

# RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM  
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO  
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

---

Naczelnny Redaktor: **DR HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

---

M. ORŁOW.

## „Szkoła twórcza Sokratesa“.

(Dokończenie).<sup>1)</sup>

### X. Wychowawca szkoły twórczej.

A teraz zastanówmy się nad tem, jak winien postępować, oraz jakie cechy duszy musi posiadać człowiek, aby mógł pełnić obowiązki wychowawcy w szkole twórczej.

Już wyżej wskazywaliśmy na to, że wychowawca taki musi mieć świadomość swojej niewiedzy, oraz niewiedzy starszego pokolenia. O ile wiedziałby, jak należy żyć, jak należy postępować, to tę wiedzę podawałby swoim wychowankom. Nie byłaby to szkoła twórcza, która przygotowuje twórców nowego życia, lecz szkoła tradycyjna. Taką świadomość posiadał właśnie Sokrates. Głosił, że nic nie wie i nie może pochwalić się żadnym pomysłem własnym.

Nauczyciel, który wie, że nic nie wie, nie będzie służył wzorem dla swych wychowanków, w tem znaczeniu tego wyrazu, jak to robi nauczyciel szkoły tradycyjnej. Ten ostatni swoim postępowaniem wskazuje młodzieży, jak powinna postępować w tej czy innej sytuacji życiowej. Wychowawca szkoły twórczej nie wie, jak należy postępować. Wie natomiast wychowanek, o ile poznał samego siebie. Wychowawca więc szkoły twórczej będzie wzorem dla swych wychowanków, ale tylko wzorem człowieka, który dąży do poznania samego siebie. Wychowawca taki musi postępować wobec uczniów, jak również i w życiu prywatnem tak, jak winien postępować człowiek, który chce poznać samego siebie. Nie można, jak na to wskazywaliśmy wyżej, poznać sa-

---

<sup>1)</sup> Z powodu przeoczenia drukarni podano mylnie w Nrze poprzednim „dokończenie“ głęboko pomyślanej i interesującej rozprawy prof. Orłowa, które dajemy dopiero w tym zeszytcie.

mego siebie, o ile człowiek nie opanował swych żądz cielesnych. Stąd jasne jest, że wychowawca szkoły twórczej musi być wzorem samoopanowania. Sokrates był właśnie takim wzorem: do naśladownictwa dla swych wychowanków, rozumiał bowiem, jak potężnym środkiem wychowawczym jest przykład, jak silny jest w duszy młodzieży popęd do naśladownictwa. Sokrates, pisze Ksenofont, rozumiał, że panowanie nad sobą jest pożyteczne dla tego, kto chce zostać uczciwym człowiekiem. Dlatego dawał przedewszystkiem na samym sobie przykład swoim przykład panowania nad sobą, ograniczania swych potrzeb, dopiero później słownie polecał im tę cnotę.<sup>1)</sup> Postępował więc Sokrates tak, jak i inni nauczyciele, którzy najpierw samych siebie stawiają jako wzór swym uczniom, a później przemawiają do nich, nakładają czynić tak, jak oni. Sokrates właśnie był dla swych przyjaciół wzorem szlachetnego i cnotliwego męża i do tego wzoru nawiązywał najpiękniejsze przemówienia o cnotcie, o stosunkach ludzkich.<sup>2)</sup> Nie przypuszczałem, opowiada Alcybiades, żebym miał kiedykolwiek spotkać człowieka z takim rozumem i z taką wolą potężną, kiedy w czasie wojny byliśmy odcięci, nikt nie potrafił znieść tak głód, jak on. Kiedy mróz schwycił taki, że to strach, kiedy się nikt z namiotu nie ruszał, on boso łatwiej chodził po lodzie, niż inni w butach. Kiedy armja uciekała z pod Deljon, on był w ciężkiej piechocie. Schodził z pola dopiero wtedy, kiedy wszystko poszło w rozsypkę... On nie jest podobny do nikogo z ludzi ani dawnych, ani dzisiejszych.<sup>3)</sup> Ta ustawiczna praca nad opanowaniem żądz cielesnych spowodowała to, że, kiedy przyszło wypić kielich z trucizną, spokojnie i pogodnie poszedł na śmierć. Nie brała mnie litość, mówi Fedon, jako żem był przy śmierci człowieka bliskiego. Ten człowiek wydał mi się szczęśliwy, on skończył tak bez obawy żadnej, tak po męsku... i wszystkim nam, obecnym tutaj, jakoś tak było: raz się człowiek śmiał, a raz płakał...<sup>4)</sup>

Aby utworzyć drogę do poznania samego siebie, niezbędne jest nie tylko samoopanowanie, lecz również gimnastyka i taniec. Sokrates ćwiczył się w gimnastyce i w tańcu.<sup>5)</sup>

Jak winien odnosić się wychowawca szkoły twórczej do państwa, do praw i kultu państwowych, aby być wzorem dla swych wychowanków? Stosunek ten, jak widzieliśmy, musi być ironiczny. Nie będzie wychowawca taki popierał istniejącego stanu rzeczy, nie przyjmie ideologii żadnej z istniejących partyj. Rzeczywistość ta bowiem nie powstała na

1) Memor. IV—5.

2) Memor. I—2.

3) Platona „Uczta“.

4) Platona „Fedon“.

5) Platona i Ksenofonta „Uczta“.

skutek poznania samego siebie tworzących ją polityków. W duszy człowieka jest coś boskiego i coś niskiego.<sup>1)</sup> Partje polityczne są raczej wyrazem tego czegoś niskiego, służą do zaspokajania żądź cielesnych, i nie są wyrazem tego czegoś — boskiego, nie są wyrazem pojęcia własnego ja. Zresztą, o ile wychowawca uznałby istniejący stan rzeczy za dobry, musiałby zaniechać prowadzenia szkoły twórczej. Pocóż bowiem kształcić twórców nowego życia, jeżeli istniejący stan rzeczy jest dobry? Sokrates badał samego siebie, uczył się poznawać samego siebie, więc mógłby prowadzić politykę, która byłaby wyrazem jego ja. Musiałby wtedy przeciwstawić się wszystkim. Byłoby to z krzywdą dla sprawy wychowania, ponieważ ludzie zabiliby go. Wierście mi, obywatele, mówił Sokrates na sądzie, gdybym się był kiedyś zajął polityką, dawnobym był zginął i na nic się nie przydał ani wam, ani sobie... człowiek, który naprawdę walczy w obronie słuszności, a chce się choć czas jakiś ostać, musi koniecznie wieść żywot prywatny, a nie publiczny.<sup>2)</sup> Inaczej przedstawi się sprawa wtedy, kiedy szkoła twórcza przygotowuje do działalności politycznej młodzież. Świadoma istoty duszy ludzkiej, związana węzłami przyjaźni, dojdzie kiedyś do władzy i wtedy zacznie organizować państwo i społeczeństwo na całym nowych podstawach. Sokrates był przekonany, że on jeden tylko zajmuje się naprawdę polityką, ponieważ on jeden tylko przygotowuje dzielnych polityków.<sup>3)</sup> Lecz jakkolwiek wychowawca szkoły twórczej będzie się trzymał zdala od polityki, będzie wieść życie prywatne, to jednakowoż musi się jakoś ustosunkować do państwa i społeczeństwa. Nie będzie zwalczać tego państwa i społeczeństwa zapomocą jakiejś siły brutalnej. Przygotowuje twórców nowego życia, którzy się przeciwstawia istniejącemu porządkowi rzeczy nie przez walkę destrukcyjną, lecz przez postępowanie, zgodne z pojęciem moralnym, będą walczyć ze złem nie przez zło, lecz przez dobre uczynki. Nie mógł zwalczać w ten sposób państwa Sokrates jeszcze i dlatego, że materialem naukowym, który podawał młodzieży, były stosunki jednostki do rządu i naodwrot. O ile państwo rozpadłoby się, Sokrates nie miałby materiału do omawiania z młodzieżą, a młodzież punktu wyjścia dla swej przyszłej działalności politycznej. Pozostaje jeszcze, bierny opór w stosunku do rządu. Nie może jednakowoż uprawiać bierności wychowawca, który przygotowuje młodzież do czynnego życia. Jeżeli więc nie może wychowawca szkoły twórczej uznać istniejącego stanu rzeczy, nie może uprawiać polityki własnej, nie może stosować gwałtu, biernego oporu,

1) Platona „Fajdros”.

2) Platona „Obrona Sokratesa”.

3) Memor. I—6—I—5.

pozostaje mu tylko stosunek formalny do istniejącego stanu rzeczy. Polegać będzie ten stosunek na tem, że wychowawca podda się istniejącym prawom, jakkolwiek on i uczniowie jego będą mieli świadomość, że prawa te, rozporządzenia i wyroki nie są wyrazem sprawiedliwości. Zawsze przecież będą istnieć w państwie jakieś prawa, którym podporządkować się należy nauczyciel wychowanków. Sokrates zawsze w czasie wojny i pokoju spełniał rozkazy władzy i w tem znaczeniu był wzorem dla swych wychowanków. Kiedy zapadł wyrok, skazujący Sokratesa na śmierć, poddał się, jakkolwiek wyrok był niesprawiedliwy i była możność ucieczki z więzienia. Sąd zebrał się na podstawie istniejącego prawa i formalnie wyrok był prawomocny.

Sokrates, jak widzieliśmy, dokonywał selekcji młodzieży, wybierał społeczników. Następnie podawał młodzieńcowi odpowiedni materiał naukowy drogą dialogu i heurezy. Jakkolwiek wszyscy jego wychowankowie byli to społecznicy, to jednakowoż każdemu należało podać materiał naukowy stosownie do jego uprzedniej działalności, zainteresowań. Odczuć bowiem samego siebie mógł jeden wychowanek w związku z jednymi wyobrażeniami, inny znów z innymi. Jeden wychowanek potrafił łatwiej odczuć, odpoznać jedno postępowanie jako niesprawiedliwe, inny znów inne. Wychowawca więc szkoły twórczej musi indywidualnie dla każdego poszczególnego ucznia dobrać materiał naukowy. Oto przyczyną, dlaczego Sokrates uczył bez podręcznika, odrzucił słowa pisane. Słowa pisane nie potrafią nic więcej, jak tylko przypomnieć człowiekowi, który rzecz samą zna, to, o czem pismo traktuje.<sup>1)</sup> Którą zaś rzecz wychowanek zna, a której nie zna, może stwierdzić wychowawca tylko, bezpośrednio obcując z wychowankiem, posługując się żywym słowem. Chodziło Sokratesowi o to, aby wychowanek, określając jedne czyny jako dobre, inne jako złe, nic nie przypominał sobie z zewnątrz, że znaków obcych jego istocie, lecz wszystko z własnego wnętrza, z siebie samego.<sup>2)</sup> Nauczyciel więc szkoły twórczej, jak mówi Sokrates, musi wiedzieć, ile form dusza posiada, musi umieć segregować swych wychowanków wedle ich natury, musi wiedzieć, jaka mowa na jaką duszę i z jakiej przyczyny z konieczności działa, a na drugą zupełnie nie działa. Przy nadarżającej się sposobności musi się bystro zorjentować, że oto mam takiego człowieka i taką naturę i wiedzieć, co mu należy powiedzieć, a co przemilczeć.<sup>3)</sup> Czyli innymi słowy nauczyciel musi znać psychologję ogólną oraz posiadać intuicyjne odczucie tego, co się dzieje w duszy wychowanka. Pod tym względem Sokrates był mi-

<sup>1)</sup> Platona „Fajdros”.

<sup>2)</sup> Platona „Fajdros”.

<sup>3)</sup> Platona „Fajdros”.

strzem niezrównanym. Ja najwięcej podziwiałem, mówi Fedon, u niego to, jak on chętnie, jak życzliwie, jak sympatycznie podejmował myśli młodych ludzi, potem, jak on nadzwyczajnie bystro odczuwał, co się w nas działo na tle tych myśli, a w końcu, jak nas doskonale wyleczył i jakby rozsypanych w ucieczce i pobitych napowrót pod swoją komendę zwołał i zachęcił do tego, żeby w jego ślady dalej razem iść za biegiem myśli.<sup>1)</sup> Stąd widzimy, że Sokrates potrafił do głębi przejrzeć duszę swych wychowanków. Duszę innego człowieka poznajemy drogą analogji ze swoją własną. Sokrates musiał dobrze poznać siebie, jeżeli tak nadzwyczajnie rozumiał innych. Ta znajomość duszy własnej i duszy wychowanka dała mu możliwość prowadzenia dialogów. Omawiał Sokrates ze swoimi wychowankami najróżnorodniejsze sytuacje życiowe, rozstrzygano tutaj, co jest sprawiedliwe, a co niesprawiedliwe, co zbożne, a co bezbożne. O ile wychowanek się mylił, Sokrates natychmiast stosował heuręzę. Dlaczego Sokrates nigdy się nie mylił, dlaczego zawsze wiedział, co jest sprawiedliwe a co nie? Jedni ludzie postępują niesprawiedliwie i nie zdają sobie sprawy z tego, że tak postępują, dlatego istnieje wyzysk, wojny, rewolucje. Inni znów postępują niesprawiedliwie, lecz kiedy przyjrzą się temu, kogo krzywdzą, wtedy czują wyrzuty sumienia. Sokrates nie znał, co to są wyrzuty sumienia, ponieważ nigdy nikogo nie skrzywdził. Zapytano go, dlaczego nie przygotowuje się do obrony? Odpowiedział na to, że przez całe swoje życie przygotowywał się do obrony, ponieważ nigdy nikogo nie skrzywdził.<sup>2)</sup> Wystarczyło bowiem Sokratesowi tylko wyobrazić sobie, że w tej czy innej sytuacji wykona ten czy inny czyn i natychmiast odczuwał, że będzie to niesprawiedliwe, o ile oczywiście czyn ten byłby rzeczywiście krzywdą bliźniego. A ponieważ posiadał wolę potężną, więc zawsze potrafił się powstrzymać od czynów niesprawiedliwych. Tę nadzwyczajną wrażliwość sumienia nazywał Sokrates dajmonion. Ten właśnie głos boski dawał mu możliwość orjentowania się w tem, kiedy uczeń błądzi, a kiedy jest w zgodzie z samym sobą. Kiedy widział, że błądzi, stosował heuręzę, dzięki czemu uzgadniał odpowiedzi ucznia z sobą i z nim samym. Istota bowiem duszy ludzkiej jest wszędzie jednakowa. To u mnie, mówi Sokrates, tak już od chłopięcych lat: głos jakiś się odzywa, jakieś bóstwo, jakiegoś ducha main w sobie, a ilekroć się zjawia, zawsze mi coś odradza, cokolwiekbym przedsiębrał, a nie doradza mi nigdy.<sup>3)</sup> Zapadł wyrok śmierci na Sokratesa, jeden z uczniów zapytał go: Ale skąd my,

1) Platona „Fedon”.

2) Ksenofonta „Obrona Sokratesa”.

3) Platona „Obrona Sokratesa”.

Sokratesie, takiego dobrego czarodzieja weźmiemy, kiedy ty nas opuścisz? — Hellada jest duża, odpowiedział Sokrates, i są w niej gdzieś ludzie dzielni, a liczne są i barbarzyńców ludy, trzeba je wszystkie przetrząść i takiego czarodzieja szukać, ani pieniędzy nie szczczędząc, ani trudów. A szukać powinniście i sami pomiędzy sobą. Może nawet i niełatwo potrafiacie znaleźć kogoś, kto by to lepiej od was potrafił robić.<sup>1)</sup> Jakim więc winien być człowiek, aby mógł zostać wychowawcą szkoły twórczej? Musi uświadomić sobie istotę swej duszy, którą jest miłość. Kto kocha ludzi, będzie unikał więcej krzywdy własnej, niż cudzej. Każde postępowanie już, jako wyobrażenie, odczuje jako niesprawiedliwe, jeżeli rzeczywiście mogłoby skrzywdzić innego człowieka. Jeżeli taki człowiek potrafi przejrzeć duszę młodzieńca i obudzić w nim to odczucie prawdy i harmonji życia, stanie się wychowawcą młodzieży. Sokrates mówił, że zna się na miłości<sup>2)</sup> i wychowaniu.<sup>3)</sup> Takim był Sokrates, takim był i Pestalozzi, ten opiekun ubogich, wychowawca ludzkości, który czynił wszystko dla innych, nic dla siebie. Ta potęga miłości jest rzeczą wrodzoną. Można się bowiem, zależnie od indywidualnych uzdolnień, orjentować, jak należy sprawiedliwie postępować na stanowisku urzędnika tego czy innego resortu, ale orjentować się we wszystkich przejawach życia, odczuwać harmonję życia zawsze i wszędzie, jest rzeczą znacznie trudniejszą. Metody szkoły twórczej dopomagają do takiej wszechstronnej orjentacji, dlatego też mówi Sokrates swym wychowankom, że najłatwiej odnajdą takiego dobrego czarodzieja wśród siebie.

## XI. Szkoła niezawisła.

W r. 405 przed N. Chr. upadła w Atenach demokracja. Wprowadzono rządy oligarchiczne. Oligarchowie zabronili Sokratesowi nauczać młodzież. Za niewykonanie rozkazu groziła kara śmierci, Sokrates jednakowoż rozkazu nie wykonał.<sup>4)</sup>

W r. 399 sąd wydał na Sokratesa wyrok śmierci. Podał się Sokrates wyrokowi i poszedł na śmierć, ponieważ zawsze głosił, że dzielność i sprawiedliwość to największe wartości człowieka i życie według praw i same prawa.<sup>5)</sup> Postępując tak, w te słowa przemówił do sędziów: czy mnie wypuścicie, czy nie wypuścicie, ja nie będę postępował inaczej, na-

1) Platona „Fedon“.

2) Platona „Uczta“.

3) Ksenofonta „Obrona Sokratesa“.

4) Memor. I—2, IV—4.

5) Platona „Kriton“.

wet gdybym miał nie jeden, lecz sto razy umrzeć. Tak rozkazuje Bóg, dobrze sobie to pamiętajcie, a mnie się zdaje, że wy wogóle nie macie w państwie nic cenniejszego, niż ta moja służba boża. <sup>1)</sup> Pozostając w więzieniu, dalej nauczał młodzież aż do chwili śmierci.

Jak stąd widzimy, spełniał Sokrates rozkazy władzy, kiedy te odnosiły się do niego, jako obywatela, nie spełniał natomiast tych, które odnosiły się do jego działalności wychowawczej. Zarzucono Sokratesowi w czasie rozprawy sądowej, że nakazywał wychowankom swoim więcej słuchać jego, niż rodziców. Przyjął ten zarzut Sokrates, mówiąc, że rodzice nie znają się na wychowaniu, on się natomiast zna. <sup>2)</sup>

Zadaniem szkoły tradycyjnej jest przyswoić działwie i młodzieży tradycyjny sposób myślenia i postępowania. Rząd stoi zazwyczaj na straży tradycji, na straży istniejącego stanu rzeczy. Stąd staje się obowiązkiem tego rządu dbać o to, aby wychowawcy rzeczywiście przyswajali tę tradycję młodzieży. Szkoła tradycyjna musi być zawsze i wszędzie zależną od władz, stojących ponad nią.

Całkiem inaczej musi ułożyć się ten stosunek rządu i społeczeństwa do szkoły twórczej. Wychowawca tej szkoły nie narzuca młodzieży, niczego nie uczy. Rozwija tę młodzież od wewnątrz. Niema więc żadnej potrzeby rozstrząsać nad nim nadzór polityczny. Jedyнным przedmiotem nauczania jest tutaj metafizyka, która jest wiecznym ruchem naprzód, wypływającym z duszy człowieka, wyrażającym się na zewnątrz jako postępowanie. Przez ten ruch dusza organizuje społeczeństwo i państwo na podobieństwo swoje, a więc boskie. Przez ten ustawiczny i wieczny ruch naprzód szkoła twórcza staje się negacją wszelkiej tradycji. Bóg mieszka w człowieku. W Sokratesie objawia się bezpośrednio jako dajmonion; w wychowankach jego — zapomocą metod szkoły twórczej. Życie społeczne nie jest adekwatne do tej boskości, jest niedoskonałe. Aby więc powstało Królestwo Boże na ziemi, niezbędny jest ten ustawiczny ruch naprzód, niezbędna jest ta wieczna ewolucja w kierunku do bóstwa, a więc do człowieka, do duszy jego. Źródłem i celem tego ruchu jest dusza ludzka, ruch ten wypływa z duszy człowieka i wraca do niej. W taki sposób zwalcza ten ruch niedoskonałość życia. Szkoła tradycyjna, która narzuca młodzieży istniejący sposób myślenia i postępowania, utrwała niedoskonałość życia. Szkoła twórcza tą niedoskonałość wiecznie zwalcza, dlatego też mówił Sokrates, że wyrzeczenie się zwyczajów i obyczajów ludzkich jest oznaką boskości. <sup>3)</sup> Star-

<sup>1)</sup> Platona „Obrona Sokratesa”.

<sup>2)</sup> Ksenofonta „Obrona Sokratesa”.

<sup>3)</sup> Platona „Fajdros”.

sze pokolenie tutaj nie narzuca młodzieży. Przeciwnie młodzież przygotowuje się do tego, aby z siebie tworzyć nowe życie. Tości umyślnie, mówi Sokrates, do młodego Polosa, na to robiny sobie przyjaciół i synów, abyście, kiedy się kto z nas starszych pomyli, wy młodszy, przytem obecni, poprawiali nasze życie i w czynach i słowach.<sup>1)</sup> Tak uczy nas psychologja, właśnie okres wieku młodzieńczego jest okresem walki ze zwyczajami i obyczajami ludzkimi, jest okresem krytyki, dążności do ideału. Na skutek radykalnych reform Peryklesa człowiek wyzwolił się z pęt tradycyjnych poglądów, ideałów, lecz nie stworzył nowych. Młodzież żyła bez ideału. Sokrates dopomógł jej odnaleźć ten ideał we własnej duszy. Odtąd wychowanek Sokratesa mógł tworzyć życie z siebie samego, z wnętrza ludzkiego. Opadły kajdany tradycji. Sokrates podniósł je. Skuł ciała, żądze cielesne, pozostawił wolną duszę. W tem ujęciu sprawa wychowania staje się służbą ludzką, a więc bożą; dialog i heureza — spowiedzią wobec samego siebie, a więc wobec Boga; postępowanie człowieka w stosunku do człowieka — praktyką religijną; wychowawca sługą duszy człowieka, a więc sługą bożym. Wola bóstwa nie narzuca się tutaj od zewnątrz, nie objawia się przez usta kapłanów i wieszczków, lecz objawia się od wewnątrz, z duszy człowieka. Pedagogika, religja, etyka, nauka obywatelska zlewają się tutaj w jedno.

Działalność ludzka, która powstaje pod wpływem szkoły twórczej jest przyjemna. Największe bowiem zadowolenie dają człowiekowi procesy twórcze, możność wyrażania samego siebie. Jest pożyteczna, ponieważ poznawać samego siebie to znaczy pracować nad podniesieniem społeczeństwa na wyższy stopień doskonałości. Jest piękna, ponieważ czyny ludzkie, ciała ludzkie dostosowują się tutaj do pojęcia, które się przez to ucieleśnia.

Teraz rozumiemy, dlaczego Sokrates spełniał zawsze rozkazy władzy, kiedy odnosiły się do niego jako obywatela i nigdy tych, które odnosiły się do niego, jako wychowawcy.

Nie posiada przecież społeczeństwo nic, co byłoby wyższe ponad duszę człowieka, ponad jego sumienie, które on budził.

Szkoła twórcza musi być szkołą niezawisłą, inaczej nie może istnieć. Zniszczą ją ci, którzy stoją na gruncie tradycji, którą ta szkoła unicestwia.<sup>2)</sup> Zgnębi tę szkołę partja poli-

<sup>1)</sup> Platona „Gorgiasz”. Konarski, tworząc swoje sejmiki szkolne, również dążył do tego, aby wykorzystać idealizm młodzieży w walce o lepszą przyszłość.

<sup>2)</sup> Komisja Edukacji Narodowej wykazuje, jak namiętnie zwalczają się nawzajem tradycja i nowe prądy w dziedzinie wychowania. Całą działalność Komisji Eduk. Nar., pisze St. Kot, można określić, jako walkę z tradycyjnymi nawykami szlachty, z ciemnotą umysłową, bala-



tyczna. Każda bowiem partja polityczna występuje w obronie interesów pewnej grupy społecznej, kiedy szkoła twórcza broni jedynej wartości — duszy człowieka. Nie więc dziwnego, że ludzie zamordowali Sokratesa. Kto odwiecznie zabija Sokratesa, ten zabija duszę człowieka, jego sunienie <sup>1)</sup> w interesie żądź cielesnych tej czy innej grupy społecznej. Lecz żyje Sokrates i żyć będzie wiecznie, póki żyć będzie człowiek, ponieważ był sługą bożym, sługą duszy człowieka.

## XII. Katastrofa.

W r. 399 Aytos, Meletos i Lykon podali do sądu skargę, w której pisali: Zbrodnię popełnia Sokrates, bogów, których państwo uznaje, nie uznając, inne zaś nowe duchy wprowadzając, zbrodnię też popełnia, psując młodzież. Proponują oskarżyciele karę śmierci.

Sąd przysięgłych większością głosów uznał oskarżenie za słuszne. Sokrates, wtedy 70-letni starzec, został stracony.

muctwem pojęć, wstecznością poglądów, zacofaniem moralnem i umysłowem. St. Kot „Dzieje wychowania”, Tradycyjnie usposobione starsze pokolenie zrobiło wszystko, aby tą nową szkołą obalić. Skutek był ten sam jak i w Helladzie: upadek niepodległości państwa.

<sup>1)</sup> Ten, dokonywany przez starsze pokolenie mord na Sokratesie, opisuje J. Wassermann „Sprawa Mauryzjusza”. Prokurator sądu baron von Andergast skrzywdził żonę swoją, Mauryzjusza, która niewinnie siedzi w więzieniu. Syn prokuratora Etzel, szesnastoletni uczeń gimnazjalny, kiedy widzi niesprawiedliwość dusi się, ma wrażenie, jakby mu zapchano usta piaskiem. Chee stanąć w obronie Mauryzjusza, matki, ale w duszy jego przeciwstawia się temu obowiązek posłuszeństwa względem ojca. Szuka człowieka, któryby według swego sumienia, nie rozprawiając długo i szeroko, powiedział mu: tak albo nie. Ustaliwszy w taki sposób prawdę, będzie w zgodzie ze światem otaczającym i z samym sobą. Wychowawca jego Dr Raff, lubiany i szanowany przez młodzież, jest zwolennikiem nowych prądów w wychowaniu. Do niego zwraca się Etzel i przy jego sokratycznej pomocy decyduje się stanąć w obronie pokrzywdzonych. Ojciec zażądał dochodzenia dyscyplinarnego. Władze szkolne karne przeniosły Raffa do gimnazjum jednego z prowincjonalnych miast hesskich, co było dla niego ciosem. złowieszczym zarówno duchowo jak i cielesnie. Zwalcza Andergast metodę sokratyczną, a jednocześnie mówi o sobie, że on, jak dzisiaj prawie każdy mężczyzna w wieku około lat pięćdziesięciu, jest złamany w swej idei życiowej. Kiedy zalamuje się idea tradycyjna, wtedy młodzież, aby móc żyć, aby ratować siebie, społeczeństwo, państwo, musi wydobyć z siebie samej ideję nowego życia i... szuka Sokratesa. Szkoła twórcza powstaje z potrzeb ducha młodzieży. Niestety nie rozumie tego starsze pokolenie dziś, jak nie rozumiało przed przeszło dwoma tysiącami lat. Dokądkolwiek pójdę, mówi Sokrates, młodzież będzie słuchała moich rozmów, lecz wygnają mnie ojeowie ich. Platona „Obrona Sokratesa”.

Powstaje pytanie: dlaczego Sokrates w epoce Peryklesa swobodnie nauczał, ciesząc się powszechnym szacunkiem: dlaczego, po upadku demokracji, oligarchowie zabraniają mu nauczać, a później reakcyjnie usposobiona demokracja skazuje go na śmierć?

Jeżeli zdamy sobie sprawę z tego, na czym polega istota szkoły twórczej, a na czym szkoły tradycyjnej, jeżeli uświadomimy sobie następnie, w którym środowisku społecznym musi powstać szkoła twórcza, a w którym znów koniecznie musi istnieć szkoła tradycyjna, wtedy łatwo odpowiemy na powyższe pytanie.

Kiedy załamuje się tradycja na skutek tego, że nowe warstwy społeczne dochodzą do władzy, kiedy tworzą się, lecz jeszcze nie skryształizowały się nowe formy życia społecznego i państwowego, wtedy powstaje szkoła twórcza. Szkoła twórcza powołana jest przeciw do tego, aby wychowywać twórców nowego życia, które się właśnie tworzy na skutek emancypacji warstw upośledzonych. Taki właśnie moment dziejowy przeżywały Ateny w epoce Peryklesa. Ten wódz demokracji po raz pierwszy w historii świata głosił hasła wolności i równości i szedł śmiało ku nowym, nieznanym jeszcze formom życia. Występował więc wrogo w stosunku do tradycji. Sokrates szedł z prądem czasu również ku nowym formom życia. Różnica pomiędzy nim a Peryklosem polegała na tem, że lepiej rozumiał naturę ludzką. Rozumiał, że nie da się ani stworzyć, ani utrzymać na dłuższą metę tych lepszych form życia, o ile nie urobi się odpowiednio duszy człowieka. Na skutek przeciw braku wyrobienia tej duszy ludzkiej. Ateny, jak mówił Tucydides, były demokracją według nazwy, w rzeczywistości zaś jedyńowładztwem najlepszego obywatela. Perykles, który przez całe swoje życie dążył do realizacji demokracji, stając się, na skutek braku wyrobienia demokracji, jedyńowładcą, stanął w sprzeczności z samym sobą. Demokracja była tylko nazwą, nie stała się rzeczywistością. Demokracja uprawia wyzysk w stosunku do państwa i sprzymierzeńców, co ostatecznie doprowadza ją do upadku. Sokrates dążył do tego, do czego dążył Perykles. Chodziło mu o to, aby demokracja stała się rzeczywistością. Opanowanie żądz cielesnych, a więc unicestwienie wyzysku oraz dostosowanie instytucji politycznych do istoty duszy ludzkiej było jedyną drogą realizacji idei Peryklesa. Chodziło o stworzenie form współżycia ludzkiego, które odpowiadałyby wszystkim Grekom, a przez to całej ludzkości. Sokrates przewidywał dobrze. Perykles upadł, upadła demokracja, na wieki całe pogrzebane zostały jej wolność i równość. Perykles nie docenił działalności pedagogicznej Sokratesa. Nie zwalczał go, ponieważ jednakowo występowali przeciwko tradycji, dążyli do realizacji nowych form życia.

Kiedy Sokratesa sądzono w Atenach, przyjaciele zaproponowali mu ucieczkę do Tessalji. Historyk Grecji, Beloch, mówi, że właśnie wtedy Tessalja budziła się do nowego życia. Wytworzyła się tutaj sytuacja społeczna i polityczna podobna do tej, którą przeżywały Ateny za Peryklesa. Mieszczanstwo toczy walkę ze szlachtą, staje w obronie chłopów, dąży do zniesienia pańszczyzny. Demokracja jest jednakowoż zbyt słabą, aby przeprowadzić te reformy. Likofron, podobnie jak Perykles, ogłasza się dyktatorem.

Podobny okres przeżywa Francja w epoce wielkiej rewolucji, a wtedy znów Rousseau i Pestalozzi głoszą hasła szkoły twórczej, hasła wychowania od wewnątrz.

W r. 1842, a więc w okresie nadchodzącej wiosny ludów, braterstwa ludzi i ludów, pisze Trentowski „Chowanę”. Dla niego jak i dla Sokratesa wychowanie jest uniejętnością, wiodącą bóstwo młode w człowieku z krain wątplych nadziei czyli możności do krain rzeczywistości. Za czasów Sokratesa chodziło o realizację demokracji oraz federacji państw — miast greckich, za czasów Trentowskiego o realizację demokracji oraz związku republik europejskich.

Ujmując więc rzecz socjologicznie, możemy powiedzieć, że idea szkoły twórczej powstaje w epokach przejściowych. Powstaje wtedy, kiedy przeżywają się stare formy życia gospodarczego, społecznego, politycznego, kiedy załamuje się tradycja, kiedy nowe dochodzące do władzy warstwy społeczne przystępują do budowy nowego życia. Zupełnie odmiennie natomiast przedstawia się sytuacja polityczna, w której istnieje i istnieć musi szkoła tradycyjna, która stoi na straży istniejącego stanu rzeczy.

Z końcem wojny peloponeskiej upadła demokracja, powstaje oligarchja. Oligarchowie nie chcą wychowywać ludzi, którzy byliby zdolni do tworzenia z siebie nowych form życia. Przeciwnie chodzi im o to, aby utrzymał się ten ustrój, który oni wprowadzili. Poczóż bowiem wydobywać z duszy ludzkiej jakieś pojęcia, na których podstawie budować życie polityczne i społeczne, kiedy idea oligarchów już została społeczeństwu narzucona. Zadaniem wychowania jest tutaj utrwalenie tego, co istnieje. Stąd jasne jest, że wychowanie, które dawał młodzieży Sokrates, przeciwstawiało się oligarchom. Po upadku oligarchji dochodzi do władzy demokracja. Lecz demokracja ta jest całkiem odmienna od tej, której przewodniczyli Efiates, Perykles. Patrios politeja, konstytucja przodków, a więc powrót do form politycznych, istniejących dawnostaje się celem ludzi, którzy stoją teraz na czele rządu. Anytos, który spowodował proces Sokratesa, jest przywódcą tych reakcjonistów. Jest to człowiek umiarkowany, szczerze oddany sprawie odrodzenia ojczyzny. Przeprowadza Anytos amnestję, na mocy której wszelkie urazy partyjne musiały być puszczane w niepamięć. Z jednym tylko człowie-

kiem nie mógł pogodzić się Anytos i jego przyjaciele polityczni. Tym człowiekiem był Sokrates. Ateny przegrały wojnę, wszystkie kolonie odpadły, życie gospodarcze zostało zrujnowane. Gdzie leży przyczyna złego, jaki jest środek ratunku, gdzie jest ten trwały grunt, na który się oprzeć należy, pracując nad odrodzeniem ojczyzny? Dążenie do ustawicznych zmian, reform politycznych — oto dla Anytosa przyczyna złego. Ta opoka, której trzymając się wytrwale, można pracować nad odrodzeniem państwa, są dawne formy rządów. Idealem postępowania obywatelskiego są dawni dzielni mężowie. Zadaniem wychowania jest wskrzesić dawną moralność i dzielność. Poco rozprawiać o tem, co sprawiedliwe, mądre, zbrojne, jeżeli w utworach wielkich poetów, mitach to wszystko jest powiedziane. Wychowawca, który na tem się nie opiera, który pobudza młodzież do wiecznej krytyki, usuwa grunt pod nogami młodzieży, a i Anytosa również. Anytos nigdy nie wskrzesi przeszłości, o ile Sokrates będzie wychowywał młodzież. Reakcja w dziedzinie polityki i szkoła twórcza są to pojęcia, które się nawzajem wykluczają. „Chnuiry” Arystofanesa wyrażają właśnie tę myśl. Już w r. 423 reakcyjnie usposobiony szlachcic, Strepsjades „starzec z ciężką i słabą pamięcią” wypowiada rozmaite głupstwa o szkole Sokratesa i ostatecznie podpala ją. Nie rozumiał oczywista Anytos, że o ile nawet możliwy jest powrót do przeszłości, to te same warunki, to samo wychowanie musi po raz drugi spowodować te same opłakane skutki dla jego ojczyzny. Katastrofę szkoły twórczej przewidywał nie tylko Arystofanes, lecz również i Sokrates, bo w te słowa przemówił do Kalliklesa: uważam, że ja sam jeden oddaję się sztuce prawdziwej polityki i ja jedyny z pośród współczesnych uprawiam działalność społeczną... Będą mnie sądzili tak, jakby małe dzieci sądziły lekarza za to, że wycina i wypala i wycieńcza i dusi tak, że człowiek traci grunt pod nogami i strasznie gorzkie rzeczy wypić każe. Jak dzieci nie rozumieją lekarza, tak i dorośli nie rozumieją tych metod wychowawczych Sokratesa, na skutek których wychowanek z wielkim mozołem i trudem staje się dzielny i sprawiedliwy. A krzywdy drugich będzie się bał więcej, niż krzywdy własnej.<sup>1)</sup>

Dziwnie wyglądał ten jedyny w historii ludzkości sąd nad Sokratesem. Oskarżono go o to, że nie uznaje bogów, których uznaje państwo. Ale przecież wszyscy widzieli, że Sokrates zawsze tym bogom składał ofiary. Oskarżono go o to, że psuje młodzież. Ale przecież wszyscy wiedzieli, że Sokrates był niedoścignionym wzorem uczciwości, wstrzeźliwości, prostoty, że zawsze w czasie wojny i pokoju spełniał rozkazy władzy, nie brał za naukę pieniędzy. Jak-

<sup>1)</sup> Platona „Gorgjasz”.

że taki człowiek mógł demoralizować innych? A jednakowoż z punktu widzenia Anytosa osądzono go słusznie. Nadano procesowi charakter sprawy religijnej nie dlatego, żeby go łatwiej pognębić w oczach religijnie usposobionych Ateńczyków, tylko dlatego, że, jak widzieliśmy, pedagogika i religja zlewają się u Sokratesa w jedną całość. Rzeczywiście Sokrates nie uznawał bogów, których uznaje państwo. Bóg żyje w człowieku, zapoinocą metod szkoły twórczej człowiek uświadamia sobie Boga. Wprowadzał więc rzeczywiście Sokrates jakieś nowe, niezrozumiałe dla Anytosa, duchy. Obrona opierała się na tem, że Sokrates składał publicznie ofiary bogom. Lecz Sokrates, jak widzieliśmy, ze względów wychowawczych, tylko formalnie uznawał państwo przez partje polityczne rządzone tak, jak i kult państwowy, w istocie rzeczy i to państwo i ten kult zwalczał. Jeżeli dalej celem wychowania ma być, jak to się zwykle rozumie, dostosowanie młodzieży do istniejącego stanu rzeczy, to Sokrates z tego punktu widzenia rzeczywiście psuł młodzież. Osobiście Sokratesowi nie zarzucić nie było można i na tem oparła się obrona. Nie sądzono wtedy Sokratesa, lecz metody szkoły twórczej. Ateńczycy, powiedział Sokrates do Eutyfrona, nie bardzo się tem interesują, jeżeli kogoś mają za figurę nieładą, byle tylko drugich swojej mądrości nie uczył. Jak widzą, że ktoś i drugich na swoją modłę urabia, gniewają się, czy to przez zazdrość, jak ty mówisz, czy przez coś innego.<sup>1)</sup> Sokrates czuł w sobie potęgę ducha, którą potrafił budzić w swych wychowankach, te siły duszy ludzkiej chciał wyzyskać dla przebudowy społecznej, na nich oprzeć postęp ludzkości. Anytos, jak i przeciętni Ateńczycy, tej potęgi ducha nie wyczuwali w sobie, i to ostatecznie spowodowało śmierć tego cudownego człowieka. Wyrok zapadł. Szkołę twórczą skazano na zagładę. Moc tego wyroku trwa do dnia dzisiejszego, nie stworzyła bowiem ludzkość takiej organizacji politycznej, której jedynym celem, jak tego chciał Sokrates, byłoby dążenie do realizacji definicji pojęcia moralnego.

<sup>1)</sup> Platona „Eutyfron”.

## Praca młodzieży w szkole i w domu.

(Dokończenie).

7.

Szkola pracy jest szkołą samodzielnego dorabiania się wartości kształcących.

*Georg Kerschensteiner.*

### Zagadnienie pomocy w pracy domowej.

Współczesna pedagogika jest w całości oparta na idei aktywności i samodzielności dziecka. Współczesne metody nauczania nastawione są przede wszystkim w tym właśnie kierunku. Zrozumiałem więc jest, że w zakresie pracy młodzieży tak w szkole, jak i w domu postulat samodzielności stawiamy na pierwszym miejscu.

Pierwszym warunkiem pracy samodzielnej dziecka jest odpowiednie uzdolnienie. Jeżeli dziecko już od samych początków nauki szkolnej nie wykazuje samodzielności w pracy, to jest to objaw bezwątpienia anormalny, którego przyczynę należy głębiej zbadać.

Drugim warunkiem samodzielności pracy dziecka jest odpowiedni sposób nauczania, zadawania i kontroli pracy domowej przez nauczycieli. Jeśli nauczyciel pracuje z młodzieżą w ten sposób, że pozwala jej na bierność wobec materiału nauczania; jeśli nie stara się wszelkimi do dyspozycji stojącymi mu środkami współczesnej dydaktyki rozbudzić zainteresowań dziecka, jako najlepszej drogi do zaktywizowania jego stosunku wobec pracy w szkole i w domu; jeśli zadawanie pracy domowej jest powierzchowne, szablonowe, nie połączone ze wskazówkami, jak się młodzież powinna zabierać do wykonania zadanej pracy domowej; jeśli wreszcie kontrola zadań domowych przez nauczyciela nie jest konsekwentną i zwracającą uwagę na samodzielne wykonywanie ich — to rozwój wrodzonego pędu do aktywności nie tylko nie doznaje żadnej rozumnej pobudki, ale przeciwnie — doznać musi osłabienia i zahamowania.

Trzecim wreszcie warunkiem jest popieranie samodzielności dziecka przy pracy domowej przez rodziców i otoczenie domowe. Dochozimy tu do ważnego zagadnienia pomocy w pracy domowej młodzieży szkolnej.

Co do udzielania pomocy domowej dzieciom są zdania pedagogów w podzielone. Zwolennicy jej wskazują na to, że dzieciom potrzeba i w szkole i w domu kogoś, kto by przynajmniej w początkach pracy szkolnej tą pracą

kierował. Pomoc kierująca jest więc w pierwszych czterech—pięciu latach nauki szkolnej bardzo pożądana. Jest ona wedle tych poglądów potrzebna szczególnie dzieciom, które za mało mają wiary we własne siły, którym należy więc przy ich pierwszych samodzielnych próbach dodawać otuchy, by się z powodu zachodzących niepowodzeń zbyt łatwo nie zmieczyły. Przeciwnicy pomocy domowej chcieliby ją zupełnie wyłączyć, stoją bowiem na stanowisku samodzielnej pracy dziecka, którą szkoła powinna na tyle umieć przygotować i ułatwić, by praca w domu odbywała się bez obcej pomocy. Trzeba jednak stwierdzić, że stanowisko to jest doktrynerskie. Szkoła bowiem nie jest jeszcze na takim poziomie, by dzieci wynosiły z niej wszelkie potrzebne do pracy domowej wskazówki, a z drugiej strony młodzież, zwłaszcza młodszą, nie jest po większej części i nie może być na tyle dojrzała i naukowo tak dalece zainteresowana, by tych wskazówek nie potrzebowała i potrafiła pracować owocnie zupełnie samodzielnie. Nie zapominajmy przytem, że mowa o przeciętnej masie młodzieży, wychodzącej dziś z domów szerokich warstw ludności i nie wynoszącej z nich wyższej kultury umysłu. Musimy więc dojść do wniosku, że mniej więcej do lat czterestu normalnie uzdolnione dzieci mogą, bez szkody dla swego rozwoju, w pewnej mierze otrzymywać w swej pracy domowej pomoc, ograniczając się do ogólnego kierowania, organizacji i kontroli pracy domowej.

Normalna pomoc domowa polega więc na wskazówkach dla wykonania zadań, na wskazaniu odpowiednich źródeł dla jakiegoś trudniejszego wypracowania, na udzieleniu objaśnień rzeczowych, na przegładaniu zadań i zwracaniu uwagi na wyraźne błędy i przeoczenia, które dziecko powinno następnie samodzielnie poprawić, na odpytaniu lekcji pamięciowej, na wspólnem omówieniu zadanego ustępu itd.

Naczelnem przykazaniem pedagogicznem pozostaje oczywiście: nie pomagać dziecku w pracy domowej, jeśli ono bez zbytniej trudności potrafi swą pracę wykonać. Rezultatem bowiem nierozumnie udzielanej pomocy jest rozleniwienie myślowe, niezaradność i niesamodzielność w myśleniu i postępowaniu. Dalszem przykazaniem: czas, cierpliwość i spokój. Ktoś z pedagogów, nie pomnę już nazwiska, powiedział: „Tajemnicą wszelkiego wychowania jest: dosyć czasu musisz mieć dla dziecka; dużo czasu musisz mieć dla dziecka; mieć musisz dla dziecka więcej czasu, niż dla siebie“. Odnosi się to szczególnie do pomocy, udzielanej dziecku. Zachowanie spokoju i cierpliwości wobec dziecka jest warunkiem owocności pomocy i zaufania dziecka do dorosłego.

I jeszcze rzecz niezmiernie ważna: porozumienie domu ze szkołą w sprawie zakresu i sposobu pomocy domowej. Uważam za główną przyczynę wszelkich nieporozumień między obu czynnikami wychowawczymi, że dom zbyt powierzchownie, albo wcale nie jest uświadomiony o programach i metodach pracy szkolnej; stąd wynika, że nie umie on częstokroć udzielić odpowiedniej pomocy, a nierzadko krzyżuje nawet wysiłki nauczyciela nierozumnie udzielanymi wskazówkami. Rodzice zbyt często zalecają, jaki to szmat czasu i jaka masa zmian dzieli szkołę dzisiejszą od ich szkoły, w której się uczyli i, pomagając dziecku, operują nierzadko wiadomościami, a zwłaszcza metodami zupełnie przestarzałymi, myląc dziecko w jego pracy i wbrew własnej woli, przeszkadzając w ten sposób szkole. Szkoła powinna więc w interesie utrzymania harmonii między pracą szkolną a domową swojej młodzieży, starać się o uświadomienie rodziców o poczynaniach, programach, metodach, wogóle o duchu dzisiejszej szkoły. Ważna to dziedzina tak ogólnie dziś głoszonej współpracy domu ze szkołą!

Niezawsze dziecku trzeba wyraźnej pomocy w nauce. Są dzieci, które od pierwszego dnia nauki szkolnej, albo przynajmniej od pewnego wieku same sobie dają radę. Czego im jednak potrzeba, to objawów zainteresowania dla ich pracy w szkole i w domu ze strony rodziców. Nie wystarcza tu samo zapytanie: co macie na jutro zadane? Raczej chodzi o przyjacielską rozmowę ojca lub matki ze synem lub córką na temat poruszanych w szkole zagadnień, motywów, szczegółów i t. p. Dużoby na tem zyskał stosunek zaufania między rodzicami a dziećmi, gdyby się rodzice interesowali naprawdę dziedziną pracy dziecka, wytwarzając w ten sposób pewną wspólną dziedzinę zainteresowań i przeżyć. Rodzice powinni ze swem dzieckiem przeżywać powtórnie szkołę i młodzież — w takim zdaniu streściłbym najtrafniej może postulat udziału domu w pracy naukowej młodzieży szkolnej.

Pomoc udzielona dziecku w miarę jest dlań z pewnością korzystną: bądźto utrwała lub rozszerza zakres jego wiadomości czy umiejętności, bądźto upewnia go w rezultatach jego pracy i dodaje wiary w siebie. Wszelki jednak nadmiar pomocy wywołać może szkody, które są nieraz większe, niż przy braku wszelkiej pomocy. Chwilowo pojawia się może pewne pozorne, przez rodziców upragnione, wyniki we formie dodatniej noty z danego przedmiotu na „konferencji“ lub nawet na „świadectwie“, ale pozatem pomoc taka jest wybitnie szkodliwa dla dalszego rozwoju samodzielnego myślenia ucznia.



Są wypadki, gdzie pomoc domowa musi wyjść poza zakres normalny, jaki jej wyżej zakreśliliśmy. Tu należy pomoc dla dziecka, które zaniedbało naukę szkolną z powodu choroby lub jakichś wypadków; pomoc ma tu na celu zastąpienie nauczyciela w odnośnych partjach materiału nauczania, przy których nie było ono w szkole. U dziecka leniwego pomoc ma na celu rozbudzenie sfery woli, by skłonić dziecko do inicjatywy, do żywszego procesu myślowego i do wytrwałości w pracy. U dziecka niezdolnego pomoc może polegać jedynie na szukaniu sposobów, zapomocą których dziecko to najprędzej i najgruntowniej mogłoby dojść do opanowania pewnego minimum wiadomości i umiejętności.<sup>1)</sup> Byłoby to jednak połączone z krzywdą dla rozwoju osobowości takiego dziecka, gdyby pomoc polegać miała na wyrabianiu mu zadań, na podawaniu mu gotowych rozwiązań i wiadomości, słowem na odbieraniu trudu myślowego. Niestety, zdarza się to aż nazbyt często!

Pomocy domowej udzielają prócz rodziców t. zw. korepetytorowie (korepetytorki) czyli nauczyciele domowi. Stanowią oni zagadnienie wcale poważne w całokształcie nauczania młodzieży i należy się tylko dziwić, że tak cicho o nich w literaturze pedagogicznej.

Mam wrażenie, że liczba dzieci, pobierających korepetycje, jest obecnie, mimo ostrego kryzysu ekonomicznego, znacznie większa, aniżeli w czasach przedwojennych. To zjawisko należy tłumaczyć prawdopodobnie tem, że do szkół powojennych weszły dzieci z najszerzych warstw ludności, nie mające z natury rzeczy w domu atmosfery, odpowiedniej dla normalnego rozwoju duchowego, żyjące w ciężkich warunkach zewnętrznych (np. ciasnota mie-

<sup>1)</sup> Problem pomocy dla uczniów mniej niż przeciętnie uzdolnionych dalby się rozwiązać bez zbytniego obciążenia dla rodziców i niedogodności korepetycyj przez stworzenie bardziej elastycznego programu nauczania i systemu organizacji szkoły. Szkoła wiedeńska rozwiązała ten problem przez utworzenie równoległych oddziałów każdej klasy (Klassenzug I. i II.), z których jeden przeznaczony jest dla uczniów normalnie uzdolnionych, a drugi dla słabszych z ograniczonym odpowiednio materiałem i powolniejszynie tokiem nauki. A i w oddziale pierwszym istnieje swoboda wyboru planu z łaciną i bez łaciny, z językiem obcym i bez niego i t. d., zależnie od indywidualnych zdolności i zamiłowań. Elastycyzacja więc i indywidualizacja w nauczaniu szkolnem przyczyniłaby się zarazem do rozwiązania zagadnienia pomocy domowej dla słabiej uzdolnionych, czyniąc ją prawie zupełnie zbędną. (Por. n. p. Haus Fischl „Sieben Jahre Schulreform in Osterreich“, Wien 1926, Verlag f. Jugend u Volk. str. 60 i nast.). Tu należy też przypomnieć t. zw. system Mannheimski, stworzony przez pedagoga niemieckiego Sickingera.

szkaniowa) i że wskutek tego dzieci te, zahamowane w normalnym rozwoju, nie mogą podobać wynaganiom stawianym przez szkołę, zwłaszcza na średnim i na wyższym stopniu w szkole średniej. Zapewne i ciężkie stosunki wojenne, oraz powojenne, wśród których owe dzieci wzrosły, podziały ujawnić na organizm i na umysłowość tego pokolenia. Pęd zaś do szkoły średniej, a raczej do uprawnień, z nią połączonych, wzniósł się dzisiaj do tego stopnia, że rodzice starają się wszelkim sposobem przepchać przez alembik szkolny dzieci nawet zupełnie niezdolne, niedorozwinięte, chore itp. Stąd owa zwiększona potrzeba korepetycyj.

Z drugiej strony można stwierdzić większą, niż kiedykolwiek, liczbę osób, udzielających, lub gotowych do udzielania lekcji młodzieży szkolnej. I znów da się to wytłumaczyć ze współczesnych stosunków społecznych, znamionujących się przecież ogólną pauperyzacją warstw średnio zamożnych, warstw inteligencji. Nietylko więc młodzież studująca, tj. starsza młodzież szkół średnich i uniwersytecka, udziela dziś tych korepetycyj, jak to dawniej bywało; bierze się dziś do niej bezrobotny inteligent wszelkiego fachu, samotne kobiety z bylejakim wykształceniem, by zarobić na utrzymanie, urzędnik czy urzędniczka poza biurem, niedającym im pełnego utrzymania itp. Takie rozszerzenie kontyngentu korepetytorów nie pozostało bez wpływu na, że się tak wyrażę, „fachowość“ korepetytorów dzisiejszych, a więc i na jakość udzielanej przez nich pomocy. Jest wśród nich za dużo „niefachowych“, biorących ten swój zawód lekko, nie czujących wcale ciężkiej na nich odpowiedzialności za wychowanie i wykształcenie tych dzieci, z którymi odrabiają lekcje, byle je tylko odrobić i — zarobić.

Trzeba to jasno stwierdzić i uświadomić o tem także rodziców: korepetytor jest współwychowawcą i nauczycielem dziecka wraz ze szkołą i rodzicami; jest jednym z tych czynników, które wpływają na ukształtowanie się struktury duchowej wychowanka, jednym z tych żywych przykładów, które dziecko świadomie czy nieświadomie naśladuje. A jeśli tak jest, to człowiek ten winien posiadać pewne kwalifikacje do tej swojej działalności, to nie byle dyletant może się tego zadania podejmować, to nie byle kogo należy do takiej działalności dopuszczać. Należy być ostrożnym w doborze korepetytorów. Szkoła powinna domagać się, by rodzice porozumiewali się ze szkołą przy przyjmowaniu korepetytorów, jeśli mają być nimi uczniowie danego zakładu. Jeśli zaś są to osoby postronne, to obowiązkiem takich korepetytorów byłoby stałe porozumiewanie się z odnośnymi nauczycielami szkoły, z której mają uczniów, tak co do materiału naukowego, jaki co

do sposobu uczenia. Mają być oni przecież niejako pomocnikami nauczyciela i powinni kontynuować jego pracę nad danym dzieckiem, z którym mają pracować indywidualnie, ale w myśl zamierzeń i metod danego nauczyciela. W przeciwnym razie praca ich częstokroć przynosi szkodę. Najgorszym jest oczywiście, jeśli korepetytor poczyna używać jakichś własnych metod, krzyżując metody szkolne, albo wobec dziecka dyskredytuje szkołę, nastawiając je niechętnie wobec szkoły, a temsamem i wobec pracy w szkole i dla szkoły.<sup>1)</sup>

Oczywiście dla pracy dziecka z korepetytorem miarodajne są wszystkie w ciągu poprzednich wywodów wysunięte postulaty. Najważniejszym z nich jest postulat samodzielności dziecka, przeciw któremu korepetycje najczęściej grzeszą. Jeśli, jak się to często zdarza, dziecko czeka z odrobieniem lekcji na korepetytora, bądźto, by od niego otrzymać wskazówki, bądźto, by on za nie zrobił zadania, które ono następnie ma przepisać, to jest to nie tylko bezowócne, lecz także w najwyższym stopniu szkodliwe. Dziecko w ten sposób prowadzone, traci resztki swej samodzielności, zatracą ufność w siebie, staje się bezradnym, nieśmiałym popychadłem.

## 8.

### Problem przeciążenia.

„Non multa sed multum“!

Zagadnienie przeciążenia<sup>2)</sup> występuje od da-

<sup>1)</sup> W wyższym stopniu oczywiście, niż korepetytor, który przychodzi tylko na godzinę, czy dwie dziennie celem przygotowania ucznia do szkoły, posiadanie swoistych kwalifikacyj odnosi się do nauczyciela domowego, zwanego u nas z cudzoziemska guwernerem, mającego za zadanie prowadzić całe wychowanie i naukę jakiegoś dziecka. Jest to zawód dla siebie, wymagający wybitnych zalet umysłu i charakteru, zawód mało dotychczas jako taki zbadany i naukowo znany. W Niemczech istnieją co do niego ustawowe przepisy („Bestimmungen für den Hausunterricht in Preussen“), a liczni autorowie zajmują się w ostatnich latach zagadnieniem nauczania domowego przez guwernerów. Z rozpraw tych warto wyróżnić studjum Gerharda Rochla p. t. „Der Hauslehrer“, ogłoszone w czasopiśmie „Die Neue Erziehung“ z r. 1929 Nr. 1, 2 i 3, ujmujące psychologję zawodu nauczyciela domowego nader ciekawie i głęboko. Żąda on tam odpowiedniego fachowego, akademickiego przygotowania do tego zawodu, jest jednak przeciwny oficjalnemu egzaminowi państwowemu, proponowanemu przez innych.

<sup>2)</sup> W ścisłym tego słowa znaczeniu oznacza przeciążenie pewien stan ciała i umysłu, który zaznacza się wyraźnymi objawami

wna w związku ze sprawą pracy domowej ucznia. Skargi rodziców w tym kierunku nie ustają, a ostatnio doprowadziły we Francji, w Szwajcarii i w innych krajach do pewnych posunięć władz szkolnych, mających na celu ograniczenie pracy domowej młodzieży oraz jej ułatwienie.<sup>1)</sup>

Nie jest to problem tak prosty, by dał się rozwiązać kilku rozporządzeniami władz. Wiąże się on tak z obecnym systemem szkolnym, jak i z pracą nauczyciela, z indywidualnością dziecka, z warunkami pracy domowej, z poglądami rodziców na cele pracy młodzieży, z tempem życia współczesnego.

Jak już zaznaczyliśmy wyżej, sztywny system klasowy w obecnej szkole, przeszkadza dostosowaniu pracy do indywidualnych uzdolnień poszczególnych uczniów, narzucając wszystkim ten sam materiał, który w tym samym czasie należy tak samo opracować i sobie przyswoić. Nie możemy się więc dziwić, że wielu uczniów o jednostronnym uzdolnieniu lub o słabszych uzdolnieniach nie może podołać wymaganiom, im stawianym, i że spędza nieproporcjonalnie dużo czasu na pracy dla szkoły, pracy częstokroć i zewnętrznie, i wewnętrznie, a więc dla rozwoju ich osobowości, mało owocnej.

Także programy szkolne przeładowane są jeszcze wielką ilością zupełnie niepotrzebnych wiadomości. Jest to skutek układania programów przez specjalistów pod kątem widzenia ich fachu, a bez współdziałania pedagogów, którzyby ujęli programy pod kątem widzenia psychologii młodzieży i istotnego celu wszelkiego nauczania: rozwoju struktury duchowej ucznia. Młodzież niepotrzebnie zużywa dużo czasu na przyswajanie sobie wiadomości niepotrzebnych, siłą bezwładności przepisywanych w programach, jako konieczne, albo należących raczej do wykształcenia specjalnego.

Ważną przyczyną zbytniego obciążania młodzieży pracą jest dalej nieskoordynowanie pracy nauczycieli, z których każdy uczy i zadaje zwykle na własną rękę, nie oglądając się na drugiego. Wynika z tego taki stan, że aż nazbyt często nagromadza się młodzieży zbyt wielki materiał naukowy naraz, co musi oczywiście u sumiennego ucznia spowodować pracę ponad normalną miarę, u mniej sumiennego zaś powierzchowne potraktowanie wszystkich zadanych prac szkolnych. Jest

---

chorobowemi i uniemożliwia wskutek tego normalną pracę fizyczną i umysłową. W potocznym znaczeniu używa się tego określenia odnośnie i do złejszego stanu „przepracowania”, jako skutku nadmiernych wysiłków w ciągu pewnego okresu czasu.

<sup>1)</sup> Odnośnie do Francji por. art. Dr Stefanji Ciesielskiej Borkowskiej „Niedomagania dzisiejszej szkoły średniej we Francji”, w Nrze 1/1930 „Muzeum”.

więc rzeczą konieczną organizacja zadawania w szkole. Polega ona przede wszystkim na rozumnym zadawaniu pracy domowej przez każdego poszczególnego nauczyciela oraz na porozumiewaniu się nauczycieli fachowców w każdym wypadku, kiedy zadawana przez któregoś z nich praca wymaga dłuższego wymiaru czasu i większego wysiłku, celem odpowiedniego zmniejszenia zadań z innych przedmiotów, albo wogóle, by normować codzienny wyniar pracy domowej. Praktyczne przeprowadzenie tego postulatu może być różne; czy się to odbywa we formie oficjalnych konferencji klasowych pod przewodnictwem wychowawcy klasowego, czy przez osobiste porozumienie nauczycieli między sobą, czy przez notatki w katalogu klasowym i t. d., jest rzeczą umowy i organizacji.

Nieodpowiednie metody nauczania, zwłaszcza takie, które nie wyzyskują momentu zainteresowania i żywości młodzieńczej, przyczyniają się naturalnie również do przeciążenia o tyle, że utrudniają młodzieży przyswojenie obojętnego jej, częstokroć nudnego materiału naukowego, do którego wskutek właśnie tych metod młodzież nie potrafiła się ustosunkować pozytywnie.

Ale nietylko w szkole należy szukać przyczyn zjawiska, zwanego przeciążeniem.

Leżą one we wielu wypadkach w samym dziecku. Zdarza się, że dziecko nie jest fizycznie odpowiednio do swego wieku szkolnego rozwinięte, co oczywiście odbija się także na jego sprawności duchowej. Takie dziecko, nie może podołać normalnym wymaganiom szkoły mimo swych poważnych wysiłków, prowadzących nieuchronnie do przemęczenia i przeciążenia, a zarazem do stałego obniżania się poziomu wiadomości i umiejętności. Wszelkie skargi na szkołę (przy obecnym jej systemie) są w takim wypadku zupełnie niesłuszne, a winę ponoszą rodzice, którzy zmuszają swe dzieci do pracy ponad siły. Szkoła nie może przystosować swych programów i swych wymagań do dzieci chorych, ani też, kierując się współczuciem, nie może z ich powodu obniżyć poziomu ogólnego. Tylko indywidualizacja, przeprowadzona w organizacji szkoły, mogłaby znaleźć wyjście z tej sytuacji. Jak długo jej nie ma, dzieci takie nie mogą wstępować do klas odpowiadających im wiekiem, o ile nie są w stanie podołać ich programowi.

Zdarza się również często, że dziecku brak precyzyjnych uzdolnień, potrzebnych w danym typie szkoły. Rodzice przeważnie nie chcą o tem wiedzieć ani słyszeć, że ich dziecko nie nadaje się do danego typu szkoły i trudno ich przekonać o konieczności zwrócenia go w innym kierunku, np. do szkół zawodowych, albo zwolnienia tempa

nauki, np. we formie powtórzenia klasy, jeśli jest uzasadniona nadzieja, że się to przyczyni do lepszych wyników pracy. Dla takiego dziecka praca staje się nieznośnym ciężarem. Winę jednak przeciążenia ponoszą rodzice, a nie szkoła.

Co tu szkoła zrobić może, i powinna, to gruntowna i sprawiedliwa selekcja, przeprowadzona na niższym stopniu. Jest ona potrzebna i w interesie samej szkoły i w interesie każdego poszczególnego ucznia. Psychologia eksperymentalna, a zwłaszcza psychotechnika, coraz silniej wkraczająca na teren szkoły, ułatwi zapewne w przyszłości selekcję dzieci wedle uzdolnień, a odpowiednie zmiany w ustroju szkolnym będą musiały uwzględnić postulat umożliwienia każdemu dziecku doboru odpowiedniego kierunku studjów.<sup>1)</sup>

Do przeciążenia przyczyniają się jednak i czynniki postronne, na które szkoła mniej ma wpływu: warunki pracy domowej ucznia i warunki życia współczesnego. Mielisny sposobność poruszyć te sprawy już poprzednio. Z naszych wywodów wynika jasno, że brak organizacji pracy domowej oraz nieodpowiednie warunki, w jakich się ona zwykle odbywa, powoduje marnotrawstwo czasu i sił młodzieży, a temsamem przyczyniają się do jej przeciążenia niepotrzebnymi, bezowocnymi wysiłkami. Te przyczyny przeciążenia usunąć mogą przede wszystkim sami rodzice. Szkoła może tu jedynie pośrednio działać, przez wyrabianie nawyków do zorganizowanej pracy i przez uświadamianie rodziców. Nie mniej da się zrobić przeciw wpływom życia współczesnego, odrywającego częstokroć swem tempem i hałaśliwością młodzież od spokojnej pracy i obciążającego ją róż-

<sup>1)</sup> Francuskie czasopismo „Revue Universitaire” przeprowadziło z końcem r. 1929 ankietę na temat przeciążenia. Odpowiedzi ogłoszone w zeszytach 6, 7, 8 i 9/1930 żądają silnej selekcji, wskazując na to, że w szkole zbyt wiele jest uczniów i uczenie, nie nadających się wogóle do danego poziomu. Albo ostrzejsza, sprawiedliwa selekcja, albo stałe obniżanie poziomu i wymagań — tak brzmi alternatywa, wobec której stoi szkoła dzisiejsza. Odpowiedzi podnoszą, że szkoła powinna od każdego ucznia i uczenicy żądać zaświadczenia sprawności fizycznej i umysłowej do studjów w zakresie programu i wymagań danego typu szkoły. „Dobór, oparty na egzaminie uzdolnień umysłowych i cielesnych, oto — jak się zdaje — środek na zło aktualne, nazywane przeciążeniem, fałszywym obciążeniem i t. p.,”.

Czy jest to rzeczywiście jedyny środek, należy powątpiewać! Autorowie tego pomysłu wyobrażają sobie zbyt naiwnie rozwiązanie tego, jak zaznaczamy, skomplikowanego zagadnienia.

Ankietę o przeciążeniu rozpisal z końcem r. 1929. „Przegląd Pe-

neni nowemi obowiązkami.<sup>1)</sup> Grają tu rolę najrozmaitsze względy i tendencje, nie pozwalające na spokojny tok pracy szkolnej i domowej.

Przyczyny więc przeciążenia, pojawiającego się w różnych okresach życia szkolnego młodzieży w różnych formach dadzą się usunąć przez pewne reformy w dziedzinie pracy szkolnej i współdziałanie szkoły i domu odnośnie do pracy domowej młodzieży. Należałoby tu więc: celowe i rozumne ograniczenie materiału nauczania, szczególnie przez usunięcie materiału martwego; koncentracja przedmiotów; wskazania odnośnie do techniki pracy; reforma w zadawaniu prac domowych; przystosowanie zadań do sił fizycznych i umysłowych dziecka; stałe porozumiewanie się z domem w sprawie warunków i sposobu pracy domowej każdego ucznia; uświadamianie rodziców o pracy szkolnej i domowej młodzieży.

Przeciążenie, o ile ono gdzieś występuje, należy uważać jako skutek zaniedbania problemu ucznia i jego pracy. Z chwilą, kiedy i teoria dydaktyczna i praktyka szkolna zajmą się na serio tem zagadnieniem i kiedy praca ucznia, praca dziecka nad własną osobowością, stanie się, naprawdę ośrodkiem szkoły, z tą chwilą i przeciążenie przestanie z pewnością być zagadnieniem, niepokojącym szerokie warstwy społeczeństwa dorosłych, dbałego o zdrowie fizyczne i duchowe młodego pokolenia.

W przyszłym „świecie pracy“ praca dziecka musi zająć należne sobie stanowisko.

---

dagogiczny“, zyskując poważny materiał około 30.000 kart indywidualnych. Częściowe wyniki, dotyczące klas ósmych, ogłasza „P. P.“ w Nrze 1/1931 i 4/1931, zapowiadając szersze opracowanie materiału.

<sup>1)</sup> Por. moją pracę p. t. „Znaczenie środowiska w wychowaniu“ w „Ruchu Pedagogicznym“ 1928.

## Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych i średnich.

(Państwa europejskie i niektóre pozaeuropejskie).

Kształcenie nauczycieli jest dzisiaj we wszystkich państwach problemem zasadniczym; łączy się ściśle z reformą szkolną ustrojową, programową i metodyczną. Reformę kształcenia nauczycieli przyspieszają w wysokim stopniu ostatnie zdobycze w dziedzinie psychologii i socjologii. W każdym niemal kraju pedagogowie wysuwają te kwestje na czoło zagadnień szkolnych; prawie we wszystkich czasopismach pedagogicznych poświęca się wiele miejsca temu zagadnieniu.

Już na wstępie nasuwa się pytanie, jakie jest przygotowanie nauczycieli w różnych krajach europejskich i pozaeuropejskich. Na to pytanie pragniemy dziś odpowiedzieć. Nie chodzi nam więc o rozpatrzenie argumentów, przemawiających za wyższym wykształceniem, ale raczej o fotograficzne przedstawienie stanu kształcenia nauczycieli wedle danych z grudnia 1930. Zależało nam specjalnie na pewności źródeł; to też oparliśmy się na materiałach znajdujących się w Międzynarodowym Biurze Wychowania w Genewie, a następnie odnieśliśmy się za pośrednictwem Biura do Ministerstw państw niżej wymienionych, które udzieliły nam cennych informacji. Nie wchodzimy w pracy tej w szczegóły organizacyjne zakładów kształcenia nauczycieli, ograniczyliśmy się tylko do podania rodzaju zakładów, w których kształcą się nauczyciele. Międzynarodowe Biuro Wychowania przygotowuje specjalną ankietę o kształceniu nauczycieli i prawdopodobnie w najbliższych miesiącach roześle kwestjonariusze do Ministerstw Oświaty.

### Australja.

Australja Południowa. Nauczyciele szkół powszechnych przygotowują się w czteroletniej akademii pedagogicznej, która posiada wszystkie prawa szkół uniwersyteckich. Wstąpić do akademii mogą uczniowie, którzy ukończyli pełne gimnazjum. W akademii otrzymują uczniowie wykształcenie ogólne i zawodowe. Praktyczne ćwiczenia odbywają uczniowie we wzorowej szkole powszechnej. W akademii największy nacisk położono na psychologję i higienę. Bardzo często uczniowie akademii pedagogicznej uczęszczają na uniwersytet, gdzie otrzymują stopnie magistrów i doktorów. Po czterech latach nauki zdają egzamin końcowy, który ich uprawnia do nauczania w szkołach powszechnych. Na-



uczyciele szkół średnich kończą normalnie uniwersytet, a następnie odbywają jeszcze studia praktyczne jedno-względnie dwuletnie. Nadmienić musimy, że w Australji ustrój jednolity szkolnictwa jest w pełni zrealizowany.

Australja Zachodnia. Nauczycieli szkół powszechnych przygotowują akademje pedagogiczne. Przyjmuje się tylko uczniów, którzy są imatrikulowani na uniwersytecie i którzy zdobyli na uniwersytecie pewne wykształcenie ogólne, oraz którzy odbyli jednoroczną praktykę i wykazali w czasie tej praktyki pewne uzdolnienia pedagogiczne. Czas studjów w akademji jest różny i zależy od poprzednich nauk. Posiadacze dyplomów uniwersyteckich pozostają tylko rok w akademji. Zasadniczo akademja przygotowuje nauczycieli szkół średnich i powszechnych; kandydat na nauczyciela szkoły powszechnej czy średniej, może otrzymać posadę na podstawie dyplomu akademji. Wyjątkowo nauczyciele języków nowożytnych, matematyki, przyrody mogą cały okres studjów spędzić wyłącznie w uniwersytecie, a następnie tylko pewien czas w akademji. W zasadzie kandydaci na nauczycieli muszą studjować równocześnie w uniwersytecie i akademji. W kraju tym ustrój jednolity szkolnictwa jest zrealizowany w swej najczystszej formie.

Nowa Walja Południowa. Nauczyciele wszystkich kategorii szkół, przygotowują się w akademji pedagogicznej. Warunki przyjęcia takie same, jakie obowiązują na uniwersytecie. Akademja jest czteroletnia, lecz czas studjów zależy od stopnia szkoły, w której kandydat chce uczyć. W czasie studjów kandydaci otrzymują miesięcznie 50 wzgl. 80 dol., oraz książki i przybory w naturze. Warunkiem przyjęcia na uniwersytet jest ukończenie 6-ó letniej szkoły powszechnej i 5-o let. gimnazjum.

### Nowa Zelandja.

W Nowej Zelandji nauczyciele szkół powszechnych i średnich kształcą się razem w akademjach pedagogicznych, otrzymują wykształcenie jednakowe. Akademja dzieli się na cztery sekcje; przyjęcie do Sekcji zależy od posiadanych studjów. Do Sekcji „A”, o sześciu latach nauki przyjmuje się kandydatów, którzy ukończyli szkołę powszechną, niższą szkołę średnią, dwa lata wyższej szkoły średniej, oraz odbyli praktykę w przedszkolach. Sekcja „B”, przyjmuje kandydatów, którzy zdali egzamin dojrzałości w gimnazjum. Sekcja „C”, kształci w ciągu jednego roku kandydatów, którzy ukończyli uniwersytet i posiadają tytuł doktora lub magistra. Sekcja „D”, jest przeznaczona dla nauczycieli czynnych szkół powszechnych i średnich, którzy co pewien czas dokształcają się w akademji.

## Afryka.

Afryka Południowa. Uczniowie, którzy pragną się poświęcić zawodowi nauczycielskiemu, kończą 6-o letnią szkołę powszechną, następnie gimnazjum; po zdaniu egzaminu dojrzałości wpisują się do akademii pedagogicznej. Kandydaci na nauczycieli niższych klas szkół powszechnych, uczą się w akademii dwa lata, kandydaci na nauczycieli wyższych klas szkół pow. pozostają w akademii trzy lata. Nauczyciele szkół średnich kończą normalnie uniwersytet, a następnie roczny kurs pedagogiczno-praktyczny, jeśli chcą uczyć w niższych klasach, zaś dwuletni kurs, jeśli pragną uczyć w wyższych klasach. Kursy te są zorganizowane częściowo w uniwersytecie, częściowo w gimnazjum uniwersyteckim, które spełnia rolę szkoły ćwiczeń. Szkolnictwo zorganizowane wedle istotnych zasad jednolitego ustroju.

Egipt. Dotychczas istniały w Egipcie trzy rodzaje seminarjów: elementarne, średnie i wyższe. Seminarjum elementarne niższe, trzyletnie, przyjmuje uczniów po ukończeniu niższej i wyższej szkoły powszechnej; przygotowuje ono nauczycieli niższych wiejskich szkół powszechnych; seminarjum średnie przyjmowało po ukończeniu szkoły powszechnej i niższej szkoły średniej; było trzyletnie i przygotowywało nauczycieli miejskich szkół powszechnych; do seminarjum wyższego można było wstąpić po maturze gimnazjalnej albo po ukończeniu seminarjum średniego. Seminarjum wyższe czteroletnie uprawniało do nauczania w szkołach powszechnych i średnich. W ostatnich latach rząd egipski przyszedł do przekonania, że pod względem przygotowania nauczycieli pozostaje w tyle i wobec tego przystąpił do gruntownej reformy. Przyszli nauczyciele będą się kształcili w akademjach pedagogicznych.

W Kolonjach francuskich, belgijskich, portugalskich wymaga się tych samych dyplomów, jakie są przepisane we Francji, Belgji, Portugalji. Zakłady kształcenia nauczycieli są oparte na tych samych zasadach, na jakich są zorganizowane we Francji, Belgji i Portugalji.

## Ameryka.

Argentyna. W Argentynie nauczyciele wszystkich stopni kształcą się w seminarjum nauczycielskiem, które dzieli się na niższe i wyższe. Do seminarjum przyjmuje się po ukończeniu 8-o klasowej szkoły powszechnej. Program niższego seminarjum czteroletniego jest bardzo zbliżony do programu gimnazjum. Uczniowie, którzy kończą czteroletnie seminarjum, mają prawo nauczania w szkole powszechnej; po ośmiu latach praktyki mogą ubiegać się o kierownictwo szkoły pow. Absolwenci seminarjum niższego i wyższego (trzyletniego) otrzymują patenty na nauczycieli szkół

średnich i niższych seminarjów. W uniwersytetach istnieją sekcje pedagogiczne trzy względnie czteroletnie; patent sekcji pedagogicznej jest równoznaczny z patentem seminarjum wyższego: Sekcje pedagogiczne dzielą się na dwie grupy: humanistyczną i przyrodniczą; podobnie dzieli się seminarjum wyższe. Do seminarjum wyższego wstępuje się po ukończeniu seminarjum niższego, zaś do sekcji pedagogicznej po ukończeniu gimnazjum. Po pięciu latach praktyki w szkole średniej nauczyciel otrzymuje tytuł profesora szkoły średniej.

Brazylja. Nauczyciele kształcą się w seminarjum nauczycielskiem, do którego wstępuje po ukończeniu 5-o letniej szkoły powszechnej i dwuletniej szkole uzupełniającej, a zatem w 14 r. życia. Ilość klas w seminarjum jest różna, zależnie od okręgów. Seminarjum pierwszego stopnia ma 4 wzgl. 5 klas; różni się tem od drugiego stopnia, że program jest bardziej uproszczony, egzaminy znacznie łatwiejsze; seminarjum drugiego stopnia przyjmuje też po szkole uzupełniającej, jest pięcioletnie, o programach szkolnych bardziej rozszerzonych. Seminarja pierwszego stopnia przygotowują nauczycieli do szkół powszechnych wiejskich, zaś seminarja drugiego stopnia nauczycieli szkół powszechnych miejskich; nauczyciele wyższych szkół powszechnych muszą jeszcze ukończyć „Curso Seriado“. W ostatnich klasach seminarjum kandydaci otrzymują wykształcenie zawodowe; w każdym seminarjum znajduje się szkoła ćwiczeń albo szkoła doświadczalna. W praktyce jednak nauczyciel wyższej szkoły powszechnej, czy szkoły powszechnej miejskiej zaczyna karierę od pracy w szkole wiejskiej. Ażeby być wybranym na kandydata na nauczyciela szkoły średniej, absolwenci gimnazjum i liceum muszą zdawać egzaminy konkursowe, podczas gdy najlepsi uczniowie seminarjum są uwolnieni od tych egzaminów. Ostatnio wprowadzono trzyletni Instytut pedagogiczny, w celach eksperymentalnych.

Kosta-Rika. Uczniowie po ukończeniu 6-o letniej szkoły powszechnej wstępuje do 6-o letniego seminarjum nauczycielskiego. Program trzech niższych klas jest identyczny prawie z programem liceum i gimnazjum. Przygotowanie zawodowe otrzymują uczniowie począwszy od czwartej klasy, gdzie obok kształcenia ogólnego, przeprowadza się ćwiczenia praktyczne. Po ukończeniu seminarjum nauczyciele otrzymują dyplomy kwalifikacyjne. W seminarjum znajdują się też szkoły ćwiczeń; nauczyciele szkół średnich kształcą się zagranicą, ponieważ kraj ten posiada tylko fakultet prawniczy i farmaceutyczny.

Ekwador. Ostatnio nauczyciele kształcili się w sześćioletnich seminarjach, do których przyjmowano po szóstej klasie szkoły powszechnej; obecnie przystąpiono do zupełnej reorganizacji i przyszli nauczyciele będą się kształcili w lu-

stytutach pedagogicznych, do których będzie się przyjmowało absolwentów gimnazjów.

**G w a t e m a l a.** Nauczyciele przygotowują się w seminarjach nauczycielskich, do których wstępuje młodzież po ukończeniu siedmioklasowej szkoły powszechnej. Seminarja dzielą się na dwa typy: „Escuelas de Preceptores“, dwuletnie, przygotowujące nauczycieli wiejskich szkół powszechnych, oraz „Escuelas Normales“, czteroletnie, przygotowujących nauczycieli miejskich szkół powszechnych. Obecnie organizuje się „Escuela Normal Superior“, mająca na celu przygotowanie nauczycieli szkół średnich; wstęp mają absolwenci „Escuelas Normales“; nauka trwa dwa lata.

**H a i t i.** Kandydaci na nauczycieli wstępują do dwuletnich instytutów pedagogicznych po ukończeniu gimnazjum.

**M e k s y k.** Seminarja nauczycielskie przyjmują młodzież po ukończeniu 6-o letniej szkoły powszechnej. Są one 6-o letnie. Uczniowie, którzy ukończyli szkołę średnią wstępują na czwarty rok i pozostają w seminarjum trzy lata. Do szkoły średniej przyjmuje się po 6-o klasowej szkole powszechnej; szkoła średnia jest 4-o letnia, jednak w uniwersytecie są jeszcze dwuletnie kursy przygotowawcze, w rodzaju wyższego gimnazjum. W każdym seminarjum znajdują się szkoły ćwiczeń. Nauczyciele szkół średnich muszą na-przód ukończyć seminarjum, następnie uczyć kilka lat w szkole powszechnej i ukończyć czteroletnią sekcję pedagogiczną w uniwersytecie.

**P a r a g w a j.** Istnieją trzy rodzaje seminarjów: elementarne, wyższe, profesorskie. Warunkiem przyjęcia do tych seminarjów, jest ukończenie 14 r. życia, oraz szkoły powszechnej. Seminarjum dla nauczycieli szkół powszechnych jest dwuletnie, dla nauczycieli niższych klas szkół średnich czteroletnie; ażeby otrzymać tytuł profesora szkoły średniej, trzeba ukończyć seminarjum siedmioletnie. Seminarja dwuletnie będą zlikwidowane w najkrótszym czasie. Nauka psychologii jest najlepiej postawiona w seminarjum 7-mioletnim. Organizacja szkolnictwa nosi cechy jednolitego ustroju szkolnego.

**U r u g w a j.** Przygotowanie nauczycieli w tym kraju posiada charakter wykształcenia wyższego. Uczniowie po ukończeniu 6-u klas szkoły powszechnej, wstępują do gimnazjum, a po maturze do czteroletniej akademii pedagogicznej. Po złożeniu egzaminu dyplomowego, biorą jeszcze przed nominacją udział w egzaminach konkursowych. Absolwenci prywatnych instytutów pedagogicznych, są obowiązani złożyć egzamin państwowy, a następnie pod nadzorem władz państwowych odbyć dwuletnią praktykę. Nauczyciele szkół średnich kończą zwyczajnie studja uniwersyteckie.

(Dok. nast.)

S. STENDIG.

## Z kongresu wychowania rodzinnego.

(4-me Congrès International d'Education Familiale á Liège).

Od jakich 30 lat zgórą pracuje Belgja na polu wychowania intensywnie. Belgja nie jest krajem, który tworzy filozofję pedagogiki lub teorję pedagogiki, lecz krajem, gdzie społeczeństwo wychowuje praktycznie, krajem, gdzie pracują nad nowem wychowaniem doświadczalnie. Podobnie jak w Austrii, i tu jesteśmy świadkami, usiłowań i reform pedagogicznych, a jeśli Austrija opiekuje się dzieckiem nie w mniejszej mierze jak Belgja, to różnica leży w ustosunkowaniu się do zagadnień wychowania rodzinnego, i inaczej pojętego i inaczej traktowanego w Belgji. Oba kraje łączy jednak wspólna zasada: l'école pour la vie et par la vie. Wygłosił ją Belgijczyk Dr Decroly, twórca znanej metody ośrodków zainteresowań w nauce. Decroly jest też poniekąd symbolem odrodzonej pedagogiki na terenie belgijskim. Za nim podąża Austrija, za nim postępuje Sickinger w Niemczech. Takim symbolem, a raczej filarem belgijskiej pedagogiki jest Paweł de Vuyst, twórca szeroko dziś rozgałęzionych tzw. Lig Wychowania Rodzinnego. De Vuyst jeszcze w większym stopniu i szerszym zakresie wpłynął na odnowienie tradycji pierwszego wychowania w rodzinie, niż to zdołał uczynić Ovid Decroly w swojej specjalności. De Vuyst bowiem nie tylko stworzył wspomniane ligi ale jest do dnia dzisiejszego ich duszą.

Ligi te istnieją we wszystkich krajach kulturalnych od 25 lat. Ojczyzną ich jest Belgja; tu też odbył się I-szy kongres wychowania rodzinnego w r. 1905, w Leodjum (Liège). Już w rok potem zjechało się ponownie z całego prawie świata w Milano i wówczas uchwalono zbierać się co cztery lata. Kongres III-ci odbył się tedy w r. 1910, w Brukseli. Po przerwie, spowodowanej wojną światową zebrały się wszystkie ligi rodzinnego wychowania po raz czwarty w Belgji, w Leodjum, obradując w dniach od 3 do 7 sierpnia 1930 r. Belgja mogła tym razem obchodzić święto 25-lecia pracy Ligi.<sup>1)</sup>

Polskę reprezentowali na kongresie: M. Sobański, prezes polskiej Komisji Wychowania Rodzinnego i sprawozdawca Ligi, M. A. Iwański z polskiej ambasady w Pa-

<sup>1)</sup> Comptes Rendus des Assemblées générales et des séances des sections publiés de Jean Gessler, Louvain, M. Ista 1930 s. 6. 10, 27. Sobański brał bardzo żywy udział, zabierał kilka razy głos i wygłosił przemówienie, p. s. 99, 94 i 99. — Comptes Rendus podaje przebieg kongresu, stanowiąc podstawę naszego sprawozdania z omawianego kongresu wychowania rodzinnego.

ryżu, J. Michałowska, wizytatorka ministerjalna, Karczewska, Lempicka<sup>1)</sup>, I. Szumlakowska i Z. Janowska<sup>2)</sup>).

Kongres objął całokształt wychowania rodzinnego w 5-ciu sekcjach. Duszą sekcji I-szej — obserwacji naukowej dziecka, był znakomity pedagog i znany teoretyk psychologii dzieci anormalnych Dr Decroly. Sekcja II-ga zajmowała się sprawami ogólnemi wychowania rodzinnego, III-cia wychowaniem dziecka w wieku przedszkolnym, IV-ta wychowaniem dziecka w wieku szkolnym i po ukończeniu szkoły, a V-ta popularyzowaniem wychowania rodzinnego za pomocą instytucyj opiekuńczych i społecznych, muzeów i międzynarodowego instytutu wychowania rodzinnego<sup>3)</sup>).

Właściwa praca odbywała się w komisjach, z których każda miała oznaczone tematy do omówienia. W komisji I-szej rozpatrywano zagadnienia: metod nauczania, fizjologii i psychologii dziecka, podręcznika pedagogiki rodzinnej, przygotowania młodzieży do małżeństwa i metod wychowania rodzinnego dzieci anormalnych. II-ga komisja względnie sekcja (section) zajmowała się sprawami praktycznych metod obrony interesów i praw rodziny, skutecznych metod wychowania religijnego (referował między innymi Devuyst, stały członek zarządu związku lig, twórca lig), zagadnieniem autorytetu w wychowaniu rodzinnem i metodami jego rozwoju, kwestją metod rozwoju „bon sens“, inicjatywy i woli oraz kształcenia się charakteru i wogóle umoralnienia. Ponadto omawiała I. Szumlakowska problem racjonalizacji wychowania dziecięcego, który dodatkowo oświetlił Devuyst, a jako zagadnienie siódme poruszono i dokładnie przedstawiono sprawę znaczenia otoczenia wiejskiego i miejskiego dla wychowania rodzinnego ze stanowiska wpływu, korzyści i szkód. W tej sekcji pracowano bardzo intensywnie i zapoznano się z wychowaniem rodzinnem niektórych państw europejskich i pozaeuropejskich. W sekcji III-ciej omówiono znaczenie początkowego (pierwszego) wychowania, sprawę higieny, wychowania fizycznego, kształcenia zmysłów, refleksji, uwagi, obserwacji, genety przyzwyczajzeń i nawyków i ich wpły-

<sup>1)</sup> J. Lempicka wygłosiła referat, podany w całości w: *Rapports généraux et particuliers* na str. 43 I-go zes. (La connaissance de l'enfant... Remarques sur la façon de tenir le journal des enfants).

<sup>2)</sup> Powagę i rozmiary kongresu znamionuje fakt, że kongres obeślalo około 40 państw europejskich i pozaeuropejskich. Brakowało tylko Rosji z Europy.

<sup>3)</sup> Pracę we wszystkich 5-ciu sekcjach przedstawia pięć zeszytów wspomnianych: *Rapports généraux et particuliers*, z których korzystaliśmy do niniejszego sprawozdania.

wu na kształtowanie się charakteru, poprawę błędów postępowania, przyczyn wewnętrznych i zewnętrznych nieposłuszeństwa u dzieci i wpływu pierwszych impresyj na kształtowanie się poznania i świadomości. W sekcji tej każdy przedstawiciel przemawiał w swoim języku, a to po francusku, angielski i po niemiecku (dwa referaty). IV-ta sekcja rozpatrywała sprawę współpracy rodziny ze szkołą (Hafa po niem.), sprawę przygotowania młodzieży do misji wychowawczej w rodzinie, zagadnienie nauczania pedagogiki rodzinnej. Pozatem poruszono kwestje wychowywania w okresie dojrzewania, kwestje uprzejmości i respektu, altruizmu i sposobów przygotowania młodzieży, a Z. Jankowska wyłożyła szczegółowo znaczenie i metody wychowania zmysłu rodzinnego i społecznego. Wiele zastanawiano się nad sposobami spędzania czasu wolnego w rodzinie, wyrażając życzenie, że konserwacja rodziny leży szczególnie w interesie wychowania rodzinnego zarówno przed, jak w czasie i po ukończeniu szkoły. Sekcja V-ta i ostatnia miała na oku przede wszystkim rozbudowę i popularyzację istniejących lig. Omawiała tedy aktywność, metody pracy i rozprzestrzenienie, podnosząc między innymi instytucjami rozmaitych krajów, centralny związek zrzeszeń rodzicielskich w Polsce wraz z jego „katechizmem wychowawczym dla rodziców”, liczącym 25 ważnych punktów. Podano też sposoby popularyzacji wychowania rodzinnego przez dzieła o dziecięctwie, dzieła społeczne itp. Wyrażono życzenie opracowania zwięzłej bibliografji i zbioru dokumentów, dotyczących wychowania rodzinnego w specjalnych muzeach pedagogiki rodzinnej, podnosząc konieczność zakładania coraz nowych narodowych i międzynarodowych instytutów pedagogiki rodzinnej na wzór Children's museum of Boston. P. de Vuyst uzasadniał to rzeczowo, powołując się ciągle na zasadę, stanowiącą pracę lig i kongresu, że rekonstrukcja rodziny jest dziś szczególnie ważnym postulatem międzynarodowym, gdyż nadal wszystkie prawie społeczeństwa kulturalne opierają byt swój na rodzinie. Sekcja piąta zakończyła swe obrady oświetleniem zagadnienia założenia międzynarodowego instytutu pedagogiki rodzinnej.

Oto problemy wychowania rodzinnego, które poruszono i omówiono na czwartym kongresie w Leodjum. Trudno je w treściwym sprawozdaniu bliżej przedstawić. Ogrom pracy rzeczowo prowadzonej i na bardzo wysokim stopniu postawione dyskusje i rozważania zasadnicze, duża ilość poważnych referatów w kwestjach podstawowych, wygłoszonych przez wybitnych znawców tych zagadnień, w trzech językach kongresu (francuski, angielski i niemiecki), wykazują, że obrady stały na wysokim poziomie

i dlatego uważamy lekturę tych referatów za wskazaną, gdyż poruszają nie tylko zagadnienia wychowania rodzinnego, ale też problemy wychowania szkolnego w ogóle. Bardzo pouczającym jest oficjalne czasopismo związku zrzeszeń lig „L'Education Familiale” (Bruxelles, 67, rue de l'Orme), które ogniskuje w sobie całą teoretyczną pracę. Zasługuje ono nie tylko na omówienia w naszych fachowych pismach, ale też na czytanie, szczególnie w szkołach powstających.

Sceptycy mogliby uważać niektóre uchwały za nierealne, niektórym mogą się wydawać postulaty takie, jak szkoły dla matek, wychowania wychowawców, muzeów dla dzieci i rodziców, międzynarodowych instytutów wychowania rodzinnego, zakładania klinik medyczo-psycho-pedagogicznych, zakładania szkół przygotowujących do małżeństwa, pedagogiki rodzinnej jako odrębnej wiedzy z odrębnymi podręcznikami nauczanej w szkołach i na kursach, tzn. „puericulture”, rozmaitych poradni itp. — niepotrzebne zupełnie, jeśli jednak się przestudjuje dokładnie sprawozdania szczegółowe, zawarte na 384 stronach druku, dojdzie się do przekonania, że cała ta praca jest zjawiskiem kulturalnym o niezmiernem znaczeniu, pracą nie tylko pedagogiczną o trwałej wartości, ale też i pracą społeczną o wielkim zasięgu.

Trudno nam tu wchodzić w motywy całej pracy — omówimy to w specjalnej rozprawie — podkreślić tylko zamierzamy, że duch jaki panował na kongresie otoczony był aureolą dziecka i zanikającej rodziny. W imię dziecka wolał też kongres w uniesieniu „Vive l'Enfant”; dla dobra dziecka wolał też „Elever les enfants” i dla niego walczył kongres o prawa rodziny i wychowania rodzinnego. Rodzina bowiem jest jak to trafnie wyraził F. Leplay komórką społeczną, ma misję macierzyńską i nie przestała być podstawową w funkcji wychowania. W imię dziecka wolał też kongres „Vous aurez sauvé des enfants pour le grand bien de la famille et de la société”. Istotnie wszystkie postulaty kongresu dają się zgrupować dookoła tych dwóch ośrodków dziecka i rodziny, a one znów służącej mają wspólnemu zadaniu, mianowicie edukacji dziecka w rodzinie. W tym celu żąda kongres racjonalizacji wychowania rodzinnego, w tym celu radzi, by rodzice utrzymywali stały kontakt z rozwojem wiedzy o wychowaniu.

Z postulatów poruszonych winny prawie wszystkie znaleźć u nas silniejsze niż dotąd poparcie i szersze niż dotąd zastosowanie.



## II-gi Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego

Wydział Pedagogiczny cały bież. rok szkolny poświęcił w głównej mierze pracom przygotowawczym do II-go Kongresu Pedagogicznego, który będzie uzewnętrznieniem dalszego ciągu prac Wydziału nad podstawowymi zagadnieniami szkolnictwa polskiego.

I-szy Kongres Pedagogiczny, zorganizowany w Poznaniu podczas P. Wyst. Kraj. był uzewnętrznieniem prac Wydziału nad zagadnieniem celu, jaki sobie szkoła polska stawia w stosunku do swoich wychowanków, oraz nad określeniem funkcji społecznej szkoły. Kongres II-gi ma się zająć programem, organizacją i metodami wychowania i nauczania, albowiem bez ich racjonalnego opracowania i przystosowania do naszych warunków, realizacja celów jest niemożliwa. Prace przygotowawcze prowadzone są obecnie w taki sam sposób, jak i do kongresu poprzedniego, a polegają one na tem, że wszystkie zagadnienia, które mają być przedmiotem obrad kongresu, są obecnie tematem obrad posiedzeń komisyjnych i plenarnych Wydziału i pójdą na kongres możliwie gruntownie opracowane. Posiedzenia Wydziału odbywają się bardzo często — czasem nawet dwa razy na miesiąc. Ta metoda przygotowania kongresu nie zawiedzie nas sądzimy i obecnie, jak nie zawiodła poprzednio, gwarantując sprawność i treściwość obrad kongresowych.

Program kongresu jest b. obfity, bo obejmuje 8—9 referatów plenarnych i około 20 refer. komisyjnych w dziesięciu komisjach. Czas trwania kongresu — 5 dni. Miejsce obrad — Wilno. Termin — od 4-go do 8-go lipca b. r.

Zdaniem organizatorów kongresu, największe szkody w pracy szkolnej u nas są spowodowane brakiem porozumienia w najbardziej zasadniczych sprawach, do których należy zaliczyć:

1) brak należytego zrozumienia i uświadomienia sobie, co z ogólnych celów wychowania i nauczania może i powinno być zrealizowane na danym stopniu nauczania szkolnego; a szczególnie brak szczegółowego określenia cech charakteru i unysłu, do których wykształcenia zarówno w wychowaniu jak i nauczaniu dążyć należy;

2) brak uświadomienia sobie roli, jaką w pracy szkolnej przy realizacji celów kształcenia moralnego i intelektualnego odegrać mogą poszczególne przedmioty nauczania, jako materiał rzeczowy i nieoddzielanie tego co sprawia ten materiał rzeczowy, od tego, co zależy od metody nauczania, organizacji pracy i organizacji całego życia szkolnego, czego dowodem jaskrawym jest przypisanie nauce o Polsce współczesnej tej roli wychowawczej, którą spełnić

może tylko długotrwałe świadome organizowanie życia szkolnego w taki sposób, aby ono mogło wychować obywatela, a raczej nawet, jeśli chodzi o szkołę powszechną wytworzyć tylko pewne dyspozycje w kierunku wychowania obywatelskiego;

3) nieświadomianie sobie w codziennej pracy szkolnej tych możliwości, które zależne są od rozwoju umysłowego młodzieży i stąd płynąca duża przesada w określaniu rezultatów pracy, rzekomo możliwych do osiągnięcia na różnych stopniach pracy szkolnej oraz przecenianie zasobu sił, któremi dziecko rozporządza;

4) nieświadomianie sobie przyszłych potrzeb życiowych jednostek wychowawczych i częste identyfikowanie ich z naszymi bieżącymi potrzebami nauczycielskimi w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania.

Dlatego też kongres ten nie będzie jeszcze poświęcony zagadnieniom szczegółowym, a ma ustalić przedewszystkiem te właśnie rzeczy podstawowe. Wystarczy zresztą przytoczyć tytuły referatów plenarnych, aby czytelników „Ruchu“ w intencjach organizatorów kongresu zorientować.

#### Referaty plenarne:

1) Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w ciągu dziejów na tle polskiej myśli filozoficznej i rozwoju stosunków społecznych.

2) Cele i zadania wychowania i nauczania w związku z postulatami kongresu poznańskiego.

3) Stan i wyniki nowoczesnych badań psychologicznych w zastosowaniu do potrzeb wychowania i nauczania szkolnego.

4) Podstawowe metody wychowania i ogólne zasady organizacji wychowania w szkole ogólnokształcącej.

5) Naczelne zasady dydaktyczne i organizacja nauczania w szkole ogólnokształcącej.

6) Rola poszczególnych przedmiotów nauczania jako środków, umożliwiających osiągnięcie celów wychowawczych: indywidualnych, społecznych i państwowych.

7) Społeczno-państwowe zadania wychowawcze nauki o Polsce współczesnej.

8) Stan rzeczy i potrzeby w dziedzinie czytelnictwa młodzieży.

9) Projekt reformy ustroju szkolnictwa średniego w Polsce.

Narazie przewidziane są następujące komisje: organizacji wychowania, psychologiczna, pierwszych czterech lat nauczania, humanistyczna, matematyczna, geograficzno-przyrodnicza, nauki o Polsce współczesnej, przedmiotów artystyczno-technicznych, wychowania fizycznego, czytelnictwa młodzieży, organizacji szkolnictwa.

Program prac komisyjnych obejmuje dla komisyj przedmiotowych dyskusję nad referatami plenarnymi, względnie ich częściami, pozostającymi w związku z danym przedmiotem nauczania oraz referaty komisyjne na temat programu i wytycznych metod nauczania danego przedmiotu w szkole powszechnej i średniej ogólnokształcącej. Natomiast komisje: organizacji wychowania, czytelnictwa młodzieży — mają programy, poza dyskusją nad referatami plenarnymi, nieco odmienne.

A więc na komisji organizacji wychowania będą wygłoszone referaty następujące:

1) Rola wychowawcza organizacji młodzieży na terenie szkolnym.

2) Organizacja opieki społecznej nad młodzieżą szkolną na terenie szkoły i poza szkołą.

Na komisji psychologicznej:

1) Opieka psychologiczna nad młodzieżą w szkole.

2) Opieka psychologiczna nad młodzieżą, opuszczającą szkołę.

3) Zagadnienie dziecka trudnego w szkole.

Na komisji czytelnictwa młodzieży:

1) Formy organizacyjne opieki nad twórczością literacką młodzieży.

2) Metoda prowadzenia bibliotek i czytelni dla młodzieży.

W pracach przygotowawczych duży nacisk kładzie się na konieczność podkreślania w referatach związku poszczególnych zagadnień z całością pracy szkolnej, jak również ścisłego ustalania związku pomiędzy treścią różnych przedmiotów nauczania w danej klasie. Przewidziane na kongresie wspólne posiedzenie referentów i prezydów poszczególnych komisyj dla uzgodnienia wniosków komisyj przed zgłoszeniem ich na plenum pozwoli uniknąć tak częstych nieporozumień i niezgodności w postulatach nauczycieli różnych przedmiotów i zmusi ich do wzajemnego uzgodnienia treści. Osobną komisją pierwszych czterech lat nauczania — uchroni przed zbyt wczesnym rozbijaniem wysiłków nauczycieli w pierwszych latach nauczania i położy podwaliny pod pracę pozostałych komisyj.

Rozesłanie w porę przed kongresem też poszczególnych referatów pozwoli na staranne przygotowanie się do dyskusyj kongresowych przedstawicieli ośrodków związkowej pracy pedagogicznej i zapewni możliwie wszechstronne opracowanie zagadnień. Na obrady komisyjne przeznaczone będą dwa dni.

Obrady będą się odbywały głównie przed południem — popołudnia zostaną poświęcone na wycieczki po Wilnie i do uroczych jego okolic.

Szczegóły organizacyjne w miarę postępu prac przygotowawczych będą komunikowane ogniskom za pośrednictwem „Głosu“ lub w oddzielnych okólnikach.

S. Somorowski.

DR ANNA BROSSOWA.

## Z włoskiej literatury pedagogicznej.

### II.

*Giuseppe Lombardo-Radice: Accanto ai Maestri. Nuovi Saggi di propaganda Pedagogica* p. 583. (Biblioteca di filosofia e pedagogia) II. ed. Torino-Milano.

Współpracownikiem Gentilego w urzeczywistnieniu reformy szkolnej, jego przyjacielem i uczniem<sup>1)</sup> jest prof. Giuseppe Lombardo-Radice, b. generalny dyrektor szkół elementarnych. Z licznych jego prac jak: „Dal mio Archivio didattico“, „La Milizia del Ideale“, „Linguaggio grafico dei fanciulli i t. d., na szczególne wyróżnienie zasługuje książka pod tytułem „Accanto ai maestri“ (U boku nauczycieli).

Książka „Accanto ai maestri“ zawiera szereg odczytów z różnych dziedzin życia pedagogicznego, przedewszystkiem zaś wiele miejsca poświęca włoskiej reformie szkolnej, reformie wychowania i nauczania, jej założeniom teoretycznym i celom. Program reformy szkolnej omawia szczegółowo inne dzieło prof. Lombardo-Radice p. t. „La Riforma della scuola elementare. — Vita nuova della scuola del popolo“. (Reforma szkoły powszechnej. — Nowe życie w szkole ludowej).

Reforma szkolna Gentilego, nawiązując częściowo do reformy Benedetto Croce, również ministra-filozofa z okresu przed wojną światową, odnosi się do organizacji szkolnictwa, przeprowadza klasyfikację szkół wedle typów, rozdziela klasy zbyt liczne, rozwiązuje zaś takie, do których uczęszcza tylko kilku uczniów, jako zbyt kosztowne, (np. na prowincji). Przeprowadza zmianę dotychczasowych przepisów egzaminacyjnych i programów. Reforma ta dąży przedewszystkiem do wznowienia ducha szkoły, do wychowania i nauczania w myśl współczesnych zasad pedagogicznych. Lombardo-Radice poświęca też w swej książce p. t. „Accanto ai maestri“ szereg artykułów nowej szkole i nowemu nauczycielowi. Doświadczony pedagog i teoretyk nie wierzy w nagłe zaimprovizowane przemiany w dziedzinie wychowania. Wskazuje na to, że nauczyciele są ośrodkiem życia szkoły, a reforma będzie żywotna, jeśli nauczyciele ją ożywią. Nauczyciel ma czuć nad ciągłym wznowieniem swojej energii, nad swoim rozwojem. Wszak wzbudzić zainteresowanie u drugich oznacza podzielić się własnym zainteresowaniem, udzielić wiadomości zaczerpniętych ze świeżych źródeł. Nauczyciel ma pomóc dziecku w spontanicznym rozwoju, sam ma być wolnym, nie krępowanym w stosowaniu własnych metod dydaktycznych.

Jako wytyczne we włoskiej reformie szkolnej pod względem nauczania uważać można: powrót do literatury ludowej i do ewangelji. Prof. Lombardo-Radice głosi też hasło poznania kultury ludowej, wskazuje na siłę żywotną i twórczą ludu prostego objawiającą się w pieśniach ludowych i w sztuce ludowej. Szkoła ma zaznajamiać młodzież z różnymi przejawami życia w poszczególnych częściach kraju ojczyzostego; autor wysuwa też hasło regionalizmu w nauczaniu.

Pogłębienie studjów regionalnych, dokładne poznanie dialektów, zwyczajów ludowych, sztuki ludowej przyczynia się do głębszego poznania różnych stron życia narodowego i bogactwa form kultury narodowej. Min. Gentile podobnie jak prof. Benedetto Croce nawiązuje do kultury narodowej, do światopoglądów włoskich filozofów jak Vico i Spaventa, do pisarzy jak Gioberti.

Lombardo-Radice podkreśla, że reforma szkolna nie ma nic wspólnego z „polityką” dnia, stoi ponad partjami. „La scuola e metapolitica” powiada autor w pracy swej „La riforma della scuola elementare”. (p. XXI.L. „Essa è al disopra dei partiti e delle fazioni”. (ib. p. 375). W dziele zaś „Accanto ai maestri” czytamy: Reforma Gentilego żąda, jak sądzę, również najwyższej niezależności od polityki lub ściślej jeszcze od partji, bez względu na to jaka by była u władzy. Szkoła radosna, która żyje poza i ponad stronictwami. („La riforma Gentila richiede io credo, altresì massima indipendenza dalla politica o meglio dai partiti, qualunque di essi sia al potere. Scuola di serenità, che vive al di fuori e al di sopra delle fazioni”. (p. 275).

Oprócz szkół powszechnych uwzględniła reforma Gentilego szkoły zawodowe ponadto przedszkola i szkoły dla wychowawczyń. („Scuole di metodo per l'educazione materna”). Lombardo-Radice nawołuje do inicjatywy prywatnej w dziedzinie zakładania szkół różnego typu.

W sprawie reformy szkół uniwersyteckich poleca Lombardo-Radice zróżnicowanie uniwersytetów pod względem studjów względnie przedmiotów nauczania. Różne studia winne zająć pierwsze miejsca w poszczególnych uniwersytetach, zależnie od warunków miejscowych np. w Katanji i Syrakuzach mogą przeważać studia archeologiczne, w Palermo historia sztuki; wulkanologia u stóp Etny i Wezuwjusza oceanografia w Messynie. Ponadto wskazuje na istniejące uniwersytety regionalne w Bari i Cagliari.

Lombardo-Radice jest zwolennikiem decentralizacji w organizacji szkolnictwa oraz autonomji w nauczaniu. Nauczycielom szkół powszechnych i średnich daje ważne wskazówki metodyczne, m. i. zaleca po wsiach nawiązać naukę języka literackiego do dialektu dzieci. Zaleca bacznie czuwać nad lekturą szczególnie w szkołach średnich. Specjalna

komisja pod jego przewodnictwem poczęła też usuwać nieodpowiednie książki szkolne. Praca nad reformą szkolną obliczoną jest na lat dziesiątki.

Jako inspektor zwiedzał Lombardo-Radice wiele szkół w różnych częściach Włoch szczególnie we Włoszech środkowych i południowych. Były to przeważnie szkoły wiejskie, w których gdzieś znalazł się taki pedagog, jak nauczyciel Barone, który swą wiejską szkołkę w Kalabrii zamienił na laboratorium artystyczne. Z wizytacji tych ogłosił Lombardo-Radice w omawianem dziele kilka sprawozdań. (Frammenti di una gita pedagogica).

Lombardo-Radice zaznacza nam też z historją włoskiego ruchu pedagogicznego przed wojną i po wojnie. Przed wojną było nieliczne towarzystwo grupujące się około czasopisma „Nuovi Doveri” (Nowe obowiązki) które zdążyło do reformy szkolnej niezależnej od żadnej partji politycznej, jako początku odrodzenia ogólnego. („non subordinato ai partiti”). Działo ono w duchu tak wybitnych ludzi jak Salvemini Croce, Gentile. Po wojnie w maju 1919 roku nowe czasopismo „Educazione nazionale” szerzy dawne ideały które głosiły przed wojną „Nuovi Doveri”, obecnie niejako wskrzeszone pod nową nazwą. W 1919 roku powstaje też związek „Fascio di educazione nazionale”, — Związek wychowania narodowego, który wedle określenia Lombardo-Radice nie był Związkiem Faszystów lecz Związkiem Włochów.<sup>1)</sup>

Miał on za cel zorganizowanie poszczególnych grup czynnych dla szkoły, (Gruppi d'azione per la scuola”), niósąc jej wsparcie i pomoc. Gentile po objęciu ministerstwa popierał owe grupy. Wysiłek wartościowych jednostek o różnych kierunkach politycznych, w sprawie wychowania skoncentrował się w jednym kierunku dążącym do przeprowadzenia reformy szkolnej. Wiara Lombarda-Radice nie była płonna. Owoce tej pracy są widoczne i uznane nie tylko przez włoskich lecz i wybitnych zagranicznych pedagogów.

W książce swej „Accanto ai maestri” podaje autor charakterystykę działalności niektórych włoskich pedagogów. Obok Marji Montessori wspomina o poświęcającej pracy małżonków Franchetti, (Leopold i Alicja Franchetti-Halgarten), którzy w Kalabrii stworzyli przytulki dla dzieci i szkoły dla wieśniaków.

<sup>1)</sup> Sam się tak określa w dziele „Accanto ai maestri” str. 473, w uwadze na str. 449 czytamy: „I fatti. ci hanno distaccati nella politica da quello pure é il nostro maestro in ciò che concerne la scuola — Gentile (1925)”.

<sup>2)</sup> „Il nostro Fascio di Educazione Nazionale é almeno per noi della Rivista Educazione Nazionale, ne fascista ne filofascista, ma italiano; non nazionalista, ma nazionale; un Fascio insomma di Italiani... op. cit. p. 448.

Na zakończenie wspomnieć jeszcze należy, że w tej tak urozmaiconej co do treści książce kreśli Lombardo-Radice obraz szkoły idealnej. Daje wizję nowej szkoły przypominającą poniekąd „Radosną szkołę“ Karin Michaelis. Obraz ten nosi tytuł „Conosco una scuola“. Ta idealna szkoła Lombarda-Radice położona w miejscowości Castelnuovo stała się niejako centrum życia na wsi. Wycieczki, dobrze zorganizowane tworzą główne źródło nauki. Zorganizowane koncerty szkolne przyczyniają się do utworzenia znacznego funduszu wycieczkowego. Kary w tej szkole są bardzo rzadko stosowane. Oto spis niektórych. Wykluczenie z wycieczki, wykluczenie z wypożyczania książek na pewien okres czasu, wykluczenie z wieczorków szkolnych urządzanych dla rodzin, wykluczenie z udziału w przygotowaniach do eksperymentów naukowych. W dziedzinie klasyfikacji notują profesorowie w pierwszym kwartale tylko uczniów czynnych, zasługujących na pochwałę, co do innych zaznaczają, że ich jeszcze nie można ocenić, a ocenę wyda się w drugim kwartale. W drugim kwartale egzaminuje się nieklasyfikowanych nawet w obecności osoby z ich rodziny, która zostaje zaproszoną do szkoły. W czasie rekreacji przebywają profesorowie z uczniami w ogrodzie lub w wielkiej altanie rozmawiając swobodnie, o różnych sprawach — lecz nie o zadaniach szkolnych. — Ten temat bowiem jest zakazany. Rozmawia się o tem co nowego zaszło, o sobie i rodzinie, o projektach wycieczek i t. p. W tych rozmowach często nawiązuje się lub wzmacnia przyjaźń między uczniem i nauczycielem. Dopiero na zakończenie przyznaje się autor, że zwiedził tę szkołę we śnie.

Dzieło Lombarda-Radice ówiane jest duchem idealizmu i pogodnej wiary w przyszłość.

## Recenzje.

**Źródła do dziejów wychowania.** (Wybór). W dodatku Album ilustracji do historii wychowania. Część I. Od początku w. XVIII do początku w. XX. Wybrał i objaśnił Stanisław Kot. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa, str. VIII. + 425; rycin 87.

Druga część Źródeł do historii wychowania uzupełnia wydawnictwa pomocnicze dla nauki historii wychowania w zakładach kształcących nauczycieli szkół średnich i powszechnych do przyszłego ich zawodu. Dwa tomy Źródeł wraz z Historją czy Dziejami wychowania prof. Kota dają całość jednolitą, tak że czuje się, iż wyszły z pod jednej ręki, że tworzył je, grupował i porządkował nie przypadek lecz dobrze przemyślana intencja autora

i wydawcy. Ta jasna koncepcja, polegająca na odrzuceniu całego balastu dat i nazwisk, ciekawego dla naukowca, ale bezplodnego dla studjującej młodzieży, a wysunięciu natomiast i podkreśleniu tych momentów w dziejach i źródłach, które pozwalają występować na plan pierwszy rysom znamionym dla społecznego i kulturalnego oblicza danej epoki i tłomaczą wyrastanie na tem podłożu idei i koncepcyj wychowawczych, przebija się w całym układzie i jako całość daje szkole polskiej bardzo cenne wydawnictwo w dziedzinie nauk humanistycznych, ciekawe i przydatne nie tylko dla nauczycieli historii wychowania i przyszłego wychowawcy, ale również dla psychologa i socjologa, dla historyka i polonisty, wogóle dla każdego, kto zjawiska kulturalne obecnej doby ujmuje genetycznie i kogo zajmuje warunkowość ich powstawania i ich rozwoju.

Cechą znaną tego wydawnictwa jest należyte uwzględnienie polskiej myśli i praktyki wychowawczej i uprzyświecenie studjującym takich jej pomników i źródeł, o których dotąd niewiele wiedziano, które trudno było wydobywać nawet z największych naszych bibliotek czy zbiorów muzealnych. Są w źródłach, rzecz naturalna, i łatwiej dostępne materiały (Kitowicz Ustawy K. E. N.), konieczne dla ujęcia całego obrazu danej epoki, czy też dla podmalowania tła i należytego uwypuklenia znamionnych jej rysów, znaczących nową myśl i postęp.

Część II Źródeł obejmuje okres dziejów wychowania od Konarskiego do wojny światowej. Materiał źródłowy ugrupowany jest około czterech okresów: Wychowanie w Polsce za Sasów i reformy Konarskiego; Oświecenie i w ramach jego prace Komisji Edukacji Narodowej; Rozkwit teorii pedagogicznej na początku w. XIX i wysiłki pedagogiczne na ziemiach polskich; Wychowanie nowoczesne.

Na wstępie prof. Kot wskazuje na trudności, jakie nastąpił dobór i układ źródeł krótkiej stosunkowo epoki, bo obejmującej niecałych 200 lat, w której jednak „rozwinęły się teorie i poglądy do dziś żywe, stanowiące podwalinę naszej wiedzy pedagogicznej i praktycznego wykształcenia pedagogicznego”. Wyjaśnia też, iż ze względu na ten charakter źródeł, kształcących „nie tylko teoretycznie ale i praktycznie”, wybór poszedł po innej nieco drodze niż w części I. Pominięto w zupełności niektóre wybitne dzieła, które nie dały się ścieśnić do ram wypisów, a powinny być czytane i studjowane w całości (np. Piramowicza Powinności nauczyciela). W wyborze przyjęto zasadę, iż „więcej pożytku przynosi głębsze i dokładniejsze przestudjowanie pewnych okresów, promieniejących twórczością ideową, aniżeli zaznajamianie się, w niedostatecznych zresztą urywkach, z wszystkimi objawami pedagogicznej myśli dwóch ostatnich wieków”. Na korzyść obfitszego ich przedstawienia



pominięto „niejedno z ciekawych skądinąd zjawisk (np. Spencera)“.

Wybór historyczny ogarnia źródła żyjących nawet autorów, jak Dewey'a i Förstera, ze względu „że do historii zaliczyć należy te prądy i kierunki, które wyrosły na podstawie stosunków, potrzeb społecznych, zarysowanych wyraźnie w poprzednim już pokoleniu i wówczas już zostały teoretycznie sformułowane“. Nadmierna ich obfitość z jednej, a konieczność ograniczenia materiału z drugiej strony spowodowały, że ze zbioru zniknąć musiał niejeden wybrany, przygotowany a nawet już złożony ustęp (Diesterweg, Spencer, Binet, Montessori), którego zbyt fragmentaryczne podanie utrudniałoby należyte jego zrozumienie.

Tem dla pięknego rozwoju polskiej myśli pedagogicznej w w. XVIII są wyjątki z Pamiętników Kitowicza, zapatrzonego bezkrytycznie a nawet z pewnem upodobaniem w metody wychowawcze szkół jezuickich i pijarskich, z drugiej zaś strony kontrastowe ujęcie tych czasów w Stanie oświecenia w Polsce za czasów Augusta III. Kołłątaja, patrzącego krytycznie oczami racjonalisty i reformatora na tendencje wychowawcze szkół zakonnych. Na tem podłożu wyraźnie rysuje się plan reformistyczny Koniarskiego w trzech wyjątkach z *Ordinationes Visit. A. post.*, charakteryzujących jego dążności do przekształcenia dusz młodego pokolenia magnatów polskich w *Collegium Nobilium*, do dostarczenia szkole polskiej najważniejszego czynnika jej reformy — nauczyciela-wychowawcy, nauka i wychowaniem przygotowanego do odpowiedzialnego swego zawodu, wreszcie do wytknięcia dróg wychowaniu narodowemu i obywatelskiemu.

Oświecenie zaprezentuje najwybitniejsze dzieło literatury zachodniej: Emil Russa, w starannie dobranych i dość obszernych wyjątkach, których myśli przewodnie ujął wydawca w tytuły. Filantropinizm, pominięty w tekstach, ilustrują w Albumie rycin dobitnie, niekiedy pociesznie niedzioryty Chodowieckiego w liczbie 18, wyjęte przeważnie z *Elementarwerk Basedowa*. Inne prądy wychowawcze charakterystyczne dla oświecenia, jak racjonalizm, utilitaryzm, dążności encyklopedystów, fizjokratów i inne, tak wyraźnie przejawiają się w ideologii polskiej literatury pedagogicznej zgrupowanej około Komisji Edukacyjnej, że dają się z niej wysnuć jako znamienne dla samej epoki. W tej grupie źródeł, uwzględnionych najobszerniej w zbiorze, znajdziemy Katechizm rycerski, Uniwersał K. E. N. z października r. 1773, wyjątek z Listów Bielińskiego i Projektu organizacji szkolnictwa Popławskiego, pełne śmiałych myśli Przepisy dla szkół parafjalnych Massalskiego, obronę i uzasadnienie programu szkolnego K. E. N. w Uwagach Piramowicza, jego Mowę

w Towarzystwie do ksiąg elementarnych z r. 1782, trzy rozdziały Ustaw K. E. N., List Doświadczyńskiego Adama Czartoryskiego w sprawie edukacji córek, O edukacji Staszica, wreszcie Uniwersał K. E. N. z r. 1792 zachęcający młodzież do błagania Boga o odwrócenie nieszczęść i klęsk od ojczyzny naszej. Cenny zbiorek, który pozwoli śledzić nie tylko ideologię duchowych twórców K. E. N., ale także fazy rozwoju polskiej pracy oświatowej i zalążanie się jej, spowodowane wypadkami politycznymi. Wybranie z wydawnictw Kukulskiego i Lewickiego najlepszych i najbardziej pouczających źródeł i umieszczenie ich w zbiorze spowoduje zapewne niejednego nauczyciela do włączenia ich lektury w program kursu, co dotychczas najczęściej pomijano, mimo że wydawnictwa te znajdują się tu i ówdzie w bibliotekach szkolnych. Z szczególnym też uznaniem należy podnieść dokonanie wyboru z tekstu Ustaw K. E. N. i umieszczenie ich w Źródłach. Wyeliminowanie drobiazgowego nieraz ustawodawstwa o mniejszej wartości historycznej usunie trudności w czerpaniu z nich poglądów na kierunek ideowy Komisji Edukacyjnej, przyczyni się też niewątpliwie do tego, że młodzież z większym zrozumieniem sięgnie do Ustaw, a temsamem łatwiej wyrobi w sobie przekonanie o ich ważności i wartości. Większe ograniczenie wyjątków nie zastąpiłoby lektury całości.

Rozkwit teorii pedagogicznej w pierwszej połowie w. XIX. znalazł swój wyraz w obszernie potraktowanych wypisach w Pestalozzi'ego (szkoła elementarna), Froebła (przedszkole) i Herbata (szkoła średnia). Obszerne ustępy z Gertrudy pozwalają wniknąć w intencje i założenia społeczne, pedagogiczne i dydaktyczne Pestalozzi'ego; sprawozdanie Jeziorowskiego oświeśla realizację tych idei w szkole w Burgdorf i daje mądre i poważne poglądy tego polskiego pedagoga na wartość ich i użyteczność dla polskich szkół elementarnych; pamiętniki ucznia Pestalozzi'ego Ramsauera pozwalają spojrzeć czytelnikowi za kulisy pracy szkolnej, traktowanej jako wypróbowywanie nieskrystalizowanych jeszcze założeń metodycznych i ujrzeć karykaturalny nieco portret sławnego pedagoga, zacierającego głębiem umiłowanym i życzliwością dla młodzieży niejedno zresztą dziwactwo swej metody. Wyjątki z dzieła Froebła *Die Menschen erziehung* poza filozoficzno-mistycznym rozumowaniem, zadziwiają swoją aktualnością tak w poglądach na psychiczny rozwój dziecka jak i na znaczenie wychowawcze samorządnej czynności dziecka, są też dowodem, jak zdrowe postulaty pedagogiczne (domaganie się boisk, wypowiedzianie się dziecka modłem i inną pracą rączną, stwarzanie pracy grupowej i t. d.) potrzebują dziesiątek lat, zanim doczekają się urzeczywistnienia. Wyjątki z Wykła d ó w

pedagogicznych w zarysie Herbarta, oświetlają najbardziej charakterystyczne jego poglądy na kwestję zainteresowań, aktualne po dziś dzień.

Uzupełnieniem, ilustrującym dążności epoki do oświecenia powszechnego, jest szereg rycin, przedstawiających tłumny napływ młodzieży do szkółki elementarnej i praktyki metodyczne stosowane w szkołkach wzajemnego nauczania w Anglii przez Bella i Lankastra. Wpływ ich na polską praktykę nauczania elementarnego wykazuje ilustracja wyjęta z Wykładu sposobu wzajemnego uczenia Józefa Lipińskiego.

Z polskiej niwy pedagogicznej tego okresu znów mamy cienie i blaski: z jednej strony we wspomnieniach kasztelanica Biesiekieńskiego smutny obrazek zupełnego zaniedbania wychowania młodego pokolenia, świadczący o tem, jak dążności oświatowe Komisji Edukacyjnej nawet w wysokich sferach ziemiańskich nie znajdowały oddźwięku, z drugiej strony wysiłki myśli i czynu jednostek i polskiego rządu, aby utrzymać tradycję K. E. N. i przez szkołę ratować kulturę polską od zagłady. Świadczą o nich źródła polskiej ideologii wychowawczej ilustrujące prace Wilna, Warszawy i Poznania, a więc fragmenty z Krzemieńca, z naukowej działalności Jędrzeja Śniadeckiego, zeznania filomaty Jeżowskiego, próbka wysiłków Księstwa Warszawskiego nad oświatą ludową w Wolskiego Przepisach dla nauczycieli, kilka myśli Tańskiej o wychowaniu dziewcząt, wreszcie kilka kart z Chowańny Trentowskiego i autobiografia Estkowskiego. Czy tego za wiele? Chyba trudnooby było ująć choćby jedną kartkę z tych „policóniców“, świadczących o naszym dorobku w dziedzinie wychowawczej. Są nam drogie i często trudniej dostępne niż dzieła obce lub ich przekłady. Dlatego też jeszcze raz podkreślamy z uzuananiem uprzywilejowane stanowisko polskiej literatury pedagogicznej w Źródłach.

W okresie wychowania nowoczesnego obok James'a, Dewey'a Föerstera i Durkheima widnieje Szczepanowski i Dawid. Na kilkudziesięciu stronach znajdziemy tu zasadniczy materiał dla nowoczesnej psychologii, socjologii i pedagogji. Dla historyka szczególnie mile są karty z Durkheima, wykazujące ważkimi argumentami doniosłość rozważań historycznych dla zdobycia kultury pedagogicznej i zrozumienia dzisiejszego stanu rzeczy w dziedzinie wychowawczej. Kończy godnie Źródła głęboko ujęty przez Dawida problem osobowości nauczyciela w jego odczycie O duszy nauczyciela.

Album ilustracyj zastępuje, jak już powyżej wskazano, niejednokrotnie źródła piśmienne, dla których brakło miejsca w zbiorze. Niektóre ilustracje są wprost rewelacyjne i mówią same za siebie, tak np. plan szkoły

nauczycielów parafjalnych ze zbiorów Stanisława Augusta, odsłaniający nam szeroko zakrojone zamiary oświatowe ujęte w najwłaściwszym punkcie, bo w trosce o dobrego nauczyciela. Ilustracje z podręczników szkolnych dla nauki miernictwa i trygonometrii z lat 1751 i 1760 stosowanych w szkołach zakonnych pouczają, że współzawodnictwo szkół pijarskich i jezuickich po reformie Konarskiego przyczyniło się do rozwoju nauk matematycznych i postępowego metodycznego ich ujęcia. Niemniej ceny materiał dydaktyczny stanowią obrazki z życia i pracy szkolnej minionej doby i czasów nowszych, jak również szereg portretów osobistości, wslawionych w dziedzinie wychowawczej. I tutaj, podobnie jak w źródłach starszych, przeważają polskie pamiatki przeszłości.

Wielką wartość Źródeł oceni najlepiej ten, kto spróbuje wziąć je za podstawę nauczania, a w *Dziejach* lub w *Historji* wychowania będzie tylko szukał uzupełnienia i syntetycznego ujęcia prądów pewnych epok. Trudno wyobrazić sobie, aby mógł się obejść bez nich nauczyciel historii wychowania. Wyzyskane należyście, postawią naukę historii wychowania niechybnie na wysokim poziomie i pozwolą pedagogowi z większą pewnością wysnuwać z dziejów wnioski dla chwili obecnej.

*W. Bobkowska.*

*Stefan Baley. Psychologia wieku dojrzewania*, Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna Nr. 5. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1931, str. 264 zł. 11.

Psychologia młodzieży wykazuje w ostatnich latach w literaturze pedagogicznej świata kulturalnego poważny rozkwit. Szereg wybitnych uczonych zajął się tą dziedziną, szczególną uwagę poświęcając wiekowi dojrzewania jako okresowi wybitnie przełomowemu, a dla psychologa najmniej dotychczas jasnemu. Za psychologią poszła i pedagogika szukająca podstaw dla zastosowania najodpowiedniejszych temu wiekowi środków pedagogicznych i dydaktycznych. Zainteresowanie tą dziedziną ogarnęło dziś najszersze warstwy nauczycielstwa i sfer rodzicielskich.

Psychologiczna literatura polska nie wiele wykazuje nowszych prac z tej dziedziny. Kilka broszur i rozpraw oraz przygodnych artykułów — oto prawie wszystko. Dopiero ostatnie lata przynoszą początki zbierania materiałów do badań, gromadzonych w uniwersyteckich pracowniach psychologicznych, szczególnie w Krakowie, Poznaniu i Warszawie. Książka prof. uniw. warszawskiego Stefana Baley'a wypełnia więc poważną lukę w polskim piśmiennictwie fachowem.

Ma ona wedle słów autora w przedmowie wprowadzić pokrótce w odnośne zagadnienia, dając zarazem przegląd

rezultatów dotychczas osiągniętych i pobudzając czytelników do dalszego studjum i ewentualnych własnych dociekań.

Autor dzieli cały okres dojrzewania, idąc za innymi autorami, na trzy okresy, które nazywa: przedpokwitaniem (praepubertas), pokwitaniem (pubertas) i wiekiem młodzieńczym (adolescentia). Z tym podziałem można się zgodzić, uważam jednak za bardziej odpowiednie i duchowi języka odpowiadające nazwy: wiek przełomowy, wiek dojrzewania i wiek młodzieńczy, które to nazwy zupełnie wyraźnie oddają charakterystyczną cechę danego okresu.

Część pierwszą książki stanowi „Charakterystyka dzieciństwa w jego końcowej fazie”. Wychodzi bowiem autor ze słusznego stanowiska, że okresu dojrzewania nie można rozpatrywać w oderwaniu od poprzedniej epoki dzieciństwa i że rozumienie tej epoki jest warunkiem zrozumienia psychiki dziecka w okresie następnym. Rozważa więc autor w tej części niektóre zjawiska psychiczne końcowej fazy dzieciństwa, (zatrzymując się może za długo nad zjawiskiem ejdetyzmu), charakteryzuje funkcje myślowe, wrażeń i zmysłowe oraz sferę uczuć i woli dziecka.

Część druga książki obejmuje właściwą jej treść. Opiera się ona na znanych dziełach Ch. Bühlerowej, O. Tumlirza, W. Hoffmanna, E. Sprangera i innych oraz materiałach i badaniach z Zakładu Psychologii Wychowawczej Uniw. Warsz., zestawiając przejrzysto otrzymane rezultaty.

W rozdziale o źródłach psychologii okresu dojrzewania podkreśla autor znaczenie dzienników młodzieży jako ważnego źródła do jej poznania, ponadto samej szkoły, a dalej sądów dla nieletnich, harcerstwa, listów, pamiętników i autobiografji z lat późniejszych oraz twórczości literackiej młodzieży. Na drugim planie stoi metoda ankiety i behaviorystyczne metody obserwowania postępowania młodzieży w różnych sytuacjach. Zalicza tu autor także zadania szkolne i testy, często jednak zawodzące, gdy chodzi o ujmowanie psychiki jako całości.

Po rozdziałach o rozwoju fizycznym w okresie dojrzewania i o rozwoju sprawności ruchowej (w luźnej tylko łączności z tematem książki) rozważa autor psychiczne dojrzewanie płciowe, przytaczając obszerniej poglądy szkoły Freudowskiej na tę dziedzinę, zbyt pobieżnie jednak na trzech zaledwie stronach omawiając właściwe objawy popędu płciowego, tak ważne przecież dla tego okresu. W dalszych rozdziałach, a zwłaszcza w rozdziale o uwielbianiu czyli „adoracji”, wspomina autor jeszcze o tych objawach, ale tylko przygodnie i niewystarczająco. Jest to poważna luka w książce; trzeba ją w następnych opracowaniach wypełnić.

W obszerniej zato opracowanym rozdziale o „uwielbianiu” (wyraz zupełnie odpowiedni, zbędną jest więc definicja wyrazem „adoracja”) dochodzi autor do wniosku, że owo charakterystyczne zjawisko tego okresu nie musi być związane z płciowością, lecz „jest częścią psychicznej struktury aseksualnego psychicznego zrębu...” (109). Jest to wniosek niewystarczająco ugruntowany, a rozróżnianie Erosa i Sexusu wedle Spranger’a niewyraźnie ujęte. Obserwacja młodzieży raczej zdaje się przyznawać rację poglądom Spranger’a, wedle którego i erotyka i seksualność wypływają ze sfery płciowej, chociaż w świadomości młodzieńczej ostro się początkowo rozgraniczają, by potem przecież spłynąć w jeden strumień potężnego uczucia o zabarwieniu płciowym.

Trafnie podane są cechy charakterystyczne sfery emocjonalnej w rozdziale „Ogólna charakterystyka życia uczuciowego”, „O niektórych zespołach uczuciowych”, „Odkrycie jaźni”, „Przyjaźń” i i. Autor nie rozstrzyga kwestji, czy w tym okresie występują jakieś nowe uczucia, których w poprzednich okresach nawet w zarodku nie było. Stwierdza tylko, że występują swoiste zespoły uczuciowe, ukazujące się jako coś dla tego okresu wybitnie charakterystycznego. Jako takie wymienia autor zespół depresyjny i zespół (poco wyrażenie „syndrom”?) samotności, ilustrując je szeregiem ciekawych zeznań młodzieży.

Ślusznie uznaje autor „odkrycie jaźni” za Sprangerem za centralne przeżycie okresu dojrzewania, trafnie też ocenia szereg zeznań młodzieńczych w tym kierunku. Nie wykazuje jednak ani w tym rozdziale ani w innych ścisłej łączności, zachodzącej między tem odkryciem własnej tworzącej się osobowości a nastawieniem młodocianego wobec osób i zjawisk otoczenia (konflikt generacji, pesymizm, negacja itd.). Można się oczywiście, pogłębiając książkę myślowo, tej łączności dorozumieć, pożądanemby jednak było wyraźniejsze postawienie i pogłębienie zagadnienia.

Bardzo ciekawie ujęte jest zagadnienie fantazji w okresie dojrzewania. Widać, że autor miał tu do dyspozycji poważny materiał doświadczalny, z którego może wyciągać pewne wnioski. Ostrożne natomiast są wywody w rozdziale o inteligencji w wieku dojrzewania, oparte na obcych badaniach i poglądach. Szkoda, że nie uwzględnił tu autor w szerszym zakresie materiałów ankietowych o stosunku młodzieży do przedmiotów nauczania szkolnego, ogłoszonych w różnych czasopismach naszych i obcych.

Stosunek do starszych, zwłaszcza rodziców i nauczycieli, omawia autor w rozdziale o przeżyciach społecznych, w następnych przedstawia pokrótce rozwój etyczny, przeżycia religijne, uczucia estetyczne. Wiek młodzieńczy szkicuje autor tylko, podkre-

ślając idealistyczne nastawienie psychiki młodzieńczej. Kończy książkę rozdział o typach dojrzwania, tłumaczący różnice w rozwoju psychicznym młodzieży różnej płci, sfer i pochodzenia. Następuje wreszcie wykaz autorów wymienionych w tekście i wykaz rzeczowy, dość jednak skromny. Przydałaby się bardzo obszerna bibliografia z notatkami o tem, co w danych dziełach znaleźć można. Miałaby ona na celu ułatwić dalsze samodzielne studjum czytelnika.

Książka naogół cenna, dająca dużo materiału do przemyślenia i dużo pobudek do zainteresowania się omawianą dziedziną. Poważną jej zaletą jest wielka ilość przykładów, ilustrujących wywody autora, tak, że przy całej naukowości, jest ona zarazem interesującą i w czytaniu łatwą. Wskazań wychowawczych w niej niema. Autor wyraźnie zaznacza, że kwestje wychowawcze pozostawia do odrębnego opracowania, nie chcąc mieszać czystej psychologii z praktyczną. Nauczyciele wszelkich kategorii szkół oraz kandydaci na nauczycieli powinni co rychlej zaznajomić się z tą książką i postarać się o nabycie jej na stałe do podręcznej biblioteki. Skorzystają z niej też z pewnością sfery rodzicielskie.

*M. Friedländer.*

## Kronika pedagogiczna.

Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie (B. I. E.) wydało nową serję publikacyj, mających na celu budzenie ducha solidarności i kooperacji między narodami, zmierzających do rozpowszechnienia idei Ligi Narodów i do rozwoju współdziałania w różnych dziedzinach twórczości.

Zadaniom tym służy między innymi organizowanie kursów dla nauczycielstwa w Genewie w okresie feryj. Podczas ostatnich feryj odbył się III-ci Kurs od 28 lipca do 2 sierpnia 1930 r., który jako główny temat postawił sobie zagadnienie: „Jak zaznajomić ogół z Ligą Narodów i rozwinąć ducha kooperacji międzynarodowej”. (Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale). Ostatnio ukazało się właśnie obszerniejsze sprawozdanie z tego kursu w formie książki. Publikacja obejmuje trzy rozdziały: pierwszy zaznajamia czytelnika z organizacją poszczególnych działów pracy Ligi Narodów; rozdział drugi poświęcony jest psychologii w zastosowaniu do wychowania międzynarodowego.

Prof. E. Chlaparède analizuje podstawy psychologiczne współpracy międzynarodowej, prof. J. Piaget rozpatruje rozwój ducha solidarności u dziecka i jego pojęcie sprawiedliwości. W rozdziale trzecim omawia prof. A. Ferrière związek między szkołą aktywną i pokojem, a prof. M. Mohrenu rolę nauczania historii w przygotowaniu współpracy między narodami. Publikacja ta daje nader instryktywne przegląd zagadnień, omawianych na wspomnianym kursie, a tak dani-

stych dla wychowawców, którzy pracować pragną w duchu pokoju i solidarności narodów. Zagadnieniu temu poświęcona jest też publikacja dyrektora szkolnictwa średniego w Rumunii p. C. Kiritzesu, który analizuje główne zasady pedagogiki pokoju.

Bardzo ważną dla nauczycielstwa jest też publikacja M. Biura Wych. w Genewie, omawiająca metody wyboru książek dla bibliotek szkolnych (*Quelques Méthodes pour le choix des livres, des bibliothèques scolaires*). Zestawione są tu wyniki ankiety, przeprowadzonej w kilkunastu krajach celem zebrania pewnych informacji ciekawszych w sprawie motywów, jakimi się kierują w doborze książek w różnych krajach, jakie istnieją tam instytucje zajmujące się oceną książek dla bibliotek szkolnych. Na końcu podana bibliografia dotycząca tego zagadnienia.

Staraniem M. B. W. wyszła też ostatnio monografia poświęcona wychowaniu w Polsce (*L'Éducation en Pologne*). W jednym z najbliższych zeszytów *Ruchu Pedagogicznego* umieścimy obszerniejszą ocenę tego wydawnictwa.

## Zapiski bibliograficzne.

*Helena Radomska-Strzemecka*. Monografia testu definicji: Studium z zakresu logiki dzieci i młodzieży. Wyd. Nauk. T-wa Ped. Skł. Główny Książnica-Atlas Warszawa—Lwów 1931.

*Stanisław Stunecski*. O typie psychologicznym Polaka. Przyczynki do charakterystyki typów antropologicznych wśród młodzieży polskiej. Wyd. Pozn. T-wa Psych. Poznań 1931.

*Dr Tadeusz Bornholtz*. Organizacja i technika pracy wychowawczej w szkole średniej. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1931.

*Publication du Bureau International d'Éducation*. L'Éducation en Pologne. Genève 1931.

---

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.  
 $\frac{1}{8}$  strony 30 zł,  $\frac{1}{16}$  strony 17 zł; 3-krotnie o 5%, 6-krotnie o 10%, 10-krotnie o 20% tancj. Ogłoszenia w tekście o 50% drożej.

Wydawca w imieniu Związku Nauczycielstwa Polskiego:

**Władysław Sieńko.**

Redaktor odpowiedzialny: **Henryk Schlenker.**

**Administracja: Kraków, Rynek Główny L. 29. Telefon Nr. 133-60.**

Drukarnia Gablankowskiego, Kraków Sławkowska 6, tel. 14465.