

RUCH PEDAGOGICZNY

**CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU**

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelnym Redaktorem: **DR HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

Dr ZDZISŁAW KACZMAREK.

Szkolnictwo wiedeńskie.

(Wrażenia z wycieczki).

Chcąc zrozumieć reformę szkolnictwa wiedeńskiego, trzeba sobie uświadomić warunki, w jakich się ona dokonała, a które jeden z najwybitniejszych twórców nowej szkoły wiedeńskiej W. Fadrus charakteryzuje następująco: Warunkiem centralnym dla reformatorów była zasada, że ustawa szkolna winna być momentem końcowym procesu organicznego a nie jego zapoczątkowaniem. Reformy szkolnej nie można zgóry narzucić, można ją tylko zdoku wypracować. Stąd wypływa drugi warunek: warunek ścisłej współpracy następujących czterech czynników: 1) władz szkolnych, 2) nauczycielstwa, 3) rodziców i 4) czynników politycznych. W Wiedniu udało się warunki te urzeczywistnić.

1) Przedewszystkiem odbiurokratyzowano władze szkolne: sprawy pedagogiczne oddano fachowym pedagogom, a sprawy czysto administracyjno-prawnicze zostawiono prawnikom (n. p. Komisję Reform Szkolnych przy Ministerstwie Oświaty i Radę Szkolną miasta Wiednia).

2) Wzbudzono w szerokich rzeszach nauczycielstwa zainteresowanie się reformą i przygotowano je do niej przez kursy wakacyjne, swobodne zespoły pracy (Lehrer-arbeitsgemeinschaften) etc. Władze wszędzie dążyły do stworzenia w atmosferze przyjacielskiej i koleżeń-
skiej współpracy kontaktu z nauczycielstwem. Celowi temu służyły rozjazdy i wykłady pionierów reformy po całej Austrii, dostarczanie zespołom pracy darmo odnośnej podstawowej literatury, wydawanie czasopism „Schulreform“ (teoria) i „Die Quelle“ (praktyka), wreszcie

stworzenie w organie ministerjalnym „Volkserschulung“ obok części administracyjno-prawnej również i części pedagogicznej. Nauczycielstwo zajmowało w odpowiednich memorjałach stanowisko wobec przedłożonych mu wytycznych nowej organizacji szkolnej i sposobu nauczania, prowadziło chętnie w 110 obwodach szkolnych klasy doświadczalne, dzieliło się między sobą spostrzeżeniami i doświadczeniami. Autonomja stanu nauczycielskiego stała się potężną dźwignią w dziele reformy szkolnej.

3) Umiano także pozyskać sobie rodziców i wciągnąć ich w krąg interesów i potrzeb szkolnych, i to przez zorganizowanie t. zw. wydziałów rodzicielskich (Eltern-ausschüsse), rad rodzicielskich klasowych i szkolnych (Schulelternrat, Klassenelternrat) oraz ogólnych zgromadzeń rodzicielskich.

4) Również aparat informacyjny i propagandowy, działający na terenie partij politycznych, przyczynił się waleśnie do powodzenia reformy. Bez niego, kto wie, czy reforma byłaby przeszła na terenie parlamentu; i tak była ona przedmiotem zaciętych i długich walk między socjalistami i chrześcijańsko-socjalnymi a zrealizowana została dotąd tylko częściowo.

W samej reformie wyróżnia Fadrus 3 czynniki: 1) przebudowę organizacji szkolnej, 2) przetworzenie wewnętrznego życia szkoły (metod wychowawczych i dydaktycznych), 3) zmianę systemu kształcenia nauczycieli.

Zasadnicze rzeczy z tej dziedziny podano już na innym miejscu w Ruchu Pedagogicznym, szczególnie co się tyczy organizacji szkolnej i kształcenia nauczycieli¹⁾. Dlatego ograniczę się tutaj do wymienienia tych zasadniczych wytycznych, na których oparła się cała reforma działalności wychowawczo-dydaktycznej. 1^o Przewzięto naukę wyłącznie książkową i stworzono związek z rzeczywistością, ze środowiskiem i najbliższem otoczeniem dziecka (Bodenständigkeit). Wyraz temu dano nie tylko w układzie programu nauczania, lecz także w umożliwieniu wszystkim uczniom udziału w bliższych wzgl. dalszych wycieczkach i podróżach. 2^o Na miejsce werbalizmu, narzucania gotowych treści — postawiono hasło wydobywania wewnętrznej treści i zdolności dziecka, a więc postulat szkoły pracy, szkoły twórczej (Arbeits- u. Produktionschule). 3^o Osobowość dziecka ma się kształcić przez wrastanie w sferę stosunków społecznych (Lebensgemeinschaftsschule). Wreszcie 4^o (w związku z postulatami dru-

¹⁾ H. Rowid: Reforma szkolnictwa w Austrii, *Ruch Ped.* Nr 9—10 z 1925 i nr 4 r. 1928, Dra H. Rowida: Wrażenia z podróży pedagogicznej.

gim) naukę podzieloną na przedmioty musi zastąpić nauka ogólna, (Gesamtunterricht) oparta na zainteresowaniach i inicjatywie dzieci. (Ma to miejsce w pierwszych czterech latach nauczania powszechnego).

W jaki sposób założenia powyższe realizowane są w praktyce, szczególnie na terenie nauczania powszechnego — (szkół średnia przeważnie tkwi jeszcze w zasadach konserwatywnych), o tem miałem sposobność przekonać się w trakcie zwiedzania szkół i hospitowania lekcyj.

Zwiedzanie zaczęło się od Instytutu Pedagogicznego, utworzonego celem kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie akademickim oraz dokształcania w nowym duchu czynnych nauczycieli. Urządzenia Instytutu stoją na wysokim poziomie, zarówno pod względem naukowym jak i praktycznym. Pracownie biologji i mikrobiologji, których zbiory dostarczane w wielkiej mierze przez nauczycielstwo, świadczą o jego żywym zainteresowaniu i zapale naukowym a także i celowej organizacji studjów. W pracowni artystycznej młodzieży szkolnej („Jugendkunstklasse“) utalentowane dzieci w wieku od 6 do 14 lat w wolne popołudnia z własnej ochoty wykonują pewne prace rysunkowo-malarskie, któremi później zdobi się ogródki dziecięce i sale szkolne. Są to w wielkiej mierze dekoracje ścienne, malowane w pracowni dla próby na gipsowych tablicach. Młodociany artysta otrzymuje temat (np. zabawa ludowa w Praterze, albo: św. Mikołaj wśród dzieci itp.) i rozwija go z własnej fantazji.

Na uwagę zasługują także: pracownie dla dziewcząt, pracownie stolarskie i inne dla chłopców, wreszcie własna szkoła ćwiczeń, złożona z 12 klas.

Niestety z powodu wakacyj uniwersyteckich nie było możności zapoznania się z pracą docentów Instytutu, przysłuchania się wykładom i ćwiczeniom seminaryjnym. A szkoda, bo działają tam najwybitniejsze osobistości na polu pedagogiki i psychologji, jakie posiada Austria, ludzie częściowo o europejskich nazwiskach, jak Fadrus (historja wychowania), K. Bühler i Ch. Bühler (kierownicy Instytutu Psychologicznego, będącego również częścią Instytut. Pedag.), znany reformator nauki rysunków Rothe i inni. Miałem jedynie sposobność obejrzenia „w ruchu“ niejako pracowni rysunkowej dla studentów Instytutu, prowadzonej przez Rothe'go; gdzie właśnie czyniono interesujące przygotowania artystyczne do zabawy ogrodowej, którą studenci Instytutu mieli urządzić dla dzieci na wiosnę.

W ścisłej łączności z Instytutem Pedagogicznym jest Centralna Biblioteka Pedagogiczna, założona w r. 1924 i licząca 150 000 tomów i 450 czasopism. Wzorowo umieszczona i urządzona, biblioteka ta cieszy się wielką frekwen-

cją czytelników i jest jednym z najważniejszych czynników, posuwających naprzód dzieło reformy szkolnictwa wiedeńskiego.

Zwiedzającym zreformowane szkoły wiedeńskie, nasuwa się wiele uwag i refleksyj, dotyczących ich strony wewnętrznej, ich treści.

Przedewszystkiem podziwiać trzeba zapał, z jakim wszyscy uczący oddają się swemu zajęciu nauczycielskiemu; czuje się wyraźnie, że w duszach tych ludzi tkwi coś więcej ponad chęć szybkiego odbycia lekcji. Metodycznie jedni pracują lepiej, drudzy gorzej, ale u wszystkich znać to przejęcie się wewnętrzną samą pracą jak i duchem reformy, bez czego mowy być nie może o skuteczności pracy nauczycielskiej, a cóż dopiero o powodzeniu i postępowaniu naprzód dzieła reformy. Przytem rzecz charakterystyczna: wszyscy od góry do dołu są przejęci nowym duchem, ale o nim się nie rozpisują w programach, instrukcjach. Duch ten wynika sam z takiego, a nie innego urzadzenia życia szkolnego, ze wszystkich jego szczegółów razem wziętych. I to jest znowu rękomią, że reforma szkolnictwa wiedeńskiego jest dziełem trwałem, solidnem. Nie dziwny się zresztą, że Wiedeń ma takich nauczycieli, bo 1-o, z powodu daleko większego popytu niż podaży w dziedzinie posad, może pozwolić sobie na wybieranie najlepszych;¹⁾ 2-o, daje kandydatom na nauczycieli doskonałe wykształcenie w Instytucie Pedagogicznym a nauczycielom czynnym możność doksztalcenia się tamże; 3-o, klasy nie liczą nigdy ponad 30 dzieci. Do uzupełniania swego wykształcenia w Instytucie Pedag. rzuciło się nauczycielstwo odrazu z dużym zapałem, jakby w uznaniu tego, że Rada Szkolna miasta Wiednia nie zwolniła ani jednego nauczyciela, mimo, że z powodu znacznego ubytku dzieci — było kilka lat temu we Wiedniu 3 000 nauczycieli za wiele.

Przejęcie się nowym duchem uwidacznia się najwyraźniej w stosunku nauczycieli do dzieci. Nigdzie nie zauważyłem tego typowego dla dawnej szkoły stosunku: z jednej strony nauczyciel naszpikowany poczuciem wyższości i autorytetu, często nawet dobry, ale zawsze stañowiący obcą, narzuconą siłą, z drugiej dziecko — bierne i przeważnie zaleźnione. Tutaj natomiast wyczuwało się żywy kontakt psychiczny między obu stronami, nauczyciel był jakby starszym przyjacielem, doradcą i pomocnikiem; autorytet jego bynajmniej nie znikł, lecz stał się autorytetem osobowości i wartości wewnętrznej. I tutaj znowu jedni z uczących, okazywali się urodzonymi pedagogami,

¹⁾ N. p. do r. 1930 wszystkie posady w Wiedniu były zajęte, tak, iż nie otrzymywali tutaj posad nawet absolwenci Instytutu Pedagogicznego.

inni widocznie z pewnym wysiłkiem dostosowywali się do nowych warunków. Jednak nie było żadnego wypadku, stojącego poniżej pewnego średniego poziomu, a w jednym wypadku byłem świadkiem podejścia do duszy dziecięcej, będącego chyba szczytem tego, czego można było w danej sytuacji dokonać, a co działało jak głębokie przeżycie artystyczne. Chodzi tu o lekcję śpiewu, p. Lechner, docentki Instytutu Pedag., do której to lekcji jeszcze powrócimy.

Wiadomo, że w pierwszych czterech latach nauczania obowiązuje w szkołach powsz. Wiednia nauka ogólna, bez podziału na poszczególne przedmioty. Zdawaćby się mogło, że sposób ten pociągnie za sobą bezplanowość nauki i niewyczerpanie materiału. Otóż obawy te są płonne. Chaotyczności zapobiegają tygodniowe i dzienne plany pracy, tworzone przez nauczyciela przy współpracy z dziećmi — i następująca potem konfrontacja z wynikami. Wchodząc do klas, zastać można często wypisany na tablicy bądź to plan danej lekcji, bądź też program pracy dnia. Wyczerpanie pewnego określonego materiału gwarantuje plan miesięczny, wykonany przez nauczyciela, na podstawie ogólnego programu najzupełniej ramowego w ścisłym przystosowaniu do warunków miejscowych, środowiska dzieci i t. d. Przytem indywidualność inteligentnego i dobrze przygotowanego nauczyciela ma tutaj pełne pole do popisu, o czym przekonałem się, przeglądając szereg takich programów. Pewne zasady wytyczne, a przede wszystkim przechodzenie od środowiska najbliższego jako podstawy operacyjnej coraz dalej koncentrycznymi niejako pierścieniami — obowiązuje wszystkich. Jako przykład warto przytoczyć program klasy w jednej szkole powsz. w obwodzie I-szym. Program nawiązuje do przeżyć wakacyjnych, zaczyna od szkoły i jej najbliższego otoczenia, przechodzi do topografii starego miasta, dalej do innych obwodów Wiednia, wreszcie innych krajów związkowych i całej republiki. W tych ramach znajdują uwzględnienie koncentracyjne wszystkie dziedziny nauki, a więc rozważania historyczne, geograficzne, ćwiczenia rachunkowe etc., których odpowiednie rozłożenie jest rzeczą programu tygodniowego.

Ciekawą bardzo stronę nauki szkolnej we Wiedniu przedstawiają także zeszyty szkolne i książki. Wśród zeszytów jest jedyny w swoim rodzaju t. zn. *Arbeitsheft*, t. zn. gruby zeszyt o formacie bruljonowym (bez linii), w którym uczniowie utrwalają swoje spostrzeżenia, zdobycze, wiadomości nabyte z różnych dziedzin. Ten „zeszyt pracy” dziecko ozdabia ilustracjami, wycinkami, rysunkami etc.; reprezentowane są tu wszystkie gałęzie pracy i zainteresowań, tak iż zeszyt tworzony przez dziecko jest jedną z ważniejszych podstaw realizacji omówionego tutaj koncen-

tracyjnego, ogólnego planu nauczania. Dzieci, jak zauważyłem, bardzo lubią ten swój zeszyt pracy, same dbają bardzo o jego staranny, estetyczny wygląd. Forma wypowiedziania się dzieci w nich jest żywa, bezpośrednia, odzwierciedlająca doskonale ruchliwą i plastyczną psychikę dziecięcą. Widać już z tego, że w szkołach wiedeńskich zerwano ostatecznie z tendencją sztucznego narzucania dzieciom schematów mowy dorosłych, że przeciwnie — kształtuje się ich zdolność wypowiadania się zgodnie z naturalną mową danego wieku dziecięcego, wzgl. chłopięcego (dziewczęcego). Ta sama dążność przenika także całe ustosunkowanie się do ustnych wypowiedzi uczniów. Dzieci te zawsze mówią swym naturalnym, spontanicznym, bezpośrednim językiem; mówią wobec nauczyciela tak, jak mówią między sobą i dlatego wyczuć można w ich wypowiedzeniach głęboką szczerość, oraz żywe ustosunkowanie się do przedmiotu. Niewątpliwie — zgodnie z wynikami współczesnej psychologii — to jest jedyna droga kształcenia mowy dziecka w sposób organiczny, dostosowany do rozwoju całej jego psychiki. Oczywiście nauczyciel zwraca niejednokrotnie uwagę na takie błędy i uchybienia, które dziecko na danym szczeblu rozwoju już potrafi wyczuć jako błędy, dalej przyzwyczajają się swolna do posługiwania się językiem literackim, przyczem jednak nie potępia się jako czegoś niższego form gwarowych, którymi dzieci z niektórych dzielnic w domu wyłącznie się posługują; często wręcz nawiązuje się (jak to zaobserwowałem na jednej lekcji języka niemieckiego) do tego bogactwa i żywego źródła, które tworzą gwary.

Zgodnie z wymogami psychiki dziecięcej rozwiązano także sprawę książek i podręczników. Usunięto sztywne podręczniki, wypisy, nienaturalne dla dziecka, bo wtłaczające żywą treść w obce mu schematy i systemy logiczne, a na ich miejsce stworzono cały szereg książeczek, napisanych żywo, barwnie, pociągających swą szatą zewnętrzną, dających o ile możności konkretne całości z różnych dziedzin; dotyczy to przedewszystkiem dwu głównych grup książek a) rzeczy o charakterze literackim, b) o charakterze naukowym wzgl. pouczającym przyrodniczym, historycznym, geograficznym etc. Dla przykładu przytoczę tutaj tego rodzaju monograficzne opracowania dla 3 i 5 roku nauczania.

III rok nauczania: a) książeczki o charakt. literackim: Kinderlust (dziecięce pieśni ludowe); — bajki Grimma; - bajki Reinick'a; — wiedeńskie podania.

b) książeczki o charakterze pouczającym: Alt- und Neu-Wien (stary i nowy Wiedeń, 2 części); — Am Rande der Stadt (Na kraju miasta).

V rok nauczania: a) książki o charakterze literackim: Im Wechsel der Jahreszeiten (Pory roku, li-
ryka). Podania ludowe o Austrii; baśni Grimma; po-
dania niemieckie. — Die Schildbürger; — Der
gehörnte Siegfried; — Brentano: Schulmeister
Klopstock; — Robinson; — Das Nibelungen-
lied (proza); — Aus dem Arbeitsleben (wiersze
i opowiadania prozą ze świata pracy); — Teatr marjo-
netek; — Der gestiefelte Kater (baśń sceniczna
o kocie w butach).

b) książki pouczające: Wanderungen durch Oe-
sterreich (Wędrówki po Austrii, w 2 częściach, opi-
sy Nicolais'ego, Wichnera, Roseggera. — Die Ger-
manen (z Tacytainskich); — Brehms Tierleben;
Sonnleiter; Die Hegerkinder in der Lobau.

Widzimy więc zamiast tradycyjnej „książki do czyta-
nia“ oraz podręczników z historii i geografji — szereg
ciekawych opracowań monograficznych¹⁾. — Również podręcz-
niki do rachunków i gramatyki zostały zorjentowane psy-
chologicznie i praktycznie-życiowo, kosztem dotychczas-
wej sztucznej systematyczności.

Parę słów warto także powiedzieć o nauce pisania.
Przedewszystkiem zgodnie z wszystkimi prawie nowszemi
kierunkami pedagogicznymi — w szkołach wiedeńskich nie
kładzie się nacisku na to, aby dziecko w I klasie opa-
nowało zupełnie czytanie i pisanie. Dąży się raczej do
rozwoju jego osobowości drogą ekspresji słownej, pozosta-
wiając II, a częstą nawet III klasie wydoskonalenie w
piśmie. Najciekawszy jednak jest sam sposób stopniowego
opanowywania liter. Najpierw dzieci piszą majuskulą rzym-
ską, tj. wielkimi rzymskimi literami. Potem przechodzą
do małych liter rzymskich, ale pisanych jeszcze osobno
i tak jak przedstawiają się w druku; dopiero w końcu na-
stępuje łączenie liter danego słowa. Na samym końcu do-
piero zapoznają się dzieci z pismem gotyckim. Podobno
metoda ta okazała się bardzo dobrą. Wyniki, które widzia-
łem, każałyby tak przypuszczać, aczkolwiek trudno mi tu
wypowiadać się decydująco, gdyż zbyt pobieżnie z tą sprą-
wą się zapoznałem. Dodać trzeba jeszcze, że dzieci piszą
od samego początku bez linii i w krótkim czasie dochodzą
do dużej pewności w prostym i równym pisaniu. Przytem
łatwiej też wyrabia sobie poszczególne dziecko indywidu-
alny charakter pisma. Okazuje się, że i pod tym wzglę-
dem szablony i strychulce starej szkoły bynajmniej nie
ułatwiały nauki.

Wszystkich pomocy naukowych, począwszy od piór,
ołówków i zeszytów, a skończywszy na najdroższych książ-
kach i atlasach — dostarcza gmina wszystkim dzieciom

¹⁾ Zob. *Szkola Twórcza* H. Rowida, str. 260 i n.

wiedeńskim bez wyjątku, bezpłatnie, realizując i tutaj postulat demokratycznej dostępności nauki dla wszystkich. Corocznie autami ciężarówkami rozwozi się książki i materiały piśmienne po szkołach.

Poczynania reformistyczne na terenie szkolnictwa wiedeńskiego nie wszędzie posunęły się równie daleko i nie wszędzie mogą się wykazać równie wielkimi powodzeniem. Przedewszystkiem ideał szkoły jednolitej zrealizowany jest tu dopiero połowicznie, następnie w nowym kierunku zorientowana jest najsilniej szkoła podstawowa (Grundschule), a wreszcie zaznaczają się dość duże różnice w dostosowaniu nauki poszczególnych przedmiotów do nowych wymagań.

Najpiękniejsze wyniki, osiągnięto pod tym względem w dziedzinie wychowania estetyczno — artystycznego, a więc w dziedzinie plastyki i muzyki (śpiewu), co niewątpliwie jest w ścisłym związku z wrodzonymi dyspozycjami Wiedeńczyków. W dziedzinie rysunków np. obok rzeczy omówionych już powyżej zasługuje na wzmiankę urządzona w tym czasie wystawa rysunków dzieci w Hauptschule przy Castelligasse 25. Rysunki na tę wystawę były dobierane nietyle pod kątem najlepszej jakości wykonania, ile z punktu widzenia typowości w rozwiązywaniu pewnego problemu, względnie użycia pewnej techniki. Przeważają rysunki z pamięci, gdyż rysunek dziecka w ujęciu reformatorów wiedeńskich z p. Rothem na czele — jest tylko jednym ze środków wyrażania się. Aby zaś tej ekspresji dać jaknajpełniejsze możliwości, dąży się również do tego, aby dziecko wyraziło się najodpowiedniejszą dla siebie techniką, z ubocznym tylko traktowaniem innych. Pod tym kątem widzenia różniczkuje się i indywidualizuje nauka rysunków, czego wyrazem np. były nast. techniki: czarny rysunek, wycinanki, bezpośrednie malowanie farbami i inkie. Dzieci same dochodzą przez mieszanie trzech zasadniczych barw do wyczucia skali barw, a wprowadzone w odpowiedni nastrój i otrzymawszy zasadnicze wskazówki, potrafią nastrój ten wyrazić w zestawieniu plam barwnych w połączeniu z prymitywną dekoracyjnością. Takimi poddaniami, nastrojowymi tematami były m. in. następujące: 1. płonąca świeca, 2. słońce układa się do snu, 3. pożar. Ta sama sugestia, dzięki pozostawieniu wolnej gry spontaniczności dzieci, zyskała najrozmaitszy wyraz plastyczny. Starsze dzieci, 12—13-letnie przechodzą już do nieco trudniejszych rzeczy nastrojowo-dekoracyjnych. Bardzo charakterystyczny był pod tym względem motyw miasteczka w ziemi, gdzie dzieci — dzięki pewnym zupełnie ogólnikowym objaśnieniom (np. narysuj domy tak, aby można obejść je z jednego rogu) same wpadły na ukształtowania prymitywnej, pochylej perspektywy. — Widzimy więc, jak

w nauce rysunków w szkolnictwie wiedeńskim przejawia się specjalnie dobitnie nowy kierunek pedagogiczny, który dąży do wydobywania i pielęgnowania drzemających w dziecku sił — drogą samodzielnego, spontanicznego wypowiedziania się. Tak ujęte oraz związane silnie z nastawieniami psychicznymi dzieci i ich zainteresowaniami — staje się kształtowanie plastyczne nie tylko drugą mową dla dziecka, lecz także potężnym środkiem budzenia świadomości swego ja i krystalizowania się w ten sposób zwartej osobowości. Odniosłem przytem wrażenie, przeglądając teki rysunkowe dzieci we wszystkich prawie zwiedzanych klasach, że w zasadniczych liniach nauka rysunków wszędzie odbywa się w powyższym duchu.

Na tych samych założeniach oparta jest nauka śpiewu, wzgl. wogóle pielęgnowanie kultury muzycznej u dzieci. Z tego zakresu widziałem lekcję, która niezwykle silnie wywarła wrażenie i była naprawdę w swym rodzaju arcydziełem. Mam na myśli wspomnianą już lekcję śpiewu, którą przeprowadziła docentka Instytutu Pedagogicznego, p. Lechner z dziewczynkami 10—11 letniemi szkoły ćwiczeń przy Instytucie.

Ponieważ zbliżała się wiosna w postaci swych pierwszych zwiastunów, więc motywem lekcji była śnieżka, wychylająca się ku wiosennemu słońcu. Punkt wyjścia tkwił więc w żywych nastrojach, nurtujących w dzieciach (podobnie w rysunkach i innych przedmiotach). Prawdopodobnie dzieci, odbyły poprzednio jakąś wycieczkę, gdzie rzeczywiście cieszyły się pierwszemi kwiatami wiosennymi. Nauczycielka b. umiejętnie o ten nastrój zahaczyła, potęgując go ustrojeniem klasy kwiatami i własnym promiennym nastrojem. Sama potrafiła stać się słońcem dla tych dusz dziecięcych, które się jej całe otwierały radośnie. W tej atmosferze, która udzieliła się wszystkim, wydobyto najpierw z wiersza deklamowanego pierwszy motyw: „Hurra, hurra, der Frühling ist da!“. Motyw ten dziewczynki wypowiadały z coraz silniejszą ekspresją i rytmicznie, poczem znalazły dlań odpowiedni takt. Po kilku próbach z tym urytmizowanym wierszem, dziewczynki po podaniu pierwszego tonu przez nauczycielkę same spontanicznie trafiły na najodpowiedniejszą melodję. Nastąpiło teraz utrwalenie gotowego już wyniku muzycznego nutami, poczem w ten sam sposób znalazły dziewczynki melodję do pozostałych trzech członów wiersza o śnieżce, która przedwcześnie wysunęła główkę ku słończku na głos wiosny, lecz wnet opadła, zasypana niespodziewanym śniegiem. Nowym, dotąd nieznanym dla dzieci tonem, było cis, które znalazły przez wycucie dźwiękowe w związku z całym, utworzonym samorzutnie szeregiem dźwiękowym. Podczas całej lekcji panowało w klasie życie i ruch; dziewczynki wychodziły z ła-

wek i taktowały, śpiewały to razem wszystkie, to po kilka, to znów pojedynczo, a śpiewowi towarzyszyły zupełnie samorzutne gesty i mimika twarzy, będąca wymownym dowodem wewnętrznego przejęcia się dzieci, wyrazem ich artystyczno-estetycznych wzruszeń. Na zakończenie odbyła się wraz ze śpiewem rytmiczno-sceniczna ilustracja całości, również będąca w swych formach spontanicznym wypływem ogarniającego wszystkie dzieci nastroju, tylko tu i ówdzie zupełnie dyskretnie kierowana przez nauczycielkę. — Naturalnie żaden opis nie zdoła wyrazić tego nieuchwytnego czaru, jaki się wszystkim udzielił. Trzeba było widzieć, jak dzieciom błyszczały oczy, jak się naiwnie i serdecznie cieszyły ze znalezienia melodji, z jakim smutkiem kurczyły się, gdy mróz zwarzył biedną śnieżkę, trzeba było słyszeć te nabrzmiałe uczuciem głosiki, to radosne jak błysk słońca, to pełne smętku, — aby móc w pełni przekonać się, jakie siły tkwią w sercu dziecka i jak je można odpowiedniemi postępowaniem wyzwać, pielęgnować, kształcić.

Naturalnie zdać sobie musimy sprawę z tego, że te wyżyny są wyjątkiem; gdyż prowadząca lekcję — to artysta i pedagog w harmonijnem zespoleniu, co się rzadko zdarza. Niemniej jednak można przypuszczać, że w zasadniczych liniach ten właśnie kierunek nauczania śpiewu przeważa w szkołach wiedeńskich, gdyż p. Lechner jako docentka Instytutu ma możność kształcenia w tym duchu szerokich rzesz nauczycielstwa, nie mówiąc już o programie oraz śpiewnikach, które ten właśnie kierunek reprezentują. Pozaatem trzeba wziąć pod uwagę, że wysoki stan kultury muzycznej w szkołach oraz najpełniejsze udanie się tutaj poczynañ reformatorskich — jest na terenie Wiednia specjalnie charakterystyczne i naturalne ze względu na tradycyjną muzykalność Wiedeńczyków.

Obok dziedziny artystyczno-estetycznej — drugim terenem, na którym dotąd najpełniej przejawiał się duch reformy, jest kompleks tych zjawisk, które określamy nauką o rzeczach ojczystych. Kompleks ten wpleciony jest w niezróżnicowane nauczanie w czterech pierwszych latach jako jego integralna, najważniejsza część, w czterech wyższych latach nauczania już mniej lub więcej rozdziela się na poszczególne przedmioty. Na terenie szkoły głównej (Hauptschule) wymienilibym tutaj przedewszystkiem naukę języka i literatury ojczystej, którą obserwowałem w dwóch lekcjach w szkole przy Castelligasse.

Pierwsza lekcja, językowa, odbywała się w klasie III. (u 12—13 l. chłopców) i miała na celu omówienie grupy słów, związanych z rdzeniem „fahren“ (dzisiejsze „jeździć“). Na tablicy widniał następujący plan lekcji:

- 1) znaczenie rdzenia,
- 2) zebranie przykładów,
- 3) czytanie,
- 4) objaśnianie i omówienie,
- 5) zebranie rzeczy nowych,
- 6) krótki przegląd pisemny w zeszytach: a) wyrazy pojedyncze, b) pochodne, c) złożone.

Nie wdając się tutaj w ocenę lekcji z punktu widzenia językowego, stwierdzić należy, że pod względem metodyczno-pedagogicznym odpowiadała ona w zupełności naczelnyemu założeniu reformy wiedeńskiej, a więc zasadom szkoły pracy, psychologicznym wymogom spontaniczności i aktywności dzieci, zbliżeniu do życia i środowiska dzieci. Chłopcy brali bardzo żywy udział w lekcji, prześcigali się wzajemnie we wyszukiwaniu i interpretowaniu wyrazów, z największym zainteresowaniem słuchali wyjaśnień nauczyciela, dotyczących niektórych wyrazów, w których dziś znaleźć trudno rdzeń „fahren“, gdyż — słowo to miało kiedyś inne znaczenie (iść pieszo, wędrować). Nauczyciel nawiązuje także do niektórych wyrazów z dialektu wiedeńskiego, budząc tem żywy oddźwięk wśród uczniów. Lekcja powyższa, prowadzona z werwą i w tempie żywym, stosownem do psychiki chłopców, pełna momentów wesołych, czasem nawet humorystycznych, wykazała dobitnie, że skargi na niemożność zainteresowania chłopców sprawami języka i jego rozwoju są zupełnie niesłuszne. Naturalnie — nie może to być sucha i nudna tradycyjna „gramatyka“, bo ta oczywiście traktowana jest przez młodzież jako złowrogie widmo. Ale jeżeli to będzie nie uczenie się reguł, nie robota pamięciowa, lecz żywe, dowcipne poszukiwania, jeżeli nauczyciel zdoła przedstawić uczniom język jako coś żywego, im bliskiego, a dzieje języka jako źródło ciekawych wiadomości o minionych rzeczach i ludziach, to napewno zjawi się zainteresowanie tym przedmiotem, jak to miało miejsce właśnie na omawianej lekcji. Naturalnie warunkiem ważnym jest tu pewna ciągłość pracy nauczyciela (w naszym wypadku p. Sch. prowadzi tę klasę w nauce jęz. niemieckiego coś 2, czy 3 rok), oraz budzenie i pielęgnowanie kultury językowej wogóle, szczególnie w związku z lekturą utworów literackich, z okazji deklamacyj, przemówień etc.

Jak można 13—14 letnich chłopców zainteresować utworem literackim a nawet problemami literackimi, pokazał ten sam nauczyciel w innej lekcji, o ile się nie mylę, w kl. IV. (Hauptschule). Tematem było omówienie czytanej w domu noweli austrackiego pisarza Anzengruberera p. t. „Treff-A-S“. Wnikliwość i ożywienie, z jakim ci chłopcy rozmawiali między sobą i z nauczycielem na temat treści, formy, idei etc. czytanego utworu, wprawiła mnie w zdumienie.

Nigdy nie przypuszczałem, że to jest możliwe u chłopców 13—14 letnich, gdyż wiem z doświadczenia, że nieraz w klasie VI. (gimnazjum) trudno o prawdziwe zainteresowanie literaturą. — Plan lekcji, wypisany na tablicy, był następujący:

1) Podanie treści, 2) rzeczy niezrozumiane, 3) rozwój akcji, 4) osoby (zmiany w charakterach), 5) myśl zasadnicza, 6) rodzaj utworu, 7) dane o poecie.

Przedewszystkiem widać było, że wszyscy uczniowie z zainteresowaniem utwór w domu przeczytali, bo każdy prawie miał dużo do powiedzenia, a wypowiedzeń był chwilkami taki natłok, że wymagał regulującej interwencji nauczyciela. Z treścią potrafili załatwić się chłopcy w kilku zasadniczych zdaniach, świadczy o tem, że nauczyciel zdołał w ciągu kilkuletniej pracy swej nad nimi — wyrobić w nich tak cenną zdolność odróżniania rzeczy istotnych od nieistotnych. To też nie dziw, że nakreślenie linii rozwoju akcji przez wyszukanie momentu kulminacyjnego, wyróżnienie momentów posuwających akcję naprzód, znalezienie miejsc, gdzie uwaga jest napięta i takich, gdzie prześlizguje się biernie po wypadkach, — to wszystko nie nastreczyło uczniom bynajmniej tych trudności, jakich się spodziewałem na początku, przeczytawszy plan lekcji. To samo dotyczy pozostałych punktów, szczególnie 4 i 5, przy czem podziwiałem subtelne i wnikliwe wypowiedzenia wzgl. zapytania niektórych chłopców. Uwag końcowych nauczyciela o kolejach losu poety Anzengruberera słuchali chłopcy z widocznem zainteresowaniem, zadając przytem samorzutnie pytania dotyczące tych czy innych szczegółów. Z pośród chłopców tych, ci, co pójdą do gimnazjum, napewno nie wykażą braku zainteresowania czy nawet pogardy dla literatury, a ci, którzy wejdą w życie praktyczne, mają w ręku klucz do sezamu wartościowej literatury. Kierownicy szkolnictwa weideńskiego zrozumieli, że zdobycie młodzieży na nowo dla świata literatury musi się oprzeć na budzeniu i pielęgnowaniu odpowiednich zainteresowań już od lat chłopięcych, przytem — na pielęgnowaniu umiejętnem, ugruntowaniem psychologicznem i socjalnie.

Celom tym oraz zadaniom ogólnego urabiania osobowości służy również kult żywego słowa, pielęgnowany w szkołach wieideńskich. Pod tym względem mieliśmy możliwość wysłuchania zbiorowej deklamacji uczenic kl. IV. B. wspomnianej wyżej szkoły. Oba wygłoszone utwory (nie pamiętam tytułów), poparte rytmiką ruchów i grą mimiki, świadczyły o żywych przeżyciach artystycznych u młodocianych wykonawczyń. Zarazem były one, jak i popisy śpiewu, wyrazem wysokiego społecznienia dzieci, sięgającego

w ten sposób — jak widzimy — aż do wspólnoty we wzywaniu się w sferę doznań estetycznych.

Ta tendencja do uspołeczniania, do tworzenia wspólnot pracy (Arbeitsgemeinschaften) jest jednym z dominujących rysów w metodach, przyjętych przez pedagogów wiedeńskich. Jednym z jej przejawów jest fakt, że dzieci wzajemnie dochodzą do pewnych wyników, że często zdolniejsze pomagają słabszym. Takie celowe zastosowanie tego ostatniego momentu widzieliśmy w 3 klasie szkoły ćwiczeń przy Instytucie Pedagogicznym, gdzie przedmiotem zajęć były ćwiczenia rachunkowe w dzieleniu dla słabszych. Tworzyły się grupki dzieci, pracujących nad zadaniami pisemnymi, przyczem zdolniejsze dzieci to tu, to tam pomagały swoim słabszym kolegom (wzgl. koleżankom). Była zupełna swoboda, a jednak nie było baraszkowania ani próżnowania wzgl. gapienia się na gości. Nauczycielka dawała tylko ogólny kierunek pracy, zwracając się raz tu, raz tam, czasem objaśniając coś przy tablicy.

Inną znów zasadę nowej pedagogiki, zastosowano we Wiedniu, t. j. związek z realnem życiem i zainteresowaniami dziecka, widzieliśmy zrealizowaną m. in. w klasie IV. tejże szkoły, gdzie omówienie planu wycieczki w najbliższą okolicę Wiednia było substratem dla rozważań komunikacyjno-geograficznych.

W szkołach powszechnych 4 letnich (Grundschule) obserwowaliśmy zaprowadzoną tam wszędzie bez wyjątku, aczkolwiek z większem lub mniejszem powodzeniem jakościowem, — naukę ogólną, niezróżniczkowaną na poszczególne przedmioty. Punktem wyjścia jest zawsze jakieś przeżycie, z którego potem wysnuwa się różne ćwiczenia w mówieniu, czytaniu, pisaniu, rachowaniu etc. W męskiej szkole ludowej przy Paulusgasse 9, byłem na lekcjach w klasach I, II, i III. W kl. I. dzieci były niedawno na przechadzce, gdzie obserwowały kobietę, sprzedającą baloniki. W związku z tem odbywała się rozmówka o balonikach. Wyłowione z niej jedno zdanie posłużyło do ćwiczeń w mówieniu wraz z budzeniem poczucia rytmu. Następową obserwacją odpowiedniego rysunku na tablicy, poczem liczenie baloników, wreszcie rysowanie.

W klasie II. na motywie: „odnawiamy mieszkanie“ rozwinęto ćwiczenia w mnożeniu i dzieleniu (malarz używa szablonów z pewną ilością gwiazdek np. 6; 3 szablonu $3 \times 6 = 18$ gwiazdek etc.). Dzieci klasy III. zwiedzały niedawno temu dworzec, i stąd na tablicy widniał taki plan rozmówki:

- 1) dworzec osobowy;
- 2) ruch na dworcu osobowym;
- 3) dworzec towarowy;

- 4) różne dworce we Wiedniu;
- 5) o podróżowaniu w dawnych czasach i obecnie;
- 6) czym pędzona jest lokomotywa?
- 7) niebezpieczeństwa podróży koleją.

Z powyższych kilku przykładów widzimy, że nauka ogólna, oparta na przeżyciach oraz zainteresowaniach dziecka, nie przeradza się bynajmniej w chaos, lecz jest troskliwie na każdy dzień przygotowana zgodnie z tygodniowym i miesięcznym planem pracy. Gdy zaglądałem do księgi tematów tygodniowych, wyłożonej w każdej prawie klasie, zawsze przekonywałem się, że odbywające się właśnie zajęcia stały w zupełnej zgodzie z wytyczonym planem.

Najtrudniej poszło w Wiedniu — przynajmniej tak mi się wydawało na podstawie przykładów widzianych — z zastosowaniem nowych zasad pedagogicznych do nauki języków obcych w szkole głównej (Hauptschule). Lekcje francuskiego i łaciny nie były wprawdzie prowadzone specjalnie źle i podręczniki odnośnie są nawet w zasadzie zo- rjentowane już w nowym duchu. Mimo to jednak tu właśnie dało się odczuć najsilniej dziedzictwo starych form.

Również w dziedzinie wychowania fizycznego na terenie szkół nie widzieliśmy rzeczy nadzwyczajnych. Co innego, gdy chodzi o opiekę nad zdrowiem i tężyzną fizyczną dzieci, zorganizowaną na terenie pozaszkolnym przez miasto. Pod tym względem Wiedeń może być wzorem pierwszorzędnym.

Ale tu przechodzimy już na teren urządzeń społecznych, zorganizowanych przez miasto. Można śmiało powiedzieć, że szeroko zakrojona akcja opieki społecznej jest jedną z głównych podstaw, na których oparła się reforma szkolnictwa wiedeńskiego, jest gwarancją jej dalszego powodzenia. Reformatorzy wiedeńscy powiedzieli sobie słusznie, że na nic wszelka reforma, na nic wysiłki najlepszych pedagogów, jeżeli dziecko będzie chore, głodne, zaniedbane poza szkołą moralnie i fizycznie. Akcja opieki społecznej i lekarskiej dla dzieci, zorganizowana przez miasto w ścisłym porozumieniu z czynnikami szkolnymi oraz przy poparciu stowarzyszeń rodzicielskich, obejmuje następujące dziedziny:

- 1) dożywianie dzieci po szkołach;
- 2) opiekę lekarską w szkołach;
- 3) zakłady dentystyczne dla dzieci szkolnych z centralną kliniką dentystyczną na czele;
- 4) bezpłatne kąpiele letnie na wolnym powietrzu w różnych punktach miasta;
- 5) przytulki dla dzieci opuszczonych;
- 6) domy i schroniska dziecięce;

7) ogródki dziecięce;

8) domy robotnicze; mają one o tyle doniosłe znaczenie wychowawcze, że stwarzają dla dzieci z warstw robotniczych zdrowe, miłe i wychowawczo bardzo dodatnie środowisko.

We wszystkich powyższych poczynaniach widać celowość, roznach i konsekwencję. Badaniu zębów np. musi się poddać każde dziecko bez wyjątku dwa razy do roku. Centralna klinika dentystryczna przy ul. Lustpandlgasse 50, urządzona jest wspaniale, według najnowszych wymogów nauki i techniki. W tym samym budynku, wzniesionym przez gminę, mieści się także wzorowe przytulisko dla dzieci opuszczonych (Kinderübernahmestelle). Przytulików dla dzieci posiada Wiedeń dużo; ten jednak godzien specjalnej wzmianki zarówno ze względu na nowoczesne urządzenie, jak i na specjalny swój charakter. Jest on tniańowicie centralą, do której odsyła się dzieci opuszczone i zaniedbane, pozbawione opieki domowej, częstokroć wyłowione z pośród mętów ulicy. Zakład omawiany przyjmuje dzieci takie na okres trzech tygodni, nie na dłużej, gdyż całe niezmiernie doniosłe znaczenie jego polega na tem, że musi mieć zawsze miejsce absolutnie dla każdego zgłoszonego dziecka. Wykluczony jest fakt taki, że dziecko jakiegoś, wydarte właśnie ulicy, musiałoby do niej wrócić z braku miejsca w tym przytułku! — W ciągu tych trzech tygodni dziecko doprowadza się — że się tak wyrażę — do „stanu używalności“. Zaraz w pierwszym dniu poddane zostaje gruntownemu odkażeniu, wynyciu, uporządkowaniu paznokci, odwyszawieniu etc. Otrzymuje także inne ubranie, a rzeczy jego, o ile są możliwe do użytku, ulegają gruntownemu odkażeniu. Wszystko to odbywa się szybko, sprawnie oraz bez możliwości jakiegoś wzajemnego zarażenia się. W przeciągu wspomnianych trzech tygodni przechodzą dzieci rodzaj kwarantanny, która ma wykazać ewent. choroby dziedziczne lub nabyte. Dzieci chore odsyła się do odpowiednich lecznic, zdrowe zaś przechodzą do domów dziecięcych, na okres kilku miesięcy.

Zazwyczaj przekazuje się je do ślicznego domu dziecięcego na Wilhelminenberg. Jest to piękny pałac letni jednego z b. arcyksiążąt, który w r. 1927 zakupiła gmina i oddała na cele opieki nad dziećmi opuszczonymi. Pałacyk, wspaniale położony na wzgórzu, tuż na kraju Wiednia, lśniący nieskazitelną białą ścian, ozdobionymi zwierciadłami i złoceniami, z dużym parkiem, z obszernymi boiskami — gości w swych murach stale około 200 dzieci z nizin społecznych. Dzieci te, w omówionym poprzednio przytulisku przyzwyczajone zaledwie do najkardynalniejszych warunków higieny i czystości, tutaj — w ciągu swego kilkumiesięcznego pobytu — mają wejść w pewien kontakt wewnętrzny ze

światem kultury, mają się uspołecznicić tak dalece, aby była potem możliwa nad nimi normalna praca pedagogiczna. Jesteśmy tutaj świadkami bardzo ciekawej próby: wychowania przez środowisko. Dyrektor instytucji tej zapewniał nas, że dzieci, przychodzące zupełnie nieokrzeseane, półdzikie, dla których świat naszych normalnych, codziennych obyczajów, sposobu mieszkania, form towarzyskich — jest bajką o żelaznym wilku, że dzieci te już po kilku tygodniach zmieniają się nie do poznania. Ma tu działać przede wszystkim samo środowisko. Dziecko początkowo jest tak przerażone i ośnione tem nowem, wspaniałem środowiskiem, że już to powstrzymuje je od ekscesów. Zwolna następuje przyzwyczajenie. Dziecko przekonuje się przytem, że nie można tutaj mieć brudnych rąk, bo zaraz zostają brzydkie ślady na bielutkich ścianach i na laku mebli. Przekonuje się, że nie można na tę wspaniałą parkietową posadzkę wchodzić w brudnych zabłoconych butach. Ono boi się tego nie z obawy kary, lecz z respektu przed tem wielkiem, wspaniałem nieznanem, w którym się znalazło. Stąd czystość, częste mycie się a w związku z tem schludność w ubraniu etc. narzuca mu się jako nieodzowna konieczność. I tak krok za krokiem uczy się dziecko żyć życiem kulturalnem, uczy się — być człowiekiem. Nie obywa się to naturalnie bez trudności. Opowiadał nam dyrektor zakładu, że większość dzieci w pierwszych dniach nie ma odwagi położyć się do swego własnego, bielutkiego łóżka, zaopatrzonego w sprężynę i czystą pościel, gdyż jest to dla nich rzecz zupełnie niebywała. I takich trudności, nie mówiąc o większych, głębszych, jest pełno na każdym kroku. Mimo to jednak według zapewnień dyrektora metoda „próby środowiska“, wzgl. pierwszego wychowania przez środowisko, spełnia w zupełności swe zadanie.

Trudno mi tu osądzić słuszność tego twierdzenia, gdyż dzieci same widziałem tylko raz i w jednej sytuacji, mianowicie przy podwieczorku. Wydawały mi się jakieś zahukane czy zdeprymowane, co wskazywałoby na pewne ujemne strony całej stosowanej wobec nich metody wychowawczej. Nie chcę jednak i nie mogę tej sprawy przesądzać, już choćby z tego względu, że dzieci mogły być trochę przestraszone niezwykłym dla nich widokiem obcych gości.

Tryb zajęć w zakładzie jest następujący: O 7-mej wstawanie, przed południem nauka, po obiedzie od 2—3 wolne, później gry, zabawy, sporty, praca w ogrodzie.

Zakład ma własny gabinet dentystyczny oraz instalację do naświetlań lampą kwarcową. W sali parterowej na miejscu dawnej kaplicy pałacowej odbywają się odczyty oraz przedstawienia kinowe. Dzieci mają własną ręczną maszynę drukarską i wybijają na niej własne piśmko oraz druki okolicznościowe, np. gazetkę karnawałową p. t. „Die

Schlosstrompete" (trąbka pałacowa).. Po kilku miesiącach pobytu na Wilhelminenberg dzieci albo wracają do domu, o ile tam w międzyczasie stosunki się poprawiły, albo przekazywane są innym, stałym schroniskom wzgl. domom sierocym, albo też dostają się pod opiekę prywatnych dobroczyńców.

Powstaje tutaj jeszcze jedna obawa, której dawaliśmy wyraz w rozmowach z dyrektorem, że mianowicie dzieci wyrwane ze swego środowiska (niektóre przecież opuszczały dom rodzinny tylko z powodu nędzy rodziców wzgl. sądowego pozbawienia rodziców z różnych powodów praw rodzicielskich) — i przyzwyczajone sztucznie do życia i otoczenia, którego nie będą nigdy miały, nie zechcą wrócić do swych prymitywnych warunków, a jeżeli wróca, to pozostaną tam obce, bez korzeni, wykolejone. Zapewniano nas, że obawy nasze są niesłuszne, że dzieci same objawiają chęć powrotu do domu i że dotychczas tego rodzaju złych doświadczeń nie zrobiono. Wstrzymujemy się tu od oceny i sądu, który mógłby być obiektywny tylko na podstawie dłuższej obserwacji i uwzględnienia danych statystycznych.

Ważną pozycją w dziedzinie akcji społecznej miasta Wiednia są nowe osiedla robotnicze, z których każde mieści m. in. także ogródki dziecięce. Zwiedzaliśmy jedno z takich osiedli, zbudowane niedawno temu w dzielnicy Sandliten. Najpierw słów parę o samym osiedlu.

Osiedle, rozmieszczone na nieco pagórkowatym terenie, robi na pierwszy rzut oka z punktu widzenia estetycznego bardzo miłe wrażenie. Mimo skomasowania mieszkań w dużych blokach, architekt potrafił uniknąć szablonowości, nudy i beznadziejnej koszarowości wiejskiej od większości takich bloków mieszkaniowych. Tutaj potrafiiono doskonale dostosować architektonikę budynków oraz ich rozplanowanie w terenie do właściwości tego terenu, potrafiiono również połączyć nowoczesne wymagania higieny i prostoty (dużo słońca, powietrza, proste, nieskomplikowane płaszczyzny etc.) z postulatem urozmaicenia i piękna. Nie wszędzie udało się w Wiedniu ta synteza; w Sandliten jednakże nie zawiodła. Dzięki temu oko miłe spoczywa na poszczególnych terasach całości, cieszy się różnemi załamaniami, miłemi zakątkami, pewnemi nieregularnościami, nie psującymi jednak harmonji całości. Tutaj znowu możemy zaobserwować moment wychowawczy, którym przepojone są poczynania społeczne reformatorów wiedeńskich. Chodzi mianowicie o to, aby dać robotnikowi nie tylko czyste i zdrowe mieszkanie, lecz przez stworzenie mu ładnego i sympatycznego środowiska, przez budzenie w ten sposób uczuć estetycznych działać nań uszlachetniająco i odciągać od knajpy. Widzimy więc tutaj tę samą dążność, tylko na in-

nem polu, która ujawniała się w urządzeniu omówionego powyżej domu dziecięcego na Wilhelmminenberg.

Czynsz w mieszkaniach osiedla jest tak obliczony, że każdy robotnik może go śmiało uiścić, tak iż mieszkania te naprawdę służą swemu celowi. Cena ta wynosi 25 gr. za metr², tak iż np. mieszkanie, składające się z kuchni (9 m²), pokoju mieszkalnego (18 m²) oraz sypialni (po 10,1/2 m²), razem liczące 49 m², kosztuje miesięcznie 12.25 Sch., t. j. około 15 zł. Przy budowie osiedli miasto trzyma się pozatem jednej jeszcze ważnej zasady, aby nie zabudowywać więcej niż 50% gruntu. W ten sposób umożliwia się tworzenie obszernych dziedzińców, trawników, ogrodów, placów zabaw dla dzieci, kąpeli letnich dla dzieci itp. Nie mówiąc już o dorosłych, stwierdzamy, że dzieci w ten sposób mają zdrowe, wesołe i obszerne pole do zabaw, do wyhasania się, a przytem pozostają w obrębie osiedla pod bezpośredniem prawie okiem rodziców. Znowu pociągnięcie, pedagogicznie bardzo ważne, ułatwiające nauczycielowi - wychowawcy jego trudną pracę.

Rozumiemy teraz także, dlaczego gmina kładzie taki nacisk na to, aby w każdym osiedlu były zorganizowane wzorowe żłóbki i ogródki dziecięce (Kindergarten, Jugendhort). W Sandleiten właściwie mieliśmy sposobność zwiedzić takie naprawdę wzorowe i wspaniałe urządzone ogródki dziecięce, pomieszczone w nowym, trzypiętrowym gmachu z ogrodem i werandami. Całość dzieli się na kilka oddziałów, gdyż przyjmuje się dzieci od 4 do 14 lat życia. Dzieci, któremi matki wcale prawie nie mogą się opiekować, przebywają stale w żłóbku, inne oddawane są na cały dzień, wreszcie dużo dzieci szkolnych spędza tutaj popołudnia, bawiąc się i odrabiając zadania szkolne. Wszędzie panuje bezwzględna czystość, sale i korytarze są jasne, wesołe, pełne słońca. Odpowiednio, także pedagogicznie wykwalifikowane pielęgniarki i ochraniarki opiekują się dziećmi. Za umieszczenie dziecka wraz z wyżywieniem płaci się tygodniowo 5—6 zł., przyczem rodzice ubodzy, naprawdę nie mogący płacić, uzyskują albo częściowe albo całkowite zwolnienie od opłaty.

Między poczynaniami socjalnemi oraz reformą szkolnictwa istnieje, jak już kilkakrotnie zaznaczyliśmy, bardzo silny związek. Obie dziedziny niejako przenikają się wzajemnie; wiedeńskie reformy szkolne bez tego podłoża socjalnego zawieszono byłoby niejako w powietrzu. Zwrócić należy także uwagę na to, że tak wszechstronna i pedagogicznie zorientowana akcja opieki społecznej ma jeszcze jeden dodatni skutek: mianowicie stwarzając zapotrzebowanie na dużą ilość odpowiednio wykwalifikowanych inteligentnych pracowników i pracowniczek, otwiera nowe możliwości na tym przesyconym pracownikami terenie.

Z problemami życia szkolnego z jednej — a życia zawodowo-społecznego z drugiej strony łączy się sprawa szkolnictwa zawodowego, któremu we Wiedniu słusznie zupełnie poświęcają baczną uwagę. Wyrazem energicznej i planowej pracy na tem polu jest przedewszystkiem zbudowana w ostatnich latach Centralna Szkoła Doksztalcząca przy ul. Hütteldorferstrasse. Jest to olbrzymi gmach o 9000 m² powierzchni zabudowanej (+ 3000 m² placów niezabudowanych), w skład którego wchodzi cały szereg zabudowań poszczególnych. Celem szkoły jest uzupełnienie wykształcenia fachowego uczniów i terminatorów wszelkich zawodów oraz zapoznanie ich z nowymi dziedzinami i sposobami pracy w ich specjalności. W tym celu szkoła zaopatrzona jest w najnowsze urządzenia warsztatowe i maszyny; każda nowość w dziedzinie metody pracy zostaje natychmiast zastosowana. Rzeczy tych terminator, wzgl. pomocnik w czynnej pracy zawodowej nie pozna, gdyż jeszcze nie są zaprowadzone, a później po ich wprowadzeniu musiałby ulec walce konkurencyjnej i popaść w bezrobocie, umiając pracować tylko starą metodą. Aby młodzież od tego uchronić, kształci się ją odrazu w najnowszych metodach. W ten sposób daje się jej do ręki broń, która umożliwi zwycięstwo w przyszłej walce konkurencyjnej. Oznacza to zarazem ostanie się żywiołu miejscowego przed ekonomicznym naporem obcym. Kierowniczcy sfery Austrii rozumują słusznie, że jedynie specjalizacja, uwzględnienie momentu jakościowego, a co zatem idzie, opanowanie najnowszych metod pracy uratować może wytwórczość krajową przed zgnieceniem przez potężną konkurencję obcą.

Centralne Szkoły Doksztalczące we Wiedniu (obok omawianej tutaj istnieje jeszcze druga, a w projekcie jest trzecia, — są nie tylko miejscem szkolenia lecz także uznawanym wzorem organizacji pracy. Dowodem tego fakt, że kto we Wiedniu zakłada własną nową pracownię, ten wzoruje się właśnie na pracowniach tej szkoły.

Obie istniejące obecnie szkoły doksztalczą każda po 5000 uczniów, przy czem na każdy dzień w tygodniu przypadają inni uczniowie. Każdy uczeń jest ustawowo zobowiązany jeden cały dzień w tygodniu spędzić w szkole, to znaczy conajmniej jeden dzień. O ile stosunki mu na to pozwalają, o ile pryncypał go zwolni, może przychodzić częściej. O żywotności szkoły i popularności jej wśród uczniów świadczy fakt, że np. w r. 1928 92% nie opuściło ani dnia, przy czem te 8% nieobecnych obejmują już wypadki choroby.

Szkoła obejmuje następujące warsztaty: stolarskie, drukarskie, ciesielskie, budowy karoserji, budownictwa, tapicerstwa i wyściełania mebli, malarskie, lakiernictwa, reklamy, pralnię chemiczną etc. Istnieją dwa wielkie równole-

głe działy, jeden męski, drugi żeński. Udziela się tylko nauce zawodowej z wyjątkiem nauki o państwie jako jedynego przedmiotu teoretycznego. W obrębie szkoły znajduje się jadalnia i bufet dla uczniów oraz internat dla 100 terminatorów. Szkoła pragnie również być dla uczniów swych oraz ich najbliższych ośrodkami życia kulturalnego i rozrywek. W tym celu posiada wielką salę teatralną i bibliotekę, organizuje przedstawienia teatralne i kinowe, kluby sportowe i turystyczne. Corocznie odbywa się wielkie święto sportowe, ściągające tłumy uczniów i ich najbliższych. Osobistościom kierowniczym udało się zatem postawić szkołę na mocnym gruncie, na gruncie wymogów życia.

Dobiegliśmy do końca naszych refleksyj, wywołanych wrażeniami z wycieczki pedagogicznej do Wiednia. Już ten krótki i dość pobieżny przegląd szeregu szkół pozwolił na pewne wnioski natury ogólniejszej. Oto one w streszczeniu:

1. Reforma szkolnictwa wiedeńskiego jest procesem, będącym w pełni swego rozwoju.

2. Reforma objęła narazie dopiero szkolnictwo powszechne („Grundschulen“ i „Hauptschulen“). Szkolnictwo średnie jest nią narazie prawie że nietknięte.

3. Stąd też postulat szkoły jednolitej przeprowadzony jest narazie tylko połowicznie przez zrównanie programu 4 pierwszych klas gimnazjalnych z programem szkoły głównej (Hauptschule) (Klassenzug I).

4. W dziedzinie nauczania powszechnego postulaty i idee reformistyczne (koncentracja, szkoła pracy, wychowanie od dziecka, związek ze środowiskiem etc.) zostały zrealizowane najpełniej w dziedzinie kształcenia estetycznego, następnie w dziedzinie tego wszystkiego, co możnaby streścić pod mianem nauki o rzeczach ojczystych.

5. Mimo różnic w poziomie poszczególnych szkół i stopnia wyrobienia nauczycieli wszędzie bez wyjątku przejawia się czynne i pozytywne ustosunkowanie się do dzieła reformy oraz zapał do pracy w nowym duchu.

6. Podstawami, na których opiera się reforma, są: ściśle porozumienie i współpraca ze sferami rodzicielskimi, odpowiednio postawione kształcenie nauczycieli (na poziomie akademickim) oraz szeroko zakrojona akcja opieki społecznej.

7. Z tem wszystkim — mimo szeregu niedociągnięć i braków (m. in. dodam tutaj pewne wady programu w Hauptschule, spowodowane zrównaniem z odpowiedniami klasami gimn., oraz fatalny niejednokrotnie stan budynków i klas pod względem higieny, oparcie źródeł finansowych na nadmiernych podatkach), Wiedeń zdobył się na tak konsekwentnie, jednolicie i głęboko przeprowadzone

dzieło reformy szkolnej, jak żadne inne szkolnictwo oficjalne.

To też nie dziw, że rok rocznie, zjeżdżają do tego „miasta reform szkolnych“ liczne wycieczki fachowców oraz wybitne osobistości — dosłownie z całego świata. Zapisując się do album pamiątkowego w Radzie Szkolnej, widzieliśmy podpisy nie tylko gości ze wszystkich krajów Europy, lecz również z Ameryki, Azji i dalekiej Australji.

Pożądaną jest rzeczą, aby również nauczycielstwo polskie w dalszym ciągu zwiedzało szkolnictwo wiedeńskie. Korzyść płynię z tego ogromna, nie tylko pod względem wyrobienia fachowego, lecz także ogólnego rozszerzenia horyzontów umysłowych. Nie da się wprost wypowiedzieć, jaki potężny i ożywczy strumień energii przepływa przez duszę człowieka, gdy się zetknie bezpośrednio z tą kuźnią wyteżonej i inteligentnej pracy, gdy wejdzie sam w orbitę promieniowania tego zapału, tej twórczej mocy, która się tu wyzwala.

Nie znaczy to, abym zachęcał do ślepego naśladowania wzorów wiedeńskich na naszym gruncie. Już podczas dyskusji końcowej, która się odbyła z czołowymi postaciami szkolnictwa wiedeńskiego, mieliśmy sposobność podkreślić, że my Polacy posiadamy swoje wspaniałe tradycje pedagogiczne i demokratyczne, do których musimy bezwzględnie nawiązywać. Musimy się też liczyć z odrębnością naszego charakteru, odrębnością warunków społeczno-politycznych i kulturalnych, warunkujących inne, swoiste potrzeby. Natomiast kontakt z głównymi centrami teorii i praktyki pedagogicznej, szczególnie w Europie, winniśmy zacieśniać i pogłębiać coraz więcej pod groźą zacołania. Jedyne żywy kontakt z zagranicą — i tu, i na innych polach kultury — da nam możliwość znalezienia własnej drogi, różnej jakościowo, ale równej wartością. Jedyne ten kontakt obrońi nas z jednej strony przed skostnieniem, z drugiej przed bezprogramowem, chaotycznym szarpaniem się.

Nie lędzmy się, że zdołamy w krótkim czasie rozwinąć i zreformować szkolnictwo nasze tak harmonijnie i konsekwentnie, jak to zrobiono w Wiedniu (i częściowo w innych krajach związkowych Austriji). Możliwe to było tylko na małym obszarze, przyczem zaszła ta szczęśliwa okoliczność, że dzięki przewrotowi politycznemu do steru spraw szkolnych dostało się grono ludzi, natchnionych jednym duchem, zgranych ze sobą, bardzo wartościowych i pod każdym względem odpowiadających swemu stanowisku. Z drugiej jednak strony i u nas już dużo się zrobiło i ciągle się robi w kierunku reformy szkolnictwa w duchu prawdziwie demokratycznym i zgodnym z najnowszymi zdobyczami nauk pedagogiczno-psychologicznych. Już sam projekt ministerjalny, dążący do zniesienia 3 pierwszych klas gimnazjal-

nych i przyłączenia ich kursu do programu 7 klasowej szkoły powszechnej, jest śmielszy i dalej idący niż odnośna ustawa wiedeńska. Chodzi teraz tylko o znalezienie środków i sposobów stopniowego wprowadzania w życie tego programu, w czym napotykały się w Polsce na trudności (interesy wsi, analfabetyzm i konieczność jego tępienia), które w Austrii istnieją w nieporównanie mniejszym stopniu.

Otuchą może nas napawać fakt, że wśród naszego nauczycielstwa szkół powszechnych istnieje duży zapal do kształcenia się i pęd wzwyż. Pozatem — podobnie zresztą, jak w innych zawodach — możemy się poszczycić dużym zasobem ludzi b. zdolnych i twórczych, zasobem kto wie, czy nie większym niż w innych krajach. Jednakże brak nam i tutaj wytrwałości i konsekwencji w działaniu oraz umiejętnej i jednolitej organizacji naszych poczynań; za dużo rozproszenia, za mało skupienia. Mamy np. cały szereg zakładów zarówno w dziedzinie szkolnictwa powszechnego i średniego, które z powodzeniem stosują nowe metody pracy; w Krakowie np. w klasach I-ych i II-ich niektórych szkół powszechnych osiąga się bardzo ładne wyniki metodą nauki koncentracyjnej, wywodzącej się ze zainteresowań dziecka etc. Są to jednak usiłowania sporadyczne, niejednolite, rozstrzelone. Brak nam bowiem odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli, brak budynków, urządzeń, co ostatecznie wypływa niewątpliwie z braku pieniędzy.

Niedomagania te będą mogły być usuwane tylko stopniowo. I pod tym względem Wiedeń może być dla nas wspaniałym przykładem stopniowej, racjonalnej, konsekwentnie i jednolicie przeprowadzanej reformy. Przykład ten winien nas przekonać o tem, że pierwszym, kardynalnym warunkiem powodzenia reformy jest istnienie odpowiedniej elity pedagogicznej, owianej jednym duchem oraz zapewnienia tej elicie faktycznego wpływu na organizację nauki i wychowania. W tym celu winniśmy dążyć do odbiurokratyzowania administracji szkolnej w tym sensie, że wszystkie sprawy pedagogiczne winny być załatwione przez fachowców-pedagogów, a sprawy administracyjno-prawne, przez prawników. Postawmy raż wreszcie odpowiednich ludzi na odpowiednim miejscu!

Wiedeń może być dla nas również przykładem, że reformę szkolną można tylko wypracować, nigdy zgóry narzucić. Pamiętajmy o tem, że reforma szkolna, o ile nie ma się załamać, musi się rozwijać organicznie drogą ścisłej współpracy z uświadomionem nauczycielstwem, w atmosferze koleżeństwa, przy użyciu jedynie dziś racjonalnego, autorytetu wartościowej osobowości!

Dr S. STENDIG.

Współczesna rodzina wielkowiejska

w świetle socjologii wychowania.

(Studjum krytyczne).

(Dokończenie).

VI. Potrzeba rozbudowy publicznej opieki nad młodzieżą.

Kryzys wychowawczy — o który nam chodzi — tak długo potrwa, jak długo — albo nie wróci się do pełnego wychowania rodzinnego, albo nie powstanie takie szkolnictwo, które będzie w stanie w zupełności zwolnić rodzinę z obowiązku wychowania dzieci, bez czyjejkolwiek szkody. Jednakże, jakkolwiek naturalniejszy byłby powrót do wychowania rodzinnego, to jednak obiektywne warunki, w których dziś żyje wielkowiejska rodzina, nie zdają się temu sprzyjać. Dlatego, należałoby w tych wypadkach, gdzie warunki społeczne lub ekonomiczne nie pozwalają obiektywnie¹⁾ na stosowanie tak bardzo pożądanego wychowania w rodzinie — zakładać szkoły, któreby wzięły na siebie rolę wychowania rodzinnego, atoli w lepszym wydaniu, celem zrównoważenia tych czynników wychowawczych, które samorzutnie znikają, w wypadku przelania przez rodzinę wychowania potomstwa na odnośne szkoły. W istocie coraz częściej dziś rodzice przelewają na szkołę swe prerogatywy i zadania wychowawcze. Ilość atoli szkół zastępczych, wyręczających rodzinę niekulturalną, rodzinę wewnątrznie rozbitą, czy rozwiedzioną, lub rodzinę zawodowo zajęta, nie rośnie w tem tempie, w jakim rośnie ich potrzeba i zmieniają się warunki.

I jakkolwiek daje się dziś zasadniczo zaobserwować pewne głębsze zainteresowanie temi sprawami, jakkolwiek rozmaite instytucje społeczne lub państwowe starają się wychować młodzież (szczególnie dzieci opuszczone²⁾), dzieci

1) Podkreślamy, że warunki te muszą obiektywnie uniemożliwić wychowanie rodzinne, aby uciec się do szkół zastępczych w pierwszym okresie wychowania dziecka; gdzie warunki takie nie zachodzą albo dają się przy dobrej woli usunąć lub złagodzić, tam wychowanie rodzinne nie powinno ustawać.

2) Objaw zwalczania kryzysu wychowania rodzinnego (dla wychowania oczywiście jest kryzys rodziny równocześnie kryzysem wychowania rodzinnego) należy powitać tem radośniej, ileż rodzinie, istotnie grozi coraz silniejsze rozluźnienie, ileż młodzieży pozbawionej w $\frac{2}{10}$ wpływu rodziny — (młodzieży robotnika, wieśniaka i pracującej in-

bez wszelkiej opieki, dzieci rozbitych lub pracujących i niekulturalnych rodzin) w całym szeregu przedszkoli, w żłobkach, w specjalnych domach wychowawczo-poprawczych, internatach itp., (gdzie się tą dźwiatwą opiekują w okresie przedszkolnym i szkolnym, ucząc im warsztatów dla kształcącej społecznie pracy, oraz boisk dla gier, zabaw i wychowania fizycznego) — jednak stwierdzić nam wypada, że ilość takich szkół, zwłaszcza przedszkoli, jest, w stosunku do zachodzącego i z dnia na dzień wzrastającego zapotrzebowania, znikomo małą. Skutkiem tego wiele dzieci wałęsa się po ulicach, nie korzystając z żadnej opieki społecznej, z żadnego dozoru, z żadnego wychowania. Przed społeczeństwem i państwem staje więc zadanie pierwszorzędnej wagi — zadanie pomieszczenia tych dzieci w odpowiednich zakładach wychowawczych, a to nietylko w celu zniewolowania ujemnych wpływów wielkomiejskiej ulicy — jej funkcja wychowawcza, dodatnia, winna nadal pozostać jako dodatkowa, w żadnym razie nie wyłączna — ale przede wszystkim celem pozytywnego wychowania tej młodzieży na prawych obywateli społeczeństwa i państwa. Rozbudowa opieki społecznej jest więc postulatem pedagogicznym, dziś szczególnie aktualnym.

Rodzaj i gęstość tych szkół zależą oczywiście od grupy społecznej, dla której są pomyślane. Nie jest to bowiem obojętne, czy mają w nich być wychowane dzieci rodzin kulturalnych, czy rodzin wiejskich lub miejskich, albo rodzin wręcz niekulturalnych lub małżeństw kłótlivych, czy robitych, lub wreszcie rodzin gorzej albo lepiej materialnie sytuowanych. Nie znaczy to również, że istnienie i sprawne funkcjonowanie takich szkół zwałnia zupełnie odnośnych rodziców od obowiązku wychowania i współpracy ze szkołą, która jej dzieci wychowuje. Przeciwnie, dom winien nadal, w miarę swej możliwości i kompetencji pomagać szkole w wychowaniu powierzanej jej młodzieży do podstawowych zalet społecznych i indywidualnych: posłuszeństwa, karności, pilności, wytrwałości, czystości, samodzielności itp. Postulat tej współpracy, głoszony coprawda w spóczesnej pedagogice, jednak niedostatecznie realizowany w dzisiejszej szkole — każde dlatego oboecnym komitetom rodzicielskim rozszerzyć swój zakres działania, z filantropji na wychowanie; każe rodzicom nadal komunikować się wprost z wychowawcami, celem pouczenia ich o psychologicznej strukturze

teligencji) — grozi skutkiem zaniku wychowania rodzinnego wychowawcze osierocenie. Por. o tem mój artykuł: Problem wychowania w rodzinie na trybunie narodów, Miesięcznik Pedagogiczny, maj 1931.

swego dziecka. Postulat ten słusznie każe utrzymywać silniejszy kontakt ze szkołą, ponieważ szkoła nie może na siebie wziąć całej odpowiedzialności za wychowanie dzieci, których rodzicom wychowanie to jest zupełnie obojętne.

Jednakowoż obowiązek wyłączności wychowania w szkole powinien i musi dotyczyć tylko osieroczone dzieci. Rodziny, które z konieczności oddały dzieci swe do zakładów wychowawczych, bo im przeróżne warunki uniemożliwiają, albo w wysokim stopniu utrudniają stosowanie systematycznego wychowania, winny mimo to żywo interesować się wychowaniem swych dzieci, aby dzieci te nie czuły się osieroczone za życia rodziców. Do tego dołączają się i przyczyny natury emocjonalnej, ponieważ w zasadzie i dziś osłabioną funkcję wychowawczą rodziców niweluje do pewnego stopnia dodatni czynnik wychowawczy, jaki rodzinie jeszcze pozostał, mianowicie: uczuciowa spójność rodziny, mającej pewne indywidualne dążności natury pedagogicznej.

VII. Stanowisko rodziców w wyborze zawodu dzieci.

Rodzina może dziś, jeszcze bardziej, jak przedtem nie spuszcza z oka jednej z tych dążeń, mianowicie sprawy zawodu swego potomstwa, mimo iż wychowaniem zajęła się w jej zastępstwie szkoła. I ciekawym jest, że wychowanie swego potomstwa rodzina chętnie powierzy szkole, natomiast nad wyborem i przygotowaniem dziecka do zawodu — sama woli czuwać.

W tem nastawieniu współczesnej rodziny do zagadnienia zawodu dziecka tkwi jednak luka wychowawcza; tkwi ciasny punkt patrzenia na szkołę i wychowanie wyłącznie z uwagi na ewentualny przyszły urząd lub inne zajęcie. Skutkiem tego rodzice siłą faktu zaniedbują teraźniejszość dziecka z uwagi na jego przyszłość, którą wyraźnie chcą oznaczać i przeznaczać, zatracając zupełnie punkt widzenia wychowania — społeczny, znamionujący tak wybitnie współczesną szkołę. W tym wypadku rodzice miast pomagać — szkodzą szkole. Od niej bowiem przede wszystkim wymaga się wychowania uspołeczniającego, obracającego się w ramach szerszych, bo uwzględniających również i przygotowanie do zawodu. W samej zasadzie wada tkwi w tem, że rodzice mało lub wcale nie troszczą się w wyborze zawodu dla swych dzieci o taki wybór, któryby odpowiadał powołaniu i zdolnościom ich dziecka¹⁾.

¹⁾ Por.: Dix K. W.: Die Berufsberatung, Leipzig 1926 i E. Spranger: Begabung und Studium, tamże wydane.

Mało jest wypadków, gdzie młodzież sama sobie wybiera zawód, natomiast na porządku dziennym jest fakt wyznaczania dziecka do takiego zawodu, który najbardziej licuje z godnością rodziny, najbardziej odpowiada ambicji albo stanowi rodziców, lub wreszcie najbardziej jest korzystny i pewny. Szkoła na takie stanowisko zgodzić się nie może, nie dlatego, że nie ma na oku zagadnienia z a w o d u dla swych wychowanków, ale dlatego, że woli, iżby przygotowanie i wejście do zawodu poprzedzone było przez wychowanie społeczne¹⁾. O bie te sprawy winny bowiem być łączone i umiejętnie przeprowadzone, bez jakiegokolwiek szkody dla wychowanka. Obie wzajemnie się warunkują. Dobrze wychowany i społecznie wychowany człowiek, pełny człowiek, lepiej wykona swój zawód, aniżeli ten, któremu zawód wyznaczono, często wbrew jego woli i zdolnościom, nie dawszy mu żadnego wychowania. To słuszne stanowisko winni rodzice zrozumieć i szkole przyjść z pomocą, a wypadki wykołejenia z niedoszłych zawodów staną się niezawodnie rzadsze. A rzadsze dlatego, bo z chwilą, gdy w wychowaniu zajmie pierwsze miejsce wychowanie młodzieży na pełnego człowieka, ściślej mówiąc na pełnego „członka gminy“ — jak to nazywa socjologia wychowania²⁾ — nie zajdą wypadki niezdolności przystosowania się do grupy, dla której lub wśród której się pracuje. Z tych więc społecznych względów, aspekt zawodowy nie powinien dominować w szkole, nie będącej instytucją wyłącznie zawodową, ale szkołą, wychowującą dzieci w ich pierwszych stadjach rozwoju — szkołą, stanowiącą właśnie podbudowę pod szkołę czysto zawodową.

Przeciwnie, względy społeczne wymagają właśnie od rodziny pomocy w stworzeniu prawdziwej atmosfery wychowawczej i tej też atmosfery — jak zaznacza Znaniecki — dzisiejsze społeczeństwa wymagają od każdej rodziny. Szkoła sama nie jest bowiem w stanie wytworzyć tej atmosfery — ona raczej dojrzewa w środowisku rodzinnym, aniżeli w zbiorowisku wychowanków szkoły, często przypadkowo zestawionych — ponieważ brak tu cech, znamionujących bezpośredni stosunek wychowawczy rodziców do dzieci — brak mianowicie więzi biologicznej i emocjonalnej.

1) Lapie P.: L'école et les écoliers, Paris 1923.

2) Por. Durkheim E.: Education et sociologie, Paris Alcan. Kind E.: Social aspects of education, New-York 1912. Rouma G.: Pédagogie sociologique, Neuchâtel 1914. Clow F. R.: Principles of sociology with educational applications. New-York 1920 i Kawareau S.: Soziologische Pädagogik, Leipzig 1924.

VIII. Funkcje zachowawcze rodziny.

Może wskutek braku tych dwu cech, stanowiących poważny czynnik wychowawczy, nie udają się próby wyłącznie państwowego kierownictwa życiem rodzinnem i wychowaniem w rodzinie; może dlatego funkcja wychowawcza rodziców nie powinna i w dzisiejszych warunkach ustać; może dlatego nie jest dzisiejsza szkoła w stanie zupełnie zastąpić rodziny w jej działaniach wychowawczych i — może dlatego na długo jeszcze nie będziemy mogli zrezygnować z wychowania rodzinnego, jakkolwiekby ono szwankowało i jakkolwiekby ono wymagało naprawy.

Z tego to powodu nie jest dla współczesnej pedagogiki obojętnem, czy rodzina nadal się rozprzęga, czy konsoliduje. Wyznać jednak trzeba, że tej wewnętrznej konsolidacji rodziny dziś nie widać; przeciwnie coraz głębsze rysy wrzynają się w jej strukturę. Oto rozpadł się bezpowrotnie dawny ród szlachecki, rozpadła się i wielka rodzina, zarówno mieszczańska, jak i chłopska, a to nie tylko na skutek rozprószenia terytorjalnego, ale i z przyczyny dalszego różnicowania zawodowego oraz szybkiego tempa współczesnego życia, zwłaszcza wielkomiejskiego, ponadto i z powodu pomnożenia punktów styczności ze światem zewnętrznym, a wreszcie z przyczyny niezbyt silnej ingerencji państwa w niektórych krajach. Miejsce rodziny wielkiej zajęła dziś coprawda rodzina mała,¹⁾ złożona zaledwie z rodziców i ich potomstwa, ale i ona coraz bardziej poczyna zanikać w wypadkach, gdzie zanika współpraca ekonomiczna jej członków. Tylko w małych gospodarstwach rolnych, na wsi, współpraca taka istnieje, wzmagając się szczególnie silnie w okresach sezonowych i pilnych prac w polu; tylko na wsi ma ona jeszcze duże ekonomiczne znaczenie. Pozatem ta jedność ekonomiczna silnie się rozpada, szczególnie w wielkich miastach lub środowisku przemysłowym, w miarę, jak oprócz ojca zarobkuje poza domem i matka — objaw coraz częstszy nie tylko w rodzinie robotniczej miejskiej i wiejskiej, ale i mieszczańskiej, prowadzącej samodzielnie przedsiębiorstwa i interesy, absorbujące je przez cały dzień. Ta atoli mała rodzina nie chętnie rozpada się; przeciwnie daje się zauważyć silny pęd do konsolidacji, zmierzającej do

¹⁾ Dealey J.: *The family in its sociological aspects*, Boston 1912.
 Durkheim E.: *La famille conjugale*, *Revue philosophique*, 1921, 1-14.
 Duprat G.: *Le lien familial, Causes social de son relachement*, Paris 1924.
 Müller-Lyer F.: *Die Familie*, München 1912.
 Thomas F. P.: *L'éducation dans la famille, Les péché des parents, I. Nos fils. III. Nos filles*, Paris, Alcan.

oparcia się zewnętrznemu naciskowi, rozbijającemu rodzinę. Rodzina ta czuje, że nie straciła wszystkich warunków swego istnienia, jakkolwiek w bycie swym jest mocno nadwyrężona; czuje bowiem w sobie jeszcze dwa czynniki, które mimo wszystko mają pewną moc spajającą. Trzeba jej tylko w tym procesie spajania pomóc, a to jest rzeczą przedewszystkiem państwa.

Temi zachowawczemi czynnikami rodziny są — jak powiada Znaniecki — społeczne funkcje rodziców — mianowicie: funkcja rodząca i wychowawcza, oraz indywidualne uczucia i dążności.

Funkcja rodząca słabnie atoli, jakieśmy widzieli, w społeczeństwach wysoko ucywilizowanych, mimo ingerencji państwa, usiłującego nie tylko zmusić niezonałych (w dużych miastach procent ich jest poważny) do zawierania małżeństw, ale i starającego się pobudzić rodzinę mało płodną do płodności większej, oraz skłonić małżonków do płodności wogóle. A słabnie ona, niezawsze z egoistycznych powodów, ale prawie zawsze z przyczyn obiektywnych i altruistycznych. Żadnej bowiem rodzinie, jakkolwiekby była i jakkolwiekby były jej stosunek wychowawczy do swego potomstwa, nie jest i nie będzie obojętnem, co się w obecnych warunkach ekonomicznych, społecznych i państwowych stanie z jej potomstwem. Więż bowiem biologiczna i emocjonalna nadal każe rodzicom zapytać się, czy mają, wobec tak trudnych i zmienionych warunków bytu, prawo wydawać na świat potomstwo, którem ani zająć się nie mogą, ani któremu nie są w stanie zabezpieczyć chleba¹⁾.

Momenty te, z punktu widzenia rodziny ważne, nie idą jednak po linii interesów państwa; toteż państwo, chcące motywy te osłabić, względnie przyczyny te usunąć, winno stworzyć obiektywne warunki, dające rodzinie podstawę do zmiany swego stosunku do tego zagadnienia. A jest to interes państwa dużej wagi; leży to również w interesie poszczególnych grup społecznych.

Lecz nie tylko funkcja rodząca w wielkiem mieście słabnie; słabnie też, jakieśmy wywodzili, funkcja wychowawcza, co stanowi może najwalsniejszą lukę współczesnej, wielkomiejskiej rodziny — z punktu widzenia wychowania. Toteż państwo i społeczeństwo mają tu obowiązek wglądu i obowiązek niesienia pomocy. Nie jest bowiem i to obojętne dla państwa, względnie dla społeczeństwa, czy, gdzie i jak wychowuje się nowa generacja, na której

¹⁾ Por.: Kurz K.: Zusammenhänge zwischen Kinderzahl und wirtschaftlichen Lage des Elternhauses, Archiv f. Rassen u. Ges.-biol., XX, 240-308.

swój byt opiera. Każda bowiem grupa społeczna, państwowa czy religijna, narodowa, czy wręcz klasowa, jest właśnie w tem wychowaniu wrastających w nie¹⁾ adeptów głęboko zainteresowana. I jakkolwiek grupy społeczne urzeczywistniają się lepiej, prędzej i skuteczniej w własnych zakładach wychowawczych, to jednak zakłady te mogą tem wychowaniem metodycznie wtędy pokierować, gdy nadbudowują na wychowaniu rodzinnem. W wypadku bowiem, gdy zmniejszył się zakres tego wychowania o wychowanie przedszkolne, dokonane w rodzinie, dzięki stosowaniu wychowania wyłącznie rodzinnego, zmniejsza się koszt tego wychowania. Co więcej, grupa zakładająca i utrzymująca, we własnym interesie, własne szkolnictwo; może ewentualnie poprzestać tylko na pewnym typie szkół, wymagających wyłącznie umiejętnego wychowania lub wyłącznie metodycznego szkolenia i nie musi rozpoczynać wychowania od sanych jego podstaw.

Stać się to jednak może tylko wówczas, jeżeli rodziny stoją na odpowiednim poziomie duchowym, jeżeli rzeczywistość miłość małżeńska i rodzicielska oraz odpowiednie usposobienie dzieci i rodziców; a ponadto i pewna pomyślność warunków, schodzą się razem, łącząc się z dobrą wola. Tam, gdzie momentów tych brak, nie może szkoła odnośnej grupy liczyć na trwałe indywidualnych, psychologicznych podstaw stosunku wychowawczego danej rodziny do swych dzieci. To jest możliwe w kulturalnych i harmonijnie współżyjących rodzinach. Pozatem musi rodzina sama zająć się całym wychowaniem, od samego jego początku, od najwcześniejszej młodości wychowanków.

Dodać jednak należy, że jeśliby w takich rodzinach osłabły i funkcja rodząca i wychowawcza²⁾, a przystem i strona emocjonalno-wychowawcza również okazała się słabą — wówczas rodzina taka niezawodnie słabłaby dalej, w miarę dokonywującej się przebudowy struktury społecznej i ekonomicznej, zwłaszcza, że owa przemiana w zasadzie nie sprzyja utrzymaniu rodziny, w jej pierwotnym charakterze i pierwotnej formie.

Ten stan rzeczy zatrwożył też wielu trzeźwych myślicieli i ciekawe, że nawet nie pedagogów, względnie socjo-

1) Spranger E.: Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1929, str. 140 i n.

2) Stosunek tych dwóch funkcji zależy w wysokiej mierze od danej rodziny. W rodzinie kulturalnej słabnie naogół funkcja rodząca, a utrzymuje się w równowadze funkcja wychowawcza; w rodzinie natomiast niekulturalnej utrzymuje się właśnie w równowadze funkcja rodząca, a słabnie funkcja wychowawcza. Ten fakt wskazuje nam, że rodzina niekulturalna bardziej skazana jest na wychowanie przedszkolne, poza rodzinne, aniżeli rodzina kulturalna i zamożna.

logów, ale przede wszystkim socjalistów. Przyczyna jasna. Wspomniane niebezpieczeństwo godziło bowiem raczej w byt rodziny robotniczej, aniżeli mieszczańskiej, której o wiele mniej zależy na zwartej socjalnej strukturze. Dlatego więc zainteresowane sfery, którym interes grupy leży szczególnie na sercu, w zrozumieniu, że przez sprawne funkcjonowanie wychowania rodzinnego lepiej się służy grupie — poczęły się odnosić przychylnie do rodziny, a Edward Bernstein¹⁾ wręcz głosi, że utrzymanie rodziny i zachowanie jej pierwotnej formy wraz z atrybutami: rodzicami i wychowawcą, jest dziś szczególnie konieczne. Tego samego zdania są ogólnie i socjologowie wychowania; tak też zapatruje się na tę sprawę generacja kobiet, która już zdołała wyemancypować się z fałszywych przesłanek dawnych emancypantek, wrogo wobec rodziny nastawionych.

Temu stanowisku, sprzyjającemu wychowaniu rodzinnemu, przyszła też w pomoc nowoczesna psychologia dziecka, która kładzie na wychowanie w pierwszych latach dzieciństwa szczególnie nacisk. Temu pomagają też doświadczenia zakładów wychowawczych, które zgodnie orzekają, że pierwsze wychowanie jest niezmiernie uciążliwe i że żadna instytucja wychowawcza, pozarodzinna, nie jest w stanie dokładnie w tem rodzinie zastąpić. Pozatem sprzyja temu fakt wzmacniać się poczynającej rodziny robotniczej, którą się dziś częściej zakłada, aniżeli to miało miejsce w czasie, kiedy rzesze pracowników mogły przebywać u swych pracodawców. Stan ten sprzyja zarazem i potomstwu takich rodzin, które nie musi się już tak powierzać po domach pracodawców, jak przedtem, ponieważ może przebywać w własnym domu rodzinnym, w którym najskapsze nawet wychowanie może po części zniwelować ujemny wpływ ulicy. Aby jednak wychowanie rodzinne mogło się odrestaurować konieczną jest reformatęgo wychowania, idącą w kierunku jego przebudowy z systemu wręcz negatywnego w system, przynajmniej po części, pozytywny. To atoli wymaga pewnego zainteresowania kulturalnego tem zagadnieniem; to wymaga pewnego szkolenia; toteż winno się społeczeństwo starać o udostępnienie rodzinom podstawowych zasad pozytywnego wychowania.

¹⁾ Bernstein E. jest w dziele „Der Marxkultus und das Recht der Revision“ gorącym sympatykiem rodziny, którą zwalczał Marx i przedrewizjonistyczna partja niemieckiej socjalnej demokracji. Por. też „Sozialistische Monatshefte“ 1903, Nr. 4. B. — miejsca odnoszące się do manifestu komunistycznego i rodziny.

IX. Wychowanie bezrefleksyjne przez przykład.

Ponadto w rodzinach tych winien wychowaniu pomagać dobry przykład, który wychowankom przyswiecać musi ze strony rodziców. Istnieje bowiem wychowanie przez przykład, który działa wychowawczo pośrednio, bezrefleksyjnie. I istotnie tam, gdzie wychowanie nie jest pozytywne, wiele pomaga dobry przykład. Dlatego wysuwa się tu naczelny postulat wychowania rodzinnego, którym jest takie zachowanie się rodziców i członków rodziny, któreby samo dla siebie mogło wychowywać, samo dla siebie mogło kształcić. Dziecko bowiem takim będzie, jakim był przykład rodziców. Więc o ile u rolnika lub pasterza syn będzie się wzorował na czynnościach zawodowych ojca i na jego postępowaniu, które będzie moralne, to wejdzie on w krąg tej pracy i pójdzie w ślad za ojcem, stając się pilnym i pracowitym rolnikiem, jakkolwiek ojciec jego, wcale go w tym kierunku nie wychowywał¹⁾. Syn ten posiedzie cały ten system, w sposób bezrefleksyjny, przez przykład, podpatrując i przyswajając sobie wszystko. Tak wychowują się wszak córki przy boku swych matek, które naśladują.

Niestety jednak te same po części warunki, które odosobniły grupę małżeńską i osłabiły wielkowiejską rodzinę, powodują często indywidualną demoralizację rodziców. Nietrudno zaobserwować, jak pożycie rodziców staje się w wielu wypadkach codzienną walką słowną. Nieraz możemy widzieć, jak w rodzinach zaciekle kłótnie kończą się bijatyką lub awanturą; nieraz widzimy, jak brutalnie rodzice odnoszą się do swych dzieci w chwilach uniesienia — w chwilach, kiedy same opuszczają pokój, aby nie przypatrywać się zajściom domowym. „A jeżeli dziecko takie mocno się zelry — powiada Bernard Shaw — lub w silnem zdenerwowaniu butami na nie rzuci, albo wypędzi z izby szturchańcem lub kopnięciem, to doświadczenie takie będzie dla dziecka równie pouczającym, jak spotkanie z rozdrażnionym psem lub rozwścieczonym bykiem²⁾. Ale na tem nie koniec. W takich bowiem rodzinach zwykle destruktcyjny przykład idzie dalej. Nierzadko bowiem rodzice tacy wciągają swe dzieci w rozmaite pijatyki, z rzekomych okazji; często dają im okazję do palenia papierosów²⁾ w miejscach publicznych, ze względów rzekomo to-

1) Por. Brim O. G.: Rural education, New-York 1923 i pod tymże tytułem, dzieło Ashby'ego i Byles'a, wydane równocześnie w Oxfordzie.

2) Hartmann M.: Der Kampf gegen das Tabakrauchen der Jugend, Dresden 1918. Hofstätter R.: Tabakrauchen und Schule, Wien i tegoż autora: Die rauchende Frau, 1924.

warzyskich; niejednokrotnie nawet dopuszczają je do różnych wybryków erotycznych i seksualnych, zwłaszcza w ciasnych jednoizbowych mieszkaniach robotniczych²⁾ i zakazanych lokalach; wreszcie wciągają rodzice swe niewinne dzieci często w różnego rodzaju bójki, kradzieże i wysoce nieuczciwe oszustwa.

Do powstania takiej atmosfery przyczynia się jeszcze nieumiejętne uświadamianie młodzieży w kwestiach seksualnych przez takich rodziców, zaniechanie nadzoru w okresie dojrzewania seksualnego dźwiatwy i niweczenie z ich strony samowychowania młodzieży, czującej potrzebę środowiska innego, moralniejszego. Dziecko bezwzględnie wyczuwa atmosferę moralną domu, postępując w jej duchu, i słusznie powiada Rousseau o dzieciach, że nie są one zepsute z natury, ale wskutek złego przykładu. Bo też istotnie przykład jest, jak mówi Tews, wszystkim, zwłaszcza w wychowaniu rodzinnem. Nigdzie bowiem dziecko nie widzi swego otoczenia tak dokładnie, jak w rodzinie, gdzie maska zaraz opada, gdzie nie istnieje żadne zatajenie. Nigdzie bowiem wychowawczy wpływ nie jest tak silny, jak właśnie w rodzinie, gdzie rodzice i rodzeństwo są dziecku organicznie najbliżsi³⁾. Słusznie więc utrzymuje J. M. Salier, że najważniejszym czynnikiem w wychowaniu rodzinnem jest dobry przykład rodziców i przyzwyczajenie do dobrego, a gdzie tego niema, tam wszelkie pouczenia i namowy nie mają wartości, a Franć de Salignac dodaje, że, cokolwiekby matka prawila swej córce, wszystko nadaremnie, jeżeli nie czyni tak, jak mówi i naucza, zwłaszcza w pierwszym okresie, kiedy wychowanie matki jest — jak to już Hegel podniósł — dla dzieci szczególnie ważne. Znamiennem jest przytęm, że dziecko, pozbawione zdolności refleksji i krytyki, uczy się i wychowuje tylko na przykładzie, naśladowując, jak zauważył Locke⁴⁾, raczej przykład gorszy, aniżeli lepszy⁴⁾.

²⁾ Jak wiadomo była sprawa ta jedną z głównych na zeszlórocznym IV-tym „Międzynarodowym Kongresie Reformy Seksualnej” w Wiedniu i referował ją prof. Tandler, czynny członek „Światowej Ligi dla Reformy Seksualnej”.

¹⁾ t. z. trudność dzieci, zamykanie się przed rodzicami, nie reagowanie na ich działania wychowawcze bierze nieraz swój początek w dziedziczności.

²⁾ Locke John.: Some thoughts concerning education, str. 87, tł. pol.

³⁾ Dziecko widząc dysharmonję między społecznością starszych, chętnie wprowadza rozdzwięk do grupy młodocianych; widząc, jak się kłóca rodzice, chętnie kłóci się ze swem rodzeństwem, widząc dokola przepaść między ludźmi, separuje się chętnie od generacji starszej i zamyka ciałniej w kole.

X. Potrzeba gruntownej sanacji rodziny.

Jeżeli tedy rodzina dalej ma zająć się wychowaniem swych nieletnich dzieci w okresie przedszkolnym, to przede wszystkim musi ona naprawić swe wewnętrzne moralne stosunki, w przeciwnym razie nie wolno jej, w świetle wychowawczo, tak decydującego przykładu, młodzież wychowywać u siebie w domu i młodzież tą musi powierzyć specjalnym zakładom wychowawczym. Tego wynagać musimy i możemy, bo to leży w naszej kompetencji; ten stan rzeczy da się zmienić. Umoralnienie rodziny łatwiej bowiem daje się uskutecznić, aniżeli uzdrowienie powojennych warunków ekonomicznych, na które wpływu nie mamy, jakkolwiek i ich sanacja jest kwestją palącą. Uzdrowienie moralne rodziny musi jednak poprzedzić uzdrowienie wogóle, jeśli chcemy, aby kryzys wychowawczy, który ogarnął rodzinę, na skutek jej kryzysu, nie zataczał coraz szerszych kręgów i nie krzywił dalej wychowania dzisiejszej młodzieży.

Taka atoli uzdrawiająca praca dokoła rodziny musi rozpocząć się od samych podstaw. Praca ta musi być systematyczną i pogłębioną, a prowadzić ją ma nietylko społeczeństwo same, ale i państwo, które przede wszystkim powołane jest do tego rodzaju uzdrowienia stosunków wychowawczych. I jakkolwiek państwo może niejedno zdziałać¹⁾ w kierunku

¹⁾ Państwo może np. w pewnej mierze zaingerować, aby dla konserwacji rodziny i wychowania rodzinnego, pracodawcy liczyli się z potrzebami głowy rodziny, a nie z potrzebami bezrodzinnego pracownika. W wypadkach gdyby żelazne prawa ekonomiki nie pozwoliły w danym kraju i w danych warunkach na zmianę podstawy zarobkowej i kryterjum wartościowania pracy, winnoby państwo stworzyć specjalny fundusz zasiłkowy dla celów wychowania rodzinnego, na podobieństwo funduszu bezrobocia, w tych domach pracowników najrozmaitszej kategorii, których stopa zarobkowa jest niższą od minimum, pozwalającegołożyć pewne wydatki na wychowanie rodzinne. Taki fundusz istnieje w Niemczech — zdajemy sobie jednak sprawę z następczających się tu trudności finansowych, szczególnie w dzisiejszych warunkach coraz mniej realnych budżetów i coraz większej pauperyzacji mas. Można by też przeciwdziałać zanikowi rodziny i jej funkcji wychowawczej przez nefaworyzowanie pracowników, będących w stanie wolnym — przez uregulowanie pracy małoletniej młodzieży, która niejednokrotnie przymuszana jest do zarabkowania na rzecz rodziny i to w czasie, gdy młodzież ta ma się wychować i szkolić, skutkiem czego pracuje nie dla swego zawodu lub w swym zawodzie, ale dla większej korzyści materialnej pracujących, a mało zarabiających rodziców. (Por.: Kraheńska H.: Praca dzieci i młodocianych w Polsce, Warszawa 1928 i: Bystron, o. c. str. 85-97). Sprawa ta jest dlatego

przeciwdziałania szerzeniu się obu wspomnianych kryzysów, to jednak pomoc ta będzie w dużej mierze zależała od życzliwości i wsparcia ze strony społeczeństwa, które musi się odnieść do zagadnień wychowawczych poważniej niż dotąd.

Idąc po tej linii winna każda grupa społeczna stawiać rodzicom określone zadania wychowawcze; każda grupa winna uczyć rodziców, jak zadania te spełniać; ponadto musi ona pomagać i dozorować w ich spełnieniu, aby rodzice działali pod naporem całego środowiska, czując jednakowoż

ważna, bo objaw ten staje się powszedniejszym, a to w miarę złych warunków ekonomicznych, odbijając się ujemnie na wychowaniu rodzinnym. Zarobkujące dzieci demoralizują się w pewnej mierze szybciej, aniżeli nie pracujące, bo za ich zarobek muszą im rodzice pozwolić na szeroką swobodę, powodującą weześniejsze odłączenie się od rodziny i wywołującą zupełne ustanie stosunku wychowawczego, jaki mógł istnieć w takiej rodzinie między rodzicami a ich dziećmi. Państwo winno ponadto skuteczniej niż dotąd uregulować sprawę pracy matek i kobiet, a to zarówno w pewnych dziedzinach pracy, jak i w pewnych porach. Państwo winno usilnie starać się o polepszenie ogólnych warunków bytu pracującej rodziny, gdyż nędza i bezrobocie są tłem największego rozprzężenia rodziny i jej funkcji wychowawczej. Ta ingerencja państwa winna atoli być ujęta ustawami i nie może być pozaekonomiczna. Ustawodawczo należałoby też unormować pewne niedomagania wychowawcze, a mianowicie nierówność i niejednolitość w wychowaniu szkolnym i domowym. Mamy bowiem dziś do czynienia z kastowem czy stanowem wprost wychowaniem — zarówno w domu, jak i w instytucjach wychowawczych. W szkole np. ciągle jeszcze istnieje duża przepaść między dzieckiem ubogiem a bogatem, między dzieckiem tej lub innej rodziny, a dzieckiem sierocem, mimo iż żyjemy w czasach demokratycznych. Stan ten dałby się usunąć przez wprowadzenie jednolitej, demokratycznej szkoły, realizującej się już w niektórych krajach, w myśl zasad nowoczesnej pedagogiki, upatrującej w pewnym konformizmie wychowawczym, w wspólności wychowawczej, czynnik łagodzący przeciwieństwa, istniejące między poszczególnymi warstwami społeczeństwa. (Por.: Riekel A.: Die Demokratisierung der Bildung, Leipzig 1928). Na tych uwagach nie wyczerpuje się oczywiście zakres możliwości wprowadzenia pewnego ulepszenia w nadwyrażone wychowanie rodzinne. Miarodajne czynniki niestety trudno odnajdą liczne sposoby zaradzenia złu; uwagi niniejsze mają tylko na celu pobudzić do sanacyjnej pracy wychowawczej, którą należy rozpocząć od rodziny, gdyż 90 uczniów na 100 — jak pisze Devuyt w przytoczonej rozprawie — jest przeznaczonych do życia w domowym ognisku. Autor ten sądzi nawet, że szkoła ma obowiązek dać tym uczniom „orientację rodzinną”, w toku nauczania szkolnego, za pośrednictwem wprowadzenia „elementu rodzinnego”, do wszystkich gałęzi nauczania. Zdaniem jego ma to być skuteczny środek sanacji instytucji rodziny — jednak nie jodyny.

w środowisku tem pomoc materialną i moralne oparcie dla swej działalności, która jest w stanie z rodziny wyczarować tę moc, jaka za pośrednictwem wychowania rodzinnego tworzyła dzielne pokolenia budowniczych świata. Tę moc wyczaruje się jednak wówczas, jeżeli wychowawczej funkcji rodziny i rodziców nadamy dawną potęgę i ważność, nie ujmując bynajmniej innym czynnikom wychowawczym ich dużego pedagogicznego znaczenia.

A staje się to wprost naszym obowiązkiem, jeśli sobie uprzytomnimy, że społeczne zadania wychowania młodzieży są tak wielkie i tak trudne, że żadne z dzisiejszych społeczeństw nie może sobie — jak powiada Znanięcki — pozwolić na ubycie któregośkolwiek z możliwych a skutecznych czynników wychowawczych, wśród których wychowanie rodzinne zajmuje niepoślednie miejsce.

Dr M. SEKRETA.

W sprawie aktualizacji nauczania literatury.

Rewizjonistyczny charakter epoki obecnej, odznaczającej się gorączkowem poszukiwaniem nowych dróg uleczenia starych bolączek, nie ominął też i życia szkoły. Co więcej, nigdzie może tak intensywnie, jak w tej właśnie dziedzinie, nie uwydatnia się ów żywiołowy wzrost tendencji reformistycznych.

Zagadnieniem, coraz częściej dziś w piśmiennictwie pedagogicznym wentylowanym, jest dylemat: historia literatury, czy system literatury. Nie idzie tu wyłącznie o kwestję teoretycznej konstrukcji przedmiotu nauczania, łączą się z tem bowiem nader doniosłe konsekwencje praktyczne: od przyjęcia jednego z tych stanowisk zależy, czy szkoła ma produkować erudyty, obdarzonych pewną wiedzą historyczno-literacką, czy też drogą bezpośredniego obcowania młodzieży z plodami twórczości literackiej, ma rozwijać i kształcić w niej wartościowe właściwości umysłu i charakteru, składające się na pojęcie osobowości, jako najwyższego celu wychowania.

O ile sądzić można z dotychczasowych głosów, przewaga pozostaje po stronie zwolenników koncepcji systemu literatury, co znajduje zresztą poparcie w ogólnych założeniach formalizmu, czy funkcjonalizmu dydaktyki społecznej.

Nowy moment do dyskusji w tej sprawie wnosi artykuł p. S. Kawyna „Z socjologii literatury w szkole średniej” (Polonista 1930. I.) Odrębność stanowiska autora polega na tem, że literaturę pojmuje jako jedno z wielu

ogniw kulturalistycznych, co prowadzi do ujęcia jej aktualistycznego. Jako postulat programowy wysuwa „ujęcie materiału literatury polskiej w szkole średniej ze stanowiska socjologicznego“.

Takie postawienie sprawy, zasadniczo zupełnie zresztą poprawne, budzi pewne zastrzeżenia natury formalnej. Wprowadzona tu mianowicie konstrukcja aktualistyczna wygląda jednak zagadkowo, nie łatwo też uchwycić związek aktualizowania przeszłości, z ujęciem jej socjologicznym.

Pewien rąbek okrywającej tę aktualność tajemniczości uchylił p. B. Suchodolski w artykule dyskusyjnym „O aktualizacji nauczania literatury“ (Polonista 1931. II). Aktualizowanie przeszłości rozumieć można dwojako: jako aktualność chronologiczną i jako aktualność psychiczną. Aktualność chronologiczną polega na związaniu utworów przeszłych „z pewnymi wydarzeniami i faktami stającymi się w chwili dzisiejszej, wierząc, iż aktualność, którą one posiadają, spłynie przez to powiązanie na dawne dzieła literackie i ożywi je“. Aktualność zaś psychiczna „pragnie związać przeszłe utwory literatury z pewnymi właściwościami i tendencjami psychicznymi ujawnianymi przez daną jednostkę“. Aktualizowanie psychiczne uważa autor za „głębsze i bardziej wartościowe“, natomiast „pojmowanie aktualizacji literatury w sensie sprowadzenia jej do chwili bieżącej, pojmowanie, oparte na chronologicznej aktualizacji.... jest szkodliwe i niecelowe“.

Po tych wyjaśnieniach można uważać, że kwestja aktualizacji literatury została postawiona w sposób kwalifikujący ją do dalszej dyskusji, celem wskazania dróg i możliwości realizacji w praktyce szkolnej.

Teraz wysuwa się zagadnienie ujęcia literatury ze stanowiska socjologicznego, i stosunku tego postulatu do postulatu aktualizacji. Wedle p. S. Kawyna oba zagadnienia pozostają do siebie w stosunku wynikania, t. zn., że ujęcie literatury ze stanowiska socjologicznego prowadzi do ujęcia aktualistycznego. Natomiast p. B. Suchodolski zdaje się oba postulaty traktować rozłącznie, nie dopatrując się żadnego między nimi związku; powtóre, postulat socjologicznego ujęcia literatury sformułował za wąsko, jako „socjologię, obejmującą wyłącznie chwilę dzisiejszą“ wskutek czego, zbyt może arbitralnie osądził, iż „system ów nie przyniósłby tej wielkiej korzyści pedagogicznej... nie wzbudzałby zainteresowania ucznia“, słusznie zresztą rozumując, że „zapoznanie się z dzisiejszą reakcją społeczną na dzieła literackie dawniejsze wydaje się skutkiem, a nie przyczyną zainteresowań literackich“. Oczywiście, ależ bo tu chodzi nie „wyłącznie“ o „dzisiejszą reakcję“, ale o coś znacznie szerszego, o oparcie zjawisk literackich na obszernem tle procesów ekonomiczno-społecznych, o wykrycie i uwydatnienie nici,

łączących życie literackie z szerszą sferą życia gospodarczego, politycznego, społecznego, kulturalnego.

Postulat socjologicznego traktowania literatury nie jest rzeczą nową. Idea ta początkami swemi sięga w trzecie ćwierćwiecze XIX stulecia. Już H. Taine, jako punkt wyjścia dla swych rozważań historyczno-literackich ustalił fakt, że dzieło literackie nie jest „wynikiem prostej gry wyobraźni, ani odosobionego wyskoku zapalanej głowy swego twórcy, lecz odbiciem obyczajów otaczających i pewnego stanu umysłowości powszechnej“. Ogólny stan wyraża pewien pierwiastków: rasy, środowiska i doby dziejowej. Ostateczne konsekwencje z teorii Taine'a wysnuł jego uczeń J. M. Guyau, doprowadzając niekiedy zależność zjawisk literackich od stosunków politycznych, układu społecznego i form produkcji do oczywistej przesady. Słusznie więc podniosły się zarzuty, których rzecznikami są E. Faquet, Hennequin i H. Paul.

Z innych wyrósł założeń metodologicznych, aczkolwiek do podobnych doszedł rezultatów, ewolucjonizm F. Brunetiere'a, skwapliwie przyjęty przez badaczy francuskich (Tissot, Letourneau), niemieckich (R. Heinzel, I. Werner), amerykańskich (Manly, Hoskins), rosyjskich (Płotnikow, Karjejew) i... doprowadzony do absurdu, co wyczerpująco wykazali E. Bernheim oraz H. Rickert.

Pozycję kompromisową zajął W. Dilthey, który stanął na stanowisku, że chcąc należycie ocenić zjawisko literackie, należy przede wszystkim wziąć pod uwagę oddziaływanie środowiska społecznego, nie zapominając o wpływie indywidualnych właściwości twórcy. Cechą swoistą nauk humanistycznych jest to, że operują wydarzeniami dokonanymi w jednorazowej niepowtarzalności, wyłamującej się od ogólnej prawidłowości, eo ipso więc indywidualnemi. Niema innych czynników ewolucji dziejowej jak te, których źródłem jest człowiek, pojęty nie tylko jako jednostka, lecz również jako członek zbiorowości społecznej, wytwarzającej te predyspozycje psychiczne, które są istotną podstawą życia zrzeszonego.

Wróćmy teraz do programowego postulatu ujęcia literatury ze stanowiska socjologicznego. P. S. Kawyn wysuwa konieczność uwzględnienia następujących kwestyj: 1. stosunek literatury do życia bieżącego, 2. rola literatury jako czynnika społecznego, 3. reakcja społeczna na dzieło literackie, 4. poeta a czytelnik, 5. poeta a krytyka. Wymagają one szerszego rozwinięcia i bliższego uzasadnienia.

Punktem wyjścia jest założenie, że literatura, jak i sztuka w ogólności, jest faktem społecznym. Wedle badań jakie przeprowadzili E. Grosse i M. Hörnnes, występuje

ona stale i zawsze w chwili uzyskania przez społeczeństwo pewnego poziomu kulturalnego i sama podlega prawom i fazom ewolucji społecznej. Zależność ta jest tak ścisła, że niepodobna należycie ocenić dzieł literackich nie uwzględniając ich społecznego podłoża. Co więcej, chcąc zrozumieć sam rozwój psychiki osobniczej, trzeba w pierw poznać życie gatunku. Lévy-Brühl, znawca tego przedmiotu uważa, że tylko proste, bezpośrednie reakcje organizmu na podniety życiowe są natury osobniczej, wszelkie inne przejawy życia psychicznego mają podstawę społeczną. Nic więc dziwnego, że również estetyczne doznania oraz ich podniety mają charakter wybitnie socjalny, są wyrazem solidarności indywiduum z przeżyciami zbiorowości, a w każdym razie terenem doznań estetycznych są głównie przejawy życia zbiorowego, społecznego. Przeżycia artystyczne wychodzą poza zakres życia jednostkowego, łączą je z życiem zbiorowym, budzą w indywiduum doznania analogiczne do procesów psychicznych twórcy i innych odbiorców.

Jeśli literatura jest zjawiskiem społecznym, to twórczość artystyczna krystalizuje w sobie prądy duchowe społeczeństwa, wypowiada jego myśli i uczucia, odbija w sobie strukturę duchową tegoż społeczeństwa. Stosunek jednostki twórczej do społeczeństwa przedstawia się zasadniczo dwojako: artysta może być reprodukcją podniety z otoczenia zaczerpniętych (typ receptywny), albo zdecydowanie i świadomie przeciwstawiać swój własny układ psychiczny tendencjom wewnętrznym (typ produktywny)¹⁾. Pierwsi, przeżywając intensywniej od ogółu treści życia duchowego, dają w swych dziełach skondensowaną ich syntezę, drudzy są wskaźnikiem przyszłych szlaków rozwojowych społeczeństwa, są miernikiem siły, nurtujących w jego głębi fermentów.

Olbrzymi wpływ na produkcję literacką wywierają zjawiska społeczno-ekonomiczne. Społeczeństwa niezasobne, nie posiadające organizacji naukowych, bibliotek, muzeów, oddane całkowicie sprawom życia materialnego, nie wydadzą nigdy wielkiej sztuki. Wszelkie kryzysy, wojny, rewolucje, lokauty, strajki, zachwianie równowagi budżetowej, spadek wartości pieniądza, wzrost kosztów produkcji, powodują obniżenie przeciętnej stopy życiowej, poczytność się osłabia, nakłady maleją, cena książki wzrasta, honorarja autorskie kurczą się, twórcy albo przestają pisać i oddają się innym sposobom zarobkowania, albo kapitał talentu wymieniają na odsetki lichy płatnych zamówień dziennikarskich.

Stosunek literatury do publiczności jest oczywisty, cho-

¹⁾ Schematyzacja ta jest oczywiście logicznym skrótem bez realnego odpowiednika. empirycznie istnieją najczęściej typy pośrednie.

ciaż nie zawsze poprawny. Zwłaszcza dziś, gdy demokryzacja społeczeństw oddała sztukę szerokim warstwom pod sąd zbiorowy, w którym rozstrzyga najczęściej nie waga głosów, lecz ich liczba, coraz więcej mówi się o deprecjacji literatury, spowodowanej strywalizowaniem gustów u czytelników. Nieobliczalność upodobań zwykłych odbiorców dzieł sztuki wyraża się w przypadkowości oceny, dyktowanej modą, aktualnością, sensacyjnością, reklamą. Dzieła naprawdę wartościowe, obliczone na wytrawniejszy smak publiczności, zalegają w pyle półki księgarskie, a plody sprytnych aferzystów literackich, z nonszalancją parwenjusza wdzierają się na rynek wydawniczy, zgodnie ze znaniem ekonomii prawem popytu i podaży. Tani snobizm staje się pustym rezonorem, w który dmie krytyka, powodując większy jeszcze zamęt w głowach i sercach.

Zależność literatury i życia społecznego wyraża się też w stosunku odwrotnym t. zn. twórczość artystyczna wpływa do pewnego stopnia na niektóre sfery życia społecznego. Pięknie powiada I. Matuszewski: „Wpływ wielkiego dzieła sztuki może zmienić do gruntu wrażliwość uczuciową kilku pokoleń, może podnieść nastrój i uszlachetnić styl twórczości literackiej na czas bardzo długi, słowem: może wyrzeźbić wpływ na sposób myślenia, mówienia, pisania, a nawet działania szerokich warstw, zarówno własnego społeczeństwa, jak i całej ludzkości cywilizowanej”. Każdy utwór literacki jest coprawda wyrazem pewnych przeżyć autora, ale są one ujęte w takiej formie, że w słuchaczach i czytelnikach budzą analogiczne doznania psychiczne. Rezonans ten umożliwia sztuce pełnienie jej funkcji społecznej. Społeczna funkcja literatury polega na skalaniu społeczeństwa, literatura jest węzłem, łączącym podobnie jak język, religja, normy prawne i zwyczajowe, organizacje społeczne, członków zbiorowości społecznej, jest niezbędnym czynnikiem wytwarzania się poczucia narodowości. Funkcję tę spełnia literatura już przez to samo, że dzieła literackie są zespołami pewnych wątków treściowych, wyrażających pewne idee tj. postulaty uczuciowe i dążenia, jakie autor zamierza w życie społeczeństwa wprowadzić.

Dzieło literackie jest jednak również formalnym zespołem pewnych technicznych środków artystycznej ekspresji, wyrażającej się w stylu, kompozycji, rytmice, wierszowaniu, melodyjności słowa, co łącznie z zespołami treściowymi jest źródłem przeżycia estetycznego. Tu tkwi źródło drugiej funkcji społecznej w literaturze. Ona nie tylko ludzi łączy, ona i też podnosi. Głoszone przez literaturę idee, uczucia, hasła, są do pewnego stopnia wyrażeniem naszych własnych przekonań, nastrojów i pragnień, ale stany te przejawiają się pełniej, plastyczniej i piękniej. Poeta przeżywa to co każdy, ale znacznie silniej, intensy-

wniej, co pociąga większą siłę wyrażenia. Pozatem literatura ujmuje to, co nigdzie w życiu się nie realizuje, jest poetyckim przedstawieniem naszych możliwości potencjalnych, uczuciową projekcją w przyszłość.

Dwa Kongresy.

W ciągu lipca odbędą się w Polsce dwa kongresy pedagogiczne. Obydwa świadczą o daleko posuniętej polskiej myśli oświatowej i wychowawczej, o zdolnościach organizowania wysiłków zbiorowych, o atrakcyjnej sile zespołów nauczycielskich w stosunku do wszystkich poziomów i oficjalnej władzy, ścisłej wiedzy i fachowej działalności społecznej. Trunaczy to zjawisko, zrozumiana już przez całe społeczeństwo polskie, a nawet przez społeczeństwa zagraniczne wola obywatelska Związku Naucz. Polskiego służenia sprawie szkolnej ze stanowiska potrzeb odrodzonego demokratycznego państwa polskiego w jego specyficznych obecnych warunkach bytu w porozumieniu z podobną wolą obywatelską innych narodów słowiańskich.

Cały ogromny splot pracy, zestrzelony koło obydwóch Kongresów powstał z woli skupienia zainteresowanych losami szkolnictwa sił intelektualnych w celu stworzenia ideowego ośrodka stałego postępu pedagogicznego w Polsce, oraz zespolenia pracy pedagogicznej bratnich narodów słowiańskich wokół wspólnej osi ideowej, wspólnych interesów i zadań Słowiańszczyzny na tle kultury światowej.

* * *

*

O II. Kongresie Pedagogicznym w Wilnie już pisaliśmy, podając program obrad plenarnych. Wynikiem ich będzie stworzenie projektu szkolnictwa ogólnokształcącego ze stanowiska daleko sięgających reform, a jednak w sposób realny, dający się konsekwentnie w życie wcielić, w miarę poprawy stosunków finansowych państwa i odpowiedniego przygotowania zastępów nauczycielskich. Referaty plenarne dadzą podbudowę ideową i naukową dla prac komisyjnych. Oświecą one przyszłość szkoły polskiej z punktu widzenia współczesnych celów i zadań szkoły ogólnokształcącej, pojętej jako funkcja wychowania państwowego i społecznego, z uwzględnieniem interesów indywidualnych i grupowych w społeczeństwie, podporządkowanych jednak wspólnej idei państwa, jako warunku ogólnego dobra i postępu.

Następnie dzisiejsza myśl pedagogiczna ugruntowana zostanie na tle historycznej polskiej myśli pedagogicznej,

rozwijającej się w ciągu dziejów, jako odbicie prądów filozoficznych i zjawisk społecznych, a w związku z niemi kolejnych stanowisk państwowo-twórczych. Referat psychologiczny da pracom Kongresu podkład nauki oficjalnej z zakresu badań psychologii, przystosowanych do pedagogiki wsgółczesnej.

Konkretne praktyczne ujęcie zagadnienia szkolnictwa wysuwa się w referatach na tematy: ustrojowy i dydaktyczny.

Nauka o Polsce Współczesnej, jako przedmiot i jako nastawienie całej pracy szkolnej w kierunku wychowania obywatelskiego będzie treścią referatu plenarnego i specjalnej komisji. To samo odnosi się do zagadnienia czytelnictwa młodzieży, opracowanego przez szereg specjalistów, oddanych teoretycznie i praktycznie tej ważnej, a stosunkowo nowej dziedzinie wychowania.

Komisje kongresowe opierać się będą na tezach referatów plenarnych. Dadzą one ogólne rozplanowanie przedmiotów nauczania, uzgodnione co do zakresu materiału, traktowanego przede wszystkim, jako środek ogólnego rozwoju, a nie jako dziś obowiązujący nadmierny zapas wiadomości. Zakres wiedzy, niezbędnej i osiągalnej dla młodzieży w szkole powszechnej ustalany być powinien z punktu widzenia pojemności umysłowości dziatwy szkolnej i jej zainteresowań i tylko pod tym warunkiem stać się może pożytecznym, głęboko przyswojonym, sprawnie i trwale opanowanym zasobem wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych.

Komisje nawiązać będą musiały swoje rozważania do postulatów referatu o celach i zadaniach szkoły, referatów dydaktycznych o zasadach i roli poszczególnych przedmiotów w całokształcie nauczania, wreszcie do zagadnienia koncentracji w pierwszych latach nauczania. W ten sposób Kongres wypełni dotychczasową lukę, cechującą wszelkie dotychczasowe programy i projekty, a wynikające z braku uzgodnienia stanowisk ustrojowych, dydaktycznych, programowych i organizacyjno-wychowawczych w szkole ogólno-kształcącej.

Poraz pierwszy Związek Nauczycielstwa Polskiego sięga do zagadnienia opieki społecznej nad młodzieżą w szkole i poza szkołą. Dziś sprawy te są u progu realizacji, a skuteczna pomoc społeczna, jakkolwiek teoretycznie już opracowywana, praktycznie daleka jest jeszcze od ogarnięcia rzesz młodzieży, pod względem materialnym, moralnym i prawnym.

II-gi Kongres Pedagogiczny ma stać się punktem wyjścia dla dalszej szczegółowej już pracy nad budową programów w ramach, zakreślonych przez Komisje. Nadto organizacja wychowania i związane z nią instytucje szkol-

Obrady w sekcjach:

Sekcja I-sza — Współdziałanie krajów słowiańskich na polu nowego wychowania. Sekcja II-ga — Zagadnienia oświaty pozaszkolnej. Sekcja III-cia — Praca oświatowa na wsi.

Dzień czwarty i piąty przewiduje zwiedzanie Warszawy i wycieczkę do Łowicza. Uczestnicy Kongresu po trzecim dniu obrad będą mogli wziąć udział w Kongresie wileńskim i nawiązać teoretyczny dorobek Kongresu słowiańskiego do specjalnie polskich stosunków i potrzeb, które będą tematem naszego kongresu pedagogicznego.

Zet.

Recenzje.

John Stuart Mill: **Autobiografia**. Przekład, wstęp i uwagi Mieczysława Szerera. Warszawa 1931, nakładem „Naszej Księgarni“, str. 167.

Wciągnięci w orbitę wpływów pedagogiki niemieckiej i francuskiej wpływom myśli wychowawczej angielskiej — za wyjątkiem może oddziaływania Lockhe'a i Spencera — ulegaliśmy stosunkowo w małej tylko mierze, i co za tem iść musi, znajomość tej myśli była u nas niezbyt głęboka. To też próbę zaznajomienia czytelnika polskiego z postacią tej miary co J. S. Mill, — próbę udatnie podjętą przez Szerera, powitać należy z wielkiem uznaniem. Z dwóch względów wydaje mi się, że przekład tej pracy jest cenny i bardzo aktualny: naprzód pogłębia naszą znajomość kultury angielskiej wogóle, która mimo wszelkich wysiłków naszych wybitnych anglistów, jest zawsze jeszcze dla przeciętnego czytelnika polskiego czemś dalekiem, a częściowo i obcym. Z tego względu, by choćby przełamać tę panoszącą się obojętność czytelników dla kultury angielskiej, by zniszczyć dystans i obcość psychiczną dzielącą szerokie rzesze czytelników polskich od kultury angielskiej, — z tego już względu trud Szerera zasługuje na uznanie. Zasługuje tem więcej, że przedmiotem jego uwagi stała się postać wybitnej miary i dzieło nietuzinkowe, świetnie wprowadzające i w atmosferę wybitnych intelektualistów, a zarazem prekursorów radykalizmu angielskiego. Czytelnik polski otrzymujący zwykle ochłapy i odpadki kultury angielskiej w formie niechlujnych tłumaczeń drugorzędnych powieści angielskich, zalewających nasz rynek księgarski — tu dostaje lekturę nie tylko instruktywną, otwierającą szerokie horyzonty i ukazującą trud tworzenia się filozoficznej i społecznej myśli angielskiej wieku XIX, ale zarazem lekturę miłą, pociągającą zwłaszcza dla czytelnika o wyrobionym zmyśle historycznym.

Pożyteczny dalej jest przekład ów ze względów pedagogicznych. Choć bowiem sam opis wychowania J. S. Milla

wiem owego wychowania tak jest nawskróś oryginalny, ściślej mówiąc ekscentryczny; odbiegający od wszelkiego szablonu, tak wywraca wszelkie zdobycze współczesnej myśli pedagogicznej, że już z tego względu jest to lektura frapująca. A dalej: ów opis budzi refleksję pedagogiczną, każe i zmusza do krytycznego rozbioru pewnych haseł i tendencji narzuconych przez współczesną pedagogikę i uchodzących za niewzruszalne kanony pedagogiczne. I. w tem widzę wartość pedagogiczną dla współczesności autobiografii Milla. „Zdawałoby się, — pisze Szerer we wstępie — że system wychowawczy Jamesa Milla wynisłony został na to, by jak najpewniej chybiać celu. Zacząć trzyletniego berbecia uczyć greki; uczyć następnie dziecko bez przerwy, nie dając mu wakacji, nie pozwalając mu bawić się z rówieśnikami, którzy — nieprawda? — miogliby okazać się niebezpiecznemi lekkoduchami; nie pozwalać chłopcu na żadne ćwiczenia cielesne, natomiast wpajac weń od najwcześniejszej pory cnotę stoickiej wstrzemięźliwości; nie opowiadać mu powiastek dla dzieci, lecz dyskutować z nim o podstawowych zagadnieniach politycznych i ekonomicznych; dawać mu nie książki dla młodzieży, lecz Platona, Tycydydesa i Arystotelesa; kazać mu spisywać codziennie treść lektury i opowiadać ją sobie nazajutrz podczas długiego раннего spaceru; krygować mu umysł nieustannemi kazaniami na temat sprawiedliwości, wytrwałości, gotowości podejmowania trudów, szanowania dobra publicznego i tym podobnych cnót bardzo cennych, ale naogół mało pociągających kilkoletniego kandydata na obywatela — a opowiedzieć o takim to wychowaniu znajdujemy w Autobiografii — cóż może prościej prowadzić do całkowitego oglupienia ucznia, wysuszenia mu głowy i serca i pozbawienia go błogostawieństwa na całe życie: wspomnienia słonecznej szczęśliwości dzieciństwa.

Tymczasem (tu zaczyna się zdumienie) John Stuart Mill przedewszystkiem nie zgłupiał, stał się nawet jednym z najlepszych myślicieli swego czasu. Powtóre zaś nie czuł się bynajmniej nieszczęśliwym, choć prawdopodobnie nie często słyszano, by śmiał się z całej duszy dziecinny, pustym śmiechem. Eksperyment dokonany z małym Johnem wywraca dokładnie wszystkie zasady nowoczesnej oświeconej pedagogji". (str. 9—10). I choć w pełni zgodzić się należy z Szererem, gdy twierdzi, że tego rodzaju wyjątkowe zgola wychowanie nie może „służyć za wzór płodnej dyscypliny pedagogicznej", to jednak ów proceder wychowawczy i dziś może być punktem wyjścia dla pewnych refleksyj wychowawczych. Całe wychowanie Milla stało pod znakiem fanatycznego wprost kultu nauki, było skrajnie i nawskróś w każdym calu intelektualistycznie, zaprzeczało wreszcie wszelkim, najelementarniejszym zasadom meto-

dycznym. W całości urąga wszelkim zasadom współczesnej pedagogiki. Mimo to ośmielam się twierdzić, że lektura tego dzieła stanowi karm zdrową i dla umysłów krytycznych nader cenną. Podważa bowiem naprzód u korzeni ten niewąpliwy tupet i wiarę współczesnej pedagogiki we wszechmoc „zabiegów metodycznych“, — w chwili gdy przeżywamy istny przerost dydaktyzmu, gdy sposoby i sposobiiki dydaktyczne stają się celem samym w sobie, wobec których nauka, materiał naukowy schodzi na plan szary, staje się tylko czemś instrumentalnem — autobiografia Milla daje obraz wychowania skrajnie zaprzeczającego wszelkim teorjom metodycznym, a jakże ciekawego! Podkreślić tylko należy z całym naciskiem, że wychowanie tego typu nie może być wzorem dla pewnych poczynań praktycznych, mając charakter całkowicie zjawiska sporadycznego wyjątkowego. Wreszcie autobiografia Milla pod znakiem zapytania stawiać może cały jaskrawy anty-intelektualizm pedagogiki współczesnej. Reakcja przeciw intelektualizmowi słuszną w swych początkach i mającą w pierwszej fazie pewne uzasadnienie, dziś często zaczyna schodzić na manowce i w poczynaniach umysłów płytkich i niekrytycznych zamienia się w krucjatę przeciw wszelkiej wogóle głębszej myśli i kulturze naukowej. O ile bowiem potępić należy przerost intelektualizmu w wychowaniu, o tyle i przesada w reakcji przeciw intelektualizmowi zbyt daleko posunięta może okazać się szkodliwą. I dlatego zdaje mi się, że lektura autobiografji Milla, budząca sporo refleksyj, waleńie przyczynić się może do wzbudzenia krytycyzmu wobec pewnych przejawów współczesnej myśli pedagogicznej. Wiara w moc nauki, fanatyczne jej ukochanie, wreszcie wspaniały obraz charakterów ludzkich — oto zasadnicze wartości, któremi przepojona jest każda karta autobiografji. Podkreślenie tych wychowawczych walorów u nas często lekceważonych wy-daje mi się wielce na czasie. Stąd też wydanie autobiografji Milla przez Szerera jest czynem potrzebnym i aktualnym.

Od oceny językowej strony przekładu się wstrzymuję, pozostawiając ją fachowcom.

Jan Hulewicz.

Rocznik Wołyński wydany staraniem Wołyńskiego Zarządu Okręgowego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Tom II. pod redakcją Jakóba Hoffmana. Równe 1931. Nakładem Wołyńskiego Zarządu Okręgowego Związku P. N. S. P. str. 584, 1 mapa. Drukowano w Krakowie. Drukarnia „Orbis“.

Z prawdziwem, szczerem i głębokiem zadowoleniem, z radością właściwie, spoglądam na leżący przedemną nabrzmiały i „pekąty“ II. tom Rocznika Wołyńskiego. Cieszę się z niezwyklej wprost aktywności Wołyńskiego Zarządu, który z podziwu godną konsekwencją i wytrwa-

łością realizuje rok temu publicznie wyłuszczonego plan. — W czasach kiedy rozmaite wydawnictwa uginają się pod brzemieniem kłęski gospodarczej, Rocznik wychodzi i to w objętości wprost leksykonowej, Nie tylko ten jednak fakt godzien jest podkreślenia. Bodajże, że jeszcze ważniejszym jest pogłębienie naukowych walorów Rocznika. Jeżeli ewolucja redakcyjna pójdzie w tem tempie — Rocznik stanie się niewątpliwie wzorem naukowego regionalnego wydawnictwa.

Omawiany tom zawiera 19 rozpraw. Większość poświęcona jest zagadnieniom historycznym, pozostałe należą do kilku rozmaitych dziedzin.

Wstępna rozprawa Stanisława Zajączkowskiego zajmuje się historią Wołynia pod panowaniem Litwy. Dr Władysław Tomkiewicz przedstawia dzieje Wołynia Koronie (1569—1795). Jadwigą Hoffman pisze o udziale Wołynia w powstaniu Kościuszkowskim. Do rewelacyjnych zaliczyć trzeba rozprawę St. Małachowskiego-Lempickiego o wielkiej prowincjonalnej łożu wołyńskiej. Studium Marji Danilewiczowej, traktujące o życiu literackim Krzemieńca w latach 1813—1816, rzuca nader ciekawe światło na rolę Krzemieńca jako duchowej stolicy Wołynia.

Następują artykuły i rozprawy, odnoszące się do czasów 1831—1916. A więc rozprawka J. Hoffmana o Wołyniu w roku 1931 i artykułik, utrzymany w gawędziarskim tonie o walkach o Redutę Piłsudskiego, Hoffmana Jadwigi o legii litewsko-wołyńskiej 1831 r., Przewalskiego Stefana o boremelskich bojach, Dra Michała Janika o Wołyniakach na Syberji i niezwykle ciekawy i cenny pamiętnik Chranickiego J. A. z r. 1863. — Studium Dra Michała Walickiego o średniowiecznych cerkwiach Włodzimierza Wołyńskiego zamyka część historyczną tomu.

W części przyrodniczej pisze Stanisław Małkowski o geologii Wołynia, Panek Józef ogłasza interesujące studjum o zespole wisienki stepowej (*Prunetum fruticosae*) i jego sukcesji. Dalej spotykamy przedruk rozprawy Stefana Macki, który zajął się geograficznym roznieśczeniem i biologją azalii pontyjskiej (*Azalea pontica*) w Polsce.

Etnografji poświęcony jest poważny artykuł Nazara Dymnycza o obrzędach i wierzeniach ludowych w okresie Wielkiej Nocy.

Metodologię samodzielnych geograficznych badań naukowych na prowincji omawia Wiktor Ormicki, dając treściwy przegląd przedewszystkiem polskiej literatury geograficznej. Z punktu widzenia społeczno-wychowawczego wymaga szczególnego wyróżnienia artykuł Piotra Koło-

myja, włościanina z Gródka, który zebrał wszystkie nazwy topograficzne we wsi Gródek (pow. rówieński).

Nader cennem jest zestawienie bibliograficzne J. Hoffmanna, zawierające 249 pozycyj zaopatrzonych w króciutkie streszczenia. Jeżeli się uwzględni warunki, w jakich to zestawienie powstało, niepodobna nie pochylić czoła z całym szacunkiem dla zapasu, z jakim pracę prowadzono, zdala to zestawienie powstało, niepodobna nie pochylić czoła z całkowitą wielką pozostawiają do życzenia.

Jakie walory wniosła redakcja w Rocznik, tego najlepszym powodem jest Indeks nazw geograficznych, zajmujący w trójszpaltowym układzie 8 stron, oraz Indeks nazwisk również trójszpaltowo złożony na 13 stronicach.

Pod względem typograficznym dzieło przedstawia się bez zarzutu. Zdobę je 128 rycin i 5 tablic. — Na tem można skończyć! Nie byłyby jednak powyższe uwagi pełne, gdyby nie wspomnieć o niezmożonej energii Redaktora Rocznika Jakóba Hoffmanna, który trwałymi literami ryje swe nazwisko w historii kultury Wołynia.

Wysiłki Jego znajdują zrozumienie i poparcie! Znajduje autorów, z pod ziemi dobywa pieniądze. Ale to wszystko mało. — Pracownia regionalna Zarządu Okręgu Wołyńskiego Związku Nauczycielstwa Polskiego potrzebuje lepszych warunków pracy. Potrzebuje książek, czasopism, map itd. — Tego nie mogą dostarczyć jednostki. Może to zrobić natomiast społeczeństwo. A robi się to w bardzo prosty sposób na stronicach 556—559 zestawiono „Książki i czasopisma nadesłane do Redakcji „Rocznika Wołyńskiego“. Zestawienie to mówi bardzo wiele. Wskazuje dobitnie sposób pomocy.

Wydawnictwo „Rocznika Wołyńskiego“ jest doniosłym dziełem. Wymaga pomocy w pierwszej linii ze strony nauczycielstwa, bo z jego szeregów wyszła inicjatywa. Co więcej na pomoc tę „Rocznik“, Redakcja i Związek Wołyński w całej pełni zasługują. Wiktór Ormicki.

Kronika pedagogiczna.

Prof. Piaget o szkolnictwie polskiem. Nasze szkolnictwo mimo bardzo ciężkich warunków materialnych, rozwija się niezwykle szybko, dzięki niestrudzonej pracy szerokich rzesz nauczycielskich. Polski nauczyciel może być wzorem pracownika społecznego, który w swem entuzjazmie wszystko odda, byle postawić swoje społeczeństwo na wyższym poziomie.

Dlatego też zagraniczni pedagogowie, widząc olbrzymi postęp w szkolnictwie polskiem, podziwiają wysiłek i energję twórczą nauczycielstwa. Do szczerych przyjaciół szkolnictwa polskiego należy sławny psycholog genowski Jan Piaget, profesor Uniwersytetu i Dyrektor

Międzynarodowego Biura Wychowania. Prof. Piaget był w marcu w Polsce na zaproszenie M. W. R. i O. P. i w Warszawie wygłosił cykl odczytów na kursie dla nauczycieli szkół średnich. Po powrocie złożył sprawozdanie w Międzynarodowym Biurze Wychowania; sprawozdanie to jest chlubne dla naszego szkolnictwa, które wedle prof. Piageta może być wzorem dla szkolnictwa zagranicznego, a nauczyciel polski swą pracą i znajomością szkoły wybija się dziś w Europie. Prof. Piaget bardzo barwnie opisał swe wrażenia z licznych szkół zwiedzonych, z prac psychologicznych, pedagogicznych. Zaznaczył następnie, że wśród Polaków czuł się bardzo dobrze; serdeczność, szczerłość, wykwintne formy towarzyskie muszą ująć. P. Piaget pragnąłby utrzymywać ścisłe stosunki z Polską i częściej ją odwiedzać. Sprawozdanie swe zakończył słowami:

„Nauczyciel polski nie zna zmęczenia! Mimo ciężkich warunków, jakich nie znają nauczyciele Europy zachodniej, mimo lichego uposażenia oddał się w ofierze szkole polskiej, pragnąc ją postawić na najwyższym poziomie, wychować społeczeństwo, w którym etyka społeczna stanowić będzie największą wartość”.

Zapiski bibliograficzne.

St. Tync—J. Gotqbek. Przewodnik metodyczny do czytanek polskich dla oddz. II. szkoły powszechnej. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1931.

Pamiętnik II. ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie w 400 rocznicę urodzin Jana Kochanowskiego. Pod redakcją M. Tazbira. Książnica 1931.

G. Noel. Język polski w szkole zawodowej. Cz. I. W zwierciadle literatury. Skład Gł. Księgarnia św. Wojciecha. Poznań 1931.

Rocznik Wołyński. Wydany staraniem Wołyńskiego Zarządu Okr. Zw. N. P. Tom II. Pod redakcją Jakóba Hoffmana. Równe 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 „	

Dólcroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

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