci nauczyły się „jak żyć, jak opanowywać i użytkować przyrodę, aby ją zmusić z bogacać życie ludzkie". Już dzieci sześciolatnie na lekcjach historii zaznajamia się z typowymi zajęciami w ich kraju lub miejscowości; dzieci siedmioletnie zaznajamiają się z rozwojem wynalazków i ich wpływem na życie społeczne; dzieciom ośmioletnim opowiada się o wielkich wędrowkach ludów, poszukiwaniach i odkryciach, co świat cały otwary dla działalności ludzkiej". Szkoła, jaką chciałby widzieć Dewey, robi wrażenia niepowstrzymanego pędu w kierunku pracy twórczej na polu gospodarczym. Wsłuchajmy się w przesłanki psychologiczne i wskazówki metodyczne tej szkoły, a zrozumiemy, że szkoła ta powstała w kraju, w którym nieustannie pracują wielkie fabryki, kwitnie rolnictwo, z błyskawiczną szybkością poruszają się pociągi, tworzą się fortuny miliardowe, zrozumiemy również, że szkoła ta powstała w społeczeństwie, które całą potęgę swej kultury materialnej budowało nie tyle na polityce imperjalizmu, wyzysku, na armji i flocie wojennej, ile na energii swych obywateli.

My zaś uprawiamy jeszcze w całej pełni „siedzące nauczanie"; w naszej szkole „wieje wiatr słów tylko, to znaczy dla dziecka... lodowy wiatr śmierci". Słowo jest to przecież tylko symbol, dla dziecka jest to symbol w pierwszym rzędzie jego czuć dotykowo-ruchowych (*Lay*). „Symbol, który przychodzi z zewnątrz, który nie wytrysnął z uprzedniej działalności, jest i zostaje zawsze czemś pustem, nieużytecznym, martwym" (*J. Dewey*).

Czy jest to ta szkoła, która ma uzdrowić nasze życie gospodarcze, należy wątpić!

O ile wcześniej uświadomi sobie nauczycielstwo nader trudne zadania społeczne, które stoją wobec nas, a do których rozwiązania powołana jest również i szkoła, o ile pręcej wysiłkiem krytycznej i twórczej myśli stworzy szkołę, odpowiadającą tym zadaniom, o tyle współdziałać będzie w skróceniu okresu niepowodzeń i cierpień warstw pracujących.

Jeżeli dalej wyjdziemy z założenia, że podniesienie wytwórczości pracy narodowej może być dokonane stałym wysiłkiem zbiorowej woli, to musimy przyjść do przekonania, że woła poszczególnych jednostek musi być skoordynowana, że szkoła musi stać się „wspólnotą w minjaturze, społeczeństwem w zarodku" szkołą „czynnego altruizmu" (*J. Dewey*). Gry towarzyskie, wspólnie wykonywane prace ręczne, samorząd szkolny, wspólna praca naukowa — oto droga, która prowadzi do tego celu.

Podniesienie wytwórczości pracy narodowej jest najważniejszym zadaniem szkoły. Są oczywista i inne, lecz tych nie poruszam tutaj. Obecnie wobec niepizychylnej dla Europy, a więc i Polski, konjunktury gospodarczej, ten cel może być osiągnięty przez wysiłek woli solidarnej, przez czynny altruizm.

VIII. Ministerstwo W. R. i O. P. a rozwój szkoły współczesnej.

Zachodzi jednakowoż jedno pytanie, czy powyżej wyłuszczone myśli, dotyczące istoty naszego szkolnictwa, mogą być uzasadnione obiektywnie. Odpowiedzieć na to pytanie, to znaczy uświadomić sobie, w jakim kierunku rozwijała się myśl pedagogiczna polska od czasu odrodzenia Rzeczypospolitej do dnia dzisiejszego, a więc jaką jest ewolucja tej myśli, która znalazła swój wyraz w programach i okólnikach ministerjalnych, w postanowieniach zjazdów nauczycielskich, w ideologii i pracy związków nauczycielskich.

Poruszę tutaj to zagadnienie w najogólniejszych zarysach.

Na samym początku wydało ministerstwo programy szkolne. Jakkolwiek nie jest to jeszcze ta szkoła, której wymagają obecne stosunki gospodarcze, to jednakowoż rozpatrywana pod kątem widzenia celów i metod, stanowi ona duży krok naprzód. Jak uświadomiłem wykazać to gdzieindziej¹⁾, program ministerjalny jest metodą nauczania psychologiczną, wlicza szereg cech psychicznych dziecka, które nakazuje kształcić, dostosowując się do duszy dziecka. W programie nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich wskazuje się na to, że najistotniejszą tą cechą jest wola, ponieważ „człowiek pojmowany jest, jako wola przedewszystkiem“. Wolę tę zaleca się kształcić „przez pobudzenie czynności“. Zaznacza się w programie jakkolwiek słabo, konieczność wychowywania „w jednostkach poczucia przynależności do gromady, (klasy, szkoły, narodu, państwa)“. Władze szkolne polecają do użytku w seminarjach nauczycielskich, do bibliotek szkolnych prace pedagogów nowoczesnych, jak Bineta, Titchenera, Claparède'a, Dewey'a i innych. Ogólnie mówiąc, będzie to więc kierunek od intelektualizmu do woluntaryzmu w pedagogice.

Ponieważ wytwarza się u nas świadomość, że tylko wysiłek świadomej i skoordynowanej woli warstw pracujących może podnieść wytwórczość pracy narodowej, przeto koniecznością się staje szkoła powszechna 7-klasowa, którą się obecnie wprowadza. O ile coraz trudniejszą staje się walka o byt, o tyle też trudniejszym zadaniem nauczyciela. Chodzi bowiem o to, aby w jak najkrótszym czasie wydobyć i rozwinąć do jak najwyższej potęgi wszystkie pierwiastki duchowe, dzięki którym człowiek staje się zdolnym do pracy konstrukcyjnej. Tylko odpowiednio wykształcony nauczyciel może sprostać tym zadaniom, dlatego wymaga

¹⁾ P. o tem moją pracę „Podstawy pedagogiczne i psychologiczne programów ministerjalnych“. „Życie szkolne“ zeszyty 10—36 ciąg dalszy w druku.

się od nauczycieli szkół powszechnych studjów uniwersyteckich¹⁾. Jeżeli Ministerstwo, jak to czytamy w okólniku ministerjalnym, przeprowadza „głębokie zmiany metod nauczania“, jeżeli zmiany te idą w kierunku psychologii i pedagogiki woluntarystycznej, to i czynni nauczyciele, wychowani na pedagogice Herbaria, muszą się dostosować do nowych warunków, stąd konieczność doksztalcenia nauczycieli, a więc niezbędne się stają wyższe kursy nauczycielskie. Ci, którzy te kursy zwalczają, nie rozumieją tego, że po wojnie życie społeczne uległo raptownym i głębokim zmianom, szkoła jest funkcją życia społecznego, stąd i w życiu szkoły muszą nastąpić „głębokie zmiany metod nauczania“, sprawa więc doksztalcenia nauczycieli staje się sprawą palącą. Jeżeli dalej szkoła ma się stać „wspólnotą w minjaturze“, to odpowiednio do tego należy zreorganizować radę pedagogiczną i to na zasadach koordynacji, a nie, jak w starej szkole, subordynacji. Tylko rada pedagogiczna, złączona jednością przewodnich idei pedagogicznych, poczuciem odpowiedzialności, leżącej na niej, jako całości, może stworzyć szkołę woli solidarnej, szkołę twórczego i czynnego altruizmu. Takie właśnie hasło głoszą nasze związki nauczycielskie.

Oto w najogólniejszych zarysach ewolucja polskiej myśli pedagogicznej w przeciągu tych kilku lat, jako skutek czy to intuicyjnego odczucia potrzeb życia, czy wysiłku świadomej myśli. Możemy więc powiedzieć, że ogólny kierunek tej myśli ujęty jest prawidłowo. Z wielkim trudem, powoli tworzy się szkoła, której celem jest sprostać zadaniom społecznym, które coraz natrączywiej domagają się rozwiązania.

Redukcja budżetu Min. W. R. i O. P. wytwarza dla szkoły polskiej nader trudną sytuację. Bo wyobraźmy sobie, że w seminarjach, na wyższych kursach nauczycielskich będziemy kreślić wobec naszych uczniów i słuchaczy piękny obraz szkoły radosnej, w której „przez pobudzanie czynności“ kształci się uspołeczniona, czynna i twórcza jednostka, będziemy zarazem zwalczać starą szkołę, jako niedostosowaną do obecnych warunków życia. Co pocnie z tem wszystkim nauczyciel w szkole przeładowanej ilością dzieci, w szkole, w której ani budynek, ani urządzenia nie są dostosowane do takiej pracy pedagogicznej, w dodatku nauczyciel źle opłacany, nękaný troską o byt. Następstwem takiego stanu rzeczy będzie tylko apatja, zniechęcenie do zawodu nauczycielskiego.

Więc cofać się na całej linii, do seminarjów przedwojennych, niech szkoła powszechna pozostanie jedynie szkołą czytania, pisania i rachowania. Lecz czy naród, który przejdzie przez taką szkołę, będzie stał na tym poziomie, którego wymaga od niego obecnie życie społeczne?

¹⁾ Zob. art. H. Rowid: „Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. *Rocznik Pedagogiczny*. Tom I. R. 1921 oraz „Instytuty i Studja Pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych“ (*Ruch Ped.* 1925).

Niepodobieństwem więc jest cofać się na stare pozycje, zniszczone przez ewolucję życia społecznego, strzaskane przez wojnę światową.

Iść naprzód też nie możemy.

Jakież jest wyjście z tej sytuacji?

Min. W. R. i O. P., przeprowadzając redukcję swego budżetu, stało w sprzeczności z życiem gospodarczym kraju, a poniekąd i z samem sobą.

M. Orłow.

Koedukacja i koinstrukcja. ¹⁾

I.

Problem koedukacji omawiano już tyle razy, że należy się tu ograniczyć tylko do zagadnień najważniejszych, wynikających ze swoistych cech charakteru dziewczęcego.

Rozróżnić należy koedukację, a więc wspólne wychowanie dziewcząt i chłopców, i koinstrukcję, a więc wspólną naukę dziewcząt i chłopców²⁾.

Trzy okresy należy rozróżnić w nauczaniu młodzieży w ogólności: 1) okres do 11-12 roku życia, w którym koedukacja i koinstrukcja odbywać się może zupełnie bezpiecznie ze względu na bardzo drobne tylko różnice płci; 2) okres od 12 do 18-20 roku życia, w którym różnice te najwybitniej się zaznaczają, z czego wynikałaby konieczność różnego traktowania młodzieży obojga płci; 3) okres po r. 18-20, a więc okres studiów uniwersyteckich, w którym o koedukacji niema już mowy, a w którym koinstrukcja odbywać się może normalnie ze względu na swoiste cechy nauki uniwersyteckiej.

Tu więc chodzi nam jedynie o okres drugi, okres fizycznego i psychicznego dojrzewania młodzieży.

Koedukacja wpływa w tym okresie bezwzględnie dodatnio. Jeżeli nawet w klasach najniższych szkoły średniej (I. i II.), względnie równorzędnych szkoły powszechnej, zauważyć można pewnego rodzaju ujemny wpływ chłopców na dziewczęta w tym kierunku, że mimo woli, nieświadomie starają się one naśladować chłopców w ich wybranych, uczą się od nich nawyczki podpowiadania lub podchodzenia nauczyciela, upatrując w tem pewnego rodzaju wyższość chłopców, to znika to odrazu w klasach wyższych, z chwilą, kiedy dziewczęta posiadają tajemnicę płci, i dumne z niej, poczynają spoglądać na chłopców, zajętych jeszcze ciągle „głupstwami“, z góry.

¹⁾ Por. „Wychowanie duchowe dziewcząt“ N. 9/10 z r. 1925.

²⁾ Rozróżnianie to dopiero w ostatnich latach daje się coraz powszechniej zauważyć w odnośnej literaturze i zwykle zagadnienia, poruszane w pracach, poświęconych temu działowi pedagogii, to zagadnienia koedukacji, a w drobnej jednak mierze koinstrukcji. To też materiału dla tej ostatniej jest bardzo mało.

Z tą chwilą przewaga zaczyna być po stronie dziewcząt. Instynktownie wyczuwają one, co przystoi, a co nie, coraz rzadziej słychać w ich rozmowach wyrazy nieodpowiednie, coraz bardziej rażą ich pewne wybryki chłopców. A ci zaczynają świadomie czy nieświadomie przystosowywać swe zachowanie do zachowania się dziewcząt, nakładają sobie cugle w swych wybrykach, rzadziej używają wyrazu nieodpowiedniego, zaczynają rozumieć rolę uczucia i subtelności w myśleniu. Chłopak 15 letni rozumie już, że trzeba być czystym, schludnym taktywnym i uprzejmym wobec koleżanek. Wobec nieprzystępności, jaką dziewczyna w tym okresie otacza swe życie wewnętrzne, nie dochodzi wprawdzie do przyjaźni między chłopcami a dziewczętami, nie spotkałem jednak jeszcze wyraźnej niechęci. Są to poprawne, a nawet serdeczne stosunki koleżeńskie, rozluźniające się nieco w klasach najwyższych, kiedy dziewczyna dojrzewa o wiele szybciej i jest już prawie kobietą, podczas gdy chłopak ciągle jeszcze jest młokosem.

O tem, ażeby koedukacja zagrażała moralności, nikt chyba na serjo nie inyśli. Przeciwnie — jeżeli stosunek kobiety i mężczyzny niema być stosunkiem elementów sobie obcych, jeśli obie płci powinny się poznać bliżej, aniżeli na to pozwala konwencjonalne towarzyskie obcowanie, jeśli się mają zrozumieć wzajemnie i na tem wzajemnem (dzisiaj — jakże powierzchownem jeszcze) zrozumieniu oprzeć moralność rodziny i społeczeństwa, — to powołaną jest tu jako czynnik wychowawczy w pierwszym rzędzie szkoła.³⁾ Przez to bowiem, że dziewczęta i chłopcy są razem, że mają wspólne zainteresowania i troski, że poznają wzajemnie swe upodobania i zdolności, zaczynają się czuć jakby w jednej rodzinie, między której członkami zanika wszelka obcość, wymuszoność, skrytość, u których miejsca niema na wzajemne pożądanie. Stosunki i obcowanie młodzieży obu płci stają się naturalne, szczerze, otwarte.⁴⁾

A takie właśnie obcowanie jest najlepszym talizmanem przeciw flirtowi, którego się tak obawiają przeciwnicy koedukacji. Flirt wymaga pewnych niedomówień, pewnego naprężenia stosunku. A tego tu niema. Dlatego flirt między kolegami i koleżankami tej samej klasy jest bardzo rzadki, tak, jak rzadko zdarza się flirt wśród członków rodziny, przestających ze sobą pod jednym dachem. Zdarzyć się może właśnie flirt między uczniami i uczenicami różnych klas (dziewczętom klas niższych imponuje zwykle obcowanie z uczniami starszymi, ich własni koledzy kla-

³⁾ „Dziewczęta muszą wyrastać z chłopcami razem; musi być koedukacja, ażeby radosne doświadczenie naturalnego, bezproblematicznego koleżeństwa złagodziło uświadomioną potem obcość, skoro się otworzy przed chłopcami i dziewczętami cudowna tajemnica życia.“ Hanna Link „Einfluß des Mannes auf Mädchenbildung“ str. 11.

⁴⁾ „Naturalne zmieszanie chłopców i dziewcząt wytworzyło atmosferę rodzinną i dopomogło im do zwalczania swych własnych, prawdziwych jaźni Powell Oswald: Co-Education at Bedales („The New Era“ October 1925, p. 111).

sowi są im za mało dorośli...);⁵⁾ i tu powinno wychowanie szkolne stępić obcość między uczniami i uczenicami różnych klas przez częste urządzanie wspólnych zebrań międzyklasowych w różnych instytucjach i kółkach szkolnych lub choćby — od czasu do czasu, nie nazbyt często — zebrań towarzyskich, herbatek w którejś sali szkolnej, nawet — z tańcami! Ma to swoje korzyści: z jednej strony nastąpi wzajemne zbliżenie obcych sobie dziewcząt i chłopców i pobudzenie poczucia społecznego, z drugiej nabranie ogłady towarzyskiej, pod którym to względem tak bardzo nasza młodzież grzeszy. Wobec rozluźnienia obyczajności i dzikich wprost dzisiaj zwyczajów towarzyskich w kółkach domowych (pijatyka, karciarstwo, flirt salonowy, frywolność w rozmowie i t. p.) — zebrania i zabawy szkolne mogą być skuteczną ochroną przed — starszymi! Jednakże, jak pisze w odpowiedzi na ankietę jeden z uczniów kl. VIII, „trzeba zważyć, by koedukacja nie ograniczyła się do siedzenia w jednej klasie i urządzania herbatek szkolnych...“.

Jedynym niebezpieczeństwem może być w klasie obecność chłopców lub dziewcząt starszych, anizeli ogół klasy, a moralnie nisko stojących, zwykle przez ulicę zbyt „uświadomionych“, lub też wyjątkowo obecność tzw. hyperhedoników t. j. erotycznie nadmiernie rozwiniętych i wrażliwych. Poważny psycholog i pedagog niemiecki Theodor Ziehen powiada nawet: „już sam fakt istnienia takich hyperhedoników jest dostatecznym powodem, by odrzucić ogólną (generelle) koedukację obu płci,“⁶⁾ przyjmując, że przed podobnymi jednostkami, działającym destruktywnie, trudno się ustrzec. Wydaje mi się to jednak zbyt ostrożnym i powodem zbyt pochopnie uchwyconym, by potępić koedukację. Prawda, hyperhedonicy czy też moralnie zepsute dzieci mogą wpływać niekorzystnie, ale ostatecznie, czy można się przed nimi ustrzec na ulicy, w teatrze, w towarzystwie, czy nawet w domu (np. służąca!)? Sądzę, że prędzej ustrzeże się właśnie w szkole, gdzie jednostki takie zwykle się zauważa i ma się środki, by je bezwzględnie usunąć. Pedagog zajmujący się naprawdę swoją klasą, wnet pozna się na każdym z osobna i wyczuje wpływy nieodpowiednie, a z pomocą uczniów lepszych i swego instynktu psychologicznego dotrze rychło do ich źródła, by je zniweczyć.

Przeciwnicy koedukacji wysnuwają między innymi również to, że w spółzawodnictwo dziewcząt z chłopcami w wieku lat 15—16 zbyt wyleżą dziewczęta, fizycznie w tym

⁵⁾ Ostatecznie „kochanie się“ w tym wieku jest objawem naturalnym, z którym się i wychowawca liczyć powinien i dążyć jedynie do tego, by i tę stronę życia wychowanka poddać oddziaływaniu wychowawczemu. A jest to możliwe. Mam uczennicę, która ze swej miłości do jednego z uczniów zwierzyła mi się drogą dość niezwykłą, bo w zadaniu szkolnem, i odważnie swobodnie mogąc z nią o tem mówić, nieć pod nadzorem, nawet „wykorzystać“ jej uczucie dla rozbudzenia jej zdolności i sił twórczych.

⁶⁾ Prof Theodor Ziehen. Das Seelenleben der Jugendlichen. Langensalze, Herm. Beyer & Söhne 1923.

okresie zwykle bardzo wrażliwe. Jest to zarzut wcale słuszny i wymaga bacznej uwagi przy układaniu planu nauki, nie może jednak zaważyć wobec przeważających cech dodatnich systemu koedukacyjnego.

Przy rozważaniu wszelkich „za i przeciw“ koedukacji należy w każdym razie brać pod uwagę stosunki państwowe, cechy narodowe, rasowe i społeczne, przede wszystkim zaś ustalić cel wychowania narodowego. Z tego punktu widzenia sprawę roztrząsając, zrozumiemy zapewne prędzej fakt, że za koedukacją opowiadają się kraje północne, a więc germański i anglosaski (szkoła koedukacyjna jest typem normalnym w Ameryce północnej, Finlandji, Szwecji, Norwegji, Anglii) i że przeciw niej ostro występują kraje południowe, romańskie (Belgja, Francja, Hiszpanja).⁷⁾ Za mało mamy danych z krajów słowiańskich, za mało danych ze szkół naszych, choć jest ich tyle, że mogłyby dostarczyć materiału niezwykle cennego.⁸⁾ Nie wiem, czy i jakie wyniki przyniosła zainicjowana przed trzema laty oficjalna ankieta w sprawie koedukacji. Oficjalnie stwierdził dobre wyniki koedukacji w Polsce p. St. Kwiatkowski, delegat polski na IV. Międzynarodowym Kongresie Związków Nauczycielstwa Szkół Średnich w Luksemburgu (sierpień 1922), zajmującym się specjalnie sprawą koedukacji. Kongres zajął tu stanowisko niezdecydowane, innego bowiem rzeczywiście zająć nie mógł; uchwalił mianowicie rezolucję, stwierdzającą, że sprawa koedukacji jest sprawą temperamentu narodowego. Przedstawiciele północy przemawiali za koedukacją, południa wypowiadali poważne zastrzeżenia.⁹⁾ Problem, wysunięty u nas w pierwszych latach życia państwowego przez momenty natury finansowej (zakładano szkoły koedukacyjne dla oszczędności), staje się wreszcie pierwszym i najważniejszym problemem wychowawczym i w epoce organizacji naszego szkolnictwa należy i wobec tego problemu zająć zdecydowane stanowisko.

Zasada koedukacji stała się dziś jednym z podstawowych założeń programu Ligi Nowego Wychowania „Liga głosi system koedukacji, wspólne wychowanie i nauczanie obu płci, u których rozwijać się będą ich właściwości i, uzupełniając się, wywierać będą wzajemnie wpływ dodatni.“¹⁰⁾

We wszystkich więc nowych szkołach koedukacja jest wprowadzona, wydając znakomite rezultaty. Oczywiście, najlepsze

⁷⁾ Materiał faktyczny u T. Męczkowskiej „Szkoły mieszane, koedukacja“ Arct 1920 str. 6—50.

⁸⁾ W r. 1922/23 mieliśmy na 762 szk. śr. og.-kształcących, 217 koedukacyjnych z 51.449 wychowankami (29.535 chl., 21.914 dziewczec.) „Rocznik Pedagog.“ T. II. str. 294.

⁹⁾ „Rocznik Pedagogiczny“ T. II. 1924, str. 382.

¹⁰⁾ „O szkole twórczej“, „Rocznik Pedagog.“ str. 61.

są one w szkołach-internatach, gdzie tworzy się atmosfera rodzinnego współżycia, gdzie dziewczęta i chłopcy wspólnie prowadzą zarząd szkoły i naprawdę współpracują, jak w Bedales w Anglii,¹¹⁾ w Les Roches (Verneuil sur Avre) we Francji,¹²⁾ w Odenwaldschule lub Wickersdorffie¹³⁾ w Niemczech i t. d.

Jeden musimy jednak postawić zasadniczy warunek wszelkiej koedukacji: wychowywanie (i nauczanie) przez obie płci przez nauczycieli i nauczycielki. Dziewczęta zupełnie stanowczo żądają nauczycielek, jak się o tem z ankiety w wyższych klasach gimnazjum przekonałem. A i dla chłopców byłoby takie wspólne wychowanie bardzo korzystne. Naturalnie, nauczycielki takie musiałyby odpowiadać wszelkim wymaganiom fachowym, tak naukowym, jakoteż dydaktycznym i pedagogicznym. Doświadczenia poczynione w tym kierunku w nowych szkołach, są bardzo pouczające.¹⁴⁾ Wtedy dopiero może nastąpić wychowanie wszechstronne, społeczne, ogólnoludzkie, jak je nazywa prof. Marcault „kosmiczne“.

Nie bez pożytku będzie — zdaje mi się — dla pewnego oświetlenia zagadnienia, jeśli przytoczę parę głosów samej młodzieży, jako bezpośrednio tu zainteresowanej. Sądzę bowiem, że gdybyśmy w wielu sprawach szolnictwa badali nastoje i zapatrywania młodzieży, zyskalibyśmy nader ważne punkty oparcia. Niżej przytoczone głosy pochodzą z ankiety, którą urządziłem w kl. VIII (obecnie 19 chłopców i 6 dziewcząt), wychowującej się od kl. I systemem koedukacyjnym.

Jedna z uczenic pisze: „Uważam, że koedukacja jest bardzo dobra. Wyrabia się pewna swoboda w stosunku między dziewczyną a chłopcem, pewna koleżeńskość i zbliżenie. Jest to doskonałe przygotowanie do życia przyszłego. Jeżeli kobieta uważa się za równą mężczyźnie, to powinna razem z nim się wychowywać“. Druga znów: „Koedukacja wytwarza koleżeński stosunek między chłopcem a dziewczyną. Może to „niekrepowanie się“ dochodzi zbyt daleko, nie można tego jednak chłopcom brać za złe. Jak kolega, to kolega, a nie panielka, na którą trzeba uważać i której nie wolno obrazić“.

Inna uważa, że na koedukacji „korzystają zwłaszcza chłopcy, którzy nabierają pewnej oglądy towarzyskiej i hamują różne dzikie wybryki“.

¹¹⁾ O. Powell „Co-Education at Bedales“; George Betier „L'Ecole des Roches“ w *The New Era*“ Oct. 1925.

¹²⁾ F. Wetzel „Pädagogischer Landstreicher w czasopiśmie „Junge Menschen“ wrzesień 1925.

¹³⁾ P. Oestreich. „Die elastische Einheitschule, Berlin 1923 str. 32.; „Einfluß des Mannes auf d. Mädchenbildung, E. Oldenburg, Leipzig, 1925, str. 43; wreszcie Lydja Stöcker „Frauentum als Erziehungsfaktor“ w zbiorowej książce „Der Neue Lehrer“, nakł. A. W. Zickfeldt, Osterwieck am Harz 1926, wydanej przez Oestreicha i Tackego.

Jeden z chłopców wychodzi z założenia, że „szkoła ma być zakładem wychowawczym, a nie naukowym” i uznaje koedukację w zasadzie za „bardzo dobrą”. „Należy tylko w szkole koedukacyjnej zastosować specjalne metody nauczania — nie trzeba obniżać poziomu umysłowego chłopców do dziewcząt, ale robić odwrotnie w zręczny sposób“ (!)

(Dokończenie nastąpi.)

Michał Friedländer.

Recenzje.

„Pisma Pedagogiczne Stanisława Staszica”. Wydał i opracował Zygmunt Kukulski, przedmową przedzielił Ignacy Chrzanowski. Lublin 1926. (Wydawnictwo Lubelskiego Komitetu Obchodu setnej rocznicy zgonu Stan. Staszica.) — VIII str. 351 + XX.

Rok jubileuszowy stawiał nam przed oczy świetlaną postać jednego z najlepszych i najzasłużeńszych synów ojczyzny Stanisława Staszica. Liczne obchody pamiątkowe umożliwiły oświetlenie wszechstronne tego wytrwałego aż do uporu pracownika na niwie odrodzenia narodowego. Mowy okolicznościowe przebrzmiały, obraz wywołany przez nie wcześniej czy później zetrze czas, my Staszica nadal będziemy chwalić, jako wielkiego człowieka, ale znać go nie będziemy.

Dlatego wdzięczność należy wyrazić Komitetowi obchodu jubileuszowego w Lublinie, że czując Staszica wydawnictwem dzieł jego, obdarzył nas książką, bogaczącą nie tylko naszą wiedzę o tym prototypie nowożytnie kochającego ojczyznę i dla niej pracującego Polaka, lecz pozwalającą nam na wgląd w pracę oświatową i ideologię pierwszych czasów porozbiorowych. Nieustrudzony wydawca tych pism Zygmunt Kukulski zebrał i opracował krytycznie w tym pokaznym tomie wszystkie dostępne mu prace Staszica, dotyczące się wychowania i organizacji szkolnictwa. Praca nie była łatwa, należało już dawniej drukowane pisma porównać z autografami, uzupełniać teksty, oznaczać chronologię, wyjaśniać odnośniki tekstu, a wreszcie ograniczając się do pism pedagogicznych, wycinać z innych pism ustępy tej treści, aby nam dać, ile możliwości, zupełny obraz pracy Staszica na tem polu.

Poza autobiografią Staszica, która niejako daje nam klucz do zrozumienia całej działalności publicznej Staszica i stanowi jakby dowód, czego praca samowychowawcza i dobrze zrozumiana miłość ojczyzny dokonać może, mamy w XXIV rozdziałach umieszczone przyczynki Staszica do stworzenia nowego szkolnictwa, odrodzonego duchowo w myśl wskazań wielkiej Komisji Edukacji Narodowej. Mamy więc rozprawę „Edukacja”, poprzedzającą „Uwagi nad zyciem Jana Zamoyskiego, łączący się z nią praca „O sposobie oświecenia się i szukania prawdy“.

potem szereg prac natury organizacyjnej, więc w sprawie „Izby Edukacyjnej“, „Raport o ustawie seminarjum nauczycielów wiejskich w Poznaniu“, liczne mowy z okazji otwarcia szkół lub zakończenia egzaminów w szkołach, mowa w „obronie funduszu edukacyjnego“, która świadczy o niestrudzonej pracy Staszica koło utrzymania materialnej podstawy szkół (fundusze z dzierżaw skonfiskowanych dóbr poklasztornych) i uczy nas, że apetyty wzbogacania się kosztem dóbr publicznych, niszczenie skarbu państwa nie dzisiaj są wynalazkiem; mamy krótki „zbiór główniejszych zasad wychowania publicznego w Polsce, Francji, w Austrii, w Prusiech, w Rosji i w Księstwie Warszawskim w r. 1814“, który nie tylko wykazuje wiekopomne zasługi Komisji Edukacji Narodowej, lecz drogą porównania pozwala na reformy i rozwój instytucji nauczania. Znajdujemy w tym tomie i „Myśli do ułożenia hierarchji stanu nauczycielskiego w Księstwie Warszawskim“ i „Plany edukacyjne w gminie Hrubieszowskiej“, wreszcie mowę Staszica „Pochwała Stanisława Potockiego“, najszczytniejsze elogjum, jakie można sobie pracą publiczną zasłużyć. Wiele drobniejszych ustępów i myśli dopełnia jeszcze bogatej treści wydawnictwa.

Zebranie tych wszystkich dotąd rozprószonych po różnych pismach i archiwach prac Staszica daje nam pełniejszy obraz jego działalności. Budzi w nas podziw, ile projektów w jego głowie się zrodziło i z pod jego pióra wyszło, zdumiewamy się, jak pracowicie i sumiennie studiował raporty, napływające do Izby Edukacyjnej, i jak troskliwą, wprost namiętną opieką otaczał szkolnictwo, jak walczył bez znużenia z wszystkimi, którzy chcieli czy to przywłaszczyć sobie fundusze szkolne, czy to istniejące już szkoły znosić lub redukować. Źródłem tej nadludzkiej energii była wiara, że odrodzenie Polski może tylko przyjść przez szkołę, przez oświecanie i wychowanie. Widział i rozumiał lepiej niż ktokolwiek inny, że ta rehabilitacja honoru polskiego, za jaką uważał słusznie „konstytucję 3 Maja“ tylko dzięki reformie Konarskiego i działaniu Komisji Edukacji Narodowej mogła przyjść do skutku. Bolał nad kruszeniem się samodzielnego bytu Polski, ale nie bołem, wyradzającym się w bezczynną melancholję, lub teatralną, bezsilną rezygnację; raczej tem usilniej zabiegał o ratowanie dusz, o tworzenie charakterów, o wychowanie ludzi, zdolnych do pracy i do bezinteresownej pracy dla Polski. Nie waha się wyrażać w swych mowach lojalności, ba! wdzięczności wobec ciągle zmieniających się „królów“ polskich w zaraniu XIX wieku, byle tylko miał możność pracować nad szkołą, bo szkoła tylko potrafi nowe stworzyć pokolenie. Dziwny to człowiek, doznał od Polski tylko przykrości, nie była matką dla niego i jego mieszczańskiego stanu lecz macochą, ale wini o to feudalny system, panujący nie tylko w Polsce, lekarstwo zaś widzi w oświacie. Syn swego wieku, racjonalista bez zastrzeżeń, występuje najgwałtowniej przeciw wszelkim zabobonom i przesądom stanowym, zabrania najsilniej

karmić dzieci baśniami i kłamstwami z potrzeby; najchętniej odebrałby wychowanie kobietom, które z natury ulegają fantazji a oddał, gdyby to było możliwe, mężczyznom, aby nowe pokolenie twarde było w pracy. Zabrania nawet w szkołach poezji, na stopniu niższym, bo znając naturę polską, jako marzycielską i miękką, chce odjąć od niej to, co tę miękkość podnieca. „Umiejętności nadają pewną dokładność i prawość rozumowi; a tak ukształcony rozum strzeże i kieruje prawość serca; nadaje człowiekowi własny wewnętrzny siebie szacunek, zawstydzia i karci go za wszelki czyn, któryby ten szacunek sam w sobie pokrzywdzał“ (str. 137). A w innym miejscu znowu powraca do tej myśli „tylko umiejętności dokładne nadają w działaniach umysłowych pewną, potrzebną stałość, tę spokojność i tę dokładność“, jakiej od obywateli wymagać potrzeba. Rzadko się skarży, czasem tylko na niechęć Polaków do pracy, ale i wtedy godzi się na wychowawcze ideje Pestalozziego i przez zabawę każe Polaków wdrażać do pracy. Z ciężkim sercem na to przystaje, gdyż sam dla siebie był najsurowszym sędzią, najcięższej od siebie wymagał pracy i ofiarności. Widział, że niezgoda Polskę zjada, więc marzył o odrodzeniu przez miłość. I w tym względzie wierny syn swego czasu, w eudajnomizmie powszechnym widzi odrodzenie ludzkości. „Człowiek ma jeden nieodmienny przymiot: bojaźń cierpienia, czyli chęć życia; albo jak pospolicie nazywamy, być szczęśliwym koniecznie chce musi“.

„Ponieważ wspomniana szczęśliwość człowieka-obywatela jest nierozdzielna od szczęśliwości całego towarzystwa; ponieważ szczęśliwość towarzystwa wynika z użyteczności wszystkich mieszkańców jego: przeto końcem edukacji krajowej być powinna użyteczność obywatela...“ To też w autobiografii może o sobie pisać: „W takim przekonaniu przedsięwziętem całe moje życie na to poświęcić, abym mógł kilka lub kilkadziesiąt familij los polepszyć i swobodniejszem uczynić ich życie. W tej chęci wcześniej i stale na całe życie ograniczyłem wszystkie moje potrzeby, abym z ich oszczędności mógł dla drugich, ode mnie potrzebniejszych, zrobić ofiarę. Szczupły majątek, jaki wziąłem, i to, co przez całe życie zebrać mogłem, z największą starannością ku temu raz powziętemu celowi obracałem nieprzerwanie. Byłem stały w przedsięwzięciu, raz obranego sposobu życia nie zmieniłem nigdy aż do śmierci“.

Czy wielu ludzi może powołać się na zgodność zasad i czynów swoich?

Lecz nie tylko wielki charakter, nadludzką niemal siłę woli u Staszica podziwiać chcemy. Także w swych uwagach o wychowaniu i nauczaniu, jakkolwiek nie teoretyczne rozważania lecz działanie jest jego siłą, wypowiada myśli, które i my dziś często głosimy jako nowość. Oparty na Rousseau'a pismach głosi, że „człowiek z urodzenia ani zły ani dobry“, że wychowanie zeń wszystko zrobić może; w radości i zadowoleniu widzi

najlepszy środek wychowawczy, pozwala więc dzieciom dużo się bawić. Wierzy, że „człowiek tem łatwiej się poprawia, im bardziej jest poważany, im z większą łagodnością i sprawiedliwością z nim się obchodzą“, że „dzieci, które najpierwszy raz otwiera swoje oczy, nic innego widzieć nie powinno nad ojczyznę, dla której samej zamknąć je niekiedy obowiązek będzie miało“, „historja narodowa najpierwej być uczona powinna“. — „Próżno dzieci męczymy, kiedy ich tego nauczą, czego wykonać nie umieją“. „Same prawidła moralnej nauki — dobrze gadać, ale nie dobrze czynić nauczą“. „...im więcej wiemy, tem mniej umiemy; im więcej nabieramy znajomości, a im mniej poznajemy ich między sobą stosunek, tem bardziej oddalamy się od prawdy“.

Czyż w tych luźnych cytatach nie czytamy żądań najnowszej pedagogiki, znajomości dziecka, zrozumienia jego natury, łagodności w kierowaniu, a przy nauczaniu, potrzeby poglądu, koncentracji, unikania licznych a nie pogłębionych wiadomości.

Równie i na organizację szkolnictwa ma Staszic rozległy horyzont. Wyższość polskiego szkolnictwa za czasów Komisji Ed. Nar. widzi w ustąpieniu wszelkich szkół między sobą, które „składa jedno tylko dzieło, jeden z wszystkich szkół od elementarnych aż do szkoły głównej, jeden narodowej edukacji instytut“. Żąda ustosunkowania szkół do potrzeb społecznych, więc tworzenie szkół fachowych, odpowiadających różniczkowaniu społeczeństwa. Jednolitość szkolnictwa w idei i możliwości stopniowego przechodzenia chce pogodzić z jednolitością stanu akademickiego. Chciałby wszystkich wykształconych przejąć wspólnością myśli z przynależności wzajemnej. Także i w tych myślach możnaby i dziś niejedną praktyczną znaleźć radę.

O myśli o narodowości, o narodowym wychowaniu mogłoby głośnych i krzykliwych patryotów pouczyć, jak narodowość należy rozumieć. Może niejeden pomyślałby i nad tem, że Staszic nie dopuszcza do zwinienia szkoły w Hrubieszowie z powodu, że tylko żydzi z niej korzystają, owszem żąda podniesienia szkoły przez wprowadzenie czwartej klasy i sam 3000 zł wiecejście ofiaruje na roczną pensję nauczyciela do tej klasy.

Możnaby wiele jeszcze myśli przytoczyć, jakgdyby słowne objaśnienie do reprodukcji pięknego popiersia Staszica. Piękne jego czoło kryje niezliczone myśli, które wszystkie dobra Polski i jej odrodzenia pragną, usta zaciśniętę lekko zdradzają energję, nawet upór w dążeniu do wytkniętego celu, a oczy, w dal wpatrzone, zdają się, widzieć sen jego ziszczonej, odrodzonej i wolną i szczęśliwą ojczyznę.

Dobra i pożyteczna książka zbliży nam Staszica, pobudzi do czynu, wzmocni wiarę w moc wychowawczej pracy dla Ojczyzny.

Czy znajdzie wielu nabywców?

Dr Miecz. Ziemiowicz.

Kronika pedagogiczna.

ANKIETA DOTYCZĄCA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.

1) W jaki sposób uzyskałem kwalifikacje do nauczania w szkołach powszechnych — przez ukończenie Seminarjum, czy Gimnazjum i kursów pedagogicznych — jakich i w którym roku?

2) Co mnie skłoniło do zapisania się do seminarjum nauczycielskiego względnie na kursy nauczycielskie, czy pedagogiczne? W jakiej szkole kształciłem się przed wstąpieniem do odnośnego zakładu?

3) W jakich środowiskach pracowałem dotąd — miejskich, czy wiejskich, ile lat?

4) Które przedmioty w programie Seminarjum względnie kursów nauczycielskich dały mi znajomość organizacji szkoły i metod wychowywania i nauczania w stopniu wystarczającym do wykonywania zawodu nauczycielskiego?

5) Czy moje przygotowanie naukowe było wystarczające do nauczania w szkole powszechnej, czy też wymagało stałego uzupełniania i w jakim kierunku?

6) W jaki sposób pracowałem nad uzupełnieniem swego teoretycznego i praktycznego przygotowania do zawodu — wymienić lekturę książkową i czasopismową najkorzystniejszą do tych celów?

7) Czy w środowisku społecznym mej szkoły znajdowałem pomoc, czy przeszkody w pracy — czy nauka w Seminarjum względnie na kursach dała mi metody postępowania z rodzicami dzieci, dozorem szkolnym i mieszkańcami gminy?

8) W jaki sposób ulepszałem stosunek swój do mieszkańców i rodziców dzieci, dozoru szkolnego, aby uzyskać pomoc w swej pracy szkolnej? Co w tej dziedzinie mają do zrobienia zakłady kształcące nauczycieli?

9) W jaki sposób należałoby zmienić program zakładów kształcących nauczycieli aby nowe ich generacje były lepiej przygotowane do wykonywania swego zawodu?

10) Czy połączenie przedmiotów ogólnokształcących z przedmiotami zawodowo-nauczycielskimi jak to ma miejsce w Seminarjach, nie obniża wyników przygotowania w obydwu dziedzinach. Czy pożądanąby była zmiana organizacji kształcenia nauczycieli.

11) Czy obecny ustrój seminarjów nauczycielskich odpowiada potrzebom przygotowania do zawodu nauczycielskiego?

- | | | | | | |
|----|-------------------|--------------|--------------|---------------|---|
| a) | czy wykształcenie | przedmiotowe | jest | wystarczające | ? |
| b) | " | " | metodyczne | " | " |
| c) | " | " | pedagogiczne | " | " |

Zarząd Sekcji Kształcenia Naucz. prosi o wypełnienie kwestionariusza i nadesłanie odpowiedzi do końca czerwca b. r. pod adresem: Związek P. N. S. P. Warszawa, Marszałkowska 123.