

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

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.

Dokończenie.

IV.

Próby realizacji.

1. „Szkoła pracy” — Historyczny jej rozwój — Pojęcie pracy — Dwie koncepcje „Szkoły pracy”.
2. Pragmatyzm — Konsekwencje pedagogiczne — System daltoński.
3. „Szkoła czynu” *A. Ferriere’a* — „Szkoła na miarę” *E. Claparede’a* — Metoda *Decroly* — „Kunstpädagogik” — „Szkoła twórcza” *H. Rowida* — „Szkoła życia” *J. Ostrowskiego* — Wnioski.

1.

Wspólnym mianownikiem nowych metod nauczania jest, jak wypływa z poprzedniego rozdziału nastawienie pąjdocentryczne i indywidualizacja nauczania, oparcie się na naturalnym rozwoju dziecka, jego spontanicznej aktywności i wrodzonych zainteresowaniach. Różnice polegają na niejednakim nacisku na poszczególne zasady, oraz na rozmaitej śmiałości wypowiedzeń.

Zależnie od ogólnego typu umysłowości, historycznych tradycji, odmiennego ułożenia się stosunków społecznych, różny jest końcowy wynik refleksji pedagogicznej. W Niemczech na pierwszy plan wysunął się program „szkoły pracy”, w Stanach Zjednoczonych wytworzył się „system daltoński”, przeniesiony w zmodyfikowanej formie do Anglii, we Francji hasło „szkoła czynnej”, w Belgii nauczanie specjalne, we Włoszech „domy dziecięce”. Przegląd ten nie wyczerpuje oczywiście wszystkich pomysłów reformistycznych; obejmuje tylko najważniejsze uisowania, na uboczu pozostają niemieckie „Landerziehungsheim’y”,

oraz niezliczone szkoły doświadczalne, zakładane w Berlinie, Dreźnie, Neukölln, Magdeburgu, Hamburgu, oraz przez inne miasta hanzeatyckie¹⁾.

Na genezę szkoły pracy złożyły się wpływy amerykańskiego pragmatyzmu, woluntaryzm psychologiczny, antyracjonalizm w różnych postaciach, kult rozwoju techniki, przeżycia wojenne, ogólne prądy reform państwowych²⁾. Ideologia pedagogiki indywidualistycznej silnie też oddziaływała na wytworzenie się programu szkoły pracy, wykształcenie osobowości wychowanka jest wspólnym celem zarówno nowych kierunków wychowania, jak i nauczania³⁾.

Początek ruchu wyszedł, jak wiadomo, z pomysłu Finlandczyka, Uno Cygneus'a, który wprowadził w szkołach naukę zręczności jako odrębny przedmiot nauczania, utylitarne zresztą cele mając na oku. Podobnie August Abrahamson (Szwecja) i Claudson Kaas (Danja), nadają nauce zręczności znaczenie gospodarcze. Chodzi o przygotowanie uczniów do pewnego zawodu, zdobycie przez technikę pracy ręcznej harmonijnego rozwoju ducha, przyczem praca ręczna jest oddzielnym przedmiotem, bez żadnego związku z innymi przedmiotami programu szkolnego. Takie prymitywne ujęcie szkoły pracy rychło okazało się niewystarczające, domagało się gruntownej rewizji, teoretycznego uzasadnienia, oraz rozciągnięcia zasady pracy na wszystkie przedmioty nauczania. Zasadnicze pojęcie ruchu, działania wymagało dokładniejszego sformułowania.

Pojęcie pracy różne może mieć znaczenia. W pojęciu fizykalnym jest pokonywaniem oporu wzdłuż pewnej drogi. Ekonomicznie rozpatrywane jako efekt, produkt, zamiana dóbr kapitałowych na dobra użytkowe. I tu i tam brak podkreślenia momentu osobowego, nie obejmuje się psychicznej strony procesu przeżyć świadomości. Psychologicznie jest praca siłą, potrzebną do pokonania przeszkód, spotykanych przy wykonaniu zamiaru. W sensie pedagogicznym musi pojęcie pracy również zawierać pewien składnik rozumowej celowości, planowego dążenia do pewnych celów⁴⁾.

Różnice w sformułowaniu podanych definicji są nieznaczące. Cała nowsza psychologia nie widzi wielkich różnic między pracą fizyczną a umysłową. W każdej pracy fizycznej tkwi pewien wysiłek umysłowy, a każda praca umysłowa pociąga trud i zmęczenie fizyczne. Związek ośrodków sensomotorycznych mózgu z ośrodkami będącymi lokalizacją wyższych funkcji psychicznych, wskazuje na fizjologiczną współzależność procesów cielesnych i duchowych. Chcąc rozwijać jedną stronę, niepodobna nie

¹⁾ Por. *Karsen Fr.* „Die neuen Schulen im Deutschland“ Langensalza 1924.

²⁾ *Suchodolski B.* „Reforma szkolnictwa średniego w Niemczech“ Lwów 1927 r. I.

³⁾ Związek pedagogiki personalistycznej i szkoły pracy omawia *R. Burger* „Arbeitspädagogik“ Berlin 1921 str. 336 nn. i 657 nn.

⁴⁾ *Faulwasser A.* „Zur Analyse des Begriffes Arbeit“... Arbeitsschule 1926

uwzględnić drugiej. Poza tem względy higieniczne przemawiają za równoległym kształceniem sprawności fizycznej i umysłowej. Praca mięśniowa pobudza serce, zwiększa ciśnienie krwi, oddychanie czyni szybszem i głębszem, korzystnie działa na odżywianie, pobudza apetyt. Praca umysłowa osłabia obwodowy obieg krwi, obniża temperaturę, upośledza oddychanie, tłumi apetyt, wywołuje dyspepsję. Skutkiem obydwu rodzajów pracy jest zmęczenie, ale inne są jego objawy, dlatego równoczesne względnie naprzemian zatrudnianie się pracą jedną i drugą powoduje wzaajemne osłabianie się skutków zmęczenia. Nakoniec praca ręczna odpowiada właściwościom organizmu dziecięcego, jego potrzebie ruchu i organizacji psychicznej¹⁾.

Ze strony pedagogicznej za wprowadzeniem zajęć ręcznych do programu nauczania przemawiają, prócz przytoczonych, jeszcze względy psychologiczne, społeczne i dydaktyczne.

Praca ręczna przyczynia się do kształcenia zmysłów, sprawności członków, wyrobienia zdolności postrzegania, zahartowania woli (przez konieczność skoordynowania określonych, świadomych ruchów z celowem myśleniem); rozwija czynną postawę ucznia, „pobudza zdolność wypowiedzania się, tkwiącą w duszy dziecięcej do reprodukcji tego, czego dziecko samorzutnie, z własnego zainteresowania się doznaje, co widzi, myśli i czuje”²⁾; zajęcia ręczne dzięki łatwości kontroli nie wymagają ciągłego dozoru, co rozwija znowu samodzielność, zaufanie swym siłom, duchową niezależność³⁾. Z tego punktu widzenia obojętnem jest, na czem polegają owe zajęcia (wycinanki, lepienie, modelowanie, slójd), idzie o to, by początek, przebieg i wynik pracy był wyrazem własnej woli wychowanka, jego zdolności realizowania pomysłów⁴⁾.

Pod względem społecznym zajęcia ręczne należy pojmować „jako czynniki, zapomocą których dziecko obznajamia się z głównymi potrzebami życia zbiorowego jako drogi, na których potrzeby te są zaspokajane przy pomocy coraz bardziej wzrastającej społeczności i przenikliwości ludzkiej, słowem jako środki, za pośrednictwem których szkoła sama stanie się naturalną formą czynnego życia społecznego, zamiast oddzielnego miejsca do pobierania lekcji”⁵⁾. Praca ręczna „musi doprowadzić do istotnego zdemokratyzowania kultury, a przez to do zaniku tych elementów, które są często traktowane jako kwintesencja kultury, są zaś w istocie tylko pewną formą estetycznego smakoszostwa lub pewną formą towarzyskiego konwenansu”⁶⁾.

¹⁾ Gorzycka-Wieleżyńska A. „Szkoła pracy samorozwojowej” Warszawa. 1922 t. I. str. 95.

²⁾ Kerschesteiner G. „Pojęcie szkoły pracy” Lwów 1925 str. 23 i 45.

³⁾ Gaudig H. „Die Arbeitsschule als Reformschule” — Ztschift f. päd. Psych. XII. 2. str. 549.

⁴⁾ Henderson C. H. „Nowe wychowanie” Warszawa 1925 str. 173. nn.

⁵⁾ Dewey J. „Szkoła i społeczeństwo” Warszawa 1924 str. 12 nn.

⁶⁾ Radwan W. „Postulaty ustroju szkolnictwa” Warszawa 1925 str. 125

Wszystkie przytoczone argumenty szereguje A. Ferrière następująco: A. Ciało — 1) mięskuly rosna w siły, 2) przystosowują się do potrzeb środowiska. B. Duch — 1) poznanie przyrody i cech fizycznych ciał, 2) zmysł obserwacji, 3) koordynacja zdolności. C. Moralny i społeczny wzgląd — 1) szczerosc i szlachetne współzawodnictwo, 2) poszanowanie pracy, 3) ustalenie charakteru, 4) solidarność i współdziałanie¹⁾.

Takie względy przemawiają za wprowadzeniem i utrzymaniem zajęć ręcznych w szkole. W argumentacji położono nacisk na pedagogiczne (pozaekonomiczne) kształcące ich walory. Nie wynika jednak z tego, by zajęcia te wysuwać na miejsce naczelne (pominąwszy pierwszy rok nauczania); doprowadziłoby to do powierzchowności, płytkości, obniżenia poziomu wychowania, które, mimo wszystko, musi dążyć do pobudzenia przedewszystkiem rozwoju umysłowego.

Wychowawcze znaczenie pracy ręcznej szczególnie uwytkła „szkoła pracy“. Cel jej pojmowany bywa dwojako. Kierunek, reprezentowany przez Kerschensteinera, uważa za cel szkoły pracy wykształcenie zawodowe, lub przygotowanie do niego²⁾. Przedmioty, wyrabiane przez uczniów, mają wartość użytkową, stanowią gałąź przemysłu domowego. Gaudig rozszerza zastosowanie zajęć ręcznych, praca jest u niego środkiem metodycznym, zdobywaniem umiejętności, dochodzenie pracą do wiedzy³⁾. Stanowisko pierwsze kładzie nacisk na ekonomiczną wartość wytworów zajęć ręcznych i stosownie cel szkoły pracy widzi w kształceniu zawodowym, drugie nie patrzy na przedmiotową wartość robót dzieci, a szkoła pracy daje wdrożenie w technikę pracy umysłowej.

Z pośród autorów polskich, ostatnio B. Nawroczyński podobnie ujmuje pojęcie pracy od strony pedagogicznej. W pojęciu pracy tkwią cztery momenty: cel, opór, wysiłek, wynik. O wartości jej sądzi się wedle wyniku. W wychowaniu chodzi nie o zewnętrzny wynik pracy, produkt, ale o wynik wewnętrzny, polegający na doskonaleniu się sił ucznia, dokonywującym się pod wpływem jego pracy. Praca będzie miała wartość wychowawczą, gdy jest wykonana bez przymusu, z samorzutnego zainteresowania, gdy płynie z wewnętrznej potrzeby. Zasadą zatem szkoły pracy jest dążenie do nadania pracy szkolnej możliwie największej wartości wychowawczej⁴⁾.

Stopniowo zatarły się przeciwności dzielące ekonomiczną i pedagogiczną koncepcję szkoły pracy. Dziś skrajne te poglądy zostały naogół uzgodnione.

¹⁾ Cyt. u Rowida „Szkoła twórcza“ Kraków 1929, str. 160 i n. podobny schemat układa T. Nowogrodzki „Wartość wychowawcza pracy ręcznej w szkole polskiej“ — „Szkoła“ 1928, str. 194.

²⁾ Kerschensteiner G. „Pojęcie szkoły pracy“ str. 13.

³⁾ Gaudig G. „Die Arbeitsschule als Reformschule“ Ztschr. f. päd. Psych. XII, 2, str. 550.

⁴⁾ Nawroczyński B. „Swoboda i przymus w nauczaniu“ Warszawa 1929, str. 70 nn.

Według Kerschensteina środki wychowawcze do trojakiego zmierzają celu. Pierwszym jest doprowadzenie wychowanka do zdolności wykonywania swego zawodu, by w ten sposób bezpośrednio lub pośrednio służyć potrzebom państwa. Powtóre, wpoić należy zrozumienie społecznej doniosłości pracy zawodowej, po trzecie, najwyższym celem wychowania jest rozwój sił i skłonności, wyrabianie poczucia własnego „ja“, urabianie osobowości. Praca odbywa się zbiorowo, co powoduje rozbudzenie uczuć społecznej solidarności, altruizmu, podporządkowanie interesom grupy. Taka szkoła uwzględni nauczanie pracy, jako zasadę kierującą i jako przedmiot zawodu. Zasady nauczania przez pracę nie należy rozumieć jako łączenie każdego przedmiotu z robotami ręcznymi. (Rysunki, modele, plany ożywiają lekcję historii, ilustrują jej zdarzenia, tyle zaś pomagają do zrozumienia istoty procesu dziejowego, co lepienie popiersia Kanta, do uchwycenia jego pojęcia kategoriycznego imperatywu). Zasada ta żąda tylko samodzielnego opracowywania problemu i skutecznego rozwiązania.

Nie inaczej Gaudig. Dla niego również ostatecznym celem szkoły jest urabianie osobowości do swobodnej, samodzielnej pracy umysłowej. Jednostka wychowanka, wzięta na tle społecznej jej podłoża i biologicznych skłonności, które wychowanie drogą spontanicznego wyzwala sił zniwala do samookreślenia, jest punktem wyjścia. Indywidualność wychowanka należy przekształcić w osobowość przez pracę i w pracy. Ośrodkiem metody jest wytworzenie duchowych zdolności do samodzielnego wypracowywania tematów zajęć. Nie chodzi tu o wymuszenie sposobów pracy, sposoby te winny się zrodzić samorzutnie w oryginalnej wynalazczości¹⁾.

Tu zatem na miejsce naczelne wysunięta idea spontanicznej aktywności indywidualności, przekształcającej się w osobowość.

2.

W innym wyrósł środowisku i odmienne nieco przybrał kształty, oparty na filozofii pragmatycznej, system daltoński. Ze względu na bliski stosunek genetyczny, nie zawadzi krótkie przedstawienie zasad tej filozofii.

Pragmatyzm jako kierunek filozoficzny zajmuje się teorią prawdy i metodą poznania. W metodzie — wedle zdania samego twórcy — nie jest niczem nowem, jest „nową nazwą dla niektórych dawnych sposobów myślenia“, nawiązuje do pomysłów Sokratesa, Arystotelesa, Locke'a Berkeley'a, Hume'a. Cechuje go wybitny empiryzm, ma charakter utylitarystyczny, pozytywistyczny, antyintelektualistyczny. „Odwraca się od abstrakcji, rozwiązań słownych, niewzruszonych zasad, zamkniętych systematów, od pretensji do absolutu²⁾. Nastawienie praktyczne prowadzi go do

¹⁾ Wolf A. „Arbeitspädagogik“ Langensalza 1925, str. 219—238.

²⁾ James W. „Pragmatyzm“ Warszawa 1911, str. 29.

zupełnego eklektyzmu. W metafizykę się nie wdaje, ale „jeśli idee teleologiczne okazują się wartościowymi dla życia konkretnego, będą one prawdziwe dla pragmatyka, w tym znaczeniu, iż są do tego dobre. Czy są prawdziwe do czego innego i w jakiej mierze, będzie to całkowicie zależało od ich stosunków do pewnych prawd, które muszą być również uznane“¹⁾. Wynika z tego, że prawda transcendentálna nie istnieje, „prawda niezależna nie naginająca się do potrzeb ludzkich, znaczy martwą rdzeń żyjącego drzewa“²⁾, dlatego „pragmatyzm gotów iść zarówno za logiką (racjonalizm), jak i za zmysłami (empiryzm)... przyjmie on w rachubę doświadczenia mistyka, jeśli mają one jakąkolwiek konsekwencję praktyczną“³⁾.

Kryterium prawdy relatywnej brzmi: „ideami prawdziwymi są te, które możemy przyswoić, wzmocnić, spotęgować i sprawdzić“⁴⁾. Sprawdzenie polega na urzeczywistnieniu w czynie. Prawda jest więc zgodnością z rzeczywistością, t. j. z przedmiotami zdrowego rozumu, bądź stosunkami zależnymi od zdrowego rozumu⁵⁾. Zgadzać się z rzeczywistością znaczy „być kierowanym bezpośrednio do niej, lub też do jej otoczenia, albo być umieszczonym w takim czynnym z nią zetknięciu, które pozwala ją kierować“⁶⁾. Taka prawda jest wartością czysto logiczną, nie bytem samym w sobie. Ostatecznie zatem prawdą jest wszystko, co prowadzi do czynu, prawdziwość jest równoznaczna z użytecznością.

Z definicji prawdy wynika, że poznawcze stany umysłu, czynności psychiczne prowadzą do urzeczywistnienia, do działania. Pobudzenie nerwów dośrodkowych powoduje wyładowanie w przewodach odśrodkowych, w formie ruchów instynktowych, lub działań ideomotorycznych. Jednakowoż myślenie nie jest prostą reakcją na podniecie zewnętrzne, gdyż w samej świadomości tkwi wrodzony impuls do działania. Psychika człowieka jest ogniskiem energii potencjalnej, dążącej do zrealizowania w trzech kierunkach: jako stany wolicjonalne, uczuciowe i poznawcze. Wszystkie są narzędziami umysłu, dostarczającymi środków do osiągnięcia celu, t. j. do wyładowania się w czynie. Na miejsce określenia aristotelesowego „homo rationalis“ stawia się formułę „homo faber“.

Pedagogiczną konsekwencją takiej filozofii może być tylko idea aktywności, wychowania przez czyn, działalność praktyczną (learning by doing). Dziecko jest już samo przez się intensywnie czynne, a wychowanie polega na wydobyciu na jaw tych sił i pokierowaniu nimi⁶⁾. Wystarczy pobudzić do ruchu siły wewnętrzne, stanowiące istotę psychiki, a rozwój jej nastąpi sam z siebie, spontanicznie. Wszak czynności umysłu nie są oderwanymi przejawami władz samoistnych, lecz narzędziami czynu, przystosowaniem się do sytuacji życiowych.

¹⁾ James W. o. c. str. 41 nn. ²⁾ ibid. str. 36. ³⁾ ibid. str. 45. ⁴⁾ ibid. str. 110. ⁵⁾ ibid. str. 113. ⁶⁾ ibid. 117.

⁶⁾ Dewey J. „Szkoła i społeczeństwo“. Warszawa 1924, str. 27.

Nic więc dziwnego, że wyrosły z takiej filozofji system daltoński jest kierunkiem praktycznym, jest, ściśle mówiąc, wyłącznie metodą organizacji pracy szkolnej. Istota jego polega na odrzuceniu systemu klasowego i wprowadzeniu zajęć laboratoryjnych.

Psychologiczne przesłanki systemu daltońskiego są nader skąpe. Pierwszą jego zasadą jest wolność. Uczeń zobowiązuje się drogą kontraktu do wykonania pewnej pracy w określonym czasie. Stawia się mu przed oczy cel, a drogi doń wiodące, sposób wykonania, tempo pracy, pozostawia się własnej jego inicjatywie. Wzmaga to poczucie odpowiedzialności i samodzielności. Powtórę odwołuje się on do poczucia solidarności kolektywnej, przez to, że niektóre prace mogą być wykonane zbiorowym wysiłkiem całej grupy pracowników. Tak uzasadnia swój system twórczyni jego H. Parkhurst¹⁾. W istocie dałoby się w nim wykryć więcej idei przewodnich, jak: odwołanie się do zainteresowań wrodzonych, indywidualizacja nauczania, dążenie do wykształcenia świadomej swych celów osobowości²⁾.

Prawie identyczny z systemem daltońskim jest system laboratoryjny, który tworzy grupy uczniów nietylko w obrębie jednej klasy, jednego rocznika nauki, lecz w jednej sali laboratoryjnej gromadzi młodzież różnego wieku, przeznaczając co najwyżej oddzielne ławki dla poszczególnych roczników. Nieco już odmienne „The Project Method“ i t. zw. „Gary System“ nie wyszły poza stadium eksperymentu i dlatego nie wymagają dokładniejszego omówienia³⁾.

System daltoński przeniesiony do Anglii uległ pewnej modyfikacji ze względu na tradycyjne formy tamtejszego szkolnictwa, wymagające pełnego programu naukowego, ostrzejszej kontroli zajęć laboratoryjnych i zwiększonej liczby godzin lekcyjnych⁴⁾. Mimo pewne zalety spotyka się częstokroć z ostrą krytyką. Ferriere powiada: „polega on na najzwyczajszej zamianie zadań do domu, na wykonaniu tychże w szkole w odstępach dwu, czy czterogodniowych, z zachowaniem starych podręczników, starych metod słownych i pamięciowych, starych programów, słowem wszystkich starych błędów... ja traktuję praktykę, jako niebezpieczeństwo publiczne⁵⁾).

Nie wchodząc w ocenę tej krytyki, stwierdzić wypada istnienie głosów, ostrzegających przed wprowadzeniem systemu daltońskiego do szkół polskich w całej jego rozciągłości⁶⁾, zaleca się stosowanie go tylko dla klas wyższych⁷⁾, względnie propo-

¹⁾ Parkhurst H. „Wykształcenie według planu daltońskiego“ Warszawa 1928, str. 17 nn.

²⁾ Por. artykuły J. Młodowskiej w „Ruchu Pedagog.“ 1926 i „Szkoła powsz.“ 1927.

³⁾ Por. Ziemnowicz M. Problemy wych. współcz. Warszawa 1927. str. 232 nn.

⁴⁾ Taubenschlag R. „Syst. dalt.“ — „Ruch pedagog.“ 1929.

⁵⁾ Ferriere A. „Szkoła aktywna i metody aktywne“, „Ruch Pedagog.“ 1929.

⁶⁾ Rowid H. „Syst. dalt.“ w szkole powsz. Wyd. II. 1929.

⁷⁾ Ziemnowicz M. o. c. str. 241.

nuje się nie zaczynać reformy szkolnictwa od Dalton-Planu, lecz od pośredniego, łatwiejszego t. zw. superwised study, t. j. zasady uczenia się pod kierunkiem nauczyciela¹⁾. Dynamizm tak charakterystyczny dla systemu daltońskiego jest również punktem wyjścia francuskiej l'école active.

3.

Na tle scoppenhauerowskiej filozofji woli, nietzscheańskiego kultu siły — Wille zur Macht — i bergsonowej idei twórczego rozmachu — elan vital — wyrosła „szkoła czynna A. Ferriera i jej hasło naczelne „à la vie par la vie“. Podkreślenie energetycznego pierwiastka życia, żywiołowego pędu do samorozwoju — évolution creatrice — jest dominującą cechą całego tego nastawienia filozoficznego. To też „szkoła czynna jest szkołą spontaniczności, szkołą twórczego wyrażania się dziecka, odpowiada dążeniu do swobody, właściwemu każdemu człowiekowi“²⁾.

Psychologicznie opiera się koncepcja szkoły czynnej na czterech przesłankach: 1) duchowej żywotności dziecka, 2) naturalnym jego procesie rozwojowym, 3) biogenetycznej łączności z rozwojem gatunku i 4) na uwzględnieniu różnicy poszczególnych typów psychicznych³⁾. Główny nacisk położyć należy na swobodną inicjatywę dziecka, nie narzucać mu ustalonych formuł, jeśli je może zdobyć samo. „Jeśli wybór dziecka skierowuje się nie do tego co wie, lecz co może, nie ku przyswajaniu, lecz do wytwarzania pracą własnych rąk i rozumu, mamy do czynienia z dążeniem twórczym, z twórczym wyrażaniem“⁴⁾. Wychowanie polega jedynie na usuwaniu przeszkód, uniemożliwiających wolną grę praw naturalnych, „indywidualność dziecka nie wzbogaca się przez adaptację do konwencjonalnych form ustalonych arbitralnie przez dorosłych, lecz przez intuicyjną znajomość praw psychologicznych, biologicznych, społecznych, które może zyskać, żyjąc, doświadczając, oswajając się z rzeczami i ludźmi“⁵⁾. Dziecko jest z natury czynne, wystarczy tylko pobudzić wrodzoną mu aktywność i śledzić spontaniczny jej przebieg, podtrzymując i potęgować wrodzony rozpęd twórczy — spontanité creatrice. O twórczości dziecka wiedzieć należy, że jest spontaniczną, inspiracją jej posiada uczuciowe zaangażowanie, a zewnętrzny wyraz, mimo pozory naśladownictwa, nie pozbawiony stron oryginalnych. Aktywność uzewnętrznia się w formie zabawy, czynności konstrukcyjnych i wzajemnych usług⁶⁾. Stan aktualny oraz kierunek rozwoju dziecka wyrażają jego zainteresowania, na których oprzeć się musi praktyka pedagogiczna. Nie chodzi tu o nie-

¹⁾ Nawroczyński B. „Swoboda i przymus w nauczaniu“ Warszawa 1929, str. 189.

²⁾ Ferriere A. „Die Schule der Selbstbetätigung“ Weimar 1928, str. 101.

³⁾ ibid. str. 103.

⁴⁾ Ferriere A. „L'autonomie des écoliers“ Paryż 1921, str. 159.

⁵⁾ ibid. str. 45.

⁶⁾ tenże L'active spontanée chez l'enfant* Genewa 1922, str. 14.

wolniczą wobec nich uległość, ale o takie niemi kierowanie, by nie wykraczając przeciwko naturze dziecka, dyskretnie naginać je wedle celów zamierzonych¹⁾. Kardynalną wreszcie zasadą szkoły czynnej jest indywidualizacja nauczania, dostosowania do stopnia rozwoju i właściwości psycho-fizycznych wychowanka. „A chacun selon son mérite!”²⁾.

Ostatni postulat szeroko rozwija E. Claparède w swej koncepcji „szkoły na miarę”³⁾. Wychowując, nie wystarczy uwzględnić ilościowych różnic, zachodzących między wychowankami. Sprowadzenie wszystkich do typu przeciętnego, obniża wydajność pracy, wywołuje zniechęcenie i odrazę, należy wziąć pod uwagę również różnice jakościowe uzdolnień, zamiłowań czy skłonności, zorganizować nauczanie w taki sposób, by każdy poziom umysłowy i każdy kierunek umysłowości znalazł właściwe sobie warunki rozwojowe. Zagadnienie rozwiązać można wprowadzeniem: 1) klas równoległych o różnych programach, 2) klas ruchomych o różnym poziomie wykładanych przedmiotów, 3) oddziałów równoległych dla wydobywania zainteresowań specjalnych, 4) wolnego wyboru przedmiotów, zależnie od indywidualnych skłonności.

Zasady dydaktyczne „szkoły na miarę” obejmują redukcję materiału memoracyjnego, nacisk na samouctwo, pielęgnowanie specyficznych rodzajów wyobraźni twórczej, rozwijanie myślenia naukowego, kompensację wymagań, indywidualizację i aktywność. Zasady wychowawcze opierają się o samodzielność, swobodę i solidaryzm⁴⁾. Tylko taka szkoła uchroni się od mechanicznej standaryzacji wychowania uniformistycznego i wychowa nie bezduszne automaty, ale prawdziwie twórcze osobowości.

Na ośrodkach zainteresowań dziecka zbudowana jest koncentracyjna metoda Decroly’ego. Zajęcia szkolne wychodzą od najbliższych potrzeb dziecka i stopniowo obejmują coraz szersze kręgi, dochodząc aż do skomplikowanych zagadnień życia społecznego. Praca zbiorowa ograniczonej ilości uczniów odbywa się w naturalnem środowisku, a celem jej jest zaprawienie dziecka do zdawania sobie sprawy z otaczających je zjawisk. Wychodzi ono od wrażeń, przez porównanie dochodzi do uogólnień. Zasada koncentracji odnosi się również do metodyki nauczania, globalna nauka czytania znajduje swe wyjaśnienie w synkretyzmie postrzegania dziecięcego⁵⁾.

Na terenie niemieckim, identyczne z zasadami Ferriere’a głosi hasła t. zw. Kunstpädagogik (Weber, Richter, Scharrelmann, Gansberg). Wychowanie opiera się na twórczych pierwiastkach psychiki dziecięcej, których wykształcenie jest zarazem celem wychowania. Dziecko jest artystą-ekspresjonistą, tworząc, wyraża swą treść psychiczną. Szkoła winna rozwijać skąpe pierwotnie

¹⁾ ibid. str. 25. ²⁾ ibid. str. 26.

³⁾ Claparède E. „Szkoła na miarę” Warszawa 1928.

⁴⁾ Konński K. „Szkoła na miarę” Warszawa 1929, str. 61 nn. i 73 nn.

⁵⁾ Hamaida A. „Metoda Decroly” Warszawa 1926, str. 28—31.

sposoby uzewnętrzniania, stawiając dziecko w bezpośredni kontakt z przedmiotami, wdrażając je do możliwie wszechstronnego przeżywania¹⁾. Drzemiące w dziecku twórcze siły należy wydobyc, uwolnić, wykształcić, ułatwić wyrażanie zewnętrznymi środkami wewnętrznych przeżyć. Nie chodzi tu o obiektywną wartość wytworów i sposób wyrazu, natomiast aktywność dziecka musi wynikać ze swobodnego zewnętrznego impulsu²⁾.

Nader zbliżone są pomysły reformatorów wychowania w Polsce. Koncepcja „szkoły twórczej“ H. Rowida opiera się na dwóch głównych podstawach, na zasadzie aktywności i na zainteresowaniach. „Istotą szkoły twórczej stanowi tedy samodzielna praca dziecka zarówno fizyczna, jkłk i umysłowa, przy której konieczny jest odpowiedni wysiłek duchowy, wyzwalający w duszy jego czynniki emocjonalne i zainteresowanie. Zasada działania w nauce w związku z ideą kooperacji, solidarności i samorządu, stanowi główną treść szkoły nowoczesnej“³⁾.

Podobnie idea „żywej szkoły“ J. Ostrowskiego odwołuje się do popędów twórczych instynktów tworzenia. Celem jej jest wychowanie osobowości, czyli jedni spontanicznej, ośrodka wierającego pewien wpływ na świat zewnętrzny⁴⁾. Osobowość wyraża się w działaniu, doświadczeniu czynnym, proces rozpoczyna się „w sferze emocjonalnej, mając uczucie za przyczynę i pobudkę, a umysł za narzędzie działania, wola jest wypadkową tych objawów, a czyn ostateczną realizacją⁵⁾. Wychowanie musi oprzeć się na spontanicznej aktywności, która nie wyraża się „jedynie w produkcji artystyczno-technicznej, a więc w pracy ręcznej, lecz w tych wszystkich przejawach, gdzie człowiek działający na możliwość przejawienia swej indywidualności, gdzie występuje samodzielna wyobraźnia“⁶⁾. Oddziaływanie pedagogiczne idzie po linii samorzutnych zainteresowań dziecka i wrodzonych jego skłonności, uwzględnia motywy, orientuje się wedle naturalnych praw rozwojowych⁷⁾.

Wniosek ostateczny z rozważań nad przewodnimi ideami współczesnych kierunków wychowania i nauczania brzmi następująco: Wszelkie oddziaływanie pedagogiczne polega na pobudzaniu do samorozwoju. Celem wychowania jest ukształtowanie świadomej wsiych sił i zadań osobowości. Punktem wyjścia zabiegów wychowawczych jest dziecko, do niego zatem stosują się normy wychowawcze. Wrodzone i nabyte skłonności dziecka określają dobór i zastosowanie środków pedagogicznych. Zewnętrznym wyrazem duchowych potrzeb dziecka są samorzutne jego zainteresowania. Naturalnem wyjściem dla właściwej dziecku cielesnej i duchowej aktywności jest samodzielna i twórcza praca, wychowanie do czynu, przez czyn.

¹⁾ Hölken H. „Vom Expressionismus des Kindes in Schulleben, „N. Erzieh.“ 1921, str. 35.

²⁾ Greve R. „Schöpferisches Gestalten“ „Arbeitschule“ 1927, str. 112.

³⁾ Rowid H. „Szkoła twórcza“ Kraków 1929. Wyd. II, str. 105.

⁴⁾ Ostrowski J. „Żywa szkoła“ Warszawa 1927, str. 17.

⁵⁾ ibid. str. 20.

⁶⁾ ibid. str. 89.

⁷⁾ ibid. str. 91 nn.

Dr phil. et lur. RUDOLF TAUBENSZLAG.

O jednostronności niektórych poczynań pedagogicznych współczesnej epoki.

(Dokończenie)

Problem psychologii pedagogicznej.

Psychologia jest jedną z najważniejszych nauk, na której opierać się musi pedagogika. Jedynie w związku z nią możemy odpowiedzieć na najważniejsze pytanie z jej dziedziny: Jak wychować młode pokolenie?

Rozwój nowoczesnej psychologii szczególnie w ostatnim lat dziesiątku przybrał istotnie — tak co do zakresu jak i co do głębi badań imponujące rozmiary. Osiągnięto wiele rezultatów. Wyjaśniono wiele tajemnic duszy ludzkiej, rozwiązano wiele jej zagadek, dręczących oddawna człowieka. Każdy dzień wprost przynosi nowe publikacje z jej dziedziny.

Nic więc dziwnego, że pedagogicy współczesnej doby, obserwując szybki rozwój tak ważnej dla nich nauki, poczęli głosić hasło: *ex psychologia lux!* Psychologia wyjaśni wzgl. uprości wszelkie trudności wychowawcze. Ona umożliwi nam pełne poznanie duszy rozwijającego się dziecka, a zatem wskaże drogę właściwego postępowania względem niego. Każdy nauczyciel musi obowiązkowo opanować psychologię pedagogiczną, w każdej szkole należy kreować posadę psychologa szkolnego (Joteyko).

W dużej mierze należy podzielać zapatrywania wyżej wymienione — niemniej jednak i w powyższej koncepcji tkwi wiele przesady i jednostronności. Od przesady wzgl. jednostronności zaś do nieścistości, błędu lub zgoła fałszu niekiedy za ledwie krok prowadzi. Należy bezwzględnie zachęcać do studjów i wyciągania wniosków z badań psychologii. Należy jednak równocześnie wskazywać na trudności i braki ich, zastrzegać się przeciw wyciąganiu z nich pospiesznych i powierzchownych zasad. Tylko rozumne, krytyczne odnoszenie się do tej (jak również do każdej) nauki może prowadzić w sensie pozytywnym do ostrożnego i rozsądnego stosowania jej rezultatów w praktyce życiowej. Ciasny horyzont naukowy — to widnokrąg ogarnięty z nikłego wzgórza. Trzeba się tedy wznieść wyżej, by ujrzeć więcej i głębiej.

Psychologia jako nauka o zjawiskach duszy przeszła znamiennej ewolucję w nowożytnej epoce. Od spekulatywnej, metafizycznej, dialektycznej — do rzeczywiście naukowej operującej metodami nauk ścisłych szczególnie zaś eksperymentem. Psychologię tę nazwaliśmy intelektualistyczno - abstrakcyjno - kauzalną. Psychologia naukowa w ostatnich dziesiątkach lat rozwinęła się w sposób uderzający. Pojawiły się kierunki nowe, młode, rewolucyjne, które określiliśmy jako psychologię woluntarno-konkretno-teleologiczną.

Na tej to nowoczesnej psychologii pragną reformatorzy pedagogiki oprzeć się w dziele przebudowy szkolnictwa i wychowania.

Zadajmy sobie pytanie: Czy psychologia nowoczesna dochodzi w swych dociekaniach — przynajmniej w zasadniczych zarysach, w rozstrzyganiu podstawowych, głównych problemów do jednoznacznych, ogólnie przyjętych rezultatów? Na pytanie to odpowiedzieć musimy — stanowczem nie.

Ameryka behaviorystyczna spogląda na człowieka oraz wszelkie istoty żyjące — z punktu widzenia ich zachowania się, postępowania.

Europa słusznie pyta przez usta Koffki: Czy wszelkie przeżycie psychiczne prowadzić musi do działania — manifestować się na zewnątrz postępowaniem? Czy należy dlatego zignorować doniosłą sferę np. kontemplacji i t. d.?

Europa sama jest rozdwojona: Niemcy (jak to widzieliśmy powyżej) rozróżniają dwie psychologie: przyrodniczą, wyjaśniającą oraz duchową, wnikającą. Na jednym z ostatnich kongresów psychologicznych niemal wszyscy psychologowie pozaniemieccy przeciwstawili się powyższemu rozróżnieniu. Claparède wywodził wówczas: Nie uznajemy doktryny tej — dla nas niema dwu psychologii — nie umiemy wnikać!

Same Niemcy, które wiodą prym w badaniach psychologicznych nowoczesnej epoki, podzielone są na liczne, często zwalczające się wzajemnie obozy naukowe — a więc zwolenników psychologii

- a) aktywności (*Funktionpsychologie*) — Stumpfa, — nadto
- b) myśli (*Denkpsychologie*) — Külpego, Messera i innych (szkoła würtzberska),
- c) woli (*Willenpsychologie*) — Wundta,
- d) jakości postaciowych (*Gestaltqualitätenpsychologie*) — Benussiego, Meinonga i innych (szkoła w Gracu),
- e) postaci (*Strukturpsychologie*) — Wertheimera, Koffki i innych,
- f) osobowości (*Personalismus*) — w odmiennych od siebie ujęciach Sterna, Gaudiga, Müllera-Freienfelsa i innych,
- g) obrazów myślowych (*Ejdetismus*) — Jaenscha, Kroh'a i innych (szkoła marburska),
- h) podświadomości (*Psychoanalyse*) — w odmiennych od siebie ujęciach Freuda i Adlera.

Bühler w przytoczonym wyżej dziele mówi na str. 1. „Nigdy jeszcze nie mieliśmy równocześnie tyle różnorodnych kierunków psychologii, co obecnie. Mimo woli przypomina nam to historję o budowaniu wieży babel“.

Messer w swej — Einführung in die Psychologie — wywodzi na str. 128 „Musimy jednak zasadniczo utrzymywać, że psychologia współczesna (jakkolwiek osiągnięte przez nią wyniki należy wysoko cenić) nie jest w stanie wyjaśnić nam bardzo

wielu zjawisk psychicznych, nawet z dziedziny codziennych naszych przeżyć duchowych“.

Lippman w przytoczonej rozprawce twierdzi, że istoty strukturalne nie zdołamy wyświecić.

Rubin, psycholog duński, wypowiedział na kongresie psychologicznym w Gronindze opinię, że poszczególne teorie psychologiczne nie są w stanie wyjaśnić nam całości życia psychicznego.

Badania psychologiczne napotykają na ogromne trudności. Wielokrotnie podnoszono swoisty charakter psychicznych zjawisk — zupełnie odmiennych od fizycznych, a co zatem idzie okoliczność tę, że metody przyrodnicze jedynie w ograniczonej mierze stosować można przy badaniu zjawisk duszy. Tęsamem problem wysnuwania praw, do których sformułowania dążyć musi każda nauka, zostaje w dziedzinie psychologii odmiennie ujęte. Psycholog zadowolnić się musi przeważnie opisem zjawisk — określeniem ram prawidłowości, w obrębie których oscyluje bogata różnorodność ich odmian, poza które wybiegają liczne wyjątki. Identyczność podmiotu i przedmiotu badań utrudnia również sytuację.

Przez długie czasy wierzono ślepo, że zapomocą naukowo — na sposób przyrodniczy — przeprowadzonych eksperymentów zdołamy ogarnąć wszelkie przejawy duszy, wyjaśnić jej zjawiska i wnikać w ich istotę. Dziś pozbyliśmy się tych złudzeń. Wiemy, że psychologia eksperymentalna ogarnia jedynie stosunkowo nieznaczny wycinek sfery psychicznej jednostki a mianowicie jej intelektu — oraz opiera się w gruncie rzeczy na introspekcji odnośnych osobników. Badania tedy psychologiczne nie doprowadziły nawet w dziedzinie podstawowych głównych problemów do jednoznacznych, ogólnych stwierdzeń. Wyczerpano jedynie na określony temat większą ilość kombinacji o różnych warjantach w sposób przeważnie ciekawy, żywy i twórczy.

Możnaby nawet — do pewnego stopnia słusznie — o dziełach wielu badaczy — jakkolwiek napisanych naukową prozą — mówić jako o sui generis poematach psychologicznych.

Dusza ludzka z jej bogatą treścią pozostanie jeszcze na długie czasy (a kto wie, czy w podstawowej, rdzennej jej osnowie nie na zawsze) niedocieczoną zagadką dla wielu mędrców tego świata.

Problemy indywidualności, osobowości, jaźni, charakteru, podświadomości, zjawisk nieintelektualnych, objawów metapsychicznych, stosunku duszy do ciała i t. d. należą do tych arcytrudnych zagadnień, z którymi psychologia borykać się musi.

Przeżycia wyjątkowych jednostek dodatnich jak: wynalazców, artystów, świętych, ascetów, bohaterów, wodzów oraz ujemnych jak: różnego rodzaju wykołajców, zbrodniarzy — nadto niejedno przeżycie szarych, codziennych t. zw. przeciętnych osób na długie czasy będą przedmiotem badań uczonych, którzy w miarę postępu swych dociekań coraz bardziej będą rozumieli,

jak głęboko zawity jest układ zjawisk psychicznych i jak wielką jest zagadka — ich własnej duszy.

Po dzień dzisiejszy znajdują się na kuli ziemskiej niezbadane (i może nigdy nie dające się poznać należycie) okolice: żaden turysta nie osiągnął najwyższych szczytów górskich, nie przebył ostępów dziewiczych lasów, nie przewędrował bezbrzeżnych pustyń, stepów, dżungli, tundrów ziemi — żaden uczony nie zbadał przepastnych głębi oceanu, niezmiernych pól lodowych obu biegunów, tajemniczego wnętrza ziemi.

Musimy uważać poczynania bohaterских podróżników czy uczonych za bez porównania łatwiejsze niż wnikanie w głąb, istotę i układ zjawisk psychicznych. — Dusza ludzka to świątynia, do której klucza jeszcze nie znaleziono. Zastugą psychologii strukturalno-personalnej jest to, że przynajmniej u wrót jej zawiesiła właściwy napis, odpowiednie ogłoszenie — i nic więcej.

Wynikają stąd następujące wskazania dla pedagogiki:

- a) Zalecona jest ostrożność w opieraniu się o wyniki poszczególnych kierunków badań psychologicznych. Wyciąganie z nich wniosków metodycznych dla celów praktyczno-szkolnych powinno być poprzedzone starannym rozważeniem pro i contra. Należy nadto nieustannie stwierdzać współmierność wysiłków stosowanych przy uwzględnieniu zmian podyktowanych postulatami psychologii — oraz rezultatów dzięki nim osiągniętych.
- b) Zalecone jest zwracanie uwagi w zakładach kształcenia nauczycieli na okoliczność, że wychowywanie młodego pokolenia — to problem nie tylko techniki lecz i sztuki. Dobry znawca szeregu pierwszorzędných podręczników psychologii pedagogicznej, który sobie przyswoił wszelkie jej zalecenia i opanował w zupełności rutynę nauczania i wychowywania — nie musi być dobrym nauczycielem i wychowawcą. Poglębianie umysłów, doskonalenie wrażliwości uczuciowej, hartowanie woli, pobudzanie ideowości, formowanie charakteru, podnoszenie samopoczucia własnej wartości, osobowości wychowanków — to problemy nie dające się ująć w jakiegokolwiek schematy, techniczne reguły. Wymagają one twórczej sztuki wychowawczej, głębokiej znajomości ludzkiej duszy, jakiej żaden podręcznik psychologii nie jest w stanie dostarczyć pedagogowi. Wskazniki postępowania musi on czerpać z siebie samego, ze swej intuicji, ze swego wewnętrznego poczucia — musi wsłuchiwać się w tajemniczy szept swego dajmonion, któremu na imię powołanie, kaptaństwo — miłość.

V. Argumentacja biologiczna.

Reformatorzy współczesnej szkoły zwalczający racjonalistyczny jej charakter pragną ją zbliżyć do życia. Rozumują oni w następujący sposób: Szkoła nie może stanowić jakoby wyspy

na oceanie życia — wyspy, na której w sposób sztuczny odtwarza się zawile, oderwane od bezpośredniej rzeczywistości naukowe konstrukcje pod martwym hasłem — wiedza dla wiedzy. Nie może ona być jakoby ciepłarnią urządzoną dla pielęgnowania subtelných lecz anemicznych roślin, które przeschęplone na realny grunt, wystawione na żar słońca, podmuchy wiatru, napór burz i nawałnic rzeczywistego życia — nie mogą się ustać, więdną i giną marnie. Szkoła nie może być rodzajem klasztoru — a uczniowie z nauczycielami *sui generis* mnichami spoglądającymi na życie z lękiem i niedowierzaniem, nieprzystosowanymi do odegrania w niem jakiegokolwiek roli. Dołychczasowa uczelnia sprzeniewierza się, niestety, swemu najważniejszemu zadaniu.

Rodzice, nie mogąc podolać piętzącym się zewsząd, rosnącym ustawicznie trudnościom — przelali na szkołę część swych praw, oddając jej wychowawczą opiekę nad swemi dziećmi. Uczynili to jednak w tem przeświadczeniu, że istotnie szkoła ich wyręczy, wywiązując się z kardynalnej swej misji — przekazania nowemu pokoleniu skoncentrowanego doświadczenia wieków celem przygotowania go do wzięcia udziału w zmieniających się ciągle, coraz trudniejszych warunkach życia.

Szkoła stanowić musi tedy przedsięwzięcie prowadzący do gmachu życia — musi przysposabiać młodzież do niego, uczyć praktycznej orientacji, rozmachu, rzutkości, bez których jednostka — wyposażona w największe nawet quantum wiedzy — rady sobie nie da, nie utrzyma się na jego powierzchni.

Toteż często spotykamy na ostatnich szczeblach społecznej hierarchji jako rozbitków życiowych, strąconych z pozycji na pozycję, wiodących marną egzystencję lub ginących bez skargi — owych wychowanków dawnej szkoły, którzy zepchnięci na dno życia zespępują w rozpacz z jego areny, zaciskając w dłoniach kurczowo swe błyskotliwe patenty dawnych prymusów.

Rozlegają się tedy hasła: Szkoła dla życia! Szkoła w środku życia! Życie w mury szkolne! — Otwórzcie naościę okna i drzwi starej szkoły! Niech wejdzie w jej klasztorne wnętrza ożywczy strumień powiewu życia! — Zapoznajcie dziecko z głównymi jego potrzebami (Dewey). — Przygotujcie je do wykonywania przyszłego, praktycznego zawodu (Kerschensteiner). Stwórzcie rzeczywiste życie szkolne (Gaudig) i t. d.

Hasła te są słuszne i sympatyczne. Szkoła zamykająca szczerlnie swe podwoje przed wpływami życia, uprawiająca jedynie oderwane od niego umysłowe dyscypliny, która nie prowadzi do umiejętności działania w ramach życia — byłaby dziś anachronizmem nie do pomyślenia.

Stąd — zapoznavanie uczniów z głównymi zjawiskami życia w szkołach miejskich — stwarzanie samowystarczalnych pod względem gospodarczym osiedli, farm, wspólnot szkolnych w Zakładach wychowawczych wiejskich, ogrodowych, leśnych i t. d.

Niemniej jednak i w tej dziedzinie występuje — tak charakterystyczna dla współczesnej epoki — przesada i jednostronność.

Hasła radykalnej witalizacji płyną głównie z Ameryki. Określamy je też krótko terminem amerykanizacji. Zastanówmy się nad niemi.

Problem życia — to problem potrzeb. Kwestja rozwoju życia — to kwestja rozrostu i zróżnicowania potrzeb. Znachodzimy potrzeby materialne i idealne. Oba rodzaje potrzeb są równie ważne, jedne i drugie muszą być zaspakajane. Przedmioty służące do zaspokojenia potrzeb zwiemy dobrami gospodarczymi wzgl. wartościami kulturalnymi. Dobra gospodarcze zdobywamy i wytwarzamy, wzgl. przetwarzamy w różnoraki sposób (produkcja) — rozdział ich mniej lub więcej równomierny na kraje i ludy następuje drogą handlowej wymiany (dystrybucja) — dzięki niej możliwe staje się (według życiowej stopy niedostek czy społecznych warstw) zużycie (konsumcja). Wartości kulturalne (od których osiągnięcia zależy w pierwszej linii możliwość zdobycia gospodarczych dóbr) stwarza ludzkość drogą nieustannych wysiłków czołowych jej przedstawiciele w ramach wiedzy, sztuki, etyki religij. itd. Nieskończony, coraz bardziej potęgujący się rozwój potrzeb życiowych prowadzić musi do coraz silniej wzmagającego się rozwoju produkcji dóbr materialnych i idealnych, służących do ich zaspokojenia. Najważniejszym czynnikiem produkcji jest praca — praca w każdej postaci i formie. Dzięki pracy wzmagają się dobrobyt i oświata. Bogactwo narodowe — to bogactwo pracy, nigdy zaś martwego posiadania największego nawet zapasu dóbr jakiegokolwiek natury. Bogaty jest naród, który pracować umie, może i chce — jest on źródłem życiowej siły.

Ameryka — to kraj niestrudzonej, niezmordowanej gospodarczej pracy. Imponujący jest rozmach tętniącej w każdym zakątku kraju, na każdym kroku wszechkierunkowej, wszystko ożywiającej, ekonomicznej produkcji — rozwijającej się przy zgodnym naogół współdziałaniu wszelkich jej czynników. Stany Zjednoczone przodują pod tym względem całemu światu. Należy się od nich uczyć, jak w dziedzinie gospodarczej pracować należy.

Z faktu supremacji na polu ekonomicznym nie wynika jednak bynajmniej, że należy naśladować Amerykę we wszystkich kierunkach jej aktywności i działalności, przyswajać sobie wszystkie jej poczynania, przejmować się wszelkimi jej hasłami i pomysłami. Zbyt młody to kraj — zbyt skory do przyjmowania nowinek — zbyt lekko otrząsa ze swych sandałów, które przewędrowały dopiero jedno stulecie samoistnego rozwoju „pył wieków“, lekceważąc walory europejskiej tradycji, której zresztą wszystko zawdzięcza.

Amerykanizacja życia.

Czy amerykanizacja życia podnosi jego wartość, pogłębia je i wywyższa, czyni je lepszym piękniejszym, rozwija człowieka jego kulturę? — Odpowiadamy — nie.

Oto jej charakterystyczne cechy:

Zawrotne tempo — jako normalizacja pośpiechu — uniemożliwia skupienie, pogłębienie problemów, — wyłania powierzchowne, lekkostrawne produkty dnia, konsumowane masowo w sposób bezkrytyczny — a temsamem unicestwia, rozpyla, rozdrabnia wartości kulturalne.

Pogoń za sensacją — jako normalizacja ohydy — wywleka na światło dzienne brudy życia, tarza w błocie wszystkich i wszystko, — gloryfikuje niejednokrotnie kanalję ludzką — umożliwia bolesne, niegodne człowieka żerowanie na cudzym bólu, plawienie się w cudzych łzach — stępia najistotniejsze, pełne prostoty walory życia.

Wybujałość reklamy — jako normalizacja kłamstwa — o ile w niej zawarte jest świadome wprowadzanie publiczności w błąd, zatajanie lub przesada równa kłamstwu.

Niewybredność konkurencji — jako normalizacja brutalności — gloryfikuje nieprzebiegające w środkach sposoby walki ekonomicznej, zamaskowane zrećnie filantropją, prowadzone z niesłychaną umiejętnością unikania kolizji z kodeksem karnym — stawia jako ideał królów gospodarczych „co to od roznosicieli gazet doszli do miliardów dzięki własnej energii i pomysłowości“ — uznaje niezdrowe, pasorzytnicze formy spekulacji.

Manja rekordów, zakładów i t. d. — jako normalizacja absurdu — toleruje dziwactwa różnego kalibru, wypaczając ideę współzawodnictwa, prowadzącego do rozwoju i postępu w odnośnych dziedzinach, i t. d.

Amerykanizacja życia poświęca jakość dla — szybkiej i skutecznie osiągniętej ilości. Problem jakości jednak — to problem kultury.

Amerykanizacja szkoły.

W wartki, wszystko ścierający i rozpylający prąd życia wprowadza Nowy Świat bez namysłu najważniejszy produkt społeczeństwa — szkołę. Narażają bez wahania na różnorodny wpływ ośrodka, nie stawiającymi żadnych rozumnych, trafnie przemyślonych zapór ni hamulców — ani też nie starając się uodpornić wychowanków na jego wpływy i oddziaływania.

W rozprawie mej o Dewey'u (Ujęcie krytyczne zasad szkoły pracy J. Dewey'a — Książnica-Atlas 1929) starałem się odpowiedzieć na trzy pytania odnoszące się do problemu witalizacji szkoły:

a) „Czy hasło powyższe jest — istotne? — b) dopuszczalne? c) celowe?“

Ad a) Czy hasło powyższe jest istotne?

Blizsze zastanowienie się nad zjawiskami życia jednostek i społeczeństw ludzkich we wszystkich kierunkach ich rozwoju prowadzić nas powinno do stwierdzenia rozbieżności a nawet sprzeczności prawdy przyrodniczej (biologicznej) i człowieczej (antropologicznej).

Biologicznie — uzasadnioną jest walka o byt przybierająca niejednokrotnie brutalny charakter, spychająca bez litości jednostki słabe i pokonane w niej na dno życia — przybierająca w społeczeństwie ludzkim formę bezwzględnej walki konkurencyjnej.

Antropologicznie — wyłania człowiek postulat braterstwa ludzi i bierze w obronę słabych, pokonanych w walce wzgl. konkurencji życiowej (Religje apokaliptyczne — na polu prądów religijnych. Socjalizm, solidaryzm i t. d. — na polu ruchów społecznych).

Biologicznie — uzasadniona jest gospodarka indywidualna, oparta na własności prywatnej.

Antropologicznie — wyłania człowiek postulat gospodarki kolektywnej, opartej na własności społecznej (komuny religijne, społeczne, państwowe, municypalne, spółdzielcze i t. d.)

Biologicznie — uzasadniony jest stan bezpaństwowości wzgl. państwowości królowładczej.

Antropologicznie — wyłania człowiek postulat organizacji państwowej ludowładczej (demokracji).

Biologicznie — uzasadnione są zatargi zbrojne między jednostkami etnicznymi i państwami.

Antropologicznie — wyłania człowiek postulat międzynarodowego pokoju, braterstwa ludów.

Biologicznie — uzasadnione są różnice społeczne, prawne i t. d.

Antropologicznie — wyłania człowiek postulat równości społecznej, prawnej i t. d.

Biologicznie — uzasadniony jest egoizm.

Antropologicznie — wyłania człowiek postulat altruizmu.

Biologicznie — uzasadniona jest poligamia.

Antropologicznie — wyłania człowiek instytucję monogamji i t. d.

Rozbieżność prawdy przyrodniczej i człowieczej znajduje wyraz w literaturze prometejskiej — jako idea walki człowieka z losem (przyrodą, prawem, dziedzicznością i t. d.) Sprzeczność ta ujawnia się również w polemice zwolenników pedagogiki indywidualnej (przyrodniczej) i socjalnej (człowieczej).

Musimy sobie zadać pytanie, czy Dewey otwiera wrota szkoły dla prawdy biologicznej — czy hasło „szkoła w porośrodku życia“ jest hasłem istotnym?

Rozważania nasze muszą zaprzeczyć temu pytaniu. Życie, któremu Dewey rozkazuje przez otwarte drzwi i okna wkroczyć

do wnętrza jego szkoły — nie jest rzeczywistością życiem w biologicznym tego słowa znaczeniu. Jest ono fikcją życia — tak jak „natura“ Rousseau'a nie jest rzeczywistą naturą, lecz fikcją jej. W gruncie rzeczy jest Dewey zwolennikiem prawdy ludzkiej we wszystkich jej kierunkach i przejawach.

Ad b) czy hasło powyższe jest dopuszczalne?

Pomyślmy sobie szkołę w pośrodku życia. Życie rzeczywiste w wielu kierunkach przedstawia się nieraz jako bolesna, niezmiernie ujemna sfera zjawisk (korupcja, demagogia, partyjniactwo, prywata w życiu publicznym, prowokacja, wysysk różnorodny, kłamstwo, obłuda, nikczemność, kryminalistyka różnopościowa, prostytutka, perwersja, hazard, pogoń za sensacją i t. d.). Niema mowy o izolacji szkoły i dzieci od życia — nawet internaty nie mogłyby jej przeprowadzić — byłoby to zresztą nawskroś fałszywe. Szkoła musi do pewnego stopnia stać w związku z życiem i do życia szczególnie obywatelskiego przygotowywać. Policyjne systemy na całej linii zawodzą. Zakazy i nakazy szkolne chyba po to jedynie są wydawane, aby młodzież je obchodziła. Jedynie celowe szczepienie ochronno-duchowe w postaci odpowiednich kierowniczo-etycznych idei, nabytych przez wychowanków w szkole — może wydać pożądane owoce, uodpornić ich, osłabić infekcję wzrokową, słuchową i t. d. jaka czyha na nich u rogu każdej ulicy, z afiszów i szyb wystawowych, z sal widowiskowych, łamów prasy i t. d. — aby przemienić się w rezultacie w gangrenę duszy.

Wyłania się jednak kwestja. Czy należy świadomie i celowo umieścić szkołę w środku życiowego prądu, przeniknąć ją dreszczem bezpośredniej, życiowej aktualności?

Czy wpływ odtrutki ideowej, jaką bezsprzecznie ze szkół młodzież wyniesie, będzie tak silny i to u wszystkich dzieci, że bez obawy możemy je wystawić na ciężką próbę oddziaływania na nie wszystkich przejawów życia? Czy istotnie młode te dusze zdolają zwalczyć te niezliczone — często w ponętną, barwną, zda się niewinną szatę przybrane — brzydoty i ohydy moralne? Czy należy leźć wilkowi prosto w gardło?

Na pytanie to odpowiemy — nie. Umieszczenie szkoły w środku ogniska życiowego uważamy za zbyt celne, niedopuszczalne. Niebezpieczeństwa na jakie narażamy młodzież są większe i groźniejsze niż korzyści witalizacji.

Ad c) Czy hasło powyższe jest celowe?

Życie przedstawia się jako nieskończony szereg krzyżujących się z sobą zjawisk. Zjawiskowość ta jest wielością różnopościową, układającą się w coraz to bardziej odmienne, nigdy nie powtarzające się konstelacje, — wszystko płynie, zmienia się, przemija, ginie, znów wyłania się w schemacie względności i podmiotowości.

W ten cały układ życiowy rzucił człowiek od niepamiętnych czasów swą tęsknotę za jednością, szukając stałych punktów oparcia dla swego światopoglądu życiowego. Wyrazem jej są

apokalipsy religijne, systemy filozoficzne, konstrukcje naukowe. Dają one człowiekowi ostoję, poczucie prawa i ładu, pewności bytu i istnienia. Bez niego nie mógłby żyć prostaczek ni mędrzec.

Zanurzymy jednak dziecko poprzez szkołę w wartki strumień życia. Czy znajdzie w niem równowagę? Czy nie stanie się igraszką jego fal? Czy nie nasiąknie pewnością, że wszystko jest złudne i przemijające? Czy na tle takiego poczucia będą się w niem mogły umocnić pozytywne poglądy etyczne, właściwe poczucie wartości, — zdrowy sąd oparty o mocny światopogląd życiowy? Czy młody, niedoświadczony umysł wytrzyma napór pozorów i zdoła wejść w siebie, pogłębić się i skonsolidować?“

Amerykańska szkoła określa ideał wychowawczy w myśl powyższych haseł oraz popularnej wśród zaoceanicznych pedagogów zasad filozofii pragmatystycznej — w sposób następujący :

Celem wychowawczym szkoły nie powinno być stworzenie typu stojącego zdala od życia intelektualisty, mózgowca, którego kategorie myślenia nie są zdolne do ujmowania skomplikowanych i błyskawicznie zmieniających się zjawisk współczesnego życia — lecz uformowanie przez nią człowieka rzutkiego, obrotowego, posiadającego trafny instynkt, węch, spryt, umiejętność energicznego, szybkiego działania — jednym słowem — rzeczywiście zdolnego do życia.

Nie ulega wątpliwości, że rzutkość i spryt są bezwzględnie potrzebne w codziennem życiu. Nieuzbrojona w powyższe przymioty jednostka da się niechybnie wypchnąć z niej, z trudem osiągniętej życiowej pozycji — nie znajdzie właściwego sposobu działania, właściwej drogi prowadzącej do celu — często-kroć w ważnych momentach życia, wymagających szybkiej, nieodwołalnej decyzji powźmie zgubne postanowienie i załamać się.

Prawdą jest jednak, że — wypływające organicznie z postulatu amerykanizacji szkoły — wysunięcie jako jedyne względnie głównego celu wychowania hasła uformowania rzutkiego, zdolnego do czynu człowieka — jest jedną z owych jednostronności epoki, których urzeczywistnienie połączone jest z niebezpieczeństwem kulturalnego załamania się ludzkości.

Zapytajmy się — czy z czysto biologicznego, praktycznego, życiowego punktu widzenia słuszne jest powyższe postawienie sprawy? — Czy człowiek rzutki, sprytny, posiadający instynkt, węch, jest człowiekiem naprawdę zdolnym do życia?

Codziennie doświadczenie przeczy temu. Przymioty te, o ile stanowią rdzeń, istotę człowieczeństwa — nie wystarczają w zupełności. Jednostka tylko lub przedewszystkiem sprytna taksamo nie utrzyma się na fali życia, jak człowiek pozbawiony tych cech lub upośledzony pod tym względem.

Rzutkość, obrotowość i t. d. zawodzą — o ile jednostka

- a) staje przed koniecznością powzięcia szczególnie ważnych decyzji w zakresie poczynań ideowych,

- b) walczy o utrzymanie swego światopoglądu opartego na fundamentach głębszych przemyśleń, nastrojów i dążeń indywidualnych,
- c) chce zdobyć treść życia, wypełnić pustkę wewnętrzną, uchronić się przed próżnią, nudą, spleenem,
- d) pragnie utrzymać duchową równowagę w wyjątkowych okolicznościach np. podczas pewnych przeżyć, wewnętrznych wstrząsów,
- e) usiłuje przeciwstawić się złym wpływom, pokusom — zwalczyć narowy, nałogi stłumić antyspołeczne, niekiedy przestępne popędy i instynkty,
- f) szuka właściwej drogi, po której ma kroczyć w chwili, gdy wzywają go do działania wykluczające się wzajemnie, sprzeczne ze sobą nakazy różnych zrzeszeń społecznych, kół życiowych, do których jednocześnie należy lub należeć musi np. państwa, narodu, stanu, zawodu, stronnictwa, kościoła, towarzystwa, korporacji, gminy, rodziny i t. d. — niewłaściwa decyzja jednostki spowodować może jej tragedję,
- g) zmaga się z skomplikowaniami, trudnemi zagadnieniami i problemami, które należy umiejętnie rozwiązać,
- h) kroczy po drodze prowadzącej do dźwignięcia się na wyższy poziom etyczny, estetyczny i t. d.,
- i) dąży do utrzymania, spotęgowania lub odnowy swego „ja” — do stania się, wzgl. pozostania sobą.

Cel wychowawczy szkoły należy tedy zgoła inaczej sformułować. Nie może być nim jednostronne kształcenie rzutkości i obrotności wychowanków, które okazują się niewystarczające dla — życia.

Celem szkoły jest formowanie pełnej, jednolitej, harmonijnej osobowości jednostki. Tylko osobistość jest w stanie ostać się w życiu — utrzymać się całkowicie — pokonać wszelkie piętrzące się przed nią trudności — przełamać zapory — osiągać cele swe, zdobywając przytem ogólne uznanie, rzeczywisty, nieklamany szacunek otoczenia. Tylko osobistość może tworzyć i budować, służąc jednocześnie sobie i społeczeństwu.

Streszczając powyższe wywody, podkreślamy:

Odnosząc się zasadniczo pozytywnie do hasła zbliżenia szkoły do życia oraz kształcenia życiowej sprawności jej wychowanków — zwalczać musimy jako jednostronne amerykańskie koncepcje

- 1) pełnej aktualizacji szkoły — przeciwstawiając jej postulat umiarkowanych, odpowiednio przygotowanych poczynań w tym względzie,
- 2) celu wychowawczego szkoły, mającego polegać na rozwijaniu rzutkości życiowej jej wychowanków — przeciwstawiając jej tezę rozwoju pełnej osobowości jednostki, postulat personalizmu.

VI. Argumentacja socjologiczna.

Celem szkoły jest przygotowanie dziecka do życia społecznego — uspołecznienie, unarodowienie, uobywatelenie młodzieży. Współcześni pedagodzy pragną równocześnie rozwinąć indywidualność wychowanków. Dążą temsamem do szarmonizowania obu celów wychowania: socjalnego i indywidualnego, a zatem do osiągnięcia wychowawczego kompromisu.

Celem urzeczywistnienia tego kompromisu pragną oni wszelkie instynkty indywidualne, mające charakter asocjalny, wzgl. antisocjalny stłumić (castratio) lub przeinaczyć (sublimatio). Sztuka wychowania polegać ma więc na chirurgicznych zabiegach sui generis, których przeprowadzenie jest szczególnie trudne oraz bolesne z powodu tej okoliczności, że w naturze ludzkiej ujawnia się w silnym stopniu indywidualna, biologiczna jej treść.

Problem wychowania człowieka, stojącego na pograniczu dwu światów, posiadającego dwoistą naturę, jest tedy niezwykle trudny. Rozbrzmiewające współcześnie hasła o wyzwaniu bezpośredniości i żywiołowości — w ramach dążeń uspołeczniających o charakterze niwelacyjnym — stwarzają konstrukcję wychowawczą osiągnięcia sztuczną, której urzeczywistnienie nigdy nie może być osiągnięte całkowicie, wzgl. napotyka na znaczne trudności (Gaudig, Rein, Lehmann i in.).

Należałoby tedy problem wychowania na płaszczyźnie argumentacji socjologicznej poddać rozpatrzeniu z punktu widzenia możliwości osiągnięcia naturalnej koncepcji wychowawczej.

Rozważania te odbiegłyby jednakowoż od zasadniczej linii wywodów niniejszej rozprawy. Pragniemy zająć się nimi w specjalnej pracy.

VII. Problem aktywizmu.

Jednym z najgłośniejszych polemicznych motywów, skierowanych przeciw dotychczasowej pedagogice — to walka z jej rzeczywistym czy urojonym intelektualizmem, wzgl. hyperintelektualizmem. Argumentacja filozoficzna, psychologiczna i biologiczna w istotnej swej polemicznej treści miały na celu przeciwstawienie racjonalistycznej koncepcji — odmiennych od niej doktryn czy tez. Okazało się jednak, że rozumowania odnośnie są błędne lub grzeszą jednostronnością, tak, że należy postawić pod znakiem zapytania rzeczywistą wartość głoszonych haseł, wzgl. podjętych w celu ich urzeczywistnienia pedagogicznych poczynań.

Błędy starej szkoły tkwią gdzieindziej — tragiczną jej pomyłkę wykrzyć można na innej płaszczyźnie. Podniesienie jej przez nas niema być jakąkolwiek rewelacją. Mówi się i pisze się wiele o tym problemie. Niestety wikła się i zaciemnia jasna i przejrzysta w gruncie rzeczy sprawę odnowy, odrodzenia szkoły przez wygłaszanie jednym tchem błędnych i słusznych przeciw niej obiekcyj.

Zadanie nasze polegać ma jedynie na oczyszczeniu atmosfery przez odrzucenie fałszów i jednostronności, tkwiących w polemice — a wyłączenie i podniesienie słusznych zarzutów przeciw dawnej szkole skierowanych.

Spoglądnijmy tedy na kwestję reformy szkolnej z jedynie uzasadnionego punktu widzenia — aktywizmu uczniów.

Dotychczasowa szkoła istotnie ciężko grzeszyła, upośledzając, a często nawet wypaczając wychowanków. Na wszystkich płaszczyznach szkolnego życia, wychowując, nauczając, urządzając obchody, uroczystości, zabawy, wycieczki itd. traktowała ich jako biernie istoty, które podlegają skomplikowanym zabiegom szkolnej procedury kształtującej ich dusze.

Słusznie porównują różni autorzy ucznia szkoły receptywnej do bezdusznego manekina, który ubiera się w sztywną suknię wiedzy — odbiorczego aparatu, który nagrywa się lub nakręca według kanonów uświęconej tradycja, ogólnie przyjętej metody dydaktycznej — naczynia, w które wlewa się dowolnie liquor scientiae — plastycznej gliny, którą formuje mechanicznie dłoń nauczyciela, pragnąc nadać swemu tworowi dokładnie z góry przewidziany, zgodny z określonym schematem — kształt i formę.

Przeoczenie wzgl. lekceważenie wrodzonego aktywizmu młodzieży wywołać musiało niechęć wychowanków, ich wrogi stosunek do szkoły, utajoną czy jawną walkę z wywieranym na nich z zewnątrz przymusem, narzucaniem im zewnętrznej karności — jednym słowem — ram, w których przeżywać musi uczeń refleksje i uczucia niewolnego więźnia, zamkniętego w kratkach kunsztownych doktryn naukowych, dławionego jedwabną pętlą różnorodnych koncepcyj czy imprez, karmionego i pojonego ambrozją i nektarem różnych umiejętności wówczas, gdy mu się jeść i pić zgoła nie chce — którego elementarnych potrzeb, pragnień, dążeń i tęsknot nikt nie widzi, nikt nie zaspakaja, a jeśli je nawet widzi — to lekceważąco nad nimi przechodzi do porządku dziennego.

W walce z praktyką dawnej szkoły wybija się jako najważniejszy, jedynie istotny motyw — zwalczanie pasywizmu, receptywności jej wychowanków. Problem twórczej, aktywnej postawy ucznia staje się zasadniczą kwestją nowoczesnego wychowania. Aktywizm ten postulowany jest zgodnie przez wszelkie dziedziny wiedzy pedagogicznej:

- a) psychologię pedagogiczną — której wszystkie bez wyjątku kierunki podkreślają aktywizm natury ludzkiej, ujawniający się jako zainteresowanie samorzutne jednostki, które prowadzi do działań różnego rodzaju, a temsamem daje jej radość tworzenia, pozwala jej wyżyć się całkowicie w atmosferze odpowiedniej wolności i swobody. Zainteresowanie to — zależnie od szkoły psychologicznej — różnie bywa oświetlane. Występuje ono jako czynnik

- 1) kształcący zmysły — zainteresowanie praktyczne, prowadzące do działań ręcznych,

- 2) wyładowujący instynkty — zainteresowanie praktyczne, prowadzące do działań ręcznych,
 - 3) urzeczywistniający myśli, idee, dążenia i t. d. — zainteresowanie praktyczne i teoretyczne, prowadzące do działań ręcznych oraz innego rodzaju,
 - 4) postaciujący, strukturotwórczy — zainteresowanie praktyczne i teoretyczne, prowadzące do działań ręcznych oraz innego rodzaju,
- b) biologię psychologiczną — podkreślającą aktywizm natury ludzkiej jako najważniejszy czynnik, umożliwiający człowiekowi opanowanie przyrody i pokonanie niezliczonych trudności i przeszkód stawianych mu przez życie,
- c) socjologię pedagogiczną — podkreślającą aktywizm natury ludzkiej jako najważniejszy czynnik, umożliwiający człowiekowi osiągnięcie drogą zrzeczania się swych celów społeczno-zyciowych.

Możnaby również przytoczyć na poparcie powyższej tezy liczne argumenty z dziedziny filozofji, etyki, religii, sztuki, prawa, polityki, ekonomiki i t. d.

Z powyższego rozumowania wynika następujący wniosek: Szkoła odrodzona — to szkoła aktywna — dodajemy z naciskiem: szkoła aktywna, ramowa.

Nie należy bowiem w jakimkolwiek kierunku konkretyzować pojęcia aktywizmu. Wszelkie jego zaciśnienie, zwężenie równa się spłyceciu, wypaczeniu zasadniczej idei szkoły twórczej. Wszelka ograniczająca jego treść interpretacja prowadzi do błędnej jednostronności. Niestety, współczesna epoka i pod tym względem grzeszy. Koncepcja szkoły pracy jako szkoły pracy ręcznej — jedna z najpospolitszych konstrukcyj pedagogicznych współczesnej epoki — polega właśnie na takim zaciśnieniu, zwężeniu — a co zatem idzie spłyceciu i wypaczeniu podstawowej idei głębokiego pojęcia aktywizmu nowej pedagogiki.

Należy jedynie żądać od uczelni aktywnej, ramowej, aby na każdej płaszczyźnie życia szkolnego cele swe urzeczywistniała przy pełnym współdziałaniu swych wychowanków, uważając każdą formę ich postawy aktywnej za równouprawnioną.

Aktywizm uczniów tedy objawiać się winien w sferze:

- 1) dydaktycznej — jako położenie nacisku na samokształcenie uczniów.
- 2) pedagogicznej — jako położenie nacisku na samowychowanie uczniów.
- 3) organizacyjnej — jako położenie nacisku na samorząd ogarniający różne dziedziny życia szkolnego, przyczem jego forma i treść powinny być najstaranniej rozważone, do psychiki uczniów, oraz warunków uczelni odpowiednio przystosowane.

Aktywizm ten z natury rzeczy objawiać się może jako twórczość fizyczna (ręczna) — oraz psychiczna (umysłowa, idea, etyczna, estetyczna i t. d.) — o charakterze praktyczno ży-

ciowym względnie teoretyczno-kulturalnym i t. d. Będzie on oczywista w realizacji wychowanków szkoły przybierać — zgodnie z ich indywidualnością — postacie w pewnej mierze odmienne pod względem jakości czy natężenia ich działań twórczych.

Należy jednakowoż uczynić dwa zastrzeżenia:

- a) Pierwsze wypływa z narzucającego się pytania: Jaką ma być rola nauczyciela wobec aktywnego ucznia? — Należy przestrzec przed jednostronnością współczesnej epoki polegającą na częstym degradowaniu wychowawcy do roli mało znaczącego pionka w układzie szkolnym. Znaczenie nauczyciela nie powinno zmaleć. Powinno ono się powiększyć przez pogłębienie jego zadań w kierunku umiejętnego, dyskretnego, opartego na znajomości duszy wychowanka — budzenia wzgl. popierania jego przyrodzonego aktywizmu.
- b) Drugie zastrzeżenie wynika z dokonanego w powyższych wywodach stwierdzenia podstawowej różnicy psychologii dziecka przed i po osiągnięciu pubertatu. W okresie pierwszym — do 10—13 roku życia — należy z natury rzeczy stosować zasady aktywizmu fizycznego (ręcznego), o charakterze praktyczno-życiowym i to w całej pełni, odnośnie do dzieci najmłodszych. W miarę dojrzewania wychowanków będzie można powoli i stopniowo wdrażać ich do wyżywiania się również w innych formach aktywizmu — oczywista w postaci prymitywnej, zaczątkowej. W okresie drugim — od 10—13 roku życia — należy stosować zasady nieograniczonego, pełnego, wszechkierunkowego aktywizmu. Celem zabiegów wychowawczych będzie wówczas uformowanie pełnego człowieka w myśl wskazań personalizmu ideatorycznego.

VIII. Personalizm ideatoryczny.

W dotychczasowych wywodach staraliśmy się poddać krytycznemu rozbirowi niektóre hasła względnie poczynania współczesnej pedagogiki. Z poglądów powyżej wyłuszczonych wynika koncepcja pedagogiczna, którą określamy jako personalizm ideatoryczny.

Celem wychowania jest uformowanie wszechkierunkowe osobowości jednostki. Rdzeniem jej jest świadomość i intelekt. Rozszerzenie i pogłębienie ich stanowić musi główny cel wychowania człowieka. Skupiające się około tego rdzenia — filogenetycznie wcześniejsze, biologicznie szczególnie ważne — sfery instynktu, intuicji, układu uczuciowo-wzruszeniowego i t. d. należy równocześnie rozwijać, wyzwalając odpowiednio utajone, zawarte w nich energie.

Należy tedy stwarzać w szkole odpowiednie warunki, w których najlepiej, najżywiej, najpełniej zakwitnąć może oparta oraz rozbudowana na zrębie indywidualności — pełna osobowość wychowanków. Nie należy przytem nigdy zapominac

o podkreślaniu tych wszystkich cech oraz treści duchowych jednostek, które zbliżają je do siebie, łączą je z sobą, umożliwiając ich wzajemne porozumienie się oraz współzycie.

Koncepcja personalizmu ideatorycznego nasunąć może pewne wątpliwości. Głównym zadaniem wychowawcy ma być kształtowanie umysłowości młodzieży, rozwój umiejętności pojęciowego myślenia. Niektórzy psychologowie (Thorndike, Woodsworth i inni) jednak sądzą, że nie można nauczyć nikogo myśleć, gdyż wprawa nabyta w zakresie jednego przedmiotu nie da się przenieść na inny przedmiot lub wogóle zastosować w życiu codziennym np. biegły pianista nie musi być dobrym stenotypistą i t. d.

Rozumowanie to jest stanowczo błędne. Zwolennicy powyższego poglądu bowiem miesza ją ze sobą dwie odmienne sfery psychiczne, w obrębie których nabyć można wprawę — odmiennego zgoła rodzaju: nawykową i myślową. W ramach pierwszej sfery dojść możemy — w związku z pewnym, konkretnym kompleksem przeżyć wrażeniowo-czuciowych — drogą ćwiczeń techniczno-mechanicznych, treningu — do wprawy nawykowej w tym stopniu, że wykonywanie określonych czynności dokonywać się może bez udziału lub z nikłym udziałem naszej świadomości i to w sposób ściśle określony, często nawet stereotypowy. W sferze drugiej zaś dochodzimy w wolnym, swobodnym związku z ogólną treścią naszej świadomości — drogą samoistnych, twórczych ćwiczeń myślowych do umysłowej wprawy cechującej się wybitnym udziałem świadomości towarzyszącej wszelkim aktom poznawczym, które — jakkolwiek odnoszą się do bezpośredniej rzeczywistości — mają jednak charakter abstrakcyjny, oderwany od wszelkich konkretnów.

Nawykowa wprawa, nabyta w określonej sferze doświadczenia, nie da się z natury rzeczy przenieść na inne zakresy rzeczywistości (wprawa pianisty nie przejdzie w wprawę stenotypisty — umiejętność wykonywania pewnych określonych ćwiczeń gimnastycznych, naśladowujących czynności pływania nie da się przemienić bezpośrednio w wprawę pływacką i t. d.) Umiejętność myślenia, operowania pojęciami jako symbolami, znakami rzeczywistości da się, oczywiście — z powodu abstrakcyjnego swego, wolnego, twórczego charakteru — przenosić z jednej sfery zjawiskowości na drugą, zastosować w całej pełni do całkowitego kompleksu doświadczenia.

Każdy wychowawca z codziennego swego doświadczenia wiedzieć powinien, że nie tylko przysparza uczniom swym wiedzę, lecz conajważniejsza — z punktu widzenia swego przedmiotu, poprzez odcinek rzeczywistości, który z perspektywy jego dyscypliny może być ujęty — uczy ich niespostrzeżenie precyzyjnym, ściśle naukowym sposobem prowadzenia pracy — umiejętności poznawczego myślenia. Stanowisko powyżej wyszczególnione znajduje potwierdzenie w wywodach:

Bagley'a i Colvina — cyt. dzieło str. 213: „Cokolwiekby można powiedzieć o metodach racjonalnego myślenia, nie może

być wątpliwości, że zdolność rozumowania zależy w równej mierze od zasobów umysłowych jak i od metody i to otwiera rozległe i bezsporne pole do wychowywania. Wykształcenie winno zasilić ucznia zasobem pojęć, faktów, zasad zdobytych i nagromadzonych w ciągu długiego doświadczenia ludzkości a stanowiących materiał, którym operuje rozumowanie. Innymi słowy, wychowanie powinno przekazać każdemu nowemu pokoleniu taki dział z ogólnego dorobku wiedzy pozytywnej, jaki dana jednostka przyswoić sobie może. Tym sposobem otworzy jej szeroko drogę do racjonalnego myślenia, a jeśli jeszcze nauczyciel uczyni ze swej strony wszystko, co może, aby wskazać uczniom właściwe metody posługiwania się wiedzą zdobytą i wpoi w nich przekonanie o wysokiej wartości umiejętnego spożytkowania wiedzy — może śmiało polegać na tem, że przyczyni się należycie do „kształcenia zdolności rozumowych“.

Koffki — cyt. dzieło str. 113: „Główne zadanie szkoły polega nie na tem, że przysparzamy sobie większą ilość pozytywnej wiedzy lecz na tem, że uczymy się myśleć, że osiągamy możliwość samodzielnego ustosunkowania się do danej sytuacji zapomocą właściwych ogniw myślowych. A zatem — według Koffki — szkoła uczy wychowanka przedewszystkiem samodzielnie i trafnie myśleć.

W związku z problemem personalizmu ideatorycznego należy rozpatrzyć kwestję perspektywy ideatorycznej. Perspektywa ta umożliwiająca jednostce swobodne działanie na płaszczyźnie życia przedstawia się różnorodnie z punktu widzenia historycznego jej rozwoju.

W zaraniu ludzkiej kultury ogląda jednostka wszelkie zjawiska życiowe z okienka rodziny, do której należy — widzi je wszystkie

- a) przejrzystość — ogarnięcie nikłego ich zakresu jest dla niej w zupełności możliwe,
- b) całościowość — przejawy życia są dla niej prymitywną całością i jednością,
- c) harmonijność — przeżycia jej układają się w pozbawiony wewnętrznych sprzeczności obraz,
- d) twórczość — wszelkie poznanie jej płynie z doświadczenia, jest wynikiem jej działań.

Tego rodzaju przejrzyste, całościowe, harmonijne i twórcze opanowanie poznawcze życia jest na owe czasy możliwe jedynie z powodu jego prostoty. Jednostka w państwie rodowym styka się bezpośrednio z wszelkimi organami państwowej władzy, widzi patryarchę, „pasterza ludu“, rządzącego według prastarych, znanych wszystkim praw zwyczajowych, może do niego zawsze zwrócić się, z nim obcować, bierze udział osobisty we wszystkim, uczestniczy w prawach i dźwiga ciężary zespołu, do którego należy — w społeczeństwie wolnych ma określoną, narzucającą się samo przez się pozycję — gospodarka naturalna, samowystarczalna, niewymienna lub naturalno-wymienna cechuje

ówczesne ekonomiczne stosunki, którym według tego samego, wszędzie powtarzającego się typu wszyscy członkowie rodu czy plemienia podlegają — kultura pierwotnego zespołu cechuje się prymitywizmem: religia naturalistyczna, sztuka w zarodku, wiedzy brak itd.

Zczasem, w miarę coraz bardziej postępującego dziejowego rozwoju staje się życie społeczeństw ludzkich coraz bardziej skomplikowane. Wyłania się nowoczesne państwo jako zaawansowany aparat organizacyjny, mogący przybierać różnorodne formy i postacie w dziedzinie władzy ustawodawczej, prawodawczej, wnioskodawczej, wykonawczej i sądowej — stosunki społeczne coraz bardziej się różnicują, wyłaniają się różnorodne warstwy społeczne, posiadające różne prawa i obowiązki, pozostające ze sobą w wielorakich stosunkach, tworzą się rozliczne asocjacje społeczne — system gospodarczy zmienia się na skutek podziału pracy, specjalizacji, wyłania się gospodarka pieniężno-kredytowa, wymiennie-towarowa, produkcja i dystrybucja różnych systemów wiodą do ciągle zmieniającej się pod względem jakościowym i ilościowym konsumpcji; droga prowadząca od producenta poprzez dystrybuenta do konsumenta wydłuża się, terytorjum gospodarczej łączności rozszerza się — kultura rozwija się w szybkim tempie na polu religii, etyki, prawa, sztuki, wiedzy itd.

Niezwykła komplikacja nowożytnego życia uniemożliwia jednostce bezpośredni i żywy wgląd w ogół zjawisk życiowych.

Ad a) Wszystko, co dotychczas było dla niej przejrzyste, — staje się niejasne, niewytłumaczalne, nie da się w żaden sposób ogarnąć i pojąć z powodu olbrzymiego zakresu spraw i problemów,

Ad b) Wszystko, co dotychczas było dla niej całokształtowe — staje się okruczowe, urywkowe, częścią jakiejś bliżej nieznannej, ześrodkowanej całości,

Ad c) Wszystko, co dotychczas było dla niej harmonijne — staje się sprzeczne, pełne kolizyj narzuconych przez życie lub rozwój wewnętrzny jednostki,

Ad d) Wszystko, co dotychczas było dla niej twórcze — staje się bierne, nie może ona bowiem kształtować czynnie swego doświadczenia, względnie może to czynić jedynie w najciaśniejszym, mało znaczącym zakresie pracy indywidualnej

Z okienka rodziny może tedy jednostka w nowszych czasach ogarniać zjawiska życia w sposób niejasny, urywkowy, otrzymując obraz pełen sprzeczności, w sposób zasadniczo bierny.

Ten stan rzeczy napełniać ją musiał niechęcią — powodować coraz bardziej wzmagającą się potrzebę przywrócenia pierwotnej pełni poznania.

Potrzebę tę wytłumaczyć można względami natury:

praktycznej — skuteczne działanie życiowe nie jest bowiem możliwe, względnie jest nader utrudnione w powyższych warunkach,

teoretycznej — człowiek dąży wiecznie do jedności, pełnej ładu i harmonii.

Rozpoczęła się tedy walka²² o przywrócenie pierwotnego wglądu w zjawiska życiowe. W walce tej narodziła się szkoła — szkoła ogólnokształcąca.

Zadaniem jej było przywrócenie człowiekowi niezbędnej dla celów życia pełni poznania. Urzeczywistnienie zadania tego napotykało na ogromne trudności natury technicznej, organizacyjnej, dydaktycznej, pedagogicznej. — Błędne lub jednostronne idee epoki, — nieodpowiednia polityka państwa lub miarodajnych czynników, — złośliwość lub nieudolność wpływowych jednostek i t. d. paraliżowały najbardziej celowe w tym względzie poczynania.

W rezultacie można było osiągnąć jedynie w ramach szkoły ogólnokształcącej słaby, mało przejrzysty, pełen luk obraz życia. Obraz ten nie jest nawet zbliżony do ideału — brak mu, niestety, cech charakteryzujących pierwotny światopogląd człowieka.

Perspektywa ideatryczna, jaką szkoła ogólnokształcąca — konieczna dla celów życia, popularna z powodu swych istotnych zadań — powinna dać wykluwającej się w jej ramach osobowości wychowanków — musi jednak być podobna do tej, jaka ukazywała się oczom jednostki spoglądającej na życie z okienka pierwotnej rodziny. Z okna szkoły zastępującej rodzinę powinien wychowanek jej zoczyć horyzont zupełnie odmienny niż widzialny jest przez szyby dzisiejszej uczelni.

Wobec ogromnego zakresu nagromadzonego przez wieki doświadczenia — musi obraz ten wprawdzie pozostać jedynie ogólny — należy jednak go uczynić znów przejrzystym, całokształtowym, harmonijnym — a co najważniejsza nabywanym przez wychowanków sposób żywy, aktywny, twórczy.

W tym celu należałoby przekształcić i skoordynować na odmiennej podstawie dotychczasowe programy szkolne.

Należałoby również poddać rewizji dotychczasowe metody organizacyjnych, dydaktycznych i pedagogicznych poczynania szkolnych.

Problemy powyższe, zasadniczej wagi wymagają jednak szerszego rozpatrzenia, wykraczającego poza ramy niniejszej rozprawy.

Recenzje.

Stanisław Karpowicz „Wybór pism“. Pod redakcją Dr Marii Librachowej. Zyciorys w opracowaniu Nelli Samatykowej. Biblioteka Dziel Pedagogicznych Nr. 19 i 20 „Nasza Księgarnia“. Warszawa 1929. (Wydano z pomocy Komisji Pedagogicznej Minist. WR. i OP.)

W dziejach społeczno-pedagogicznych poczynania z przełomowych dwudziestu pięć lat końca XIX i początku XX w. *Stanisław Karpowicz* (1864—1921) zajmuje nietylko zaszczytne ale wprost przodujące miejsce, jako pionier nowych, idei i twórca nowych projektów, które o lata całe wyprzedzały ówczesne życie

Polski. Toteż z uznaniem powitać należy wydanie pod redakcją Dr Marii Librachowej, „Wyboru Pism” tego tak oryginalnego pedagoga idealisty, tem bardziej, iż z powodu ich rozpróśnienia w formie artykułów i szkiców po różnych wydawnictwach były one dotychczas szerszemu ogółowi stosunkowo bardzo mało znane. Wydanie „Pism” Karpowicza umacnia nadto na stałe w polskiej historii wychowania jego czołowe stanowisko, słusznie mu się tu należące a zdobyte w rzetelnym i samotnym wysiłku całego życia...

Działalność Karpowicza przypada na okres pomiędzy 1863 a 1918 r. — w których to latach ustalił się w „zaborze rosyjskim” szczególny „modus vivendi”. Odbiło się to zresztą i na kierunkach pracy Karpowicza, teoretyka z urodzenia a niezmordowanego Działacza społecznego przez twardy nakaz obowiązku.

Świadczy o tem jego żywa działalność publicystyczna w Warszawie, gdzie był stałym współpracownikiem „Głosu” „Ateneum” i „Przeglądu Pedagogicznego”, jego współpraca w Komitecie Redakcyjnym „Przeglądu Pedagogicznego” i „Encyklopedji Wychowawczej” (1899 r.). Przypomnieć nie zaszkodzi, że przecież nie kto inny tylko Karpowicz zakłada w r. 1903 Towarzystwo Pedagogiczne, które istniało jako zrzeszenie tajne w ciągu trzech lat, że jest twórcą programu tajnych Kursów Pedagogicznych, organizatorem Kursów dla wychowawczyń.

Zakłada także Karpowicz w r. 1911 „Dom Dziecięcy” — który staje się ukochanym terenem jego żywej pracy pedagogicznej i warsztatem nowych na gruncie polskim doświadczeń. Podkreśle, że podstawową zasadą „Domu” było jaknajgłębsze uwzględnienie indywidualności, upodobań i właściwości każdego dziecka. Nie hamowano tu budzącego się bogactwa zainteresowań, pragnień i impulsów „maluczkich wychowanków”. Pozwalamo tworzyć i samodzielnie wybierać. A na tem tle przejawiały się swobodnie i szczerze charaktery, złe i dobre instynkty, radość życia, smutek, współczucie, chęć okazywania pomocy. Przedewszystkiem zaś znajdowało tu u małych „rzemieślników” ujście — „wrodzone zamiłowanie do czynności”. (Pierwsza polska szkoła pracy).

Gdy chodzi o Karpowicza jako teoretyka, można dziś co prawda zarzucić jego systemowi pedagogicznemu, który miał się ucieleśnić w dziele p. t. „Pedagogika osnuta na podstawach naukowych” niejedno. Jego system pedagogiki oparty jest na ewolucjonizmie, podstawę psychologiczną jego stanowi psychologia sensualistyczno-asocjacionistyczna, kierunek już istotnie przedawniony. A zupełnie nienaukowy już jest jego pogląd na wierzenia religijne, wedle mniemania autora, będące „nie pierwotną, ale wtórną potrzebą człowieka i pochodną”... (str. 103) i w początkach swych „będące filozofją, wyjaśniającą działania przyrody (sic!) i stosunek człowieka do twórców zjawisk”.

Alte pominiawszy te braki, „Pedagogika“ Karpowicza, oparta na znajomości biologii i socjologii, przyniosła niejedno niezwykle trafne spostrzeżenie i zachowała swą wartość i aktualność w dość wielkiej mierze i do dziś. Poważny wywód ostatecznego celu wychowania, którym jest poznanie otoczenia w celu regulowania stosunku człowieka do przyrody i życia społecznego (str. 104) i pedagogiki, „która nie powinna przekazywać dóbrków rodziny, kasty, klasy, lecz polegać na swobodnym rozwijaniu natury człowieka i wyposażeniu go w ogólnoludzkie skarby uczucia i umysłu dla osiągnięcia jaknajwiększej pełni indywidualnego i społecznego życia“ (str. 21) legły u jej podstaw. Następuje omówienie metod i granic pedagogiki naukowej i głównych czynników wychowania, zarówno naturalnych jak i sztucznych.

Gdy chodzi o rozwój „sprawności ogólnej“ wychowanka, do którego dążyć winien wychowawca, to ze stanowiska biologicznego i psychologicznego rzecz ujmując, wychowanie umysłowe winno iść w parze z wychowaniem fizycznym, z którym zresztą ma takie dziedziny wspólne, jak: a) kształcenie zmysłów i zdolności poznawczych i b) rozwój koordynacji ruchów. Rozwój zdolności poznawczych powinien nadto ściśle odpowiadać ostatecznemu celowi wychowania — wyrobieniu ogólnego poglądu na świat. Winien więc doprowadzić do jednego przedewszystkiem: do umiejętności stosowania poszczególnych wiadomości w życiu. Plan wykształcenia umysłowego zresztą odpowiadać powinien naturalnemu procesowi rozwoju myślenia.

Dość wiele miejsca poświęca także autor wychowaniu moralnemu, którego „zasady kierownicze“ omawia ze stanowiska biologicznego, społecznego i etycznego.

Pod wpływem zwrotu w wychowaniu estetycznym w Europie zachodniej i Ameryce, także i „wychowaniu estetycznemu“ chciał Karpowicz wyznaczyć w swej „Pedagogice“ należne miejsce, ale niestety zamiaru tego nie zrealizował, dlatego też i w „Wyborze Pism“, który mamy przed sobą, brak odpowiednich wyimków.

Zwrócić warto uwagę wkońcu w „Wyborze Pism“ na rozdział dziewiąty (str. 234 i nast.) o „Naśladownictwie i jego społeczno-wychowawczem znaczeniu“, tudzież na szereg trafnych myśli zawierający rozdział dziesiąty p. t. „Indywidualność i jej kształcenie“.

Z prac Karpowicza, które wejść miały do „Techniki wychowania“, przedrukowano jedynie ustępy o „Grach i zabawach“, „Karach i karności“, „Konsekwencji“ i „Kłamstwie“; inne rozprawy, jako przedawnione, słusznie zostały pominięte.

Trafny i celowy „Wybór Pism“ Karpowicza umożliwia czytelnikowi poznać bez trudu — prawdziwie i wiernie indywidualność tego zasłużonego pedagoga.

Dr Jan Kuchta.

Zapiski bibliograficzne.

Ludwik Pawłowski. Egzamin praktyczny na nauczyciela publicznych szkół powszechnych. Wyd. II. Gebethner i Wolff Kraków 1930.

F. Śliwiński. Organizacja władz szkolnych i szkolnictwa wszystkich stopni w Polsce odrodzonej, Podręcznik dla kandydatów do zawodu naucz. Książnica-Atlas 1929.

Dr Br. Biegeleisen. Uświadomienie zawodowe młodzieży krakowskiej. Kraków 1929. Nakł. Mlejs. Muzeum Przem. w Krakowie.

H. Gnoińska. Nauczanie wierszy w I klasie szkoły powszechnej. Wyd. „Naszej Księgarni“ Zw. P. N. S. P. Warszawa 1929.

„*Filomata*“. Miesięcznik poświęcony obronie idealów humanistycznych pod redakcją *Prof. Dra Ryszarda Guszyna*.

St. Tync i J. Gołąbek. Przewodnik metodyczny do czytańek polskich dla V oddz. szkoły powsz. Książnica-Atlas 1920.

Dr J. Jakóbiec. Przewodnik i wzory metodyczne do nauki języka niemieckiego. Książnica-Atlas 1929.

J. Balicki St. i Maykowski. Miej serce. III-ci r. nauki języka polskiego w szkołach średnich og-kształt. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. Lwów 1930.

St. Tync i J. Gołąbek. Czytanka polskie dla V oddz. szkoły powsz. Książnica-Atlas 1929.

Śląsk. Drugi zeszyt regionalny czytańek polskich. Ks-Atl. 1929

Stanisław Pawłowski. Geografia Polski. Podręcznik przeznaczony do użytku w szkołach powszechnych i średnich. Ks. Atlas 1929.

Stanisław Tołłoczko. Chemia nieorganiczna w łączności z zasadami chemii ogólnej. Wyd. VIII. Gebethner i Wolff. 19.9

S. Klabunowski-Pęczalski-Sierżputowski. Rachunki z geometrią dla IV oddz. szkoły powszechniej. Książnica-Atlas 1929.

Piotr T. Pietrzykowski. Nauczanie robót z metalu. Wyd. „Naszej Księgarni“ Warszawa 1929.

F. Wojnarowicz. Nauczanie robót z drzewa. Wzory ćwiczeń metodycznych. Kurs średni. Wyd. „Naszej Księgarni“ Warszawa 1929.

M. Tańska. Zabawy rytmiczne bez muzyki. Opis 60 zabaw. Nakł. „Naszej Księgarni“. 1929.

Prenumerata roczna 10 zł.
Cena oddzielnego zeszytu 1 zł. 50 gr

|| Nabyć można w Administracji „Ruchu
Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek
Główny 29, II. piętro.

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 Sieńko.**

Drukarnia „Szkołniczy“ w Krakowie, Grzegorzewska 30 — pod zarządem W. Jarosza.