

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

ADRES REDAKCJI:

KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

JAN HULEWICZ.

Żeromski wobec zagadnień oświatowych i pedagogicznych.

Silnie wzbierająca fala tendencji rusyfikatorskich ogarniała szkołę polską na terenie dawnego zaboru rosyjskiego, — po upadku powstania r. 1863 — gdy w jej mury wkracza młody Stefan Żeromski. Rozpoczynała się walka o władztwo dusz młodego pokolenia. Terenem tej walki stawała się szkoła. To też problem szkolny, — zagadnienie roli szkoły na tle całości warunków społeczno-kulturalnych narodu jawiło się w umyśle Żeromskiego z całą jaskrawością. Niebawem dołączyły się dalsze czynniki kierujące uwagę Żeromskiego ku zagadnieniom oświatowym i pedagogicznym.

Dominującą rolę odegrała tu atmosfera pozytywizmu polskiego. Pozytywizm, nawiązując do tradycji pedagogicznych epok minionych, dążył świadomie i konsekwentnie do wytworzenia odrębnej, oryginalnej myśli pedagogicznej na gruncie polskim, — zmierzał ku stworzeniu ognisk i skupień pracy pedagogicznej. Na Żeromskiego, z wszystkich kierunków i prądów, zarysowujących się w pozytywizmie, największy wpływ wywarła ideologia „Głosu”¹⁾. Przedewszystkiem wpływ ten przejawiał się w dziedzinie poglądów społecznych; ale również prawdopodobnym jest, że „Głos”, na którego łamach Żeromski umieszczał pierwsze utwory literackie, zwrócił jego uwagę i na zagadnienia pedagogiczne. Na kartach bowiem „Głosu” zagadnienia i problematyki pedagogiczne nie były rzadkością, — wręcz przeciwnie zwracał „Głos” na nie baczną uwagę, umieszczając artykuły i rozprawy wybitnych pisarzy pedagogicznych, jak St. Karpowicza, A. Szczyłny i innych.

Walka zatem z tendencjami rusyfikatorskimi na terenie szkoły po roku 1863 i wpływ pozytywizmu, a w szczególności

¹⁾ Współpracownikiem tygodnika warszawskiego „Głos” był między innymi J. Wł. Dawid. Drukuje tu szereg artykułów treści społeczno-politycznej, a w latach 1904/6 był redaktorem tego pisma.

atmosfera „Głosu“ — oto te dwa najważniejsze momenty dziejowe, które kierowały myśl Żeromskiego ku zagadnieniom pedagogicznym. Ale były jeszcze okoliczności inne, bardziej bliskie Żeromskiemu, bo z życia jego osobistego wyłaniające się, które sprawę oświatową, szkolną, wysuwały w jego umyśle na miejsce ważne i istotne. Z ogłoszonej dziś częściowo korespondencji Żeromskiego przez Stanisława Piłuna-Nowszewskiego¹⁾ wynika jasno, że twórca „Popiołów“ nosił się przez długi czas z myślą obrania zawodu nauczyciela szkół powszechnych, — że w związku z tem bardzo żywo interesował się położeniem, dołą i niedołą tego zawodu. Plan ten — jak wiadomo — nigdy nie zrealizował się, ale zainteresowanie, raz obudzone, pozostało na zawsze.

Razem wzięte w sobie były te wszystkie elementy dość silne, by sprawę szkolną uczynić Żeromskiemu szczególnie bliską. Jest ona też naczelnem, centralnem zagadnieniem pierwszej jego większej powieści — „Syzyfowych prac“. Pozostaną one po wsze czasy wspaniałym pomnikiem martyrologii narodowej młodzieży polskiej, — pozostaną jako dokument czasu, jako świadectwo walki z rasyfikatorstwem. W nich odmalował Żeromski ów cały wymyślny i przebiegły system pedagogiczny walki z polskością na terenie szkoły, a zarazem wskazał na metody i sposoby obrony żywiołu polskiego przed wynarodowieniem. „Syzyfowe prace“ dają obraz szkoły niewolnej, — szkoły narodu uciskanego. Dają równoległe obraz szkoły, w której świat uczniów i nauczycieli, to świat wrogów wzajemnych. Jednem słowem dają obraz ponury szkoły, wytworzonej w warunkach anormalnych bytowania narodowego. Te same przeżycia szkolne w nowych warunkach bytu — w niepodległej Polsce — ujął Żeromski z odmiennego punktu widzenia, zabarwiając humorystycznie czas tej walki z rasyfikatorstwem w „Wybiegu instynktu“²⁾.

Ale trzeba było powstania niepodległej Polski, by Żeromski zdobył się na jaśniejszą ocenę zagadnień szkolnych. W czasie niewoli skrajny pesymizm panuje w ocenie tych zagadnień. Najdobitniej przejawiał się on może w szkicu p. t. „Siłaczka“, kreślącym losy entuzjastki nauczycielki w zapadłej wsi. I ona, wierząc — śladem pozytywistów — w oświatę, jako panaceum na wszystkie niedomagania życia społecznego, pada osamotniona na posterunku ciężkiej pracy oświatowej. Taki sam typ entuzjastki nauczycielki — wkładającej w pracę zawodową całą duszę — da Żeromski później w „Charitas“, — w krótkim ale wymownym obrazku nauczycielki, nie przerywającej swej pracy nawet wśród wichury i pożogi wojennej.

Konstruktywny i pozytywny obraz nowej szkoły da „Róża“. Żeromski, mając pełne zrozumienie dla zasady, że wszelkie reformy społeczne osiągną tylko połowiczny skutek, o ile równoległe z niemi nie będzie szła wewnętrzna przemiana człowieka,

¹⁾ Stanisław Piłuna-Nowszewski: Stefan Żeromski. Dom, dzieciństwo i młodość. Warszawa 1928. str. 200, 226, 293.

²⁾ Stefan Żeromski: „Elegje“. Warszawa 1928. 9—20.

wytworzenie nowego jego typu, szkole, jej zagadnieniom wyznaczył w „Róży“ dość szerokie miejsce. Cała „sprawa szóstą“ (str. 205—233) daje obraz nowej, radosnej szkoły, w której dzieci chowa się według nowych zasad etycznych, w duchu przyjaźni i altruizmu społecznego.

Zrozumienie wagi i znaczenia oświaty w życiu narodu cechuje też krótką odczwę Żeromskiego z r. 1910: „Sprawiedliwość społeczna i oświata jak najszerza, najintensywniejsza“ — to w jego pojęciu — „dwa ramiona ducha nowożytnej Polski“¹⁾ I sprawy oświatowe stają się dlań odąd problemem niesłychanie doniosłym, sam bierze czynny udział w pracy oświatowej na terenie Lubelszczyzny, — ciągle donośnym głosem woła o poprawę bytu materialnego szerokich mas nauczycielstwa²⁾.

W odrodzonym państwie polskim sprawy szkolne wysunęły się znów na czoło zagadnień życia społecznego. Żeromski w zgodzie ze swym programem ciągle nawołuje w pismach publicystycznych do podjęcia wielkiej, na olbrzymią skalę zakrojonej akcji oświatowej. Zagadnienia szkolne porusza w książce p. t. „O Adamie Żeromskim — wspomnienie“, dając tu apoteozę szkoły francuskiej, szkoły szanującej indywidualność ucznia. Zarazem są tu smutne i bolesne obrazki szkoły polskiej, — szkoły tradycyjnej — gimnazjum krakowskiego. Łagodzą te przykre momenty miłe wspomnienia z gimnazjum w Zakopanem.

Sprawy oświatowe, szkolne stają się wreszcie zagadnieniem naczelnym utworu p. t. „Uciekła mi Przepióreczka“. Wiara w moc oświaty, wołanie o potrzebę nowej szkoły, o nowy typ nauczyciela, o gruntowne jego wykształcenie wystąpiło tu w związku z tendencjami regionalizmu. „Przepióreczka“ daje — w przeciwieństwie do „Syzyfowych prac“ — obraz nowych, reformatorskich poczynań narodu wyzwolonego w dziedzinie oświatowej. Jest to apoteoza pracy nauczycielskiej, znajdującej wyraz, czy w poczynaniach naukowców-profesorów uniwersytetu, czy w szarym trudzie nauczycieli szkół powszechnych. „Przepióreczka“ — mimo wszelkie pozory — jest jednym z radosnych akordów końcowej twórczości Żeromskiego, jest ostatnim pokłonem jego dla pracy oświatowej.

W całej więc twórczości Żeromskiego zagadnienia szkolne były mu szczególnie bliskie. Od obrazu szkoły zaborczej — poprzez utopijne koncepcje nowej szkoły w „Róży“ — biegła myśl Żeromskiego ku nowej szkole polskiej. Nie głosił żadnego ściśle określonego programu pedagogicznego, — nie był zwolennikiem żadnego kierunku pedagogicznego, — ale na terenie powieści i publicystyki spełnił — jak żaden inny z twórców-artystów — zadanie doniosłe a w warunkach i ramach twórczości powieściopisarza jedynie możliwe: głosił zrozumienie dla zagadnień oświatowych i szkolnych, wołał o reformę stosunków, — akcentował

¹⁾ Żeromski: Na zjazd młodzieży polskiej w Leodyum w Belgii 1910 r. „Elegje“ str. 246—247.

²⁾ Odgłosy krakowskie w „Elegjach“, str. 274—286.

wagę i znaczenie tej dziedziny życia. Uświadamiał sobie doskonale, że żyjemy w okresie głębokiego kryzysu społecznego, — że rodzi się „początek świata pracy“. Czuł i rozumiał, że nowy ustroj, nowa moralność „pracowników wolnych“ przynieść też musi — nową szkołę.

DR ZDZISŁAW KACZMAREK.

Z problemów demokratyzacji wychowania.

A. Demokratyzacja życia.

Żyjemy w przededniu nowej epoki. Ziemię przebiega elektryzujący prąd wielkich zdarzeń, kłębią się w twórczym chaosie różnorakie siły, w mozolnym trudzie wypracowują się kształty nowego życia, nowej kultury. Nastąpiło przedwiośnie, budzące wielkie nadzieje i jeszcze większe obawy, jasne i ponure naprzemian, kryjące w łonie swem tysiące kiełków i pąków — potężne niezniszczalną mocą i wolą życia. Wysila się geniusz ludzki, aby wartki prąd nowego życia zrozumieć, wytyczyć mu drogi, ująć w odpowiednie łożysko, aby nie stał się żywiołem ślepym, zbuntowanym, wszystko niszczącym. Wszędzie, na każdym polu życia i działalności szukamy nowych dróg, nowych form organizacyjnych, dostosowanych do zmienionych warunków i potrzeb. Doskonaliśmy w zawrotnym tempie technikę, sposoby walki z przyrodą, handel i przemysł, obmyślamy nowe formy współżycia społecznego i państwowego, próbujemy nowych dróg twórczości naukowej i artystycznej. Znajdujemy się również w trakcie wielkiego przewartościowania wartości. Poddajemy rewizji stosunek nasz do tradycji i związek z wartościami najwyższymi, wyrażający się w religii. Szybkie tempo życia, kalejdoskopowość zachodzących w niem zmian powoduje wzrost poczucia zmienności i względności wartości oraz potęguje dynamiczne i ewolucyjne ujmowanie zjawisk. Odzywa się znowu stare hasło sofistów, że człowiek jest miarą wszech rzeczy.

Dziedzina, w której niepokój twórczy najbardziej bije w oczy, wprost narzuca się szerokiemu ogółowi, jest obok rozwoju techniki życie społeczne i polityczne. Jesteśmy tutaj świadkami ogólnej demokratyzacji życia współczesnego oraz wzrostu tendencji społecznych, kolektywistycznych; dziś dopiero zaczyna się na dobre rozwijać nauka, badająca prawa współżycia społecznego jednostek i grup, starająca się ten rozwój przewidzieć i unormować — t. j. socjologia. Demokratyzacja życia współczesnego nie ogranicza się do właściwego życia społecznego i politycznego, lecz sięga dalej i głębiej, do samych podstaw kultury. Masy, ¹⁾ dochodzące coraz bardziej do głosu i wpływu, względnie domagające się

¹⁾ Mam na myśli nietylko masy t. zw. proletarjackie, lecz szeroki ogół odbiorców dóbr kulturalnych w stosunku do mniej licznej grupy przodowników umysłowych.

tego wpływu, żądają dostosowania kultury materialnej i duchowej do swoich potrzeb. Potrzeby te odznaczają się z jednej strony pewną jednolitością, przeciętnością — z drugiej strony niemalą różniczkowaniem; przejawiają się w nich tendencje zarówno kolektywistyczne jak i indywidualistyczne. Ruchowi temu sprzyja zbliżenie przestrzenne dzięki rozwojowi środków komunikacyjnych, dalej zacieśnienie się stosunków handlowych i niebawła dotąd współzależność gospodarcza między prowincjami, państwami, ba — kontynentami; wreszcie — zbliżenie w dziedzinie kultury umysłowej i artystycznej, dzięki takim czynnikom, jak radio i kino, nie mówiąc już o prasie, różnych zjazdach międzynarodowych etc. Obudzone potrzeby dają w sumie ogólne podniesienie się stopy życiowej oraz stanu oświaty wśród najszerszych warstw, wzbogacenie kultury o całą skalę różnorodnych nowych wartości — słowem demokratyzację w znaczeniu dodatniem.

Jednakże jak nurt zbyt szeroko się rozlewający traci na sile prądu i głębi wód, tak i prąd wartości kulturalnych, zastosowany do potrzeb szerokich mas, traci na wartości pędu i sile twórczej. rozlewa się płytko, po wierzchu, pełny zdradnych mierzliwizn, czyhających na łatwowiernego żeglarza. Z dorywczością i płytkością w przyswajaniu sobie przez masy spreparowanej dla nich kultury idzie wzrost dyletantyzmu i niekompetencji oraz zarozumiała pewność siebie. Jakże wielu ludzi czuje się uprawnionymi do wyrokowania o wszystkim, nawet o rzeczach, w których nie mają żadnego przygotowania. Umysły, nawykłe do ślizgania się po powierzchni zjawisk i zagadnień, przyuczone do spożywania strawy lekkiej, tracą zdolność i chęć do podjęcia samodzielnego wysiłku duchowego oraz wrażliwość na bodźce subtelniejsze. Rozproszenie zewnętrzne przeszkadza wewnętrznemu skupieniu i wytwarzaniu się jednolitych osobowości o zdecydowanym na świat poglądzie. I oto wytwarza się idealna sytuacja dla różnego rodzaju szarlatanów i demagogów, którzy w tej płytkiej i mętnej wodzie zechcą łowić ryby. Masy ich właśnie słuchają jak wyroczni, bo są nastrojone na ich ton psychiczny, na ich argumentację łatwą, pozornie jasną i bezapelacyjną, na ich sugestywną pewność siebie. W tych warunkach słabnie rozumienie dla nauki i uznanie dla ciężkiej, często bezinteresownej pracy jej twórców. Oto kilka rysów ujemnych z ogólnego obrazu demokratyzacji kultury współczesnej.

B. Demokratyzacja wychowania i wykształcenia.

Demokratyzacja ta obejmuje wszystkie dziedziny życia współczesnego, w nienajmniejszej mierze również dziedzinę wychowania i wykształcenia. Wyrazem tego są m. in. liczne usiłowania reformatorskie zagranicą i w Polsce, bądźto w dziedzinie teoretycznej, bądź też praktycznej. We wszystkich niemal państwach Europy reforma szkolnictwa, dostosowanie go do zmienionych potrzeb współczesnej demokracji, przedstawia jedną z najdonio-

ślejszych zagadnień. Wyrazem tych tendencji są przedewszystkiem dwie główne strony przedsiębranej reformy: strona organizacyjna, w której najważniejszym momentem jest zagadnienie t. zw. szkoły jednolitej, i strona dydaktyczno-wychowawcza, której punktem krystalizacyjnym jest zagadnienie t. zw. szkoły twórczej (Arbeitsschule, Gemeinschaftsschule, école nouvelle etc.). Z problemem naszym łączy się przedewszystkiem sprawa szkoły jednolitej, wentylowana na łamach prasy, na zebraniach publicznych, na posiedzeniach parlamentów, w gabinetach ministerjalnych. Chodzi o to, aby za pomocą odpowiedniego zreformowania i ujednoczenia organizacji szkolnictwa i jego ducha: 1-o chronić i utrwalić zagrożoną jedność społeczeństwa, względnie usunąć już istniejący rozłam, 2 o umożliwić każdej jednostce nabycie takiej sumy wykształcenia, jaka odpowiada jej zdolnościom i spodziewanej przydatności społecznej. Zakres i charakter reformy zależy naturalnie od lokalnych warunków, a więc od charakteru danego społeczeństwa, od siły jego tradycji kulturalnej, od stopnia wyrobienia poczucia państwowości. Do ważnej tej sprawy jeszcze powrócimy; narazie ograniczamy się do stwierdzenia jej aktualności.

Błędem jednakże byłoby utożsamianie problemu demokratyzacji wychowania i wykształcenia ze zagadnieniem szkoły jednolitej, a to ze względu na pominięcie założeń teoretycznych całej sprawy oraz ograniczenie strony praktycznej do jednego, aczkolwiek bardzo ważnego zagadnienia. Już przy pobieżnym rzuceniu oka na nasz temat widzimy, że ma on swoją stronę polityczno-społeczną i pedagogiczno-psychologiczną, i tylko równomierne rozpatrywanie go z obu punktów widzenia może dać wyniki zadowalające. Ponadto bliższe przyjrzenie się zagadnieniu przekonana nas, że i z jednego i z drugiego punktu widzenia spostrzemy całe bogactwo problemów, obejmujących różnorodne kompleksy i dziedziny. Chcąc więc zbadać wszechstronnie nasz problem, należałoby omówić bliżej poszczególne dziedziny, a wreszcie uwzględnić wzajemne ich łączenie i przenikanie się. Nie kusząc się o tak obszerne i wszechstronne traktowanie przedmiotu, postaramy się tylko przedstawić szereg momentów, które wydają się charakterystyczne dla całego zagadnienia. Będą one potrącały zarówno o stronę teoretyczną jak i empiryczną. Już poprzednio nakreśliłszy kilka cech charakterystycznych ruchu demokratycznego w ogólności, a współczesnego w szczególności. Teraz wypada zwrócić specjalną uwagę na dwoistość prądów: kolektywistycznego i indywidualistycznego, cechującą każdy ruch demokratyczny. Demokracja żąda dla jednostki wolności osobistej, wolności myśli i słowa; żąda uznania dla jej potrzeb i odrębności zarówno w ramach ustroju prawno-politycznego jak stosunków obyczajowo-kulturalnych; słowem — wypisuje na swym sztandarze hasło — praw człowieka. Ale na sztandarze tym znajdują się również żądanie równości i hasło praw obywatela. Równość wielu wymaga poświęceń ze strony jednostek, a wolność staje

się dobrowolnem podporządkowaniem się ustanowionym przez siebie prawom. Demokracja powołuje do rządu szerokie masy, daje im wpływ na prawodawstwo, od ich poziomu i potrzeb uzależnia stan kultury materialnej i duchowej. W kręgach interesów i potrzeb zbiorowych zaczynają zatracać się interesy jednostek; praca komplikuje się, staje się coraz bardziej dziełem zbiorowem, w którym rola jednostki niejednokrotnie schodzi do funkcji drobnego kółka w olbrzymiej maszynierji. Taki stan rzeczy charakteryzuje szczególnie naszą epokę. Z jednej strony mamy wzrastające coraz bardziej znaczenie działalności zbiorowej, zespolowej — we wszystkich prawie dziedzinach życia, z drugiej strony gwałtowny protest osobowości ludzkiej przeciw zatraceniu się w ogólnej mechanizacji życia. Te tendencje kolektywistyczne i indywidualistyczne znajdują swój wyraz również we współczesnych dążeniach pedagogicznych, zmierzających do demokratyzacji wychowania i nauczania.

I. Tendencje kolektywistyczne.

Jak już zauważyliśmy, najbardziej w oczy bijącą cechą demokracji życia jest to, że masy dochodzą do głosu i wpływu na życie społeczne i kulturalne, domagając się uwzględnienia w szerokiej mierze swoich interesów i potrzeb. W dziedzinie pedagogicznej przejawia się to najpierw w tem, że głównym ośrodkiem zainteresowań staje się szkoła powszechna, na której porzucenie przystępuje większość społeczeństwa¹⁾. W czasach, w których bardziej niż kiedykolwiek rozwój a nawet ostanie się kultury zależne jest od pozytywnego lub negatywnego do niej ustosunkowania się mas, w czasach tych problem dobrej szkoły powszechnej jest rzeczywiście bodajże największą troską i bołączką pedagogiczną. Dlaczego bołączką? Po pierwsze dlatego, ponieważ dotychczasowa szkoła ludowa przestała odpowiadać interesom, potrzebom oraz realnym warunkom życia szerokiego ogółu. Dawniej te warunki były prostsze, dziś się skomplikowały, a skala wymagań znacznie się podniosła. Po drugie dlatego, że dawniej łatwiej było narzucić masom pewien ideał wychowawczy, tendencje i kierunki wychowania, niż dzisiaj, w dobie ogromnego wzrostu krytycyzmu wobec wielu wartości; po trzecie — ze względu na konieczność zniesienia dotychczasowej stanowej i organizacyjnej izolacji szkoły powszechnej a równocześnie ze względu na trudności w organicznem i ideowem zespoleniu jej z resztą szkół. Powyższe zagadnienia i trudności spotykamy nie tylko w dziedzinie szkolnictwa powszechnego, lecz wszędzie tam, gdzie chodzi o demokratyzację wychowania i wykształcenia. Weźmy pod uwagę kwestję pierwszą: szkoła ma służyć interesom i potrzebom ogółu, ma się liczyć z realnymi warunkami życia. Życie

¹⁾ Według niemieckiej statystyki ludności zawodowo pracującej — 75% na pewno, a 95% przypuszczalnie poprzestaje na szkole powszechnej; (por. Ziemiłowicz, Problemy wychowania współczesnego, str. 280).

dzisiejsze wymaga specjalizacji zawodowej oraz większego wyrobienia społecznego i obywatelskiego niż dawniej. Jedno i drugie nabyć można tylko przez przedłużenie okresu kształcenia się. To też we wszystkich prawie krajach europejskich widzimy dążenie do przedłużenia obowiązku szkolnego: w Anglii i w Niemczech już obowiązują do 18 roku życia szkoły dokształcające. W innych zaś krajach, między innymi także w Polsce, rzecz ta jest jednym z postulatów w dążeniach reformatorskich.

Demokratyzacja życia powoduje dalej konieczność stworzenia jakiejś wspólnej platformy duchowej, kulturalnej dla całego społeczeństwa. Bez tej platformy niema mowy o uspołecznieniu szerokich mas, o stworzenia prawdziwie nowożytnego demokratycznego społeczeństwa. Stąd silne we współczesnych prądach kulturalno-pedagogicznych tendencje uniformistyczne, tendencje niejednokrotnie mylnie uznawane za alfę i omegę demokratyzacji wychowania. Dążności te przejawiają się przede wszystkim w żądaniu t. zw. szkoły jednolitej, względnie — jak to określają inni — jednolitości szkolnictwa.

Pierwszem staraniem propagatorów szkoły jednolitej jest nadanie jej takiej organizacyjnej i ideowej konstrukcji, aby kształciła tę ideową wspólność wszystkich warstw, dotyczącą zasadniczej postawy życiowej, uznawania zasobu pewnych społecznych wartości społecznych, ekonomicznych, narodowych, kulturalnych, oraz niektórych konkretnych społecznych poczynań¹⁾. Chodzi o zasklepienie przepaści, jaka dziś istnieje między t. zw. inteligencją a szerokimi masami, o stworzenie jednolitego, świadomego swych zadań społeczeństwa. Cały system szkolnictwa, począwszy od szkoły elementarnej a skończywszy na uniwersytecie, ma być przeniknięty tym wspólnym duchem i służyć potrzebom całego społeczeństwa. Postulat sam jest jasny i słuszny; trudności i rozbieżności zdań wywołuje naogół dopiero kwestja praktycznego przeprowadzenia względnie sprecyzowania sprawy. Przedstawiciele skrajnie pojętej demokratyzacji żądają wręcz proletaryzacji kultury i wychowania. Twierdzą oni, że dotychczasowy system wartości jako wybitnie „burżuazyjny“, „inteligentcki“ przestał odpowiadać dążeniom i potrzebom szerokich mas. Cały ten system oraz dzisiejsza organizacja szkolnictwa służą — ich zdaniem — tylko interesom warstw, posiadających materialną i moralną przewagę, i mają na celu podtrzymanie i ugruntowanie tej przewagi przez niedopuszczenie do rozwoju twórczych sił, budzących się w ludzie. Wychowanie winno więc zacząć od zbuzzenia przestarzałych i narzucanych dotąd nierealnych wartości, a na ich miejsce zbudować system wartości, wysnuty z realnych przeżyć, dążeń i potrzeb szerokich mas, — ugruntowany na podstawie materialistycznej z przewagą wartości ekonomicznych²⁾.

¹⁾ Por. Radwana: „Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej polskiej“. Warszawa, 1925.

²⁾ Por. m. in. dziełko Rieckl'a; Die Demokratisierung der Bildung, Lipsk, 1928 r.

To są zapatrywania skrajne. Bardziej umiarkowani przedstawiciele demokracji wychowania również liczą się z potężnym prądem emancypacji kulturalnej; i oni dążą do jedności kulturalnej, do pewnej współmierności duchowej ludzi, do zniesienia inteligencji jako odrębnej kasty społecznej. Nie pozwalają jednak na burzenie tradycyjnych wartości, lecz zalecają ich selekcję. System wartości i celów, proponowany przez nich jako podstawa jednolitości szkolnictwa, wyzwolony jest z pod hegemonji nastawienia materialistycznego, a obok wartości ekonomicznych uwzględnia w równej mierze wartości ideowe, obok ogólnoludzkich — narodowe. Reprezentanci tego umiarkowanego kierunku zdają sobie doskonale sprawę z niebezpieczeństw, wypływających z jednostronnego forsowania interesów szerokich mas i oparcia wychowania wyłącznie na wyzwaniu ich twórczych sił i możliwości. To też liczą się z koniecznością wszczepiania ogółowi pewnych wartości kulturalnych, oraz istnienia pewnej grupy jednostek najbardziej twórczych, czyli t. zw. elity kulturalnej, byle ona nie przerodziła się w zamkniętą kastę instruktorską. Nawet umysły, skądinąd krytycznie usposobione wobec szkół stanowo niezróżnicowanych, uznają konieczność jedności szkolnictwa. Jedność tę widzą w oparciu całej budowy szkolnictwa i jej ducha na najbardziej wartościowych przejawach kultury narodowej, w uzgodnieniu ostatecznych celów wychowania, w uwzględnieniu pewnego zasadniczego rdzenia wspólnych wiadomości i przeżyć¹⁾.

A zatem szkoła jednolita winna się odznaczać przede wszystkim pewnym wspólnym podłożem ideowym; inna rzecz, jak ktoś to podłoże pojmuje. Naogół przeważają tutaj poglądy, które nazwalibyśmy umiarkowanymi w stosunku do radykalnych z jednej a krytycznych z drugiej strony. — To wspólne podłoże, ten wspólny duch winien jako spiritus movens przenikać całe wychowanie: jego cel ostateczny i wszystkie cele bliższe, jego organizację i metody; winien być najwyższym regulatorem wszelkiej praktyki pedagogicznej. Bez wspólności ducha nie będzie jedności szkolnictwa, choćby się wypracowało nie wiedzieć jak subtelne plany organizacyjne. I tutaj mamy przejście do strony praktycznej naszego zagadnienia.

Należy nasamprzód stwierdzić, czym nie jest i nie może być szkoła jednolita. Błędem byłoby, gdyby ktoś żądał, że wszystkie dzieci w równym wieku mają otrzymać takie same wykształcenie. Szkoła jednolita nie oznacza również takiego systemu szkolnictwa, któryby uznawał tylko jedną drogę wzwyż, prowadzącą w prostej linii od szkoły powszechnej poprzez szkołę średnią do uniwersytetu — bez żadnych różnic i odchyień. W systemie takim celem szkoły powszechnej byłoby przygotowanie uczniów dla szkoły średniej, a celem szkoły średniej ogólnokształcącej

¹⁾ Stanowisko to reprezentuje przede wszystkim H. Gaudig; por. „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“, t. II. str. 90.

byłoby tylko dostarczenie adeptów uniwersytetowi. Jednostronność tego rodzaju ujęcia sprawy bije w oczy. Problem szkoły jednolitej zawiera wprawdzie silne tendencje uniformistyczne, egalitarystyczne, ale w niemniejszej mierze również tendencje różniczkujące. Uniformująco działa przede wszystkim dążność do zasypiania a przynajmniej zmniejszenia przez wychowanie przepaści między inteligencją a ludem. To też wszędzie rozbrzmiewa hasło stworzenia wspólnej podbudowy dla całego szkolnictwa w postaci szkoły, któraby przez szereg lat jednoczyła na swych ławach wszystkie dzieci bez względu na stan oraz pozycję majątkową rodziców. Rolę tę ma np. spełnić nasza szkoła powszechna. Konieczność takiej szkoły uznają wszyscy; rozchodzą się dopiero w szczegółach. Dlatego też to, co w tej sprawie zrobiono ostatnio w różnych krajach europejskich, przybrało różne postaci, a walka o tę szkołę wciąż jeszcze otwarta.

Powszechną ma być nie tylko szkoła podstawowa, lecz także szkoła średnia. Dotychczasowy układ sił społecznych spowodował, że uczniowie szkół średnich ogólnie kształcących rekrutowali się przeważnie z warstw t. zw. inteligencji i ze sfer zamożniejszych. Pewien wyłom w tym stanie rzeczy stworzyły już oddawna stypendja, bursy i inne urządzenia, umożliwiające korzystanie z wykształcenia średniego również pewnemu procentowi młodzieży z t. zw. warstw niższych. Jednakże są to środki połowiczne, które sprawy bynajmniej nie załatwiają. Jesteśmy obecnie świadkami olbrzymiego naporu emancypujących się mas na szkolnictwo średnie. Objaw ten, jakkolwiek zasadniczo dodatni, kryje jednak w sobie niebezpieczeństwo, o czym będzie jeszcze mowa. Faktem jednak jest, że reforma szkolnictwa średniego w myśl postulatów jednolitości i demokratyzacji wychowania jest konieczna. Nie majątek lub pochodzenie, lecz wyłącznie zdolności winny decydować w rekrutacji młodzieży. Stać się to może tylko przez inne niż dotąd ustosunkowanie się szkoły średniej do powszechnej. Przede wszystkim musi być stworzona między jedną a drugą pewna wspólność ideowa, umożliwiająca ich organiczną łączność. Poza to młodzież winna przebywać dłużej wspólnie w szkole powszechnej, a to z dwóch względów: 1) o psychologiczno-pedagogicznego, 2) o społecznego¹⁾. Ze względów psychologicznych dlatego, że dopiero w okresie między 13 a 14 rokiem życia ujawniają się wyraźniej jakościowe uzdolnienia dzieci; ze względów społecznych dlatego, iż dopiero dłuższy wspólny pobyt w szkole powszechnej pozwala na dokładną i metodyczną obserwację dziecka, zmniejszając możliwość uczyńnienia mu krzywdy przez nieodpowiednią ocenę; Wreszcie okres ten może rozwinąć inteligencję takiego dziecka, które wydało nam się początkowo mało inteligentne, a w rzeczywistości było tylko zahukane z powodu niekorzystnych dlań warunków

¹⁾ Por. art. Szkoła Powszechna (*Ruch Ped.* rok 1919). — O Szkołę Polską. Cz. III Warszawa 1920. — Stosunek szkoły powszechnej do średniej. (*Ruch Ped.* rok 1921). — Szkoła powszechna a średnia (*Ruch Ped.* rok 1926).

zycia. Okres ten przyczyni się również do lepszego zżycia się dzieci pochodzących z różnych warstw społecznych i w ten sposób umożliwi szkole częściowe zasklepienie przedziału, istniejącego między temi warstwami. To też nie dziw, że we wszystkich krajach toczyła się lub toczy walka o odłączenie kilku klas niższych od szkoły średniej i przyłączenie ich do szkoły powszechnej. Naturalnie w różnych krajach — znowu zależnie od warunków miejscowych — ruch ten przybiera różne formy i od cienie. W Polsce, jak wiadomo, całe zagadnienie skryształizowało się w hasła: siedmioletnia szkoła powszechna i pięcioletnia szkoła średnia.

Szkoła jednolita ma służyć interesom życiowym całego społeczeństwa, wszystkich jego warstw. Ponieważ zaś obok wartości, potrzeb i dążeń wspólnych istnieje wielkie ich zróżnicowanie, więc szkoła jednolita, właśnie dlatego, że jest wykładnikiem interesów całego społeczeństwa, musi uwzględnić też ich różnorodność. A zatem szkoła jednolita zawiera obok momentów jednoczących, uniformujących, także różniczkujące. Szkoła nie może się oczywiście zróżnicować tak dalece, aby mogła zaspokoić interesy wszystkich bez wyjątku grup społecznych, które w demokratycznym społeczeństwie rywalizują jawnie lub skrycie o wpływ w tej ważnej dla nich dziedzinie. To też rysem znamienym naszych czasów jest: 1-o konflikt, jaki wytwarza się na tle spraw szkolnych między poszczególnymi grupami, n. p. kościołem i państwem albo też poszczególnymi grupami zawodowymi; 2-o konflikt, jaki narasta między pewnymi grupami z jednej a szkołą z drugiej strony. Szkoła nie może uwzględnić ideologii wszystkich grup kulturalnych, ani też postulatów wszystkich grup zawodowych etc.; jednolitość jej zaznacza się właśnie w pewnym rozumnym wyborze pod kątem widzenia wartości najważniejszych i celów najistotniejszych, przyczem konieczne jest stworzenie z nich organicznie powiązanej skali celów pedagogicznych oraz ogrzanie ich jednolitym duchem. Nie oznacza to jednak zaniedbania przez szkołę różnorodności potrzeb społeczeństwa. Przedewszystkiem sfera życia zawodowego jest we współczesnych demokracjach tak zróżniczkowana, konieczność coraz większej specjalizacji na tem polu tak wzrosła i stale wzrasta, że szkoła nie może się z tem zjawiskiem nie liczyć. Stąd też pochodzą dwie cechy współczesnego szkolnictwa: a) wzrastające różnicowanie się typów szkół, szczególnie zawodowych; b) wypieranie przez czynniki praktyczne, zawodowe — dotychczasowego ideału ogólnego wykształcenia. O zjawisku drugim będzie mowa później. Tutaj należy podkreślić przedewszystkiem symptomatyczne dla naszych czasów wołanie o szkoły zawodowe, wołanie najgłośniejsze oczywiście tam, gdzie ten dział życia i szkolnictwa był dotąd najbardziej upośledzony, a więc n. p. w Polsce. Potrzeba bogatej sieci szkół zawodowych wynika przedewszystkiem z postępu techniki, która wymaga coraz więcej wiedzy technicznej od kandydatów na poszczególne zawody; a wiedzę tę nabyć mogą

oni tylko w odpowiednio zorganizowanych szkołach. Ograniczanie się do praktyki w warsztatach etc. nawet w mniej skomplikowanych zawodach praktycznych coraz mniej wystarcza dlatego również, że demokratyzacja życia wymaga obok wykształcenia zawodowego także pewnego poziomu umysłowego, wdrożenia do pewnych obowiązków społecznych i kulturalnych, czego adeptowi takiemu nie może dać sama szkoła powszechna i praktyka zawodowa. Obok szkół zawodowych w tym duchu działać winny również szkoły i kursy dokształcające etc. Jeżeli szkoły średnie zawodowe kształcą przyszłych podoficerów wielkiej armii życia zawodowego i społecznego, to oficerów i generałów tego ruchu kształci wyższe szkolnictwo zawodowe, rozwijające się coraz bujniej obok szkół akademickich.

Szkoła jednolita nie byłaby jednak jednolitą, gdyby poszczególne jej czony stanowiły sztywne, zamknięte w sobie całości, uniemożliwiające swobodne przechodzenie od jednego typu szkoły do drugiego. Jedność szkolnictwa możliwa jest tylko przy wielkiej plastyczności organizacji. Wymaga tego względ na dobro jednostki, wynika to również z plastyczności życia współczesnego, w którym jedne dziedziny przechodzą w drugie i wzajemnie się przenikają. W ten sposób szkoła jednolita jako jeden z głównych postulatów demokratyzacji wychowania przedstawta nam się jako sieć szkolna bogato zróżnicowana, o plastycznej organizacji, przeniknięta jedną myślą przewodnią i wspólnym duchem.

Problem szkoły jednolitej jest punktem centralnym, wokół którego skupia się większość współczesnych rozważań i usiłowań, dotyczących demokratyzacji wychowania. Z tego względu już w trakcie naszych rozważań na ten temat natrafialiśmy na niektóre z tych zagadnień, któremi teraz bliżej zająć się wypada.

Dążenie do demokratyzacji szkolnictwa zawiera w sobie bardzo silną tendencję związania go z realnem życiem współczesnego społeczeństwa. Objawem tej tendencji na wskroś społecznej jest — o czem już wspomnieliśmy — wypieranie ideału ogólnego wykształcenia przez czynniki praktyczne, zawodowe. Dzieje się to nietylko we formie zwiększonego zapotrzebowania szkół zawodowych, lecz także w postaci przenikania tego kierunku praktyczno-zawodowego do całego szkolnictwa, szczególnie średniego — ogólnokształcącego i wyższego — akademickiego. Zjawisko to stwierdzamy równo w sferze praktycznego rozwoju stosunków i w sferze śmiałych poczynań reformatorskich, jak również w dziedzinie roztrząsań teoretycznych. Naturalny rozwój stosunków doprowadził w tej mierze najdalej w tonie szkolnictwa akademickiego. Uniwersytety dzisiejsze różniczkują się coraz bardziej i zwolna zamieniają na akademje zawodowe różnego typu. Młodzież szuka w nich coraz więcej koniecznego kompendjum wiedzy fachowej, potrzebnej do danego zawodu (nauczycielskiego, lekarskiego, farmaceutycznego etc.), dąży do tego, aby mieć jak najprędzej „chleb w rękę“; profesorowie zaś, przeciążeni pracą nauczycielską, mają coraz mniej czasu na oddawanie się pracy

czysto naukowej i wyszkolenie odpowiednich następców. Stąd coraz wyraźniej zaznacza się dążność do rozdziału obu funkcji: pedagogicznej i naukowej; obok rozlicznych akademii zawodowych tworzy się lub projektuje różne instytuty badawcze etc. Dążenie to zrealizowano dotąd najwyraźniej w Stanach Zjednoczonych, t. j. w tym kraju, gdzie brak tradycji kulturalnej kojarzy się z dużą dozą energii twórczej i nieistniejącymi gdzieindziej niezwykle pomyślnymi warunkami finansowymi. W ten sposób troska o utrzymanie i dalszy rozwój nauki staje się zadaniem dobranego grona specjalistów, na których poza tem nie ciąży już inne obowiązki. I to więc zgodne jest z wyraźnym dążeniem naszej epoki do coraz większej specjalizacji. Ten prąd zawodowości przenika także do szkolnictwa średniego ogólnokształcącego. Pomijamy tutaj ten fakt, że zagadnienie szkół średnich zawodowych jest w obecnych czasach bardziej palące od zagadnienia szkół średnich ogólnokształcących, o czem już była mowa; nie będziemy się również zajmowali bliżej kwestją zróżnicowania szkoły średniej ogólnokształcącej, zadowalając się stwierdzeniem, że tendencje różniczkujące górują dziś i tutaj nad tendencjami unitarystycznymi. Niewątpliwie i to jest symptomem stopniowego zastępowania ideału „ogólnego wykształcenia“ przez kierunek wykształcenia dostosowany do zmienionych, tak bardzo zróżnicowanych warunków życia; a więc i w tem tkwi *sui generis* zawodowości. Jednakże cecha ta przejawia się najwyraźniej w pewnym symptomatycznym dla naszych czasów zjawisku, o którym zaraz pomówimy. Przedewszystkiem stwierdzić wypada, że szkoła średnia ogólnokształcąca przestaje być tylko, względnie przede wszystkim przygotowaniem do uniwersytetu. Stoimy w obliczu ogromnego parcia mas ku szkolnictwu średniemu. Rodzice z tych warstw chcą zapewnić dzieciom swym możność osiągnięcia takiej stopy życiowej i uzyskania takich stanowisk, których sami nie posiadają ze względu na brak odpowiedniego wykształcenia, ze względu na niemożliwość jego uzupełnienia. Dzieci ich mają te szranki przełamać, uzyskując odpowiednie wykształcenie średnie i związane z tem uprawnienia. To jest jedna strona sprawy. Z drugiej strony trzeba zwrócić uwagę na fakt, że te aspiracje w połączeniu z współczesnymi trudnościami gospodarczymi stwarzają olbrzymi popyt na stanowiska i posady, któremu nie odpowiada podaż. Stąd wytwarza się w poszczególnych zawodach konieczność eliminacji kandydatów zbędnych, wybrania z ich wielkiej liczby jednostek najodpowiedniejszych. Jaką zaś zasadę selekcji zastosować? W dotychczasowych warunkach istnieje tylko jedna: posiadanie lub nieposiadanie przez kandydata wykształcenia średniego, względnie przejścia przynajmniej pewnej wymaganej liczby klas. Dotąd jest wszystko w porządku, ale skoro zastanowimy się nad tem, o jaką szkołę średnią chodzi, natrafiamy na niepokojący objaw. Okazuje się, że szkoła dzisiejsza, a szczególnie średnia, jest mało dostosowana do potrzeb praktycznego życia, że przede wszystkim szkolnictwo średnie zawodowe — szczególnie

u nas — leży jeszcze w powijakach. Wobec takiego stanu rzeczy ukończenie całej szkoły średniej ogólnokształcącej względnie pewnej ilości jej klas staje się rodzajem ogólnej legitymacji, bez której niema wręcz wstępu do całego szeregu zawodów. W biurach, urzędach, instytucjach handlowych etc. — i to na stanowiskach trzecio i czwartorzędnych — wymaga się dziś matury. I w ten sposób słuszne i naturalne dążenie szerokich warstw ludności do wyższego niż dotąd wykształcenia zostało wykoszławione. Emancypowanie się mas, skomplikowanie stosunków życiowych, konieczność specjalizacji etc. mnożą liczbę tych zawodów, do których rzeczywiście trzeba wykształcenia o typie średnim. Błąd leży w tem, że cały ten napór kieruje się jednostronnie ku szkołom średnim ogólnokształcącym, wywołując nadprodukcję „ogólnie uzdolnionej“ inteligencji, nie przygotowanej należycie ani do życia praktycznego ani do studiów uniwersyteckich. Na dnie całego zjawiska leży dążność do przeniknięcia również szkolnictwa średniego ogólnokształcącego pierwiastkami praktycznymi o charakterze mniej lub więcej zawodowym, skoro i ta szkoła przygotowuje do życia. Ale dzięki omówionemu co dopiero spłotowi warunków dążność ta została skrzywiona i sprowadzona do nadania szkolnictwu średniemu ogólnokształcącemu marki szczególnego uprawnienia i uprzywilejowania, co nie zgadza się zupełnie z faktycznymi zadaniami tej szkoły. Nasuwa się tutaj jeszcze jedno spostrzeżenie, które niema wprawdzie nic wspólnego z kwestją zawodowości, jednakże ze względu na ścisłą łączność z omówioną sprawą domaga się tutaj choćby krótkiego napomknienia. Chodzi o to, że taki stan rzeczy przyczynia się wydatnie do utrzymania a nawet powiększenia rozłamu, jaki istnieje między inteligencją i ludem. Jednostki z ludu (mam w tym wypadku na myśli lud wiejski), dążące do przyswojenia sobie kultury inteligentkiej, wrywane są zbyt wcześnie, bo zazwyczaj już w wieku młodzieńczym, a często nawet chłopięcym, z naturalnego swego środowiska, to jest rodziny i wsi. Ani obce dla nich miasto, ani zorganizowana schematycznie dzisiejsza szkoła nie są zdolne do zastąpienia im środowiska naturalnego. Utrata zaś jego oznacza zarazem utratę koniecznej podstawy dla pełnego rozwoju osobowości, co może stać się przyczyną licznych komplikacyj w życiu psychicznem danych jednostek. Jednakże nas tutaj obchodzi przede wszystkim strona społeczna tej sprawy. Otóż stwierdzić należy, że w większości wypadków jednostki te zrywają z biegiem czasu zupełnie łączność ze swem pierwotnem środowiskiem, podczas gdy w innych warunkach one właśnie powinny były stać się twórczymi organizatorami życia kulturalnego wśród ludu, czynnikami uspołecznienia szerokich mas. Poza tem pewna ilość tych jednostek, które wyrzucił na wierzch prąd emancypacyjny szerokich mas, przyswaja sobie obok pewnych elementów wiedzy przede wszystkim powierzchowne, ujemne i destruktywne strony współczesnej kultury, powiększając w ten sposób falangę wykołajców moralnych, karierowiczów i życiowych pasożytów.

Czynniki zawodowo-praktyczne w dążeniach współczesnych najmniejszą rolę odgrywają w obrębie szkolnictwa powszechnego, aczkolwiek i tutaj zupełnie nieobecne nie są. Wpływ ich jednak nie zaznacza się na płaszczyźnie płytkiego utylitaryzmu, który cechował cele wychowawcze dawniejszej szkoły elementarnej. — Szkoła ta dawała pewną encyklopedję najbardziej potrzebnych każdemu człowiekowi wiadomości oraz dążyła do przyswojenia dziecku takiej sumy sprawności, przyzwyczajęń i cnót, których od niego później, czy to państwo, czy też kościół wymagał. W ten sposób np. szkoła pruska wychowywała posłusznych poddanych. Nawet poczynania naszej Komisji Edukacji Narodowej, aczkolwiek swego czasu były doskonale dostosowane do istniejących warunków społecznych i przewyższały o wiele to, co się działo w tej dziedzinie w państwach rozbiorowych, jednak ugruntowane były również na podstawie bezpośrednich praktycznych korzyści. Dzisiaj stosunki się zmieniły; odrzucamy dziś zasadę bezpośredniego utylitaryzmu jako determinantę celu wychowania. Nie przeszkaźda to, że przyjmujemy, a nawet pogłębiamy i rozszerzamy drugą zasadę, która — nawiasem mówiąc — również leżała u podstaw poczynąń pedagogicznych Komisji Edukacji Narodowej — mianowicie zasadę przystosowania szkolnictwa powszechnego do życia realnego, do jego wymogów i potrzeb... Dalszą cechą, należącą do grupy zawodowo-praktycznej, wpływającą również na praktykę pedagogiczną w szkole powszechnej, jest zasada twórczej pracy, wpływająca wydatnie na unormowanie środków i metod wychowania oraz szerzenie kultu pracy jako kardynalnego czynnika współczesnej kultury. Współczesna szkoła powszechna jako instytucja międzystanowa dba o krzewienie w dzieciach silnego poczucia wspólnoty społecznej, dążąc do tego głównie, przez wyrabianie wspólnoty pracy, przez organizację pracy grupowej. W ten sposób, nie dając bezpośredniego przygotowania do żadnego zawodu, będąc podstawą wszelkiego późniejszego wykształcenia i wychowania, szkoła powszechna w swej idealnej postaci wyrabia jednak zawczasu w dzieciach te wszystkie dyspozycje i skłonności, które są potrzebne dzisiejszemu zawodowo i praktycznie zorientowanemu społeczeństwu.

Ponieważ wymienione co dopiero czynniki, a więc: dostosowanie do życia, wprowadzenie czynnika twórczej pracy oraz kształcenie poczucia społecznego przez pracę zbiorową są właściwościami współczesnych tendencyj pedagogicznych wogóle, a w szczególności ich dążeń demokratyzacyjnych, przeto poświęcimy im tutaj słów kilka ogólnie, nie zajmując się bliżej ich rolą w szkolnictwie powszechnem.

Szkoła ma być dostosowana do życia. Dostosowanie to ma się przejawiać, najogólniej biorąc, w dwojaki sposób: 1-o przez uwzględnianie realnych potrzeb życia, a więc przygotowywanie wychowanków do przyszłej realnej ich sytuacji życiowej, 2-o przez wyzyskanie różnych dziedzin życia, różnych konkretnych sytuacji i sił życiowych dla celów pedagogicznych.

Ze względów metodycznych zaczniemy od momentu drugiego.— Nowoczesne kierunki wychowania przeciwstawiają się szkole jako zakładowi ściśle izolowanemu od wpływów zewnętrznych, upatrujących we wkroczeniu do szkoły pierwiastków aktualności i życia zamachu na jej powagę i roli destrukcyjnej a conajmniej hamującej w dziele wychowania. Dzisiaj żąda się od szkoły zrozumienia, że w izolacji do poszczególnych dziedzin życia wprost myśleć nie może o spełnieniu swego zadania wychowawczego. Wymaga się, aby szkoła te elementy pozaszkolne potrafiła nie tylko uznać, ale także wyzyskać i twórczo zorganizować dla celów wychowawczych. Taką siłą dotąd odpowiednio niewyzyskaną jest przede wszystkim środowisko, w krórem żyje dziecko, a więc środowisko terytorjalne: miasto, wieś; dalej środowisko społeczne: grupa koleżeńska, rodzina, grupa sąsiedzka, etc. Tutaj należą także takie dziedziny i siły życia współczesnego jak: prasa, radio, kino, sport i t. p. Wszystko to są siły i prądy, które jak fale wszystkimi otworami wciskają się do życia szkolnego. Niektóre z nich w życiu młodzieży odgrywają tak wielką rolę i mogą być w działaniu swem niekontrolowanym tak niebezpieczne, że niezorganizowanie ich grozi unicestwieniem dzieła wychowania. To demokratyczne dążenie do wciągnięcia wszystkich ważniejszych dziedzin i przejawów życia do dzieła wychowania prowadzi z konieczności do coraz większej zmiany systemu szkolnictwa oraz metod dydaktyczno-wychowawczych. Już dzisiaj, nawet w ramach naszego oficjalnego szkolnictwa — nie mówiąc już o licznych szkołach doświadczalnych — jesteśmy świadkami pewnego ruchu w tym kierunku.

Zbliżenie szkoły do życia jako postulat demokratyzacji wychowania przejawia się jeszcze wyraźniej w dążeniu do przystosowania szkolnictwa do realnych potrzeb życia. Z tego wypływa troska o dobre, bogato zróżnicowane szkolnictwo zawodowe, o czem już była mowa. Również zauważyliśmy już, że ten kierunek zawodowy w szkolnictwie strąca z uprzywilejowanego stanowiska ideał harmonijnego wykształcenia ogólnego. Dopóki ideał ten — przynajmniej w szkołach średnich ogólnokształcących — panował, dopóty zaznaczała się tam również hegemonja teoretyzowania i estetyzowania. Jest więc rzeczą bardzo charakterystyczną dla współczesnej demokracji, że w tym werbalizmie, a przede wszystkim w przeroście kultury estetycznej widzi objaw epoki minionej oraz czynnik wysoce ujemny dla czasów obecnych, bo powodujący rozłam między szkołą i życiem. Jeżeli życie wymaga wielkich wysiłków woli, napięcia energii, rzutkości i szybkości orientacji, to szkoła nie może pozostać wybitnie teoretyzująca i estetyzująca; przeciwnie, chcąc życiu sprostać, musi nabrać charakteru realistycznego i woluntarystycznego; a może to uczynić przede wszystkim przez uznanie i wprowadzenie do pedagogiki czynnika pracy.

Tak więc z demokratycznym postulatem zbliżenia szkoły do życia łączy się ściśle żądanie wprowadzenia do szkoły czynnika

twórczej pracy. W dążeniach tych rozróżnić możemy znowuż dwa równoległe kierunki. Pierwszy z nich zmierza do połączenia nauki z rzeczywistą pracą o charakterze fizycznym oraz mniej lub więcej zawodowym; drugi kierunek zmierza przedewszystkiem do uwzględnienia czynnika pracy jako wysokiej klasy waloru wychowawczego w praktyce pedagogicznej wogóle, a więc pracą twórczą może tu być również każda praca umysłowa. Kierunek pierwszy dotyczy w pierwszej linii oczywiście szkół średnich mniej lub więcej zawodowych, ale może on się odnosić również do szkół średnich ogólnokształcących, szczególnie wtedy, gdy uwzględnimy różnice w charakterze tej pracy, która może być w różnych odcieniach warsztatowa, złączona ze środowiskiem miejskiem, względnie w różnych odcieniach rolnicza, złączona ze środowiskiem wiejskiem. Szczególnie w różnych zakładach wychowawczych na wsi¹⁾ udaje się połączyć dziedzinę wychowania i nauczania z pracą fizyczną w ogrodzie, warsztacie i na roli, która jest realną pracą, dającą pewne korzyści gospodarce etc., chociaż nie daje wyraźnego przygotowania zawodowego²⁾. Takie połączenie szkoły z pracą w warsztatach oraz perjodycznym zwiedzaniem różnych ośrodków pracy ma właśnie zbliżyć praktykę wychowawczą do życia czynnego, zawodowego, ma w części chociaż zastąpić ten ścisły związek, jaki istniał między temi dwiema dziedzinami w średniowieczu, we wychowaniu dworskiem rycerstwa oraz wychowaniu cechowym średnich sfer mieszczańskich. Charakter demokratyczny dążenia powyższego przejawia się między innymi również w tem, że dzięki takiemu przepojeniu całego życia szkolnego pracą fizyczną — propagatorzy jego spodziewają się złączenia antagonizmów społecznych przez wyrobienie w dorastającym pokoleniu poczucia równowartościowości pracy fizycznej i umysłowej.

Jednakże daleko szersze zastosowanie znalazła dotąd zasada pracy jako czynnika pedagogicznego wogóle, to też obok prze-ważnie organizacyjno-społecznego problemu szkoły jednolitej — dydaktyczno-pedagogiczny problem szkoły pracy wybija się na pierwszy plan współczesnych zagadnień pedagogicznych. Różni na różne strony tego problemu zwracają uwagę. Stąd też pochodzą różne nazwy na oznaczenie nowego żadanego typu szkoły, a więc: Arbeitsschule, école active, szkoła twórcza, żywa szkoła itd. Tutaj, przy omawianiu tendencji kolektywistycznych w demokratyzacji wychowania, musimy zwrócić uwagę przedewszystkiem na jedną stronę powyższego problemu. Jak wiadomo, szkoła twórcza wymaga nabywania przez wychowanka wiadomości, sprawności

¹⁾ Por. niemieckie Landerziehungshelme (wzrosłe zresztą ze wzorów angielskich), chociaż cel i duch ich niezawsze jest demokratyczny. Zob. art. B. Nawroczyńskiego: Wlejskie ogniska wychowawcze (*Ruch Ped.* r. 1927).

²⁾ Taki ciekawy typ szkoły średniej na wsi, prowadzonej w duchu demokratycznym i w szerokiej mierze uwzględniającej pracę fizyczną o znaczeniu praktycznym, jest szkoła — ferma na wyspie Scharfenberg pod Berlinem; (por. *Ruch Pedagogiczny** rok 1929, Nr. 1. oraz *„Die Neue Erziehung“*).

i dyspozycji nie drogą biernego przyswajania sobie gotowych treści i biernego ulegania wpływom wychowawczym, lecz drogą świadomego wysiłku, czynnej, twórczej pracy, drogą próbowania i eksperymentowania. Elementem pracy w znaczeniu czynności technicznej może odgrywać przytem rolę większą lub mniejszą; zasadą jest aktywność wychowanka, ujawniająca się w samodzielnej i twórczej pracy — bądź technicznej, bądź też umysłowej¹⁾ Praca ta może być albo jednostkowa albo też zbiorowa. Wobec złożoności współczesnego życia społecznego, wobec głęboko sięgającego podziału pracy we wszystkich dziedzinach, kwestja organizowania pracy zbiorowej nabiera szczególnej wagi w obrębie zagadnienia szkoły twórczej. Praca zbiorowa, czyto fizyczna, czy też umysłowa, dążenie do wspólnego celu, wspólne ponoszenie trudów i wspólna radość z osiągnięcia pożądaných wyników kształcą najlepiej cnoty społeczne, potrzebne w nowożytnym, demokratycznym społeczeństwie: wyrabiają poczucie wspólnoty wszystkich warstw w imię postępu kulturalnego narodu i ludzkości, skoro uczniowie różnych warstw społecznych uczą się współpracować ze sobą: wyrabiają zdolność podporządkowania swoich interesów interesom ogółu; uczą ekonomji sił i czasu oraz skromnego oceniańia zakresu własnych możliwości.

Zagadnienie wspólnoty pracy (Arbeitsgemeinschaft) naprowadza nas na inne, żywo dyskutowane środki przygotowania młodzieży do przyszłej roli czynnych członków demokratycznego społeczeństwa. Mam na myśli ideę gminy szkolnej, samorządu (selfgovernment), sądu koleżeńskiego i t. d. Jest rzeczą charakterystyczną, że pomysł ten doczekał się najpóźniejszej realizacji właśnie w kraju o najsilniej wyrobionej demokracji, t. j. w Stanach Zjednoczonych. W tej swojej pełnej, czystej — że się tak wyrażę — postaci gmina szkolna jest jakby państwkiem w minjaturze, posiadającym własny parlament, własną władzę wykonawczą i sądowniczą etc., a mali obywatele jego, spełniając w niem różne funkcje, przygotowują się w ten sposób praktycznie do swej późniejszej roli społecznej w życiu. Ciekawą z naszego punktu widzenia jest również rzeczą, że Europa pomysły te w ich skrajnej formie przyjmuje naogół z dużą rezerwą; mówi się nawet o niebezpieczeństwie amerykanizacji życia i szkoły, oznaczającej próby sztucznego zaszczepienia pomysłów i urządzeń obcych naszej kulturze²⁾.

Cała demokracja wychowania wisiaby niejako w powietrzu, gdyby nie objęła także kształcenia nauczycielstwa. Dopiero nauczycielstwo, niezróżnicowane stanowo, przeniknięte wspólnym duchem, może przeprowadzić dzieło demokracji szkolnictwa. To też reformy, przedsiębrane w ostatnich czasach

¹⁾ O różnych kierunkach szkoły pracy informuje jasno popularna książeczka R. Lehmann'a: Die pädagogische Bewegung der Gegenwart, („Philosophische Reihe“), 1922. Zob. też A. Ferrière L'École active. Wyd. III. Genewa 1926. — H. Rowid. Szkoła Twórcza. Wyd. II. Kraków 1929.

²⁾ Por. zapamiętania cyt. już H. Gaudiga.

w dziedzinie kształcenia nauczycieli, nacechowane są w wielkiej mierze temi tendencjami demokratycznymi. Jedność szkolnictwa damaga się przede wszystkim zasklepienia różnicy w pozycji społecznej i poziomie wykształcenia, jaka istnieje między nauczycielstwem szkół średnich i powszechnych. Wytworzył się zresztą w tym kierunku silny prąd emancypacyjny wśród nauczycielstwa szkół powszechnych, przejawiający się między innymi w Polsce¹⁾. Wszystko to — nie mówiąc już o wymaganiach, podyktowanych stanem nauk pedagogicznych — powoduje, że tworzy się dla nauczycielstwa szkół powszechnych nowe szkoły o zakroju akademickim: instytuty nauczycielskie i pedagogia, że lansuje się różne projekty reformy tych części wydziałów filozoficznych uniwersytetów, które kształcą przyszłych nauczycieli szkół średnich. Tak oto przebiegliśmy cały szereg problemów, dotyczących wielkiej kwestji demokratyzacji wychowania, problemów, których wspólną, zasadniczą cechą były tendencje kolektywistyczne. Wszędzie interes całości, zbiorowości dominował mniej lub więcej nad interesami jednostki. Wszędzie chodziło przede wszystkim o wartości ogólne, o organizację pracy zbiorowej etc. — Ale już w łonie tych tendencyj kolektywistycznych spostrzegliśmy obok prądów bardziej niwelatorskich, egalitarnych — również tendencje różniczkujące. Zkolei musimy zdać sobie sprawę z tego, że demokratyzacja wychowania jest prądem, zawierającym obok tendencyj kolektywistycznych również bardzo wyraźne dążności indywidualistyczne.

(Dok. nast.)

LUDWIK PAWŁOWSKI.

Egzamin praktyczny na nauczyciela szkół powszechnych.

Spostrzeżenia, uwagi i wskazówki praktyczne na marginesie zarządzenia ministerjalnego.

Dnia 14 grudnia 1928 r. ukazało się zarządzenie Ministerstwa W. R. i O. P. w sprawie przepisów o praktycznym egzaminie na nauczyciela publicznych szkół powszechnych (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. z dnia 10 stycznia 1929 r. Nr. 1 (208), wydane na podstawie art. 7 rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 6 marca 1928 r. w sprawie kwalifikacyjnej zawodowych nauczycieli szkół powszechnych (Dz. U. R. P. Nr. 28 poz. 258 i Nr. 53 poz. 512). Zarządzenie to normuje w sposób jednolity dla całego obszaru Państwa Polskiego sprawę dawniejszego egzaminu drugiego nauczycielskiego lub kwalifikacyjnego, obowiązku-

¹⁾ Zob. Instytuty i Studja Pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych. (*Ruch Ped.* Rok 1925). — Rozwój systemu studjów nauczycielskich. (*Ruch Ped.* rok 1928).

jącego dotąd w byłym zaborze austriackim i pruskim. Jest więc zarządzenie to jednym z aktów reformy i unifikacji, a jeżeli chodzi o były zabór rosyjski — innowacją.

Jak sądzić można z głosów prasy zawodowej, idea egzaminu praktycznego kwestjonowaną nie była, a rozciągnięcie na cały obszar Państwa obowiązku, istniejącego dotąd wyłącznie na terenie dwu dzielnic, zostało przez społeczeństwo przyjęte obojętnie, a przez nauczycielstwo z zainteresowaniem i — zdaje się — przychylnie.

Zbytecznym jest chyba nadmieniać, że złożenie obowiązującego obecnie egzaminu praktycznego wymaga pewnej — narazie ze strony urzędowej bliżej nieokreślonej — pracy przygotowawczej i dlatego sprawa egzaminu praktycznego łączy się w sposób dość ścisły z kwestją reorganizacji dotychczasowych studjów nauczycielskich w kierunku ogólnie dziś zasadniczo uznanym: podniesienia poziomu wykształcenia, a przede wszystkim wiedzy pedagogicznej, przez co osiągnie się lepsze przygotowanie do zawodu, a zarazem zwiększy się wydajność pracy nauczyciela.

Uznając całkowicie słuszność żądań reformy, niepodobna zamykać oczu na rzeczywistość. Ideał masowego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na uniwersytetach jest dziś jeszcze nierealny z różnych względów zbyt głębokich, by je w krótkim czasie można było usunąć. Pedagogja są obecnie w stadium organizacji i doświadczeń, mających na celu doskonalenie i utrwalenie tej formy studjów nauczycielskich, przyjętej już w wielu państwach Europy i Ameryki. Roczne kursy nauczycielskie stanowią fazę przejściową w dążeniu do reformy kształcenia nauczycieli. W związku z panującymi stosunkami w naszym państwie seminarja jeszcze zapewne przez czas dłuższy spełniać będą rolę głównego czynnika, dostarczającego kwalifikowanych nauczycieli szkołom powszechnym.

Wiek młodzieży, uczęszczającej do seminarjum, czas trwania nauki, przygotowanie, jakie młodzież do seminarjum przynosi, a wreszcie konstrukcja programów nie pozwalają na wyrobienie u absolwentów tych zakładów pewnych sądów opartych na przygotowaniu nietyko teoretycznym, ale i na własnej praktyce. Usiłowania nasze idą wprawdzie w tym kierunku, ale i twórcy seminarjów i ich pracownicy zdają sobie doskonale sprawę, że usiłowania te sztucznych bądź co bądź warunków praktyki pedagogicznej uczniów na terenie szkoły ćwiczeń nie zmienią, a najlepiej zorganizowana praktyka będzie zawsze raczej ilustracją, wprowadzeniem, materiałem do dyskusji, nigdy zaś samodzielnem doświadczeniem, jakie osiągnąć można tylko przy naturalnym warsztacie pracy.

Praca, jaka dziś odbywa się na W. K. N. i kursach wakacyjnych uzupełnia w zakresie wykształcenia ogólnego i teoretyczno-pedagogicznego te braki, jakie pozostawia seminarjum, podobnie kształcenie nauczycieli w pedagogjach, a w przyszłości w uniwersytetach usunie wiele anomalij dzisiejszego systemu seminarjal-

nego — tej najważniejszej nie usunie: dziś seminarjum czy kurs roczny, jutro pedagogjum, za lat kilkanaście uniwersytet, da nauczycielowi przygotowanie teoretyczne — praktyczne przygotowanie do zawodu sam sobie zdobyć musi dziś, i jutro też zdobyć będzie musiał.

Sprawdzianem tej samodzielnej pracy początkującego nauczyciela będzie pogłębiona i na praktyce oparta znajomość psychiki dziecka, znajomość programów i przepisów administracyjnych oraz współczesnych zasad pedagogiki i dydaktyki. Sprawdzenie i podsumowanie dorobku osiągniętego przez nauczyciela w pierwszych latach jego służby, stanowiłoby cel egzaminu praktycznego, co leży niezawodnie w intencjach zarządzenia ministerjalnego.

Tak rozumiany egzamin praktyczny będzie również impulsem dla młodego nauczyciela, by pracę zapoczątkowaną dopiero w seminarjum kontynuował i to według pewnego ściśle określonego planu. Da on też możliwość społeczeństwu, za pośrednictwem władz szkolnych, zatrzymania na stałe w służbie tych tylko, którzy potrafili swe wiadomości teoretyczne rozszerzyć i zastosować w praktyce, osiągając w ten sposób możliwie doskonałe poznanie terenu i form swej pracy zawodowej. Tak pomyślany egzamin będzie niewątpliwie ważnym czynnikiem podniesienia poziomu wiedzy nauczyciela i poziomu szkoły powszechnej, pod warunkiem oczywiście, że nie zostanie zredukowany do zwykłej formalności lub do powtórzenia w skróceniu materiału, który był przedmiotem egzaminu dojrzałości, jak to niestety miało miejsce w swoim czasie n. p. w byłym zaborze austriackim ¹⁾.

Ustaliwszy stosunek swój do idei egzaminu praktycznego, podkreśliwszy jego znaczenie dla sprawy dalszego zawodowego kształcenia nauczyciela, należałoby uczynić kilka spostrzeżeń dotyczących zarządzenia, które zawiera przepisy o tym egzaminie.

Zarządzenie omawiane wprowadza, jak zaznaczyliśmy, dla przeważnej liczby województw instytucję zupełnie nową, jaką jest egzamin praktyczny. Dlatego nie tylko pozytywne, ale wprost konieczne jest ustalenie pewnych wytycznych, dokładne określenie celu i zakresu wymagań przy tym egzaminie. Wskazówki te są konieczne i dla tych terenów, na których egzamin ten nie jest nowością. Potrzebne są, by wskazać różnice intencji i metod, tembardziej, że zachodzą istotnie głębokie różnice.

Jeżeli egzamin praktyczny ma dać wyniki pozytywne, to

¹⁾ „Egzamin kwalifikacyjny traktować należy zasadniczo jako praktyczne. Mimo wyraźnego określenia ich charakteru w dotychczasowych przepisach (art. II. Przepisów ustęp 3) utarł się niestety zwyczaj i przeszedł niemal w regułę, że egzamin kwalifikacyjny uważany jest jakoby za drugi egzamin dojrzałości z powtórzeniem materiału naukowego z zakresu seminarjum...”

„Także musi ulec zmianie dotychczasowy sposób przeprowadzania lekcji praktycznych, gorączkowych, pospiesznych, nieraz z półgodzinnym ledwie wymiarem czasu dla kandydata...” (Ok. K. O. S. Lw. Dz. Urz. K. O. S. Lw. Nr. 7 z 1922 r. str. 205). Cyt. za Melchertówną „Jak uczyć się do egzaminu kwalifikacyjnego”, Lwów 1926.

praca przygotowawcza do egzaminu odbywać się musi według pewnego planu, musi być ujęta w pewne normy, musi być uznana za dalszy ciąg pracy rozpoczętej na terenie zakładu, w którym się nauczyciel kształcił, musi być otoczona specjalną opieką¹⁾.

W ciągu pierwszych lat praktyki krystalizuje się osobowość nauczyciela, jego stosunek do dzieci, do szkoły, do zawodu. Nie wolno nam tej sprawy pozostawić przypadkowi i nieraz przekreślić pracę nad przygotowaniem teoretycznym w ciągu 12 lat prowadzoną. Ujęcie tej sprawy należy do Ministerstwa i ono winno ją jak najspieszniej uregulować²⁾. Obok celu i ustalonego dokładnie zakresu wymagań przy egzaminie praktycznym należy wskazać plan pracy przygotowawczej. Zwrócić należy uwagę nauczyciela na pewne interesujące zagadnienia pedagogiczne, mające dla jego pracy ogromne znaczenie, których przestudjowaniem zająć się winien. Należy wskazać podstawowe podręczniki i lekturę uzupełniającą, wprowadzającą w krąg współczesnych problemów wychowania publicznego oraz oświetlającą należycie ważniejsze działy nauki o wychowaniu, nauczaniu, psychologii i administracji szkolnej. Lektura nie może być przypadkowa. Nie jest rzeczą obojętną, czy nauczyciel przeczyta kilka książek podstawowych, ujętych w pewien system, czy kilka rozprawek wątpliwej wartości naukowej pochodzących ze sprzecznych założeń i do sprzecznych prowadzących wniosków³⁾.

Należałoby również postulat streszczenia dwu przygodnych książek zastąpić wymaganie obowiązkiem sprawozdania ze spostrzeżeń, jakie się nasunęły nauczycielowi w ciągu praktyki szkolnej w związku z lekturą. Pobudziłoby to do krytycznego ustosunkowania się do własnej pracy i do ustalenia korelacji pomiędzy teorią i praktyką. Przedłożenie tych sprawozdań oraz ewentualnie materiałów wymienionych w końcowym ustępie § 5 winno nastąpić równocześnie z wniesieniem podania o dopuszczenie do egzaminu, a ocena tej pracy domowej wejść musi jako czwarta przy ustalaniu wyniku egzaminu (§ 22).

Zarządzenie, uzupełniające przepisy egzaminu praktycznego, dotyczyć winno i seminarjów nauczycielskich i rocznych kursów. Zarówno od seminarjów jak i od kursów rocznych żądać należy gruntowniejszego niż dotąd orjentowania młodzieży w literaturze dotyczącej przedmiotów pedagogicznych, zorientowania młodzieży w czasopiśmiennictwie pedagogicznym, przynajmniej polskim, w wydawnictwach dla dzieci, wkońcu zaprawienia jej do ko-

¹⁾ Należałoby zaniechać mianowania tymczasowego nauczycieli na stanowiska samoistne do jednoklasowych szkół, położonych często zbyt daleko od centrów oświatowych. Za celowe też uważać należałoby zmniejszenie zwłaszcza nauczycielom tymczasowym liczby godzin pracy w szkole przynajmniej na okres do 24 godzin tygodniowo, zamiast jak dotąd obciążać nowicjusza specjalnie dużą ilością godzin.

²⁾ Do współpracy staną niewątpliwie zrzeszenia nauczycielskie. Niektóre, jak Zw. P. N. S. P. już pierwsze kroki poczyniły.

³⁾ Zarządzenie dotyczące uproszczonego egzaminu na nauczyciela szkół średnich podaje literaturę wymaganą przy egzaminie

rzystania z bibliografji i katalogu. Unormowania i jak najdokładniejszego wyjaśnienia tych wszystkich poprzednio przedstawionych spraw uniknąć się nie da

Tymczasem zarządzenie o tych podstawowych zagadnieniach nie wspomina, podaje natomiast szereg wskazówek mniejszej wagi, niejednokrotnie o charakterze czysto formalnym. Przepisy te są niewątpliwie potrzebne, nie zastąpią jednak wskazań podstawowych. Sprawa ta przedstawia się analogicznie, jak z zarządzeniem Ministerstwa w sprawie organizacji internatów. Zarządzenie dotyczące strony formalnej i gospodarczej, wydane zostało z początkiem 1923 roku¹⁾, a organizacja prac wychowawczych, w tym wypadku najważniejszych, czekała na wytyczne do końca 1927 roku²⁾. Oczywiście, że odbić się to musiało na wynikach tej pracy, chociaż szkoda była o tyle mniejsza, że wychowanie w zakładach publicznych ma pewną tradycję, niezawsze racjonalną zresztą, w braku więc wskazań, oparto się na tradycji. Nie można tego powiedzieć o egzaminie praktycznym. Prawda, że na podstawie §§ 10, 11, 14, 16, 18 i 19 pośrednio wnioskować można o celu i przedmiocie egzaminu, paragrafy te wskazują bowiem, jakie dziedziny pracy nauczyciela nad sobą i nad dziećmi mają być wzięte pod uwagę i oceniane. Do oceny jednak trzeba znać nie tylko cel egzaminu, ale i wymagania, które poprzednio postawiono zdającemu. Niepodobieństwem byłoby n. p. przystąpić do oceniania wiadomości absolwenta gimnazjum, znając tylko regulamin egzaminu dojrzałości, a nie znając programu nauki w tych zakładach. Tymczasem Komisje Egzaminacyjne przystąpiły już do działalności i obecnie, egzaminy te odbywają się na terenie kilku okręgów szkolnych. Przygotowanie kandydatów, oparte na intuicji i dość chaotycznych wskazówkach, czerpanych ze źródeł nieoficjalnych, posiada wartość bardzo względną, a oceny poszczególnych Komisyj pozbawione wspólnej podstawy, będą wynikiem najzupełniej subiektywnym wymagań i wyobrażeń członków.

Zkolei słów kilka o stronie formalnej egzaminu.

Pewne wątpliwości zdaje się budzić przepis, dotyczący składu Komisji Egzam. i sposobów powoływania kompletów. Dotychczasowe normy zawarte w § 3 i 4 zarządzenia są zbyt ogólne i nie dają gwarancji przestrzegania zasad, na utrzymaniu których Ministerstwo niewątpliwie zależy. Niewielkie, ale dla sprawy ważne zmiany, które poniżej proponuję, wydały mi się korzystne z następujących względów:

1. Zmniejszenie ilości członków Komisji wpłynie na jej większą jednolitość, a członkom pozwoli lepiej się przygotować do

¹⁾ Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 3(104) z dnia 15. II. 1923.

²⁾ Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 15(193) z dnia 15. XI. 1927, okólnik w sprawie wyzyskania internatów, istniejących przy seminarjach nauczycielskich, jako zakładów wychowawczych.

zadań swoich bądź co bądź poważnych i odpowiedzialnych¹⁾ 2. Niesłusznem wydaje się powoływanie inspektora na stanowisko zastępcy prezesa Komisji Egzaminacyjnej, co uczyniły niektóre Kuratorja (zgodnie zresztą z obowiązującymi przepisami), tak jak niesłusznem byłoby powierzanie mu czynności prezesa Komisji, czego obowiązujące zarządzenie nie dopuszcza. W wypadku powierzenia czynności zastępcy prezesa inspektorowi szkolnemu w razie choroby prezesa, dwie niezależne od siebie funkcje, jakie mają do spełnienia inspektor szkolny i prezes Komisji w procedurze egzaminacyjnej, skupiłyby się w jednym ręku, co jest rzeczą naogół niepraktykowaną. 3. Powierzanie czynności przewodniczącego kompletu inspektorowi szkolnemu, możliwe według zarządzenia dotychczasowego, również wydaje się niezupełnie poprawne, ze względu na specjalny charakter stosunku pomiędzy nim a zdającym. W charakterze członka kompletu odda inspektor duże usługi i dlatego należałoby pójść jeszcze dalej niż to czyni Ministerstwo i zapewnić inspektorowi udział zarówno w egzaminach odbywanych na terenie szkoły, w której zdający pracuje (§ 1a), jak i w egzaminie na terenie szkoły innej, wyznaczonej przez prezesa Komisji Egzaminacyjnej (§ 1b). 4. Powierzenie przewodnictwa w kompletach wyłącznie prezesowi K. E. ewentualnie jego zastępcom, powoływanym według zaproponowanej niżej koncepcji, pozwoli uzyskać większą ciągłość pracy, większą jednolitość wymagań, a odpowiedzialność za pracę złożyć w ręce bardziej niezależne. Intencją Ministerstwa było powierzyć sprawę egzaminu czynnikom niezależnym od bezpośredniej władzy zdającego. Nie można tego powiedzieć o kompletach pod przewodnictwem przygodnego członka Komisji, którym może być nauczyciel szkoły powszechnej, podległy inspektorowi, zasiadającemu w tym samym komplecie. Przy egzaminach według § 1a inspektor jest stałym członkiem według dotychczasowego zarządzenia i, chociażby tylko z tytułu stałego uczestnictwa, posiadałby w komplecie wpływ dużo większy, niż zmieniający się członkowie, w rozpatrywanym przez nas wypadku służbowo od niego zależni. Powierając przewodnictwo prezesowi, ewentualnie jego zastępcom, zaoszczędzi się też przykrości kolegom nauczycielom z tego samego powiatu, którzy w charakterze przewodniczących kompletu byłiby skrępowani z jednej strony obowiązkami służbowymi, z drugiej zaś względami koleżeńskimi.

Z powyższych względów proponowałbym ustępowi pierwszemu § 3-go nadać następujące brzmienie:

¹⁾ Niektóre Kuratorja powołały dla rejonów dwu-powiatowych komisje liczące 30 osób, w tej liczbie 4—5 nauczycieli seminarjum, 3—4 nauczycieli szkoły ćwiczeń, reszta nauczycieli szkoły powszechnej. Gdyby wszyscy członkowie tak rozległej Komisji kolejno mieli wziąć udział w jej pracy, różnorodność wymagań i rozbieżność ocen śledziłaby granic niedopuszczalnych. Aby uniknąć przeciążenia mniej licznych Komisji wskazaniem byłoby ograniczenie liczby zdających w poszczególnych terminach z ewentualnem wykorzystaniem ustawowych postanowień z art. 10 ustęp 2-gi oraz art. 24 ust. 2-gi rozporządzenia Prezydenta Rzplitej z dn. 6. III. 1928 r. (Dz. U. R. P. Nr. 28, poz. 258).

„Prezesem Komisji Egzaminacyjnej mianuje kurator okręgu szkolnego w każdym rejonie egzaminacyjnym z reguły dyrektora, a w razie gdyby to było niemożliwe lub utrudnione, jednego z nauczycieli zakładu kształcenia nauczycieli, w pierwszym rzędzie nauczyciela przedmiotów pedagogicznych, względnie dyrektora lub kierownika szkoły, przy której ustanowiono Komisję Egzaminacyjną, przestrzegając zasady, że prezes Komisji Egzaminacyjnej winien posiadać kwalifikacje naukowe, równe ustawowym kwalifikacjom dyrektora zakładu kształcenia nauczycieli.

Zastępców prezesa po jednym na każdy powiat mianuje kurator z pośród nauczycieli przedmiotów pedagogicznych i kierowników szkół ćwiczeń ew. kierowników najwyższej zorganizowanych szkół powszechnych sobie podległych.

Pozostałych członków Komisji Egzaminacyjnej mianuje kurator z pośród nauczycieli stałych, sobie podległych, w ilości 4—8 osób, zależnie od ilości powiatów należących do rejonu egzaminacyjnego i przypuszczalnej ilości zdających w najbliższym trzyleciu. Przyjąć należy zasadę, by ilość członków Komisji Egzaminacyjnej była możliwie najmniejsza. Mianowanie odbywa się na okres 3 letni „.

§ 4 przybrałby postać następującą: „Prezes Komisji Egzaminacyjnej wyznacza z pośród jej członków komplet egzaminacyjny. W skład kompletu wchodzi 3 osoby:

- 1) prezes Komisji Egzaminacyjnej ew. jego zastępca jako przewodniczący kompletu,
- 2) inspektor szkolny ew. jego zastępca z tego rejonu wizytacyjnego, w którym zdający nauczyciel pracuj,
- 3) jeden z nauczycieli członków Komisji Egzaminacyjnej.

W wyjątkowych wypadkach prezes może powierzyć przewodnictwo w komplecie jednemu z członków Komisji Egzaminacyjnej, zawsze jednak nauczycielowi z zakładu kształcenia nauczycieli. Gdyby inspektor lub zastępca inspektora nie mógł wziąć udziału w pracach kompletu, prezes Komisji Egzaminacyjnej wyznaczy innego członka na jego miejsce“.

Reasumując, pragnąłbym jak najsilniej podkreślić konieczność poczynienia w jak najkrótszym czasie¹⁾ zmian i uzupełnień, które postaram się ująć w kilku punktach:

- 1) Wyraźne określenie celu egzaminu praktycznego
- 2) Ścisłe ustalenie zakresu wymagań.
- 3) Uregulowanie sprawy pracy początkującego nauczyciela przez wydanie wskazówek, ułatwiających zorganizowanie jak najbardziej racjonalnej pracy nad doskonaleniem się zawodowym w kierunku praktycznym.
- 4) Zmiana § 3 i 4 regulaminu egzaminu praktycznego.

¹⁾ Za pośpiechem przemawia okoliczność, że w najbliższym trzyleciu do egzaminu przystąpi kilka tysięcy nauczycieli. W interesie szkoły leży, by ich praca przygotowawcza do egzaminu odbyła się w możliwie najbardziej sprzyjających warunkach.

5) Wydanie zarządzeń zapobiegających gromadzeniu się zbyt wielkiej liczby zdających w poszczególnych terminach egzaminów.

Na razie ograniczam się do tych teoretycznych przeważnie, kilku spostrzeżeń Krótka, bo kilkutygodniowa zaledwie praktyka na podstawie zarządzenia Ministerstwa z dn. 14. XII ub. r. nastrocza dużo więcej refleksyj i argumentów, przemawiających za koniecznością poczynienia proponowanych i niektórych innych zmian i uzupełnień, o których narazie nie wspominam. W końcu pragnąłbym zwrócić uwagę, że egzamin praktyczny, obejmujący nauczycieli szkół powszechnych, czasami rozciągnięty być powinien na nauczycielstwo innych szkół, a więc średnich i zawodowych. Dotychczasowy egzamin pedagogiczny, zdawany po dwu latach praktyki, odbyć się może w zmienionej nieco formie bezpośrednio po egzaminie naukowym, a egzamin praktyczny po dwu latach praktyki, według zasad wyłożonych na wstępie, powinien być uznany za warunek stabilizacji.

Dok. nast.

Recenzje.

Wład. Horoch: Intelektualizm a woluntaryzm na gruncie pedagogji. Biblioteka „Życia Szkolnego” Nr. 3 Włocławek. nakł. „Życia Szkolnego” 1928 r., str. 104. Odbitka czasopisma „Życie Szkolne”.

Zainteresowanie problemami pedagogji nowoczesnej stale wzrasta, czego dowodem i nader korzystnym wyrazem jest rozprawa p. Horocha. Wprawdzie autor starał się ująć zagadnienie najważniejsze, naczelnie niejako z góry bez podbudowy dla postawionych problemów, bez uwydatnienia i przyczynowego podkreślenia zjawisk istotnych, a jednak rozprawa napisana jest przystępnie i interesująco. Wprawdzie tytuł sam implikuje w sobie treść tak bogatą, tak skomplikowaną, tak historycznie ciekawą, że mogłaby zapełnić dzieło kilkutomowe, ale dobrze się stało, że właśnie tę masę zagadnień starał się autor przenieść do świadomości myślącej części nauczycielstwa przynajmniej w takiej szacie i takim kształcie.

Oto w rozdziale pierwszym (I. Zarys historyczny intelektualizmu) nakreślił autor jasno sytuacje, które stworzyły intelektualizm i jemu sprzyjały, następnie zilustrował stosunek intelektualizmu do pedagogiki t. zw. eksperymentalnej (R. II.). Najbardziej wartościowe rozdziały książki to: III-ci o woluntaryzmie i jego podstawach naukowych i IV-ty p. t. „Intelektualizm i woluntaryzm w zestawieniu”. W związku z badaniami psychologicznymi, z postępami socjologii, z przemianami życia politycznego, społecznego i gospodarczego stwierdzono, że wola a nie jedynie intelekt, jest naczelną motoryczno-twórczą władzą-dyspozycyjną człowieka. W miejsce kształcenia intelektu będzie się teraz w ten sposób ustanawiało pracę szkolną, aby najbardziej kształcić pierwiastki woluntarystyczne duszy ludzkiej, — miałyby one być podłożem innych dyspozycji. To jest podstawą psychologiczną koncepcji

pedagoga amerykańskiego Deweya, który na tle ogólnej przemiany społecznej dokonanej przez stosunki gospodarcze uzasadnia konieczność takiej przyszłej pedagogji. Teorię wysiłku w nauczaniu jako typową dla intelektualizmu chciałby jednak Dewey pogodzić z teorią zainteresowania jako jedną z istotnych dla koncepcji woluntaryzmu. Podkreślenie czynników moralnych w wychowaniu jest jedną z najbardziej dodatnich cech teorii amerykańskiego filozofa-pedagoga.

Ciekawe zestawienie obu prądów na gruncie wychowania podał autor w rozdziale IV tym. A więc różność (nie różnica) zachodząca pomiędzy intelektualizmem i woluntaryzmem odpowiada różności pomiędzy rozumem i wolą, charakterem indywidualistycznym a socjalnym w zakresie wychowania, wysiłkiem i zainteresowaniem i t. d.

W rozdziale V tym autor przedstawia niektóre odmiany woluntaryzmu w pedagogji dzisiejszej — skrajny system Błońskiego zastosowujący pedagogję do szkoły jako instytucji wyłącznie techniczno-zawodowej, system Decroly'ego dbający o utrzymanie równowagi pomiędzy pracą fizyczną i umysłową i daltoński uwzględniający indywidualność i inicjatywę ucznia.

Wobec tych systemów polska myśl pedagogiczna ma się ustosunkować twórczo — ma stworzyć system odpowiadający wielkim potrzebom Polski i jej obywateli; przytoczeniem projektu szkoły twórczej Rowida („Szkoła twórcza”), kończy autor rozdział VI ty — ostatni („Myśl polska wobec prądów reformatorskich”).

Jakikolwiek będzie stosunek polskiej pedagogji do idei przyszłej szkoły, (por. recenzję tej książki w „Szkołe Powszechnej” R. IX. Zesz. IV. 371-5 — Z. Z.) godne jest uwagi, że inicjatywa wychodzi także ze sfer nauczycielstwa, że nauczycielstwo stanęło już na tym poziomie obowiązkowości twórczej, przez którą nie jest się tylko jednostką wykonawczą ale osobą myślącą i twórczą. Książeczkę p. Horocha możnaby polecić licznym rzeszom nauczycielstwa przynajmniej jako pobudkę do zastanowienia się nad podobnem problemami.

Dr Leon Langholz.

Dr Michał Friedländer. „Zmiany duchowe u młodzieży w wieku przełomowym”. Lwów 1929.

Badania nad dzieckiem w okresie dojrzewania prowadzone od szeregu lat zagranicą przez prof. E. Düringa, Charlottę Bühler, Eduarda Sprangera, prof. Dr O. Tumlrza, Dr J. U. Maiera, Mgđ. v. Tiling i innych¹⁾ doczekały się w Polsce pięknego oddźwięku w formie nader interesującej rozprawy Dra M. Friedländera. Zajął się w niej autor charakterystycznymi zmianami w ustroju ducho-

¹⁾ E. Düring. „Das Geschlechtsleben des Menschen” w dziele zb. „Die Erziehung und die sexuelle Frage” Berlin 1927.

Ch. Bühler. „Vergleich der Pubertätsentwicklung bei Knaben und Mädchen” tamże str. 157 in. E. Spranger „Psychologie des Jugendalters”. Leipzig 1925.
Th. Ziehen „Das Seelenleben der Jugendlichen”. Langensalza 1923. Prof. Dr O. Tumlrz. „Die seelischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Reifezeit...”. Langensalza 1928. Dr J. N. Meier. „Die Ideale der Jugendlichen in den Entwicklungsjahren”. Langensalza. 1920.

wym dziecka, występującymi w „wieku przełomowym na tle fizjologicznego procesu dojrzewania płciowego, w którym nawiasowo mówiąc, odróżnia dwie fazy tj. „fazę przyrostu sił, („lata dzielące“) i „fazę negatywną“, nacechowaną pewnego rodzaju niedyspozycją fizyczną i psychiczną, a kończącą się z chwilą wystąpienia pierwszych cielesnych objawów dojrzłości płciowej, jakby „nowymi narodzinami człowieka“.

Autor ilustruje, jak wpływy wieku przełomowego zaznaczają się we wszystkich dziedzinach sfery duchowej dziecka. Wskazuje, jak widoczne są w dziedzinie jego umysłowości, obejmującej pamięć, uwagę, zdolności kojarzenia, fantazję, myślenie logiczne oraz w dziedzinie uczucia i woli, zaznaczając się tu subiektywizmem w stosunku do świata zewnętrznego, stopniowym odkrywaniem świata wewnętrznego, silnym zabarwieniem erotyczno-seksualnym, nadwrażliwością na bodźce...

Podkreśla przytem bardzo zrećnie te zasadnicze różnice, jakie wykazuje, gdy chodzi o zainteresowania umysłowe, płęć męską i żeńską; pasywność, (receptywność) i subiektywne nastawienie, tudzież zainteresowanie się większą ilością dziedzin życia duchowego u dziewcząt, silniejszą aktywność, obiektywne nastawienie, intensywniejsze zainteresowanie się tylko jedną dziedziną, opozycyjność i krytycyzm u chłopców.

Gdy chodzi o sferę uczucia, uważa okres przełomowy za typowy okres nastrojów. Zwraca uwagę na bujność życia uczuciowego, znajdującego swój wyraz w rozkwicie młodzieńczych ideałów. Za znamiennej cechę tego życia uczuciowego uważa subiektywizm i egocentryzm, czyli ześrodkowanie się około własnej istoty, po odczuciu swego „ja“ i uświadomienie sobie swej istoty „różnej od reszty świata“.

Jako źródła poznania tego okresu życia duchowego dziecka, służyć mogą pamiętniki, słowny wyraz silnie odczuwanej w tej epoce potrzeby oparcia się o kogoś, komu by się można zwierzyć ze swych przeżyć wewnętrznych. Autor cytuje ciekawe wyjątki z dwu takich pamiętników młodych dziewczątek. (Ch. Bühler, „Tagebuch eines jungen Mädchens“; Psychoanalytischer Verlag „Das Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens“). Konieczność wypowiedziania się skłania zresztą młodocianych nieraz i do twórczości literackiej, szczególnie zaś do zajęcia się sceną i pociąg do filmu, dającego niesłychane możliwości realizowania mrzonek i do tańca, tu także mają swe źródło.

Kończy autor swe wywody uwagami o stosunku młodzieży do sfery erotyki i seksualności. Przedstawivszy zasadnicze rysy erotyki i seksualności młodzieńczej, wskazuje słusznie na konieczność zajęcia się tą stroną życia młodocianych i uświadamiania ich seksualnego. Ma to bowiem pierwszorzędne znaczenie dla zdrowia wychowanka w okresie przełomowym. Praca autora winna znaleźć się w ręku każdego nauczyciela czy to szkół powszechnych,

Jan Kuchta.

Kronika pedagogiczna.

Ankieta w sprawie czytelnictwa książek i czasopism pedagogicznych.

- 1) Nauczyciel(ka), kierownik(czka), w szkole klasowej w
..... pow.
- 2) Ilość lat służby
- 3) Studja
- 4) Czy posiada własną bibliotekę? Ile dzieł treści psychologicznej i pedagogicznej?
- 5) Czy korzysta z biblioteki Ogniska Naucz., szkolnej lub innej
- 6) Jakie dzieła treści psychol. i pedagog. a) autorów polskich, b) obcych w przekładzie, względnie w oryginale, przestudjował w ostatnich latach?
- 7) Które z tych książek i w jaki sposób wpłynęły na pogłębienie i doskonalenie własnej praktyki wychowawczej i metodycznej w szkole? (O ile możliwe, podać treściwe przykłady konkretne).
- 8) Czy prenumeruje czasopismo pedagogiczne i jakie?
- 9) Jakiego rodzaju czytuje czasopisma pedagogiczne, np. w czytelni Ogniska?
- 10) Czy na podstawie przestudjowanych książek i rozpraw ludziej własnych doświadczeń opracował referaty wygłoszone na zebraniach nauczycielskich lub konferencjach i jakiej treści?

Prosimy uprzejmie o nadsyłanie odpowiedzi podanych w sposób szczerzy i obiektywny do 30 czerwca 1929 roku pod adresem: Komisja Pol. Związku Naucz. Szk. Powsz. w Krakowie (dla Sekcji Pedagogicznej) Rynek Główny 29 II. p. W odpowiedziach wystarczy podać tylko liczbę porządkową kwestionariusza, Niezawodnie każdy z Szanownych Kolegów i Koleżanek weźmie udział w ankiecie, która ma na celu zebranie danych, dotyczących zainteresowania się problemami pedagogicznymi ogółu nauczycielstwa 1).

O szkołę doświadczalną w Krakowie. Staraniem *Sekcji Pedagogicznej Komisji Krakowskiej Zw. P. N. S. P.* odbyły się w kwietniu br. dwa wieczory dyskusyjne na temat „O szkołę doświadczalną w Krakowie“. Dyskusję zagął *Dr H. Rowid*, uzasadniając potrzebę praktycznego zaznajomienia nauczycielstwa z postulatami szkoły twórczej i łącznie z tem stworzenia szkoły doświadczalnej w Krakowie.

Nowe prądy w dziedzinie teorii i praktyki pedagogicznej, jakie płyną do nas z zagranicy, należy przystosować do naszych warunków społecznych i do psychiki dziecka polskiego. Wprawdzie nauczycielstwo szkół powszechnych w Krakowie podjęło już od kilku lat próby wprowadzenia nowych metod pracy w szkole i w kilku szkołach poszczególne klasy są już polem doświadczeń, np. kl. I i II w szkole im. św. Jana Kantego, kl. I, II i III w szkole im. Marii Konopnickiej. Są to jednak wysiłki indywidualne, brak natomiast dotąd *pracy zorganizowanej i systematycznej*, zmierzającej do stworzenia pełnej szkoły doświadczalnej, jako ośrodka, około którego skupiłyby się mogły dążenia do przekształcenia całego szkolnictwa i do wychowywania nowego typu człowieka. W związku ze stworzeniem szkoły doświadczalnej konieczne jest *przeszkolenie ogółu nauczycielstwa* na odpowiednich kursach. Sekcja Ped. Komisji Zw. P. N. S. P. zamierza przedstawić Kuratorjum memoriał w sprawie utworzenia szkoły

1) Uwaga: Podpis nie konieczny.

doświadczalnej w Krakowie od września 1929 r., tudzież program przeszkolenia nauczycieli.

Na temat poruszony przez prelegenta wywiązała się dłuższa dyskusja, w której głos zabrał także obecny na zebraniu Kurator Okręgu Szkolnego *Dr T. Kupczyński*. Zgadając się w zasadzie z tezami prelegenta, przyrzekł swe poparcie dla tych sił nauczycielskich i tych szkół, które oświadczą gotowość podjęcia pracy doświadczalnej, przy czym zalecił nawiązanie tej pracy do poczynionych dotąd doświadczeń na terenie szkoły krakowskiej.

Centralny Instytut Wychowania i nauczania w Berlinie (*Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin W. 35 Potsdamer Strasse 120*) organizuje w lipcu i sierpniu 1929 r. kursy pedagogiczne dla cudzoziemców, a mianowicie: kurs muzyki od 24. VI. do 7. VII., kurs robót kobiecych, robót ręcznych i rysunków, wreszcie kurs metodyczny od 12—26 sierpnia, który odbędzie się w związku ze zwiedzaniem saskich szkół doświadczalnych w Halli, Lipsku, Chemnitz i w Dreźnie. Uczestnicy, podzieleni na mniejsze grupy, będą mieli możność poznania prary w różnych klasach szkoły doświadczalnej, wykłady zaś teoretyczne służyć będą oświeceni i pogłębieniu poszczególnych zagadnień w praktyce szkolnej. Dyrektorem kursów jest radca szkolny *F. J. Niemann*. Zgłoszenia przyjmuje Instytut, którego adres podany jest w nagłówku.

Odczyt Prof. Dr Ludwika Chmaja, „Z najnowszych teorii pedagogicznych: — Psychologia indywidualna Adlera“. Dnia 19/4 1929 r. na posiedzeniu sekcji pedagog. w Czytelni Centralnej Biblioteki O. S. K., które odbyło się pod przewodnictwem wizytatora Dra M. Ziemnowicza, wygłosił Prof. Chmaj ciekawy odczyt o „Psychologii indywidualnej Adlera“. Prelegent słusznie podkreślił, iż otwiera ona nowe drogi poznania duszy ludzkiej, w przeciwieństwie do dawnej psychologii eksperymentalnej, której przedmiotem badań była „psychiczność“ a nie „jaźń duchowa“. Omówił te czynniki, które na jej rozwój wpłynęły, a następnie krótko scharakteryzowawszy poglądy Freuda — rozwinął poglądy Alfreda Adlera, tak mało u nas znane. W wykładzie jasnym, a ściśle rzeczowym zanalizował zagadnienie „poczucia małowartościowości“ i „obawy przed rolą kobiecą“, zagadnienie kompensacji a nadto wysnuł ze swych wywodów odpowiednie wnioski pedagogiczne. W dyskusji, która rozwinęła się po referacie nad problemem kompensacji u Freuda, Junga i Adlera, zabrał głos prelegent omawiając kwestię „sublimacji instynktu“ u Freuda w zestawieniu z „kompensacją“ Adlera. Następnie wizyt. Ziemnowicz pogłębia wywody prelegenta trafnymi uwagami teoretycznymi, ilustrując je przykładami. (Zachowanie się „zuchwalca“ w szkole). Porusza przytem ciekawe zagadnienie „odpowiedzialności“ za plan życiowy, chociażby fikcyjny u Adlera i braku „odpowiedzialności“ u Freuda, tudzież wskazuje na doniosłość badań Adlera dla szkoły. Omawia dalej sprawę „Poradni wiedeńskich“, mających za cel przyjęcie z pomocą młodzieży — a powstałych w związku z temi badaniami. J. K.

Gimnazja wieczorne dla dorosłych, zaczynają interesować w Niemczech coraz szersze koła pedagogów i pracowników oświatowych. Twórcą tego typu placówki oświatowej jest B. A. Silbermann, który w r. 1927 jesienią otworzył pierwsze gimnazjum wieczorne dla dorosłych w Berlinie. W listopadzie r. u. odbyła się pierwsza konferencja w sprawie tych zakładów i związanych z nimi problemów w Hannoverze. Zgromadziła ona kierowników i nauczycieli kilkunastu już istniejących gimnazjów, oraz przedstawicieli zainteresowanych władz. Wyniki konferencji streszczają się w następujących tezach:

Gimnazjum wieczorne jest koniecznością kulturalną, leżącą w interesie dorosłych, którzy chcą osiągnąć wyższy poziom oświaty i wiedzy. Jest zadaniem samorządów ułatwić powstawanie takich placówek oświatowych. — Dotychczas uruchomione zakłady przebyły próbę ogniową praktyki z rezultatem zupełnie pomyślnym. Wytrwałość i pilność słuchaczy godną jest pochwały, a podniesienia poziomu naukowego należy się spodziewać przez wprowadzenie dokładniejszej selekcji uzdolnionych. Problem przyjmowania słuchaczy nie jest dostatecznie rozwiązany. Dotychczasowe egzaminy na podstawie testów powinny być uzupełnione piśmiennymi i ustnymi egzaminami. Poważne trudności przedstawia ciągle rozkład lekcji ze względu na konieczność uwzględnienia w szerszym zakresie nauk przyrodniczych. Nie rozstrzygnięto jeszcze zagadnienia oceny postępów (klasyfikacji). Celem uzgodnienia działalności istniejących zakładów utworzono na konferencji związek gimnazjów wieczornych, którego organ, czasopismo „Das Abendgymnasium” („Deutsches Verlagshaus Bony & Co, Berlin W 57) jednocześnie ma wszystkich pracowników tej gałęzi szkolnictwa. W sprawie programów pozostawiono poszczególnym zakładom wolną rękę. Zainicjowano serię wydawnictw, mających służyć jako podręczniki naukowe dla dorosłych, przystosowane specjalnie do ich potrzeb i celów. Jako koniecznego uzupełnienia gimnazjów wieczornych zażądał Silbermann kreowania uniwersytetu wieczornego. Konferencja wypowiedziała się również za udzielaniem subwencji i stypendjów słuchaczom gimnazjów, oraz ulg w pełnieniu obowiązków zawodowych Nauczycielstwo gimnazjów, rekrutujące się z pośród nauczycielstwa szkół średnich, powinno otrzymać zniżkę godzin obowiązkowych i wyższe uposażenie. Nauczanie powinno uwzględniać jak najsilniej związek uczonych przedmiotów z życiem; dotyczy to zwłaszcza historii, nauk przyrodniczych i matematyki. *mf.*

(„Pädagogisches Zentralblatt” Nr. 1/1929).

Szkoły wiejskie w Stanach Zjednoczonych. Około 50 proc. ludności Stanów Zjednoczonych, liczącej dziś 118 milionów, żyje na wsi, w małych osiedlach do 1000 mieszkańców, albo w samotnych fermach. Jednym z najtrudniejszych zagadnień polityki oświatowej Stanów, jest sprawa kształcenia dzieci tej ludności wiejskiej. Dotychczas zakładano tysiące 1—4 klasowych szkół (one room schools) z jedną siłą nauczycielską. W r. 1925 było 165000 takich szkół, a z 12 milionów dzieci wiejskich 500.000 uczęszczało do jednoklasówek. Odcięcie od miast, brak odpowiednich sił nauczycielskich dla takich samotnych pustelni, trudności dozoru szkolnego — coraz bardziej parły do rozwiązania zagadnienia. Rozwiązaniem tem mają być obecnie t. zw. „consolidated schools” t. j. szkoły jednoczące w sobie szkoły niższego typu danej okolicy. Tak np. szkoła w Ypsilanti (Michigan) powstała z 13 jednoklasówek obszaru 63 mil kwadratowych. Szkoła zawiera 6-letnią szkołę powszechną, trzyletnią Junior-High-School (średnią niższą) i trzyletnią Senior High School (średnią wyższą) z wszelkimi odpowiednio urządzonejmi salami, laboratorium, biblioteką, warsztatem krawieckim i działem ziemi dla nauki ogrodnictwa i rolnictwa. Uczęszcza tu 625 dzieci, przywożonych z osiedli 15 autobusami na koszt gmin. Najmniejsze oddalenie domu od szkoły wynosi 7 km. największe 14 km. W 28 Stanach kursuje wyłącznie dla tego celu 20.000 autobusów, około 10.000 konnych omnibusów i znaczna liczba pojazdów prywatnych. Taka „consolidated” albo „centralized school” jest zarazem ośrodkiem oświatowym danego powiatu. Tu zatrzymują się wędrowni prelegenci, tu odbywają się kursy krawieckie, gospodarstwa domowego i rolnego itp., tu koncentrują się różne kluby i stowarzyszenia.

Takich szkół jest obecnie już 15000 z 3 milionami dzieci. Rocznie powstaje około 1000 nowych, a zarazem znika około 5000 jednoklasówek. Wydaje się jednak nieprawdopodobnym, by jednoklasówki mogły całkiem zaniknąć. Są takie okolice, gdzie z powodu znaczniejszych oddaleń będą musiały pozostać.

(„Pädagog Zentralblatt“ Nr. 1/1929.

Gramofon w nauczaniu szkolnem. Coraz wyraźniej występuje w dydaktyce postulat stosowania dosłepnych środków technicznych celem uplastycznienia podawanych wiadomości i budzenia zainteresowania młodzieży. Jednym z tych środków jest płyta gramofonowa. Nie wyrugowało jej i nie potrafi zastąpić radio, wysyłające swe dla dorosłych głównie ułożone programy o stałej porze, niedostępnej w większej mierze szkole. Płyta da się zastosować wtedy, kiedy jest potrzebna i dobór jej zależy od woli nauczyciela i potrzeby chwili. Obok radia, którego znaczenia dla szkoły jeszcze się nie docenia, gramofon znajduje coraz większe zastosowanie w nauczaniu. Da się on użyć zwłaszcza w nauce śpiewu i muzyki tak w szkole średniej, jak i powszechnej, gdy chodzi o zademonstrowanie trudnych partij solowych lub całych orkiestr, chórów itp. Ale i inne przedmioty skorzystać mogą. Głównie nauka języka ojczystego i języków obcych. Monologi i dialogi z dramatów, recytacje, pieśni, ilustracje muzyczne do utworów poetycznych itp., ożywią znacznie naukę języka ojczystego, a dla języka obcego mają wprost pierwszorzędne znaczenie. W Niemczech zajęą się reżyser teatru państwowego w Berlinie Dr Hofmann Marusch stworzeniem serji 30 płyt z literatury niemieckiej, przeznaczonych specjalnie dla szkół w Niemczech i nauki języka niemieckiego w szkołach zagranicą. Od recytacyi w języku średniowiecznym niemieckim, aż do ekspresjonizmu — zawierają te płyty najznakomitsze fragmenty literackie. W dziedzinie geografji dadzą się z korzyścią użyć płyty etnograficzne (języki i muzyka ludów), w przyrodzie płyty z głosami zwierząt i ptaków, w gimnastyce w połączeniu z odpowiednim głosem wyrecza w komendzie nauczyciela i pozwala mu zająć się lepiej sprawnością uczniów. Oczywiście płyty i aparaty są jeszcze ciągle rzeczą drogą. Mimo to należy dążyć do zakładania zbiorów płyt, które z czasem staną się tak samo niezbędnym środkiem naukowym, jak zbiory książek — biblijoteki. Władze oświatowe zaś dążyć powinny do jaknajszerszego popierania tego środka technicznego w szkolnictwie i zachęcać wytwórnice płyt do zajęcia się działem płyt szkolnych.

(Wedle artykułu Boelitz'a „Schallplatte im Unterricht“ w „Pädagog Zentralblatt“ Nr. 3/1929).

Ruch Pedagogiczny wychodzi każdego miesiąca z wyjątkiem lipca i sierpnia.

Prenumerata roczna 8 zł.		Nabyć można w Administracji „Ruchu
półroczna 4 zł.		Pedagogicznego“ w Krakowie, Rynek
Cena oddzielnego zeszytu 1 zi. 50 gr.		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 5%, 6-krotnie o 10%, 10-krotnie o 20% taniej. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

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

Drukarnia „Szkolnica“ w Krakowie, Orzegórzecka 30 — pod zarządkiem W. Jarosza.