

# RUCH PEDAGOGICZNY

CHASOPISMO

PÓŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ

ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII. ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

DR MIROSLAW SEKRETA

## Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej.

Ciąg dalszy.

Osobowość, zasadnicze pojęcie i cel wychowania, wywodzi pedagogika personalistyczna z monistycznego neo-idealizmu Rudolfa Euckena i również monistycznej metafizyki Williama Sterna.

Na euckenowskim pojęciu kosmicznej osobowości, obracającej się w ponad-empirycznej sferze duchowego wszechbytu, jako samoistny, własną twórczą siłą ukształtowany mikrosmos<sup>1)</sup>, buduje G. Budde „noologiczną pedagogikę”, która wyprowadza wartość osobowości, nie ze stosunków jednostki do zbiorowości, lecz z personalnego związku ze światem ducha i jego praw niezniszczalnych. „Ani pedagogika naturalistyczna czy intelektualistyczna, ani socjalna czy indywidualna, nie ujmują człowieka w należyty stosunku do wszechbytu i istnienia empirycznego; człowiek jest istotą przedewszystkiem kosmiczną, później socjalną i dlatego dla jego określenia i wychowania trzeba szukać oparcia w świecie ducha, względy zaś społeczne i żądania przyrodzonego indywidualium ustąpić muszą wobec wiecznych praw świata ducha”<sup>2)</sup>,

Stanowisko atoli Buddego, wynoszące sprawę wychowania w abstrakcyjną dziedzinę świata pozazjawiskowego, pozostało odosobnione i większego wpływu na refleksję pedagogiczną nie wywarło. Pjęcie osobowości jako celu wychowania wywodzi się raczej z krytycznego personalizmu W. Sterna<sup>3)</sup>.

<sup>1)</sup> Eucken R. „Der Sinn u. Wert des Lebens” Lipsk 1914

<sup>2)</sup> Budde G. „Noologische Pädagogik” Langensalza 1914, cytul u A Hergeła o. c. t. II. str. 115.

<sup>3)</sup> Na uboczu pozostaje aktualistyczna teoria Wundta, wedle której osobowość jest swoistym organizmem psychicznym, wyczerpującym się empirycznym swym składem, oraz nominalistyczna teoria Ribota, wedle której osobowość jest sumą, zewnętrznem zjednoczeniem procesów psychicznych, o jedności, uwarunkowanej przez momenty anatomiczno-fizjologiczne.

System Sterna dzieli się na trzy działy, obejmuje naukę o: 1. bycie — ontologja, 2. działaniach — teleologja, i 3. stosunkach, teleo-mechanika. Cztery jego główne tezy dotyczą: 1. istoty osoby, 2. stosunku osób, 3. faz rozwoju osób, i 4. stosunku faz. Zacznając od tezy pierwszej, uważa Stern, iż cała rzeczywistość świata zjawiskowego opiera się na pierwiastku osobowym; z niego pochodzi wszystko co jest natury rzeczowej, ilościowej, mechanicznej, co jest rządzone ślepem napozór prawem. „Świat nie jest tworem mechanicznie poruszanych, siłą konieczności połączonych elementarnych procesów fizycznych czy duchowych. Jest nieskończenie rozczłonkowanym systemem jednolitych, celowych, samodzielnych wartości, a więc osób“. Pojęcie rzeczy wynika więc z pojęcia osoby; co oglądane zgóry (jako całość) jest osobą, oglądane z dołu (jako suma części) jest rzeczą. Wszystko jest nad — i podporządkowaniem osobowości, osobowość człowieka jest podporządkowana wyższej osobowości rodziny, narodu, ludzkości, nadporządkowana, obejmuje osobowości niższe, komórki, molekuły, atomy. Górną granicą tego systemu jest osobowość obejmująca w sobie wszystko inne, nie będąca już częścią żadnej innej osoby, osobowość absolutna, Bóg; granicą dolną jest osobowość nierozkładalna, byt prosty, materiał sam w sobie<sup>1)</sup>. Osobowość rzędu wyższego tem różni się od zwykłej indywidualności (określonej przez: jednorazowość, swoistość, jedność), iż przez swą świadomość wznosi się w wyższą sferę wartości i celów. Osobowość określa Stern jako świadomy system wartości i celów. Osobowość cechuje wielojednia (Vieleinheit), działanie celowe (Zweckwirken) i swoistość (Besonderheit)<sup>2)</sup>. Przynajmniej osobowości jest teleologją immanentną, jej celowość obejmuje dążność do samozachowania i samookreślenia<sup>3)</sup>. Celowość wewnętrzna (Selbstzweck) spleta się z celowością zewnętrzną (Fremdzweck), obok autotelji występuje heterotelja, obejmująca stosunki ponad i poza osobowe (Überpersonen und Mitpersonen). Pogodzeniem tych przeciwieństw jest introcepcja, włączenie celowości jednej w drugą<sup>4)</sup>. Przez to przypomina osobowość entelechję Arystotelesa, lub monadę Leibnitza, posiada ten sam charakter dynamiczny, aktywny, lecz nie będąc pozbawioną „okien“, połączona ze światem węzłami styczności czasowej i przestrzennej, ulega wpływom otoczenia i przetwarza je zgodnie z prawami własnej struktury.

Pojęcie osoby i świata zewnętrznego nie jest przeciwstawieniem bytów odrębnych. Każde działanie osoby jest wytworem czynników wewnętrznych i zewnętrznych, czynników stojących nie przeciw sobie, lecz obok siebie. „Rozwój duchowy nie polega na wyłącznem przejawianiu się cech wrodzonych, ani też na jednostronnem przejmowaniu oddziaływań zewnętrznych, lecz jest rezultatem konwergencji dyspozycyj wewnętrznych z ze-

<sup>1)</sup> Stern W. „Person u. Sache“ Lipsk 1923 t. I. str. 165.

<sup>2)</sup> Ibid. t. II. str. 3 nn. <sup>3)</sup> Ibid., t. II. str. 19. <sup>4)</sup> Ibid., t. II. str. 40 i 55 nn.

wnętrznymi warunkami rozwojowymi. Nie należy pytać czy dana cecha pochodzi z zewnątrz, czy z wewnątrz, ale co w niej jest zewnętrznego a co wewnętrznego. Na wystąpienie jej składają się obydwa momenty, w różnym tylko stopniu<sup>1)</sup>. W ten sposób teoria konwergencji godzi odwieczne przeciwieństwo natywizmu i empiryzmu psychologicznego.

Osobowość, podobnie jak indywidualność, jest wielojednią, wielość obejmuje pewien „system pokładów“, połączonych związkiem celu i przyczynowości. Pokładów wymienia Stern cztery: przeżycia duchowe, akty, (czyny), dyspozycje, i jaźń; w czynach łączy się w jedno wielość przeżyć, w dyspozycjach wielość aktów, jaźń zamyka wielość dyspozycji, jako substrat wszystkich stanów poprzednich.

Osobowość, jak i indywidualność, nie jest wielkością stałą, cechuje ją zmienność, przechodzenie od fazy biernej (latente), w której występuje na jaw wszystko co jest trwałe, jakościowe, ilościowe, równe, wymierne, prawidłowe, do fazy czynnej (aktuale), kształtowania, wzrostu, rozwoju, twórczości, samoistności i świadomości. Obie fazy są kolejnym procesem mechanizacji i aktualizacji<sup>2)</sup>. Kryterjum bytu osobowego jest działanie, wyrażanie się w czynie świadomym, rozwoju od wewnątrz (Selbstentfaltung). Osobowość przez czyn swój wznosi się ponad przyczynową prawidłowość przyrodniczą, sięga w metafizyczną sferę ducha<sup>3)</sup>.

Mimo to nie jest ona czemś psychicznym, ani fizycznym, jest raczej neutralnym bytem metapsychofizycznym<sup>4)</sup>. Stern, daleki od spirytualizmu, nie uważa zjawisk psychicznych za jakąś specjalną substancję, przeciwstawiającą się jako świat ducha, materialnej substancji, nie jest ona też sumą, agregatem elementów świadomości połączonych prawidłowością praw skojarzenia. Substancją jest tylko osoba, zjawiska zaś psychiczne są czemś akcydentalnym, pochodnym, łącznie z fizycznymi, nie są równoległymi atrybutami osobowości, lecz dwoma sposobami wyrażania się jej istoty, dwoma drogami uzewnętrzniania się pierwotnej aktywności<sup>5)</sup>.

Dla pedagogiki cenne jest podkreślenie momentu twórczego rozwoju osobowości, który jako hasło aktywności, jest jednym z podstawowych założeń pedagogiki personalistycznej<sup>6)</sup>.

Recepcja filozoficznego pojęcia osobowości na gruncie pedagogiki dała nowe pojęcie celu wychowania. Spekulatywne atoli sformułowanie musiało ulec pewnemu przekształceniu, a zwłaszcza bliżej musiał być określony stosunek osobowości do społeczności, bo o walkę dwóch tych zasad właśnie chodziło.

1) Stern W. o. c. t. II. str. 95. 2) ibid. t. I. str. 177.

3) W. Stern. o. c. t. II. str. 125. 4) ibid. t. II. str. 12.

5) W. Sterna „Personalist. Psych.“ Rozprawa u E. Saupego „Einführung in die neuere Psychologie“ Osterwieck 1928 str. 197 nn.

6) Gruntowny rozbiór teorii Sterna podaje W. Rubczyński w art. „Kryt. personalizm W. Sterna“ — „Kwart. Filozof“, 1928.

Kerschensteiner podkreśla w pojęciu osobowości: świadomość, aktywność i wartościowość<sup>1)</sup>. Ukształtowana osobowość musi jednak dostosować się duchowo do wartości uznanych przez społeczeństwo t. j. do dóbr będących źródłem wartości. Sposób tego przystosowania się jest miarą uspołecznienia<sup>2)</sup>. H. Gaudig uważa, iż pedagogika personalistyczna powinna zająć pośrednie stanowisko między pedagogiką indywidualistyczną a socjalną przez równomierne uwzględnienie obydwu zasad; jednostkę traktować należy „w związku z całym jej życiem, a więc i życiem społecznym, które jest cprawda częścią, ale zato częścią integralną całego życia osobnikowego<sup>3)</sup>“. Wychowanie osobowości nie może obejść się bez wdrożenia jej „głębszego zrozumienia istoty pozycia w zreszeniach państwa, gminy, stowarzyszenia, rodziny<sup>4)</sup>“, śledzi sposób reakcji wychowanka na wpływy społecznego otoczenia w szkole, w domu, normując odpowiednio postępowanie pedagogiczne<sup>5)</sup>. Jedynie uspołeczniona osobowość może być właściwym celem wychowania. Cel wychowania nie może tkwić w idealnej sferze poza rzeczywistością, lecz właśnie w wypracowaniu idealnych stron rzeczywistości.

Szczególnie silnie podkreśla pedagogika personalistyczna dynamiczny charakter osobowości, która „w swej istocie nigdy nie jest czymś stałym, nunc stans, lecz wiecznym staniem się, zmienność jej chociaż obejmuje najczęściej zakresy peryforyczne sięgnąć może do głębi<sup>6)</sup>“. Podobnie jak u Sterna, aktywność jest właśnie sprawdzianem zaistnienia osobowości. „Indywidualność staje się osobowością, gdy pod wpływem idealnych norm rządzących życiem i pod działaniem jego sił dojdzie do rozwinięcia cech swoistych<sup>7)</sup>“. Aktywne strony osobowości ujmuję Kerschensteiner jako zdolność do samokształtowania (Selbstgewollte Selbstgestaltung) i samookreślenia (Selbstbeschränkung)<sup>8)</sup>. Postulat aktywności stał się osią rozlicznych systemów dydaktycznych, operujących efektywnym hasłem samowyróżnienia się w czynie.

Ale aktywność nie jest osobowością, jest jej warunkiem, cechą charakterystyczną, nie może więc być celem wychowania, chociaż doń prowadzi. Nadmierne przeceniona stała się początkiem pedagogicznego ekspresjonizmu, który w obawie o skrepowanie wyrażania się życiowych procesów odrzuca wszelkie reguły, przepisy, wszelką instytucjonalizację norm wychowawczych, czy to w formie organizacji szkolnej, czy planów naukowych, czy wykazów materiałowych, w imię „twórczego pędu wyrażania istnienia<sup>9)</sup>“. Zerwano w końcu związek z filozofią, która nie mogła spełnić swego zadania i wskazać celów wychowawczych, zaczęto ich szukać w pozateoretycznych impulsach samego życia.

<sup>1)</sup> Kerschensteiner G. „Theorie d Bildung“ Lipsk 1926. str. 253.

<sup>2)</sup> Ibid. str. 360.

<sup>3)</sup> Gaudig G. „Die Schule im Dienste...“ Lipsk 1922 t. I. str. 31.

<sup>4)</sup> Ibid. t. I. str. 44. <sup>5)</sup> Ibid. str. 54. <sup>6)</sup> Ibid. str. 59. <sup>7)</sup> Ibid. t. II. str. 242.

<sup>8)</sup> Kerschensteiner G. „Theorie der Bildung“ str. 83 nn.

<sup>9)</sup> Litt Th. „Die Philosophie der Gegenwart u. ihr Einfluss auf das Bildungsideal“. Lipsk 1925 str. 35.

Pierwszy cel wychowania, czysto praktyczny polega na uzdolnieniu wychowania do życia. Należy go wyposażyć w siły fizyczne i duchowe konieczne w walce o byt, należy go nauczyć przyporządkować się i przystosować do otoczenia i warunków życia. Przystosowanie się sprowadza zdolność samookreślenia, działania, dzielność. Dzielność, w przytoczonym rozumieniu, nie wykracza zupełnie poza granice naturalnej egzystencji, jest podstawą wszelkiej, nie tylko praktycznej działalności. Po uzyskaniu jej wyrasta przed wychowaniem nowy cel: uzdolnienie wychowanka do życia duchowego. Obok przystosowania do współżycia socjalnego, wprowadzić go należy w społeczność ducha, po zachowaniu indywidualności, dążyć do wytworzenia osobowości. Ten sam stosunek zachodzi gdy zamiast jednostki z jej potrzebami, weźmiemy pod uwagę zbiorowość i jej prawa. Dwoistość życia praktycznego i duchowego występuje tu jako przeciwieństwo cywilizacji i kultury. Każda zbiorowość musi się zainteresować tem, by siły młodego swego pokolenia skierować ku życiu praktycznemu, przyporządkowaniu się życiu swej społeczności. Dopiero po zabezpieczeniu życia społecznego, gdy najważniejsze jego potrzeby zostaną zaspokojone, podejmuje zbiorowość cel wyższy, urzeczywistnienie kształceniem młodzieży wartości ducha. Wychowanie takie zdąży do osiągnięcia dwojakiego celu, praktycznej cywilizacji i duchowej kultury.<sup>1)</sup>

Wobec takiego stann rzeczy, z jednej strony podnoszą się protesty w imię praw wyższych, niż niski kult osobowości i jej samowyrządzenia się, oraz głosy ostrzegawcze przed dalszem pogłębieniem groźnego kryzysu kultury współczesnej<sup>2)</sup> z drugiej, dochodzi do sceptyzyzmu i rezygnacji z wszelkich prób poszukiwania celów wychowawczych, a nawet negacji ich istnienia. Pojęcie „celu wychowania“ zastępuje „funkcja socjalna“. Wyrażająca się w formie adaptacji i rekonstrukcji<sup>3)</sup>. Objaw to wielce charakterystyczny dla współczesnych przejawów relatywizmu.

Moraliści mogą w tem widzieć objaw upadku kultury, z naukowego punktu widzenia nie wolno wyrzec się żadnej drogi, jeśli może doprowadzić do rozwiązania zagadnienia.

<sup>1)</sup> R. Lehmann „Das doppelte Ziel der Erziehung“ Berlin 1925 str. 120-187.

<sup>2)</sup> Hoffmann P. „Die gegenwärtige Krise in der Schulreform“. Lipsk 1927, str. 8.

<sup>3)</sup> Mysłakowski Z. „Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do t. zw. „celów wychowawczych“, Kraków, 1926.

## III.

## Hasła pedagogiczne.

1. Pajdocentryzm — Pojęcie typu psychologicznego — Typologia psychologiczna *W. Sterna i E. Sprangera* — Indywidualizacja nauczania.
2. Ewolucjonizm — Rozwój dziecka — Związek życia psychicznego i fizycznego — Okresy rozwojowe — Swoisty charakter umysłowości dziecka.
3. Pojęcie instynktu — Znaczenie jego w praktyce pedagogicznej — Spontaniczna aktywność — Reaktywność.
4. Istota zainteresowań — Fazy zainteresowań — Pedagogiczna wartość.

## 1.

Charakterystyczną cechą współczesnych kierunków wychowania jest pajdocentryzm. Osobowość wychowanka, — cel postępowania pedagogicznego — ujmowana ewolucyjnie, jako wielkość zmienna, obdarzona swoistymi, jakościowymi i ilościowymi właściwościami, podległa określonym prawom rozwojowym, jest punktem wyjścia. Wrodzone jej naturalne skłonności popędowe, oraz zainteresowania wyładowujące się w formie spontanicznej aktywności, determinują rodzaj oraz zakres postępowania pedagogicznego. Wychowanie jest podsycaniem i kierowaniem rozwoju psychofizycznych sił i sprawności wychowanka, przy pomocy określonych środków wychowawczych. Przewodnie zatem idee pedagogiki współczesnej ująć można terminami: indywidualizacja, genetyzm, ewolucjonizm, (w uwzględnieniu popędów i zainteresowań) spontaniczność, aktywność.

Dydaktyczna zasada indywidualizacji wynika z wspomnianego pajdocentryzmu pedagogicznego, który głosi, że „dziecko staje się ośrodkiem, około którego obracają się, do którego stosują się i wedle którego organizują się wszystkie środki wychowawcze“<sup>1)</sup>). Wyniki psychologii różniczkowej wykazały, że wśród dzieci występują przeróżne typy psychologiczne, których nie można traktować jednolicie, ani stosować tych samych metod dydaktycznych. Stracił więc na wartości ideał szkoły uniformistycznej, pojawiły się przeróżne sposoby nauczania, wykazujące zaostrzoną wrażliwość na indywidualność dziecka.

Psychograficzne badania psychologii różniczkowej doprowadziły do ustalenia pewnych zasadniczych typów psychologicznych. Pojęcie typu jest względne, granice grup są płynne, to też ma ono wartość jedynie środka pomocniczego w szeregowaniu jakościowych różnic materiału zjawiskowego. Z przynależności osobnika X do danego typu nie wynika jeszcze zupełne określenie jego indywidualności; przeciwnie, opiera się ona na tych właśnie cechach jego istoty, które upodabniają go do innych osobników typu, a więc dotyczy cech wspólnych, typowych. Indywidualność wiedzy tylko mogłaby być wyczerpująco określona, gdyby ująć ją jako punkt przecięcia się pewnej ograniczonej liczby ściśle oznaczonych psychicznych i psychofizycznych właściwości. Ze względu zaś na nieobliczalną mnogość przeróżnych

<sup>1)</sup> Dewey J. „Szkoła a społeczeństwo“ Warszawa, 1924. str. 26.

form życia psychicznego poprzestać należy raczej na zwiększyć charakterystyce specyficznych własności indywidualnych. Przez typ psychologiczny rozumieć tedy należy pewną zasadniczą, psychiczną lub psychofizyczną dyspozycję przynależną pewnej grupie ludzi<sup>1)</sup>. Ustalenie typu polega na interindywidualnym zestawieniu intraindywidualnych cech jakościowych.

Pomijając mniej tu ciekawą typologię wrażliwości zmysłowej, zasadniczego znaczenia dla określenia indywidualności jest udział poszczególnych zmysłów w procesie przedstawieniowo wyobrazeniowym. Stosownie do trzech zmysłów wyższych, trzy istnieją różne drogi przyjmowania doznań zmysłowych: wzrokowa, słuchowa i mięśniowo ruchowa. Analogicznie, ze względu na wrodzoną predyspozycję operowania przeżyciami wczesnym, przeważnie z jednego z trzech rodzajów wrażeń występują typy ludzi oznaczonych jako wzrokowcy, słuchowcy i mięśniowo-ruchowcy<sup>2)</sup>. Typy wyobrazeniowe (Vorstellungstypen), pokrywają się z typami pamięciowymi (Gedächtnistypen). Typowe właściwości występują również w sposobie uzewnętrzniania przeżyć powiązanych w kompleksy (Darstellungstypen). Między przeżyciem a jego wyrażeniem zachodzi moment wyboru dróg i sposobów uzewnętrzniania, zawisły w znacznej części od wewnętrznych dyspozycji i skłonności. Stern, idąc za Binetem, wyróżnia tu typy: opisowy (descripteur), obserwacyjny (observeur), uczuciowy (émotionnel) i erudycyjny (erudit)<sup>3)</sup>. Inteligencja znowu, jako ogólna zdolność świadomego nastawiania myślenia na nowe wymagania, duchowego przystosowania się do nowych warunków i zadań życia, przejawia się w formie: reaktywnej i samorzutnej, obiektywnej i subiektywnej, analitycznej i syntetycznej, teoretycznej i praktycznej<sup>4)</sup>. Rzecz jasna, typy te nigdy nie występują w formie czystej. Z tego, iż pewni ludzie odznaczają się w zakresie jednego zmysłu zdolnością wytwarzania wyobrażeń odtwórczych o wielkiej żywości i wierności, nie wynika, jakoby mieli być pozbawieni takich przeżyć w zakresie innych zmysłów. W rzeczywistości wyłączenie, względnie przewaga przeżyć pewnego rodzaju, okupiona niedostatkami na innych

<sup>1)</sup> Stern W. „Die Differentielle Psychologie“ Lipsk 1921 str. 168 i nn.

<sup>2)</sup> Wśród ogólnego typu wzrokowców wyróżnić należy występującą niekiedy formę wyobrażenia eidetycznego, pośredniego między wyobrażaniem zwykłym a halucynacją i kontrastem następczym. Zasadniczym rysem wszystkich obrazów eidetycznych jest to, że są one dosłownie widziane. Wyobrażenia eidetyczne pod względem ostrości i pełni nie różnią się od wyobrażeń spostrzegawczych. Twórcą teorii eidetycznej E. R. Jaensch, wyróżnia tu znowu dwa podtypy: typ tetanoidalny (T), którego wyobrażenia zbliżone do kontrastów następczych nie podlegają wpływowi woli, oddzielone jakby od osobowości, mają często charakter natrętnych koszmarów; typ bazedowoidalny (B), którego wyobrażenia, zbliżone do wyobrażeń zwykłych, posłuszne woli, przyczyniają się do naocznego prawie uplastycznienia obrazów wzrokowych.

Literaturę przedmiotu podaje St. Blachowski „Typologia eidetyczna i jej znaczenie pedagogiczne”. Poznań 1927.

<sup>3)</sup> Stern W. „Die Differentielle Psychologie“ Lipsk 1921 str. 203.

<sup>4)</sup> Tenze, „Inteligencja dzieci” Warszawa 1927 str. 19—31.

polach jest raczej wyjątkiem niżli regułą. Zamiast fikcyjnych typów czystych, przyjęć należy typy mieszane<sup>1)</sup> lub jeden typ pośredni<sup>2)</sup>.

Na innej nieco podstawie tworzy swą typologję E. Spranger. Zasadą podziału jest u niego sposób nastawienia, ustosunkowania się wobec rzeczywistości. Przeróżne i pozornie nieograniczone możliwości przyjmowanych podstaw wobec świata, sprowadza do pewnej liczby nastawień zasadniczych. Podstawę teoretyczną cechuje nacisk na ogólną przedmiotowość zjawisk konkretnych i sprowadzanie ich do zasad ogólnych. Postawa estetyczna odznacza się zmysłowo konkretnem ujmowaniem i wyrażaniem rzeczywistości wyobraźalnej (das Bildhafte). Postawa ekonomiczna zakłada ocenę zjawisk wedle miary sił psychofizycznych i realnych celów życiowych. Postawę religijną cechuje sprowadzanie pojedynczych wartości (Werterlebnisse) do ostatecznych wartości podstawowych (Totalwert) Stany te nie istnieją obok siebie niezależnie, ani nie występują pojedynczo u pewnych ludzi, natomiast w każdym poszczególnym akcie psychicznym zawierają się wszystkie możliwe rodzaje nastawień, różniących się siłą przeżywania<sup>3)</sup>.

Badanie różnic indywidualnych i ustalenie typów psychicznych ma ogromne znaczenie dla refleksji i praktyki pedagogicznej, aczkolwiek brak dotąd jeszcze zgody co do tego, czy przez wychowanie należy różnice indywidualne wzmacniać, czy też je usuwać. Naogół przeważa tendencja nauczania w sposób taki, by nie pacyć indywidualności, lecz aby się indywidualne cechy nie zatariły, by ujemne zanikały, względnie łagodniały<sup>4)</sup>.

Zasada indywidualizacji dąży do stworzenia warunków pracy odpowiadających indywidualnej psychice wychowanka. Cała organizacja szkoły, formowanie klas (klasy równoległe), dobór programów (programy ruchome), wyczerpanie planu naukowego (rekompensata), wszystko to zmierza do umożliwienia uczniowi pracy w kierunku odpowiadającym jego zdolnościom i zainteresowaniom, w tempie i rozmiarach dostosowanych do uzdolnienia i umysłowej pojemności. Praktycznie rozwiązuje ten problem koncepcja „szkoły na miarę“, o czym szerzej będzie mowa w rozdziale następnym.

Przez indywidualizację rozumieć zatem należy nie usuwanie odchyień od wymagań normalnych, lecz powiększanie ich przez pobudzenie do rozwoju zamiarów odpowiednich duchowym właściwościom wychowanka. Ponieważ nauczanie masowe narzuca pewien poziom przeciętny, niwelując właściwości odrębne, ale jak wynika z badań nad psychologją pracy zbiorowej, posiada

<sup>1)</sup> Rusk R. „Pedagogika eksperymentalna“ Warszawa 1926 str. 212.

<sup>2)</sup> Thorndike E. „Psychologie d. Erziehung“ Jena 1922 str. 337 nn.

<sup>3)</sup> Spranger E. „Lebensformen“ Halle 1927 str. 36—59.

<sup>4)</sup> Sully J. „Psychologia wychowawcza“ Warszawa 1905 str. 468.



też i pewne zalety<sup>1)</sup>, wysuwa się batawski, pośredni system nauczania masowo-indywidualizującego<sup>2)</sup>). Podobne mają znaczenie propagowane przez Kerschensteina społeczności pracy“.

Naukowo poprawne określenie indywidualnych cech wychowanka metodą psychograficzną W. Sterna<sup>3)</sup>, wprowadzono w postaci t. zw. „kart indywidualnych“ obok karty zdrowia i świadectwa postępów. Dla uniknięcia zaś mało elastycznej ich schematyczności, zaleca się też „wolne charakterystyki“; pierwszą metodą ustalone zostają poszczególne cechy wychowanka, druga ujmuje je w całość strukturalną<sup>4)</sup>.

Postulat indywidualizacji wy pływa oczywiście z indywidualistycznego po części nastawienia pedagogiki współczesnej, jest wyrazem uszanowania indywidualnych cech rozwijającej się osobowości, jakoteż dostosowania norm wychowawczych do typowych jej przejawów.

D. c. n.

Dr phil. et iur. RUDOLF TAUBENSZLAG.

## O jednostronności niektórych poczynań pedagogicznych współczesnej epoki.

I. *Wstępne rozważania.* Jedną z najbardziej charakterystycznych cech pedagogicznej literatury ostatniego ćwierćwiecza jest jej zasadniczy ton bojowy. Głosząc hasła nowego wychowania, zwalczając bezwzględnie w zapale reformatorskim idee, pojęcia i zasady dotychczasowej formy szkolnej organizacji. Głosiciele nowych poglądów na istotę, cel i drogi wychowania zachowują się podobnie jak twórcy nowych religijnych wierzeń, którzy bez litości burzą stare chramy, kruszą posągi dawnych bożyszczy, by na ich miejsce wznieść nowe gontyny, a w nich umieścić symbole nowych potęg świata. Przeglądniejmy jakiegokolwiek dzieło pedagogiczne ostatnich lat — a bez trudności stwierdzimy, że z każdej prawie strony widać ku nam walkę z przestarzałymi pojęciami epoki. Wystarczy przeczytać rozprawy którejkolwiek z polskich teoretyków pedagogiki n. p. Zarzeckiego, Nawroczyńskiego, Ziemięckiego, Rowida, Ziemińnicza, Ostrowskiego, Mysłakowskiego i innych, aby przekonać się o prawdziwości powyższego stwierdzenia.

I nic dziwnego. Tak być musi. Każda myśl płodna i twórcza ujawniająca się w dziejach ludzkiej kultury torować sobie musi drogę wiodącą do uznania wśród nieubłaganej, często bezlitosnej walki. Charakterystyczną jednak cechą wszelkiej polemiki jakiegokolwiek postaci jest niejednokrotnie (a możnaby

<sup>1)</sup> Rusk R. „Pedagogika eksperymentalna“ Warszawa 1926 str. 309.

<sup>2)</sup> Nawroczyński B. „Uczeń i klasa“ Warszawa 1923 str. 112 nn.

<sup>3)</sup> W. Stern. „Die differentiele Psychologie“ Lipsk 1921 str. 327 nn.

<sup>4)</sup> Rowid. „Psychologia Pedagogiczna“ Kraków 1928 str. 301.

nawet powiedzieć w regule) jej krańcowość i jednostronność. W bojowym zapale czy zaciętrzewieniu burzymy bowiem często naoślep wszystko, co tylko stanowi lub oznacza ubiegłą epokę. Dziejowe doświadczenia wskazują jednakowoż tę okoliczność, że w zamęcie walki giną lub zatracają się często bezsprzeczne wartości, obiektywne walory dawnej epoki, które z pośród zgłiszcz i popiołów w ciężkim trudzie wydobywają następnie jednostki pełne troski o dorobek człowieczej kultury, by je ocalić i przekazać następnym pokoleniom.

Współczesna myśl pedagogiczna stanowi antytezę koncepcji wychowania ubiegłej ery, w której cieniu żyjemy po dzisiejszy dzień. Idee jej są bezsprzecznie nawskroś pozytywne. Urzeczywistnienie ich wprowadzić może postęp, zmianę na lepsze dotychczasowej organizacji szkolnej pracy. Współczesna szkoła zreformowana według racjonalnych, głęboko uzasadnionych jej postulatów odrodzi się bez wątpienia. Nie należy jednak — rozważając problemy odnowy szkolnictwa — nigdy zapominać o tem, że (podobnie jak idee każdej reformy) hasła nowej szkoły zawierają wiele przesady i jednostronności, że posiadają wszelkie znamiona (w dodatnim i ujemnym kierunku) — antytezy przeciwstawiającej się tezie epoki.

Z perspektywy dalszej i głębszej ukazuje się jako jedynie słuszną i ostać się mogącą (aż do czasu pojawienia się nowego sprzeciwu) zjawia syntezę. — Do niej pragniemy — przynajmniej w zasadniczym zarysie — dotrzeć w obecnej rozprawie.

II. *Perspektywa polemiki.* Rozumowanie przeciwników dawnej organizacji szkolnej da się bez trudu ująć i rozpatrzyć z punktu widzenia argumentacji filozoficznej, psychologicznej, biologicznej i socjologicznej.

III. *Argumentacja filozoficzna.* Zwolennicy nowej szkoły dowodzą: Racjonalizm przeżył się w zupełności. Istotą człowieka nie jest świadomość, intelekt — rdzeniem jego duszy są instynkty (Mc. Dougall), podświadomość (Freud), intuicja (Bergson), afekty (Ruskin), wola (Wundt), charakter (Foerster) i t. d.

Polemika skierowana przeciw intelektualizmowi względnie hyperintelektualizmowi nie jest, jak widzimy, jednolita. Jedną jest teza zwalczana przez zwolenników różnych koncepcyj — niestety antytezy jej przeciwstawione nie są jednorodne, nie wzmacniają się, nie potęgują wzajemnie — przeciwnie z powodu swej różnorodności, poniekąd zaś sprzeczności osłabiają się wzgl. znoszą. — Nie możemy znaleźć jednoznacznego, powszechnie przyjętego punktu oparcia w walce przeciw racjonalizmowi. Siwierdzamy jedynie wyczerpanie przez poszczególnych myślicieli wszelkich możliwych, dających się *a priori* drogą dialektycznego rozumowania wysnuć — polemicznych kombinacji, zmierzających do obalenia danej tezy.

Taki stan rzeczy nie może nas przekonać, może on jedynie nasunąć nam przypuszczenie o równoważności lub małoważności wszelkich odnośnych myślowych systemów, wzgl. może nas

skłonić do przeniesienia punktu ciężkości rozważań nad podstawami pedagogiki z płaszczyzny filozoficznych dociekań na platformę badań innego rodzaju.

IV. *Argumentacja psychologiczna.* \*) Zwolennicy nowej szkoły opierają się wyłącznie lub głównie na zdobyczach nowoczesnej psychologii. Imponujący rozwój psychologicznych badań ostatnich dziesięcioleci, — zdaniem ich — zburzył, wzgl. zachwiał podstawy dawnej nauki o zjawiskach duszy, na których zbudowana była dotychczasowa szkoła. Przeciwstawiają oni:

- A) psychologii intelektualistycznej — psychologię woluntarystyczną wzgl. inną,
- B) psychologii abstrakcyjnej — psychologię konkretną,
- C) psychologii kauzalnej — psychologię teleologiczną.

#### Ad A) Psychologia intelektualna a woluntarna wzgl. inna.

Teoretycy zreformowanej szkoły rozumują: Zwolennicy wychowania dotychczasowego typu opierali się na wynikach intelektualistycznej psychologii. Celem ich pedagogicznych zabiegów było pogłębienie i rozszerzenie świadomości jednostki przez osiągnięcie pełnego rozwoju jej umysłu, zdolności pojęciowego myślenia drogą ćwiczeń dialektycznych. Kładli oni zatem nacisk na wydoskonalenie sztuki rozumowania t. j. bystrego i trafnego wydawania sądu, wyciągania wniosków, dokonywania porównań i wyróżnień, odkrywania przyczyn i skutków, konstruowania analiz, syntez i t. d. — Dążyli oni ponadto do tego, aby wychowanek przyswoił sobie naukowe wiadomości w najszerszym rozmiarze i to z różnych dziedzin umiejętności ludzkich. — Wychodzili oni bowiem z założenia, że wzbogacenie umysłu znaczną ilością wiedzy z jednej strony go rozwija, z drugiej zaś przysparza jednostce odpowiednich wiadomości, koniecznych dla dalszych studjów oraz pracy.

W rezultacie — argumentują zwolennicy nowej szkoły — wychowano typ inteligenta, mózgowca z encyklopedycznie nabytą, często zgola nieprzetrawioną wiedzą, istotę ludzką jednostronnie uformowaną, niezdolną do przeżyć innego rodzaju, które posiadają w rzeczywistości większe i głębsze znaczenie niż procesy myślenia.

Zwolennicy nowej szkoły przeciwstawiają psychologii intelektualnej — psychologię innego rodzaju i na niej opierają swe tezy. Zwalczają oni intelektualizm wzgl. hyperintelektualizm koncepcją woluntarystyczną, emocjonalistyczną, instynktualistyczną, intuicjonistyczną, subracjonalistyczną i t. d.

Jedni mówią: Należy kształtować wolę jednostki, zaprawiać ją do czynu, rozwijać jej sprawność, rzutkość i przedsiębiorczość, umiejętność powzięcia i wykonania postanowienia, stanowczość

\*) W wywody poniższe wprowadziliśmy ze względów rzeczowych kilka nowych terminów naukowych objaśnionych w tekście.

i energię działania. Inni twierdzą: Należy rozwijać uczuciową wrażliwość jednostki, jej zdolność do przeżywania wzruszeń szczególnie natury estetycznej. Niektórzy utrzymują: Należy umożliwić wyładowanie energii zawartych w instynktosferze jednostki, przyczem należy antyspołeczne instynkty tłumić wzgl. przeinaczać i t. d.

Nie ulega wątpliwości, że winniśmy być prawdziwie wdzięczni tym pedagogom, którzy przypominają nam, że prócz intelektu należy rozwijać w człowieku inne, niezmiernie ważne jego psychiczne sfery — a przedewszystkiem, że nie należy zaniedbywać wartości a-intelektualnych. Zasługi ich nie umniejsza fakt ten, że — teoretycznie przynajmniej — twórcy doktryny formalnego nauczania, opartego głównie na psychologii intelektu — podkreślali w swych dziełach konieczność nie tylko wychowania intelektualnego lecz również etycznego, estetycznego i t. d. (Leibnitz, Kant, Herbart i t. d.).

Widocznie codzienna praktyka szarej i żmudnej pracy szkolnej w uczelniach dotychczasowego typu dała pedagogom asumpt do ich energicznego wystąpienia. Wyłania się jednak zasadniczy problem — problem a k c e n t u, nacisku. Czy rzeczywiście należy oprzeć się w tem znaczeniu na psychologii woluntarystycznej, emocjonalistycznej lub innej, że w wychowaniu należy położyć główną wagę na kształcenie sfer psychicznych nieintelektualnych? Takie postawienie sprawy wydaje się nam zgoła nieuzasadnione.

W trudnym do rozwikłania splocie psychicznych zjawisk ujawniają się najbardziej różnorodne przeżycia, z których dążenia, wzruszenia, instynkty i t. d. posiadają niezmiernie znaczenie. Biologicznie występują one najwcześniej, najsilniej i najbardziej bezpośrednio. Nie wolno nam jednakowoż zamykać oczu na podstawowy ten fakt, że pojawienie się człowieka w rozwoju organicznego życia — stanowi znamienny przełom. Wyłania się bowiem w dziedzinie psychicznego życia jako zjawisko uniwersalne świadomość, myśl ludzka, której znaczenie dla rozwoju człowieka i jego kultury ciągle wzrasta. Antropologicznie tedy stanowią zjawiska świadomości oraz wypływające z niej procesy myślenia najważniejszą sferę przeżyć człowieka. Byłoby zgoła niezrozumiałą rzeczą, gdyby człowiek przeszedł do porządku dziennego nad samym sobą, gdyby, wniknąwszy w głąb swej psychiki, w owo *novum* stanowiące istotę człowieczeństwa, wynoszące go nad poziom organicznego życia — nie uważał za najbardziej charakterystyczną jej treść — zjawiska świadomego, pojęciowego myślenia. Z tego punktu widzenia należałoby uważać położenie akcentu na sferę a-intelektualną za retrogresywne przełożenie punktu ciężkości na pewne psychiczne stany, które nie są w obecnej fazie ewolucji organicznego życia wyjątkowe.

Zastanówmy się nad oświetleniem i rozwiązaniem najważniejszego dla nas problemu akcentu przez przedstawicieli naj-

wybitniejszych kierunków współczesnej psychologii. Oddajemy najpierw głos Ameryce:

Rozpowszechniony szczególnie w Stanach Zjednoczonych behavioryzm jest psychologią zachowania się, postępowania jednostki. Mc Dougall, Saxby, Bagley, Colwin i inni widzą w człowieku działającą istotę. Działanie jej pokonuje opory i przeszkody ośrodka, prowadzi do rozwiązania trudności, problemów i zagadnień narzuconych przez praktykę lub teorię.

Bagley i Colwin w książce p. t. *Postępowanie człowieka* — odróżniają postępowanie:

- a) dokonywane się bez udziału wzgl. z nikłym udziałem świadomości — prowadzące do pokonywania zwykłych oporów — cechujące się prostotą i bezpośredniością — jako działanie

odruchowe (odruchy są wrodzonymi zdolnościami specyficznego reagowania na pewne bodźce w pewnych warunkach bez udziału świadomości n. p. mrugnięcie okiem podczas wiewu wiatru unoszącego pył),

instynktowe (instynkty są wrodzonymi zdolnościami specyficznego reagowania na pewne bodźce w pewnych warunkach z nikłym udziałem świadomości, podporządkowanej im zazwyczaj, zdolnej jednakowoż do tłumienia wzgl. przeinaczania impulsów np. sięgnięcie po chleb dla zaspokojenia głodu, które może być stłumione lub zmodyfikowane),

na wykowe (nawyki — nabytymi zdolnościami zmechanizowanego na skutek ćwiczenia reagowania na pewne bodźce w pewnych warunkach bez udziału lub z nikłym udziałem świadomości np. wprawne obsługiwanie maszyny).

- b) dokonywane się z wybitnym udziałem świadomości — prowadzące do pokonywania oporów specyficznego rodzaju — rozwiązywania trudności skomplikowanych, wymagających kombinacji, precyzji, koordynacji i t. d. — jako działanie rozumne (rozum — zdolnością myślenia pojęciowego nawskroś świadomego) n. p. dokonywanie technicznych wynalazków).

Nasuwa się pytanie, które z obu rodzajów postępowania posiada większą wagę z punktu widzenia behaviorystycznej psychologii? Na pytanie to odpowiadają Bagley i Colwin w wyżej wymienionej książce str. 16: „Pojęcia i sądy są to niezmiernie ważne stany świadomości w położeniu wymagającym inteligentnego postępowania. Bez stanów świadomości obejmujących i te umysłowe stanowiska byłibyśmy zdolni wykonywać tylko najprostsze i najzwyczajniejsze czynności“ — str. 17: „Dopiero te wyższe formy życia duchowego uzdalniają człowieka do działania“ str. 18: „W takich przejściach życiowych zatem, kiedy rzeczywiste spotykamy trudności, gdy się znajdujemy w okolicznościach nowych i naglących — zrywamy z instynktami, nawykami, świadomość dochodzi do szczytu natężenia i jasności“ — str. 209:

„Nastawienie pojęciowe jest zasadniczym nastawieniem inteligentnych istot żyjących“. Widzimy tedy, że psychologia behawiorystyczna ogarniająca całość życia psychicznego jednostki z punktu widzenia jej zachowywania się — posiada zdecydowany akcent intelektualny.

Oddajmy głosi Europeie.

Uważamy strukturalizm, psychologię postaci, oraz oparty na niej personalizm za najbardziej charakterystyczny, najgłębszy kierunek europejskiej psychologii. Strukturalizm reprezentowany przez *Wertheimera*, *Koffkę*, *Köhlera* i innych rozpatruje psychiczne życie jednostki pod kątem widzenia postaci, całokształtów a zatem psychicznych struktur. Personalizm głoszony głównie przez Sterna ujmuje jednostkę jako nadpostać, jednolitą, uporządkowaną wielojednę struktur, osobowość.

Rozważmy tedy, jak ustosunkowuje się strukturalizm wzgl. personalizm do zasadniczego naszego zagadnienia.

Koffka w dziele swem p. t. *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung* rozpatruje powyższy problem. Rozróżnia on cztery dziedziny rozwoju dziecka: ·sensoryczną, motoryczną, sensomotoryczną oraz ideatoryczną. Podczas gdy w trzech pierwszych sferach między bodźcem a reakcją brak łączników — w sferze czwartej występują pośrednie myślowe ogniwa (*phänomenale Zwischenglieder*). O znaczeniu tych ogniw mówi Koffka na str. 112 swej książki: „Ogniwa te odgrywają w ciągu rozwoju coraz większą rolę; podczas gdy pierwotnie reakcja następowała bezpośrednio po podniecie, to czasem powstają coraz liczniejsze i coraz ważniejsze ogniwa. Nasza wydajność psychiczna polega głównie na umiejętności posługiwania się nimi — ich nabycie jest ostatecznym zadaniem rozwoju“. Na innym zaś miejscu „Dzięki tym ogniwom uniezależniamy się coraz bardziej od bezpośredniego danego otoczenia, dzięki nim opanowujemy przyrodę w tym stopniu, jak to dzisiaj czynimy. „Toteż jednym z głównych zadań wychowania jest ich rozwój“. A wreszcie czytamy: „Droga od podniety do reakcji staje się coraz dłuższa. Praca duchowa — to w znacznej mierze praca około ogniw: sztuka, nauka polega właśnie na ich tworzeniu.

Według Koffki staje się tedy droga od bodźca do reakcji, coraz dłuższa, ogniwa myślowe coraz liczniejsze i ważniejszej. Dzięki nim możliwe jest wyzwolenie człowieka od bezpośredniego otoczenia, opanowanie przyrody, stworzenie najważniejszych dzieł ludzkości, wyłonienie sztuki i wiedzy (a zatem kultury). Nabycie ich — to ostateczny cel rozwoju. Rozwój ich — to jedno z najważniejszych zadań wychowania.

Strukturalizm głosi, że każda całość psychiczna posiada rdzeń (*Kern*) oraz obwodowe elementy. Rozpatrując osobowość jednostki jako strukturę struktur, zadajemy sobie pytanie: Co stanowi rdzeń ludzkiej osobowości? — W odpowiedzi należy przede wszystkim stwierdzić, że psychiczny rozwój świata organicznego dokonuje się od postaci instynktualistycznej do postaci

intelektualistycznej. W myśl prawa bio-psychogenetycznego możemy stwierdzić, że ewolucja jednostki ludzkiej powtarza w zarysie powyższy rozwój. Dziecko posiada temsamem wiele podobieństwa do pierwotnego człowieka. Rozwój jednostki dokonywuje się w kierunku zupełnie zdecydowanym. Stwierdzamy stopniowe wyjaśnianie się kompleksu świadomościowego jednostki. Rdzeniem osobowości dziecka będą więc: instynkty — człowieka dorosłego: rozum. Widzimy tedy, że psychologia strukturalna, a zdaniem naszym i personalistyczna posiadają zdecydowane akcenty intelektualne.

Wyłączoną powyżej zasadniczo naszą tezę potwierdziły więc wywody przedstawicieli najwybitniejszych kierunków współczesnej nauki o zjawiskach duszy. Psychologia człowieka musi być psychologią ideatoryczną. Każde inne postawienie sprawy należy uważać za fałszywe wzgl. dowolne. Należałoby przy tej sposobności przypomnieć prace psychologów szkoły würtzberskiej (*Denkpsychologie*). Psychologowie ci grupujący się koło Külpego (Bühler, Messer, Selz, Ach, Marbe, Driesch i inni) przyznają myśli ludzkiej szczególne znaczenie, uważając ją za czynnik samoistny, twórczy.

Stąd wypływa dla pedagogii następujący wniosek: Nie rozpatrując wychowawczego problemu na razie w pełnej rozciągłości — należy jednak stwierdzić, że żaden kierunek myśli pedagogicznej nie może pominąć podstawowego faktu, że wychowanie człowieka było i musi pozostać przedewszystkiem problemem pogłębiania i rozszerzania człowieczej świadomości ideatorycznej.

### Ad B) Psychologia abstrakcyjna a konkretna.

Teoretycy zreformowanej szkoły rozumują: Zwolennicy wychowania dotychczasowego typu opierali się na wynikach psychologii abstrakcyjnej. Psychologia ta inaczej zwana teoretyczną operowała fikcją, a nie rzeczywistością duchowego życia jednostki.

Dokonywała ona pięciorakiej abstrakcji:

- a) abstrakcji stabilizującej — obserwując i badając jedynie człowieka dorosłego, zupełnie rozwiniętego — jako psychologia statyczna, psychologia dorosłej jednostki,
- b) abstrakcji generalizującej — obserwując i badając jedynie człowieka typowego, o cechach ogólnych, wspólnych wszystkim ludziom — jako psychologia uniwersalna, psychologia typowej jednostki,
- c) abstrakcji izolującej — obserwując i badając jedynie człowieka odrębnego, traktowanego niezależnie od wpływu społecznego środowiska, wśród którego żyje — jako psychologia separatywna, psychologia odrębnej jednostki,

- d) abstrakcji normalizującej — obserwując i badając jedynie człowieka przeciętnego, normalnego — jako psychologia normalna, psychologia przeciętnej jednostki,
- e) abstrakcji cywilizującej — obserwując i badając jedynie człowieka kulturalnego, pochodzącego z europejskiej sfery — jako psychologia kulturalna, psychologia kulturalnej jednostki.
- Psychologii tej nawskroś abstrakcyjnej przeciwstawiają oni — psychologię
- ad a) genetyczną — badającą pierwociny psychiki jednostki, stopniowe wyłanianie wzgl. objawianie się znamion i treści jej duchowego życia — zwaną inaczej ewolucyjną — badającą rozwój psychiki jednostkowej — inaczej dynamiczną — badającą całość psychicznego życia człowieka z punktu widzenia ciągłych zmian dokonywujących się w jego sferze — inaczej spontaniczną — badającą duchowe życie jednostki jako kompleks żywiołowo występujących przejawów,
- ad b) dyferencjalną — badającą różnice psychiczne jednostek ludzkich, a dochodzącą ostatecznie do człowieka indywidualnego, o cechach wyróżniających go od innych indywidualuów w myśl podstawowego stwierdzenia, które da się sformułować jako prawo nienakrywalności psychicznej jakichkolwiek dwu osobników rodzaju ludzkiego,
- ad c) socjalną — badającą człowieka w zależności od wpływu środowiska społecznego, a zatem grupy rodzinnej, zawodowej, wyznaniowej, stanowej narodowej i t. d. oraz jako członka pewnych zbiorowisk np. masy, wzgl. badającą grupy społeczne jako całości psychiczne.
- ad d) hyper-sub i anormalną — badającą człowieka odbiegającego od typu normalnej jednostki w kierunku na d. p. o. d. i anormalności aż do granic psychologii patologicznej.
- ad e) etniczną — badającą jednostkę w obrębie różnorodnych grup etnicznych stojących na prymitywnych często stopniach kultury.

Pedagogika ubiegłej ery opierała się tedy na rezultatach psychologii abstrakcyjnej, teoretycznej, fikcyjnej — psychologii człowieka dorosłego, typowego, odrębnego, normalnego i kulturalnego. Nic więc dziwnego, że błądziła na całej linii. Rzeczowistość bowiem, z którą stykała się, była pod każdym względem odmienna od abstrakcyjnych schematów, które pedagogzy na podstawie wyników psychologii abstrakcyjnej dla celów praktyczno-szkolnych sobie wytworzyli. Stąd wypytywał cały szereg bolesnych nieporozumień między wychowawcą a wychowankiem, przykrych rozczarowań obu stron skazanych na współzycie, których stosunek układał się w trakcie dziesiątków lat nie według



zasad wzajemnego zrozumienia, a co zatem idzie, serdeczności i zaufania — lecz według pryncypjów stosowanych w strategice, polegających na wzajemnem zwalczaniu się dwu wrogich — albowiem nierozumiejących się — obozów.

Pedagogika ery przyszłej pragnie oprzeć się wyłącznie lub przeważnie na rezultatach psychologii konkretnej, psychologii rzeczywistego człowieka, o którym wiemy, że nieustannie rozwija się jako zdecydowana, ściśle określona jednostka, pozostająca pod przemożnym wpływem otoczenia, mniej lub więcej odbiegająca od przeciętnego typu kulturalnego człowieka współczesnej epoki.

Nie ulega wątpliwości, że rozwój nowoczesnych badań psychologicznych podążył we właściwym kierunku. Podobnie jak w innych naukach sięga on od uogólnienia do wyszczególnienia, które w miarę rozwoju danej gałęzi wiedzy w kierunku specjalizacji coraz szersze obejmuje dziedziny, coraz głębsze zapuszcza w nich korzenie.

Dawna psychologia scalała — dzisiejsza rozdrabnia zjawiska psychiczne. Pierwsza dawała obraz jednolitości — druga toruje drogę dla zrozumienia różnorodności psychicznej. Pierwsza starała się uchwycić i podkreślić wspólnoty — druga obserwuje i ujmuje różnice psychiczne.

Nasuwa się pytanie zasadniczej natury: Czy psychologia abstrakcyjna straciła dla nas wagę, tak że należy wyłącznie lub przeważnie (jak chcą współcześni reformatorzy szkolni) oprzeć się na rezultatach dociekań nowej psychologii? — Inaczej — czy problem wspólnot przestał dla nas istnieć, względnie stracił tak dalece na znaczeniu, że należy jedynie lub głównie zająć się aktualnym i godnym uwzględnienia problemem różnic?

Dalszy ciąg nastąpi.

ST. NIEMCÓWNA

## Dzieło oświatowe Szwecji.

Dokończenie.

Na czele każdej szkoły średniej stoi „rektor“, mianowany przez rząd, oraz „läroverkskollegiet“ (rada pedagogiczna). Razem decydują w sprawach nauki, karności i finansów zakładu.

Jak dotąd rodzice do wewnętrznego życia szkoły się nie mieszają.

Podobnie jak w szkole powszechnej nauka trwa tylko 38 tygodni (nigdy więcej, jak 203 dni nauki) i obejmuje także „ter-

min jesienny" (18 tyg.) i wiosenny (20 tyg.). Program pracy w jednym i drugim zakresie przedmiotów jest bardzo różny. Mała ilość dni pracy w szkole jest wynikiem tego, że poza zasadniczymi wakacjami zimowymi i letnimi (15 XII. — 15 I., — 1. VI — 1 VII.) młodzież ma jeszcze wolny tydzień na Wielkanoc, 4 dni na Zielone Świąta, oraz 15—20 dni na zawody sportowe, wycieczki i zajęcia na świeżym powietrzu.

Zasadniczy program szkół realnych odpowiada ogólnie programowi 6-ciu klas naszego gimnazjum, tylko, że ilość godzin pracy tygodniowo jest większa i duży nacisk kładzie się przede wszystkim na naukę języków tak, że oprócz języka szwedzkiego, obowiązkowy jest niemiecki i angielski, a nadobowiązkowy francuski. Są próby wprowadzenia esperanta. Po klasie V. szkoły realnej następuje rozdział uczniów i ci którzy chcą iść na uniwersytet lub do odpowiedniego zakładu naukowego przechodzą do gimnazjum, przyczem w typie łacińskim nie ma chemii, ale jest łacina, francuski i propedeutika filozofii, a w dwóch końcowych klasach także greka; w typie realnym uczy się języka francuskiego, propedeutyki filozofii, oprócz tego wiele godzin poświęca się matematyce, biologii, fizyce i chemii. Tak jest dzisiaj; reforma przyszła przewiduje w gimnazjum tylko obowiązkowych 5 przedmiotów (łacina, języki: szwedzki, niemiecki lub angielski, religja, i propedeutika, w realnem gimnazjum dwa języki j. w. religja, propedeutika, matematyka), a trzy przedmioty może sobie uczeń sam wybrać; przyczem wystarcza zgłoszenie się 5 uczniów, aby odpowiedni oddział został utworzony.

W każdym wypadku może młodzież dobrowolnie, nadobowiązkowo brać udział w ćwiczeniach w zakresie nauk przyrodniczych, orkiestrze, chórze i tp. Organizacja dnia szkolnego podobna jak w szkołach powszechnych, jedynie ciekawe prawie powszechne wprowadzenie pisania wszelkich zadań w klasach wyższych tylko w poniedziałki, w których z tego powodu nie ma osobnego podziału godzin, ani na które się nic nie zadaje.

Egzamina wstępne (w przyszłości będą zniesione przy przejściu ze szkoły powszechnej do średniej) odpowiadają polskiemu typowi, ale matura jest pełna tak w realnej szkole, jak w gimnazjum, przyczem trzeba odpowiedzieć przynajmniej z podstawowych 9 przedmiotów (w przyszłości w gimnazjum tylko z 8-miu).

Nauka jest zasadniczo bezpłatna, a z małych opłat (do 30 kr. na termin) można być łatwo zwolnionym. Kommunala mellanskola stanowi odpowiednik szkoły realnej w takich gminach, które owej nie posiadają. Jest czteroletnia po ukończeniu uprzedniem najpełniejszej szkoły powszechnej. Ma prawo odbywania egzaminów realnych — i uczą nauczyciele wykształceni uniwersytecko. Ponieważ szkoły te zwykle są w gminach względnie w parafjach mniejszych, więc z reguły są koedukacyjne. Ko-

sztą utrzymania częściowo pokrywa państwo (jest tych szkół ok. 90 w państwie).

Prywatne szkolnictwo średnie stosunkowo nie jest dość rozwinięte, z powodu zbyt dużej konkurencji prawie bezpłatnych szkół rządowych, oraz tendencji do upaństwowienia całego szkolnictwa. Wbrew oczekiwaniu szkół z internatami jest zaledwie trzy, z czego dwie na wsi (Lundsbergskaskola w Värmland i w Siguna a oparte są na wzorach angielskich), szkoła Fjeldstedska w Upsali wychowuje przyszłych misjonarzy i pastorów i jest pod bezpośrednią opieką arcybiskupa upsalskiego.

Dla dziewcząt utworzył rząd „Statens Normalskola för flickor” jest ich, o ile wiadomo dwie i służą do praktyki kandydatkom na nauczycielki szkół średnich. Tu także należą nawpół prywatne średnie szkoły żeńskie „högre flickskolor” (+ 80 w państwie, które tak, jak pierwsze składają się z 3 klas wstępnych, oraz 8 klas właściwej szkoły. Po ich ukończeniu trzeba jeszcze 3 lata być w gimnazjum, jeśli dziewczyna chce iść na uniwersytet. Już z tego zestawienia widać, że dziewczęta są obowiązane o rok dłużej pracować w szkole, jeśli chce zdać „studentexamen”. Naturalnie, że ta niesprawiedliwość nie pozostała bez echa tak w kołach organizacji kobiecych, jak i na łamach prasy. Bardzo ciekawa dyskusja chociaż niezbyt zasadnicza dotąd nie została zakończona.

I. II. III. IV. V. VI. VII. Folkskola

smaskola  
7 r. życia

I. II. III. IV. kommunala mellanskola

I. II. III. I. II. III. IV. V. VI. VII. VIII. högre flickskola.  
smaskola

17 r. życia.

Nauczycieli w szkołach średnich rozróżnia się 3 rodzaje: 1. lektorzy, 2. adjunkci, i 3. nauczyciele pomocniczy dla przedmiotów technicznych. Pierwsi muszą mieć pełne wykształcenie uniwersyteckie, są lepiej płatni i mogą być opiekunami klas; drudzy mogą być dopiero w trakcie zdawania egzaminów; wreszcie ostatni muszą być fachowcami w zakresie swych przedmiotów, ale nie na poziomie akademickim (śpiew, gimnastyka i tp.). Grupa pierwsza ma za sobą zdany „filosofisk ämbetsexamen” i „filosofie licenciatexamen”, a o ile możliwości także doktorat. (który w Szwecji jest bardzo trudno otrzymać); konieczna jest roczna praktyka szkolna. Adjunkci muszą mieć pierwszy egzamin zdany (tytuł phil. kand).

Państwo daje stosunkowo łatwo urlopy na dalsze kształcenie się nauczycieli, stypendja na wyjazd za granicę, a uniwersytety organizują specjalne kursa dokształcające prawie co roku z coraz to innego zakresu.

Do nauczania języków nowożytnych starają się władze sprowadzać siły rodowite np. z Anglii, Niemiec lub Francji.

Nauczyciel szkoły średniej jest obowiązany tygodniowo do 20—24 godzin pracy i do różnych dyżurów np. w czasie zawodów szkolnych. Pobory liczbowo pokrywają się mniej więcej z poborami nauczycielstwa odpowiedniego w Polsce, ale kobiety są gorzej znacznie płatne. Nie możemy podać różnicy w każdym razie w stosunku do warunków życiowych Szwecji nie są wystarczająco wynagradzani za swoją pracę i muszą prywatnie lekcjami lub akcją pisarską uzupełniać swe pobory. Walka o ich podniesienie jest równie aktualną, jak w Polsce.

Budynków szkół średnich państwowych muszą dostarczyć gminy. Budynki te są bez porównania skromniejsze, aniżeli wyżej opisane szkoły powszechne, ale zawsze widać staranie, aby młodzieży stworzyć jak najlepsze warunki pracy i taką atmosferę środowiska szkolnego, któraby na tę młodzież, pochodzącą przeważnie z zamożnych domów, działała jednak przyciągająco. W gimnazjach większy nacisk położono na zróżniczkowanie sal, przeznaczonych do specjalnych przedmiotów z obok pomieszczeniami zbiorami. I tak prawie w każdej szkole średniej jest osobna sala geograficzna, pracownia fizyczna, chemiczna, biologiczna. Ta ostatnia połączona jest często ze żywym muzeum, na które przeznaczają się poddasza pod szklanymi dachami; to też zwykle znajduje się ono w najwyższej części budynku szkolnego.

Pomoc naukowe dużo bogatsze, aniżeli w szkołach powszechnych, a między nimi większość stanowią wydawnictwa niemieckie.

Porządek i ład również duży, ale już nie ma tej społecznej troski o młodzież, jaka uderza w akcji w szkole powszechnej tak, gdy chodzi o dożywianie, jak leczenie, kąpiel i t. p. zabiegi koło dzieci uboższych. Zresztą tego młodzież szkół średnich naogół nie potrzebuje, — a czy jednak ta zbyt daleko idąca w szkołach powszechnych ingerencja społeczno-rządowa w zakres obowiązków rodzinnych nie oddziaływuje demoralizująco, gdy chodzi o dalszą metę wychowawczą całego społeczeństwa i jego nowych pokoleń, to możnaby się nad tem zastanowić.

W nauczaniu i toku lekcji np. geografji w szkołach średnich ogólno-kształcących nie odczuwa się dotąd twórczych prądów myśli anglo-saskiej, czy innych współczesnych pomysłów dydaktyczno-metodycznych.

### III. SEMINARJA NAUCZYCIELSKIE.

Zakłady te służą do przygotowania nowych zastępców nauczycieli szkół powszechnych i poza prywatnymi jest ich 15 państwowych (9 dla mężczyzn, a 6 dla kobiet). Połączone są one ze szkołami ćwiczeń (övningskola) a czasem także z kursami seminaryjnymi dla klas wstępnych, albo z kursami dokształcającymi.

Wstęp do seminarjów nauczycielskich mają tylo członkowie urzędowego kościoła protestanckiego (Statut seminarjów naucz. szk. lud. s. 12, 22 p. 2 a).

Seminarja są 4-letnie i obejmują w programie prócz ogólnego wykształcenia także metodyczno-pedagogiczne, połączone z ćwiczeniami, lekcjami próbnymi i tp.

Stwierdzić trzeba z całą stanowczością, że znowu w zakresie seminarjów rząd dokłada wszystkich starań, aby dobrać jak najlepsze siły nauczycielskie w skład gron tam uczących, oraz ułatwić im stypendjami ustawiczne dalsze kształcenie się rzeczowe czy zawodowe. Toteż, jeśli gdzie można spotkać nowoczesnie prowadzoną lekcję, laboratorja geograficzne, częste i metodycznie obmyślane wycieczki i ćwiczenia, to napewno w seminarjach. W ten sposób podkreślić to trzeba, przygotowuje sobie państwo bardzo starannie dobrany korpus nauczycielstwa powszechnego, którego rolę kulturalno oświatową wszyscy dobrze rozumiemy — nauczycielstwa przynajmniej w okresie wyjścia w świat zupełnie jednolitego religijnie i narodowo i zdającego sobie sprawę z trudów i zadań, jakie przed niem stoją. A warunki pracy zwłaszcza w rozrzuconych osadach ludzkich nie są bardzo łatwe, o czym świadczy specjalne ustawodawstwo ochronne, ustanawiające odpowiedzialność gminy względnie parafji za wszelką szkodę, jakaby nauczycielstwo ponieść mogło z powodu niedostatecznego zabezpieczenia ich mieszkania przed ewentualnymi napadami. W odpowiednim akcie rządowym szczególny nacisk położony jest na zaopiekowanie się losem i bezpieczeństwem samotnie mieszkających nauczycielek.

Trzeba bardzo wysoko ocenić trud oświatowy społeczeństwa szwedzkiego. kiedy się wszelkie statystyczne cyfry ujmie w odniesieniu do niespełna 6 milionów ludności, wśród której jak oficjalnie stwierdzono analfabetów niema. Lepiej ilustruje stosunki omawiane fakt, że drugą pozycją w budżecie państwowym po obronie kraju zajmuje właśnie oświata, co się w stosunku do pełnej cyfry budżetu

w r. 1927/8 wyrażało na . . . . .	710, 727, 200 kr. sz. — na
Min. W/R/ i O. P. przypadało . . . . .	130, 655, 200 „ „ — czyli

1/5 obrotu budżetowego przeznaczona jest na podniesienie oświaty, a raczej może na jej pogłębienie, ponieważ ogólny poziom kulturalno oświatowy ludności szwedzkiej jest wyższy niż przeciętnie w innych krajach Europy.

Nie dałoby się może tego wytłumaczyć lepiej niczem, jak faktem dużego rozpowszechnienia czynnych bibliotek ludowych, parafjalnych, czy miejskich tak urządzonych, jak i prowadzonych wzorowo i spełniających swe zadanie oświatowe w zupełności. Często bardzo nauczyciele współpracują w oparciu o takie biblioteki i dlatego tu o nich wspominamy, chociaż obszerniej mowa o nich będzie dopiero poniżej.

Zagadnieniem wychowawczym pierwszorzędного znaczenia w szkole średniej jest przyszły rozwój koedukacji. Podkreśla się

jej dodatnie strony, chociaż się ich ściślej nie określa, ujmuje się je jako objaw wielkiej postępowości i tem stara się zdobyć opinię zastrzeżenia mającego społeczeństwa, wreszcie podkreśla się, że jest ona cechą krajów protestanckich (co wcale nie jest słuszne) i ze względów wyznaniowych nawet należy je popierać. Tym ogólnym wypowiedzeniem towarzyszy poważna urzędowa akcja stopniowego przekształcania szkół średnich na koedukacyjne zwłaszcza w prowincji, gdzie trudno jest dla młodzieży nielicznej tworzyć osobne zakłady żeńskie i męskie.

Pozatem od czasu do czasu urządza się oficjalne zjazdy młodzieży, na których poza poważniejszymi referatami (np. „czy teoria Darwina tłumaczy pochodzenie człowieka“), albo „najnowsze prądy w literaturze pięknej światowej“), są dyskusje na temat współżycia wzajemnego chłopców i dziewcząt w pracy szkolnej. Zdarza się często, że takie dyskusje do niczego nie doprowadzają; albo też do wypowiedzeń zwłaszcza chłopców ze szkół koedukacyjnych — tej treści, która wcale na korzyść tego typu szkół nie świadczyłaby. Ostatnio prawie cała kilkogodzinna wymiana zdań kręciła się dookoła pudrowania nosów przez dziewczęta i tendencji przypodobania się chłopcom nawet kosztem pogńeblenia swej inteligencji byle tylko — zdaniem chłopców szwedzkich — wydać się naiwniejszą i bardziej pociągającą (? ?).

Naturalnie, że w odpowiedzi padają często bardzo ważne słowa, szczególnie zarzuty braku rycerskości i prawdziwego koleżeństwa.

Nie przesądzamy naturalnie słuszności jednych i drugich wypowiedzeń, bo obserwacje własne nasze są za szczupłe, aby na nich oprzeć można było jakiś zupełnie pewny sąd. Zresztą trzeba pamiętać, że wszelka opinia w tym zakresie musi mieć zabarwienie chwilowe i już jutro może być fałszywą.

Zjazdy takie połączone są z zabawami towarzyskimi pod opieką grom nauczycielskich, które bardzo licznie są reprezentowane — ale kończą się zwykle wielkim nabożeństwem z odpowiednim kazaniem (ostatnio na temat „konieczności Wiary w Boga i oparcia się o Boga, a nie wiary w życie i zaufaniu tylko sobie samemu“).

Jak wielki wpływ mają takie zjazdy (w których w formie gości bierze także udział młodzież innych krajów skandynawskich) nie możemy określić, ale, że oddziałują one dodatnio na ogół to możemy stwierdzić z własnego doświadczenia pedagogicznego (dodatni wpływ wychowawczy zjazdów ogólnopolskich kół krajoznawczych młodzieży).

#### IV. UNIWERSYTETY.

Obraz kulturalny Szwecji nie byłby pełny, gdybyśmy pominieli Uniwersytety, a następnie samodzielną akcję oświatową społeczeństwa. W Szwecji znajdują się dwa państwowe uniwersytety

tj. w Upsali (1477 r.) i w Lund (1668 r.). W Stockholmie państwowy jest tylko „Karol. mediko-kirurgiska Institutet“.

Prócz tych znajdują się dwa prywatne, niepełne uniwersytety z tytułem „Högskola“ tj. w Stockholmie i Göteborgu. Naturalnie, że rządowe uniwersytety są uzależnione od arcybiskupa w Upsali i biskupa w Lund i mają silne wyznaniowe zabarwienie, zrozumiałe zupełnie, bo wynikające z ich roli jaką odegrały w czasie wprowadzenia i utrzymania reformacji. Dzięki zresztą sekularyzacji wzbogaciły się te akademje bardzo znacznie, głównie Upsalska biblioteka znana pod nazwą „Carolina rediviva“, jako jeden z największych na świecie księgozbiorów i cennych rękopisów, głównie w ciągu 30 letniej wojny zdobytych.

Organizacja wewnętrzna odpowiada powszechnie znanej w Europie. Prywatne uniwersytety nie są pełne, bo w Göteborgu jest tylko wydział humanistyczny, a w Stockholmie nie ma ani medycyny (bo jest instytut państwowy wyżej wspomniany) ani teologii. Naturalnie, że opłaty na tych uniwersytetach częściowo opartych o prywatne fundacje i pomoc społeczeństwa, są bardzo wysokie i napływ młodzieży stosunkowo mniejszy.

Prócz tych jest jeszcze szereg akademickich szkół, jak Technika, Instytut farmaceutyczny, Instytut leśny i td.

Dlatego jeszcze chwilę zatrzymaliśmy się nad wyższymi szkołami, ponieważ młodzież akademicka bierze bardzo czynny udział w społecznej pracy oświatowej, szczególnie ta, która jest zgrupowana w Upsali lub Lund. Nadaje to znowu całej akcji wybitnie wyznaniowe zabarwienie, które jednak nie chroni zupełnie przed mnożeniem się sekt i odpadaniem starszego społeczeństwa od urzędowego kościoła.

## V. SAMOKSZTAŁCENIE SIĘ STARSZEGO SPOŁECZEŃSTWA.

Trzeba przyznać, że cała akcja samokształcenia się starszego społeczeństwa została zapoczątkowana w XIX. w. (1842 r.) w formie odczytów i zebrań przy parafjalnych bibliotekach.

W 1880 r. powstaje w Stockholmie „Arbetarinstitut“ odpowiadający w Polsce T. U. R'owi, a od 1884 r. rząd wprowadza stałą pomoc finansową dla takich przedsięwzięć.

W 1890 r. słuchacze upsalscy organizują się w dwa związki tj. Verdanti i Heimdal, jako cel wysuwając: opracowywanie odpowiedniej literatury naukowo-popularnej, oraz pracę czynną w t. zw. uniwersytetach ludowych. Analogiczna organizacja powstaje w Lund w 1898 r.

Nie mamy tu zamiaru wymieniać wszystkich tego rodzaju związków, głównie młodzieży, bo jest ich zbyt wielka liczba. Praca ich to wykłady o wyższym poziomie, programowo obmyślane, a nie dorywcze tylko kursa np. językowe, techniczne, higieniczne i tp. oraz samodzielna praca członków w oparciu o bardzo bogate biblioteki.

Jeżeli lokalny taki samokształceniowy związek liczy 20,000 członków, to może otrzymać 6,000 kr. zapomogi rządowej, dzięki czemu praca może być naprawdę poważnie prowadzona. Wielką pomoc stanowią tu wielkie miejskie biblioteki, oraz lokalne organizacje, w których mieszczą się sale wykładowe. Rząd też czuwa, aby biblioteki odpowiednich organizacji były prowadzone przez fachowych bibliotekarzy. Wspomniany przy szkolnych bibliotekach „öppn hyllsystemet“ obowiązuje prawie powszechnie. Trudno cyfrowo przedstawić żywotność takich ludowych, miejskich bibliotek różnych związków, bo nie zawsze ma się zupełnie pewne dane. W każdym razie w 1926 r. „Folksbiblioteker“ było 1181 o 1,227,342 książkach, o ruchu wypożyczeń prawie dwukrotnym. Organizacja powyższa prawie całkowicie oparta jest na przykładzie Danii i jedynie dostosowana do miejscowych potrzeb i warunków życiowych Szwecji.

Z powyższych uwag wynika, że Szwecja wprowadzi powoli i z zastanowieniem wtacza się na nowe tory organizacji szkolnictwa i stopniowo stara się także na swoim obszarze wypróbować nowe hasła i idee współczesnej pedagogii, ale ma tak silne podstawy oświatowe, że wszelkie zmiany dokonywują się bez wstrząśnień i uchybień ogólnemu celowi wychowania wielkiego narodu.

Poniżej przyrównano rolę szkoły w Szwecji do dawnej roli kościoła i nie bez dużej słuszności. Jeśli jednak wędrujemy po Szwecji, zwłaszcza z południa ku północy i z ciekawości wступujemy do bardzo pięknych przeważnie jeszcze w okresie katolicyzmu powstałych kościołów, to nasuwają się nam mimowoli słowa o opustoszeniu przybytków Pańskich. Nie jest to tylko nasze spostrzeżenie, bo i w prasie się o tem pisze i na zjazdach religijnych o tem mówi i wreszcie na podstawie ankiet dochodzą ludzie do stwierdzenia „Sverige - som de tomma kyrkornas ödeland“ (Ymer 1928 s. 161).

Mimowoli przy porównaniu między kościołami a szkołami nasuwa się dalsza konkluzja: czy tak samo kiedyś w przyszłości nie opustoszeją owe wspaniałe pałace szkolne? pewną przykrą zapowiedź stanowi stały ubytek przyrostu naturalnego w społeczeństwie, (obecnie o 30% rocznie), oraz już dzisiaj zamykane częściowo oddziały równorzędne szkół powszechnych; jeśli się zaś zważy istniejące tu stosunki cywilizacji materialnej, to przypomina nam Szwecja Rzym z tego okresu, gdy „miało się ku końcowi Starożytnemu Światu“.

## Kongres Pedagogiczny w Poznaniu.

(od 8 do 10 lipca 1929 r.)

Dziesięć lat temu, w kwietniu 1919 r. odbył się w Warszawie pierwszy ogólnopolski Zjazd Nauczycielstwa, t. zw. *Sejm Nauczycielski*, w którym udział wzięli przedstawiciele władz szkol-



nych i delegaci organizacji nauczycielskich, instytucji naukowych i stowarzyszeń społecznych. Na Sejmie tym poszczególne referenci z ramienia Ministerstwa WR. i OP. i organizacji nauczycielskich wytyczyli drogi rozwoju szkoły polskiej pod względem celu wychowania, ustroju, programów i metod, obejmując w licznych referatach całokształt szkolnictwa — od przedszkola począwszy, poprzez 7-letnią szkołę powszechną, średnią ogólnokształcącą i zawodową, aż do szkół wyższych i organizacji oświaty pozaszkolnej. Współdziałanie reprezentantów Ministerstwa i organizacji naucz. umożliwiło nakreślenie programu prac, zmierzających do stworzenia systemu edukacji narodowej w Państwie Polskiem. Idee, problemy, programy, rozwinięte na Sejmie Naucz., jak idea szkoły jednolitej, zagadnienie reformy studiów nauczycielskich, zagadnienie oświaty pozaszkolnej, programy szkoły powszechnej i średniej itd., stały się podstawą działalności twórczej czynników, budujących gmach szkoły polskiej w okresie pierwszego 10-lecia odrodzonej Rzplitej (Zob. publikację „*O Szkołę Polską*“ Część III ciał w opracowaniu *Wł. Kopczewskiego*. Warszawa 1920).

Niemal w pierwszą rocznicę 10-lecia Sejmu Nauczycielskiego odbył się w Poznaniu, w dniach 8, 9 i 10 lipca 1929, *Kongres Pedagogiczny*, urządzony staraniem *Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych*, przy współdziałaniu *Związku Zaw. Naucz. Pol. Szkół Średnich*. Kongres, nawiązując z natury rzeczy i w imię ciągłości kultury pedagogicznej, do idei, wysiłków i prac poprzednich, zwłaszcza Sejmu Nauczycielskiego w Warszawie, starał się zobrażować dorobek nasz w dziedzinie oświaty i szkolnictwa w okresie 10-lecia, a znakomitą wprost ilustracją obrad Kongresu był dział szkolnictwa i wychowania na Powszechnej Wystawie Krajowej. Poszczególni referenci zajęli się zarazem nakreśleniem linii dalszego rozwoju, wskazując środki i sposoby doskonalenia systemu edukacyjnego na najbliższą przyszłość.

Prace Kongresu, którego otwarcia dokonał Prezes Związku St. Nowak, odbywały się na posiedzeniach plenarnych w olbrzymiej sali reprezentacyjnej Rządu Rzplitej na P. W. K. i w sali Huggera pod przewodnictwem dyr. sem. w Warszawie p. *Karola Makucha*, oraz w Komisjach i sekcjach, gdzie toczyły się obrady w godzinach popołudniowych nad specjalnymi zagadnieniami. Pierwszy zasadniczy referat „*O ideał wychowawczy szkoły polskiej*“ objął P. Minister Ośw. *Dr Sławomir Czerwiński*.

Ideał wychowawczy — mówił referent — wyrastać musi z podłoża warunków historycznych, potrzeb społecznych i prądów duchowych epoki. Musi być w harmonji z tem, do czego społeczeństwo w danym okresie dzisiejszym dąży, czego potrzebuje i w co wierzy. Stąd też trudno byłoby ująć ideał wychowawczy w skryształizowane pojęcie, gdyż mamy do czynienia z faktem ciągłego rozwoju społecznego i państwowego. Wobec przelomowego okresu dziejowego, w jakim obecnie żyjemy, ciąży na szkole polskiej obowiązek takiego oddziaływania na młode pokolenie, aby jakości i wielkości zmian w losach zewnętrznych

narodu odpowiadała jakość i wielkość przemian w życiu wewnętrznym, w psychice jednostki i w zbiorowej duszy narodu. Potrzeba więc wychować nowy typ człowieka, umiędlącego żyć i działać w nowych warunkach życia społecznego i państwowego. Zastanawiając się nad zasadniczymi typami ludzi, najczęściej spotykanymi w życiu, stwierdzić można istnienie dwu typów: typu bojownika i pracownika. W dziejach naszego narodu jeden i drugi typ silnie i wyraźnie się zaznacza. W obecnej erze dziejowej dążyć powinniśmy do syntezy, a mianowicie do rozwijania cech właściwych jednemu i drugiemu typowi.

Obywatela odrodzonego Państwa należy wychować tak, by w okresie normalnego i spokojnego życia Narodu zdolny był do codziennej, produktywnej i twórczej pracy utrwalającej potęgę kulturalną Rzplitej, w chwilach zaś niebezpieczeństwa, by zdolny też był do ofiary i poświęcenia dla dobra ogólnego. Tak więc ideał wychowawczy ujął Pan Minister na tle stosunków współczesnych, na tle rzeczywistości życia polskiego, nie kusząc się — jak zresztą sam zaznaczył w swym referacie — o analizę tego problemu w związku z rozwojem myśli filozoficznej.

Obrady pierwszego dnia Kongresu wypełniły jeszcze referaty na temat: „Budowa programu szkoły powszechnej” (Referent *P. Romuald Petrykowski*), „Reforma szkoły średniej” (Ref. *Prof. St. Świdwiński*) i „Szkoła średnia a szkoły wyższe” (Ref. *Dr Marjan Odrzywolski*). Referat Dra. Odrzywolskiego, pełen interesujących i oryginalnych myśli, ukaże się podobnie jak inne referaty w specjalnej publikacji, poświęconej Kongresowi Pedagogicznemu.

Donioślejszej również wagi referaty wypełniły drugi dzień obrad Kongresu. Zagadnienie koedukacji omówiła treściwie i rzeczowo na podstawie osobistych doświadczeń dyr. semin. we Lwowie p. *Marja Jaworska*, Kwestję kształcenia nauczycieli szkół powszechnych omówił dyr. Państw. Kursów Naucz. p. *Benedykt Kubski*, sprawę zaś kształcenia pedagogicznego nauczycieli szkół średnich omówił dyr. gimnazjum p. *T. Wojeński*. Postulaty wysunięte w referatach pp. Kubskiego i Wojeńskiego były następnie przedmiotem obrad sekcyjnych.

Kongres Pedagogiczny w Poznaniu, który skupił kilka tysięcy uczestników — delegatów Ognisk Nauczycielskich ze wszystkich województw Rzplitej, stanowi ważny moment i dalszą fazę rozwojową w dziejach edukacji polskiej.

Kongres obudził niezwykle zainteresowanie szkołą i wychowaniem wśród ogółu społeczeństwa i przyczyni się niezawodnie do dalszego pogłębienia kultury pedagogicznej dla dobra nowej szkoły polskiej.

H. R.

DR ZOFJA BASTGENÓWNA.

## V-ty Kongres Ligi Nowego Wychowania w Helsingör — (8—21 sierpnia 1929).

W dawnej fortecy w sali rycerskiej zamku obronnego, Kronborg, wstawionego w całym świecie przywiązaniem doń imieniem Hamleta, zebrał się dla pokojowych obrad pedagogicznych zespół prawie dwu tysięcy uczestników, z całego świata. Uroczyste otwarcie Kongresu na dziedzińcu zamkowym zaczęło od oryginalnego koncertu na wykopaliskowych „lurach” — po którym nastąpiły przemówienia *Beatrycy Ensor*, przewodniczącej Zjazdu, premiera duńskiego i ministra oświaty. Następnie wszyscy uczestnicy odśpiewali hymn kronborski, hymn pedagogów całego świata, poczem przemówił p. Boyd ze Szkocji, Deiters (Niemcy), Coirault (Francja), Condan (Ameryka) i jako przedstawiciel Azji, Hindus Shriman Prof. D.K. Karve, dając wyraz swej radości z tak licznego Zjazdu, który ma na celu dobro dziecka oraz wyrażając nadzieję owocnych obrad i zgodnej współpracy dla jednego celu. Następnego dnia rozpoczęły się normalne obrady Kongresu, którego centralnym zagadnieniem była sprawa: „psychologii nowoczesnej w odniesieniu do programów szkolnych”. Rozbito tę kwestję na trzy zasadnicze działy: filozofii nowych prądów wychowawczych, ich psychologii i praktyki. W zakres organiczny każdego działu wchodziły: odczyty ogólne (na temat organizacji szkolnictwa w poszczególnych krajach, oraz na temat podstaw nowych metod wychowania), kursy zaznajamiające z szeregiem nowych poczyniń i ich techniką, grupy dyskusyjne, rozbijające kompleksy zagadnień psychologicznych na drobniejsze problemy, omawiane z punktu w dzieńca praktycznego zastosowania pewnych wskazań, wreszcie filmy dwojakiemu typu: (obrazy i obserwacje przejawów psychologii dziecięcej oraz filmy jako pomoce naukowe przy nauczaniu geografii, przyrodoznawstwa i t. d.) i wystawa szkolna.

Kongres pedagogiczny nosił charakter raczej informacyjny, co ze względu na liczny udział nie-członków było zrozumiałem, następny (za 3 lata w Lyonie) zaś ma się dzielić na część informacyjną i część pogłębiającą zagadnienia wychowawcze. Do życia się uczestników przyczyniały się prócz doniosłych nieraz rozmów prywatnych, wieczorne zebrania towarzyskie, pozwalające dzięki muzyce, śpiewowi i tańcom wglądać w ducha danego narodu i jego wartość. Codziennie wydawana w kilku językach gazetka „*Kronborg Avisen*”, informowała o zmianach w programie lub miejscu zebrań, (a było ich 13!) zawierała wrażenia z zebrań lub wystawy, krótkie informacje o poszczególnych szkołach nowego typu, wreszcie doskonałe anegdotki i zabawne wierszyki, ilustrujące przemówienia lub dyskusje.

Przed każdym odczytem można było nabyć tekst przemówienia lub streszczenie tegoż w języku mówcy oraz w 3 tłumach.

zeniach: angielskim, niemieckim i francuskim. Prócz tego każdy kurs wydawał odpowiedni przegląd prac lub spis książek godnych polecenia.

Ze względu na przytłaczającą przewagę uczestników mówiących językiem angielskim i niemieckim, te dwa języki były w stałym użyciu, nie obyło się jednak bez tłumaczeń, zwłaszcza na grupach. Statystycznie udział poszczególnych narodów przedstawiał się jak następuje: Anglja miała 317 uczestników, Ameryka 227, Niemcy 250, Danja 228, Szwecja 240, Norwegja 44, Finlandja 63, Francja 46. Niegorzej prezentuje się Polska z 68 członkami sekcji polskiej, założonej na Kongresie w Locarno. Prócz wyżej wymienionych biorą w mniejszej ilości udział w Zjeździe przedstawiciele różnych innych państw Europy i pozaeuropejskich.

Liga Międzynarodowego Wychowania (*The New Education Fellowship*) skupia w ten sposób rozprószonej pionierów ideałów wychowawczych i informuje wzajemnie o nowych zdobyczach psychologii i pedagogji. Tym też celom poświęcony jest organ Ligi tzw. „*Nowa Era*” wydawana w 3 językach europejskich. O szkolnictwie skandynawskim mówili pp. Kaper<sup>1)</sup> i Begtrup<sup>2)</sup>, podkreślając ewolucję szkoły duńskiej i jej przekształcanie przez Gruntwiga i realizatora jego idei, Kolda, w duchu współpracy rodziców i nauczycieli, współzycia nauczycieli i uczniów. Tzw. uniwersytety ludowe usunęły analfabetyzm, dały podstawy ogólnej oświaty. W 60 takich uniwersytetach gromadzi się rocznie 8000 uczestników wiejskich (w lecie kobiety, w zimie mężczyźni). Mówcy podkreślają, że w szkolnictwie duńskim istnieje dążność do utworzenia szkoły jednolitej, ale przedewszystkiem przeciwstawiają „wolność”, „swobodę” duńskiego szkolnictwa systemowi i metodzie sąsiadów, Szwedów. Potwierdza ową sztywność systemu szkolnego mówca szwedzki<sup>3)</sup>, wskazując równocześnie na zalety — godności i powagi szkolnictwa. Przedewszystkiem szkoły publiczne grają ważną rolę, z prywatnych warto wspomnieć o gimnazjach żeńskich o wysokim poziomie naukowym. Obecnie i publicznych szkół żeńskich jest coraz więcej, skierowane jednak są one wybitnie ku wychowaniu praktycznemu, gdyż wogóle strona teoretyczna wychowania jest zredukowana do minimum. Od roku 1918 istnieje wiele szkół zawodowych, ale dopiero nowa reforma szkolna z r. 1927 ma wprowadzić jednolitość szkół. Opinia publiczna jest przeciwna koedukacji, w szkołach wiejskich jednak, gdzie jest mało uczniów, wprowadza się mieszany typ szkoły, ze względów ekonomicznych. W r. 1919 wprowadzono do 3-ch najniższych klas szkół powszechnych naukę obywatelską i krajoznawczą opartą na własnych obserwacjach i opisach dzieci

<sup>1)</sup> „Tradycyjna swoboda szkoły duńskiej”.

<sup>2)</sup> „Duńskie uniwersytety ludowe”.

<sup>3)</sup> Nils-Hänniger: „Prądy wychowawcze w Szwecji, a obecna reforma szkolna”.

i tak tworzy się zawiązek szkoły doświadczalnej. W dwu ostatnich latach gimnazjum organizuje się grupy przedmiotowe i pracę indywidualną, zwłaszcza w humanistyce. Szereg uniwersytetów ludowych (15) i bibliotek gminnych ustala pewien poziom oświaty ogólnej, w szkołach zaś wogóle zmierza się do wyrobienia samodzielności ucznia i produktywnej współpracy.

P. Hertzberg charakteryzuje Norwegów jako skrajnych indywidualistów, co już z natury kraju wynika. Tak więc, choć większość szkół jest państwowych, a system ściśle uregulowany, każdy nauczyciel norweski po zamknięciu drzwi od klasy wydobyla swój indywidualizm i wprowadza go w nauczanie. Większość przedsięwzięć co do metod nowych w wychowaniu płynie z inicjatywy prywatnej, indywidualnej. Każda szkoła ma charakter wybitnie regionalny, swoisty, wypływający z najbliższego otoczenia dziecka. Związek z domem bardzo silny, a zasób wiadomości życiowo praktycznych u dzieci wiejskich bardzo duży, tak, że możnaby powiedzieć, iż jeśli 18 tygodni nauki w roku wystarczy dzieciom wiejskim dla opanowania pewnego zakresu wiadomości, to dzieciom miejskim na to samo trzeba byłoby 40 tygodni. Dużo czasu zajmują dzieciom wiejskim zajęcia domowe: odpada dla nauki czas żniw — z innych znowuż względów i część ostrej zimy. Dotychczas jest 75 szkół, mających mniej niż 6 uczniów, najwięcej zaś jest szkół jednoklasowych i przy takim systemie, w połączeniu z indywidualizmem wrodzonym, praca indywidualna jest wprost koniecznością.

Prezydent Rady Szkolnej wiedeńskiej Glöckel, <sup>1)</sup> z entuzjazmem mówi o przewrocie duchowym i wychowawczym, jaki nastąpił w Austrii w r. 1918. Na 6 1/2 miliona mieszkańców 2 miliony zamieszkują Wiedeń, stąd centralizacja konieczna także i w zakresie szkolnictwa. Pierwszym ogromnie ważnym krokiem było to, że nadmiar nauczycieli (jakieś 120.000 uczniów ubyło) nie doprowadził do ich redukcji, ale do zmniejszenia ilości dzieci w klasach i do powiększenia liczby szkół. Utworzono 253 klas doświadczalnych. Program nowy przedłożono do dyskusji wszystkim nauczycielom — szereg kursów wakacyjnych, trzy nowe pisma pedagogiczne zaznajamiały z nowymi metodami. W Wiedniu zreorganizowano Instytut pedagogiczny (3500 słuchaczy!) 153 kół i sekcji specjalnych. Po 6 latach prób wprowadzono nowy program w całej Austrii.

W 4 niższych klasach powszechnych łączy się różne gałęzie nauki w lekcje koncentracyjne, na których chodzi przede wszystkim o samoradną pracę dzieci. W sobotę dzieci komunikują, jakie aktualne tematy je zajmują, tak, by w następnym tygodniu można było omówić sprawę np. Zeppelina, trzęsienia ziemi i t.d. Obserwacje i przeżycia dzieci na przechadzkach po mieście, w sklepach, ogrodach na stacjach kolejowych wzbogacają je i uczą praktycznie zaradności życiowej. Swoboda uczniów, za-

<sup>1)</sup> „Die Schulerneuerung in Österreich“.

znacząca się choćby wewnątrz w układzie półkolistym stołów i krzeseł, wyraża się w dyskusjach uczniowskich na lekcjach, w pracy gmin w klasach wyższych. Autorytet zewnętrzny nauczyciela ustępuje wewnątrz. Dzieci same tworzą przepisy szkolne, poczuwają się do odpowiedzialności społecznej i do zachowania obywatelskiego.

Prawdziwa demokratyzacja przejawia się w tem, że każdy rodzaj szkoły jest dostępny dla dziecka każdej sfery, zależnie tylko od jego zdolności. Przejście z jednej szkoły do drugiej jest ułatwione przez wprowadzoną od niedawna jednolitą budowę (i nadbudowę szkół. Do demokratycznego charakteru szkół wiedeńskich przyczyniło się miasto, dzięki któremu wszystkie dzieci dostają takie same ołówki, pióra, książki zeszyty i td., co zacierają różnice finansowo-stanowe.

Dok. nast.

## Recenzje.

Prof. W. W. Zienkowski. Psychologia Dzieciństwa przeł. Piotr Macewicz. Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa, 1929, str. 456. — Zł. 12'—

„Prawie zawsze grzeszymy upraszczaniem zagadki dzieciństwa właśnie dlatego, że zbyt wiele obcujemy z dziećmi, często nam się wydaje, że w zupełności rozumiemy duszę dziecka — gdy tymczasem w istocie bardzo źle zdajemy sobie z niej sprawę. Zasadniczym błędem naszym w stosunku do dzieci jest to, że uważamy duszę dziecka za absolutnie i we wszystkim podobną do naszej...“ Tak pisze prof. Zienkowski w rozdz. II. swej książki „Psychologia dzieciństwa“ z r. 1924. (Lipsk), wydanej właśnie w przekładzie polskim.

Książka obejmuje 15 rozdziałów. Autor omawia wprawdzie zadania i kierunki psychologii wieku dzieciństwa (dzieciństwa), uważając ją za ośrodek wszelkiej nauki o dziecku. Szukając miejsca tej dyscypliny w systemie nauk teoretycznych o duszy uważa psychologię dziecka za jedną z grup psychologii dyferencjalnej, mającą za zadanie badanie duchowej wartości i odrębności istoty dziecięcej. Rozdział II. zajmuje się zagadnieniem zabawy dziecięcej, jako najbardziej widomego objawu zewnętrznego w okresie dzieciństwa, z którego możnaby wnioskować o tej odrębnej funkcji, jaką — wedle autora — bezwątpienia posiadać musi ten wcale długi okres życia ludzkiego. Opierając się na współczesnych teorjach o znaczeniu zabawy dziecięcej i roli fantazji w życiu dziecka, a głównie na badaniach Groosa („Das Seelenleben des Kindes“), dochodzi Z. do przekonania, że zabawa jest formą aktywnego działania dziecka w świecie rzeczywistości, z którym się jednak styka przez medium fantazji. Jest to więc okres przez naturę przeznaczony jako przygotowanie dziecka do późniejszego bezpośredniego zetknięcia się z rzeczy-

wistością Rozdział III. rozpatruje funkcję zabawy w socjalnym dojrzwaniu dziecka, idąc w głównych zarysach za koncepcjami uczonego amerańskiego J. M. Baldwin, stawiającego hipotezę, że rozwój samoświadomości (samowiedzy) i świadomości socjalnej u dziecka występuje równolegle i nierozdzielnie i że wobec tego dla rozwoju jednostkowego dziecka potrzebne jest odpowiednie otoczenie socjalne. Dusza dziecka rozwija się silniej i swobodniej, wzywając się zawczasu w otaczające ją stosunki socjalno-psychiczne. Przygotowaniem do takiego wzywania się są zabawy o treści socjalnej. W nich widzi autor „klucz do tajników duszy dziecięcej, tutaj rozwiązanie tajemnicy jej niewysłowionego uroku i czarującego wdzięku“.

Rozdział IV. charakteryzuje poszczególne fazy dziecięstwa, przyjmując jako okres pierwszy — pierwszy rok życia (okres ssanca); jako okres drugi — „wczesne“ czyli „pierwsze“ dzieciństwo do lat 5—6<sup>1/2</sup>, charakteryzujące się poznawaniem świata zewnętrznego, ubranego jeszcze w szatę mitu; okres drugiego dziecięstwa do początków fazy dojrzwania, zwany przez Z. „okresem heroicznym“, w którym dziecko przystosowuje się do rzeczywistości; okres pachołectwa, trwający u dziewcząt do 16—17 lat, u chłopców do 17—18 lat, charakteryzujący się nie tylko głębokimi przemianami fizjologicznymi, ale i psychicznymi, powodującymi niepokój i brak równowagi duchowej; wreszcie okres młodzieńczy — zaznaczający się rozkwitem wszystkich sił, tworzeniem się pewnego nastawienia wobec świata. „Jest to końcowy akord dziecięstwa, jego faza syntetyczna“.

Rozdziały następne poświęcone są bardziej szczegółowemu już rozpatrywaniu dwóch pierwszych okresów (tyle tylko obejmuje niniejsze dzieło Z.) W rozdz. 5 i 6 kreśli więc autor cechy pierwszego roku życia; w rozdziale 7. rozwój mowy; w 8. życie emocjonalne; w 9. socjalne uczucia dziecka, sferę seksualną, uczucia moralne, w 10. uczucia estetyczne i twórczość dziecięcą; w 11. religijność w życiu dziecka i kłamstwo dziecięce; w 12. rozwój umysłowości w dziedzinie spostrzeżeń, uwagi, wyobrażeń, pamięci i kojarzenia wyobrażeń; w 13. myślenie dziecka, mierzenie inteligencji; w 14. działanie dziecka, sferę woli; w 15. osobowość dziecka w tym okresie jako całość.

Słusznie podnosi autor w rozważaniach ostatniego rozdziału, że właściwa istota dziecka nie jest nam jeszcze dostatecznie znana, że „najważniejsza strona osobowości dziecięcej pozostaje niewyraźną, pozaempiryczną... Każde dziecko jest nowem i niepowtarzalnem zdarzeniem w świecie... poprzez skorupę materiału empirycznego, miłujący wzrok matki widzi samo jądro, widzi ten obraz Boży, który u każdego z nas jest własny, odrębny i niepowtarzalny... „Dopiero następne okresy dziecięstwa zwolna przynoszą powstawanie w dziecku osobowości empirycznej. Powstaje ona jednak na fundamentach wczesnego dziecięstwa. „Tem ważniejszą zatem jest rzeczą dać każdemu dziecku możliwość przeżycia normalnie swego dziecięstwa —

takie winno być zadanie naszych czasów, jeżeli mają one naprawdę być „stuleciem dziecka“.

Te mądre, dobre, ludzkie słowa autora znamionują ducha, którą przepojona jest niniejsza książka. Rzecz fachowców — psychologów jest wyszukiwać w niej strony, nadające się do krytyki lub dyskusji, pedagog-nauczyciel ceni w niej przedewszystkiem głęboko pedagogiczne nastawienie wobec zagadnienia, któremu na imię: dziecko, szanuje gruntowność rozważań, któremi autor dochodzi do swych wniosków, uczy się patrzeć na zagadnienia pedagogiczne, jako wybitnie socjalne, a na zjawiska życia spoglądać jako objawy tajemnicznych sił przyrody, które nie zawsze zgłębić rozumem, a odczuć tylko lub przeczuci można. Czyżby i „mądrce“ zarzucić mieli wyłączność metod „szkiełka i oka“ a przyznać poczesne miejsce także „czuciu i wierze“, by od „prawd martwych“ przejść wreszcie do „prawd żywych“.....?

*Michał Friedländer,*

## Kronika pedagogiczna.

**Starania o Akademię Pedagogiczną w Prusach.** W budżecie pruskiej przeznaczono na budowę Akademii Pedagogicznych 3,300.000 marek, na przyrządy, książki i pomoce naukowe dla czterech Akad. Ped. wydano 600.000 marek, na wstępne prace dla sześciu następnych Akad. Ped., które mają być skończone w r. 1930 tym żąda się 114.000 marek. Według tego Prusy miałyby 14-cie Akad. Ped. Akademię Pedagogiczną w Prusiech są to dwuletnie studia dla nauczycieli szkół powsz. po maturze gimn., podobnie jak nasze Państw. Pedagogja.

W r. 1928-mym na Akademjach Pedagogicznych pracowało 64 osób (profesorów i urzędników). Liczba pracowników podniosła się w r. 1929/30 do 150-ciu, a dotychczasowy wydatek z kwoty 875.000 marek do 1,518.000 marek.

Międzynarodowe Archiwum w Nowym Yorku otrzymał 50.000 dolarów na założenie Archiwum Pedagogicznego dla problemów pedagogicznych.

Prenumerata roczna . . . . .	8 zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek Główny 29, II. piętro.
półroczna . . . . .	4 zł.	
Cena oddzielnego zeszytu i zł. 50 gr.		

Prenumerata roczna w Ameryce 2 dol. amer.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć str. 50 zł, 1/8 strony 30 zł, 1/16 strony 17 zł; 3-krotnie o 50%, 6-krotnie o 100%, 10-krotnie o 200% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

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

Drukarnia „Szkolnicy“ w Krakowie, Grzegorzeczka 30 — pod zarządkiem W. Jarosza.