

RUCH PEDAGOGICZNY

CHASOPISMO POŚWIECONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECH.

ADRES REDAKCJI:
KRAKÓW, DZ. XII., UL. LELEWELA 6.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GL. 29, LINJA C-D.

HENRYK ROWID.

Wobec projektów nowych programów nauki.

W związku z dążeniem do urzeczywistnienia koncepcji szkoły jednolitej ogłosiło Ministerstwo Oświecenia projekty nowych programów nauki (drukowane jako rękopis) dla 7-kl. szkół powszechnych i pierwszych trzech klas szkoły średniej ogólnokształcącej¹⁾. Te prace Ministerstwa świadczą, że ustrój naszej edukacji w duchu szkoły jednolitej przyjmuje kształty realne. Projekty ministerjalne mają bowiem na celu między innymi uzgodnienie programów trzech ostatnich klas szkoły powszechnej i trzech pierwszych szkoły średniej. W ten sposób wysoko zorganizowana szkoła powszechna stanie się podstawą, na której oprze się szkolnictwo średnie zawodowe i ogólnokształcące, następnie szkolnictwo wyższe, oraz dobrze postawiona oświata pozaszkolna, słowem, na tej drodze dojdziemy zczasem do zbudowania gmachu edukacji narodowej, w którym wszystkie stopnie stanowiącą całość.

Nowe programy nauki dotyczą atoli nietylko zagadnień ustrojowych szkolnictwa, ale zadaniem ich będzie też wprowadzenie nowej treści i nowego ducha w dziedzinę samej pracy w szkole — przekształcenie szkoły tradycyjnej na szkołę twórczą. Wykonawcami nowych programów będą nauczyciele i stąd winni oni brać żywy udział w ich przygotowaniu. Ministerstwo Ośw., wychodząc prawdopodobnie z tego założenia, poddało też swe projekty przed ostatecznym

¹⁾ Ministerstwo W. R. i O. P. Projekt programu nauki w siedmioklasowych szkołach powszechnych i w trzech niższych klasach gimnazjum państwowego (gimnazjum niższem). Warszawa 1929. Drukowane jako rękopis.

ich ogłoszeniem rozwazde fachowych sfer pedagogicznych, które niezawodnie przyczynią się do stworzenia programów, zgodnych z psychiką dziecka, odpowiadających naszym potrzebom kulturalnym i zapewniających ciągły rozwój i doskonalenie naszej szkoły powszechnej i średniej. Zanim przejdziemy do omówienia na łamach naszego pisma projektów z zakresu poszczególnych przedmiotów nauki, uważamy za wskazane zająć się niektórymi zagadnieniami natury zasadniczej w związku z całokształtem programów nauki w szkole powszechnej.

Program szkoły powszechnej opierać się winien na trzech głównych zasadach: a) psychologicznej, b) biologicznej, c) socjologicznej. Zgodnie z właściwościami psychiki dziecka, z jego sposobem ujmowania rzeczy i zjawisk program nauki, zwłaszcza w pierwszych czterech latach, obejmować winien tematy i zagadnienia w formie organicznych całości. Niema tu jeszcze miejsca na poszczególne przedmioty, na ich traktowanie odrębne w oznaczonych godzinach. Tematem są tu zjawiska życia, jakie się wyłaniają w środowisku fizycznym i społecznym, którego dziecko jest organiczną częścią. Dziecko ujmuje te zjawiska jako całości i następnie drogą analizy poznaje je z różnych stron, ich treść bogatą i ich formy różnorodne. Program pierwszych 4 lat nauki zawierać więc powinien w formie przykładów zagadnienia i tematy, jakie nasuwa życie codzienne dziecka, otoczenie socjalne i przyroda. Zagadnienia te i tematy jako „ośrodki zainteresowań“ pobudzają ucznia do obserwacji i działania, stanowią przedmiot jego rozważań.

Oto n. p. całością taką, w kl. III-ciej czy IV-tej jest temat „*sad kwitnący*“. Opracowując ten temat, nie uczymy w osobnych godzinach przyrody, języka polskiego, geografji, rysunków, rachunków i t. d., ale uczeń drogą obserwacji bezpośredniej, na wycieczce do sadu, zdobywa przeżycie całościowe; sad kwitnący w całej swej krasie wytwarza w jego duszy nietylko obraz pełen wyrazu, ale daje mu też silne wzruszenia natury estetycznej. Poznaje następnie rodzaje drzew owocowych w sadzie, ich kształt, budowę kwiatu, rysuje i opisuje, poznaje warunki klimatyczne, nawodnienie i nasłonecznienie, jakość gleby w sadzie i t. p. Odpowiednia lektura, której tematem jest życie w ogrodzie, wzbogaci słownik ucznia, dostarczy mu wzruszeń natury estetycznej. Temat ten stanie się też punktem wyjścia do zdobycia niektórych wiadomości geograficznych, n. p. jakie owoce udają się w różnych krajach i różnych strefach, jakie owoce sprowadza nasz kraj i skąd, jakie jest ich znaczenie w gospodarce i w życiu człowieka, i w związku z tem nasuną się różnorodne zagadnienia rachunkowe. Zebrany tą drogą obfity materiał pobudzi ucznia do pisemnego opracowania tego tematu. Przed-

miotem nauki i zajęć w szkole są więc całości naturalne, związane bezpośrednio z życiem dziecka, z jego potrzebami fizycznymi i zainteresowaniami duchowymi. W ten sposób opracowany program dla pierwszych 4 lat nauki, obejmujący tematy i zagadnienia jako całości organiczne, odpowiada naturze dziecka w tym okresie życia, czego potwierdzenie znajdujemy w psychologii strukturalnej, w psychologii postaci. Program rozproszkowany, przedstawiający istną mozaikę, wymagający ciągłych przeskoków z jednej dziedziny w drugą, z jednego przedmiotu do drugiego, bez przejścia naturalnego, oparty jest na psychologii asocjacyjnej, która jako punkt wyjścia w tłumaczeniu zjawisk duchowych przyjmuje istnienie „elementów psychicznych”, t. j. czuć zmysłowych. W teorii asocjacionizmu spotykamy się z poglądem, że istnieje mechaniczne sumowanie tych elementów, i tą drogą powstają wyobrażenia i pojęcia o rzeczach i zjawiskach. Takie tłumaczenie nie jest zgodne z rzeczywistością, w życiu bowiem, w doświadczeniu naszym stwierdzić możemy, że nasze doznania nie dadzą się rozłożyć na poszczególne czucia i że z tych czuć wyodrębnionych nie powstają bardziej złożone przeżycia. Nie czucia zmysłowe, ale przeżycia całościowe są procesem pierwotnym. Dziecko ujmuje rzeczy i zjawiska w świecie otaczającym jako całości czyli struktury psychiczne, a dopiero potem pod kierunkiem nauczyciela dokonuje analizy. Dziecko dochodzi więc do ich poznania nie drogą łączenia i mechanicznego sumowania elementów, nie drogą syntezy, ale przez ujęcie całościowe rzeczy w jej naturalnym środowisku. Nowy program dla pierwszych czterech lat nauki oprócz więc należy na założeniach psychologii strukturalnej. Niema tu podziału nauki i zajęć na osobne godziny, co na tym stopniu byłoby sztuczne i niezgodne z właściwościami duszy dziecka. Niema tu osobnej nauki przyrody, geografii, historii, języka polskiego, rysunków i t. d., ale jest nauka rzeczy ojczystych, stanowiąca organiczną całość i oparta na gruncie rodzimym.

Tak pojęta nauka rzeczy ojczystych obejmuje pogadanki i zajęcia związane głównie ze środowiskiem, w którym dziecko żyje, z jego potrzebami i dążeniami. Dziecko poznaje otaczającą przyrodę, której jest żywą częścią, poznaje środowisko społeczne, w skład którego wejdzie później jako dojrzały członek grupy. Program nauki rzeczy ojczystych ułożony zgodnie z zasadą koncentracji popiera rozwój i wzrost fizyczny dziecka przez uwzględnienie jego potrzeb i dążeń, przyczynia się do jego stopniowego uspołecznienia przez zaznajamianie go z instytucjami i urządzeniami społecznymi, przez stopniowe wprowadzanie go w wykonywanie odpowiednich funkcji w życiu grupy szkolnej.

Nowy program dać winien możliwość jak najszerszego

uzględniania środowiska fizycznego i społecznego, tudzież wyzyskania biegu zdarzeń w życiu współczesnym. Na zasadzie środowiska i współczesności opiera się nauka i praca w szkole twórczej. Wszelkie ważniejsze zdarzenia, bądź to w otoczeniu najbliższym ucznia, bądź też w dalszych stronach i obcych krajach, które tak żywo poruszają umysły dzieci, dostarczą wiele interesujących tematów do pogadarek i zajęć w szkole. Prace około wznowienia nowych budowli, założenie fabryki w okolicy, otwarcie nowej instytucji dobra publicznego, postawienie pomnika, budowa dróg, nowych torów kolejowych, kanałów, regulacja rzek, budowa mostu, przekop tunelu, otwarcie nowej linii powietrznej, lot transatlantycki, wyprawy naukowe i t. d. nie powinny mijać bez śladu w nauce, jak to ma miejsce w szkole tradycyjnej, ale powinny być przedmiotem obserwacji i studjów, które dzieciom niezmiernie przyniosą korzyści. Stąd wynika, że nowy program nie może być sztywny i skostniały, ułożony w szczegółach na tygodnie i miesiące z góry, ale musi mieć charakter dynamiczny, co stanowi właśnie istotną różnicę w porównaniu z programem szkoły tradycyjnej.

W związku z tem wyłania się znowu konieczność zapewnienia nauczycielowi możliwie jak największej swobody w ramach programu, zawierającego zagadnienia i tematy w sposób przykładowy. Rozwijające się życie w środowisku, zjawiska w przyrodzie, bieg zdarzeń ważniejszych nie dadzą się zgóry przewidzieć, a one to właśnie stanowią winny główną treść nauki w szkole. Oczywiście takie postawienie sprawy wymaga głębszego przygotowania pedagogiczno-naukowego nauczyciela, co mu umożliwi gruntowne i metodyczne poznanie środowiska pod względem przyrodniczo-geograficznym, historycznym, folklorystycznym, gospodarczym i t. d. Dobrze przygotowany nauczyciel nie będzie się domagał szczegółowo opracowanych programów, bo potrafi czerpać materiał ze środowiska, będącego niewyczerpanem wprost źródłem, bo potrafi wśród tych materiałów wybrać najbardziej odpowiednie tematy do pracy w szkole. Praca taka wymaga wreszcie wyposażenia szkoły w pomoce naukowe, zaopatrzenia jej w odpowiednią bibliotekę, zarówno dla uczniów jak i dla nauczycieli. Nauczyciel, pracując na podstawie takiego programu, musi jednak zawsze mieć na oku jedno ważne zadanie szkoły powszechnej, musi doprowadzić do tego, by uczeń wyniósł stąd dostateczną wprawę w ortografji, umiejętność poprawnego i wyrazistego czytania, biegłość w rachunku elementarnym, jako środki nieodzowne dla dalszego kształcenia się w życiu indywidualnem i społecznem. Pamiętać winien, że przede wszystkim uzgodnienie metod pracy w szkole twórczej oczywiście w połączeniu z utrwalaniem, wprawą i syste-

matycznym ćwiczeniem w zakresie t. zw. elementów wykształcenia zapewnić może trwałe wyniki.

Odpowiedniej lektury w związku z przeżyciami dzieci szukać będzie nie w t. zw. *wypisach*, ale w wydawnictwach, obejmujących całość utworu. Kształcenie językowe i literackie oparte jest w szkole twórczej na opracowywaniu całych utworów bądź to tylko w szkole, bądź też częściowo w szkole, częściowo zaś w domu a nie na czytaniu fragmentów i wyimków. Stąd też każdą szkołę zaopatrzyć należy w zbiorek lektur, odpowiednich do wieku dziecka w tyłu egzemplarzach, ile jest dzieci w poszczególnych oddziałach.

W tym duchu opracowała program nauki rzeczy ojczy-
stych i języka polskiego Komisja Szkolna Związku P. N. S. P.
i Komisja Referentów T. N. S. W. w Krakowie jeszcze w la-
tach 1917—1921¹⁾. Prace te, oczywista wymagają, dziś rewizji
i zmian odpowiednich, ale ujęcie zasadnicze nie tylko nie zo-
stało zachwiane, ale owszem doznało silnego potwierdzenia
w świetle psychologii współczesnej.

Dopiero od kl. V-tej szkoły powszechnej, względnie od
istniejącej jeszcze kl. I-szej szkoły średniej ogólnokształcącej
nastąpić winno stopniowe zróżnicowanie i wyodręb-
nianie poszczególnych dziedzin nauki, jak przy-
rody, geografii, historii, języka i t. p. Atoli i na tym stopniu, t. j.
w kl. V—VII (I—III gimn.) konieczne jest uwzględnienie
zasady koncentracji w programie tam, gdzie tego
wymaga bliskość i pokrewność omawianych zagadnień pod
względem historycznym, przyrodniczo-geograficznym i t. p.
Tak więc najwcześniej od 5 roku nauki następuje w sposób
naturalny wyodrębnienie z całości poszczególnych przedmiotów,
których dzieci uczą się w osobnych godzinach, oznaczonych
w programie. Program ułożony według tych zasad odpowiada
nie tylko rozwojowi duchowemu jednostki, ale zgodny jest też
z rozwojem kulturalnym całej ludzkości. W zaraniu życia kul-
turalnego ujmowała ludzkość wszystkie zjawiska jako całość.
Duch grecki widział najpierw jedność i harmonję w świecie,
uprawiał tylko jedną naukę, ogarniającą cały wszechświat
i ujmował wszystkie objawy życia w jedną organiczną całość.
Dopiero w miarę rozwoju kultury poczęły się wyodrębniać
z tej nauki coraz to nowe gałęzie wiedzy i rozwój ten i róż-
nicowanie się — zdaje się nieskończone — trwa dotąd, bo wciąż
nowe wyłaniają się umiejętności specjalne, które do niedawna
ze swą macierzą organiczną tworzyły całość.

W projektach programów Ministerstwa Oświecenia przy-
jęta została zasada uzgodnienia trzech ostatnich klas szkoły
powsz. i trzech pierwszych szkoły średniej pod względem
materiału naukowego. Sprawa ta była przedmiotem obrad

¹⁾ Prace Komisji Szkolnej Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. (Ruch
Pedagogiczny, roczniki 1917, 1918, 1919, 1921).

połączonych Komisji Związku P. N. S. P. i Referentów T-wa N. S. W. w latach 1920-1921. Wyniki prac obu Komisji ogłoszone zostały w *Ruchu Pedagogicznym* (Nr. 6-8 r. 1921). Opracowano uzgodniony program naukowy na kl. V, VI i VII szkoły powszechnej, tudzież I, II i III kl. szkoły średniej ogólnokształcącej, przyczem przyjęto następujące zasady ogólne:

Zważywszy, że nauka szkolna może się rozpocząć już po skończonym 6-tym roku życia, a przymus szkolny ma obowiązywać dopiero po skończonym siódmym roku życia, należy przypomnieć, że większość dzieci w Polsce rozpocznie naukę po 6 roku życia, wobec czego warunkiem przejścia do I klasy pięcioletniego gimnazjum powinno być ukończenie całej siedmioletniej i siedmioklasowej szkoły powszechnej.

Celem ułatwienia przejścia z jednej szkoły do drugiej, zwłaszcza zaś w celu zastąpienia w mniejszych miasteczkach i większych wsiach obecnego niższego gimnazjum, program naukowy gimnazjalnej podbudowy powinien być identyczny z trzema wyższymi klasami szkoły powszechnej, a oddziały V, VI i VII szkoły powszechnej powinny odpowiadać I, II i III klasie podbudowy gimnazjalnej, nie zaś, jak jest obecnie, gdzie IV, V i VI kl. szkoły powszechnej odpowiadają I, II i III kl. podbudowy gimnazjalnej. Także uprawnienia, jakie daje jedna szkoła, powinny znaleźć zastosowanie wobec drugiej.

Na czas przejściowy, dopóki szkoły powszechne nie posiadają odpowiednio przygotowanych sił nauczycielskich, trzy niższe klasy gimnazjalne mogą być połączone z pięciu klasami gimnazjalnymi, jednakowoż takie fakty nie powinny przeszkadzać tworzeniu odrębnych szkół powszechnych 7 letnich i 7 klasowych, jakoteż właściwych 5 letnich gimnazjów.

Takie postawienie i rozwiązanie kwestji służy zarówno dobru szkoły powszechnej, która nabędzie większej wartości społecznej, jakoteż przyniesie korzyść szkole średniej, bo przez możliwość pójścia do różnych szkół zawodowych po skończeniu szkoły powszechnej dokona się w znacznej mierze naturalna selekcja, skutkiem czego tylko materiał doborowy pod względem intelektualnym zwróciłby się do szkoły średniej.

LUDWIK PAWEŁOWSKI.

Z zagadnień polityki szkolnej.

Akcja zakrojona na szerszą skalę, obliczona na czas dłuższy, a w efekcie końcowym mająca dać pewne i zgodne z intencjami inicjatorów i kierowników wyniki, opierać się musi na dokładnej znajomości stanu faktycznego w momencie wyjściowym oraz na możliwie uniejętne przewidywaniu okoliczności i warunków, które oddziaływać na nią będą.

w ten lub inny sposób. Starannie zebrany i umiejętnie opracowany informacyjny materiał cyfrowy i opisowy gra tu pierwszorzędną rolę i od posiadania takiego materiału zależy w dużej mierze powodzenie akcji. Tak jest w każdej dziedzinie, a więc i w zakresie polityki szkolnej. Bez dokładnej znajomości stanu szkolnictwa w chwili bieżącej, bez dokładnej znajomości czynników, które w najbliższej przyszłości na rozwój szkolnictwa oddziaływać będą, bez nakreślenia dobrze przemyślanego planu działania o celowej polityce szkolnej mowy być nie może. Dlatego też sfery zainteresowane witają z zadowoleniem każdą publikację głębszą z tego zakresu, a z uznaniem i radością biorą do ręki opracowania kapitalne, źródłowe, mogące służyć za podstawę do akcji, o której na wstępie wspominałem.

Ubiegłe 10-lecie przyniosło kilka tego rodzaju publikacji w zakresie szkolnictwa powszechnego. Wszystkie niezwykle starannie opracowane i nie mniej starannie wydane. Trzy z tych wydawnictw omówimy niżej:

1) *Marjan Falski*: „Materiały do projektu sieci szkół powszechnych na obszarze województw: warszawskiego, łódzkiego, kieleckiego, lubelskiego i białostockiego oraz m. st. Warszawy.“ Warszawa 1925, str. 8nlb + 150 + 2nlb + 93 in 4^o 1);

2) *tegoż autora*: „Wyniki spisu dzieci z czerwca 1926 roku w zastosowaniu do badania potrzeb szkolnictwa powszechnego.“ Warszawa 1928. Skł. gł. „Książnica-Atlas“ S. A. Str. 96 + 80 in 4^o 2);

3) *tegoż autora*: „Potrzeby szkolnictwa powszechnego w okresie wzmożonego przyrostu dzieci.“ Warszawa 1929. Skł. Gł. „Książnica-Atlas“ S. A. Str. 4 nlb + XXXII + 95 in 4^o.

Ogólny przegląd treści tych opracowań, a następnie szczegółowsza nieco analiza niektórych zagadnień wydaje mi się zarówno interesująca jak i pożyteczna ze stanowiska nauczyciela, który bądź co bądź zorientowanym być chce i zorientowanym być musi w sprawach organizacji warunków jego pracy, warunków, które w dużej mierze zgóry przesądzają jej wyniki. Z myślą o tych rzeszach pracowników szkolnych podjąłem się sprawozdania.

Liczny zastęp nauczycieli biorących udział w instytucjach samorządu terytorjalnego i szkolnego, członkowie, a zwłaszcza prezesi dozorów szkolnych i rad szkolnych, jak również członkowie ciał samorządowych i urzędnicy administracji ogólnej, jeżeli chcą w sprawach szkolnych głos zabierać i z pożytkiem dla sprawy powszechnego nauczania działać, niech znajdą czas i chęci do przestudjowania aktualnych w danej sprawie rozdziałów z wymienionych co dopiero opra-

1) Jako Nr. 6 wydawnictw „Komisji pedagogicznej“ Min. W. R. i O. P. Skł. gł.: „Książnica-Atlas“ Warszawa N-Swiat 59 i Lwów Czarnieckiego 12.

2) Wydawnictwa Min. W. R. i O. P.

cowań. Studium tego nie zastąpi żadne streszczenie, żadna popularnie napisana na ten temat broszura.

I.

Jednym z podstawowych zagadnień polityki szkolnej jest niezawodnie sprawa t. zw. sieci szkolnej.¹⁾ „Zadaniem sieci szkolnej jest wytknięcie punktów, w których mają być założone szkoły i dokonanie przydziału dzieci do tych szkół“.²⁾ Wytknięcie tych punktów zarówno jak i przydzielenie w taki lub inny sposób dzieci dokonane być mogą według różnych zasad, zależnie od intencji, jakie w danym czasie kierują organizatorami szkolnictwa. Zadanie samo jest dość trudne, wobec współczesnych demokratycznych postulatów w sprawie powszechnej oświaty z jednej strony, zaś z drugiej strony wobec trudności gospodarczych, towarzyszących zazwyczaj głębszym przeobrażeniom społecznym i politycznym.

Zasady, na jakich tworzono sieć szkolną, przeszły w ciągu wieków znaczną ewolucję. „W początkowym okresie rozwoju szkolnictwa, przeznaczonego dla dzieci ludności t. zw. warstw niższych, w okresie, sięgającym średniowiecza, szkoły zakładane były w poszczególnych miejscowościach z inicjatywą lokalnej, najzupełniej niezależnie jedna od drugiej i rozmieszczenie ich miało charakter przypadkowy“. Miejscowości bardzo małe szkół nie posiadały, nie wszystkie też dzieci wskutek tego miały ułatwiony dostęp do szkoły początkowej.

Druga połowa wieku XVIII i wiek XIX przynoszą zmianę na lepsze. Idea powszechnego nauczania znajduje coraz szersze zastosowanie. Realizowano ją, zakładając w każdej miejscowości szkołę, przyczem jej poziom organizacyjny uzależniano z reguły od ilości dzieci. Wyjątek stanowiły miejscowości, nie mające ilości dzieci wystarczającej na założenie nawet najprymitywniejszej szkoły. Miejscowości takie łączono i zakładano dla nich szkołę wspólną, bądź przyłączano do miejscowości większej. Miejscowości większe otrzymywały szkoły na miejscu bez względu na to, czy punkt ten był zgodny, czy nie z interesami dzieci sąsiednich miejscowości, nie mających warunków do otrzymania własnej szkoły. Nie dbano również o tworzenie wielkich skupień, które dałyby możliwość założenia szkoły wysoko zorganizowanej³⁾. Tak nie-

¹⁾ W dalszym ciągu mówiąc o sieci szkolnej będziemy mieli na względzie tylko sieć szkół powszechnych.

²⁾ Usłupy ujęte w cudzysłów pochodzą z omawianej pracy Dra Falskiego pt. „Materiały do projektu sieci szkół powszechnych“.

³⁾ „Gdzie tworzono sztuczne skupienie z miejscowości małych, zadawano się taką ich grupą, która pozwalała na założenie szkoły 1-klasowej nawet wtedy, kiedy bez większych trudności połączyć można było większą ich liczbę. Miejscowości, mające dość dzieci na założenie szkoły na miejscu a znajdujących się tuż w pobliżu siebie, nie łączono ze sobą, lecz zostawiano w każdej oddzielnej szkółce. Nie brak też było wypadków, kiedy w tej samej wsi większej zakładano kilka odrębnych małych szkółek, zamiast połączyć wszystkie dzieci w jednej szkole należycie zorganizowanej“.

racjonalna z dzisiejszego punktu widzenia sieć została przez budowę gmachów i odpowiednią organizację szkolnictwa utrwalona.

Z biegiem czasu potrzeby oświatowe szerokich warstw ludowych wzrastać zaczynają bardzo szybko. Szkoła nisko zorganizowana nie wystarcza. Wszędzie tam, gdzie większe skupienie ludności na to pozwala, ostatnie dziesiątki lat przynoszą szybki rozwój szkolnictwa, które też stopniowo z ludowego przeobraża się w powszechne. Rozwój ten idzie w kierunku podniesienia poziomu szkoły aż do zrównania go z poziomem odpowiednich klas szkół średnich, przez co niższe klasy szkoły średniej stałyby się w przyszłości zbędne, a szkoła powszechna zostałaby podstawą ogólnego wychowania. Poza nawiasem tego ruchu pozostały szkoły nisko zorganizowane po miasteczkach, wsiach i osadach. Według statystyki z r. 1919 na terenie 5 województw centralnych w gminach wiejskich na sto szkół powszechnych przypadało szkół:

1-klasowych: 92%; 2-klasowych 6%; 3-klasowych 1%; 4-klasowych 0·7%; 5-klasowych 0·2%; 6-klasowych 0·04%; 7-klasowych 0·02%, a na sto dzieci uczyło się w szkołach 1-klasowych: 84%; 2-klasowych 10%; 3-klasowych 3%; 4-klasowych 2%; 5-klasowych 0·75%; 6-klasowych 0·26%; w 7-klasowych 0·02%. Nie o wiele lepsze stosunki panowały w innych dzielnicach Polski jak też w krajach zachodnich¹⁾. Wobec tak opłakanego stanu szkolnictwa powszechnego zrozumiałą stała się troska Ministerstwa o reorganizację szkół powszechnych w ten sposób, by zmniejszyć ilość szkół 1 i 2-klasowych, jako nieodpowiadających swym poziomem potrzebom oświatowym kraju republikańskiego.

Reorganizacja ta dokonana być mogła w dwojaki sposób:

- 1) przez zwiększenie liczby nauczycieli w każdej szkole bez względu na liczbę dzieci uczęszczającej do niej, lub
- 2) przez zwiększenie liczby dzieci przydzielonej do danej szkoły, a przez to podniesienie jej poziomu organizacyjnego (ilość sal, ilość nauczycieli, program nauki).

Koncepcja pierwsza, jako zbyt kosztowna i niezbyt racjonalna nie mogła być brana poważnie pod uwagę. Koncepcja druga stała się punktem wyjścia dla akcji, mającej na celu opracowanie planu sieci szkolnej w ten sposób, by wszyst-

¹⁾ Szkoły: 5-cio, 4-ro i 3-klasowe są dość zbliżone do szkół najwyższego typu: 6-cio i 7-klasowych; (różnica polega na pewnej redukcji materiału nauczania z zachowaniem poziomu). Znacznej natomiast redukcji ulega program w szkołach 2 i 1-klasowych. W szkołach 2-klasowych dwa razy, a w szkołach 1-klasowych aż trzy razy muszą dzieci powtarzać kurs całoroczny z niewielką odmianą materiału. W ten sposób w szkołach 2-klasowych przechodzą dzieci w ciągu 7 lat ten sam kurs, co w szkołach 3—7 klasowych w ciągu lat 7-miu ten sam kurs, co w szkołach 3—7 klasowych w ciągu lat czterech. Por.: Fałski 1. c. str. 5.

kim dzieciom zapewnić naukę w szkole możliwie najwyżej zorganizowanej, przy zachowaniu równoczesnej zasady, że poziom organizacyjny szkoły całkowicie zależy od ilości dzieci w danym skupieniu¹⁾.

W okresie od czerwca do października 1919 r. inspektorzy szkolni powiatów położonych na terenie pięciu centralnych województw opracować mieli według wskazań wydanej w tym celu „Instrukcji“ plan sieci szkolnej dla swoich powiatów. Zamiast zasady dawnej: szkoła możliwie w każdej miejscowości, postawiono zasadę: jedna szkoła dla możliwie większej liczby miejscowości, a przez to i dla możliwie większej liczby dzieci.

Przy opracowywaniu planu „Instrukcja“ zaleca trzymać się następujących wytycznych: 1) możliwie większą ilość miejscowości skupiać razem, tworząc w ten sposób rewir szkolny. 2) Rejon szkolny zaprojektowany winien być w ten sposób, by droga dziecka do szkoły nie przekraczała 3 klm. 3) Dla każdego rejonu zaprojektować jedną szkołę, o ile liczba dzieci w rejonie nie przekracza 650²⁾.

W myśl „Instrukcji“ zostały opracowane projekty sieci szkolnej, opierające się na wynikach *ad hoc* wykonanego przy pomocy nauczycieli spisu miejscowości i spisu dzieci 10 roczników (1906—1915) oraz na danych topograficznych, zaczerpniętych ze szczegółowych map (1 : 100000), uzupełnionych w chwili sporządzania projektu. Cały materiał wraz z mapami i wyjaśnieniami przedłożono Ministerstwu W. R. i O. P. Krytyczne opracowanie tych materiałów z uzyskaniem zarówno danych cyfrowych jak i topograficznych stało się przedmiotem pracy *Dra Falskiego*, opublikowanej w roku 1925 p. t.: „Materiały do projektu sieci szkolnej“. Praca ta, jakkolwiek opiera się na materiale zaczerpniętym tylko z pięciu województw centralnych, posiada bezwzględna wartość dla całego obszaru Państwa Polskiego. Subtelna analiza projektów nadesłanych przez poszczególnych inspektorów, przeprowadzona w świetle zasad i materiałów ogólnych, daje jasny pogląd na całość sprawy a wielka ilość rozpatrzonych poszczególnych rozwiązań służyć może jako źródło wyczerpujących informacji każdemu przy projektowaniu

¹⁾ „Typ organizacyjny szkoły uzależnienia Instrukcja od liczby dzieci w rewirze według norm następujących: od 40 do 60 dzieci — szkoła jednoklasowa, powyżej 60 do 100 — dwuklasowa, około 150 — trzyklasowa, około 200 — czteroklasowa, około 200 — pięcioklasowa, około 300 — sześcioklasowa, około 350 — pełna siedmioklasowa“. Falski l. c. Nieznaczne odchylenia od tej zasady, dopuszczalne w pewnych wyjątkowych wypadkach, nie mogą tu być brane pod uwagę.

²⁾ Zająć przy tem może potrzeba połączenie dwu lub więcej istniejących już w nowo zaprojektowanym rejonie (rewirze) szkół nisko zorganizowanych w jedną szkołę wysoko zorganizowaną. Akcja ta znana jest pod nazwą „komasacji szkół“.

sieci dla danego obszaru. O ile wiem, jest to pierwsza na taką skalę podjęta praca naukowa z tego zakresu.

Całość obejmuje cztery części: I. Zagadnienia sieci szkolnej, II. Materiały pomocnicze do sieci szkolnej, III. Zasady projektu sieci szkolnej i IV. Tablice liczbowe. — Część pierwsza omawia znaczenie sieci szkolnej dla szkolnictwa powszechnego, przedstawia zagadnienie w rozwoju historycznym oraz podaje wytyczne do projektu sieci szkół powszechnych zawarte w ustawach Rzeczypospolitej Polskiej i rozporządzeniach władz. Zagadnienia te poznaliśmy poprzednio i w dalszym ciągu do nich jeszcze powrócimy¹⁾. Część druga traktuje o podziale administracyjnym i powierzchni obszaru, objętego projektem sieci szkolnej z r. 1919, podaje i omawia wyniki spisu dzieci, dokonanego w związku z projektowaniem sieci, dalej analizuje stan stosunku liczbowego dzieci do ludności, liczby miejscowości i zaludnienie ich dziećmi, rozmieszczenie dzieci szkolnych i rozmieszczenie miejscowości, wreszcie warunki geograficzne obszaru, objętego projektem sieci. Część trzecia najważniejsza analizuje zasady projektu sieci szkolnej i sposób zastosowania tych zasad przez poszczególnych inspektorów, Odrzucając szczegóły i momenty o charakterze polemicznym, interesujące specjalistów, przyjrzyjmy się zasadom, które zdaniem Dra Falskiego decydować winny przy projektowaniu sieci.

1. „Dla uzyskania wysokiego poziomu szkolnictwa, będącego głównym zadaniem sieci szkolnej pożądanem jest swobodne projektowanie tej sieci w obrębie jak najrozleglejszych granic, w miarę możliwości w obrębie całego obszaru objętego projektem. Pożądanem jest więc, ażeby obszar całkowity stanowił tylko jeden teren szkolny“²⁾. Na przeszkodzie takiemu swobodnemu projektowaniu sieci stają: a) przeszkody komunikacyjne: jak szczególnie złe drogi lub ich zupełny brak w pewnych kierunkach, brak mostów przez rzeki większe, lub nieodpowiednie dla celów szkolnych ich rozmieszczenie, brak kładek przez strumienie i rzeki mniejsze, dalej wody stojące, bagna, większe obszary lasu, torfowiska, bardziej ruchliwe odcinki kolei, dalej wysokie przełęcze górskie, i większe wąwozy, miejsca nawiedzane przez częste wylewy, w końcu większe obszary niezaludnione; b) granice administracyjne województw, powiatów, gmin, miast i wsi; c) podział dzieci na grupy, wymagające oddzielnych szkół.

Jeżeli chodzi o przeszkody pod a), radzi Dr Falski zwalczać je w miarę możliwości, wpływając na odpowiednią budowę dróg, mostów, kładek i t. p. Przeciw liczeniu się z granicami

¹⁾ Przy omawianiu wstępnych zagadnień oparłem się na materiale zawartym w rozdziale 1-ym i 2-im książki Dra Falskiego.

²⁾ Teren szkolny część obszaru, w granicach którego zamyka się swobodne projektowanie sieci szkolnej.

administracyjnych jednostek przemawia wzgląd na dobro szkoły, który, zdaniem autora, winien wziąć górę nad względami natury administracyjno-gospodarczej. Względ pod c) dotyczy wypadków, kiedy mają być projektowane osobne szkoły a) dla każdej płci, b) dla mniejszości językowych, c) lub wyznaniowych. W pierwszym wypadku, zgodnie z normą prawną, nie radzi Dr Falski wykonywać tego rozdziału, o ile wpłyną on może na obniżenie poziomu organizacyjnego (w rejonach liczących mniej niż 650 dzieci). W wypadku drugim i trzecim powinno się dążyć do zakładania szkół o różnych językach w tej samej miejscowości (ze względu na możliwość korzystania ze wspólnych urządzeń) i do dawania temu rozwiązaniu pierwszeństwa tam wszędzie, gdzie nie narusza ono interesu poszczególnych grup dzieci.

2. Dopiero w obrębie wytkniętego terenu szkolnego projektować należy według Dra Falskiego rejon szkolny. Rejon szkolny to terytorjum tak pomyślane pod względem wielkości, by droga od punktu szkolnego do najdalszych granic rejonu nie przekraczała 3 klm, co oczywiście, zależnie od rodzaju drogi, ulec może pewnym wahaniom. Wielkość rejonu ulec może również wahaniom i to znacznym, zwłaszcza tam, gdzie chodzi o wyrównanie różnic w zaludnieniu dziećmi dla uzyskania warunków, pozwalających na tworzenie szkół o możliwie średnim poziomie organizacyjnym w sąsiadujących ze sobą rejonach. W każdym razie wielkość rejonu winna być w granicach dopuszczalnych jak największa dla uzyskania możliwie większych skupień¹⁾.

3. Projektowanie obwodów szkolnych²⁾ dotyczy głównie sieci szkół w większych miasteczkach i w miastach, wyjątkowo na wsi w bardzo gęsto zaludnionych okolicach. W wypadkach, gdy rejon szkolny skupia więcej niż 650 dzieci podzielony być winien na obwo dy szkolne. We wszystkich innych wypadkach obwód szkolny pokrywać się będzie całkowicie z rejonem. Przy projektowaniu obwodów szkolnych podobnie, jak przy projektowaniu rejonów, liczyć się należy z lokalnymi warunkami.

4. Położenie punktów szkolnych³⁾ uzależnione być winno w zasadzie wyłącznie od położenia obwodu szkolnego. W praktyce muszą być czynione znaczne odchylenia od tej zasady ze względów przede wszystkim komunikacyjnych. Punkt

¹⁾ Rejon dopuszczalny o powierzchni 1374 klm² dalby przeciętnie w 55% skupienia dzieci od 101—250, a w 18% powyżej 250. — Przy powiększeniu powierzchni rejonu do 2338 klm² otrzymalibyśmy przeciętnie w 58% skupienia dzieci od 101—250 i w 52,82% skupienia dzieci powyżej 251 osób. W pierwszym wypadku promień rejonu wynosiłby 2,30 klm (dopuszczalny), w drugim 3 klm (przekraczający nieco normę), kształt rejonu w obu wypadkach możliwie foremny.

²⁾ Obwód szkolny — terytorjum, z którego dzieci przydzielone są do danej szkoły.

³⁾ Miejsce upatrzone na założenie szkoły.

szkolny równie dobrze może leżeć w obrębie osiedla jak i poza osiedlem przy drodze łączącej dwie wsi, na skrzyżowaniu dróg i t. p. Takie umieszczanie punktu szkolnego poza obrębem wsi ma w wielu wypadkach skutek dodatni, jednak zdaniem Dra Falskiego musi być ze względów praktycznych przynajmniej w pewnym stopniu skrzepowane, mianowicie: „projektowanie szkół poza obrębem wsi możnaby n. p. ograniczyć do wypadków, kiedy w razie zaniechania tego środka groziłoby szkole obniżenie stopnia organizacyjnego i kiedy personel nauczycielski przez użycie tego środka nie zostaje narażony na zbytne niedogodności.“ Jeżeli chodzi o wybór miejscowości większej lub mniejszej na zaprojektowanie punktu szkolnego nie radzi autor przywiązywać zbyt wielkiej wagi do różnic zaludnienia — chyba że chodzi o miejscowości wybitnie duże (ponad 200 dzieci) — i kierować się wyłącznie interesami całego obwodu. Z miejscowościami posiadającymi budynki szkolne radzi autor liczyć się o tyle, o ile budynki te przedstawiają istotną wartość dla mających powstać szkoły. „Liczenie się z siecią szkół istniejących, z placami posiadanymi lub łatwymi do uzyskania i t. p. w niwecz obrócić może wszelką próbę ułożenia sieci szkolnej planowej, mającej dać duże skupienia dzieci i wysoki poziom szkolnictwa“. W miastach wybór punktu szkolnego w wielu wypadkach jest przesądzony posiadaniem budynków szkolnych, w innych uwzględniać się musi możność uzyskania placu, plan inwestycji miejskich, wreszcie warunki higieniczne itd.

Rozplanowane według zasad powyższych szkolnictwo zapewni wszystkim dzieciom dostęp do możliwie najwyżej zorganizowanej szkoły¹⁾. Nie wszystkie jednak dzieci będą miały pod tym względem równe warunki. Dla złagodzenia tych mimo wszystko mających powstać nierówności „Instrukcja w sprawie opracowania sieci szkolnej“ wyraża nadzieję; że w każdej gminie (mowa o gminach zbiorowych) znajdzie

¹⁾ Jak doniosła rolę w dziele powszechnej oświaty gra racjonalne opracowanie sieci szkolnej zilustruje następująca tablica:

W gminach wiejskich na 100 szkół przypadalo szkół:							
Na obszarze 5-ciu województw Centralnych:	1-0	2-u	3-y	4-0	5-0	6-0	7-0
	k l a s o w y c h						
Faktycznie w r. 1919:	92	6	1	0'7	0'2	0'04	0'02
Według projektu sieci z 1919 r.	9	29	22	13	7	3	16

się skupienie, pozwalające zaprojektować szkołę 7-klasową i zaleca zaprojektowanie jej nawet w braku odpowiedniego skupienia.

Analiza materiału wykazała, że nadzieje wypowiedziane w „Instrukcji“ okazały się płonne: 62% gmin wiejskich nie posiada warunków na utworzenie szkoły 7-klasowej na normalnych zasadach. Idąc mimo to za wskazaniem „Instrukcji“ należałoby dla tych gmin wybudować 1260 izb szkolnych i utworzyć 1873 etatów nauczycielskich¹⁾.

Z tą sprawą, którą za Dr Falskim nazwać byśmy mogli „realizacją idei 7-klasowej szkoły powszechnej w każdej gminie“, a stanowiącą niejako korektę mającej powstać sieci szkolnej, łączy się sprawa t. zw. szkół filjalnych dla najmłodszych dzieci. Bez jakichkolwiek podstaw prawnych idea ta znalazła wyraz w projektach niektórych inspektorów. Chodziło o skrócenie drogi dzieciom najmłodszym w ten sposób, że w niektórych miejscowościach, leżących w obrębie jednego rejonu szkolnego a nie będących punktami szkolnymi, zaprojektowano szkoły dla młodszych dzieci. Dr Falski przeciwny jest zarówno „idei szkół 7 klasowych w każdej gminie“ w ujęciu tej kwestji przez „Instrukcję“, jak i idei szkół filjalnych. Pierwszą uważa za zbyt kosztowną i nieracjonalną, bo nie rozwiązującą mimo wszystko zagadnienia, drugą zaś zwalcza, ponieważ zakładanie szkół filjalnych rozbija dane skupienie dzieci na dwa skupienia, przez co obniża się poziom organizacyjny szkoły. W wypadkach, gdyby takie obniżenie nawet nie nastąpiło, realizacja idei pociągnie za sobą podniesienie kosztów utrzymania szkolnictwa, a dla wydzielonej grupy dzieci stworzy gorsze warunki nauki. W wielu wypadkach zaś projektowanie takiej szkoły byłoby wręcz niemożliwe ze względu na minimalną ilość dzieci.

Zamiast tych dwóch idei niesprawiedliwych, nierealnych i niepraktycznych, proponuje Dr Falski rozwiązanie korekty sieci przez dowożenie dzieci. W związku z tem należałoby w pewnych wypadkach utworzyć przy szkołach niewielkie internaty. Sprawę tę jako specjalnie w polskich warunkach, zwłaszcza na wschodzie aktualną, omówimy obszernie na innym miejscu.

Zaprojektowana w r. 1919 sieć szkolna dla pięciu województw, oparta w większości wypadków na zasadach przedstawionych wyżej, przemawia niedwuznacznie za koniecznością reformy sieci w całym kraju. Szczególnie uderzający jest spadek ilości szkół najgorszych (1-klasowych), odsetek szkół 1-o i 2-u klasowych z 98% spadł na 38% na rzecz szkół wyżej zorganizowanych. Z drugiej strony objawem na szczególnie zasługującym podkreślenie jest możliwość 800-krotnego zwiększenia ilości szkół 7-klasowych. Jest to poprawa ogromna.

¹⁾ Późniejsze ustawodawstwo zarzuciło tę myśl zawartą w „Instrukcji“.

A jeśli się zważy, że nie wszystkie możliwości zostały w projektach wyzyskane, jeśli się zważy, że istnieje możliwość dalszego doskonalenia sieci przez usunięcie niedopatrzeń i wprowadzenie nowych punktów widzenia, dotąd nie uwzględnionych¹⁾ i że dzięki temu ilość szkół wysoko zorganizowanych podniosłaby się jeszcze bardziej — dokonana w r. 1919 zbiorowa praca inspektorów szkolnych i późniejsza analiza jej przez Dra Falskiego w opracowaniu p. t.: „Materiały do projektu sieci szkół powszechnych“ nabierze cech zdarzenia nieprzeciętnego w dziejach szkolnictwa. Ubolewać tylko trzeba, że tak śmiało zakreślony i opracowany plan reformy sieci nie znalazł dotąd pełnego zastosowania²⁾.

¹⁾ Np. nieliczenie się z granicami gmin ew. powiatów politycznych przy projektowaniu sieci, skomasowanie szkół nisko zorganizowanych, położonych tuż przy miastach ze szkołami w mieście i t. p.

²⁾ Według danych z roku 1925 („Szkoły powszechne Rzeczypospolitej Polskiej w roku szkolnym 1925/26. Stan z dnia 1 grudnia 1925“ Warszawa 1927), a więc w sześć lat po opracowaniu projektu sieci, poziom organizacyjny szkół powszechnych przedstawiał się w następujący sposób:

W gminach wiejskich na 100 szkół przypadalo szkół:							
Na obszarze województw Centralnych	1-0	2-4	5-7	8-0	9-0	6-0	7-0
	k l a s o w y c h :						
w dniu 1 grudnia 1925:	66	19	7	3	2	1	2
według projektu z r. 1919:	9	29	22	15	7	3	16

Przeciętne dane, dotyczące całej Rzplitej, kształtowały się w analogiczny sposób, odbiegając znacznie od liczb projektowanych i wykazując w ten sposób konieczność dalszej przebudowania sieci szkół.

MICHAŁ FRIEDLÄNDER.

Szkoła wobec zagadnień wychowania płciowego.

Szkoła czy dom. — Wychowanie płciowe w programach szkolnych. — Uświadczenie biologiczne. — Lekarz w szkole. — Trudności uświadczenia zbiorowego. — Erotyka a nauczanie. — Nauczyciel wobec młodzieży. — Kodykacja. — Postępowanie wychowawcze. — Szkoła twórcza a wychowanie płciowe. — Wychowanie nauczycielstwa i rodziców.

O zagadnieniu uświadczenia płciowego młodzieży mówi się dużo w kołach pedagogów¹⁾ i ogólnie uznaje się jeśli nie konieczność, to przynajmniej wielki pożytek odpowiednio przeprowadzonego uświadczenia. Chodzi jednak przedewszystkiem o sporne jeszcze pytanie, czy uświadczenie należy do szkoły? Czy nie raczej dom powinien zająć się kwestją tak ciągle jeszcze drażliwą i faktycznie trudną do omawiania w nauce zbiorowej? Pierwszą bowiem zasadą należytego uświadczenia jest indywidualne traktowanie sprawy. Są to argumenty bardzo słuszne i niełatwe do obalenia. Nie jest też bynajmniej moim zamiarem obalać je. Chodzi o rozważenie możliwości takiego współdziałania szkoły w dziedzinie wychowania płciowego, a zwłaszcza uświadczenia płciowego, któreby skutecznie mogło popierać wysiłki domu, o ile one istnieją, lub przynajmniej w części je zastąpić, o ile — jak to należy przyjąć w większości wypadków — wysiłki takie wogóle nie istnieją. Nie istnieją zaś bądźto z powodu nieudolności i nieumiejętności rodziców, którzy sami zwykle należycie nie uświadczeni, nie umieją się do tego zabrać wobec swych dzieci, bądźto z powodu fałszywego ustosunkowania się swego do sfery seksualnej, z którego wynika niemożność skutecznego uświadczenia, wymagającego od wychowawcy czystości i szczerości w tej dziedzinie, bądźto wreszcie z powodu zupełnej ignorancji w tych kwestjach. A młodzież pozostawiona sama sobie szuka źródeł „wiedzy“, znajdując je w dość podejrzanych miejscach i u podejrzanych osób...

Wobec ukształtowania współczesnego życia rodzinnego, rozluźnionego znacznie z powodu częstej konieczności

¹⁾ U nas najmniej. Wydawałoby się, że zagadnienie to u nas nie jest tak aktualne, ani tak piekące, jak w krajach zachodnich. Przeglądając roczniki naszych najpoważniejszych czasopism pedagogicznych ostatnich 5 lat, nie znajduję ani jednej rozprawy, ani jednego większego artykułu w tej sprawie, zaledwie kilka okolicznościowych notatek i wzmianek w artykułach o innej treści. W bibliografii „Rocznika Pedagogicznego“ za lata 1924/5 znajduję wzmiankę zaledwie w dwóch artykułach z tej dziedziny, jednym 3 stronicowym, drugim 4 stronicowym, obu w czasopiśmie „Opieka nad dzieckiem“. W „Wychowaniu Fizycznym“ pojawiły się w 1925 r. dwie prace: prof. Gantkowskiego „Sprawa uświadczenia płciowego dzieci i młodzieży“ oraz Dra Śl. Szumana „O uświadczeniu płciowym młodzieży szkolnej“, traktujące zagadnienie bardziej ze stanowiska higieny.

zarobkowania przez obojga rodziców, dom nie jest w stanie podołać swoim obowiązkom wychowawczym, najmniej oczywiście, jak wyżej wspomniałem, w dziedzinie wychowania płciowego. Obowiązek ten spada więc z konieczności na społeczną instytucję wychowawczą, jaką jest szkoła, która powinna starać się spełnić go w granicach możliwości. A nadto, jeśli szkoła ma objąć w myśl zasad pedagogiki współczesnej całą istotę dziecka swoim wpływem wychowawczym, to czyż może wykluczyć z zakresu swego działania wychowawczego dziedzinę tak ważną, jak sferę płciową?

Oficjalne czynniki szkolne rozumieją wagę zagadnienia, są jednak nader wstrzemięźliwe w swych wskazówkach dla traktowania go w praktyce szkolnej. Jest to zresztą wybaczone ze względu na przykre doświadczenia, jakie szkoła porobiła w tej dziedzinie, narażając się na ataki i obmowy ze strony ludzi nie rozumiejących czystych intencji szkoły i wychowawców i wszędzie wężących niebezpieczeństwo dla „moralności“.

Dla naszych szkół istnieje wedle mej wiadomości okólnik Min. WR. i OP. z dnia 10 listopada 1919 r., dotyczący działalności nadzwyczajnej lekarza szkolnego: „lekarz szkolny winien w każdej klasie poświęcić kilka godzin w ciągu roku na wykłady i pogadanki z dziedziny higieny... Zwłaszcza należy w ostatnich klasach niezależnie od indywidualnego traktowania sprawy rozpatrzyć w sposób jak najbardziej taktowny i liczący się z wrażliwością i pobudliwością dojrzewiającej młodzieży zagadnienia płciowe pod względem biologicznym, etycznym i społecznym...“ Okólnik zaleca przy tem podawanie młodzieży męskiej jako broszurki uświadamiającej książeczki Prof. Herzena „Odezwa do młodzieży męskiej“ w wyd. Arcta. Pewne instrukcje w sprawach uświadczenia znajdują się także w przepisach dla lekarzy szkolnych. Tak np. w „karcie zdrowia“, którą lekarz ma prowadzić dla każdego ucznia, istnieje rubryka: „Sfera seksualna — okres dojrzewiania“. „Wedle wyjaśnień *Dra Kopczyńskiego* powinien lekarz, odbywając oględziny uczniów (lekarzka — dziewcząt), zwracać uwagę także na organy płciowe i sferę seksualną, na stan uświadczenia seksualnego, stosunki płciowe itp. „Oczywiście, że przy badaniu tych spraw należy kierować się wielką delikatnością i wielkim taktem... Należy działać raczej ostrzegawczo i spełniać raczej rolę wychowawcy, aniżeli rolę sędziego śledczego. Trzeba serdecznie, po przyjacielsku przestrzegać a nie karcić. („Higiena Szkolna“ str. 601). Słowa te należy odnieść do całego wychowania szkolnego. Zbyt często jeszcze jesteśmy w szkole sędziami śledczymi i prokuratorami zarazem...

I inne głosy wypowiadają się u nas za pewnem działaniem szkoły w tej dziedzinie. W temże dziele zbiorowem „Higjena Szkolna“ (wyd. Arcta 1921) pisze *Dr Jan Szmurlo* w rozprawce „Propaganda i nauczanie higjenu w szkole“: W starszych klasach, zwłaszcza w dwu ostatnich, powinni uczniowie otrzymać dość szczegółowy zapas wiadomości z dziedziny anatomji i fizjologii człowieka, oraz higjenu, przyczem szczegółowo należy roztrząsać zagadnienia związane z chorobami zakaźnymi, z pijaństwem, gruźlicą i chorobami wenerycznymi... W szkołach żeńskich uczennice powinny być uświadomione co do niektórych szczegółów życia kobiecego, jak miesiączkowanie, macierzyństwo i pielęgnowanie niemowląt“.

Higienista *Dr Tadeusz Jaroszyński* w rozprawie swojej „Higjena wychowawcza“ zwraca uwagę na konieczność uwzględnienia w wychowaniu szkolnem spraw seksualnych, a *Dr Marcełi Gromski*, omawiając „Choroby wieku szkolnego“ m. i. także choroby płciowe, zaleca wyraźnie uświadamianie o zjawiskach płciowych w szkole, a to w szkole powszechnej przez nauczycieli i nauczycielki, w szkołach średnich i seminarjach nauczycielskich przez lekarza szkolnego, szkołach wyższych przez specjalistów-profesorów.

Dr Tomasz Janiszewski pisze w swym artykule „O znaczeniu pielęgnowania zdrowia młodzieży wyższych uczelni“.¹⁾ „...odpowiednie pouczenie młodzieży o istocie życia płciowego i o szkodliwych następstwach rozpasania płciowego, będzie silniejszym bodźcem hamującym, niż wszelkie inne moralizowanie“.

Głosy te świadczą o tem, że szkoła powinna w granicach swej możliwości przeprowadzać wychowanie płciowe, a zwłaszcza uświadamianie

W dziedzinie tej może szkoła działać w dwu kierunkach. Jeden to rzeczowe, stopniowe uświadamianie o zjawiskach życia seksualnego w nauce biologji, drugi — to uduchowanie sfery płciowej przez całość kształt odpowiedniego ustosunkowania się do niej całego systemu wychowawczego.

Jakżeż przedstawia się praktyczne przeprowadzenie tych postulatów?

Uświadamienie biologiczne powinno być przeprowadzone w nauce przyrody, wzgl. biologji. Daremnie jednak szukamy jakiejś wyraźniejszej wskazówki w tym kierunku w programie biologji dla szkół ogólnokształcących. Natomiast w programie higjenu dla 4 roku seminarjów nauczycielskich

¹⁾ „Ruch Pedagogiczny“ 1925.

znajdujemy „życie płciowe i choroby weneryczne“ w związku z eugeniką, jako wchodzące w zakres nauczania.¹⁾

A przecież nauka biologji mogłaby być najważniejszym instrumentem i najlepszą sposobnością dla uświadamiania w szkole. Nauka ta powinna z tego względu zająć w całokształcie nauczania, zwłaszcza w szkole średniej ogólnokształcącej i seminarjach nauczycielskich miejsce o wiele pocześniejsze, aniżeli zajmuje je w naszych szkołach dotychczas. Nauczyciel-biolog, mający wprowadzać dzieci w tajniki stworzenia, musi oczywiście sam ustosunkować się wobec sfery seksualnej szczerze i otwarcie, jeśli z korzyścią ma ją młodzieży z czasem przedstawić. A przedstawi ją najlepiej, postępując systematycznie od istot jednokomórkowych poprzez świat roślinny i zwierzęcy do człowieka, którego nie może żadną miarą traktować w odróżnieniu od wszystkich innych jako istotę bezpłciową, tak jak się go traktuje dotychczas w szkole i wszelkich szkolnych podręcznikach przyrodniczych. Takie traktowanie człowieka w nauce biologji wzbudza w młodzieży nieufność wobec nauczyciela i szkoły, która w najbardziej interesujących ją sprawach, najbliższej ją w tym wieku obchodzących, zupełnie nic powiedzieć nie chce. Jest to rzecz bezwątpienia niezmiernie trudna. Nikt żądać nie może, by nauczyciel w zbiorowej nauce, wobec dzieci różnie w domu chowanych i pod różnymi wpływami do sfery seksualnej ustosunkowanych traktował drażliwe tematy wychowania płciowego itp. Ale umiejętnie przeprowadzone przygotowanie biologiczne na przykładach ze świata roślinnego i zwierzęcego ułatwi nauczycielowi traktowanie głównych zjawisk życia płciowego przez analogję. Jeśli dojdą do tego rozważania higieniczne i społeczno-etyczne (w klasach wyższych oczywiście), to młodzież z pewnością nie zrozumie fałszywie swego nauczyciela.

Wszelkie uświadamianie, a więc i biologiczne, powinno mieć podkład wybitnie etyczny. Czyż nie miejsce np. w biologji na uwydatnienie stosunku matki do dziecka, stosunku, który, jak widzimy porównując poszczególne grupy istot żyjących od najniższych, do najwyższych, w miarę wyższego stopnia tych grup, zyskuje na coraz głębszem uduchowieniu, dochodząc do najgłębszego u człowieka? Czyż urządzenie „Dnia Matki“ nie przyczyni

¹⁾ Pruskie „*Richtlinien für die höheren Schulen*“ z r. 1925 stwierdzają we wskazówkach dla nauki biologji: „Nauka biologji chce wszelkim sposobem umocnić w uczeniu poczucie odpowiedzialności (scil. za własne postępowanie). Zwłaszcza dadzą higieniczne pouczenia w biologji pobudki natury etycznej tak dla własnego postępowania życiowego, jak i dla pracy nad zdrowotnością całego społeczeństwa. Stąd wypływa konieczność poruszenia w ciągu nauki przy odpowiednich sposobnościach problemów higieny płciowej i ich znaczenia dla życia jednostki jakoteż społeczeństwa w sposób jak najbardziej taktowny“.

się do uprzytomnienia młodzieży świętości tego stosunku, do przypomnienia jej obowiązków wobec rodzicielki, do pogłębienia poglądu na sferę płciową tak dziwnie, tajemniczo związaną z własnym przyjściem na świat? Uświadamiać więc można przy każdej sposobności w taki właśnie głęboko etyczny, czysty sposób. Same bowiem rzeczowe wiadomości to jeszcze nie właściwe uświadomienie.

Także uświadamianie higieniczne możnaby pozostawić nauczycielowi-biologowi tam, gdzie taki istnieje. Nie można chyba na serjo zarzucić mu niekompetencji w tym przedmiocie. Nie wtrąca się przecież w terapię chorób wenerycznych, co należy wyłącznie do lekarza. Do swego dłu-goletniego nauczyciela-biologa, który przygotował młodzież na niższym stopniu, dając jej podłoże biologiczne dla zagadnień płciowych, posiada ona z pewnością na wyższym stopniu więcej prawdziwego zaufania, aniżeli do obcego zupełnie lekarza. Może go nabrać tylko w ciągu dłuższego obcowania z danym lekarzem, a więc w wypadku, kiedy lekarz naucza przez rok higieny i stopniowo wprowadza swą klasę także w zagadnienia higieniczne sfery płciowej. Tu jest lekarz na miejscu. Interwencja jego będzie też nader pożyteczną dla uzupełnienia działalności nauczyciela, jeśli dla absolwentów (dla absolwentek raczej lekarka wzgl. higienistka) szkoły powszechnej, średniej ogólno-kształcącej, zawodowej itp. odpowiednio do wieku i poziomu młodzieży urzędzi cykl wykładów w naukowo-popularnych z dziedziny kwestyj płciowych. Byłyby one niejako syntezą całego w tym kierunku położonego wysiłku wychowawczego szkoły i domu, dawałyby uzupełnienie luk, korygowałyby pewne fałszywe dotychczasowe poglądy, dawałyby wskazówki praktyczne na życie pozaszkolne. Ale w jeszcze jednym ważnym kierunku mogłaby pójść działalność lekarza szkolnego: w kierunku indywidualnego traktowania dzieci pod względem płciowym. W swoich godzinach przyjęć dla poszczególnych dzieci mógłby lekarz niejednemu dziecku wyjaśnić w cztery oczy kwestje płciowe, które w danym wypadku dziecko mogłoby niepokoić a które lekarz okiem fachowca prędzej zapewne zauważy aniżeli wychowawca. Do lekarza też zwróci się wychowawca w wypadkach indywidualnych, w których będzie podejrzewał jakieś nieprawidłowości sfery płciowej u młodzieży (onania, zboczenia, podniecenie płciowe itp.) a lekarz w zaufaniu swej godziny ordynacyjnej potrafi dać dziecku radę, uspokojenie, wskazówki leczenia itd.

Tak podzielone role rozwiązują zadawalająco jałową dyskusję i namiętne spory: lekarz czy nauczyciel.

Poważną trudnością w przeprowadzaniu uświadomienia w szkole jest zbiorowość nauczania. W klasach znajduje się młodzież różnego wieku, z różnych środowisk, różnie więc już nastawiona wobec zagadnień płciowych. Uświado-

mienie, przeprowadzane zbiorowo, może wobec tego na niejednego chłopca lub niejedną dziewczynkę podziałać szkodliwie, bo pobudza przedwcześnie może instynkt płciowy, skierowuje zainteresowanie dziecka właśnie w niepożądanym kierunku, wywołuje niewłaściwe uwagi „starszych“, już z jakichś mętnych źródeł „uświadomionych“ itp. Ponadto przy zbiorowym uświadamianiu występuje moment wstydu, którym krępują się subtelniejsze natury i nie stawiają pytań, które im się nasuwają, ze względu na kolegów lub koleżanki.¹⁾ Dlatego najodpowiedniejszą formą jest uświadamianie indywidualne, prawie niemożliwe do przeprowadzenia w szkole. Tu i ówdzie zdarzyć się może do tego sposobność, (zwłaszcza w internatach), którą nauczyciel-wychowawca mógłby może wykorzystać. W każdym razie zbiorowe uświadamianie byłoby możliwym dopiero na stopniu najwyższym szkoły średniej, a więc w klasie VII i klasie VIII i w równorzędnych klasach innych zakładów, gdzie młodzieńcy w szkole męskiej, a dziewczęta w żeńskiej są już dostatecznie dojrzałą, aby z powagą i zrozumieniem przyjąć uwagi wychowawcy lub lekarza. Oczywiście, nie będzie to uświadczenie tylko biologiczne, dla którego jest już zapóźno, lecz higieniczne i społeczno-etyczne, które młodzieży w tym wieku bezwzględnie jest potrzebne i pożyteczne. Wynika więc z powyższego, że dla uświadczenia biologicznego szkoła dać może tylko podstawy w nauce biologji, pozostawiając dokładne uświadczenie w tym kierunku działaniu indywidualnemu, możliwemu głównie w domu lub internacie, a wyjątkowo tylko występującemu w szkole.²⁾ Starszej młodzieży może i powinna szkoła dać pełne uświadczenie higieniczne i społeczno-etyczne.

Drugim zadaniem, jakie szkoła ma do spełnienia w odniesieniu do wychowania płciowego, jest odpowiednie ustosunkowanie całego systemu wychowawczego w kierunku wychowania do zdrowego i czystego poglądu młodzieży na sferę płciowości.

Jest rzeczą znamioną, że szkoła dotychczasowa prze-

¹⁾ Pewnym surogatem uświadczenia przez wychowawcę są książki uświadczenia, napisane specjalnie dla młodzieży. Niestety nie mamy w języku polskim, prócz wspomnianej broszurki Herzena, takiej książki. Nie liczę tu różnych broszurek tendencyjnych, oświecających zagadnienia płciowe nie rzeczowo, a z pewnego określonego stanowiska. Z ostatnich niemieckich wydawnictw zwróciłbym uwagę na małą książeczkę *J. Weisbarta* „Woher die Kinder kommen — Jugendlesebuch“, wyd. Hensel et Co Berlin, 1928, Nr. 150.

²⁾ Niektórzy wychowawcy wprowadzili skryzyśkę pocztową na pytania, sławiane pisemnie przez młodzież. Pytania te bierze wychowawca następnie za temat swych pogadań z młodzieżą, traktując je zupełnie ogólnie. W ten sposób uwzględni się wstydlivość młodzieży i jej powściągliwość w stawianiu odobnych pytań wobec innych.

milczą prawie w swoich zabiegach wychowawczych istnienie instynktu płciowego, w nauczaniu natomiast mówi o nim (naturalnie w obłonkach) aż za dużo. Mam na myśli np. naukę literatury ojczystej i obcej, w których erotyka i stosunki erotyczne między obu płciami pierwszorzędną, jeśli nie główną odgrywają rolę. Już od najniższych klas szkoły średniej i w równorzędnych szkoły powszechnej czyta się nowele, wiersze, śpiewa pieśni, „przerabia“ książki, w których moment erotyczny odgrywa jakąś rolę. I odgrywać musi, bo go też odgrywa w życiu rzeczywistym, którego książki są zwierciadłem. Są jednak nauczyciele, którzy każą 14 i 15-letnim dziewczętom i chłopcom uczyć się przebiegu „akcji erotycznej“ w „Panu Tadeuszu“ albo w „Trylogji“, a nawet rysować „wykresy“ tejże akcji erotycznej! Jak działają na młodzież pod względem wpływu na instynkt płciowy sceny Helenowe i Bohunowe z „Ogniem i mieczem“ — nie chciałbym się nad tem rozwodzić. Mam tylko wrażenie, że Trylogji nie pisał ani nie przeznaczył Sienkiewicz dla młodzieży w początkach okresu dojrzewania. Czyby tak nie przemieścić tej lektury do klas najwyższych?... Ież więc na każdym kroku scen erotycznych w lekturze i niedomówień ze strony nauczyciela, który przecież wielu szczegółów nie może z łatwo zrozumiałych względów młodzieży odpowiednio wyjaśnić! Rozbudza się w ten sposób z jednej strony ciekawość płciową i drażni fantazję młodzieży, z drugiej zaś nie czyni się nic, by ją rozumnie uświadomić i w ten sposób zapobiec dociekanii własnemu z mętnych źródeł oraz fałszywemu interpretowaniu erotyki literackiej, nie czyni się nic, by odpowiednio sublimować instynkt płciowy i uduchowić go.

Byłoby więc nader pożytecznym, by pierwiastek erotyczny w lekturze traktować z młodzieżą otwarcie, ze stanowiska głęboko etycznego, uwzględniając znaczenie jego tak w życiu jednostkowym, jak i zbiorowym. Młodzież z ciekawością i powagą słucha takich rozważań nauczyciela i chętnie daje się pociągać do dyskusji, w której niejedno błędne przekonanie da się poprawić, niejedno szlachetne uczucie zbudzić. (Mówię oczywiście o klasach wyższych w szkole średniej i równoznacznych innych szkół). Nauka sama nastrocza więc wcale dużo sposobności dla etycznego wychowania płciowego.

Ale i sam stosunek nauczyciela do młodzieży poważnie tu zaważyć może. Szczególnie chodzi o odpowiednie ustosunkowanie się nauczyciela-mężczyzny wobec uczennic. Jest rzeczą znaną, że dziewczęta we wieku rozwojowym szukają przedmiotu dla swego „uwielbienia“ i że często przedmiotem tym staje się nauczyciel. Od niego więc zależeć będzie niejednokrotnie dalszy

rozwój sfery uczuciowo-erotycznej dziewczęcia. Stopniowe odwracanie zainteresowania uczenicy od stosunku osobistego ku rzeczom wielkim w życiu, ku dziełom sztuki, ku stronie społecznej itp., a może nawet czasem jakaś szczerza i poważna dyskusja zbiorowa lub rozmowa w cztery oczy — przyczynią się do obudzenia w niej poważnego poglądu na sferę erotyki. Najszkodliwszym dla dziewcząt jest naturalnie ten niemiły typ nauczyciela, któremu brak czystości myśli i postępowania wobec kobiety wogóle. Odbija się to nawet wbrew jego woli w jego całym zachowaniu się. Gorzej jeszcze jeśli zagra rolę Don Juana... Niejedna klasa dziewcząt wypaczyła się zupełnie pod takim wpływem. Szczęście, że takich typów chyba nie dużo.¹⁾

Także i na chłopców działać musi osobistość nauczyciela. Wyczuwają oni znakomicie, jak ustosunkowuje się nauczyciel wobec sfery płciowej, wnioskują z uwag jego podczas toku nauki, na wycieczce, wiedzą o każdym jego kroku poza szkołą. Nauczyciel stoi na widoku, wystawiony na spojrzenia setek bystrych oczu: nie wolno mu być człowiekiem prywatnym poza szkołą; musi pamiętać wszędzie i zawsze o swoim powołaniu i zadaniu.

Poważne znaczenie dla wychowania płciowego. posiada bezwątpienia koedukacja²⁾ Kierownicy i nauczyciele zakładów koedukacyjnych oraz ankiety przeprowadzane wśród samej młodzieży stwierdzają pomyślnie w tym kierunku wyniki wychowania koedukacyjnego. Wśród młodzieży wychowującej się wspólnie od lat dziecięcych do samej dojrzałości wytwarza się stosunek koleżeński, będący najlepszą sublimacją instynktu płciowego, wspólna praca zbliża obie płci duchowo i uczy chłopców cenić w dziewczynie jej zdolności umysłowe a dziewczęta odwraca od ściśle egocentrycznych zainteresowań, przeważających u nich w wieku dojrzewania, ku bardziej umysłowym i społecznym zagadnieniom, któremi zajmują się chłopcy. Przeciwnicy wychowania koedukacyjnego muszą przyznać, że system ten bynajmniej nie naraził moralności młodzieży obu płci na szwank, a poważne jego zalety każą go uważać za jeden z ważniejszych i owocnych środków wychowania płciowego.

Szczególne znaczenie dla całokształtu wychowania posiada traktowanie przez szkołę uchybień i wykroczeń młodzieży w dziedzinie płciowości. Tu znaleziono u któregoś z uczniów karteczkę frywolnej treści, tam któryś napisał nieprzyzwoite słowa na ławce, na ścianie, w zeszyte kolegi, inny przyniósł do szkoły pornograficzne ilustracje, ówdzie spotkało się dwóch razem w ustępie i po-

¹⁾ Dokładniej w moim artykule „Nauczyciel i uczenica“ w „Museum“ 1928, str. 227—237.

²⁾ Por. mój artykuł „Koedukacja i Koinstrukcja w „Ruchu Pedagogicznym“ 1926 r., str. 151—156 i 171—179.

dejrzywa się o onanję wzajemną itp. Są to wypadki dość częste, niemiłe, bo drażliwe, a zwłaszcza w zakładach koedukacyjnych, gdzie szczególnie o nie łatwo. Oczywiście, od wagi wypadku zależeć będzie sposób traktowania go. W większości wypadków będziemy je traktować ze stanowiska wychowawczego a nie dyscyplinarnego. Za cóż bowiem możemy karać? I jakie mamy prawo do tego, jeśli nie zajmujemy się zupełnie (taki przynajmniej jest stan dotychczasowy) tą sferą życia naszej młodzieży, jeśli nie służymy jej wskazówkami, wyjaśnieniami i radą? Stanowisko wychowawcy jest wobec tego stanu rzeczy niezmiernie trudne. W pierwszej linii obowiązuje go dyskrekcja i traktowanie sprawy subtelne, indywidualne i w ścisłym porozumieniu z rodzicami. Wspólnie najłatwiej znaleźć drogę odpowiednią dla odpowiednich zabiegów wychowawczych wobec jednostki. Wychowawca musi jednak wziąć pod uwagę także ogół młodzieży w danej klasie i zakładzie, która w pewnych poważniejszych wypadkach może być narażoną na niebezpieczeństwo zgubnego wpływu danej jednostki. Wtedy nakazuje mu obowiązek pedagogiczny usunięcie danej jednostki, zawsze jednak w porozumieniu z rodzicami i w sposób delikatny a dyskretny. Wszczynianie „śledztw“ dyscyplinarnych w takich wypadkach jest, zdaniem mojem, opartem na szeregu doświadczeń, największym błędem pedagogicznym, jakiego może się dopuścić pedagog, mający na oku dobro dziecka poszczególnego i ogółu młodzieży. „Śledztwo“ musi rozmazać sprawę, musi spowodować wypytywanie dzieci! jako „świadków“ o szczegóły natury drażliwej, musi prowadzić do podnieconej niezdrowo atmosfery wśród młodzieży, musi zwrócić jej uwagę w kierunku wychowawczo najbardziej niepożądanym, w kierunku zбочzeń instynktu płciowego. Odpowiedzialność za taki stan rzeczy spada na nieopatrznych „pedagogów“, którzy, wespół wszędzie „niemoralność“, stojąc na stanowisku autorytetu fałszywie rozumianego i uważając dziecko za przedmiot swej działalności a nie za istotę o własnej duszy, wymagającej przyjacielskiego kierownictwa i miłości, postępują wbrew wszelkim przez współczesną pedagogikę uznanym zasadom wychowawczym¹⁾.

Należy przypuszczać, że zmiana metod wychowawczych i dydaktycznych w szkolnictwie oddziaływała także i na dziedzinę wychowania płciowego dodatnio.

¹⁾ Ze szczególną dokładnością rozpatrują ten problem pruskie władze szkolne. Na wezwanie pruskiego ministerjum oświaty złożyli w tej sprawie swe orzeczenie znani psychologowie W. Hoffmann i W. Stern pt.: „Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen und ihre disziplinarische Behandlung — Gutachten auf Grund amtlichen Materials“ Lipsk 1928, Quelle und Mayer. Orzeczenie to wywspłalo wielką dyskusję na lamach najpoważniejszych czasopism pedagogicznych Niemiec. Sprawozdanie z tej dyskusji w Nr. 2 „Oświaty i Wychowania br.

Bierny stosunek do nauki, istniejący we większości szkół dzisiejszych, sprzyja oczywiście bezwładowi i osłabieniu woli, tłumieniu i zanikaniu nieuwzględnianych zainteresowań, tem samem bezwolnemu poddawaniu się popędom i pożądaniom. W prowadzenie aktywności do pracy szkolnej i życia szkolnego w duchu zasad szkoły „twórczej”, „aktywnej”, „żywej” itd. sprzyja intensywniejszej sublimacji instynktu płciowego. Budząc bowiem zainteresowania młodzieży dla różnorodnych dziedzin pracy fizycznej i umysłowej oraz stale pielęgnując te zainteresowania, odwraca zarazem uwagę młodzieży od sfery cielesno-płciowej. Przyczynia się do tego cały szereg zajęć, jakie nakładają na młodzież samorządowe urządzenia szkoły twórczej (gminy, czytelnie, biblioteki, różne koła itp.)¹⁾

Nowa szkoła i nowe wychowanie zależy od nowego nauczyciela. Od niego zależy też odpowiednio prowadzone wychowanie płciowe. Kształcenie nauczycieli, zwłaszcza nauczycieli szkół powszechnych, będących głównymi pionierami i pracownikami na niwie kultury społecznej i narodowej, powinno w szerokiej mierze uwzględnić zagadnienie wychowania płciowego. Nie wolno więc już pomijać żadną miarą problemów wychowania płciowego, ani w odniesieniu do samych wychowanków zakładów kształcących nauczycieli, którzy muszą otrzymać odpowiednie, w duchu powyższych naszych wywodów ukształtowane wychowanie płciowe, ani w odniesieniu do programu nauczania, który winien w szerokiej mierze uwzględniać sferę płciową pod względem fizjologicznym, biologicznym, higienicznym, społecznym i etycznym. Nie wolno nam zapominać o starej, a wiecznie słusznej maksymie: *verba docent, exempla trahunt*; postępowanie nauczyciela podlega bystrej obserwacji dziecka, które wnet wyczuje i zauważy, jakim jest nastawienie nauczyciela także wobec sfery płciowej. Nigdzie nie da się z większą słusnością zastosować zdanie Danysza, że nauczycielstwo jest pewnego rodzaju kapłaństwem, aniżeli właśnie w tej najdrażliwszej, najsubtelniejszej dziedzinie życia i postępowania ludzkiego.

O wiele mniej podlegać mogą wpływowi wychowawczemu rodzice. Pedagogowie współcześni zwracają i w teorii i praktyce pedagogicznej uwagę na konieczność współdziałania szkoły z domem. Praktyka nowej szkoły znalazła sobie także odpowiednią formę tego współdziałania w kołach, radach i komitetach rodzicielskich. Należałoby sobie życzyć

¹⁾ Jak wielką wagę przywiązują koła pedagogiczne postępowe do zagadnienia wychowania płciowego młodzieży, świadczy np. zwołanie specjalnej Konferencji niemieckiego „Związku Radykalnych Reformatorów Szkoły” na 2-5 października 1929 w Berlinie na temat „Geschlechtliche Erziehung — Aufartung — Lebenshilfe” z udziałem najpoważniejszych seksuologów i pedagogów kierunku postępowego.

w interesie wychowania młodzieży jak najintensywniejszej działalności tych zrzeszeń, częstokroć istniejących tylko formalnie. Tu byłoby także miejsce na uświadczenie samych rodziców, na wykłady, kursy, pogadanki i dyskusje, zapomocą których możnaby wpływać na sposoby wychowania domowego.

Wywody powyższe nie wyczerpują zagadnienia. Chcą tylko zwrócić uwagę na tę mocno zaniedbaną i odłogiem leżącą dziedzinę pedagogiki szkolnej: Postulat harmonijnego wychowywania osobistości młodzieży oraz skomplikowane warunki współczesnego życia społecznego wymagają włączenia dziedziny wychowania płciowego w zakres działalności wychowawczej szkoły.

DR JAN KUCHTA.

Z badań nad psychiką młodzieży żeńskiej.

(Na marginesie pracy Elsy Croner „Die Psyche der weiblichen Jugend“: — IV. Auflage. — Langensalza 1928).

Badania nad psychologią kobiety, prowadzone w ostatnich latach przez wybitnych psychologów, wspomnę chociażby G. Heymans¹⁾, Ottona Lipmanna i W. Liepinanna, pchnęły tę gałąź wiedzy na istotnie poważne — naukowe tory. Pozatem jakkolwiek psychologią kobiety zajmowano się bardzo często i bardzo wiele, celem badań było raczej rozwiązanie problemów praktycznych np. politycznych, pedagogicznych lub ekonomicznych, jak wyłącznie psychologicznych.

Dopiero wspomniani wyżej uczeni głównie, podjęli się ściśle naukowego opracowania zagadnienia psychologii kobiety — obrawszy sobie za cel pracy obiektywne, teoretyczne zbadanie tego problemu, stosunkowo dość zawiłego i trudnego.

Gdy chodzi o metodę tych pierwszych, poważnych badań w tej dziedzinie zaznaczyć należy, że w pracach (Heymans) unikano wartościowania zaobserwowanych różnic psychologicznych, wychodząc ze słusznego założenia o możliwości równowartościowości różnych układów cech psychicznych; zakładano, że różnice psychiczne między płciami są wogóle nie różnicami jakości tylko stopnia, bo zarówno mężczyźni, jak i kobiety posiadają wszystkie cechy psychiczne, one zaś rozwijają się tylko u nich w różnych stopniach; zastrzegano się, że „dane o różnicach psychicznych męż-

¹⁾ G. Heymans „Die Psychologie der Frauen“. IV Auflage. Heidelberg 1924. W. Liepmann „Psychologie der Frau“. II Auflage. Berlin 1922. Otto Lipmann „Psychische geschlechtsunterschiede“. II Auflage. Leipzig 1924.

czyn i kobiet“; mają wartość analogiczną do danych statystycznych, a więc odnoszą się głównie do typu przeciętnej kobiety i przeciętnego mężczyzny, że więc słuszność opartych na nich wniosków nie może być obalana powoływaniem się na te, czy inne przykłady pojedyncze.

Metodyczne badania nad psychologią kobiety dały też wkrótce wcale ciekawe, chociaż jeszcze niezbyt pewne rezultaty i doprowadziły do zaobserwowania szeregu charakterystycznych różnic między psychiką mężczyzny i kobiety.

Na pierwszy plan wybija się tu stwierdzenie większej emocjonalności kobiety. W związku z większą emocjonalnością pozostaje u kobiety inne, jeszcze ciekawsze zjawisko, „zjawisko zwężenia świadomości“. Polega ono na tem, że u kobiety, której zainteresowanie jest skierowane przeważnie zawsze ku czemuś, co pozostaje w związku z uczuciem, przedmiot zainteresowania wypiera w danym momencie z jej świadomości wszystkie inne treści. Wynikiem tej cechy kobiecej jest w dalszym ciągu większa podatność kobiety na sugestję.

Stwierdzono ponadto fakt, iż kobiety są obdarzone żywszą naogół fantazją od mężczyzn. Zauważono także, że kobieta odznacza się stosunkowo słabem zainteresowaniem dla abstrakcyj; stąd cechą jej myślenia jest konkretność. Bardzo charakterystyczną dla kobiet jest dziwna nieraz i niepojęta dla nas mężczyzn — kobieca intuicja, tudzież niejednokrotnie jakiś swoisty dar dywinacji. Nie rozumiejąc i nie łamiąc sobie głowy, jasno rozumie nieraz kobieta to, czego zrozumieć nie mogą mężczyźni. Tłumaczy się to między innymi wielką rolą procesów sfery podświadomej w życiu duchowym kobiety¹⁾.

Gdy chodzi o jedność psychiki kobiecej podkreśla się jej większą harmonijność. W dziedzinie woli kobiecej wskazują badacze także szereg charakterystycznych swoistych cech.

Pomijam jednak rozpatrywanie tych rezultatów badań nad psychologią kobiety, ponieważ z celem mego szkicu nie ma to nic wspólnego i odsyłam ciekawych np. do pracy

¹⁾ St. Besser podkreśla za Heymansem, że „podczas gdy u mężczyzny większa część procesu myślenia przebiega w sferze świadomej i podlega sprawdzaniu logicznemu, u kobiety często cały proces myślenia przebiega w sferze podświadomej i w świadomość wstępuje jeno rezultat gotowy. Oto dlaczego kobiety tak nie lubią argumentować i zwykle słabo dostrzegają argumenty, będące czemś przeciwnem sformułowanemu już w nich przekonaniu. ...Proces myślenia (kobiety) nie podlega świadomemu logicznemu sprawdzaniu. U kobiety zapada decyzja, ale kiepsko zdaje sobie sprawę z jej logicznych przesłanek. Dlatego zwykle nie jest ona w stanie należycie argumentować na korzyść swej decyzji. Przytacza pierwszą lepszą przesłankę, albo też zgola nie przytacza żadnej, a jednak mocno wierzy w swą słuszność“.

Szczególnie wielkie przeto pomyłki w wysnuwaniu swych wniosków popełnia kobieta, gdy myśli „o tem, co ją wkurza, albo czego pożąda“.

W. Liepmanna „Die Psychologie der Frau“, Berlin 1920, do analogicznej pracy Heymans'a, lub pracy Ottona Lipmanna „Psychische Geschlechtsunterschiede“, Lipsk 1924, II wyd. (synteza na str. 207—245).

Na tem miejscu chodziło mi tylko o stwierdzenie jednej rzeczy a mianowicie tego, że jakkolwiek, co do tych lub owych wyników badań z omawianej przezemnie dziedziny można mieć bardzo poważne niekiedy wątpliwości i subiektywne zastrzeżenia, na jedno mimo to koniecznie zgodzić się należy w związku z niemi stwierdzenie. Krótko da się ono ująć tak: Badania nad psychologią kobiety wyłoniły szereg aktualnych, doniosłych i płodnych w praktyczne następstwa problemów, domagających się rozwiązania, problemów zasadniczych, nad którymi zarówno przyszły badacz psychologii kobiecej, jak też: psychologii wychowawczej obojętnie już teraz przejść nie będzie mógł do porządku dziennego, jakkolwiek daleko jeszcze do ich definitywnego zbadania i rozwiązania.

Nie zabrakło oczywiście w związku z badaniami nad specyficznymi duchowymi cechami kobiety i teoryj, zmierzających do wyjaśnienia różnic zachodzących między psychiką męską i kobiecą. Wśród nich na pierwsze miejsce wybijają się głównie trzy teorie: ontogenetyczna, filogenetyczna i somatyczna.

Zwolennicy pierwszej — ontogenetycznej teorii, twierdzą że mężczyźni i kobiety rodzą się z jednakowymi psychicznymi zadatkami. Różniczkują się one dopiero w ciągu życia, pod wpływem zewnętrznych warunków, wśród których pierwsze miejsce zajmuje wychowanie, sposób życia i wpływ opinii społecznej.

Przedstawiciele teorii filogenetycznej twierdzą, że kobieta nabyła swe duchowe cechy charakterystyczne pod wpływem macierzyństwa i wielowiekowej podległości — z biegiem stuleci.

Teoria somatyczna upatruje genezę specyficzných właściwości psychicznych kobiety w różnicach cielesnych.

Oczywiście jest jeszcze wiele innych teoryj, wspomnę chociażby hipotezę Heymansa który w doborze płciowym widzi zasadniczy czynnik, jaki spowodował utrwalenie się specyficzných cech duchowych kobiety.

Jak widzimy z tego wszystkiego, badania nad „psychologią kobiety“ rozwijają się w różnych kierunkach. Wśród nich ważne miejsce zajmują badania charakterologiczne.

Wśród prac z tej dziedziny zasługuje na wyróżnienie jedna z pierwszych prób typologii młodzieży żeńskiej w okresie dojrzewania przeprowadzona przez p. *Elzę Croner* w dziełku pt. „Die Psyche der weiblichen

Jugend“ — IV. Auflage. (Mit einem Nachtrage: Zur Psyche der Mädchen aus den einfacheren Volksschichten).¹⁾

Praca Elzy Croner o psychice młodzieży żeńskiej należy do pierwszorzędnych w literaturze niemieckiej, (omawiam IV. wydanie) a autorka jej, która jako kobieta, zna duszę dziewczęcą oczywiście o wiele lepiej jak wielu „męskich“ psychologów, umie nadto tak ześrodkować swe wywody dokoła najważniejszych problemów i tak zajmująco i popularnie przytem je przedstawić i oświetlić zrecznie zebranymi „wypowiedzeniami“ samych dziewcząt, że czytelnik zyskuje po przeczytaniu jej książki bardzo wiele.

Różnice między psychiką męską a kobietą, wedle Elzy Croner, — w okresie dojrzewania — potęgują się już bardzo poważnie. Przed dojrzewającym fizycznie i duchowo dziewczęciem wyłania się w wczesnych stosunkowo latach, (w naszym klimacie w czternastym i piętnastym roku) świadomość, że dzieje się z niem i w niem coś, czemu przeciwdziałać nie ma możliwości. W duszy młodego dziewczęcia przygotowują się jakieś tajemnicze przemiany, które ostatecznie tylko przez kobiety w całej pełni mogą być zrozumiane i odczute. (str. 12).

Dziewczę poddaje się im pasywnie. „Co stanie się z niem?“, „Jak los ukształtuje jego życie?“ — na to dziewczę oczekuje biernie, w przeciwieństwie do chłopca, który pyta: „co ja zrobię?“, „jak ja swe losy ukształtuję?“ — chłopca, chcącego aktywnie się do swego losu ustosunkowując tworzyć go. Dziewczę więc ulega, chłopak przebija się!

Oczywiście nie znaczy to, by młode dziewczę ustosunkowywało się pasywnie do wszystkiego i nie natężało w pewnych wypadkach swych sił, by formować swe życie, gdy chodzi o jego dziedzinę praktyczną, czy duchową; niemniej jednak zdaje sobie ono jasno sprawę z tego, że ponad temi jego wysiłkami jest coś, co jego „kobięcy los“ ustala. Przed dziewczęciem bowiem wyłania się powoli ale coraz silniej problem macierzyństwa, problem dla życia jego najistotniejszy i z jego jestestwem jak najbardziej związany.

Zależnie od głównego motywu, który wśród pełni różnych melodyj rozbrzniewa podówczas w duszy dziewczęcia, wyróżnić możemy różne dziewczęce typy. Pięć ich zasadniczych wyróżnić można bez trudu. Są niemi:

1) typ macierzyński; 2) typ erotyczny; 3) typ romantyczny; 4) typ trzeźwy; 5) typ intelektualistki.

¹⁾ Schriften zur Frauenbildung hgb. von Prof. Dr Jakob Wychgram. Langensalza 1928 r.

Ponieważ ta pierwsza próba typologii ma podstawowe w tej nowej dziedzinie¹⁾ badań znaczenie, zatrzymam się nieco dłużej nad jej omówieniem.

Typ macierzyński, to typ tych dziewcząt, które „już jako dzieci są matkami“, że się tak wyrażę; w stosunku do ich lalek, młodszego rodzeństwa i młodszych dzieci zaznacza się to zresztą bardzo wyraźnie. „Macierzyństwo“, które drzenie w najgłębszych pokładach duszy kobiecej wogóle, u tego typu nadaje decydujący kierunek życiu dziewczęcia. Dusza jego nie odczuwa zainteresowania dla niczego co z macierzyństwem nie pozostaje w bezpośrednim związku, widząc w niem i w zajęciu się dzieckiem jedyny i właściwy cel tudzież wartość życia własnego. Odrzuca tedy dziewczę „pokroju matczynego“ wszelkie abstrakcje, nie czuje do nich wprost wewnętrznego pociągu; myśli konkretnie. („Mütterlichkeit denkt konkret“). W wyższych klasach lub na uniwersytecie nie będą takie dziewczęta wybitnymi, celującymi uczennicami, ani „klasowymi luminami“, chociaż będzie je cechowała wielka obowiązkowość i sumiennosc. Przeważna część tego bowiem czego się uczy w szkole, nie będzie leżała w centrum zainteresowań tego typu „dziewczęcia“ matki. — Będzie ono siedziało w ławce szkolnej pełne tęsknoty, z pasywnością odnosząc się do matematycznych rozumowań, logicznych wniosków, eksperymentalnych prób, filologicznych problemów — jakby się to działo „na innej planecie“.

Zainteresowanie się płcią przeciwną obudzi się u dziewczęcia tego typu o wiele później, jak zainteresowanie się dzieckiem. Mężczyzna napędza je w tym czasie często niechęcią a może i odrazą. Słowy „pragnęłabym mieć dziesięcioro dzieci, gdyby się tylko bez mężczyzny obejść mogło“ — zaczyna swój pamiętnik²⁾ jeden podłotek tego pokroju, poczem opisuje jak sobie wyobraża przebieg swego życia podówczas. Mężczyzna nie odgrywa w niem żadnej roli. Jako „podtyp“ typu matczynego wyróżnić należy t. zw.: „typ społeczny“ u dziewcząt. Popęd do poświęcenia się, oddania się, chęć niesienia pomocy, konieczność udzielania jej, bogactwo sympatji, znajdujące wyładowanie w wychowaniu dzieci, pielęgnowaniu chorych, filantropji — to jego cechy.

Na koniec dodam, że macierzyński typ dziewczęcy, gdy

¹⁾ Drugą nieco odmienną próbą typologiczną tego rodzaju w odniesieniu do chłopców i dziewcząt jest praca: *Heinricha Sesemann*a: „Der Kerl — (Mutter) Typus und der Schalk — (Hedären) Typus. Eine bildungs-charakterologische Untersuchung. Weimar 1928.

²⁾ Pamiętniki dziewczęce są pierwszorzędnym źródłem do poznania psychiki dziewczęcia. To też zbieranie ich i wydawanie przyniesie może badaniom nad psychologią kobiety olbrzymie korzyści. Zapoczątkowali pracę w tym kierunku Doc. Dr. Bühlcrowa, Kunke i Prof. Dr. St. Szuman.

chodzi o jego strukturę duchową, wykazuje najpoważniejsze różnice w porównaniu z psychiką chłopięcą.

Typ erotyczny to typ dziewczyny zmysłowej już we wczesnych latach, — „kobietki“, pragnącej być obserwowaną i budzić zajęcie płci przeciwnej, przepadającej za „flirtem“ i dążącej do tego jedynie, by się „podo ba ć“. Podczas gdy dziewczę poprzedniego typu „ulegało“ i „ustępowało“, dziewczyna tego typu „narzuca się“ wprost mężczyźnie. Przedwcześnie rozbudzone erotycznie jest oczywiście takie dziewczę narażone na wielkie niebezpieczeństwo upadku. Z kręgów tego właśnie typu dziewcząt pochodzą żądania „równej moralności“, „wyżycia się“, stąd rekrutuje się typ „dziewczyny z półświatka“. „Gdy do 22 roku życia nie wyjdę za mąż, sama postaram się o dziecko“ — oświadcza jedna z dziewcząt tego typu stanowczo, zasłaniając „krzykiem za dzieckiem“ nieokiełznaną zmysłowość. Nie dziecko bowiem jest jej celem, tylko jej własne „ja“. Dziewczyna taka pragnie miłości a — gdy to możliwe — i małżeństwa.

Poznać ten typ dziewczęcia już po sposobie ubierania się. Wstążki, trzewiczki, fryzura i wszystko inne jest u takiego „dziewczęcia-kobietki“ obliczone na efekt. Każdem spojrzeniem, gestem, rozmową pragnie wywierać wrażenie, wabić, zdobywać... Natura Ewy a nie Madonny śpi w takiej dziewczynie.

Patologiczne, duchowo mniej wartościowe osobniki tego typu w których duszy brak głębszych i idealniejszych porywów, dochodzą łatwo do tego, że przedwcześnie oddają się płci przeciwnej — bez żadnych głębszych duchowych odczuć.

Typ romantyczny — to typ dziewczęcia żyjącego iluzjami. Ośrodek jego życia duchowego tworzy „przeżycie“, spowite w obłoki fantazji. Intensywność życia uczuciowego jest u niego bardzo wielka. Ono nie „sympatyzuje“ — tylko „ubóstwia“. Przedmiot jego sympatii. to nie „bohater“, ale „bóstwo“, wprost; nie opanowuje on jego zainteresowania jedynie „w wolnych chwilach“, ale staje się „centralnym punktem“ jego życia wogóle.

Podkreślić zaś trzeba, że w tem „ubóstwianiu“ — brak stanowczo zabarwień seksualnych“. Lou Andreas Salomes w opowiadaniu „Ruth“ daje świetną sylwetkę duchową dziewczęcia tego typu. Oto ona: Ruth — sierota — odczuwa wszystko inaczej, jak inni; tęskni za miłością i tem, by być zrozumianą. W jednym z nauczycieli znajduje tego „jednego jedynego“, którego opiece powierzyłaby swe losy. Przewycięża obawę, idzie do jego domu i prosi: „Niech mi Pan pomoże!“ Chcę wiecznie przy Panu pozostać!“ Żyje następnie z nim razem, jako członek jego rodziny, bezgranicznie szczęśliwa i pełna miłości dla jego chorej żony, dlatego tylko, że jest „jego“ żoną. W swych

Dążeniem Ministerstwa Oświaty jest uczynić 7 kl. szkołę powszechną stopniem przygotowawczym dla tych, którzy zamierzają wstąpić do szkoły średniej. Kary cielesne są niedozwolone, zarówno ze względów psychologicznych jak i ze względu na aspiracje narodowe Polaków. Zainteresowały się instytucją komitetów rodzicielskich przy szkołach powszechnych. Użyteczną działalność filantropijną tych komitetów oraz ich współpracę z gronem nauczycielskim same stwierdziły. Podniesiono, że mniejszości narodowe i religijne mają swe prawa w zakresie wychowania zastrzeżone.

Z uznaniem wyrażają się o przedszkolach, których jest już w Polsce 1430 oraz 7 seminarjów, dostarczających wychowawczyń dla tych przedszkoli. Jak wszędzie w Europie lub Ameryce, widziały i u nas wiele dobrych szkół i niektóre złe. Pomoc lekarska i dentystryczna, kooperatywy uczniowskie, biblioteki czytelnie w większości szkół średnich i powszechnych są dobrze postawione. W codziennej pracy szkolnej mało naogół zauważyły twórczej aktywności. Pod względem wyposażenia i budynków szkoły średnie przedstawiają się dobrze. Szkoły techniczne w oczach pedagogów angielskich korzystnie wytrzymać mogą porównanie ze szkołami tego typu na Zachodzie. Szczególnie wyroby szkół przemysłu artystycznego w Krakowie i Warszawie budzą szczerą podziw.

W nauczaniu uwzględniana jest zasada pogładowości i samodzielnej obserwacji. Montessori, Decroly, Dalton - plan znajdują swoich czynnych zwolenników, przyczem objawia się tendencja przystosowania tych metod do potrzeb szkoły polskiej. Za najbardziej interesującą eksperymentalną szkołę uważają Państw. Seminarjum Nauczycielskie Leńskie im. Orzeszkowej w Warszawie, oraz szkołę ćwiczeń przy tem seminarjum. Nie uszło też ich uwagi, że pewna liczba szkół posiada swoje pracownie psychologiczne i prowadzi badania przy pomocy testów.

Wychowanie na wsi skupia się w uniwersytetach ludowych, które stanowią ośrodki życia socjalnego wsi i kultury rolniczo - hodowlanej. Nauczyciele i uczniowie żyją w jednej społeczności, utrzymując kontakt między sobą nawet po opuszczeniu zakładu. Młodzież wiejska bardzo sobie ceni pobyt w uniwersytecie wiejskim. Niedawno wydane prawo przewiduje po dwa uniwersytety (męski i żeński) na jeden okręg. Do zmniejszenia się analfabetyzmu poważnie przyczynia się oświata pozaszkolna wśród dorosłych i młodocianych. W zakończeniu podnoszą autorki, że tak pokaźne wyniki w zakresie wychowania zdobyto w warunkach szczególnie ciężkich, związanych ściśle z gospodarczym stanem kraju.

Ciekawe są spostrzeżenia trzech wybitnych gości zagranicznych. *Dr A. Ferrière* w krótkich i serdecznych słowach wymienia Seminarjum Nauczycielskie im. Orzeszkowej w War-

szawie, jako zakład najbardziej godny zwiedzenia. Bardzo pochlebnie wyraża się o przedszkolach, prowadzonych metodą Montessori i Decroly, oraz z uznaniem podkreśla szeroko rozwinięty samorząd i stowarzyszenia młodzieży w szkołach. Przepowiada piękną przyszłość naszemu szkolnictwu. P. Katzaroff, prof. Uniw. w Sofji, jest pełen uznania dla energii, okazanej przez naród polski w ciągu 10 lat życia niepodległego. Stwierdza, że szkolnictwo pozostawiał przez zaborców było nieodpowiednie dla 30 miljonowej ludności zarówno pod względem liczby jak i charakteru. Wobec tego zachodziła konieczność budowy szkolnictwa en masse. W takich warunkach o wprowadzenie do szkół ideałów nowego wychowania w całej pełni można się było pokusić jedynie na terenie stolicy i większych miast. Liczba kwalifikowanych nauczycieli wzrosła do 96⁰/₁₀₀. Prof. K. zauważył wszędzie szczerze wysiłki, zmierzające do zerwania z werbalizmem w nauczaniu. Widział na wystawie dużo pomocy szkolnych własnego wyrobu uczniów; ilustracje dotyczące metody projektów, ośrodków zainteresowań, Montessori etc.; wychowania fizycznego i muzycznego, samorządu szkolnego i organizacji uczniowskich, wogóle postulaty nowego wychowania, które już usiłuje się zrealizować na terenie szkół warszawskich i krakowskich. Stosunek młodzieży do nauczycieli oparty na zaufaniu i przyjaźni. Nauczyciele mają dużo entuzjazmu dla nowych metod, jakkolwiek sami są kształceni w zakładach dawnego typu. Swoje wrażenia ogólne Prof. K. zamyka w słowach, że byłaby pożądana większa swoboda, inicjatywa i samodzielność w pracy po stronie uczniów, oraz śmielsze zrywanie ze starymi, scholastycznymi tradycjami po stronie nauczycieli. Za mało jest również kwiatów, jasnych kolorów i malowideł w szkołach. Jest uderzony nadzwyczajnym zapałem i energią, z jaką Polacy budują i ulepszają swoje szkolnictwo, które pragną postawić na jednym z pierwszych miejsc w Europie. Lecz cel ten może być osiągnięty dopiero wówczas, gdy biurokracja zaniknie na terenie szkolnictwa. P. M. Maurice Weber, dyrektor Towarzystwa Nowego Uniwersytetu (l'Association des Compagnons de l'Université Nouvelle). obok uwag, podniesionych już w poprzednich artykułach wypowiada bardzo pochlebną opinię o budynkach szkolnych w Warszawie i Krakowie i dodaje, że z powodu swej okazałości mogłyby być przedmiotem zazdrości świeżo pobudowanych szkół średnich w Paryżu. Szkolnictwo elementarne naogół widzi lepiej rozwinięte we Francji niż w Polsce. Wychowanie fizyczne, sport, gimnastyka w oczach p. Webera przedstawia się bardzo dodatnio. Imponujące wrażenie wywiera budujący się Instytut Wychowania Fizycznego w Warszawie, oraz dalsze zamierzenia w tej dziedzinie tak pod względem teoretycznym jak i praktycznym.

Na drugą część czasopisma złożyły się artykuły pol-

skich pedagogów. Redaktor *B. Kielski* w dłuższym artykule mówi o problemach i postępie wychowania powszechnego w odrodzonej Polsce, nawiązując do tradycji Komisji Edukacji Narodowej i życia kulturalnego narodu w okresie niewoli. Mówi o usuwaniu trzech systemów szkolnych pozostawionych przez zaborców i budowaniu na ich miejscu własnego, opartego na siedmioletnim powszechnym przymusie szkolnym. Dr *St. Baley*, Prof. Uniw. Warsz. pisze o stosowaniu testów w badaniach psychologicznych, wspominając nazwiska Dawida, Jotejkówny, oraz mówi o popularności w Polsce psychologii Freuda i Adlera. *P. M. Kaczyńska* przedstawia stan badań psychologicznych na terenie szkół warszawskich. *P. M. Majkowska* rozpatruje problem organizacji wychowania moralnego w szkołach oraz samorządów szkolnych. *P. L. Zapolski* mówi o współpracy rodziców ze szkołami poszechnymi na terenie opieki i dozorów szkolnych, zaś *P. J. Żebrowska* o współpracy rodziców na terenie szkół średnich ogólnie - kształcących. *P. A. Janowski* przedstawia organizację wycieczek szkolnych, ich znaczenie i rolę w wychowaniu moralnym i narodowym. Dyr. *W. Przanowski* mówi o artystycznym i technicznym kształceniu w szkołach średnich, biorąc sobie za motto powiedzenie Norwida, że sztuka nie da się oddzielić od rzemiosła i przemysłu, wogóle od życia. O kształceniu muzycznym w szkołach państwowych pisze krótko lecz treściwie *P. A. Borowa*. *P. S. Pappee* z zapalem mówi o teatrze szkolnym, zaprezentowanym na Wystawie w Poznaniu. Obok sztuk ze świata klasycznego i literatury narodowej, dane były sztuki ludowe o charakterze regionalnym oraz przedstawienia dla dzieci. Teatr regionalny największym cieszył się powodzeniem, co dało asumpt do utrzymania w Poznaniu stałej sceny regionalnej teatrów szkolnych.

O higienie szkolnej i wychowaniu fizycznym dłuższy artykuł dał *Dr. St. Kopczyński*, nietylko przedstawiając stan wychowania fizycznego, higieny i opieki lekarskiej i dentystrycznej w szkołach dzisiejszych, ale nawiązując do pięknej tradycji Komisji Edukacji Narodowej, postaci *J. Śniadeckiego* i Liceum Krzemienieckiego, które w r. 1805 miało lekarza szkolnego, instytucję pierwszą tego rodzaju w Europie. *P. S. Sedlaczek* przedstawia historję ruchu harcerskiego od roku 1910 oraz kreśli stan dzisiejszy organizacji harcerskiej. Momenty współżycia skautów polskich z angielskimi podkreślone umiejętnie. *Wiz. J. Hellman* mówi krótko o przedszkolach i seminarjach dla kandydatek na wychowawczynie w przedszkolach. *Pp. H. Maciejewski* i *H. Ładosz* piszą o życiu wewnętrznym szkoły powszechnej im. *Bema* w Warszawie. *P. W. Dzierżbińska* pisze o prowadzonym przez siebie Seminarjum Nauczycielskiem *Żeńskim* im. *Orzeszkowej* w Warszawie. Daje krótki rys historyczny zakładu, który pierwotnie powstał

jako dwuletni kurs, założony przez Polską Macierz Szkolną dla dziewcząt, przysposabiających się do zawodu nauczycielskiego. Mimo gnębienia ze strony rządu carskiego przetrwał aż do momentu odzyskania niepodległości, aby przekształcić się na Seminarjum Nauczycielskie o kursie 5-letnim. Dzisiaj swój rozgłos zawdzięcza metodzie nauczania polegającej na tem, że trzy tygodnie młodzież pracuje według zasad planu daltońskiego, czwarty zaś tydzień wspólnie z nauczycielem według dotychczasowych metod. P. A. Żubelewicz mówi o dobrze postawionem Państwowem Seminarjum Nauczycielskiem w Białymstoku. P. J. Helmann daje ogólny rys, poparty statystyką, naszego szkolnictwa, poczynając od uniwersytetów a kończąc na szkołach powszechnych. Poświęcono kilka uwag kształceniu i doksztalcaniu nauczycieli szkół powsz. Prof. H. Radlińska pisze o polskiej sekcji Towarzystwa Nowego Wychowania (New Education Fellowship). Omówieniu szkół eksperymentalnych, stosujących metodę daltońską lub Decroly, poświęcony jest artykuł Dr J. Młodowskiej. Wspomniana jest również szkołka eksperymentalna p. Olgi Małkowskiej w Czorsztynie. P. M. Falska mówi o swej i Dr J. Korczaka pracy wychowawczej na terenie sierocińców i domów dziecięcych. Specjalne szkoły w Warszawie oraz stan badań psychologicznych nad dziećmi anormalnemi omawia P. M. Wawrzynowski. Treścią i nawiązującą do przyszłości wzmianką zostało obdarzone Liceum Krzemienieckie przez p. K. Kochlera. Dr B. Ameisen mówi o reformie nauczania, wprowadzonej do prywatnej szkoły średniej w Łodzi. Reforma polega na zastosowaniu metody koncentracji przez redukcję wielkiej liczby przedmiotów do paru, zależnie od pory roku i innych okoliczności. Klasy starsze rozpadają się na grupy oparte na specjalizacji. W ostatnim artykule p. Dr St. Tatarzanka mówi w serdecznych słowach o pełnej poświęcenia, twórczej pracy pedagogicznej p. Michała Siudaka w jednoklasowej szkole w Turkowiczach.

Jak widać z powyższego myślą przewodnią zbiorowej pracy było dać możliwie wszechstronny obraz szkolnictwa polskiego. Obok ogólnych rozważań dotyczących problemów wychowania w Polsce dano dość szczegółowy rys wychowania moralnego, estetycznego i fizycznego ze szczególnem uwzględnieniem współpracy rodziców i społeczeństwa, zaznajomiono z typami konkretnemi szkół i pokazano ich życie wewnętrzne; przedstawiono eksperymentalne szkoły i zdobyte przez nie rezultaty. Pięknie wykonane fotografie budynków szkolnych, pracowni oraz prac artystycznych o motywach ludowych i z życia młodzieży szkolnej łącznie ze starannym drukiem i papierem, jakimi się odznaczają wszystkie czasopisma angielskie, dają całość sympatyczną i dużej wartości dla zaznajomienia zagranicy z naszym szkolnictwem.

Możnaby wyrazić zdziwienie, dlaczego o szkolnictwie

m. Łodzi tak mało powiedziano. A przecież Łódź pierwsza na terenie byłej Kongresówki zaprowadziła przymus szkolny, rozwinęła oświatę pozaszkolną wśród proletariatu fabrycznego, dobrze zorganizowała opiekę lekarską nad dzieckiem robotniczym, oraz ma piękne gmachy szkolne. Nic nie powiedziano o kształceniu nauczycieli szkół średnich. Szkoda, że nie było artykułu poświęconego przeglądowi czasopism pedagogicznych oraz wydawnictw naukowych. Taby uzupełniło znacznie obraz tendencji rozwojowych szkoły polskiej. Brak też należytych wzmianek o towarzystwach oświatowych.

K. Urbański.

b) *Zeasopisma niemieckie.*

Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben. Herausgeber: A. Fischer, W. Flintner, Th. Litt, H. Nohl, E. Spranger. 4. Jahrg. 1929, Nr. 1—12.

Staranny dobór artykułów, rozległość i szerokość zagadnień, wreszcie nazwiska współpracowników, reprezentantów współczesnej myśli pedagogicznej niemieckiej — oto trzy momenty, które wysuwają „*Die Erziehung*” na jedno z czołowych miejsc we współczesnym czasopiśmiennictwie pedagogicznym niemieckim. Nie mogąc w krótkim sprawozdaniu dać przeglądu całości i bogactwa zagadnień omówionych w roczniku 1929 r., ograniczamy się do poruszenia kilku kwestyj specjalnie aktualnych. Wszystkie kwestje specjalnie dla stosunków polskich aktualne dowodzą jasno, że kryzys szkolnictwa nie jest zjawiskiem specyficznym polskiem, że wręcz przeciwnie cały szereg skomplikowanych i trudnych do rozwiązania zagadnień szkolnych i pedagogicznych, jakie wyłoniły się w życiu współczesnej państwowości polskiej — w odmiennej nieco formie — wobec innych warunków przejawia się też w życiu Niemiec.

Ograniczamy się tu do przeglądu następujących zagadnień:

I. Kwestji kryzysu i załamania się ideałów wychowawczych w związku z kompleksem zagadnień społeczno-politycznych, warunkujących rozwój współczesnego szkolnictwa.

II. Wyłaniającego się stąd zagadnienia kształcenia nauczycieli.

III. Nawiasowo poruszymy tu kwestję kryzysu, jaki przechodzi współczesna młodzież uniwersytecka.

I. — Załamanie się celów wychowawczych, jakie przeżywa współczesna Europa, jest jednym z objawów głębokiego kryzysu i fermentu ideowego nurtującego całość współczesnej kultury. Powolna lecz z nieubłaganą konsekwencją dokonywana się likwidacja skrajnego liberalizmu, przemiana obyczajowości, walka o nowy ideał społeczny w związku z no-

wemi formami bytowania powojennego — wszystko to wciągając w orbitę swych wpływów wychowanie i szkołę rodzi kryzys ideałów wychowawczych. Z niepokojem, tak charakterystycznym dla współczesnej epoki, szuka się gorączkowo nowego sformułowania celu wychowania, odpowiadającego zmienionym potrzebom doby powojennej. W ten wir dyskusyj wprowadzają doskonale dwa spokojne, rzeczowo ujęte artykuły Giesego i Völkera. Artykuł G. Giesego („*Staat, Staatsgedanke u. Staatesziehung*“, Nr. 2 i 3) jest oczywistym dowodem na jakie napotyka w Niemczech kwestja sformułowania stosunku państwa i szkoły. Giese dając konsekwentną i przemyślaną próbę oparcia tego, zagadnienia o konstrukcję nauki o państwie Hegla, wypowiada się jako bezwzględny zwolennik wychowania w duchu ideałów istniejącego państwa, — równocześnie jednak żąda daleko posuniętej autonomii szkolnictwa i wpojenia w młodzię przekonania o konieczności dążenia do coraz lepszej i sprawliwszej formy ustroju społecznego. Artykuł cały znamionuje silne oparcie się o tradycje kulturalne Niemiec, jasno zarysowujące się piętno narodowe w sformułowaniu najwyższego ideału wychowania. Ten sam rys wystąpi w artykule O. Völkera („*Das Bildungsideal in Frankreich*“, Nr. 4). Uderza w nim spokojny, rzeczowy ton obiektywizmu. Z dużym wyczuciem historycznym daje autor lapidarną charakterystyką współczesnych prądów kulturalno-społecznych Francji, determinujących dzisiejszy ideał wychowania francuskiego. Ów ideał wyrasta na tle całego dorobku cywilizacyjnego Francji, usiłuje przy całym zrozumieniu dla haseł ogólnoludzkich uwypatnić rys narodowy. Synteza humanizmu i realizmu, — typ pracownika twórczego, owianego duchem solidaryzmu społecznego o wyczuciu obywatelskim — oto rysy nowego sformułowania ideału wychowawczego.

Oba te artykuły dowodzą jasno, że zarówno Niemcy jak Francja usiłują skonkretyzować nowy ideał wychowawczy na tle dorobku własnej kultury narodowej, że dalekie są od haseł niwelujących odrębności narodowe. Stąd i dla pedagogiki polskiej wypływa postulat oparcia się o tradycję wysiłków Komisji Edukacji Narodowej, Trentowskiego, Hoene-Wrońskiego, Szczepanowskiego i Dawida, — rodzi się postulat krytycyzmu wobec myśli obcej zamiast niekiedy zbyt niekrytycznego entuzjazmu wobec wszystkiego co zagraniczne. I polski system wychowawczy musi oprzeć się na podłożu narodowej kultury i być wynikiem potrzeb i dążeń na gruncie swojskim wyrosłych. Ale z drugiej strony wrażliwość na obce przejawy myśli pedagogicznej, gotowość do korzystania z wyników prac rzetelnych i wartościowych na obcym gruncie wyrosłych — powinny równolegle być żywe i spotęgowane, jeśli nie chcemy ulec w wyścigu kulturalnym współczesnej Europy. Cała bowiem Europa — a nawet więcej i Ameryka —

tętni rozgwarem dyskusyj na temat przemiany szkolnictwa, jego najbardziej celowego dostosowania do warunków i potrzeb życia współczesnego. Artykuł S. Hessena¹⁾ („*Die Schule und Demokratie*“, Nr. 8 i 9) daje obraz przemian zachodzących w szkolnictwie amerykańskim, angielskim i austriackim. Hessen trafnie zdaje sobie sprawę z tego, że zbadanie zawiłego kompleksu stosunków i związków szkoły z tendencjami współczesnej demokracji jest przy dzisiejszym stanie badań postulatem raczej uczuciowo wyczuty niż teoretycznie uzasadnionym, należyte wyjaśnionym i rozprawdzonym. Przegląd tendencji demokratycznych w szkolnictwie od czasów wielkiej rewolucji francuskiej wskazuje niedwuznacznie na ewolucję bardzo istotną, jakiej uległ ideał demokracji w życiu szkolnictwa. I tutaj także wojna światowa przyniosła przełom, wykazując niewystarczalność demokracji czysto i bezwzględnie mechanicznie pojętej w dzisiejszym ustroju. Zagadnienie doboru pracowników najtęższych, zagadnienie elity intelektualnej i jej stosunku do demokracji na terenie szkolnictwa musiało wysunąć kwestję sposobu rekrutacji tej elity. Chodzi tu o stworzenie elity intelektualnej niezależnie od środowiska danej jednostki — chodzi o umożliwienie — drogą rozbudowanego systemu stypendjalnego — wydobycia się jednostek tęgich, wartościowych ze sfer ekonomicznie słabszych. Stosunek elity do demokracji i ustosunkowanie się do tego problemu szkoły, szybki pochod idei szkoły jednolitej, liczącej się ze różniczkowaniem uzdolnień młodzieży — szkoły jednolitej ale nie w duchu mechanistycznego egalitaryzmu — oto krąg zagadnień poruszonych w wartościowym artykule Hessena. Dowodzi on jasno, jak skomplikowane jest całe zagadnienie stosunku szkoły i życia społecznego.

II. — Gdy mowa o nowej formie kształcenia nauczycieli Niemcy ze swoją pomysłowością i inicjatywą a równolegle z metodycznością i ostrożnością w organizacji mogą niejdnokrotnie dostarczyć cennych podnieć. Niemcy powojennie szybko bardzo zrozumieli, że ogromny przewrót ekonomiczno-społeczny, będący skutkiem wojny światowej, powołujący w daleko szerszej mierze — aniżeli to miało miejsce przed wojną światową — szerokie masy ludności do udziału w życiu publicznym, wymaga — jeśli życie kulturalne niema upaść — wprowadzenia tych mas w świat kultury narodowej. Wprowadzić w ten świat dotychczasowego dorobku kulturalnego to zadanie w pierwszej linii nauczycielstwa. Dlatego konsekwentnie wyłonić się musiał w związku z demokratyzacją życia postulat nowego typu nauczyciela — postulat wyższego wykształcenia nauczycielstwa szkół powszechnych. Seminarja

¹⁾ Życiorys i kolecje losu Sergiusza Hessena hreśli „Przegląd Współczesny” 1929, Nr. 82, str. 351--2.

okazały się tu niewystarczające. Żąda się od nauczycielstwa solidnej podbudowy w zakresie wykształcenia ogólnego — a więc ukończenia w tym wypadku szkoły średniej — a dopiero na tej podstawie ma się wznieść wykształcenie zawodowe, fachowe. Znajduje ono w Niemczech wyraz w instytucji dwuletniej akademii pedagogicznej. O celu tych nowych form kształcenia nauczycielstwa, jego potrzebach i tendencjach informuje W. Flitner w artykule: „*Das Pädagogikstudium an der Pädagogischen Akademie*”, (Nr. 4 i 6). Ten nowy typ zakładu zrodziły tendencje socjalne współczesnej epoki, zmierzające do podniesienia poziomu wykształcenia nauczycielstwa jak i postulaty reformistyczne samego nauczycielstwa niemieckiego, które chciało wyrósć ponad szczupły zakres wykształcenia seminarjalnego. Dać solidne wykształcenie teoretyczne w zakresie pedagogiki ogólnej i psychologii pedagogicznej, doprowadzić do zrozumienia kulturalnej i społecznej roli szkoły powszechnej w obrębie całości życia społecznego, wreszcie dać pewne przygotowanie praktyczne, metodyczno-dydaktyczne do zawodu — oto trzy cele, jakie sobie stawia akademija pedagogiczna¹⁾.

Obraz walki współczesnych kierunków i tendencji pedagogicznych stanowi tu rodzaj wprowadzenia do systematycznej nauki pedagogiki. Ten obraz ma uchronić przyszłego nauczyciela od jednostronności, od częstej aż nazbyt dziś wiary w zbawczość jednej jakiejś metody, — ma w nim wyrobić krytycyzm, ma mu unaocznnić powiązanie spraw wychowania z zawilim kompleksem spraw społeczno-politycznych, ma mu dać orientację w skłębionym i pogmatwanym zespole spraw współczesnego szkolnictwa. Aby jednak uchronić wychowanka od zbyt jednostronnego zatopienia się w sprawach aktualnych, współczesnych jako antidotum podkreśla silnie program akademii pedagogicznej pierwiastek historyczny w nauczaniu. Historia wychowania, na którą kładzie się silny nacisk, wyrabiając zmysł historyczny chroni od zasklepienia się w terażniejszości, unaocznia krótkowzroczność i ciasnotę pewnych haseł, daje wgląd w całość zagadnień w ich historycznym rozwoju. Zadania historii wychowania są ściśle określone: ma ona dać przegląd ogólnych ideałów wychowawczych niemieckich, zarys historii szkolnictwa i obraz teorii pedagogicznych ze szczególnem uwzględnieniem okresu od czasów Rousseau' u. Podobnie ściśle określony jest zakres materiału w obrębie psychologii pedagogicznej. Charakter wykładów i ćwiczeń został niedość jasno sprecyzowany, jest w nim miejsce i na swobodną pracę o charakterze bardziej uniwersyteckim i na zajęcia ściśle określone, przymusowe. W za-

¹⁾ O tym typie szkół informuje najlepiej podstawowa rozprawa Ministra Oświaty Dr C. H. Beckera „*Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens*”. Leipzig 1926.

kresie wykształcenia praktycznego dąży się do wyrobienia w wychowankach naprzód sztuki hospitowania, umiejętności wczucia się w ucznia¹⁾). Zajęcia praktyczne mają ponadto podobnie jak studjum teoretyczne, wykazać niewystarczalność jednej metody, mają wytworzyć obraz różnorodności zagadnień wyłaniających się w nauczaniu. Całość programu akademii pedagogicznej zakrojona jest bardzo poważnie i ma charakter przeinysławnej, metodycznej akcji zmierzającej do wykształcenia nowego typu nauczyciela.

III. — Wielką zasługą omawianego czasopisma jest rozległość horyzontów. Umie ono wyjść poza koło zagadnień związanych z dzieciństwem i okresem dojrzewania, nowością bowiem jest na łamach czasopism pedagogicznych zwrócenie w szerokim zakresie uwagi na problematykę życia młodzieży dorosłej — młodzieży uniwersyteckiej. Bolączki życia akademickiego, proletaryzacja młodzieży uniwersyteckiej w związku z ogólnym upadkiem ekonomicznym sfer inteligencji, przeludnienie uniwersytetów, zmechanizowanie pracy uniwersyteckiej, zbytni pęd młodzieży w kierunku egzaminów kosztem rzetelnej pracy naukowej, pęd zasadniczo dla kultury szkodliwy, niekiedy tłumaczący się powodami natury ekonomicznej — oto garść zagadnień oświetlonych w artykule H. Weinstocka („*Das Berechtigungselend*“, Nr. 5). W związku z tem warto zwrócić uwagę na łamach tej kwestji u nas — na artykuły w tej mierze „Przeglądu współczesnego“ (r. 1929, Nr. 86, 88, 89, 92 — nadto artykuł M. Aldernona Pinka w „Pamiętniku Warszawskim“, zeszyt 1 r. 1929). — Zagadnienie życia młodzieży uniwersyteckiej z inego punktu widzenia naświetla A. Bork („*Die Krisen im Leben des Studenten*“, — Nr. 8). Zastosowanie punktu widzenia psychologicznego do tego zagadnienia musi doprowadzić do obalenia popularnego i potocznego komunażu o niefrasobliwości i beztroskliwości tego okresu w życiu młodzieży. Zagadnienie ustosunkowania się studenta do wiedzy, potrzeba wyzycia się osobistego, a więc ustosunkowanie się wobec erotyki, sportu, polityki, — zagadnienie swobody nauki i wpływ tego czynnika na urobienie się charakteru danej jednostki — oto zagadnienia, które powodują ciężkie nieraz załamania i konflikty w życiu młodzieży uniwersyteckiej. Wywody Borka pisane z dużą wnikliwością i zrozumieniem dla młodzieży ukazują w nowem świetle ten okres życia młodzieży dotychczas zbywany ogólnikami. Dla pedagogiki polskiej wyłania się tu postulat zbadania życia młodzieży uniwersyteckiej z uwzględnieniem specyficznych warunków narodowych.

Poruszone w niniejszem sprawozdaniu zagadnienia nie wyczerpują bynajmniej ani części nawet problemów zawar-

¹⁾ „Die Kunst des Hospitierens und die Kunst, das Verhalten des Lehrers von der Seite des Kindes aus zu beurteilen, muss gelernt werden“.

tych w roczniku 1929 „*Die Erziehung*“. Są tu bowiem i artykuły ściśle psychologiczne Charlotte Bühler, W. Hoffmanna, — wiele uwagi poświęca się zagadnieniom oświaty pozaszkolnej, — znajdzie też i cały cykl artykułów poświęconych kwestji rewizji nauczania literatury w szkole średniej. Ale dominują i nadają ton temu rocznikowi omówione artykuły o związku wychowania z tendencjami socjalnymi i kulturalnymi współczesnej epoki. One to tworzą oblicze ideowe czasopisma. Wszystko to jasno dowodzi, jak wielkie jest bogactwo zagadnień poruszanych w „*Die Erziehung*“. Gdy się do tego dołączy rzetelność i ścisłość nauka w ujęciu zagadnień, brak jakiegokolwiek blagi i taniego frazesu oraz tendencyjności — to uzasadnione stanie się zaliczenie „*Die Erziehung*“ do czołowych pism pedagogicznych współczesnych Niemiec.

Dr Jan Hulewicz.

Recenzje.

Wydawnictwa „Wielkiej Biblioteki“ w zakresie arcydzieł literatury polskiej przeznaczonych do lektury szkolnej.

Instytut Wydawniczy „Biblioteki Polskiej“ zasłużony około problemu książki polskiej nie tylko przez poważne ale i estetyczne edycje przystąpił do wydawania arcydzieł literatury polskiej, które są przedmiotem nauki w szkole średniej. Tomiki tego wydawnictwa, będące zresztą uzupełnieniem drugiem wydaniem t. zw. „Wielkiej Biblioteki“ przedstawiają się w całości nader korzystnie. Rozpadają się na trzy części; najważniejszą stanowi tekst właściwy, dalej następują objaśnienia, część trzecia to przypisy.

Nową koncepcją wydawnictwa jest właśnie owa część trzecia, zawierająca zagadnienia historyczno-teoretyczne i estetyczno-literackie potraktowane wyczerpująco. W przykładowym tomiku pierwszym, (Nr. 1) który zawiera „Irydjon“ Krasińskiego w opracowaniu Szyszkowskiego, przypisy obejmują życiorys poety, genezę utworu, tło historyczno-literackie, wybór tekstów w zakresie dzieł, które miały wpływ decydujący na koncepcję literacką; sądy o dziele — sądy autora i obcych współczesnych i późniejszych; „Irydjon w piśmiennictwie polskim i obcym“, uzupełniony próbami przekładów na język francuski, niemiecki i czeski. Korzystnie wpływają na pogłębienie analizy utworu i jego odczucie reprodukcje fotograficzne scen z przedstawień teatralnych wprowadzające ucznia w dziedziny, które są najefektowniejszym wyrazem dostojności arcydzieła.

W podobnych ramach zawarte są przypisy innych wydanych utworów wraz z uzupełnieniami ilustracyjnymi. („Pan Tadeusz“, „Dziady“, „Odprawa posłów greckich“, „Treny“ itd.).

Pozwalają one na pełne studjum dzieła literackiego, ułatwiają nauczycielowi pracę w szkole, są podniętą do sądów własnych o utworze, albo do zrozumienia ewolucji poglądów na arcydzieło i zarazem zastępują rozmaitego rodzaju broszurki o wątpliwej niejednokrotnie wartości lub poważne monografie naukowe nie zawsze odpowiednie dla uczniów szkół średnich. Redakcja tomików spoczywa w ręku znanych polonistów-pedagogów: oto niektórzy: Dr St. Adamczewski, A. Tretiak, Wł. Szyszkowski, B. Suchodolski, H. Schipper, J. Saloni, K. Górski, A. Boleski, Ł. Płoszewski, J. N. Miller i inni; wzorem metodycznym i dydaktycznym wydawnictwa są „Wskazówki metodyczne“ Min. WR. i OP. „Język polski“ Warszawa 1923 i „Rozbiór literacki w szkole“ Warszawa — znakomitego polonisty metodyka Kazimierza Wóycickiego.

Dr Leon Langholz.

Kronika pedagogiczna.

Dzień Dobrej Woli (18 maja 1950). Związek Walijski Przyjaciół Ligi Narodów ogłasza, podobnie jak w latach ub., w rocznicę otwarcia I Konferencji haskiej, odezwę młodzieży walijskiej do dzieci wszystkich krajów świata. Oto tekst odezwę na rok 1950.

„My dzieci Walij, ślemy z naszych gór dolin, z naszych wsi i miast, serdeczne pozdrowienie dzieciom wszystkich krajów świata. O wy, miliony kolegów naszych, czy nie zechciecie dziś połączyć się z nami w przesłaniu wyrazów wdzięczności mężom i niewiastom wszelkich ras i narodów, którzy pracują, aby zbudować świat piękniejszy i lepszy? Czy chcecie też złączyć się z nami, abyśmy odłąd wspólnie naszą myślą, naszym, słowem, i naszymi czynami służyli zbudowaniu świata piękniejszego i lepszego? Liga Narodów wskazuje drogi. Wspierajmy ją ze wszystkich sił naszych w jej dążeniu do wielkiego dzieła i do utrwalenia pokoju w świecie, i dobrej woli między ludźmi.

Związek walijski proponuje, aby w dniu 18 maja wszystkie szkoły poświęciły jedną lekcję omówieniu, jakie dobrodziejstwa wynikają dla ludzkości z przyjaźni międzynarodowej, poczem nastąpić winny odpowiednie recytacje, pieśni, żywe obrazy i przedstawienia dramatyczne. Obchody takie odbywają się corocznie od r. 1922 w licznych szkołach różnych krajów.

Odpowiedzi na podaną wyżej odezwę zechcą nadsłać szkoły, związki młodzieży, związki harcerszy i t. d. pod adresem: Gwilym Davies, prezydent Związku walijskiego Ligi Narodów, 10, Museum Place, Cardiff (Anglja). P. Davies doręczę otrzymane odpowiedzi tysiącom dzieci szkół walijskich, które odezwę podpisały.

Ankieta w sprawie samorządu uczniowskiego.

- 1) Czy samorząd uczniowski powstał z inicjatywy dyrektora, nauczycieli, rodziców, społeczeństwa — uczniów? W jaki sposób? Przy jakiej sposobności?
- 2) Czy naśladowano jakiegoś wzoru? Jakiego? Czy postępowano według zaleceń jakiegoś autora? Którego?

- 3) Czy samorząd uczniowski wylaniał się stopniowo? Kiedy i jaka powstała pierwsza jego komórka? Czy rozwijał się równomiernie, bez przerw? — O ile powstał w całości od razu — kiedy?
- 4) Jakie cele wytknął sobie naogół samorząd uczniowski? (utrzymanie karności, ład, czystości, osiągnięcie pełnego rozwoju osobowości uczniów, ukulturalnienie, uspołecznienie, uobywatelenie itd.) — Czy dla osiągnięcia celów tych zacieśnia działalność swą do jednej lub kilku dziedzin życia szkolnego, czy obejmuje większą ilość spraw życia uczniów — i to jakich?
- 5) Czy samorząd uczniowski poza działalnością właściwą sobie — ma wpływ na inne sprawy szkolne np. metodę nauczania, ilość zadanych lekcyj, ocenę zachowania, pilności, postępów itd.
- 6) Jaką jest organizacja samorządu uczniowskiego?
 - a) Samorząd klasowy — jednej klasy, poszczególnych klas, wszystkich klas,
 - b) Instytucje samorządowe międzyklasowe — np. kółka obejmujące uczniów różnych klas, mające na celu podniesienie ich poziomu fizycznego, intelektualnego, estetycznego, etycznego — samopomoc — spółdzielnia — świetlica itd.
 - c) Samorząd ogólnoszkolny — jednoczący samorzady klasowe oraz instytucje samorządowe międzyklasowe. (Należy dać odpowiedź ogólnikową).
- 7) Jaki jest typ organizacyjny samorządu uczniowskiego? [Samorząd jako uczniowskie państwo, gmina, spółdzielnia, zakon, rodzina itd.].
- 8) W jaki sposób obsadza się godności samorządowe? [Wybory określonego systemu, losowanie, dobrowolne zgłoszenie się itd.]. — Czy czynnik szkolny [nauczyciele, rodzice itd.] mają wpływ na powierzenie czynności samorządu uczniom?
- 9) Czy czynności samorządowe spełniają uczniowie kolegiąlnie? [Komisje, sekcje, zespoły] — czy indywidualnie?
- 10) Czy godności samorządowe piastują uczniowie przez cały rok szkolny? O ile nie — jak często następuje zmiana?
- 11) Jak uregulowana jest odpowiedzialność uczniów za prawidłowe i godziwe wykonanie czynności samorządowych? [Forma i skutki kontroli].
- 12) Jaki jest samorząd klasowy? Organizacja jego i działalność. Statystyka. Wykresy.
- 13) O ile uruchomiono samorząd kilku klas — czy według tego samego typu? Jeśli nie — na czym zasadzą się różnica występująca przez porównanie szczególnych klas starszych i młodszych?
- 14) O ile powołano do życia instytucje samorządowe międzyklasowe — jakie stworzono? Na jakiej zasadzie? [Przez zgłoszenie się ochotników z poszczególnych klas — przez złączenie odnośnych sekcji klasowych itd.]. Uwagi ogólne o organizacji i działalności ich.
- 15) Jak przedstawiają się poszczególne instytucje samorządu międzyklasowego? Kółka uczniów [sportowe, samokształceniowe, estetyczne, etyczne itd.]. — Samopomoc [naukowa, materialna]. — Spółdzielnia, wytwórcza [rolniczo-ogrodowa], przetwórcza [ziemleśniczo-warsztatowa], spożywcza [sklepikowa], kredytowa [oszczędnościowa] itd. —

Biblioteka. — Świetlica. — Orkiestra itd. — Organizacja i działalność ich szczegółowe omówienie. Statystyka. Wykresy.

- 16) Jaki stosunek samorządu uczniowskiego do harcerstwa?
- 17) O ile powołano do życia samorząd ogólnoszkolny — jego organizacja? [Organ uchwalający — wiec ogólnouczniowski lub zebranie delegatów klas. Organ wykonujący — przedstawiciele klas, instytucyj lub wybrańcy wiecu wzgl. zebranie delegatów] — jego działalność? Statystyka. Wykresy.
- 18) Jak przedstawia się budżet samorządu? Sposoby pokrycia wydatków. Ustanowienie świadczeń uczniowskich, rodzaje ich, wysokość, sposób ściągania, przeznaczenie, w szczególności fundacje samorządu [sztafard, orkiestra, biblioteka, stypendja itd.].
- 19) Jak wypełniono wolny od przygotowania lekcyj dzień tygodnia z punktu widzenia życia samorządowego uczniów?
- 20) Jak ułożył się stosunek samorządu ogólnoszkolnego do samorządów klasowych wzgl. instytucyj samorządu międzyklasowego — w szczególności jakie są formy ich przenikania się, wzajemnej łączności — Które z urzędzeń samorządowych są szczególnie rozbudowane [położenie punktu ciężkości na samorzady klasowe, instytucje samorządowe międzyklasowe wzgl. przeniesienie go na centralny samorząd ogólnoszkolny].
- 21) Czy podjęto wzgl. ułożono statuty, regulaminy samorządowe? O ile przyjęto — skąd? — O ile ułożono — kto jest ich twórcą? [Nauczyciele, uczniowie]. Jakże istnieją? Jaki mają charakter? [ogólnoramowy czy szczegółowy]. Czy ułożono je przed przystąpieniem do pracy, czy w trakcie działalności samorządu? Czy są odpowiednio, potrzebne? — W razie braku ich — przyczyny.
Uwaga: Odpisy statutów, regulaminów pożądane.
- 22) Jakże środki przyczyniły się najbardziej do wytworzenia zdrowej opinji publicznej uczniowskiej? [Sąd, gazeta, konkursy, odznaczenia itd.]
- 23) Czy istnieje sąd koleżański? Organizacja jego [sędziami uczniowie wzgl. uczniowie i nauczyciele. — Sąd stały wzgl. przelotny. — Sąd jednostkowy wzgl. klasowy. — Dla spraw uczniów wzgl. niektórych spraw uczniów i nauczycieli. — Oparty na kodeksie kar [jakim?] wzgl. oparty na innej zasadzie]. — Działalność jego. Statystyka. Wykresy.
- 24) Czy redaguje się gazetę uczniowską? Organizacja jej [redaktorami, współpracownikami uczniowie wzgl. uczniowie i nauczyciele. — Pismo klas wzgl. szkolne. — Gazeta ścienna, pisana wzgl. zeszytowa, drukowana — perjodyczna wzgl. jednorazowa itd.] Statystyka. Wykresy.
- 25) Czy urządza się konkursy uczniowskie? Jakże? Z jakim wynikiem?
- 26) Czy odznacza się uczniów wzgl. klasy, instytucje, zespoły za pozytywną działalność samorządową? Czy stosuje się odmienną taktykę wobec zjawisk ujemnych?
- 27) Czy przeprowadzono plebiscyty, ankiety itd. w sprawach samorządu uczniowskiego? Jakże? Z jakim wynikiem?
- 28) Czy wszyscy uczniowie są członkami samorządu? O ile nie —

w jaki sposób przygotowuje się uczniów nie należących do niego do wzięcia udziału w życiu samorządowym?

- 29) Czy samorząd uczniowski zdoła zainteresować w ogł. zaktywizować wszystkich uczniów będących jego członkami? Czy były podjęte odpowiednie próby? O ile spełzły na niczem — dlaczego?
- 30) Jaki wpływ wywiera samorząd uczniowski na jedność uczniowską, wybilną, przeciwną, mierną — dodatni, ujemny — w szczególności czy i jakie zachodzą konflikty między społecznością klasową [szkolną] a uczniem?
- 31) Jaki wpływ wywiera samorząd uczniowski na współżycie uczniów? Zbliża ich do siebie, oddala — wzmacnia współdziałanie, współzawodnictwo, osłabia je i dlaczego? Zbliża ich do siebie, oddala — wzmacnia współdziałanie, współzawodnictwo, osłabia je i dlaczego?
- 32) Jaki jest stosunek rodziców, społeczeństwa do samorządu uczniowskiego, w szczególności jaki jest udział ich w życiu samorządowym uczniów?
- 33) Jaki jest stosunek Rady Pedagogicznej, kierownika szkoły, wychowawców, nauczycieli, w szczególności opiekunów samorządu wyznaczonych przez Dyrektora lub Radę Pedagogiczną. — do samorządu uczniowskiego? Czy są oni jego członkami? W jakim charakterze? Jakie są kompetencje czynników szkolnych, formy współpracy, współżycie?
- 34) Jakie formy przybrał samorząd uczniowski w szkołach mieszanych pod względem narodowym?
- 35) Czy samorząd szkolny utrzymuje kontakt z samorządami innych szkół? Jaki?
- 36) Uwagi opiekuna samorządu uczniowskiego. [Zalety, wady, niedomagania, sprzeczności, nadzieje, obawy, próby, perspektywy, postulaty itd.].

Do Wp. anów Dyrektorów Szkół, w których wprowadzono w życie samorząd uczniowski w jakiejkolwiek postaci z prośbą — o całkowite w ogł. częściowe wypełnienie ankiety mającej posłużyć za podstawę do publikacji o samorządach uczniowskich Rzeczpl. Polskiej — oraz o rychłe przesłanie odpowiedzi na adres *Rudolf Taubenslag, Łódź, Magistracka 29/III*.

Słozarzyszenie „Służba obywatelska“ organizuje dla nauczycielstwa kursy korespondencyjne, z dziedziny „nauki obywatelstwa“, „nauki o pracy“ i „rysunków, w zastosowaniu do potrzeb żeńskiego zawodowego szkolnictwa“. Kursy są bezpłatne dla członków, inne zaś osoby placą za każdy kurs 3 zł. miesięcznie. Referaty rozsyłane są co dwa tygodnie. Bliższych szczegółów udziela w Warszawie Zarząd Słoz. ul. Wilcza, 43, m. 5 — w Krakowie zaś P. Helena Witkowska, ul. Słowackiego 23.

Polska Oświata Pozaszkolna. Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych wydaje dwumiesięcznik, poświęcony teorii i praktyce pracy oświatowej. p t. „Polska Oświata Pozaszkolna“. W tych dniach wyszedł z druku Nr 1 tego interesującego czasopisma, pozostającego pod redakcją p. A. Patkowskiego.

Na treść numeru składa się wstęp od Redakcji wyjaśniający obszernie stanowisko Związku P. N. S. P. w dziedzinie pracy społeczno oświatowej

i polemizujący z atakami skierowanymi pod adresem ideologii działalności tej organizacji. Następnie znajduje się artykuł *prof. J. Bujaka* p. t. „Działacz i badacz”, charakteryzujący te dwa typy, dokładne sprawozdanie z konferencji oświatowej w Łowiczu, o której ukazał się w prasie szereg tendencyjnych i mijających się z prawdą artykułów i komunikatów, artykuły p. *J.ENDEROWNY* o pracy oświatowej pozaszkolnej w Niemczech i p. *I. Jur-gielewiczowej* o oświacie pozaszkolnej w Belgii oraz p. *W. Rosińskiego* o oświacie pozaszkolnej na emigracji.

W „Głosach czytelników” znajdujemy ciekawy artykuł p. *A. Kowalskiego* p. t. „Jak zdobyć zaufanie otoczenia w prowadzeniu pozaszkolnej pracy oświatowo społecznej” i w „Materjalach” sprawozdanie z wolińskiego kursu regionalnego i z obozu przysposobienia społecznego w Bukowinie. Bogaty przegląd ruchu oświatowego w Polsce i zagranicą oraz pism i literatury uzupełniają ten interesujący numer czasopisma, które powinno znaleźć się w rękach każdego działacza oraz każdego interesującego się ruchem oświatowym. Pojedynczy numer kosztuje 1.50 zł, rocznie prenumerata wynosi 8 zł. Adres Redakcji i Administracji — Warszawa, Świętokrzyska 30.

Zapiski bibliograficzne.

Rocznik Pedagogiczny. Serja II. Tom IV-ty Nakł. Komisji Wydawniczej Rocznika Ped. Skład: Książnica - Atlas i „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1929.

Florjan Żnaniecki. Socjologia wychowania T. II. Urabianie osoby wychowanka. Nakł. Nauk. T-wa Ped. Warszawa - Lwów 1930.

E. Szteinbokowa. Współpraca domu ze szkołą. Książnica - Atlas. Lwów - Warszawa 1930.

Dr Wł. Medyński. Zdrowie a wybór zawodu. Nakł. M. Muzeum Przem. Kraków 1929.

Dr J. Kuchta. Dążenia do kompensacji u dziecka - włóczęgi a postawa wychowawcza. Wyd. Inst. Ped. w Katowicach. (odbitka z „Chowanny”) Kraków 1930.

J. Filipkowska - Szemplińska. Organizacja bibliotek szkolnych. Wyd. Pol. T-wa Wydawców Książek 1930.

Dr St. Niemcówna. Nauczanie geografji w szkołach szwedzkich. Książnica - Atlas 1930.

H. Landy. Comple - rendu et mémoires de L'organisation universelle de l'Echange de la Jeunesse scolaire pendant le repos d'été, édité par les soins et aux frais de *B. Mathuszevski*. Varsovie 1930.

O. M. Żukowski. Hejnal. Wybór pieśni w układzie na cztery głosy męskie. Cz. I. Nakł. Państw. Wyd. Książek szkolnych Kuratorium Okr. Szkol. Lwów.

Prenumerata roczna . . .	10— zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II. piętro.
Dla człon. Zw. P.N.S.P. . .	8— zł.	
Cena oddzielnego zeszytu	1.50 „	

Półroczna 6— zł., kwartalna 3.50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

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

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

Drukarnia Jana Gablankowskiego, ul. Sławkowska L. 6.