

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.

Socjologia wychowania i pedagogika.

Każdy teoretyk czy reformator wychowania — a powiedziec można, że od Platona do Kanta, każdy niemal filozof tworzył jakiś system pedagogiczny — twierdzi, że wszystko na świecie dzieje się źle, gdyż zły jest system wychowania i że wszystko jeszcze da się wyratować, o ile system ten ulegnie radykalnej zmianie. Każdy, krytykując współczesny mu system wychowania, przedstawia go w barwach tak czarnych, iż istotnie spodziewałby się należało, że to młode źle wychowane pokolenie będzie ostatnim pokoleniem swego społeczeństwa, że nie sprosta zadaniom i wymaganiom życia.

Tymczasem okazuje się, że te źle wychowane pokolenia pchają jakoś naprzód formy życia, wytwarzają nowe wartości, tworzą czy przekształcają kulturę. Trudno też byłoby dowieść, że upadek czy rozkład pewnych form życia społecznego przypisać należy tylko złemu wychowaniu, a nie splotowi warunków ekonomicznych i politycznych, przeżywaniu się form organizacji życia społecznego, organizacji pracy, produkcji i t. d. i t. d.

Trudno twierdzić, że jeżeli świadomość ludzka nie zawsze panuje nad wypadkami, lecz właśnie wypadki często panują nad ludźmi to jedyną przyczynę tego stanu rzeczy przypisać należy wychowaniu, a nie innym rozbieżnym racjonalnym lub irracjonalnym czynnikiem.

Powszechnie znane zdanie: „takim jest społeczeństwo — jakim jego młodzieży chowanie” z równą albo może większą słusnością możnaby odwrócić i twierdzić, że „takim jest wychowanie — jakim jest społeczeństwo”, gdyż wychowanie i stan społeczeństwa pozostają z sobą w zawiłym stosunku funkcjonalnym, a nie w prostym stosunku przyczynowym. Byłoby rzeczą

trudną dowieść, że w jakimś okresie historii wychowanie było przyczyną stanu społeczeństwa — natomiast zupełnie łatwo wskazać w różnych okresach historii, że było ono jego wynikiem. Zwykło się mówić, że przynajmniej niektóre epoki wychowały pewien typ człowieka, będący doskonałym wyrazem ideologii danego społeczeństwa; tak np. Odrodzenie dało swoisty i charakterystyczny typ ludzi Odrodzenia. Zapomina się jednak przytem, że ludzie, którzy stworzyli Renesans, wychowani byli przez Scholastykę, że gdyby pozostali takimi, jakimi chciał ich mieć sankcjonowany wówczas scholastyczny ideał wykształcenia, nowe prądy nie powinny się były wogóle zjawiać. System pedagogiczny Renesansu był wytworem znacznie późniejszym i powstał jako wynik ówczesnego stanu umysłów, a nie jako jego przyczyna. Podobnie i pierwsi romantycy nie byli kształceni na romantyków, lecz na klasyków i zostali romantykami wbrew usankcjonowanemu ideałowi wykształcenia i kultury duchowej. Uważniejsza obserwacja wychowania w różnych okresach historii i w różnych klasach społecznych doprowadzić musi do wniosku, że wychowanie jest wielce skomplikowanym wytworem życia społecznego a nie świadomem realizowaniem koncepcyj filozoficzno-etycznych, skonstruowanych logicznie na podstawie racjonalnie wybranego celu i logicznie dostosowanych do niego środków.

Długotrwałe przesady racjonalizmu zaciążyły silnie na teorii wychowania i jeżeli dzisiaj żaden najzagorzalszy pedagog nie będzie już naśladował Raticiusa¹⁾, nie można jednak twierdzić, że pedagogika oswobodziła się całkowicie z pod wpływu racjonalizmu.

Tymczasem nie brak teorii uważać należy za przyczynę wszelkich niedostatków i niedomagań wychowawczych, lecz społecznej natury niemożliwości szerokiego teorii tych stosowania w życiu. Każda teoria wychowania, wskazująca najgłębiej nawet ujęte cele, trafić musi nietylko na moment odpowiedni, ale i na właściwe środowisko społeczne, każda skupić może dokola siebie tylko pewne grupy, pewne klasy społeczne, właśnie te, a nie inne, te których potrzebom odpowiada, te które to sobie umieją uświadomić i te, które rozporządzają środkami realizowania wskazanych celów. W codziennej potocznej mowie, która tak często bywa wyrazicielką zdrowego rozsądku i zmysłu rzeczywistości mówimy o „różnem wychowaniu“ dzieci i młodzieży z różnych środowisk społecznych, zwykliśmy stwierdzać, że dzieci różnych klas społecznych mają „inne wychowanie“. Wyrażenie to, pozornie tak banalne, mieści w sobie najgłębszą i najistotniejszą prawdę; to właśnie „inne wychowanie“ dzieci różnych klas społecznych jest istotną rzeczywistością, któ-

¹⁾ Teoretyk wychowania w XVII w. obiecywał za pomocą reformy szkolnej osiągnąć w Niemczech jedność rządu, religii i języka.

tej teorii wychowania w poszukiwaniu ideału, jako wartości absolutnej, nie bierze pod uwagę.

Pedagogika posiada charakter wybitnie normatywny, obiektywny stan rzeczy obchodzi ją jedynie jako punkt wyjścia. Na tę poziomą rzeczywistość pedagogika spogląda z niesmakiem, ocenia ją krytycznie i przeciwstawia jej ideał, dla osiągnięcia którego wskazuje drogi i środki; inaczej mówiąc, zajmuje się ona zagadnieniem, czym wychowanie być powinno i jak ku temu dążyć należy.

Jeżeli wychowanie traktować zechcemy jako skomplikowany wytwór życia społecznego, będący wypadkową oddziaływania różnorodnych czynników, wówczas będzie ono mogło stać się przedmiotem badań zupełnie obiektywnych tak, jak każdy inny wytwór życia społecznego, gdyż, tak jak każdy inny, posiada ono swoją stronę zjawiskową, podlegać więc może obserwacji, badaniu, opisowi i wyjaśnianiu. Można wówczas, pozostawiając na uboczu kwestję czym powinno być wychowanie, zająć się badaniem, czym ono jest w danej chwili i w danych warunkach, poszukiwać przyczyn, dla których jest właśnie takim a nie innym. Stanowisko takie zbliża badania nad wychowaniem do badań socjologicznych. Zagadnienie socjologii wychowania jest dzisiaj zagadnieniem aktualnym; znajduje się już obecnie na powierzchni życia, kołace o należne dla siebie miejsce w szeregu zagadnień socjalnych.

Pierwsze jaskółki dawno się już zjawily; dzieło Natorpa pod znamienym tytułem „Sozialpädagogik“ ukazało się przed kilku dziesiątkami lat, jak zwykle wszelkie pierwsze próby i nowe orientacje wnieść musiało właśnie dezorientację, gdyż prócz tytułu nic wspólnego z socjologią nie miało. Była to po prostu nowa odmiana normatywnej teorii wychowania, która określa cel, wskazuje środki, zajmuje się nie tem, co jest, lecz tem, co być powinno. Jaśniej znacznie sławia sprawę Durkheim¹⁾ i oddziela wyraźnie naukę o wychowaniu od jego teorii czyli pedagogiki. Stosunek wzajemny obu tych ujęć powinien być istotnie dokładnie określony, a drugą niemniej ważną kwestją jest sprawa metody naukowej, jaką w badaniach nad wychowaniem przyjąćby należało.

Obie te sprawy zostaną pokrótce omówione.

Socjologia wychowania i pedagogika powinny być ściśle między sobą rozgraniczone; nie chodzi tu oczywiście o jakiś dogmatyzm, czy separatyzm naukowy, lecz o zasadniczą różnicę w samym założeniu i w metodzie, której należy przestrzegać dla uniknięcia zamętu. Przedmiotem socjologii wychowania byłoby dokładne poznanie ideologii i oby czajowości wychowawczej na ile całokształtu życia społecznego określonej klasy społecznej w określonym czasie. W wynikach swych badań

¹⁾ Education et sociologie. Paris. Alcan. Bibliothèque de philosophie contemporaine.

socjologia wychowania mogłaby wykazać, w jaki sposób i w zależności od jakich czynników kształtuje się jakaś określona ideologia, jak się ona utrwała, i przechodząc z pokolenia w pokolenie, krzepnie w tradycjonalizmie, w jakich warunkach tradycjonalizm wychowawczy załamuje się, okazuje się zbyt wąskim i ulega rewizji. Socjologia wychowania wyjaśniłaby mogła, kiedy i w jakich warunkach ideologia wychowania skierowana jest ku utrzymaniu i zachowaniu istniejących form bytowania danej grupy społecznej, kiedy natomiast mierzy w przyszłość życia społecznego i formy jego zamierza przekształcić. W dziedzinie obyczajowości wychowawczej socjologia wychowania miałaby przed sobą te same zadania; charakteryzując obyczajowość wychowawczą danej grupy społecznej na tle całości kształtu warunków jej bytowania, odkryłaby pochodzenie tej obyczajowości i źródła, z których się ona zasilą; a więc znowu rolę tradycji, rolę i znaczenie naśladownictwa, rolę nauki oraz warunki konieczne, w których nauka do głosu dochodzi, wreszcie związek ścisły pomiędzy ideologią wychowania i jego obyczajowością.

Socjologia wychowania w przeciwstawieniu do pedagogiki, czyli teorii wychowania byłaby zatem zupełnie pozbawiona charakteru normatywnego i momentu wartościowania.

Z tego wynika, że socjologia wychowania nie może zastąpić pedagogiki, która stanowiska swego się nie rzeknie, gdyż inne ma cele i innym odpowiada potrzebom. Rozdział pomiędzy nimi, uzasadniony i konieczny z wyżej wyluszczonej przyczyn, nie może być zresztą jakąś przepaścią, ponad którą niema przejścia; most siłą rzeczy przerzucony zostanie przez pedagogikę, która nie będzie mogła zostać obojętną dla faktów zgromadzonych przez socjologię, gdyż fakty te stanowić będą dla pedagogiki naukowe podstawy.

Pedagogika zmuszona będzie korzystać z materiałów przez socjologię wychowania zebranych i liczyć się z nimi tak, jak dotychczas to czyniła z materiałami, zgromadzonymi przez psychologię wogóle i psychologię dziecka w szczególności.

Pisarze-pedagodzy, teoretycy wychowania, którzy zechcą formułować ideały wychowania, wskazywać cele i drogi dla przyszłości, opierając się głównie na formach życia społecznego, lub na przewidywaniach ewolucji i zmian w organizacji tego życia, muszą mieć zresztą całkowitą swobodę ujmowania w ten sposób teorii wychowania; ściśle rzecz biorąc, dadzą oni teorię wychowania opartą na socjologii, czyli pedagogikę socjalną²⁾. Oczywiście różnić się ona będzie od socjologii wychowania, którą Durkheim nazywa nauką o wychowaniu; różnić się będzie charakterem normatywnym, czynnikiem wartości, bez którego pedagogika obejść się nie może. Dlatego właśnie socjalnych teorii wychowania może być dużo i to zasadniczo różnych, za-

²⁾ Szkicem pedagogiki socjalnej nazwać można cykl artykułów prof. Znanieckiego, drukowany w *Ruchu Pedagogicznym* w 1924 i 1925 r.

leżnie od stanowiska autora, od jego przekonań i poglądów społecznych. Inaczej ujmować będzie pedagogikę socjalną, czyli społeczną liberala demokrata, inaczej radykała, konserwatysta lub socjalista. Natomiast socjolog-wychowawca, operujący określoną i ustaloną metodą, dojść musi prosto do ustalenia pewnych faktów i pewnych czynników, działających w określonych warunkach, pozostaje więc na stanowisku obiektywnym, oczywiście w granicach tego obiektywizmu, do którego wogóle zdolny jest umysł ludzki.

Pozostaje do omówienia sprawa metody. Podobnie jak nauka o dziecku (pedagogia) korzysta z metod kilku nauk, o które zahacza, socjologia wychowawcza zmuszona będzie zapożyczyć metod od socjologii.

Sprawa to — jak wiadomo — sporna i nieustalona. Kwestję metody socjologii wychowania poruszał również Durkheim, który poleca metodę historyczną. Trudno się z tem zgodzić. Socjologia nie jest historją i badanie przeszłości, zwłaszcza odległej, nie może wystarczyć dla dokładnego poznania czynników, wpływających na wychowanie, gdyż z odległości dziejowej gubi się prosto ognia najważniejsze, zaciera się perspektywa na całokształt życia społecznego, błędnie rzecz najważniejsza: obyczajowość wychowawcza, zanika atmosfera, w której żyła dana grupa ludzka. Niedosć bowiem sformułować twierdzenie, że n. p. w epoce Odrodzenia istniał taki a taki ideał wychowania; z odległości dziejowej kilku stuleci ulegamy tylko wrażeniu, że wychowanie wówczas miało charakter zupełnie jednolity, niezróżnicowany; w ówczesnych społeczeństwach istniało niewątpliwie kilka ścierających się prądów, chociażby zamierająca scholastyka, która miała jeszcze napewno swych obrońców. Dokładne poznanie, jakie klasy społeczne ciążyły ku nowym hasłom, jakie zaś obstawały jeszcze przy dawnych, w jakich odmiennych warunkach społecznego bytowania klasy te się znajdowały, oto byłyby dla socjologicznych badań nad wychowaniem zagadnienia zasadnicze i najplodniejsze, a z historycznej odległości z trudnością dające się wysledzić. Dla badania wychowania jako wytworu życia społecznego najdogodniejszym materiałem jest współczesność; w przestrzeni raczej niż w czasie należy badać ideologję i obyczajowość wychowawczą, gdyż mają one wówczas barwę życia, podczas gdy z wydarzeń odległych w czasie życie już uleciało, zabierając ze sobą wszystkie te szczegóły, które mogły dopomóc do zrozumienia zjawiska. Chcąc poznać, dlaczego treść i forma wychowania jest taką właśnie a nie inną, należy obserwować obyczajowość i charakteryzować ideologję danej klasy społecznej czy grupy ludzkiej wraz z całokształtem jej ogólnej obyczajowości, wraz z warunkami jej bytowania społecznego, politycznego i ekonomicznego, wraz z jej kulturą duchową i materialną. Ponieważ w każdym społeczeństwie w każdej określonej chwili współistnieją właśnie „różne wychowania“ w różnych środowiskach, należy zwrócić uwagę na różnicę w ideologii i obyczajowości wycho-

wawczej, uwzględniając jednocześnie różnicę w bytowaniu dwu różnych klas społecznych lub grup ludzkich i stąd dopiero wprowadzać wnioski, dotyczące kształtowania się poglądów i norm postępowania.

Krótko mówiąc, najwłaściwszą metodą dla socjologii wychowania jest metoda porównawcza. Metoda ta, czerpiąc materiał w teraźniejszości, nie wyrzeka się całkowicie przeszłości; do przeszłości wypadnie niejednokrotnie sięgnąć, wypadnie cofnąć się do poprzedniego lub dalszego jeszcze pokolenia, którego ideologia i obyczajowość wychowawcza przetrwała w żywej tradycji i, biorąc pod uwagę zmiany, które zaszły w warunkach bytowania społecznego następujących po sobie pokoleń, próbować wyjaśnić na tej podstawie zmiany w poglądach i w postępowaniu. Jeżeli zatem teraźniejszość uważać można za najważniejsze źródło dokumentów, nie należy odrzucać przeszłości, z której korzystać trzeba w takim zakresie, w jakim to jest potrzebne dla zrozumienia tego skomplikowanego wytworu życia społecznego, jakim jest wychowanie.

I tu jeszcze potrzeba pewnych zastrzeżeń co do samego rozumienia terminu „współczesność“ czy „chwila obecna“, nie każda bowiem chwila obecna nadaje się do obiektywnego badania lub tworzenia syntezy. Odróżniłby przeto należało współczesność od aktualności; wydarzenia aktualne, zwłaszcza te, które niosą ze sobą silne wstrząśnienia, głębokie przewroty, muszą usunąć się nieco w dal, aby je można ogarnąć wzrokiem obiektywnego obserwatora; wielka wojna n. p. w momencie, w którym ją przeżywaliśmy, nie była faktem, nadającym się do badań nad wychowaniem. Zbyt blisko oglądana niezwykła rzeczywistość zaciemnia jasne patrzenie, są jednak okresy współczesności spokojnej, pozbawionej cech katastrofalnych, a te nadają się najlepiej dla obserwatora obyczajowości. Streszczając te rozważania, wysunąć należy metodę porównawczą, jako najwłaściwszą metodę badań wychowania, jako wytworu życia społecznego. Zapomocą metody tej zestawiać można ideologję i obyczajowość wychowania jednej grupy ludzkiej (lub klasy społecznej) z ideologją i obyczajowością innej grupy, uwzględniając warunki bytowania społeczno-ekonomicznego dwu grup, albo oprzec badania na jednej klasie społecznej, zestawiając ideologję i obyczajowość wychowawczą obecnego pokolenia z pokoleniami poprzednimi i biorąc pod uwagę zmienione warunki bytowania następujących po sobie pokoleń. Metoda ta nastęrcza dużo poważnych trudności. Przedewszystkiem ze strony badającego potrzeba odpowiedniego przygotowania z zakresu psychologii i nauk ekonomiczno-społecznych; poza przygotowaniem teoretycznym potrzebne są pewne właściwości psychiczne: zdolność bystrej i trafnej obserwacji, znajomość różnych środowisk społecznych, duży zasób doświadczenia osobistego, które w mowie potocznej nazywamy „znajomością życia“. Niebezpieczeństwa tego rodzaju badań polegają na tem jeszcze, że obserwator współczesności, gdyby na-

wet był poprostu kronikarzem obyczajowości, zawsze ściągnąć może na siebie zarzut, że źle widział, źle słyszał, źle rozumiał. W historii bronią nas dokumenty, w danym wypadku dokumentem jest jakiś fakt, który minął często bez śladu, wyrażona w rozmowie opinia, czyjeś zachowanie się, sprawy utrwalone jedynie w pamięci obserwatora. Opierając się na własnych świadectwach, liczyć można jedynie na zaufanie do naszego obiektywizmu; krucha to podstawa, zwłaszcza wobec tego, że charakterystyka ideologii i obyczajowości różnych ugrupowań społecznych może zawsze wywołać czyjeś niezadowolenie, ściągnąć zarzuty stronnictwości i osobistych uprzedzeń, jeśli obraz ułoży się w barwach niezawsze jasnych i przyjemnych.

Materiały dla socjologii wychowania czerpać można z publicystyki, z powieści obyczajowych, z pamiętników i kronik rodzinnych, wreszcie gromadzić je można zapomocą zorganizowanej współpracy.

Materiały zawarte w publicystyce są rozprószone, dorywcze i stąd trudne do zgromadzenia, w powieściach tło obyczajowe — zwłaszcza jego strona dla socjologii wychowania najważniejsza — rzadko jest przedmiotem szczególnej troski powieściopisarzy i najczęściej traktowana bywa jako akcesorium drugorzędного znaczenia; najcenniejsze bywa wówczas, gdy narasta samo przez się, jakby mimo woli autora, a niekiedy wbrew jego intencjom charakteryzuje środowisko, z którym autor związany jest pochodzeniem i sympatjami. (N. p. u Sienkiewicza w Rodzinie Połanieckich). Najobfitszego materiału dostarczyć mogą pamiętniki, a najbardziej rzeczowego kroniki rodzinne i oba te źródła socjolog wychowania sumiennie zgłębiać winien. Z nich jednak czerpane dokumenty oświetlić mogą tylko wychowanie klas produkujących, tylko one bowiem przekazują w takiej formie spuściznę duchową następnym pokoleniom, tylko one utrwalają wartości kulturalne w mniemaniu, że godne są utrwalenia. O wychowaniu w rodzinach chłopskich, drobno-mieszczańskich, robotniczych z tych wszystkich źródeł niczego dowiedzieć się nie można i przyznać trzeba, że naogół nic prawie o wychowaniu tam nie wiemy. Ze strzępów i luźnych fragmentów, gromadzonych przez zbieraczy przysłów, obrzędów, pieśni nie można stworzyć nie tylko obrazu, ale nawet szkicu; garść guseł i najrozmaitszych przesądów w związku z chorobami i ich leczeniem, to bodaj wszystko, co wiemy o wychowaniu klas upośledzonych społecznie, materialnie i kulturalnie. A jednak i one wychowują dzieci i one mają jakąś ideologję wychowawczą; mają niewątpliwie obyczajowość wychowawczą, która utrwała się w tradycjonalizmie, lub ulega ewolucji i przemianom, jakkolwiek teorie pedagogiki obce jej są i dalekie.

Na tym terenie trzeba więc poprostu zbierać materiały, czerpiąc wprost z życia, trzeba notować fakty, gromadzić obserwacje, zapisywać wyrażone poglądy, życzenia rodziców, dotyczące

przyszłości dzieci, charakteryzować stosunek rodziców do dzieci, do synów i do córek i t. d. i t. d.

Zbieranie tych materiałów trwać musi długo, całe lata i może być jak to wyżej zaznaczono, przedmiotem zorganizowanej pracy zbiorowej, opartej na ustalonej metodzie i wyborze zagadnień; dopiero na podstawie zgromadzonego materiału faktycznego można się będzie pokusić o stworzenie syntezy, o dokładną charakterystykę wychowania olbrzymiej większości młodego pokolenia. Wtedy, posługując się metodą porównawczą, można byłoby odpowiedzieć na pytania: czym jest wychowanie jako wytwór życia społecznego, jakie czynniki i w jakich warunkach wytwór ten kształtują i przekształcają, w jaki sposób i w jakim stopniu przeobrażenia życia społecznego wpływają na przeobrażenia w ideologii i obyczajowości wychowawczej.

Racjonalistyczne uroszczenia pedagogiki i jej stosunek do rzeczywistości prawdopodobnie uległyby wówczas poważnej zmianie.

M. Librachowa.

Reforma szkolna, społeczeństwo i kryzys kultury¹⁾.

Dawne państwa organizowały szkolnictwo swoje celowo i konsekwentnie w ten sposób, że dostarczało im ono takiej młodzieży, jakiej potrzebowały dla utrzymania istniejącego ustroju społeczno-politycznego, zwłaszcza ustroju władzy i własności. Szkołę wiejską i to możliwie zupełnie prymitywną, poczęto wtedy dopiero wprowadzać, kiedy warunki wymiany i obrotu towarów poczęły wymagać, by rolnicy i hodowcy bydła posiadali najskromniejsze choćby zrozumienie dla zjawisk gospodarczych i umieli przynajmniej czytać, pisać i rachować. Szkoła miejska znów miała dzieci warstw mniej zamożnych tak wykształcić i wychować, by uzdolnić je do pracy najemnej dla warstw wyższych i natchnąć je duchem poddaństwa i uszanowania uległości dla tych, którzy stoją w społeczeństwie na szczeblu wyższym ze względu na swój majątek i uzyskane wykształcenie; dostać się tam, w te wyższe, uprzywilejowane sfery,

¹⁾ Redakcja *Ruchu Pedagogicznego* zamierza w najbliższej przyszłości umożliwić naszym Czytelnikom bezpośrednie zaznajomienie się z poglądami wybitnych przedstawicieli współczesnej myśli pedagogicznej zagranicą, między innymi Claparède'a, Ferrière'a, Sprangera, Montessori, Decroly'ego i t. d. Nadesłane artykuły podamy w przekładzie. Jako pierwszy z przywódców pedagogiki współczesnej zabiera głos na łamach naszego pisma *Prof. Paweł Oestreich*. Artykuł jego umieszczamy w przekładzie współpracownika *Ruchu Ped. Dra M. F.*

Prof. Oestreich należy do najpoważniejszych współczesnych pedagogów niemieckich. Prowadzi on postępowy „*Bund der Entschiedenener Schulreformer*” i jego organ, miesięcznik „*Neue Erziehung*”. Jest twórcą idei t. zw. szkoły produkcyjnej („*Produktionsschule*”) i „*elastycznej szkoły jednolitej*” („*elastische Einheitsschule*”). Bujownik pokoju, postępu i wolności słowa. — Powyższy artykuł jest tłumaczeniem z rękopisu.

stać się musiało celem tajemnej, gorącej tęsknoty dla dzieci biedaków (i ich rodziców). „Wykształcenie“ klas „wyższych“ obcem było w swej istocie masom ludowym i przyczyniało się do pogłębiania istniejącej między warstwami społeczeństwa obcości. Nie było pierwotnie istotnym celem tego wykształcenia, by dawało ono klasom społecznym, dążącym do władzy, odpowiednie praktyczne przygotowanie do ich działalności zawodowej. System t. zw. wyższego wykształcenia, który się z czasem wytworzył i stał narzędziem w ręku klas rządzących i posiadających, był wynikiem ukształtowania się stosunków kulturalnych średniowiecza. Średniowiecze przechowało wiedzę, myśl i wiarę starożytności w językach łacińskim i greckim; kto więc chciał czerpać z tego źródła, musiał zająć się studjum języków klasycznych. W ten sposób powstała w czasach nowożytnych forma gimnazjum humanistycznego, jako zakładu naukowego, produkującego ludzi, którzy przeznaczeni są do przebywania w sferze umysłowej, obcej warstwom „niższym“, którzy nabywają pewnego poczucia przynależności do specjalnego, wybranego stanu ludzi wykształconych, wyższych ponad szary tłum tem, że uzyskali mądrość minionych czasów, dzięki przywilejowi władzy i posiadania. Materjalna więc przewaga władzy i posiadania została w ten sposób „wyidealizowaną“ do miana przewagi duchowej, pochodzącej wedle ogólnego mniemania, ze specjalnego powołania pewnych wybranych warstw do utrzymania światła kultury i ducha. Tak powstał jakiś krąg mistyki wokół nauki i techniki nauczania. Było to znośnem tak długo tylko, jak długo uwarstwowienie społeczne usprawiedliwiała tego rodzaju odrębność kulturalną.

Ale ta architektura „postępu“, ograniczonego wyłącznie do wybrańców, stała się wraz z uprzemysłowieniem życia, z fluktuacją mas ludzkich, z niebywałym rozwojem środków komunikacji i porozumienia wzajemnego, twierdzą złego sumienia społecznego. Uległość i poddaństwo, niższość i wyższość, wyrastają z wzajemnej obcości i oddalenia ludzi, z monopolowego charakteru posiadania i władzy, z przekazanych tradycją zasad i zwyczajów. Kiedy jednak tradycja ginie, kiedy przemysł wypędza ludzi z ich dotychczasowych miejsc zamieszkania i „kształci“, dla swoich przedewszystkiem celów — aby ich moc lepiej wykorzystywać, kiedy z pośród masy przeciętnych wybiera zdolniejszych i odpowiedniejszych, kiedy zyskanie majątku nadaje, a ubóstwo niweczy, „szlachectwo“ i stanowisko, kiedy wszystkie przekazane wartości stają się problematyczne i częstokroć brak czasu, by parwenjuszostwo chociażby opoliturować, wtedy dotychczasowy mechanizm sam w sobie staje się elementem rewolucyjnym: maszynierja oparta dotychczas na podawaniu wykształcenia, mającego za cel dostarczenie i przygotowanie funkcjonariuszy dla władzy i potulnych pracowników dla zyskowej produkcji, posiada właściwą sobie chytrłość i chciwość; nie zna teraz w życiu potrzebnego jej „su-

rowca“ żadnych granic, usuwa granice między warstwami społecznymi i demokratyzuje naukę i możliwość zdobycia wykształcenia. Wiara w celowość dotychczasowego systemu zanika. Dzisiaj, kiedy w demokratycznym współzawodnictwie można ludzi przeniknąć i wypróbować, zatacają owe „wyższe“ dotychczas warstwy swą świętość. Ich najlepszą bronią, bronią dekadentów jest ten system nauczania i wychowania, który pozwala na przyswajanie „obiektywnych dóbr kulturalnych“ i który chce uporządkować ludzi stopniami wedle tego, jak oni umieją praktycznie użyć tego całego zapasu cywilizacji, danego im przez rradycję, otoczenie i dobrą pamięć... System ten jest bez żadnej wartości dla potrzeb współczesności. Daje on jedynie pozory uzdolnienia tam, gdzie istnieje tylko zwykła rzutkość umysłu, a niedorozwój tych, co się urodzili w nędzy, mianuje brakiem uzdolnienia. Ten stary system różnicowania wedle zdolności, system szkół, dających wykształcenie językowo-matematyczne wedle zasad martwej, niewzruszonej logiki, jest dzisiaj nie wyrazem kultury współczesnej, lecz raczej hamulcem w rozwoju tej kultury ponieważ ma w sobie bezduszną hierarchję, stopniującą wykształcenie wedle ilości i jakości materiału nauczania; dzisiaj wymaga życie swoistych form swobodnego rozwoju, swobodnego wypowiedzenia się, wydobywając na swą powierzchnię równocześnie całą mnogość najróżnorodniejszych, ale równowartościowych kształtów! W epoce dzisiejszej nie może utrzymać się żadna forma autokratyzmu: ani władzy, ani posiadania, ani militaryzmu, ani arystokratyzmu indywidualności, w epoce, kiedy trójwymiarowa technika zbliża ludzi do siebie, kiedy niedługo prawie każdy człowiek będzie umiał czytać i pisać, kiedy więc każdy ma dostęp do każdej myśli. Technika produkcji narzuca — celem ułatwienia zbytu produktów — wszystkim ludziom i wszystkim narodom swoje „zdobycze“ postępu i wszyscy przekonają się, że równie dobrze mogą być lekarzami, prawnikami i inżynierami, jak „panowie“ i jak białoskóry Europejczycy, jeśli się ich dopuści do tego samego pokarmu duchowego. Podział na warstwy społeczne jest dziś niemożliwy, a żadna reforma szkolna nie może liczyć na trwałość, jeśli opiera się na tradycji, z niej wychodzi, zamiast szukać kontaktu i współdziałania z życiem współczesności. We wszystkich narodach i we wszystkich ludziach obudziła się dziś myśl równoprawnienia i tęsknota za udoskonaleniem życia, z tą rzeczywistością należy się liczyć, jeśli się chce wychowywać w duchu kultury. Wtedy należy to wychowanie tak urządzić, by każda jednostka mogła dojść do pełnego rozwoju swoich uzdolnień i zamiłowań, oparłszy je o owe prawdziwą religijnością przepojone przeświadczenie o potrzebie preistotzenia świata w tym kierunku, aby każdy człowiek mógł w nim

bytować godnie, bez obdzierania ze skóry swego bliźniego.

Jeśli się pragnie przestoczenia społeczeństwa dzisiejszego w inne, rządzone zasadami prawdziwej demokracji, religijności i braterstwa, to należy przysporzyć ludziom sił do tego gigantycznego, ale koniecznego przedsięwzięcia... Należy więc wraz z walką o emancypację polityczną mas rozpocząć budowę polityczno-kulturalną. Nowe społeczeństwo może bowiem stworzyć tylko nowy człowiek¹⁾. Ludzie wczorajsi zburzyć muszą sami przeżytki przeszłości, czy chcą czy nie chcą. Nowa społeczność zjednoczonej w całości swej na trwałe porządzielanej, pokojowej, drobnej cząstki świata, zwanej ziemią, społeczność, w której niema miejsca na obcość ani na przywilej rasy, znaleźć może twórcę swojego jedynie w człowieku o zupełnie od dotychczasowej odmiennej strukturze duchowej; w człowieku, którego nie kupi ani przemoc, ani własność; który niezwiązany jest żadnymi dobrami, albowiem wyrósł w swobodzie swych sił i w produktywnej pracy, niosąc swe umiłowanie jedynie temu, co konieczne (a więc ideałowi dobra i piękna dla wszystkich!). Jedynie ludzie niespożyci, niezgnębieni, nieugięci zdolni są do nowego, sprawiedliwego, uniwersalnego życia, z nich tylko powstać może jedyna możliwa w przyszłości kultura ogólno-ziemska z jak-największą różnorodnością właściwości wszystkich ludów i ludzi; stara musi zniszczyć!

Kto więc dziś chce być politykiem twórczym w dziedzinie kultury, ten musi dla każdego narodu taką wywalczyć reformę szkolnictwa, która by umożliwiła każdemu dziecku, pochodzącemu od zdrowych, świadomych swej odpowiedzialności rodziców, osiągnięcie pełnego człowieczeństwa, pozbawionego wszelkiego ciężaru tradycji i zmyrów dawnych systemów kształcenia. Tu wchodzi zaś w rachubę tylko projektowana przezemnie „elastyczna szkoła jednolita”, jako „szkoła twórczości i życia”, jako szkoła prowadząca na prawdę do kultury powszechnej i do państwa nowożytnego. Nie jest to wprowadzeniem nowego znowu systemu szkolnego na

¹⁾ Zwracamy uwagę Czytelnika na pełne głębokich i twórczych myśli artykuły prof. Florjana Znanieckiego „Szkice z socjologii wychowania”, drukowane w roczniku 1924 i 1925 *Ruchu Ped.* Znajdziemy tam pokrewieństwo idei i zapatrywań z poglądami prof. Oestreicha. W szczególności przypomnieć należy zdanie naszego socjologa o kryzysie kultury współczesnej. „Pedagogia — mówi prof. Znaniecki — jest więc jedynym środkiem społecznej przebudowy w kierunku twórczego, konstrukcyjnego demokratyzmu i jedynym ratunkiem przed ruiną naszej cywilizacji. Nauczyciel dzisiejszy ma przed sobą zadanie bez porównania ważniejsze, niż polityk, prawodawca, reformator społeczny, finansista, przemysłowiec — niż ktokolwiek w obecnym społeczeństwie. On jest, a raczej powinien być — główną sprężyną jednej z najradykałniejszych przemian społecznych, jakie znają dzieje, wodzem pokojowej rewolucji kulturalnej. Na nim leży cała odpowiedzialność za przyszłość naszego świata”.

miejsce dawnych, lecz szkoła oparta o ciągły rozwojowy proces, takisam, jaki przebyć musi ludzkość w drodze do prawdziwej kultury! ¹⁾

(Tłóm. z rękopisu M. F.)

Paweł Oestreich.

Dewey jako pedagog demokracji. (Democracy and education).

"C'est dans le gouvernement républicain que l'on a besoin de toute la puissance de l'éducation". — Montesquieu. *Esprit des lois*.

1. Wychowanie jako funkcja społeczna. 2. Dwa typy grup społecznych — statyczny i dynamiczny (demokratyczny). 3. Demokratyzacja jako wyzwalanie indywidualności ludzkiej i ideał wychowania demokratycznego. 4. Wychowanie przeszłości. 5. Demokracja jako „udomowienie” życia. 6. Zasady szkoły demokratycznej. 7. Związek z realnymi problemami i wartościami społecznymi i kulturalnymi. 8 Demokracja szkoły — szkołą pracy. 9. Pragmatyczna koncepcja umysłu a praca fizyczna. 10 Twórcza praca fizyczna czynnikiem uspołeczniającym. 11. Miejsce geografji i historii. 12. Demokracja jako ucłłowiczenie życia.

1. Wychowanie jest funkcją społeczną. Jako proces przekazywania wartości kulturalnych, wypróbowanych w przeszłém doświadczeniu sposobów czucia i myślenia oraz sprawdzianów działania i postępowania zapewnia społeczeństwu ciągłość i stanowi konieczny warunek społecznego postępu. Będąc z istoty procesem społecznym, niedającym się pomyśleć poza wszelkiem współżyciem, wychowanie jest związane z różnymi formami społecznego, politycznego i gospodarczego życia. Zarówno idee i ideały wychowawcze, jak struktura, organizacja i znaczenie wychowujących organów (np. rodziny, szkoły) zmieniają się z ewolucją społeczną. Wszelkie, głęboko w życie kulturalne sięgające, przemiany żądają nowej ideologii wychowawczej i odmiennej organizacji i techniki społecznego wychowania. Warunkiem żywotności każdej postaci życia społecznego i jego ekspansji jest zdolność i umiejętność stworzenia, częściowo samorzutnie, częściowo świadomie i refleksyjnie, odpowiednio zbudowanych środowisk wychowujących. Niema absolutnie doskonałych i dających się zawsze i wszędzie stosować norm wychowawczych. „Wszelkie wychowanie, dawane przez grupę, zmierza do socjalizacji swych członków, ale jakoś i wartość tej socjalizacji zależy od zwyczajów i celów grupy”²⁾. Inna jest ona w despotycznie rządzonem

¹⁾ Por.: Oestreich: „Die Schule zur Volkskultur” nakł. Gebrüder Paetely, Berlin, Oestreich-Tacke: „Der Neue Lehrer” nakł. Zickfeldt, Osterwieck am Harz, Oestreich: „Die elastische Einheitsschule”, nakł. Schwetschke & Sohn Berlin, Goldbeck: „Die Welt des Knaben”, Dorn: „Produktionsschulgedanke der Entschiedenen Schulreformer”, nakł. Hensel & Co Berlin, a zwłaszcza organ związku „Radykalnych reformatorów Szkoły” „Neue Erziehung”, Berlin NW 7, Georgstr 46 a, (przyp. aut.)

²⁾ J. Dewey. — *Democracy and education* 96. (Opieram się na wydaniu z roku 1923).

państwie, a inną w republice demokratycznej. Stąd też „koncepcja wychowania jako społecznego procesu i funkcji nie posiada określonego znaczenia, dopóki nie określimy rodzaju społeczeństwa, o jakim myślimy“¹⁾.

Wspierając się na tych założeniach, wybitny przedstawiciel pragmatyzmu i znakomity pedagog amerykański John Dewey w swem głębokiem dziele „Democracy and education“²⁾ przeprowadza analizę współczesnego kulturalnego życia i kładzie zręby ideologii, organizacji i techniki wychowania demokratycznego.

Przedstawić możliwie najwierniej główne rysy jego poglądu jest zadaniem autora artykułu. Krytykę i ocenę założeń, wniosków i ich praktycznego znaczenia pozostawiam czytelnikowi, własny sąd odkładając do innego artykułu.

2. Przyjmując jako kryterjum ilość wspólnych zainteresowań oraz ilość społecznych styczności, Dewey rozróżnia dwa typy grup społecznych. Do jednego należą wszelkiego rodzaju grupy, w których istnieje podział na rządzących i rządzonych; pierwsi są uprzywilejowani społecznie i kulturalnie, drudzy — upośledzeni. Między temi dwoma klasami ludzi niema pozytywnych węzłów społecznych. Stanowią one odrębne światy wartości, niekomunikujące się ze sobą, unikające wzajemnych styczności, nienawidzące się i zacieśniające swe życie do zamkniętego koła własnych, ekskluzywnych zainteresowań. Objęte jednym ustrojem politycznym, posiadają odmienne wychowanie, zależne od ich politycznego znaczenia. Jedni są wychowani na panów, drudzy na parjasów kultury. Wychowanie jest konserwatywne, zmierza do utrzymania istniejącego stanu, jako najwygodniejszego dla klasy rządzącej. Korzyści klasy uprzywilejowanej decydują o treści i charakterze norm wychowawczych.

Do drugiego typu należą grupy o demokratycznej strukturze. Cechą ich jest uczestnictwo wszystkich członków w licznych i różnorodnych wspólnych zainteresowaniach kulturalnych oraz uznanie wzajemnych potrzeb i interesów jako czynnika społecznej kontroli. Styczności wiążące ludzi ze sobą i pozytywne węzły są bardzo liczne. Wymiana doświadczeń i wartości pomiędzy różnemi klasami społecznymi niezwykle intensywna i nieskrępowana zwyczajowemi, prawnymi i technicznymi przeszkodami. Wszystko to stwarza większą elastyczność i zmienność społecznego życia oraz nadaje grupom o demokratycznej strukturze charakter dynamiczny, postępowy w przeciwstawieniu do pierwszego typu grup, które cechuje statyczność, konserwatyzm.

Według tej, odbiegającej od popularnej koncepcji, „demokracja jest więcej niż tą formą rządu, ona jest przedewszystkiem sposobem skojarzonego życia, sposobem wymiany doświadczenia (a mode of associated living, of conjoint communicated experience). Zwiększenie liczby jednostek, które uczestniczą w zainteresowaniach w taki sposób, że każda wiąże swe własne działa-

¹⁾ Ib 112.

nie z działaniem innych i rozważa działanie innych po to, aby kierować swem własnym działaniem, jest wynikiem przełamania tych przegród klasowych, rasowych i narodowych terytoriów, które przeszkadzały ludziom w pojęciu pełnej treści (import) ich czynności. Te liczniejsze i różnorodniejsze punkty styczności oznaczają większą różnorodność bodźców, na które jednostka ma odpowiedzieć; one sprzyjają zmianom i jej działaniu i zapewniają wyzwolenie wielu zdolności, które pozostają stłumione tak długo, jak długo pobudki działania są jednostronne, co musi zachodzić w grupie, która w swej ekskluzywności wyklucza wiele zainteresowań¹⁾.

3. Zgodnie z tem demokratyzacja społeczeństwa jest wyzwaniem indywidualności ludzkiej, wyzwaniem człowieka z krepujących jego rozwój więzów. Z natury postępowe społeczeństwo demokratyczne ceni indywidualne różnice, jako niezbędne środki własnej żywotności. Rozwój indywidualności ludzkiej jest warunkiem realizacji demokratycznej formy współżycia z ideałem demokratycznego wychowania. Stąd też na pierwszy plan wysuwa się konieczność rozwijania w młodem pokoleniu zdolności do osobistej inicjatywy, ustawicznej rekonstrukcji i reorganizacji doświadczenia celem panowania i kierowania dokonywującymi się zmianami. Nie konformizm obyczajowy, moralny czy intelektualny jest dążeniem demokratycznego wychowania, ale zdolność do twórczego udziału w posuwaniu kultury, zdolność do wprowadzania zmian w życie kulturalne i do kierowania nimi w pożądanym dla człowieka kierunku. W tym sensie ideałem demokratycznego wychowania jest raczej umysłowość rewolucyjna, radykalna, w tem co rewolucyjność ma płodnego i twórczego, aniżeli pokojowa, zrezygnowana, prowadząca do stagnacji w każdej dziedzinie kulturalnego życia.

Tę tendencję wspólną Dewey'owi i wielu innym teoretykom i praktykom współczesnego wychowania bodajże najdobitniej wypowiedział Znaniecki w następującem haśle: „Zamiast przygotować człowieka do stanowiska, które ma zająć, nauczyć go by sam dla siebie stworzył sferę działania, społecznie płodną, a odpowiadającą jego indywidualności“²⁾.

Nie oznacza to bynajmniej zatamowania społeczeństwa, bowiem pomiędzy indywiduum i społeczeństwem, indywidualnym i społecznym rozwojem niema wewnętrznej anjynomji. Powstaje ona dopiero jako skutek niesprawiedliwego, nieludzkiego rozdzielania między różne klasy społeczne ciężarów i korzyści społecznego życia i kultury; nie istnieje na gruncie demokratycznego społeczeństwa. Społeczne współżycie wzbogaca indywidualność i ono jedynie potrafi jej dostarczyć warunków rozwoju. Bogata, bujna indywidualność nie jest sprzeczna z najwyższem uspołecznieniem. Uzdołnić młodzież do rozwoju, rozwinąć w niej prag-

¹⁾ Ib. 101.

²⁾ Znaniecki. Szkice z socjologii wychowania. (Ruch pedagogiczny 1924).

nienie i zrozumienie rozwoju oraz wyposażyć w konieczne ku temu warunki i środki przez dostarczenie odpowiedniego, społecznego środowiska wychowawczego jest zadaniem demokratycznej szkoły. Przy takim ujęciu sam proces rozwoju staje się celem wychowania, nie służąc żadnym celom zewnętrznym⁶⁾, a środowisko szkolne konkretną grupą społeczną, obejmującą osobowość ucznia, w jej wszystkich zainteresowaniach i dążnościach.

Do wcielenia tej ideologii wychowawczej powołana jest szkoła nowego typu. Rodzina, która przy innej strukturze życia społecznego była głównym organem wychowującym (np. w życiu plemienia), schodzi do roli drugorzędnego czynnika. Również cały tradycyjny aparat pedagogiczny wraz z dawną szkołą, dziedzictwo niepodobnych do współczesnej kultur, muszą być zarzucone jako nieodpowiadające nowym wymaganiom i potrzebom społecznym, wyrastającym z gwałtownych zmian, jakie się w ciągu ostatnich dwu stuleci dokonywały i ustawicznie dokonywują w świecie kultury.

4. Charakterystyczną cechą wychowania przeszłości było istnienie różnej skali wartości wychowawczych zależnie od tego, czy chodziło o klasę rządzoną, czy rządzącą. Typowe uzasadnienie takiego stanowiska jest zawarte u Arystotelesa, który uważa za rzecz sprawiedliwą i racjonalną istnienie dwójakiego wychowania: liberalnego dla klasy wolnych przodowników społecznych, technicznego usprawnienia ciał dla niewolnych pracowników fizycznych, będących narzędziami pierwszych.

Ten wychowawczy dualizm odpowiada dwom, przez długie wieki istniejącym, klasom wypoczywających (leisure class) i pracujących (labor class). Z nim wiążą się dwa typy umysłowości, z jednej strony — typ artystycznych, filozoficznych czy religijnych kontemplatorów życia, z drugiej — praktycznych działaczy. Istnienie w społeczeństwie dwu odrębnych światów, świata pracy, sprzedawanego za marne warunki egzystencji i świata konsumentów tego, co szerokie, niewolnicze rzesze wyprodukowały; oddzielenie produktu pracy od samego przebiegu wytwarzania, co jest zawarte w całym współczesnym systemie najemnictwa, doprowadza do zmechanizowania pracy, do wyłączenia z niej ludzkich pierwiastków. W następstwie wynikają stąd przeciwieństwa praktyki i teorii, rozumu i doświadczenia, pracy i przyjemności, człowieka i natury, indywidualności i społeczeństwa, które znalazły wyraz w dualistycznych systemach filozoficznych. (np. sensualizm lub racjonalizm).

Wychowanie przeszłości implikuje zasadnicze rozgraniczenie i przeciwstawienie poznania i czynu (knowing and doing), właściwe strukturze społeczeństw, w których sfery doświadczeń różnych klas są wzajemnie izolowane społecznymi i technicznymi barjerami.

Mimo wielkich zmian, jakie się dokonały w życiu społecznym, podział na (labor and leisure) klasy zachował się jeszcze

⁶⁾ J. Dewey str. 59, 115 i inne.

dotąd i wychowanie współczesne cechuje wielce szkodliwy kompromis ich antagonistycznych ideałów i zasad.

Analiza krytyka tradycyjnego wychowania doprowadza Dewey'a do odrzucenia jego ideologii, organizacji i techniki jako nieprzystosowanych do wymagań i potrzeb demokracji. Organizacja szkoły demokratycznego typu musi się oprzeć na odmiennych założeniach społecznych i filozoficznych.

5. Demokratyczne społeczeństwo nie uznaje zasady zewnętrz- nego autorytetu. Z zewnątrz narzucone normy wsparte na systemie represyj, stosowanych zarówno przez państwo jak i wychowanie i utrzymujące się dzięki sile przewagi jednych nad drugimi, są niezgodne z naturą demokratycznego społeczeństwa. Przymus i odpowiadający mu strach, główna więź dawnego państwa, muszą być w demokracji zastąpione przez pozytywne zainteresowania społeczne, emocjonalne, intelektualne i moralne dyspozycje, jakie wytwarzają się przez ustawiczne i swobodne „give and take“ obcowania z innymi. Leżą one poniżej poziomu refleksji, determinują nasze świadome myślenie i decydują o naszych konkluzjach ¹⁾. W ich całkowitym zespole życie społeczne (publiczne) jednostki i prywatne (osobiste) zostaną organicznie związane. Zniknie dwoistość postawy człowieka wobec szerokiego środowiska społecznego z jednej strony, a intymnego, prywatnego otoczenia i samego siebie z drugiej; z nią zniknie również fałszywość i dwulicowość moralności. Środowisko społeczne stanie się człowiekowi bliskie i jako pozytywna wartość wejdzie do sfery jego najgłębszych zainteresowań. Sfera prywatności i publiczności człowieka zostaną połączone, a z tem ocalona emocjonalna, intelektualna i moralna jedność człowieka. Taką przemianę struktury społecznej, do jakiej się sprowadza ostatecznie demokratyzacja w rozumowaniu autora „Democracy and education“, nazwałbym, może trochę niezręcznie „udomowieniem“ życia społecznego czyli przeszczepieniem na szerokie środowisko społeczne wspólnych zainteresowań, a także zasad moralnych domowego współżycia, jakie cechowały dawną nierozłożoną rodzinę.

6. Dlatego też „przy reformie naszego wychowania — pisze Dewey — decydujący jest moment przeniesienia punktu ciężkości z zewnętrznych okoliczności do duszy dziecka“. Stąd również płynie zasadniczy postulat organizacji środowiska szkolnego, domagający się, aby szkoła łączyła atmosferę domu z warunkami życia szerokiego, zróżniczkowanego społeczeństwa. Tym celem muszą służyć odmiennie od tradycyjnych sposoby kierownictwa i kontroli. Miejsce kontroli zewnętrznej, bezpośredniej, płynącej od wychowawców w formie arsenału nakazów i zakazów, musi zająć kontrola wewnętrzna, pośrednia i społeczna, wynikająca ze zrozumienia konkretnej sytuacji, której dziecko jest częścią, i którą jest osobście zainteresowane. „Podstawowa kontrola — pisze autor Democracy and education — leży w naturze sytuacji, w ja-

¹⁾ Dewey ib. 22.

kich młodzież bierze udział. W społecznych sytuacjach młodzież musi wiązać swój sposób działania z tem, co czynią inni, i przystosować go do celów współdziałania. To kieruje działaniem ku wspólnemu rezultatowi i daje uczestnikom wspólne zrozumienie... Wspólne zrozumienie środków i celów działania jest istotą społecznej kontroli. Jest ona pośrednia, czyli emocjonalna i intelektualna, nigdy bezpośrednia, osobista. Poza tem jest ona wewnętrzna, a nie zewnętrzna, przymusowa (dotyczy dyspozycji człowieka, a nie uzewnętrznień). Zadaniem wychowania jest osiągnąć taką wewnętrzną kontrolę drogą utożsamienia zainteresowania i rozumienia¹⁾.

Tak zorganizowane środowisko wychowujące usiłuje możliwie jaknajbardziej schować w cień osobę nauczyciela jako nauczyciela, a na czoło wysunąć rozwój samorządności, a więc tak bardzo demokratycznej, zdolności do ustawicznej reorganizacji i rekonstrukcji społecznego doświadczenia samych uczniów.

Nie grozi to zanarchizowaniem szkoły, przyczyni się jedynie do wyrzucenia poza nawias szkolnego społeczeństwa, najbardziej niepedagogicznego i bezskutecznego, typu dyscypliny, jaka cechuje wszelką tresurę i do zastąpienia jej dyscypliną moralną i umysłową, właściwą wszelkiemu celowemu i rozumnemu działaniu. Taka dyscyplina jest zdolnością wytrwania w rozumnie wybranym kierunku, na skutek mistrzostwa w doborze, używaniu, i kierowaniu środkami użytecznymi w działaniu. Jest ona zawsze pozytywna i wiąże się organicznie z zainteresowaniem. Dlatego konieczne jest aktywne zainteresowanie ucznia samem życiem szkolnem i jego problemami niezależnie od korzyści, jakie ono może dać w przyszłości. Szkoła musi więc zerwać ze sztucznym materiałem i metodami, które służąc wyłącznie szkolnym celom, ani w oczach ucznia, ani — szerokiego społeczeństwa nie posiadają realnego znaczenia.

7. Z istoty szkoły wynika, że jest uproszczonem (*simplified*) i oczyszczonem (*purified*) środowiskiem działania. Nie mniej musi ona odtwarzać warunki życia społecznego w jego realnych problemach i trudnościach. Jeżeli stawia ucznia wobec fikcyjnych i sztucznych zagadnień, mających wyłącznie egzaminacyjne — szkolne zastosowanie, to nic dziwnego, że ten się niemi aktywnie nie interesuje. Szkoła nie może być prowizorium życia, mającem jedynie sens jako przygotowanie do przyszłych zadań i korzyści, ale musi absorbować umysłowość ucznia swem własnem aktualnem życiem, niezależnie od tego, czy uczeń zdaje sobie sprawę z jej funkcji społecznej i przyszłych korzyści, czy też nie.

„Jako konsekwencja braku materiałów i zajęć, które rodzą realne problemy, problemy ucznia nie są problemami albo raczej one są jego problemami jedynie jako ucznia, a nie jako ludzkiej istoty²⁾).

1) Dewey. Ib. 48, 151.

2) Dewey. Ib. 183.



W granicach zakreślonych przez intelektualną dyscyplinę, jaka samorzutnie i od wewnątrz narzuca się uczniowi w zetknięciu z realnymi trudnościami szkolnego życia „demokratyczne społeczeństwo musi... zezwolić w swych wychowawczych sprawdzianach na intelektualną wolność i grę różnych talentów i zainteresowań“¹⁾).

8. Zgodnie z takimi postulatami szkoła winna przedstawiać warsztat pracy. W nim zetknęłaby się młodzież bezpośrednio z praktycznymi zajęciami, przedstawiającymi główne procesy, dzięki którym społeczeństwo się utrzymuje i postępuje naprzód. A ponieważ „podstawowe postawy ludzi względem świata są utrwalone przez zakres i właściwości czynności, w jakich uczestniczą“²⁾, więc szkoła musi być organizacją czynności.

Przyчем czynności te, dla zachowania ich realnego znaczenia muszą odpowiadać formom pracy, istniejącym już w życiu społecznym.

W szkole demokratycznej, niedającym się zastąpić, czynnikiem wychowawczym jest praca fizyczna. Dla zrozumienia jej roli należy zanalizować stosunek czynności do umysłu oraz społeczne znaczenie pracy. Należy jednak z całym naciskiem podkreślić, aby uniknąć błędnej interpretacji podstawowych założeń szkoły pracy, że nie chodzi tu o czysto mechaniczny proces, doprowadzający do jakiegoś materialnego produktu ale o pracę ludzką, której towarzyszy zawsze świadomość zamiaru, chodzi o pracę konstrukcyjną, twórczą.

Koncepcja umysłu jako aparatu odbiorczego, wyposażonego w szereg władz (wola, uczucie, rozum) jest nawskróś fałszywa. Umysłu nie można pojąć poza jego biologicznym związkiem z resztą świata, poza jego udziałem, jaki posiada w czynnościach człowieka „jako zdolność związania obecnych stosunków z przyszłymi wynikami (czynnu) i dalszych konsekwencji z obecnymi warunkami“³⁾. Przeciwwstawianie umysłu, jako czegoś gotowego, światu odbieranych bodźców nie da się absolutnie uzasadnić. „Umysł nie jest nazwą dla czegoś zupełnego w sobie samem; jest to nazwa dla przebiegu działania o tyle, o ile jest ono rozumnie kierowane, a więc obejmuje zarówno cele (aims, ends), jak i dobór środków, prowadzących do ich osiągnięcia. Rozum (intelligence) nie jest szczególną posiadłością, jaką osoba posiada, ale człowiek jest rozumny o tyle, o ile czynności, w których uczestniczy, mają wymienione właściwości“⁴⁾. „Umysł i rozumne oraz celowe uczestniczenie (engagement) w biegu działania... to jedno i to samo“⁵⁾. Umysł nie jest mityczną jakąś władzą statyczną, która daje się rozwijać, ale jest to właściwość aktywności człowieka. Wszelka praca, która może być dokony-

¹⁾ Dewey. Ib. 357.

²⁾ Dewey. Ib. 159.

³⁾ Dewey ib. 120.

⁴⁾ Dewey ib. 155.

⁵⁾ Dewey ib. 62.

wana bez świadomości celu, nie rozwija umysłu. „Umysł... jest zdolnością (power) rozumienia rzeczy w terminach robionego z nich użytku...“¹⁾). Tak pojęty jest specyficzną cechą człowieka. Wszystko, co wzbogaca umysł, wzbogaca człowieka; wszystko, co umysł zubaża, upodabnia czynności człowieka do mechanicznych procesów.

Wychowanie demokratyczne, które jako cel stawia sobie najpełniejszy rozwój ludzkich właściwości, szczególną pieczę winno otoczyć umysł. A jednak mimo to albo raczej właśnie dlatego musi zerwać z „intelektualistycznymi“, abstrakcyjnymi metodami nauczania i zastąpić je praktycznymi czynnościami (zajęciami). Inteligencja dziecka, tak, jak inteligencja pierwotnego człowieka, jest praktyczna, a więc i problematy, stawiane dziecku przez szkołę (a tylko przez rozwiązywanie problemów umysł się rozwija), muszą być praktyczne, a nie teoretyczne. Stąd też jedynym czynnikiem rozwoju umysłu dziecka jest praca fizyczna. Ona jedynie potrafi realnie zainteresować dziecko. Praca umysłowa, taka, jaką przypisujemy twórczemu umysłowi uczonego, jest niewspółmierna ze stadium psychologicznego i logicznego rozwoju dziecka. Wobec praktycznych zainteresowań dziecka wyłącznie szkoła, która przedstawia warsztat pracy fizycznej, zapewnia aktywność w rozwoju i chroni od bezmyślnego, biernego przyswajania przez ucznia masy wiadomości, których użytku i znaczenia nie zna.

10. Szkoła tego typu jest ze swej istoty (a nie tylko z intencji nauczycieli) wysoce uspołeczniająca.

„Tragiczna słabość szkoły dzisiejszej — pisze Dewey — polega na tem, że stara się ona wychować przyszłych członków porządku społecznego w środowisku wyraźnie pozbawionem warunków, odpowiednich dla rozwoju ducha społecznego“²⁾). Szkoła demokratyczna, pomyślana jako organizacja pracy fizycznej, uspołecznia nie tylko przez fakt związania wszystkich czynności uczniów w taki sposób, że tworzą oni kooperatywną całość, organiczną społeczną jedność, ale także, ponieważ wszystkie sposoby użytkowania materiałów i narzędzi, całe ich znaczenie, które uczniowie poznają w pracy, są sposobami i znaczeniami społecznymi. Świat kulturalny, do jakiego dziecko wchodzi, nie jest światem naturalnych przedmiotów, ale znaczeń, jakie te przedmioty posiadają dla życia społecznego, niezależnie od ich obiektywnej treści. I nauka, jaką uczeń otrzymuje, nie może być jałowym konglomeratem „prawd“, ale narzędziem eksploatacji danych warunków w imię ludzkich celów. Taką naukę może dać dziecku tylko szkoła pracy, ona dopiero rozwijać może „uspołeczniony umysł, który jest zdolnością rozumienia rzeczy w terminach użytku, do jakiego służą w połączonych czyli opartych

¹⁾ Dewey ib. 39.

²⁾ Dewey. „Szkoła i społeczeństwo“ 12.

na współdziałaniu sytuacjach. Umysł, w tem znaczeniu, jest metodą społecznej kontroli¹⁾.

Według tych postulatów zreorganizowana szkoła, na gruncie jedności doświadczenia, zapewni żywotne powiązanie wszystkim przedmiotom nauki szkolnej i zabezpieczy od szkodliwej izolacji różnych „nauk“, niewiązanych się dzisiaj ani w programie szkolnym ani w umyśle ucznia. Nauka służy działaniu i działanie musi być spoidłem dla wszystkich wiadomości ucznia.

11. Zdobyte bezpośrednio przez pracę fizyczną doświadczenia rozszerzą i uzupełnią wiadomości z różnych dziedzin wiedzy, podawane w związku z praktycznymi zagadnieniami, na jakie natrafiają uczniowie w pracy fizycznej. Główne miejsce w programie nauk powinna zająć geografia (tym terminem Dewey obejmuje nauki przyrodnicze wogóle) i historia. „Uczyć się geografii to znaczy rozwijać zdolność pojmowania przestrzennych, naturalnych związków codziennego czynu; uczyć się historii oznacza w istocie zdobywanie zdolności poznawania jego ludzkich związków“²⁾. „W ten sposób nasze codzienne doświadczenia przestają być sprawami chwili, ale zyskują trwałą substancję“³⁾. Obie te nauki z różnych stron traktują o tym samym przedmiocie, to jest o skojarzonym życiu ludzkim. Geografia traktuje o przyrodzie jako środowisku działalności ludzkiej, historia daje obraz ludzkich wysiłków (przyczem najbardziej winna być uwzględniona historia wynalazków). Przyroda jako przedmiot szkolnego nauczania musi wejść w związki sympatii i asocjacji z ludzkim życiem. Historia winna być kluczem dla zrozumienia teraźniejszości, „przeszłość jako przeszłość nie jest naszą sprawą“. Wszystko, co szkoła podaje uczniowi, musi być przedstawione w taki sposób, aby młodzież rozumiała realne znaczenie, instrumentalną wartość przyswajanej wiedzy dla człowieka. Program, metody, organizacja zostaną wtedy ucłowieczone.

12. W tem miejscu dotknęliśmy szczytowego punktu reformy szkoły w kierunku jej demokratyzacji. Pod względem moralnym demokracja jest synonimem ucłowieczenia życia. Jest ona podniesieniem godności człowieka, jego pełnego rozwoju i twórczości do wysokości najwyższego sprawdzianu wartości kultury i cywilizacji. Ten sprawdzian musi również stać się najwyższym kryterjum wychowawczych wartości szkoły demokratycznej.

Analiza współczesnego życia wskazuje na to, że życie społeczne, idące w kierunku coraz drobniejszej specjalizacji, stanowisko wielkiej rzeszy ludzi redukuje do roli, automatycznie działającego, kółka maszyny. Społeczeństwo staje się coraz bardziej organizacją technicznych funkcji, w której (z wyjątkiem kierowniczych stanowisk) niema miejsca na ludzką osobowość. Ten

¹⁾ Dewey. Democracy and education 40.

²⁾ Dewey ib. str. 246.

³⁾ Dewey ib. str. 244.

proces powstały na gruncie antagonizmu pracy i kapitału, rozpoczął się w chwili oddzielenia przebiegu pracy od jego produktu, co zadecydowało o zmechanizowaniu czynności człowieka i o pozbawieniu ich twórczego charakteru.

Powrót do twórczej pracy fizycznej jest jedynym środkiem, który wprowadzi nieodzowną jedność doświadczenia i zapewni pełnię ludzkiego rozwoju, podnosząc intensywność życia, przywracając radość pracy i nadając ludzkim wytworom wartość dzieła sztuki. Z murów szkolnych usunie wszystko, co martwe i mechaniczne. Twórcza praca uchroni człowieka od rozłożenia go na szereg, niepowiązanych ze sobą jednością osobowości, specjalnych czynności mechanicznych, z których każda ma swoje własne, odrębne związki. Ona jedynie jest zdolna zachować jedność człowieka, uchronić go przed intelektualnym, moralnym i społecznym serwilizmem i stąd też płynie jej, niedająca się niczem zastąpić, rola w demokratycznym szkolnictwie. Demokracja, nakładając na wszystkich obowiązek pracy, musi stworzyć takie jej warunki, aby praca nie stała się mechaniczną i niewolniczą. Do tego zmierza we wszystkich dziedzinach życia, a przede wszystkim w wychowaniu.

Twórcza praca i tylko ona potrafi uczyłowieczyć szkołę, a w następstwie życie społeczne, zwłaszcza tę jego dziedzinę, która, odgrywając coraz donioślejszą rolę w ewolucji społecznej, jest dzisiaj najmniej ludzka — dziedzinę ekonomiczną.

Józef Chałasiński.

Z zagadnień pedagogiki socjologicznej.

W dobie tworzenia się nowej cywilizacji zmieniają się poglądy na wychowanie, na jego zadania, metody i cele. Cechą istotną tworzącej się obecnie cywilizacji jest idea sprawiedliwości między narodami, idea solidarności i kooperacji w dziedzinie gospodarczej i intelektualnej. Najwyższą wartością, jaką uznaje nowy człowiek, to nie pochodzenie, nie własność i majątek, ale wyzwoleńca, produktywna i twórcza praca. Stosunek jednostki do takiej pracy wynika z wolnego wyboru, zależnego od wrodzonych zdolności i upodobań człowieka. Na podłożu pracy wyzwolonej, wytwarzającej potrzebne w życiu dobra materialne i duchowe, rozwija się nowa doskonalsza kultura. W jej tworzeniu współdziałać muszą zarówno indywidualności twórcze, jak i rzesze pracowników produkujących — wszyscy świadomi celów i owiśni umiłowaniem wspólnego dobra.

Ideje, cechujące współczesną epokę, nurtują dziś w zbiorowej świadomości społeczeństw i w miarę, jak opanowują coraz to liczniejsze umysły, zmerzają ku stopniowej realizacji. W dobie niezwykłego rozkwitu techniki — w epoce aeroplanów, kinematografji i radja — realizacja ta będzie niezawodnie postępowała coraz szybciej, zwłaszcza, że powojenne stosunki gospodarcze

współdziałają tu i przyspieszają proces tworzenia się nowej ery kulturalnej. Równolegle z rozwojem stosunków społecznych dokonuje się przebudowa w systemie edukacji, ponieważ idee nurtujące w społeczeństwie nie pozostają bez wpływu na wychowanie młodego pokolenia. Wychowanie bowiem jest funkcją społeczną, mającą na celu przygotowanie do życia z uwzględnieniem potrzeb i warunków danej epoki kulturalnej. Z tego założenia wynika, że podstawą nauki o wychowaniu musi być obok fizjologii, psychologii, etyki i t. d. socjologja. Teorię wychowania, t. j. naukę o celach, zasadach, sposobach i środkach wychowawczych, ujmowanych i badanych na podłożu stosunków i warunków życia społecznego, nazywamy pedagogiką socjologiczną. Podobnie, jak zjawiska i prawa rozwoju życia społecznego były o wiele wcześniej przedmiotem badań, zanim powstała nazwa „socjologja” ustalona przez *Augusta Comte'a* (1798—1857), tak i problemy wychowawcze ujmowano już zdawien dawna w związku z potrzebami społeczeństwa, a dopiero w początkach naszego stulecia pojawia się w literaturze współczesnej termin „pedagogika socjologiczna”¹⁾.

Zarówno wśród myślicieli czasów starożytnych, jak i teoretyków wychowania epok późniejszych i doby współczesnej wstępują znakomici przedstawiciele wychowania społecznego. W okresie największego rozkwitu kultury greckiej ujawnia się jako naczelna tendencja w wychowaniu idea dobra i potęgi państwa, które według *Platona* ująć powinno ster wychowania i zapewnić sobie zupełny wpływ na jego kierunek. Głównym celem edukacji jest „przysposabianie ucznia do dzielności i cnoty od pierwszego dzieciństwa, aby się stał doskonałym obywatelem, który umie rozkazywać i słuchać w granicach sprawiedliwości” (Prawa). Podobne stanowisko zajmuje *Arystoteles*, według którego „prawodawca ma obowiązek zająć się najusilniej sprawą wychowania młodzieży; zaniechanie tego obowiązku ze strony rządu przynosi szkodę ustrojom państwowym, gdyż do każdego ustroju trzeba być wychowanym odmiennie... Nie można utrzymywać, że każdy obywatel zosobna tylko do siebie należy, lecz wszyscy są własnością państwa, bo każdy jest jego częścią, a troska każdej cząstki ma naturalnie oglądać się na troskę całości”. (Polityka). Na tle rozwoju społecznego i ze stanowiska potrzeb społeczeństwa ujmują zagadnienia wychowawcze z późniejszych klasyków pedagogicznych *Vives*, *Komeński*, *Kant*, *Pestalozzi*, *Froebel*, *Trentowski*, a w dobie obecnej przedewszystkiem *Dewey*, *Durkheim*, *Natorp*, *Barth*, *Kerschensteiner*, *Foerster*, *Dawid*, *Kot*, „*Znanięcki*”²⁾.

¹⁾ *G. Rouma*. *Pédagogie sociologique*. Neuchatel 1914.

²⁾ *S. Kawerau*. *Soziologische Pädagogik* Lipsk 1924 r.

³⁾ Studja z zakresu pedagogiki socjologicznej ułatwią czytelnikowi między innymi następujące dzieła:

J. Dewey. *Szkola a społeczeństwo*. Warszawa 1924.

E. Durkheim. *Education et Sociologie*. Paryż 1922.

J. Wl. Dawid. *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, (ostatnie dwie części) Warszawa 1926.

Z natury swej pedagogika musi mieć charakter socjologiczny, albowiem przedmiotem jej badań jest analiza warunków społecznych, wśród jakich wychowuje się dziecko. Wychowanie i szkoła są wytworem działających sił społecznych. Bez istnienia zorganizowanego społeczeństwa, bez istnienia wspólnych dóbr materialnych i duchowych nie istniałoby wogóle wychowanie, którego zadaniem właśnie jest przygotowanie jednostki do uczestniczenia w tych dobrach, do ich zachowania, przeobrażenia i dalszego doskonalenia w związku ze zmianami stosunków społecznych. Dewey, ujmując wychowanie jako „część integralną ewolucji społecznej“, rozpatruje je w związku z przeobrażeniami społecznymi, wykazuje, jaki wpływ wywierają na wychowanie takie czynniki, jak zmiany w gospodarce przemysłowej, jak wynalazki, zużytkowanie sił przyrody, powstanie wszechświatowych rynków zbytu, rozwój środków komunikacyjnych i t. p. Wprowadzenie do szkoły zajęć praktycznych, badania środowiska i przyrody, sztuki, uwzględnienie rozwoju fizycznego dziecka, zmiana w moralnej atmosferze szkoły, w stosunkach wzajemnych nauczycieli i uczniów — to nie dzieło przypadku, ale konieczność ewolucji społecznej. W takiej szkole istnieją też wszelkie warunki, umożliwiające uspołecznienie młodego pokolenia, co właśnie jest celem wychowania.

Wychowanie i ustrój szkolnictwa zależy więc przedewszystkiem od rozwoju życia społecznego, tudzież od stosunków politycznych³⁾. Stąd wynika doniosłość badania i analizy tych czynników, czem zajmuje się, jak już wspomniałem pedagogika-socjologiczna, posługując się przytem różnemi metodami.

Podobnie jak w psychologii pedagogicznej i w socjologii, stosowane są w pedagogice socjologicznej między innymi metoda genetyczna i biograficzna, ankietowa, obserwacja bezpośrednia i metoda eksperymentalna. Duże zastosowanie ma w badaniach zjawisk i zagadnień z zakresu pedagogiki socjologicznej metoda ankietowa. Stosowało tę metodę n. p. T.wo Pedotechniczne w Belgji w sprawie współzawodnictwa u dzieci; opracowanoankiety amerykańskie w sprawie życzeń uczniów dotyczących zawodów, jakimby się chcieli poświęcić w przyszłości,ankiety w Anglji w sprawie wpływu warunków higienicznych mieszkania na rozwój dzieci, ankietę nauczycieli w Holandji w sprawie alkoholizmu wśród dzieci szkolnych i t. p.

Metoda obserwacji bezpośredniej, polegająca na opisywaniu i notowaniu samorzutnych objawów w życiu dzieci n. p. podczas gier i zabaw, dostarcza również sporo materiałów

Stanisław Kot. Historia wychowania. Kraków 1924.

Florjan Znaniecki. Szkice z socjologii wychowania (Ruch Ped. r. 1924, 1925).

Zygmunt Mysłakowski. Rozwój naturalny i czynniki wychowania. Kraków 1925.

³⁾ Zob. art. Podstawy socjologiczne szkoły twórczej (Ruch Ped. Nr. 7. Rok 1925) i H. Rowid. Szkoła twórcza, Kraków 1926.

pedagogice socjologicznej, podobnie jak i metoda eksperymentalna, zmierzająca do wytworzenia określonych warunków, n. p. odpowiedniego środowiska społecznego, jak gminy szkolnej celem prowadzenia systematycznych studiów nad objawami socjalnymi w takim środowisku¹⁾. Przy pomocy tych metod pedagogika socjologiczna bada i analizuje wpływy różnorodnych czynników, tworzących środowisko fizyczne i społeczne, w którym rozwija się dziecko. W zakres jej badań wchodzi więc takie czynniki, jak: krajobraz, warunki fizjograficzne, środowisko wiejskie, miejskie i wielko-miejskie, stosunki materialne rodziców, ich zawód, ich stopień kulturalny, praca zarobkowa dzieci, warunki higieniczne mieszkania, stosunki polityczne, narodowościowe, etniczne, instytucje religijne, widowiska, lektura, stowarzyszenia młodzieży, kluby, zabawy i gry dzieci, przestępstwa młodocianych i t. d. Nadto bada pedagogika socjologiczna wrodzone właściwości psychiczne dzieci w szczególności instynkty, uczucia i ich pojęcia społeczne, ideały społeczne, ich rozwój w poszczególnych fazach życia. Widzimy więc, że w zakres badań pedagogiki socjologicznej wchodzi duża ilość różnych zagadnień, które rozpatrujemy ze stanowiska ich ważności dla wychowania, dla uspołecznienia dziecka czyli rozwinięcia jego zdolności do życia praktycznego w społeczeństwie.

Badania wspomnianych współczynników wychowawczych wykazały, że ich oddziaływanie na rozwój dziecka może być dodatnie lub ujemne. W szczególności zwrócić należy uwagę na wpływ, jaki wywierają na rozwój fizyczny i duchowy dziecka stosunki materialne rodziców, ich sytuacja socjalna. Badano n. p. warunki higieniczne, wśród jakich dzieci żyją, a więc odżywianie, mieszkanie, alkoholizm i t. d., przy czem porównywano rozwój dzieci sfer zamożnych i proletarjackich. Prace licznych badaczy, jak Key'a, Robert'a, Mackenzie'go, Demoora, Russela, Bineta i innych wykazują zależność rozwoju dziecka od jego stosunków socjalnych.

Mackenzie badał wpływ warunków higienicznych mieszkania na rozwój dzieci, zmierzył wzrost i wagę około 75 tysięcy dzieci w wieku od 5 do 18 lat, uczęszczających do szkół w Glasgowie. Ze względu na stosunki socjalne tych dzieci podzielił je na cztery grupy: klasę nędzarzy, biednych, średnio zamożnych i majątnych. Wyniki jego badań stwierdzają, że różnica wagi wynosi przeciętnie 2 do 3 funtów u dzieci między 5 a 8 rokiem życia, a 4 do 6 $\frac{1}{2}$ funta u dzieci od lat 9 do 14 — różnica zaś wzrostu dochodzi do 6·3 cm. na niekorzyść grup socjalnie upośledzonych. Szczególniej charakterystyczne są dane, dotyczące dzieci najbiedniejszych, których rodzina gnieździ się w jednej izbie. W porównaniu z dziećmi bogaczy, zamieszkujących mini-

¹⁾ B. Nawroczyński. *Uczeń i Klasa*. Warszawa 1923.

um cztery pokoje. Różnica wzrostu i wagi wynosi od 11·08 do 11·84 cm. i od 10·5 do 11·7 funta na niekorzyść upośledzonych socjalnie¹⁾.

Russel twierdzi, że śmiertelność dzieci wzrasta w stosunku odwrotnym do ilości ubikacyj mieszkalniowych i wynosi 32·70/00 przy jednej izbie dla rodziny, 21·30/00 przy 2 izbach, 13·70/00 przy 3 i 11·20/00 przy 4 izbach²⁾.

Podobne wyniki, jak ankieta Mackenzie'go dały badania Bineta i Simona w Paryżu, Macdonalda w Waszyngtonie, Schnytena w Antwerpii i t. d.

Binet badał nadto wzajemną zależność rozwoju fizycznego i duchowego i doszedł do interesujących wyników.

Dzieci rozwinięte pod względem fizycznym ponad normę (+ N), normalnie (N) i poniżej normy (— N) wykazały pod względem rozwoju intelektualnego stan następujący:

A	B
Rozwój fizyczny	Rozwój intelektualny
	× N, N, — N
+ N	37%/o, 40%/o, 23%/o
N	39%/o, 27%/o, 31%/o
— N	24%/o, 33%/o, 43%/o

Tabelka powyższa wykazuje, że w miarę jak rozwój fizyczny jest mniej pomyślny, zwiększa się stosunek procentowy dzieci niedorozwiniętych pod względem umysłowym.

Obok zgubnych warunków higienicznych, dotyczących odżywiania dzieci, mieszkania, odzieży i t. p. nader ujemny wpływ wywiera na rozwój intelektualny alkoholizm wśród dzieci. Przeprowadzana przez Związek Nauczycielski w Holandji ankieta daje tu niezmiernie charakterystyczne wyniki.

Wśród dzieci było:

uczniów z postępem	bardzo dobrym,	dobrym,	niedostat.
" abstynentów.	35%/o,	49%/o,	26%/o
" pijących okolicznościowo	23%/o,	53%/o,	24%/o
" " systematycznie.	15%/o,	41%/o,	45%/o

Wszelkie pomysły reformatorskie, choćby najpiękniejsze, dotyczące organizacji nauczania, programów i metod zakrawają nieraz na smutną ironję, skoro uprzytomnimy sobie niezmiernie przykre warunki, w jakich wegetują tysiące dzieci biednych. Reformę wychowania trzeba właściwie rozpocząć od tego, by dzieci szkolne nie cierpiały głodu i nędzy, by je uchronić od zgubnych skutków niehigienicznych mieszkań, alkoholizmu i innych klęsk socjalnych. Widzimy tu, że rzeczywista reforma edukacji fizycznej i duchowej zależy od zmiany obecnie panujących stosunków społecznych, które pogrążają setki tysięcy rodzin proletarjackich na dno nędzy.

¹⁾ Rouma, op. cit., str. 21 i n.

²⁾ Demoor et Jonckheere. La Science de l'éducation. Bruksela 1922.

Z zebranych przez pedagogikę socjologiczną wyników wysnuwa wychowanie konsekwencje praktyczne, organizując w szkole — dotąd w skromnych stosunkowo rozmiarach — dożywianie dzieci, dostarczanie odzieży i pomocy naukowych, kolonie wakacyjne, szkoły leśne i t. d. W szkole powstają ogniska i kluby dziecięce, organizacje samorządowe, sportowe, wycieczkowe, kooperatywy uczniowskie i t. p. Instytucje te wytwarzają warunki, w których rozwinać się mogą uczucia socjalne i w których dzieci i młodzież przygotowują się drogą bezpośrednich przeżyć i doświadczeń do życia w społeczeństwie.

H. Rowid.

Recenzje.

Józef Mirski: „Stanisław Szczepanowski jako apostoł edukacji narodowej”. Poznań 1926, 8-o str. 51.

W związku z 25 tą rocznicą zgonu Stanisława Szczepanowskiego, autora „Nędzy Galicji”, „Aforyzmów o wychowaniu” i „Idei polskiej”, ogłoszono w roku ubiegłym kilka artykułów i rozpraw o jego życiu, dążeniach i idejach, które on głosił i którym służył czynnie i wiernie. O poglądach pedagogicznych Szczepanowskiego najobszerniej pisze Józef Mirski w pracy pod powyższym tytułem, drukowanej już raz w r. 1919 w „Szkołe polskiej”, a która niedawno ukazała się w osobnem i nieco zmienionem wydaniu „Przyjaciela szkoły”.

Autor przedstawia postać Szczepanowskiego na szerszem tle jego życia i działalności publicznej. Bo był to wyjątkowy człowiek: jego szczytne idee miały w nim samym najgodniejsze i niemal wierne wcielenie i wzór. Słusznie więc uczynił autor, rozważając poglądy pedagogiczne Szczepanowskiego w całości kształcie jego światopoglądu i pracy społecznej. W rozdziale wstępnym znajdujemy przegląd ważniejszych dat i faktów biograficznych. W następnych 10-ciu niewielkich rozdziałach (nawiasem mówiąc, mylnie obliczonych na 11), zebranych pod ogólnym tytułem „Człowiek i idee”, autor przedstawia Szczepanowskiego, jako wielkie ogniwo, łączące piękne tradycje edukacyjne polskie, ducha obywatelskiego i polski idealizm z najnowszymi zdobyczami pedagogji, praktycyzmem i potrzebami życiowymi ostatnich czasów. Następnie rozpatruje autor tak silnie akcentowaną przez Szczepanowskiego potrzebę odrodzenia moralnego i umysłowego jednostki i całego społeczeństwa, przypomina przytem jedno z chlubnych ognisk oświaty, nauki i ducha obywatelskiego, jakim było liceum krzemienieckie. Dalej charakteryzuje poszczególne typy szkół i psychikę duszy polskiej z jej zaletami i wadami, oraz omawia pokrótce zasady, cele i prawidła pedagogji polskiej. Wreszcie obszerniej mówi o potrzebie nowego typu-ideału, którym być winien szlachetny typ

obywatela, o którego urzeczywistnienie walczył niezmiernie Szczepanowski, a którego sam był najlepszym przykładem.

Omawiana praca, choć rozmiarami skromna, a w układzie poruszanych zagadnień niezbyt przejrzysta, przynosi jednak niepośledni przyczynek do naszej skarbnicy pedagogicznej. Wiernie oddaje myśli Szczepanowskiego, napisana bowiem z dużą znajomością przedmiotu i niemięszem umiłowaniem rozważanych idei i ich twórcy. Autor wyznaczył swej pracy cel podwójny: oddanie hołdu świetlanej postaci Zmarłego i pożytek dla żywych. Cel pierwszy spełnił autor godnie i w zupełności, drugi — nie od niego zależy. Dziś, gdy wre tak ożywiona dyskusja, a nawet walka ideowa o ustrój, metody i ducha nowej szkoły polskiej, obóz reformy i postępu znajdzie w Szczepanowskim ideowego, głębokiego i gorącego zwolennika i utwierdzenie w niejednej sprawie spornej. Praca zaś Mirskiego niejednemu, kto niema czasu czy sposobności na bezpośrednie czerpanie z ożywczego źródła pism Szczepanowskiego, uprzystępnia i ułatwia poznanie poglądów prawdziwego „apostoła edukacji narodowej“.

Stan. Skalski.

Wanda Dzierzbicka: *„O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy“.* (Prace psychologiczne pod red. Dr. J. Joteyko Nr. 5). Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1926, str. 76.

Coraz silniej akcentuje pedagogika współczesna znaczenie osobowości nauczyciela dla szkoły i wychowania, a temsamem dla społeczeństwa i państwa. Coraz wyraźniej pokazuje się, że żadna „reforma“ szkoły nie może się udać, zanim się nie stworzy odpowiedniego typu nauczyciela. Nasuwa się więc ważne pytanie, jaki jest ideał współczesnego nauczyciela-wychowawcy? Czego należy odeń żądać?

Pytanie, postawione już przed wojną, odżyło po jej ukończeniu, kiedy dla stworzenia nowego typu człowieka, odczuto powszechnie potrzebę nowego typu nauczyciela. Zwłaszcza w literaturze niemieckiej pojawił się od r. 1918 cały szereg prac na ten temat, ujmując go bądźto ze stanowiska psychologii, bądźto socjologii, bądźteż dydaktyki. Wymienić należy tu np. Sprangera „Gedanken über Lehrerbildung“ (1920), Kerschensteinera „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung“ (1921), A. Aschera „Erziehung als Beruf“ (1922), O. Döringa „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers“ (1925); wreszcie książkę niezwykle cenną, oświetlającą zagadnienie wszechstronnie „Der Neue Lehrer“, pracę zbiorową grupy „Bund Entschiedener Schulreformer“, wydaną przez P. Oestreicha i O. Tackego (A. W. Zickfeldt, Oesterweck am Harz, 1926).

W ubogiej jeszcze pod tym względem polskiej literaturze pedagogiczno-psychologicznej pojawiła się obecnie praca p. W. Dzierzbickiej, opierająca się na pracach niemieckich, polskiej

pracy Wł. Dawida „Dusza nauczycielstwa“¹⁾ i własnych badaniach. Temat książki jest ściśle ograniczony: autorka rozpatruje szczegółowo odpowiedzi na ankietę, przeprowadzoną przez nią na wzór niemieckich i polskich (p. Lipskiej Librachowej, por. „Ruch Ped.“ 1920), podanych w „Dodatku“, u 35 osób z nauczycielstwa szkół powszechnych i (w małej części) średnich. Ankieta zawierała 20 pytań, służących wedle metod psychologii różnicowej do możliwie dokładnego ujęcia istniejących u nauczyciela zawodowych właściwości psychologicznych, z pominięciem właściwości fizycznych i moralnych. Chodzi więc tu o skonstruowanie nie typu idealnego, lecz raczej rzeczywiście istniejącego, przeciętnego typu nauczycielskiego. Autorka rozpatruje: ustosunkowanie się do zawodu, właściwości uczuciowe i woli, właściwości intelektualne i temperament i dochodzi do następujących wyników: nauczyciel posiada wiarę we wartość swej pracy; do zawodu idzie przeważnie: z powołania (51·46% odpowiedzi), zamiłowania do nauczania (285%), do pracy naukowej (5·71%) lub ze względu na użyteczność społeczną (5·71%); wobec dzieci stara się zachować obiektywność; posiada zdolność wczuwania się w duszę dziecka, łatwość w obejściu, zdolność decyzji, żywy temperament, zdolność panowania nad sobą, dar obserwacji, duży zakres rozdzielnej uwagi, żywość wyobraźni, silną uczuciowość... „Ten obraz nauczyciela — mówi autorka — jest, zdaje mi się, zgodny w wielu punktach z tem, co nam mówi doświadczenie codzienne, oraz rozważania teoretyczne“.

Śmiem zauważyć, że obraz ten jest za — pochlebny i niewystarczający. Samo opieranie takiego obrazu o odpowiedzi 35 osób stawia rezultat pod znakiem zapytania. Materjał to absolutnie za szczupły. A samo to już, że z większej ilości osób, którym ankietę przedłożono, tylko 35 zdobyło się na odpowiedź, i to — jak autorka zaznacza — przeważnie wyczerpujące, wskazuje na pewien wyższy poziom ogólny i zawodowy danych jednostek, wykazujących w ten sposób zainteresowanie dla zagadnień naukowych, a więc przedstawiających typ od przeciętnego wyższy. Praca p. Dzierzbickiej jest sama przez się cenna i stanowi ważny przyczynek do badań nad psychologją nauczyciela, które w epoce dzisiejszej należy podjąć na szeroką miarę. Obraz jednak, ograniczony tylko do stosunku nauczyciela do szkoły, zawodu i dziecka, jest niewystarczający. Nauczyciel dzisiejszy musi posiadać wybitne cechy społecznika, a więc człowieka, zdolnego do pracy społecznej, jak np. pracy pionierskiej na polu oświaty pozaszkolnej, w dziedzinie kulturalnego i pedagogicznego uświadamiania społeczeństwa, w zakresie ustawo-

¹⁾ Psychologii nauczyciela w szkole twórczej poświęcony jest rozdział IV. części II-giej książki H. Rowida „Szkoła Twórcza“, Kraków 1826, str. 355-331. Por. też art. Z. Mystakowskiego „Co to jest talent pedagogiczny“ w „Ruchu Ped.“ Nr. 1-2/1925, oraz podpisanego „Nauczyciel i uczenica“ w „Muzeum“ Nr. 3/1925.

dawstwa socjalnego — wszystkie te bowiem dziedziny jak najściślej wiążą się ze szkołą i wymagają fachowej, ofiarnej, idealnie pojętej, intensywnej pracy nauczyciela. Pilnie należy dziś akcentować konieczność zrozumienia przez nauczyciela zjawisk kultury ogólnoludzkiej obok kultury narodowej, szerokich horyzontów myślenia, produktywnej pracy naukowej. Przy badaniach uzdolnień zawodowych nauczyciela należałoby uwzględnić specjalne cechy mężczyzn i kobiet, specjalne uzdolnienia nauczycieli szkół dla dzieci anormalnych, szkół wiejskich i miejskich i t. d.

Pole badań obszerne, a wdzięczne. Praca p. Dzierzbickiej, to nader potrzebny i sympatyczny początek — dziedzina przez nią poruszona czeka na dalszych pracowników.

Dr Mich. Friedländer.

Kronika pedagogiczna.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie Z. P. N. S. P. odbędą się w czasie tegorocznych wakacji jak i lat ubiegłych: jeden na Pomorzu (Wejherowo lub inna miejscowość) w miesiącu lipcu, drugi w Zakopanem w miesiącu sierpniu.

Program obu kursów oraz wysokość opłat podane zostaną w „Głosie Nauczycielskim” i w „Ruchu Pedagogicznym” po ustaleniu przez Sekcję Kształcenia Nauczycieli. Na obu kursach przewidywane są oprócz wykładów konwersatoria oraz wycieczki naukowe nad morze względnie w Tatry.

Międzynarodowe Biuro Wychowania (*Bureau International d'Education*) w Genewie, mające za zadanie skoncentrować wysiłki i badania pedagogiczne różnych krajów, rozwija żywą działalność. Ze względu na wagę zagadnień, poruszanych w Biurze, byłoby wskazaniem żywsze zainteresowanie naszego nauczycielstwa, a zwłaszcza prasy pedagogicznej dla pracy Biura. Jak z 3-go biuletynu Biura wynika, posiada ono obecnie 106 korespondentów w 38 krajach i 119 członków w 31 krajach, opłacających pewne kwoty jako wkładki. Biuro przeprowadziło cenne ankiety nad zagadnieniem korespondencji międzynarodowej i nad reformą podręczników historii (oba zagadnienia były tematem konferencji organizacji nauczycielskich w Genewie w sierpniu 1926 r.), a obecnie przeprowadza ciekawą ankietę psychologiczną nad uczuciem patriotyzmu (szczegółowy kwestjonariusz przesyła Biuro, Genève, rue Charles Bonnet 4). Z inicjatywy i z pomocą esperanckich grup, czeskiej i saksońskiej, urządza Biuro w Prawdze w dn. 18 i 19 kwietnia 1927 r. konferencję międzynarodową, poświęconą tematowi: „Pokój przez szkołę”. Program konferencji obejmuje: 1) sprawozdanie z prac dokonanych już na polu szkolnictwa dla zbliżenia narodów, 2) studia naukowe nad przeszkodami, które ma zwalczyć szkoła w swych dążeniach pokojowych oraz nad psychologicznym i społecznym podłożem tych przeszkód, 3) dyskusję nad praktycznymi wnioskami, mającymi na celu wzmoczenie korespondencji międzyszkolnej, obózów młodzieży różnego pochodzenia, podróży, wymiany uczniów i nauczycieli i t. p. celem rozwinięcia uczucia solidarności międzynarodowej. Pod egidą biura odbędzie się także Mię-

dzynarodowy Kongres Nowego Wychowania (IV-ty z rządu) w Locarno w czasie od 3 do 15 sierpnia 1927 r. na temat: „Istotne znaczenie swobody w wychowaniu”? przy udziale najpoważniejszych współczesnych pedagogów.

Państwowa Biblioteka im. Komensky'ego w Pradze posiadała we wrześniu 1920 r. 4260 tomów, 1921 — 10.653 t., 1924 — 17.199 t., 1925 — 19.064 tomów! W Czytelnicy było w styczniu 1921 — 60 czasopism, 1924 — 253 czasopisma; w tem 42 pedagogicznych, 69 innych czeskich, 61 niemieckich, 8 angielskich i amerykańskich, 14 francuskich, 19 włoskich, 4 białogórskich, 9 jugosłowiańskich, 4 polskich, 18 rosyjskich, 1 węgierskie, 4 j. esperanto i ido. Czytelnicy odwiedziło w r. 1924 — 941 czytelników.

Sprawę wiejskich ognisk szkolnych poruszono na zjeździe w Düsseldorfie w październiku. Chodzi o zbliżenie dzieci wielkomiejskich do przyrody, o przysposobienie fizyczne, o rozbudzenie życia zbiorowego i praktycznych zainteresowań dziecięcych. Niemcy posiadają obecnie 140 takich ognisk („Schullandheime“). Ostatecznym celem jest, by każda większa szkoła miejska mogła swe dzieci przez pewien okres w ciągu roku umieszczać na wsi. Hamburgskie szkoły np. umieszczają rocznie 8000 dzieci na wsi. Zjazd poruszył szereg związanych z tem zagadnieniami spraw.

Stycyniowy zeszyt ang. organu Ligi Nowego Wychowania „The New Era“ (11 Tavistock-Square, London W. C. 1) poświęcony jest „Nowym drogom w nauce muzyki“.

Pedagogski Savremenik — nowy tygodnik pedagogiczny, wychodzący w Belgradzie pod redakcją docenta Dra Pawła Czubrowicza od 1 stycznia 1926, przystąpił pozytywnie do odnowy szkolnictwa serbskiego. Współpracuje nowe pismo z przeprowadzającym już praktycznie Jego ideały wychowawcze, Vidovićem, mającym własną szkołę w Sarajewie. Jego zakład wychowawczy już od 5 lat propaguje i wciela w dusze wychowanków wniosła ideję ludzkości. Profesor Vidović skupia w swej szkole przedstawicieli wszystkich stanów, uszlachetnia serca i dusze swych wychowanków i przetwarza ich w apostołów moralniejszego, zdrowszego i silniejszego społeczeństwa. Vidovićowi wychowankowie organizują i prowadzą bezpłatnie kursy dla starszych analfabetów, głównie po miastach (Sarajewo, Split). Uczą nawet w zakątnych kawiarenkach. Pedagogski Savremenik i prof. Vidović to teoria i praktyka moralnego odrodzenia serbskiej duszy.

Specjalizacja nauczycieli w angielskich szkołach średnich została zbadana przez prof. G. Thommisona. Ankietę wypełniło 1042 nauczycieli i nauczycielek w 80 średnich szkołach północnej Anglii. Najczęstsza specjalizacja (jeden przedmiot) była w matematyce, bo 76 przypadków, potem idą: język francuski 65 i gimnastyka 44. Kombinacja 2 przedmiotów była najczęstsza, łączenie angielskiego z historją 34, łaciny i angielszczyzny 26, francuskiego z angielskim 25, matematyka z fizyką 28. Kombinacja trzech przedmiotów była najczęstsza w uczeniu przez tego samego nauczyciela języków z historją i chemią z matematyką i fizyką.

Zbrane przezeń głosy kierowników szkolnych powiadają, że specjalizacja wczesna jest szkodliwa i że specjalizacja młodego nauczyciela powoduje przeciążenie młodzieży. Specjalizacja winna się zaczynać najwcześniej po 5 latach

pracy. Przedwczesny specjalista niema zrozumienia i tolerancji dla innych przedmiotów. Najsilniej zastrzegają się przeciwko specjalistom — matematykom. Zalecają łączenie nauczania matematyki z przyrodoznawstwem.

Roztargnienie u dzieci badała filija Towarz. Alfreda Bineta w Luclion. Wyniki ogłoszone w *Bulletynie* z roku 1925 (strona 51—63) mówią, że wśród 118 dzieci 5—15-letnich liczba roztargnień u chłopców w każdym roku była większa niż u dziewcząt. Drugie spostrzeżenie powiada, że w wieku 9—15 lat było roztargnienie procentowo większe, niż wśród dzieci młodszych.

Ciekawe liczby pokazuje zestawienie następujące: U dzieci zdrowych było przypadków roztargnienia 12, z zaburzeniem nerwowym 43, u niedokrwionych 29, potem już idą liczby mniejsze.

Nowe czasopisma.

Polskie Archiwum Psychologii. Pod powyższym tytułem z zaczął się ukazywać w Warszawie kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologii teoretycznej i stosowanej, wychodzący pod redakcją *Prof. Dr. Józefy Joteyko*, wieloletniej kierowniczki laboratorium psychologicznego Uniwersytetu w Brukseli, wykładającej w latach wojennych w Collège de France w Paryżu. Wydawcą kwartalnika jest Związek (adres administracji Marszałkowska 123), abonament roczny tomu, który w końcu roku zawierać będzie 300 str. druku, 10 Złotych. Numer pojedynczy 2 Zł. 50 gr., do nabycia we wszystkich księgarniach.

Nowy kwartalnik wiele miejsca zamierza poświęcić twórczości polskiej na polu psychologii, ze specjalnem uwzględnieniem psychologii pedagogicznej, a jednocześnie chce utrzymywać stały kontakt z ruchem zagranicznym. Pragnie stać się łącznikiem między laboratorjum, szkołą i życiem, między twórczą myślą naukową, a twórczem urzeczywistnieniem szkoły współczesnej.

Wobec niesłychanej ważności, przypadającej psychologii w kształceniu życia kulturalnego i zadań jakie nakłada chwila obecna, nowe wydawnictwo spotkać się musi z największem powodzeniem u sfer, dla których jest przeznaczone, a więc u psychologów, psychotechników, psychiatrów, lekarzy szkolnych, nauczycieli i wzbudzić winno zainteresowanie władz szkolnych.

Nr. 1. Polskiego Archiwum Psychologii zawiera szereg artykułów oryginalnych i sprawozdawczych o treści bogatej i wysoce zajmującej. Na numer ten złożyły się następujące prace:

Dr J. Joteyko: Słowo wstępne. — *Dr M. Grzegorzewska*: Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego. — *Ks. Dr M. Dybowski*: Zależność wykonania od cech procesu woli. — *Dr Z. Sikorowska*: O braku jednolitości klasy szkolnej. — *Dr F. Baumgarten*: Ósmy Międzynarodowy Kongres Psychologów w Gronindze. — *Dr J. Joteyko*: Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych. — *St. Sedlaczek*: Sprawozdanie z posiedzeń Koła psychologicznego. — Wśród sprawozdań z książek na szczególną uwagę zasługuje dłuższe omówienie książki Döringa o psychologii nauczyciela, dokonane przez Dra Lipszycową. Jest to istotnie problemat o wielkiej aktualności, interesujący cały świat nauczycielski.

Szkoła i Wiedza. Miesięcznik poświęcony praktyce szkolnej oraz samokształceniu nauczycieli szkół powszechnych. Wydawany pod redakcją insp. szkol. *Stefana Dańcewicza* i profesorów uniw. *Henryka Gaertnera* i *Stan. Kulczyńskiego*. Redakcja: Lwów, Piekarska 11.

W listopadzie ub. r. ukazał się we Lwowie pierwszy zeszyt czasopisma pod powyższym tytułem. Redakcja pragnie przy pomocy „Szkoły i Wiedzy” ożywić zainteresowanie nauczycielstwa zagadnieniami pedagogicznymi i dydaktycznymi, oraz zyskać jego współpracę w rozważaniu środków, jakimi szkoła powszechna ma urabiać oświatę, a wreszcie wytworzyć kontakt sfer nauczycielskich z coraz żywszem tętnem nauki polskiej. Dotąd wyszły dwa zeszyty tego czasopisma, które zawierają między innymi następujące artykuły: Poczucie państwowości a szkoła powszechna (*St. Dańcewicz*). — Kilka uwag w sprawie nauczania przyrody żywej (*Kaz. Stimm*). O ćwiczeniach słownikowych w szkole powszechnej (*H. Gaertner*). — O zbieraniu nazw geograficznych (*Wł. Semkowicz*). Nadto plany lekcji, sprawozdania i oceny.

Zapiski bibliograficzne.

Prof. Dr. Józefa Joteyko. Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych. Warszawa 1926. Odbitka z Kwartalnika „Polskie Archiwum Psychologii”.

Dr Mieczysław Ziemnowicz. Problemy wychowania współczesnego. Wyd. J. Morlkowicza. Warszawa 1927.

Wanda Dzierzbicka. O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela - wychowawcy, Książnica-Atlas, Warszawa 1926.

P. Sandiford. Szkolnictwo angielskie. Przełożył *prof. Wł. Gumpłowicz*. Uzupełnił *Wiz. J. Hellmann*. Nakł. „Naszej Księgarni”, Warszawa 1927.

G. Kerschensteiner. Pojęcie szkoły pracy. Tłum. A. Kierska. Książnica-Atlas. Warszawa 1926.

Prof. Dr L. Wachholz. O zaburzeniach umysłowych u dzieci i młodzieży. Książnica-Atlas 1927.

M. Potworowska - Dmochowska. Upodobania literackie dzieci szkolnych. Odbitka ze „Szkoły Powszechnej”. Warszawa 1926.

Prof. A. M. Czarnikowa. Garść doświadczeń z życia gminy szkolnej. Lwów, 1926.

St. Adamczewski. Sympozjon. Wybór prozaików polskich w XIX-go i XX-go. Książnica Atlas, 1926.

J. Szczepański. Wybor z pism filozoficznych Cyncerona. Ks. Atlas, 1927.

W Zillinger. Zbiór ćwiczeń i zadań z fizyki. Cz. I., Ks. Atlas, 1926.

Br. Bobrowska. Słoneczne wakacje. Kraków 1926.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Wydawca w imieniu Związku Pol. Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko.**

Drukarnia „Szkolnicy”, Kraków, Grzegórzecka 30.