

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM
W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Naczelną Redaktor: **DR HENRYK ROWID**

Kraków, ulica Lelewela L. 6.

Dr G. JAMPOLER.

○ autorytecie nauczyciela.

Pojęcie autorytetu. Autorytet jest to wzajemny stosunek psychiczny dwu co najmniej ludzi, mniej lub więcej stały, i oparty na dobrowolnym, nieprzymuszonem uznaniu przewagi jednego człowieka przez drugiego. Określenie to jest napewno cokolwiek zawile, ale z definicjami logicznymi, jak wiadomo, zawsze trudno. Przystąpmyż więc zaraz do szczegółowszej analizy. Z określenia powyższego wynika przedewszystkiem, że autorytet jest zjawiskiem i psychicznym i socjalnym; jako taki, wchodzi on w zakres badań psychologii socjalnej, zwanej także psychologią grup społecznych. Określiliśmy autorytet jako stosunek mniej lub więcej stały, bo przejawia się on tylko w grupach społecznych zorganizowanych, a nie przypadkowych, przemijających skupieniach ludzkich, takich jak tłum, zbiegowisko, grupa podróżnych przedziału kolejowego i t. p. Przypadkowe skupienie ludzi przeobraża się właśnie wtedy w grupę zorganizowaną, gdy wyłania się w niem autorytet; autorytet więc i organizacja to dwa aspekty jednego i tego samego stanu socjalno-psychicznego. Rozumie się, że grupa społeczna może być niewidzialna, t. j. składać się tylko z dwóch (dwojga) ludzi. Nasza definicja określa dalej autorytet jako stosunek psychiczny dobrowolny i nieprzymuszony, określenie to jest niezbędne, odróżnia go ono bowiem od brutalnej przemocy, narzuconej słabszemu wbrew jego woli. Także cokolwiek niemile brzmiąca „przewaga“ jest w naszej definicji cechą istotną i niezbędną. Stosunek bowiem wzajemny ludzi nieoparty na przewadze jednego przynajmniej partnera będzie przyjaźnią, koleżeństwem i t. p., ale nie autorytetem. Autorytet

jednakże nie wyklucza innych stosunków społeczno-psychicznych; dobrowolne uznanie czyjejs kompetencji w jakimś zakresie bardzo dobrze godzi się z przyjaźnią lub koleżeństwem. Dalej, Jan i Jakób mogą równocześnie być wobec siebie w stosunku wzajemnego autorytetu: Jan jest kompetentny dla Jakóba w kwestjach zdrowia, bo jest lekarzem, a Jakób jest kompetentny dla Jana w kwestjach prawnych, bo jest adwokatem. Takie wzajemne przenikanie i komplikowanie się autorytetów i różnych stanów socjalno-psychicznych jest w życiu rzeczywistem nie wyjątkiem, ale regułą.

Z analizy powyższej wynika, że wszystkie cechy podane w definicji autorytetu (jako stosunku psychicznego, socjalnego, zorganizowanego, dobrowolnego i opartego na przewadze; jest więc tych cech 5) są konieczne; są one także wyznaczające, każda bowiem dalsza cecha dodana do naszej definicji przeobraziłaby autorytet w inny stan socjalno-psychiczny, ściślej mówiąc, dałaby definicję autorytetu specjalnego, o który nam narazie nie chodzi. Jak to łatwo sprawdzić, wzajemny stosunek nauczyciela i uczniów w klasie jest autorytetem, bo posiada wszystkie wymienione wyżej cechy. Pewne wątpliwości może wzbudzić tylko określenie „dobrowolności”, ale jeśli uwzględnimy tendencje w nowoczesnej pedagogice, zmierzające do oparcia nauczania i wychowania na samorządzie, samodzielności i zainteresowaniu uczniów, nietrudno nam będzie uznać wzajemny stosunek nauczyciela i ucznia w klasie za typowy przykład autorytetu.

Rodzaje autorytetów. Przejdźmyż teraz do poszczególnych odmian autorytetu. Autorytet, powiedzieliśmy, jest stosunkiem opartym na przewadze jednego co najmniej partnera; otóż przewaga ta może być różna i dotyczyć w każdym wypadku innej dziedziny życia — stąd różne rodzaje autorytetów. Ktoś jest fizycznie silniejszy ode mnie, ma teższe muskuły albo większą ode mnie zrzeczność, albo posiada narzędzie, powiększające jego siłę fizyczną (n. p. broń), którego ja nie mam. Trudno nam wynikający stąd wzajemny stosunek psychiczny zakwalifikować bez zastrzeżeń jako „autorytet” fizyczny. A jednak trzeba, bo może posiadać wszystkie cechy wymienione w naszej definicji. (Może — ale nie musi). Gdybyśmy poszli za pierwszym odruchem, uznalibyśmy każdą przewagę fizyczną za wymuszenie i gwałt. Nielusznie! Uznajemy bowiem dobrowolnie siłę władzy w demokratycznym, suwerennym państwie. Jeżeli odruchowe pojęcie siły fizycznej jest stałe i intensywne, przeobraża się ono w praktyczny lub teoretyczny anarchizm. Genezę tego odruchu łatwo wytłumaczyć historycznie, mianowicie jako osad duchowy wiekowych walk jednostek i społeczeństw lub warstw socjalnych o niezależność polityczną. Osad ten posiadamy, my wszyscy nowoczesni ludzie w mniej-

szym lub większym stopniu, wyraża się on w tem, że niemal wszyscy potępiamy moralnie i prawnie każdą przemoc fizyczną prócz tej, którą dysponuje władza w demokratycznym państwie dla obrony swej suwerenności na zewnątrz i wewnątrz. Jedyne wyjątek, dopuszczalny tylko przez pewną warstwę społeczną (a przez władzę państwową tylko tolerowany) — stanowi pojedynek. Może on nam posłużyć za przykład autorytetu fizycznego w swej najczystszej formie: zwolennicy pojedynku przyznają dobrowolnie rację temu, który umie się wykazać większą siłą fizyczną lub zręcznością.

Odmianą autorytetu fizycznego — jest „autorytet“ sportowy. Jest on niejako jego sublimacją, bo w sporcie nie tyle znaczą surowa siła fizyczna, ile ogólna zwinność i wdzięk cielesny, które nie są prostym darem natury, ale rezultatem systematycznego i celowego wykształcenia. Nie jest to autorytet nowy, wiadomo jak wysoko starożytni Grecy i średniowieczni rycerze cenili przeboje w pentatlonie lub w turniejach; nową jest może tylko jego forma. Nie powinniśmy sobie robić skrupułów, że zbyt hojnie honorujemy sport, gdy mu przydzielamy czcigodne określenie autorytetu; to bowiem określenie zupełnie adekwatnie oddaje rzeczywisty stan. Przypomnijmy sobie tylko, co w Stanach Zjednoczonych znaczą walki bokserów. Dempsey i Nurni są dla wielu ludzi powagami w istotnym psychologicznym sensie tego słowa. Resztę wątpliwości w tym względzie rozprószy w nas przeczytanie feljetonu sportowego w pierwszym z brzegu piśmie codziennem.

Bardzo zbliżony do autorytetu fizycznego — jest autorytet oparty na przewadze finansowej. Pieniądz odgrywa w społeczeństwie opartem na gospodarce handlowo-wymiennej tę samą rolę, którą odgrywała siła fizyczna w społeczeństwach feudalnych, opartych na podboju. Jest on symboliczną niejako postacią brutalnej siły, dlatego nasuwają nam się tutaj te same zastrzeżenia, które mieliśmy wyżej, gdy promowaliśmy przewagę fizyczną na autorytet. Odruchowo niejako potępiamy przewagę pełnej kiesy i hurtem uznajemy ją za zwyczajny wyzysk. W teorji — odruch ten rodzi system ekonomji społecznej oparty na pojęciu t. zw. nadwartości a w praktyce — pogląd na świat, głoszący konieczność walki klasowej o uspołecznienie narzędzi produkcji. Na ogół jednakże pieniądz w naszym społeczeństwie jest w dosłownym znaczeniu potęgą, której władzę nad nami uznajemy dobrowolnie, co najmniej z punktu widzenia czysto prawnego. Nazwijmy więc pieniądz — autorytetem materialnym.

Autorytet społeczno-polityczny umiemyśmy między autorytetami fizycznymi wyżej omówionemi a autorytetami duchowymi, o których nieco dalej będzie mowa. Autorytetem tym cieszy się każdy obywatel, piastujący jakąś godność

socjalną lub polityczną. Zdawałoby się, że ten rodzaj autorytetu powinien być bardzo starej daty, tak dawny, jak społeczeństwo. Tak jednak nie jest, gdy chodzi o autorytet w tym znaczeniu, które podaliśmy w naszej definicji. Godność społeczna jest tworem stosunkowo młodym, narodził się on w czasie wielkiej rewolucji francuskiej. Uznała ona, jak wiadomo godność obywatela za najwyższy honor, którym obdarzała wybitnych cudzoziemców, sympatyzujących z nowym porządkiem socjalno-politycznym, a w mowie potocznej feudalnego „Pana” — zastąpiła demokratycznym obywatelem. Nie jest to oczywista przypadek, że godność obywatela narodziła się właśnie w czasie rewolucji francuskiej. Społeczeństwo feudalne miało charakter teokratyczny — istniało ono z łaski monarchy, który znowu — ze swej strony — uważał się za pomazańca Bożego. Dopiero nowoczesne społeczeństwa demokratyczne stanęły na własnych nogach i uzyskały poczucie godności własnej. W społeczeństwie teokratycznym niema godności obywatelskiej, kto pełni funkcję publiczną, czyni to z woli i w zastępstwie monarchy. Ponieważ w dobie głosowania powszechnego każdy prawie dojrzały obywatel pełni jakąś funkcję społeczno-polityczną (bodaj przemijającą n. p. głosowanie) — więc autorytet społeczno-polityczny jest powszechny — właściwy każdemu członkowi społeczności. Staje się to widoczne w wypadku pozbawienia praw obywatelskich, które jest nietylko upośledzeniem faktycznym, ale i piętnem moralnym. Poza tem istnieją autorytety polityczno-socjalne niejako stopnia wyższego, którym cieszą się obywatele pełniący funkcje publiczne w ściślejszem słowa znaczeniu, t. j. członkowie ciał ustawodawczych, wyżsi dostojnicy władzy wykonawczej i t. p.

W kolejnem omawianiu poszczególnych rodzajów autorytetu — wchodzimy teraz w sferę czysto duchową. Zaczynamy od autorytetu wiedzy. Jest on dziś powszechnie uznany — wiedza to potęga, mówi banalne przysłowie. Wiedza ułatwia walkę o byt, dlatego demokracja nowoczesna walczy o minimum wiedzy dla wszystkich. Przymus szkolny (określenie cokolwiek paradoksalne) jest raczej prawem niż obowiązkiem obywatela, mianowicie prawem do pewnego stopnia wykształcenia, dostarczonego przez państwo i społeczeństwo zupełnie bezpłatnie. Dopiero bowiem posiadanie możliwie równej wiedzy — daje możliwie równe znaczenie w państwie. Oczywista możliwości te są faktycznie ograniczone, już sama istota organizacji społecznej, jej hierarchiczność oraz podział funkcyj i prac uniemożliwiają absolutną równość; także zdolność nabywania wiedzy, czyli pojemność umysłowa, jest wśród ludzi różna i zależy nietylko od warunków socjalnych i ekonomicznych, ale i od wewnętrznych przyrodzonych właściwości poszczególnych indy-

widuwów. Hasło więc demokracji dotyczące się równości wiedzy — należy brać cum grano salis, oznacza ono raczej maksymalność wiedzy dla każdej jednostki stosownie do jej uzdolnień przyrodzonych i niezależnie od jej przynależności socjalnej i jej stanu majątkowego.

D. II.

STANISŁAW NOWARCZYK.

O nowy typ podręcznika do nauczania historii.

Przedmiotem nauczania historii w szkole powszechnej są wybrane obrazy, ilustrujące dzieje państw i narodów. Określenie to wskazuje wyraźnie na różnicę, jaka zachodzi między nauczaniem a nauką historii. Gdy nauka usiłuje dotrzeć do gruntu zagadnień poznawczych, t. zn. gdy „na podstawie źródeł bada występujące w ramach czasu i przestrzeni fakty życia człowieka, żyjącego i działającego w społeczności, by je przedstawić w ujęciu genetycznym“¹⁾, to w nauczaniu, korzystając w całej pełni z wyników nauki, podaje się tylko wybrane momenty z życia tej społeczności. Rozróżnienie to ma dla dydaktyki wielkie znaczenie: pozwala poruszać się swobodnie w materiale, zwalnia od systematyki naukowej i daje możność dokonania wyboru takiego materiału, który jest dla ucznia zrozumiały.

I tu właśnie stajemy wobec największych bodaj trudności. Co z materiału historycznego jest zrozumiałe dla uczniów szkoły powszechnej? Weźmy do ręki podręcznik, aprobowany przez Ministerstwo W. R. i O. P. do użytku w oddz. IV i przeczytajmy pierwsze z brzegu zdanie, np.: „Jakieś prawo istnieje w każdym kraju; były i w Polsce różne prawa zwyczajowe, ale nie wszystkie rozumne i słuszne. a przytem, gdzie praw wiele, silniejszy znajdzie zawsze najdogodniejsze dla siebie. Prawo w kraju musi być jedno i pisane, aby go nikt zmienić nie mógł, ani po swojemu przekreślić“²⁾ — Co znaczy dla dzieci IV oddz. wyraz „prawo“? Jest to abstrakcja, która wymaga bardzo dokładnej analizy. Trzeba więc tłumaczyć o nakazach i zakazach, trzeba dawać przykłady nakazów i zakazów — ale czy to da naprawdę pojęcie „prawa“? Czy nauczyciel będzie przekonany, że używając wyrazu „prawo“, dziecko wkłada weń istotną treść? I dalej: czy tłumaczenie tak abstrakcyjnego pojęcia jest w oddz. IV konieczne? Jeśli w podręczniku

¹⁾ M. Handelsman: „Historyka“, wyd. II, str. 29.

²⁾ J. Kisielewski: „W służbie ojczyzny“, cz. I, wyd. VI, str. 47.

wyraz ten znajduje się, wyjaśnić trzeba, ale czy w podręczniku jest konieczny?

Analizujmy dalej inne wyrazy, np. zwrot: „Były i w Polsce różne prawa zwyczajowe, ale nie wszystkie rozumne i słuszne”. Cóż to znaczy? Jakie prawa nie były słuszne? A jakie były słuszne? Bez takiego wytłumaczenia określenie „rozumne i słuszne” będzie abstrakcją, dla dzieci bezwartościową, bo bez treści. A wkładać treść w każde zdanie i wyraz — to przy takim bogactwie określeń jest w oddz. IV niemożliwością. I kończy się tem, że dzieci używają słów książki, nie rozumując treści. Werbalizm!

Mimowoli przypomina mi się tu fakt z życia Johna Stuarta Milla, opowiedziany przez niego w „Autobiografii”.¹⁾ Pewnego razu, w 13 roku życia, użył Mill słowa „idea”. Ojciec zapytał go, co to jest idea i był niezadowolony, gdy syn nie umiał słowa tego określić. „Ojciec nigdy nie pozwalał, by cokolwiek w mej nauce wyradzało się w zwykłe ćwiczenie pamięciowe. Cały jego wysiłek zmierzał ku temu, by zrozumienie nietylko zawsze dotrzymywało kroku wyuczaniu się, ale by je, o ile możliwości, wyprzedzało”.

Zasada ta nie jest możliwa do przeprowadzenia, jeśli uczniowi daje się zbyt wczesnie podręcznik, a do tego podręcznik bardzo trudny. Wszystkie zaś nasze podręczniki do nauczania historii, dozwolone do użytku w szkołach powszechnych, grzeszą zbyt wielką ilością określeń, co oczywiście ujemnie oddziałują na wyniki nauczania. Poza tem forma pogadanek historycznych jest bezbarwna, brak obrazowości — poprostu suche wyliczanie faktów i opis wydarzeń. Można wprawdzie znaleźć w podręcznikach ładne z literackiego punktu widzenia obrazki, jednak niedostosowane do poziomu umysłowego dzieci. Tak np. „Opowiadanie księdza Robaka w karczmie o Napoleonie” jest dla dzieci oddz. IV-go niezrozumiałe. To samo powiedzieć można o „Dumie o Stanisławie Żółkiewskim” i innych utworach, przeznaczonych dla oddz. IV.

Nim przejdziemy do wysunięcia pewnych postulatów, przypatrzmy się, jak w dziale podręcznikowym jest zagranicą. Będzie to miało wartość porównawczą i pozwoli wysunąć pewne wnioski praktyczne.

W Anglii ok. 50% szkół używa podręczników p. t. „Piers Plowman Histories” (Opowiadania Piotra Oracza).²⁾ W 7-miu tomach zawarty jest materiał dla poszczególnych stopni

¹⁾ John Stuart Mill: „Autobiografia, przekład M. Szerera, str. 53.

²⁾ Gebertowa: „Piers Plowman Histories”. — (Oświata i wychowanie, zes. 3, rok 1929.

Pohoska: „Stan nauczania historii zagranicą”. (Pamiętnik V Zjazdu Historyków Polskich, str. 695).

nauki. Tomik I, przeznaczony dla drugiego rocznika, jest książeczką obrazkową: zawiera 16 całostronicowych barwnych ilustracji, do których dodany jest jedynie tekst objaśniający. W tomiku II (dla rocznika trzeciego) znajduje się 15 ciekawych opowiadań z historii greckiej, rzymskiej i staroangielskiej, utrzymanych w tonie bajeczek. Tomik III zawiera opowiadania z dziejów Anglii od r. 1066 do r. 1805. Są tu poraz pierwszy dokładne daty i jest więcej zagadnień z historii wewnętrznej. Pozatem na końcu książeczki są tematy do ćwiczeń. Tom IV — to historia społeczna Anglii od czasów najdawniejszych do r. 1485, tom V — od r. 1485 do czasów najnowszych. Aby uniknąć abstrakcyjności, autorowie wprowadzają fikcyjne postacie zakonników, mieszczan, którzy przeżywają różne przygody, wprowadzają też element lokalny jako porównanie.

W tomie VI przedstawione są dzieje narodu od czasów najdawniejszych do r. 1485, a w tomie VII od r. 1485 do czasów najnowszych, czyli jest to powtórzenie materiału klas poprzednich w trudniejszym, głębszym ujęciu. Są tu już cytaty źródłowe, jest omówienie zagadnień konstytucyjnych i społecznych, wciąż jednak zamiast opisu posługują się autorowie akcją.

Typ podręczników, jak widzimy, interesujący. Można oczywiście mieć zastrzeżenia co do wyboru materiału historycznego, jednak samo opracowanie różnych zagadnień jest bezsprzecznie wielkim postępem w dziedzinie dydaktyki historii. A dodać trzeba jeszcze i to, że w angielskich podręcznikach, zwłaszcza dla niższych stopni, dużo miejsca poświęca się dziejom zjawisk kultury materialnej, rozwojowi budowy okrętów, żeglugi, domu mieszkalnego, uzbrojenia, ubiorów itd.¹⁾ Wpływa to w wysokim stopniu na rozbudzenie zainteresowania do historii.

Pogląd na podręczniki do nauczania historii w Niemczech można sobie urobić na podstawie chociażby krótkiej charakterystyki podręczników L. Eckl'a.²⁾ Część I, przeznaczona dla V rocznika, rozpoczyna się dziejami Germanów i Rzymian, przechodzi czasy wędrówek ludów, dzieje Frankonji, cesarstwa niemieckiego i dochodzi do omówienia Reformacji. W części II (dla VI roczn.) omówiona jest historia od wojny 30 letniej do r. 1815, w części III — od 1815 do czasów współczesnych. Część IV przeznaczona jest na naukę o państwie („Staatsbürgerkunde“).

Podręczniki są ilustrowane obrazami, wykresami i mapkami. Na uwagę zasługują pomysłowo opracowane wykresy.

¹⁾ A. Kłodziński: „Historja w angielskiej szkole średniej“ (Wiadomości Historyczne, zes. 3-4, rok 1930).

²⁾ Teubners Sachkunde für Volksschulen. Geschichte von Ludwik Eckl. Leipzig und Berlin, 1930. Wydanie II.

które mogą być doskonałym środkiem pomocniczym. Wykreślanymi ilustrowane są takie np. kwestje: rozwód terytorjalny państwa frankońskiego, powstanie miast, podstawy państwa absolutystycznego, Francja przed rewolucją.

Na końcu każdego rozdziału podany jest spis lektury, łączącej się ściśle z omówionemi zagadnieniami, np. do rozdz. o Germanach i Rzymianach podane są tytuły 7 czytanek, do rozdz. o wędrówkach ludów — 6 czytanek i 4 wiersze. Poza tem do każdego rozdziału podane są teinaty do samodzielnego opracowania przez uczniów, np.: „W języku niemieckim jest jeszcze dzisiaj dużo wyrazów, pochodzących z łaciny; spytaj o to swego nauczyciela! Co wnioskujez z tego?“

Na końcu każdego tomu są dwa zestawienia: chronologiczne i przekrojowe. Ułatwiają one powtórki i zapamiętanie treści materiału historycznego.

Jeśli mowa o podręcznikach w Niemczech, warto wspomnieć o próbie, stosowanej w gimnazjum Petersa w Kilonji. Otóż uczeń klas wyższych nie rozstaje się tam nigdy z podręcznikiem z klas niższych, by stałe mieć do pomocy materiał ilustracyjny i plastyczne obrazy przeszłości.¹⁾

W Rosji sowieckiej dwa są poglądy na podręcznik. Nauczyciele moskiewscy i leningradzcy wykluczają zupełnie podręcznik z nauczania, stojąc na stanowisku samodzielnej pracy ucznia. Na okres przejściowy, dopóki istnieją trudności w zdobywaniu materiału surowego, godzą się na książkę podręczną, któraby taki materiał zawierała („рабочая книга“). Przeciwnicy tego poglądu uważają, iż podręcznik jest koniecznie potrzebny, lecz musi to być podręcznik pod względem treści i metody nowy, składający się z trzech części: ogólnego przeplądu, źródłowych wypisów i pomocy dla poglądowego nauczania.²⁾ Istnieje też silne dążenie do regionalizacji podręcznika. odzywają się głosy, by wydawać podręczniki dla mniejszych jednostek terytorjalnych, aż do podręczników dla oddzielnych wsi i szkół.³⁾ Dążenia te są znamienne jako odruch przeciw tradycyjnemu podręcznikowi!

D. n.

* * *

¹⁾ A. Kłodziński: „Idea jedności zjawisk życia duchowego w nauczaniu historii“ („Chowanna“, zesz. 4, rok 1929).

²⁾ Gąsiorowska: „Najnowsze prądy w nauce i w nauczaniu historii w Z. S. R. R. (Kwartalnik Historyczny, tom II, zesz. 2, rok 1930).

³⁾ Por. artykuł w „Pracy Szkolnej“ (nr. 10, rok 1930) p. t. „Z praktyki i zamierzeń szkolnictwa w Związku Sowieckim“.

EDMUND SEMIL.

I. Słowiański Kongres Pedagogiczny w Warszawie.

W pierwszych dniach lipca obradował w Warszawie, w ginnazjum im. Królowej Jadwigi I. Kongres Pedagogów Słowiańskich Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. Przybyłych gości z Bułgarii, Czech i Jugosławii powitał życzliwie Minister W. R. i O. P. s. p. Dr Sławomir Czerwiński, przypominając gościom, że bawią w murach wolnej Warszawy, której duch unosić się będzie wśród obradujących. Jeżeli Kongresy słowiańskie w obecnej dobie mają rację bytu, to mają ją przede wszystkim kongresy pedagogiczne. Zjednoczyła narody słowiańskie wspólnota krwi, rozdzieliła je historia. Należy sięgnąć do najlepszych warstw życia duchowego, aby wydobyć i uwidocznić to, co łączy.

Naczelną myślą I. Kongresu Pedagogów Słowiańskich była dążność do znalezienia form wychowawczych, odpowiadających potrzebom narodów słowiańskich jako narodów przeważnie rolniczych. Zagadnienie szkoły wiejskiej, powszechnej i średniej jest niezmiernie ważne dla realizacji nowego wychowania, zarówno pod względem kulturalnym, społecznym jak i pedagogicznym. Współpraca narodów słowiańskich nad realizacją nowych form wychowania może przyczynić się do zachowania barwnej i swoistej kultury ludowej, nadającej specyficzne piętno wsi słowiańskiej. Trudności w rozwiązaniu kwestji nowych form wychowania wiejskiego są wielkie. Zwiększa je jeszcze demokratyczny postulat jednolitości szkoły, który wymaga jednakowego traktowania dziecka wiejskiego i miejskiego pod względem przygotowania do możliwości wyboru wszystkich dróg dalszego kształcenia. Postulat ten, słuszny zupełnie w społeczeństwie demokratycznym, niweluje w zasadzie różnice w wychowaniu i wykształceniu dzieci wiejskich i miejskich. Stosowanie tego postulatu w tradycyjnych formach szkolnych grozi jednakże tem, że szkoła przestanie się liczyć ze specyficznymi formami życia wiejskiego, z walorami jej kultury ludowej i potrzebami środowiska. Zawrotne tempo współczesnego życia niszczy pierwiastki ludowe w życiu miast, szkoła wiejska winna te odwieczne wartości kultury ludowej wydobyć, ukazać jej wagę i dopomagać w ich rozwijaniu i przetwarzaniu wobec nowych potrzeb. Szkoła wiejska, w wyższym stopniu aniżeli miejska oddziaływa na środowisko. Praca jej jest łatwiejsza i skutki mogą być owocniejsze. Szybka inicjatywa i szybka organizacja nowych form wychowawczych w szkole wiejskiej, uzgo-

dnienie tych form z innymi narodami słowiańskimi jest przeto jednym z najważniejszych zagadnień pedagogicznych i społeczno-kulturalnych obecnej doby. Myśl tę rozwinęła w swoim referacie prof. H. Radlińska, wysuwając szereg postulatów na przyszłość, a mianowicie: a) przygotowanie nauczycieli wiejskich, b) zainteresowanie zagadnieniami kulturalnymi wsi, c) przeprowadzenie badań nad rozwojem intelektualnym dziecka wiejskiego, d) przeprowadzenie badań nad najlepszymi drogami poznawania świata książek przez dziecko wiejskie, e) przeprowadzenie badań nad metodami wychowania moralnego i społecznego, f) przenoszenie na wieś zdobyczy naukowych i technicznych.

Głęboka troska o specyficzne formy kultury ludowej, która jest na drodze do zaniku, przemawia tu przez Prelegentkę. Widzi ona dalej. Wieś musi zapłodnić miasto swoją odrębną kulturą ludową. W tej chwili wieś do tej roli jeszcze nie dorosła. Uczynić to może jeżeli podniesie kulturę własną, nie tracąc ludowej, i gdy życie wsi będzie pociągało typy przodownicze, umożliwiając im szerszą działalność.

Z innych pobudek wychodził p. Z. Kobyliński w referacie o wychowawczym znaczeniu współczesnych metod nauczania młodzieży w środowisku wiejskim. Zdaniem p. Kobylińskiego, winny aktualne metody wychowania rolniczego młodzieży wiejskiej dążyć do kształcenia samodzielnych i twórczych jednostek, ustosunkowanych czynnie do środowiska. Punktem wyjścia skoordynowanych metod samokształceniowych i wychowawczych młodzieży wiejskiej winny być praktyczne zadania rolnicze w formie konkursów. Naturalnymi ośrodkami kształcenia się przodowników życia wiejskiego są szkoły rolnicze i Uniwersytety Ludowe. Idealem szkoły wiejskiej jest przygotowanie człowieka samodzielnego, zdolnego do twórczego działania zespołowego w środowisku, odpowiedzialnego za podjęte zadanie i umiejącego korzystać z dorobku wiedzy i kultury. Referent ujmuje realne formy życia wiejskiego, istniejące w chwili obecnej. Przez usprawienie tych form do nowych celów pragnie podnieść kulturę wsi.

Życie wiejskie nie istnieje samo dla siebie, odgraniczyć się już nie da od zawrotnego życia miasta. Urbanizacja poczyniła olbrzymie postępy w ostatnim stuleciu. Polipowe rozmiana miast wyciągnęły się w kierunku wsi i zachłannym gestem przywarły łąki i strzechy do swych murów. Jeżeli pragniemy wychować obywateli, którzy nie będą biernymi widzami lub ofiarami przemian i przewrotów lecz współtwórcami lepszych norm i form społecznych, musimy sobie przemiany te uświadomić i życie zbiorowe do nowych form

przygotować. Szkoła musi wziąć pod rozwagę fakt rozluźnienia gospodarczego i kryzysu moralnego, będącego wyrazem wartkiego tempa przemian współczesnych i młodzieżą szkolną na wytrzymałych obywateli wychować. Problemem tym zajmowała się w pięknym referacie p. Odenowich pokoleń w duchu skupienia więzi społecznej i współdziałania. Wiązanie jednostek w zespoły oraz planowa współpraca, mająca na celu dobro zbiorowe, są nakazem współczesnej kultury. Szkoła musi zmienić treść programów, metody pracy, stworzyć nową atmosferę wychowawczą, aby zadaniu swemu podołać.

W dyskusji nad tym referatem, który przyniósł wiele myśli ożywczych, podkreślono, że samo współdziałanie nie wystarczy aby zapobiec skutkom dzisiejszego chaosu gospodarczego i rozluźnienia moralnego, że trzeba jeszcze wielkich idei, któreby mogły pociągnąć społeczeństwo i młodzieżą szkolną. Takie wielkie idee na szczęście posiada pedagogika polska. Istotę tych idei podkreślił w dyskusji H. Rowid. Wskazał na wielkich twórców pedagogicznej myśli polskiej, a przede wszystkim na Hoene-Wronskiego. Jeżeli na przyszłym Kongresie międzynarodowym nazwisko Hoene Wronskiego będzie rzucone, jeżeli referaty będą dobrze przygotowane, jeżeli się uda w myśl Europy na nowo zaszczyścić idee Hoene-Wronskiego — to Słowiański Kongres Pedagogiczny, który obradował w Warszawie, swoją misję dziejową spełni całkowicie.

Świadomość, że narody słowiańskie wniosły wiele do skarbcza dziejowego pedagogiki europejskiej, że formy i idee pedagogiczne narodów słowiańskich nie zostały należycie wyzyskane przez narody Zachodu, oraz, że idee te mogą odświeżyć i odnowić poczynania pedagogiczne na terenie międzynarodowym, wyraziła się w postanowieniu wydania zbiorowej historii pedagogiki poszczególnych narodów słowiańskich we wszystkich językach słowiańskich oraz najważniejszych językach zachodnio-europejskich. Redakcję taką wybrano i powierzono wykonanie prof. Negencowi, prof. Radlińskiej, dyr. Vranie i dyr. Sevicowi.

W przemówieniu prof. Jovanovića brzmiała nuta szczerego optymizmu. Dotychczasowa szkoła rozwijała bardziej rozum, stronę umysłową człowieka, zaniedbywała zaś rękę, którą po skończeniu szkoły człowiek nie umiał się posługiwać. Nowe wychowanie winno zmienić te metody na lepsze, aby wykształcić dziecko na zreczne i zdolne do życia praktycznego. Gdzie czerpać idee przewodnich dla nowego wychowania. Za L. Tolstojem szuka go prof. Jovanović u ludu. Lud zna cenę zdrowia i pracy. Lud się o tych zagadnieniach wypowiedział w przysłowiach, sło-

wiański lud silniej jeszcze, aniżeli inne. Należy u ludu czerpać mądrości wychowawczych, u źródła prawzoru wychowania i wykształcenia. Sposób życia ludu, sposób wychowania domowego jest prawdziwą szkołą pracy poza szkołą. Gdyby ta szkoła była usystematyzowana, jak próbuje to uczynić z powodzeniem nowe wychowanie, wtedy szkoła dla ludu odpowiadałaby prawdziwym potrzebom, bo wypełniałaby pustkę. Metoda nauczania stosowana przez lud jest metodą naturalną i skoro stosuje ją lud, stosować ją może i szkoła.

Prof. Kacarow (Bułgarja) przedstawił dążenia reformatorskie w dziedzinie szkolnictwa w Bułgarji. Prof. Kacarowa zastanawia przede wszystkim pytanie, czy nowe wychowanie istnieje, skoro się o nowym wychowaniu tyle mówi. Wychowanie jest nie tylko wyrazem kultury, jest ono też i wyrazem życia, jest istotną cechą życia.

Dopóki wszystkie elementy pedagogiczne nie będą w życiu skoordynowane i zharmonizowane, nie będzie mowy o wychowaniu celowym, a nowe wychowanie jest celem wychowania. Nowy człowiek winien wydożyć się z tego chaosu, jakim jest nie zorganizowane życie pod względem pedagogicznym. Celem dzisiejszego wychowania jest zharmonizowanie jednostki z punktu widzenia indywidualnego i społecznego. Nowe środki wychowawcze powinny wynikać z potrzeb dziecka, z jego przeżyć duchowych i fizycznych, jednym słowem, wychowanie winno być pedocentryczne. Stosunek do dziecka jest serdeczny, a jedynym kryterjum tego stosunku ujawni się w odnoszeniu nauczyciela do aktywnych przejawów duchowych dziecka. Lecz aktywność i miłość, serdeczność i troskliwość jeszcze nie wystarcza. Dzisiejsza pedagogika stawia sobie za zadanie: pełną koordynację wszystkich czynników wychowawczych: państwa, domu, szkoły, ulicy. Tylko tak wychowany człowiek wolny będzie od rozdarcia duchowego. Stąd wynika, że działalność wychowawcza nauczyciela nie może się ograniczyć do tego, co robi w murach szkolnych, musi on działalność swą przenieść na dom i na ulicę, ponadto zaś winien się starać wywrzeć swój wpływ i na państwo. Zakres pracy nauczycielskiej jest istotnie wielki, stąd też nauczyciel nie może działać sam, musi dążyć do zdobycia wpływu w społeczeństwie, pracować na niwie społecznej, łączyć i organizować dorosłych, jak łączy i organizuje młodzież. Wreszcie przedstawił prof. Kacarow nowe poczynania pedagogiczne w Bułgarji. W Bułgarji dążność do realizowania nowego wychowania wyszła nie od państwa, lecz od nauczycielstwa. Nauczycielstwo pomaga sobie wzajemnie w organizowaniu nowych szkół. Bardzo mało szkół bułgarskich posiada sale gimnastyczne. Ćwiczenia cielesne odbywają się na dworze, dla robót ręcznych. sal. specjal-

nych szkoły bułgarskie nie posiadają, laboratorjów też nigdzie znaleźć nie można. Uczniowie przebywają w ogrodach i w wielu wypadkach ogród jest pracownią. Niektóre szkoły posiadają zbiory minerałów, motyli, roślin i zwierząt. Zbiory te powstały dzięki staraniom młodzieży. Biblioteki dla dzieci istnieją przy bibliotekach dla starszych i są dobrze zorganizowane. Dzieci uczą się grać na skrzypcach („ci-gułka“) i śpiewać. Niektóre szkoły mają zorganizowane teatryki dla dzieci. Każda szkoła zanicnia się od czasu do czasu na teatryk i staje się wówczas ośrodkiem życia wiejskiego. Biedne dzieci otrzymują bezpłatne obiady i śniadania. W ostatnim roku wydano w szkołach około 5.000 bezpłatnych śniadań i obiadów. W 50% szkół istnieje pomoc lekarska, opłacana przez rodziców. Żadna szkoła nie ma jednak ambulatorjum lekarskiego. Karty zdrowia są wprowadzone we wszystkich szkołach. Dzieci otrzymują bezpłatne kąpiele, a wiele szkół ma letnie kolonje. Niektóre szkoły mają zorganizowane dobrowolne Kasy oszczędności, nigdzie jednak nie ma kooperatyw (sklepików) uczniowskich. Często urządza szkoły wystawy prac uczniów. „Drużestwa“, t. j. stowarzyszenia antyalkoholowe istnieją prawie przy każdej szkole. Co się tyczy nowego wychowania, to próby są bardzo skromne. Natomiast wielu nauczycieli próbuje na własną rękę nowych metod wychowawczych, j. n. p. dramatyzacji w nauce języka bułgarskiego i historii, pomocy rysunku i robót w arytmetyce i geometrii i t. p. Regionalizm wyzyskuje się w niektórych szkołach. Nigdzie nie przeprowadzono prób organizowania szkoły wedle metody Decrolyego, Montessori, Dalton-Planu i t. d. Wszędzie atoli kładzie się wielki nacisk na organizowanie zabaw dziecięcych. Podręczniki, nie zadawające jeszcze, są ciągłym przedmiotem ataków ze strony nauczycielstwa. Dzieci starają się o upiększenie klas szkolnych w kwiaty, hodowane przez dzieci same. W niektórych szkołach zorganizowano samopomoc szkolną dla dzieci słabych w arytmetyce, rysunkach i robotach. Indywidualizacji w wychowaniu i swobodnej pracy uczniów pod kierunkiem jeszcze nigdzie nie zorganizowano. Komitety rodzicielskie istnieją prawie przy wszystkich szkołach. Celem ich jest współpraca dzieci i rodziców dla dobra szkoły. Korespondencja międzyszkolna rozwinięta. Działanie wychowawcze w duchu pokoju i porozumienia narodów odbywa się we wszystkich szkołach przez pogadanki. Koedukacja przeprowadzona prawie w 100% szkół. Jako cel wysuwa nauczycielstwo dążność do podniesienia kultury narodu bułgarskiego, podniesienie dzieci do godności człowieka, wzajemną pomoc i wzajemne zaufanie.

Dyr. Vrána przedstawił Kongresowi próby organizacji szkolnictwa eksperymentalnego w Czechosłowacji, gdzie

istnieje szereg szkół eksperymentalnych. Doświadczenia tych szkół, udane próby i zdobycze metodyczne przenosi się do reszty szkół czechosłowackich, Szkoły te są pod najściślejszą kontrolą władz a dla nauczycielstwa innych szkół stoją zawsze otworem. Do doświadczeń w szkolnictwie czechosłowackim wrócimy w innym artykule, dlatego też ograniczamy się do zaznaczenia, że jedna z najsprawniejszych szkół jest 7-io letnia szkoła powszechna w Śmichowie.

P. St. Drzewiecki (Warszawa) nakreślił stan szkolnictwa w państwach słowiańskich. Szkolnictwo tych państw ma wspólnie lub pokrewne tendencje, które w pracach pedagogów mają przyczynić się do ustalenia wspólnej między-słowiańskiej platformy wychowania. Ziemia i lud wiejski są podwaliną bytu narodowego Słowian, stąd duch demokratyczny szkolnictwa słowiańskiego.

W Bułgarii zrealizowano, konsekwentnie jednolitość szkolnictwa. Czteroletnia szkoła powszechna, trzyletnie progimnazjum i pięcioletnie gimnazjum powiązane są ze sobą programowo. Szkolnictwo jest państwowe i kodyfikacyjne. Związek Nauczycieli odgrywa olbrzymią rolę w sprawach szkolnictwa. Przy Ministerstwie istnieje Rada Naukowa i Komitet szkolny. Oświata jest zorganizowana na konstrukcji wybitnie demokratycznej. Dwie rzeczy są tu święte: ziemia i wychowanie młodzieży. W nauczaniu kładzie się nacisk na współpracę miasta ze wsią.

W Jugosławii jest ustrój szkolny oparty na istotnym wyczuciu interesów mas ludowych. Ustawa szkolna z 1930 r. kładzie główny nacisk na nauczanie praktyczne uprawy roli. Dla dziewcząt zorganizowano szkoły w ten sposób, iż dają im możność zdobycia wiadomości o gospodarstwie domowym.

Szkoła czechosłowacka wieła w życie ducha naszych czasów, opartego na tolerancji narodowej i sprawiedliwości międzynarodowej. „Miłość ojczyzny nie wymaga nienawiści do obcych” (Prez. Masaryk). Czechosłowacja żąda oświaty dla wszystkich. Położenie szkolnictwa w Czechosłowacji zbliżone jest do położenia szkolnictwa u nas. Republika musiała na terenie szkolnictwa usuwać pozostałości ducha monarchistycznego. Szukając podstaw do reformy programu szkół powszechnych i średnich, szkolne władze czeskie wybrały jedynie drogę demokratyczną i celową, oparły pracę na ciągłym badaniu opinii szerokiej kół nauczycielskich. Ostatnie próby programowe Ministerstwa, idąc po linii zrównania programu wyższych klas szkoły powszechnej i niższych szkoły średniej, kładą w ten sposób podwaliny pod jednolitą szkołę.

Realizacja programu demokratycznego polskiej oświaty narodowej w myśl haseł nowoczesnej pedagogiki jest

nawiązaniem nici polskiej tradycji, zerwanej przez lata niewoli. Początkiem tej tradycji jest założenie uniwersytetu Jagiellońskiego w 1364 r. jej punktem głównym Komisja Edukacji narodowej w 1773 r. Wszędzie i zawsze dążono w Polsce do oparcia wychowania dziecka na jego naturze, na prawach fizycznego i duchowego rozwoju człowieka. Pedagogja Polski niepodległej stanęła na stanowisku zgodnem z współczesnymi hasłami wychowawczemi. „Ideal wychowawczy szkoły polskiej musi być wykładnikiem warunków historycznych, potrzeb społecznych i prądów duchowych. Musi być w harmonji z tem, do czego społeczeństwo w danym okresie dziejowym dąży, czego potrzebuje i w co wierzy, powiedział ś. p. Minister Wyznań Rel. i OP. Dr Sławomir Czerwiński w lipcu 1929 r. na I. Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu. Idealem tym jest przejście od stanu niewoli do stanu niepodległości. Na zakończenie kongresu przyjęto szereg wniosków między innymi:

1. Stworzenie stałego biura informacyjnego w Warszawie, któreby się zajęło:

a) wspólnem opracowywaniem tematów na kongresy pedagogiczne,

b) dostarczaniem artykułów informacyjnych prasie pedagogicznej wszystkich narodów słowiańskich,

c) wymianą nauczycieli i młodzieży. Biuro to będzie miało po 2 korespondentów w każdym kraju słowiańskim.

2. Wydać we wszystkich językach słowiańskich oraz po niemiecku, francusku i angielsku wspólną historję pedagogiki narodów słowiańskich.

3. Dążyć do wysunięcia wspólnych tez w sprawie szkolnictwa wiejskiego na przyszłym kongresie Ligi Nowego Wychowania.

Kongres Pedagogów Słowiańskich w Warszawie uświadomił nam, że w organizacji szkolnej w stosowaniu nowych metod pedagogicznych, w badaniach teoretycznych i w praktycznem życiu szkolnem prześcignęliśmy wszystkie narody słowiańskie.

PAULIN CHOMICZ.

O cel wychowania.

(Przemówienie na Kongresie Pedagogów słowiańskich w Warszawie 1—5 lipca 1931 r.).

Z ramienia Instytutu Mesjanicznego, który stawia sobie za zadanie odtworzenie i przetworzenie doktryny filozofji absolutnej Hoene-Wrońskiego, torującej nowe drogi myśli ludzkiej, mam zaszczyt powitać Szanownych

Uczestników Kōngresu, szukających nowych dróg w zawilej dziedzinie nowoczesnej pedagogji. Wychowanie — jedna z najtrudniejszych sztuk: pedagog to artysta ducha, kształtujący umysł ludzki, by uczynić go pojemnym dla prawd wyższych. Zadanie pedagoga jest trudne, zwłaszcza w chwili obecnej gdy chwiaje się same podstawy życia i ludzkość potrzebuje prawd nowych. Żyjemy w momencie dziejów krytycznym, gdy antynomja społeczna szarpie ludzkość całą, podzieloną na dwa wrogie i niesprzymierzalne odłamy. Nie widzi się wyjścia z tak groźnego położenia, gdzie ludzkości nie łączy żaden cel powszechny.

Do dzisiaj pedagogja zajmowała się badaniem rozwoju zdolności fizycznych i hiperfizycznych człowieka, atoli to nie stanowi jej celu obiektywnego i jest raczej środkiem do osiągnięcia celu nieznanego. Jeżeli człowiek ma doskonalić swe zdolności i rozwijać swe zasoby twórcze, to gdzie kres twórczości ludzkiej? Trzeba wytknąć ten cel.

Nie może on znajdować się w dziedzinie polityki lub religji, ani też w sferze dobrobytu cielesnego lub duchowego. Wszystkie te cele ludzkość już ściagała w przebytych okresach swych dziejów, powrót do nich byłby tylko cofnięciem się i nie znamionowałby postępu.

Cel, jaki trzeba wyznaczyć wychowaniu, winien dzisiaj, jak i zawsze przedtem, być zgodny z celem, do jakiego ludzkość dążyła w różnych okresach dziejowych, by móc dojść do celu ostatecznego. Tym sposobem podstawowe zagadnienie pedagogji przenosi się na teren filozofji.

Ustalenie celu absolutnego ludzkości winno być niezależne od wszelkich warunków fizycznych człowieka. Cel absolutny człowieka — to samostwarzanie się. Przez założenie tej idei moralność otrzymuje celowość absolutną.

Filozofja historii określa stopniowe zbliżanie się ku temu celowi absolutnemu; tu winniśmy też szukać celu specjalnego dla epoki dzisiejszej. Okres obecny — to przejście od celów fizycznych czyli względnych, do celów rozumowych czyli absolutnych. Uświadomienie tego pozwala ustanowić cel powszechny ludzkości, i zrozumieć dążności dwu stronnictw antynomjalnych: prawica ma, ziścić Dobro absolutne, lewica Prawdę absolutną.

Historja filozofji, rozważana w jej genetycznym rozwoju, daje nam poznać stopniowe posuwanie się myśli ludzkiej w kierunku tworzenia Dobra i Prawdy na ziemi. Dlatego historia filozofji ma być przewodniczką wychowania.

Tak tedy nowoczesny pedagog, zajmujący się problemem teleologii pedagogicznej, i, jako słowianin z właściwości swej struktury duchowej, pragnący oprzeć się na podstawach niewzruszonych, winien zwrócić się do źródeł doktryny absolutnej. Hoene-Wrońskiego, tego trzykroć Sto-

wianina, — tam znajdzie bezcenne dla siebie wskazówki. By zachęcić do podjęcia dość trudnych studjów dzieł Hoene-Wrońskiego, które coraz częściej ukazują się nie — tylko w Polsce, lecz i zagranicą, nadmieniamy, że imię Hoene-Wrońskiego rozbrzmiewało na poprzednich Kongresach Słowiańskich; Filozoficznym w r. 1927, Matematycznym w r. 1929 i na świeżo odbytym Kongresie Kobiectm.

Mrok chwili obecnej mogą rozproszyć tylko wyższe światła filozofji. „Tak jest — powiedział Gołuchowski, — trzeba koniecznie uczyć filozofji, by ziemia znowu otworzyła swe głębie i olbrzymów swoich na światło dzienne wysłała“.

S. W.

Drugi Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Kongres odbył się w Wilnie w dniach od 5—8 lipca. Zgromadził on około 500 uczestników (delegatów poszczególnych jednostek organizacyjnych i gości). Obrady planarne Kongresu odbywały się w sali Śniadeckich w Uniwersytecie; obrady komisyjne w nowej szkole na Autokolu.

Program Kongresu znany jest czytelnikom „Ruchu“ z odpowiednich publikacyj przedkongresowych i notatki w przedwakacyjnym numerze, dlatego nie będę tu powtarzał, przejdę natomiast od razu do tych kwestyj, które były przedmiotem ożywionych debat. Rzecz zrozumiała, że sprawozdanie niniejsze obejmie tylko zebrania plenarne Kongresu i częściowo ten refleks obrad komisyjnych, jakim było wspólne posiedzenie referentów i prezydów komisyj, odbyte celem uzgodnienia przyjętych na poszczególnych komisjach wniosków oraz ostatnie zebranie plenarne Kongresu, na którym powzięto ostateczne uchwały.

Referat dyr. Makucha: „Cele i zadania szkoły polskiej na tle postulatów Kongresu Pedagogicznego w Poznaniu“ wywołał żywe zainteresowanie wśród uczestników. Ujęty na tle polskiej rzeczywistości historycznej i rzeczywistości dnia dzisiejszego, referat nacechowany był głęboką troską o to, czy obecne pokolenie nauczycielstwa spełni swoją misję dziejową wobec przyszłości Polski. Referent wierzy w spełnienie tej misji. Płaszczyznę, na której praca nasza dla Polski rozwijać się powinna, określił jasno i niedwuznacznie w swoich tezach:

Szkola jest organem wychowania społeczno-państwowego.

Uwaga: Państwo rozumiane jako grupa społeczna kulturalno-terytorjalna.

Cele i zadania szkoły wszelkiego typu wyznaczać i określać należy u nas na tle grupy społeczno-państwowej, jej potrzeb i konieczności, w kierunku utrwalenia odzyskanego bytu Niepodległości państwowej, rozwoju kultury, mocy i potęgi Państwa w ustroju republikańsko-demokratycznym.

Wynika z tego:

Ze dobro ogólne, t. j. cele społeczno-państwowe, jest dobrem naczelnem, a dążenie do niego obowiązkiem tak obywatela jednostki, jak i obywateli — grup społecznych we wszelkich istniejących formach stowarzyszeń, związków, ugrupowań politycznych, zawodowych, kulturalno-oświatowych i innych.

Szkola zatem nie może wysuwać na plan pierwszy celów indywidualnych jednostki, jako swego zadania wychowawczego, ale cele społeczno-państwowe, uznając zasadę, że jednostka istnieje dla służby społeczeństwu, dzięki któremu może istnieć, rozwijać się i doskonalić, zaś państwo jest formą społeczno-kulturalną, która przez popieranie rozwoju i postępu własnego społeczeństwa służy tworzeniu wartości ogólnoludzkich.

Ustanawiając sobie cel społeczno-państwowy jako metę, do której zdąża, szkoła pamiętać będzie zawsze o tym, że poziom społeczno-państwowy zależy od wartości członków danego społeczeństwa, a więc, że organizacja pracy i życia szkoły sprzyjać winna rozwojowi i doskonaleniu się jednostek, które — osiągnąwszy nawet najwyższy indywidualny rozwój — w ideowej atmosferze szkoły nauczą się cele własne i społeczno-państwowe stawiać jako jedne i nierozłączne.

To postawienie sprawy przez referenta, usuwające pozornie jednostkę na plan dalszy, spowodowało ożywioną i wyczerpującą dyskusję na komisji, gdzie tezy te sformułowano (nie naruszając ich istotnej treści) w sposób nie budzący obaw wśród indywidualistów. Uznano, że w interesie państwa leży możliwie najwyższy stopień rozwoju indywidualnego jednostki, z tem jednak zastrzeżeniem, że musi ona w szkole nabyć nawyków, ułatwiających współzycie w społeczności, oraz przejąć się głęboko ideą poświęcenia się dla dobra i obrony państwa, nauczyć się swoje interesy egoistyczne podporządkowywać interesom społeczno-państwowym. Inne tezy referenta zostały przyjęte z bardzo drobnymi zmianami. Nie usiłuję w stosunku do tego referatu, jak iw stosunku do pozostałych formułować dosłownej treści uchwał, ponieważ to zostanie dokonane w księdze pamiątkowej Kongresu. Uważam za swoje zadanie poinformować tylko o treści obrad i uchwał.

Dr Librachowa omówiła w swoim referacie bardzo wyczerpująco obecny stan wiedzy psychologicznej, dając wszechstronnie ujętą, a jednocześnie głęboką i trafną charakterystykę tego stanu. Stan ten — to charakterystyczny kryzys, jaki od czasu do czasu w psychologii wybucha, okres przewartościowywania zdobyczy wiedzy psychologicznej, kryzys płodny niezmiernie naukowo, ale stwarzający szereg zasadniczych trudności przy stosowaniu współczesnych zdobyczy psychologii w praktyce dydaktycznej i pedagogicznej.

Dr Pohoska omówiła pokrótce polskie tradycje pedagogiczne w ref. „Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w ciągu dziejów” i rolę nauki o Polsce współczesnej w dziele wychowania państwowego w ref. „Społeczno-państwowe zadania wychowawcze nauki o Polsce współczesnej”.

P. Stanisław Somorowski w referacie „Zagadnienie ustroju szkolnictwa” podał uzgodniony uprzednio z Wydziałem Pedagogicznym Związku projekt reformy organizacji naszego szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego, przyjęty przez Kongres po krótkiej dyskusji plenarnej z aplauzem, oraz omówił w drugim referacie rolę poszczególnych przedmiotów nauczania szkolnego jako środków, umożliwiających osiągnięcie celów dydaktycznych i pedagogicznych; zadania poszczególnych przedmiotów w szkole są swoiste a wynikają z treści odmiennej i odmiennych metod badania, jakimi się poszczególne nauki posługują. Wartość dydaktyczną poszczególnych przedmiotów nauczania szkolnego mierzy referent zakresem, w jakim przy nauce danego przedmiotu może być zastosowane badanie jako metoda nauczania. W tym referacie uzasadnił również bardzo przekonująco konieczność znacznego okrojenia programów. Po dyskusji w komisjach stanowisko jego zostało zaakceptowane — w stosunku do wszystkich przedmiotów z wyjątkiem języka polskiego i historii. Ponieważ w komisji humanistycznej nie uzgodniono również sprzecznych stanowisk w stosunku do programu historii w oddziale trzecim szkoły powsz., przewodniczący Kongresu otworzył dyskusję nad temi zagadnieniami na zebraniu plenarnem. Dyskusja nie dała jednak pozytywnego wyniku, a że rozbieżności były dość duże, obydwie sporne kwestje, jakoteż zagadnienie roli przedmiotów humanistycznych w szkole Kongres przekazał Wydziałowi Pedagogicznemu do ponownego opracowania.

P. Hugo Kaufman zgłosił projekt reformy organizacji planu lekcyjnego w obrębie dni, tygodni, półroczy i lat, przyjęty przez Kongres z pewnemi zastrzeżeniami, ale naogół bardzo życzliwie; projekt referenta przeszedł.

Nadto referent przedstawił swój indywidualny pogląd na sprawę reformy ustroju szkolnictwa.

Prof. Helena Radlińska omówiła zagadnienie czytelnictwa młodzieży w Polsce na tle stanu rzeczy w tej dziedzinie w państwach zachodnich. Wywody referentki, poparte rozległą osobistą praktyką w omawianej przez nią dziedzinie, przyjęte były przez Kongres z entuzjazmem.

Prace w komisjach objęły tak rozległe tereny, że na sprawozdanie o ich wynikach trzeba poczekać do czasu ukazania się księgi pamiątkowej Kongresu. Tak samo niepodobna w krótkim artykule sprawozdawczym o charakterze raczej rejestracyjnym omawiać szczegółów b. ciekawych referatów plenarnych.

Ogólne winiki prac kongresowych można pokrótce streścić następująco:

1. Kongres dał określenie tego, co winniśmy rozumieć przez wychowanie młodego polskiego pokolenia wogóle, a w szczególności, co winniśmy rozumieć przez polskie wychowanie państwowe.

2. Kongres wypowiedział się bez zastrzeżeń za daleko posuniętą redukcją ilościową materiału naukowego w programach szkół typu ogólnokształcącego na rzecz pogłębienia pozostalej treści i stworzenia możliwości zracjonalizowania metod pracy, a temsamem zrealizowania przez te szkoły ich celów dydaktycznych i pedagogicznych.

3. Kongres przyjął nowy schemat organizacji szkolnictwa, wiążący wszystkie typy szkół w jednolity system, nacechowany celowością w stosunku do współczesnych potrzeb życia polskiego we wszystkich jego bogatych przejawach.

4. Na komisjach Kongresu przedyskutowano i pogłębiono tezy referatów plenarnych oraz omówiono i sprezyzowano podstawowe zasady metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów, jakoteż ustalono wytyczne budowy programów nauczania.

Dzięki pracom przygotowawczym do Kongresu i pracom kongresowym uczyniliśmy duży krok naprzód w dziedzinie techniki pracy nauczycielskiej — porozumieliśmy się w większości spraw zasadniczych co do organizacji pracy, metod i programu. Na Kongresie w Poznaniu Wydział Pedagogiczny Związku, kontynuując prace dokonane przez pierwszy ogólnopolski Sejm Nauczycielski, odbyty w zaraniu odbudowania Niepodległości państwowej w kwietniu 1919 r., poddał rozważaniom i krytyce nauczycielstwa swoje prace nad określeniem celu wychowania i nauczania oraz funkcji szkoły powszechnej i średniej; na Kongresie w Wilnie zdał sprawę z prac swoich nad określeniem zasad organiza-

cji życia szkolnego i pracy szkolnej, budowy programów i metod wychowania i nauczania.

Przebieg obrad na obydwu kongresach wskazuje, że Wydział Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego pracą swoją rozwija w zgodzie z życiowymi potrzebami szkolnictwa polskiego i że trafną obrabiał metodę pracy.

W księdze pamiątkowej Kongresu, która niezadługo zostanie wydana, znajdzie nauczycielstwo aktualny i życiowo użyteczny materiał.

Przewodniczyli Kongresowi po otwarciu, dokonaniem przez prezesa Związku Nowaka, dyr. Makuch i Klem. Statterówna. Prezydjum Kongresu stanowiło Prezydjum Wydziału Pedagogicznego.

J. W.

Na peryferjach szkoły powszechnej.

Dnia 31 stycznia biegła ulicą Łobzowską mała, brzydka dziewczynka. Rażno biegła i śmiesznie podskakiwała. W ręce miała duży, rozwinięty arkusz papieru; wywijala nim z radością. Czasami zatrzymywała przechodniów. Coś pokazywała, perswadowała, gestykułując... Zbliżyłem się w chwili, gdy rozmawiała z dużym chłopcem. „Dobre, dobre“, — krzyczała. Chłopak był poważny i zdziwiony „Przebież niedobre“ — dowodził. „Dobre, dobre“...

Było to świadectwo Ireny Szczurkówny, uczennicy I klasy. Na wspaniałym druku z wielką pieczęcią była logiczna i sprawiedliwa ocena: wzorowe sprawowanie, a niżej, wzdłuż klamry obejmującej wszystkie przedmioty nauczania, jeden kaligraficzny stopień — niedostatecznie. Pod tem dwa podpisy. Irenka poznała mnie. Oddałem jej świadectwo. „Jest bardzo dobre“ — powiedziałem. Uradowana pobiegła swoją drogą. „Ho, ho, ho! dobre“... A nad jej głową trzepotał jak żagiel zapoznany symbol szkolnej kontroli.

Irenka nie jest brzydka, twarz jej ma deformacje degeneracyjne, Irenka ma 10 lat. Jest uczenicą szkoły specjalnej dla niedorozwiniętych umysłowo.

31 stycznia wracają dzieci ze świadectwami. I zadowoleniem dają wyraz pozytywnej reakcji psychosocjalnej. Ale radość Ireny Szczurkówny jest symptomem upośledzenia.

Poradzisz Wacek zatrzymuje mnie. Wita się ze mną. Jest szczerzy, śmiały, prosty. Zna mnie od wczoraj, i już znamy się dobrze. Wacek chce opowiedzieć o jakimś zdarzeniu. Stało się to wczoraj popołudniu. Słucham. Rzeczywiście wypadek ważny. Poszedł Wacek do sklepiku (matka go posłała). Miał zapłacić 27 groszy. Daje złotówkę — pa-

trzy — reszty dostał tylko 23 grosze. „Proszę panią — powiada — ja dałem złotówkę, więc mnie się należy pół złotego i 23 grosze — razem 73 grosze“. A sklepikarka uparła się: „Mówi — pół złotego dałeś“. „A ja...“. I Wacek Poradzisz opowiada, jak do domu wrócił, a później do policjanta poszedł (o, Wacek zna życie!), i z policjantem poszli do sklepiku i dostał 73 grosze. Wacka oszukać nie można! Gdyby miał zapłacić 42 grosze, dostałby 58 groszy reszty...

Dziwne, co roztropny i doświadczony Poradzisz robi w szkole dla niedorozwiniętych umysłowo? Uczy się czytać! Już cztery lata chodzi do drugiej klasy, bardzo panią prosi, żeby go nauczyła. Przecież inne dzieci nauczyła... Gdy siedzi nad książką, podnosi palcami powieki. Książka jest zamknięta. Aleksja...

Aleksja, agrafja, drgawki epileptyczne, porażenia, mikrocefalja, karłowatość, wychudzenie, seplnienie, jękanie się, niemota, echolalja, afazja, ataksja, luki pamięci, kłamstwo patologiczne; płacz i śmiech przymusowy, — a przedtem: syfilis, alkohol, moral insanity, nędza...

Andzia Żabłocka, Frania Wicharówna i jeszcze kilka dziewczynek, dzieci Bałut,¹⁾ są zajęte zabawą iluzyjną.

— Gdzie mieszkasz?

— Na Piotrkowskiej.

— A ja na Andrzeja.

— A my mamy 3 pokoje z kuchnią! — dziewczynki wybuchają śmiechem.

Po chwili mówi Andzia: „A ja pójdę do samynarjum“...

— Do samynarjum pójdziesz? „Munsztuki“ będziesz zbierać!...

Dziewczynki śmieją się; popierają Franię.

— Chciałabyś pójść do seminarjum?

— Z tej szkoły, proszę pana, się nie idzie do seminarjum.

— To jest szkoła głupkowata...

— Córka mojej cioci chodzi do seminarjum. Ciocia mówi, że to jest szkoła nierozwinięta.

— Mnieby pani przyjęła do szkoły powszechnej. Tylko pan kierownik nie przyjmie...

— Taka szkoła!? W powszechnej to się musi lekcje robić, a tu jak się zrobi, to dobrze, jak się nie zrobi, to też dobrze...

Marysia chce zostać krawcową, Frania „pójdzie na modystkę“, Andzia?... Nie wie. Andzia już chodzi do teatru na przedstawienia dla dorosłych.

¹⁾ Dzieci bałuckie, które chodzą do szkół normalnych, to chyba dzieci cudowne?... (Bałuty — przedmieście Łodzi P. R.).

Dzieci, które nie mają dziecięstwa. Nedorozwinięte i upośledzone. Tworzą tragizm w różnych przejawach. Ciche, nieśmiałe, obojętne, dzieci. Obawiają się ruchu. Zabawy innych dzieci są dla nich widowiskiem. Patrzą bez wzruszenia. Niechętnie wychodzą z ławek podczas pauz. Nie rozmawiają ze sobą. Nie zawsze odpowiadają na pytania. Pawlik odzywa się tylko do matki i do nauczycielki. Na pytania obcych osób reaguje wzmożeniem tętna i nerwowego. Stracone dziecięstwo i stracone prawo do rozwoju. Brak zainteresowań dla życia. Peryferje...

Tragizm Andzi Zabłockiej tkwi w niej. Nie może go z nikim podzielić. Wielki plan życiowy i szkoła „nierozwinięta”. Andzia przetwarza swój konflikt w ironię, żarty i śmiech.

Inne dzieci przyznają się do swej wielkiej troski:

— Proszę pana, czy ja mam dobre myśli w głowie?

— Proszę pana, czy ja pójdę do szkoły powszechnej? Kiedy? do której klasy?

Szczególnie niecierpliwa jest Hela. Hela jaka się potwornie. Opowiada mi, że do 7-go roku życia nie mówiła. Opowiada o domu, o szkole, o doktorze, który ją uczył mówić. Śmieje się, bo pan doktor nigdy nie pamiętał, jak ona się nazywa. Miał niedobłą pamięć. Hela sądzi, że wkrótce będzie dobrze mówiła. Sama też się stara: mówi wolno. Już w przyszłym roku chce chodzić do powszechnej szkoły. Hela ma 13 lat i jest w 2-giej klasie.

Zdarza się, że dzieci rzeczywiście wracają do normalnych szkół.

Dzieci o przedłużonym dziecięstwie. Radosne, ruchliwe. Biją się. Bawią się. Dziewczynki tańczą. To są te dzieci, które produkują poprawny gwar szkolny. Dzięki im szkoła specjalna niczem zewnętrznie się nie różni od szkoły normalnej. Są to dzieci niedorozwinięte i nieświadomione. Mają przeważnie dobre samopoczucie. Dokuczają im głównie głód. To masa peryferij szkolnych.

Nauczycielka pyta się kolejno dzieci: „Kto jest sprytniejszy — ty, twój tatuś, twój starszy brat, pan kierownik?”. Okazuje się, że dzieci uważają za sprytnych siebie. Więc przecież to inne dziecięstwo.

Historja dowolnego, niedorozwiniętego życia. Jest dzieckiem ślubnym. Wychowuje się u rodziców. Rodzina składa się z 6-ciu osób. Rodzice nie zarobkują. Żyją... z pożyczki od ludzi. Wychowała się w mieście. Czas wolny spędza na podwórku. Mieszkają w jednej izbie o jednym oknie. Sypia z matką, spokojnie, 10 godzin. Odżywianie marne, dwa

razy dziennie. Rodzice nie czytają i nie piszą, życiem politycznym kraju się nie interesują, w życiu publicznym udziału nie biorą, do stowarzyszeń społecznych nie należą. Stosunek do dziecka łagodny. Ojciec pije czasami. Ojciec chory na płuca. Dziecko czysto odziane. Po zbadaniu testami Stanfordskiego uniwersytetu zostało odesłane do szkoły specjalnej.

Testy! Dziecko myśli, że to jest zabawa, a to jest selekcja. Młodsze dzieci są zadowolone ze zmiany. Pani dobra, nauka łatwa, dużo się bawia... Zaniany w postawie życiowej dziecka są rzeczywiście duże. I one „dochodzą do świadomości sił swoich”. Czasami zaczynają czytać i pisać i bez szczególnych trudności, chociaż w szkole powszechnej były bierne i niedołężne. Co jest przyczyną przemiany? Inny zespół dzieci, osobowość nauczyciela, metoda? Prawdopodobnie wszystko razem.

Selekcja napotyka na różne trudności. Krajczak na przykład. Chodzi do 4 klasy szkoły powszechnej. Przedtem uczył się dobrze. Od pewnego czasu siedzi nieruchomo i cicho, nie uważa, nie reaguje na szkolne podniety. Chłopcom opowiada, że ma oderwane serce. Nauczyciel stracił kontakt z Krajczakiem. Wspomina mu kiedyś o innej, dobrej szkole (specjalnej). Krajczak zrywa się z miejsca i krzyczy: „Do warjatów ja nie pójdę”.

Rytm pracy szkolnej, jej sens, jej cel. Tak trudno je wyznaczyć, trudno przewidywać. Nauczycielka jest zmartwiona. Na ostatniej pogadance uzyskała taką syntezę długiej, pogładowej, twórczej nauki: okazało się, że len robia z koszuli, a koszulę szyją z barana. Przy tem uparł się Piotruś, a dzieci zgodziły się na to z jakąś dziwną satysfakcją. Widziałem 50 rysunków Piotrusia. Na każdym: na lewo czerwony domek, na prawo drzewo... Ale inne dzieci rysują bardzo pięknie.

Patrzę w oblicze klasy. Oczy, które żyją, patrzają, czekają, dziwią się. Między nimi jeden nieruchomy zez. Na jednej twarzy naiwnej epicantus. Dwie, trzy główki monogoloidalne. Mali, niewspółcześni ludzie. Dzieci ludzkie różnych epok? Pochylone nad kawałeczkami plasteliny, przeżywają radość twórczą. Bardzo czynny jest Fredek. Klepie małą grudkę, ugniata ją, jego ruchy są szybkie, gorliwe. Porusza też nogami i głową, ogląda pracę innych dzieci. Przed nim leży wciąż bezkształtna masa plasteliny. W ciśnie wpada nosowy głos Jadzi, której dano życie, a nie dano podniebienia. Janek Bryś staje nagle. On nie może teraz siedzieć: „nerwy mu latają”. Ludwik jest blady, przygnębiony. Podczas pauzy przyjdzie do pani i powie jej cicho, że dostał uroku, że koła jakies chodzą mu przed

oczami. Fuks jest też blady i smutny. Ale jemu nie pomogą dobre sugestje, Na pauzie dostanie bułkę i mleko. Będzie jadł i sapał...

Czasami jasna fala śmiechu przechodzi między jasnymi głowami dzieci.

Na peryferjach zdobywa się bogate szkolne doświadczenie. Szeroka skala zjawisk szkolnych. Ale trzeba dobrze patrzeć i wiele zrozumieć, aby odkryć w sobie prawo do wychowania. Bo pokazywać prymusa — to płytkie, narzekać na idjotów — to niemoralne. A to się zdarza...

Przesuwają się tu między dziećmi prawdziwe postacie nauczycielskie. To te, które chcą i muszą pojąć tajemniczą treść ich życia. Bo życie to jest faktem i jest życiem. „Myślę, że dzieci moje głębiej odczuwają, głębiej przeżywają, niż dzieci normalne. One są niedorozwinięte umysłowo, to jest oczywiste, ale one mają inny subtelny zmysł, jakąś intuicję, coś, co im zastępuje wady rozumu. Doprawdy one wyczuwają nawet drobne zmiany mojego nastroju”... Tak mówi nauczycielka rozkojarzonej Marji Miłej. I głosem mądrym i melodyjnym czyni próbę uspołecznienia osobowości: „Marysiu rozdaj dzieciom ołówki i kredki!”...

Recenzje.

Władysław Tatarkiewicz: Historia filozofji, 2 tomy. — Lwów Ossolineum 1931.

Książka, którą mamy przed sobą, jest zjawiskiem niezwykłym. Pośpieszam dodać: niepospolitem nie tylko u nas. Bo u nas kompletna historia filozofji jest wydarzeniem już przez to samo, że opracowania całości dotąd nie mieliśmy. Wszystko, co posiadaliśmy, to fragmenty, bezsprzecznie często cenne, ale zawsze tylko ułamki; że wymienię Pawlickiego: nieskończoną filozofję grecką, napisaną z dużą erudycją, Twardowskiego skromny, ale jasny, zwięzły i niepozabawiony uroku zarys średniowiecznej filozofji, Heinricha interesującą, oryginalnie i swoiście ujętą i dobrze (zwłaszcza w tomie I.) przemyślaną starożytną i średniowieczną; nie mówiąc o monograficznych studjach nad pewnemi epokami lub autorami.

Gdy przeglądam w myśli znane mi analogiczne dzieła narodów o długiej i żywej tradycji filozoficznej, jak Niemcy, i zestawiam z ich opracowaniami dzieło prof. Tatarkiewicza, stwierdzam sine ira et studio, że nie tylko wytrzymuje ono dobrze porównanie z wieloma najlepszymi z nich, ale je może nawet przewyższa, przede wszystkim

swoją wyraźną, odrębną fizjognomią, która w rzeczach filozoficznych jest decydująca.

Historje filozofji należą zwykle do jednego z dwóch typów: albo są historjami filozofów, albo dziejami zagadnień. Pierwsze są to naprawdę z reguły mniej lub więcej udatne kroniki, doksografie, przeladowane nieraz w przerażającej mierze streszczeniami szczegółowymi wszelkich możliwych poglądów. Mechanicznie uszeregowane są tu systemy koło systemów, a raczej mniemania i przekonania o wszelkich sprawach, różnorodne, rozbieżne, w nieprzejrzałej zda się mnogości. To co dla filozofa najbardziej charakterystyczne, jego oryginalna postawa wobec świata, bez względu na wszelkie nieuniknione wpływy „otoczenia” (epoki, historii) jednorazowa w ostatecznym wyrazie, nosząca zawsze piętno twórczego wysiłku osobistego i dlatego zawsze otwierająca mniej lub bardziej rozległe, nowe perspektywy — wszystko to ginie pod duszącymi balastem drobiazgów niescalonych, których suma nie pozwala nawet przeczuć całość pierwotnej, stworzonej trudem zawsze całego życia filozofa, wyrosłej z niepokojów i namiętności jego niepodzielnej osobowości. (Monografie Kuno Fischera stanowią tu chlubny wyjątek). A w niemniejszej mierze zatracają się, co znów dla historii filozofji jest najistotniejszą rzeczą; a mianowicie ciągłość. I Windelband słusznie i nie bez ironji mówi o takiej historii, porównując ją z historją ludzi, noszących imię „Pawel”...

Z drugiej strony dzieje zagadnień, choć są nieraz doskonalszą formą historjografji, przedstawiają to niebezpieczeństwo, że historję filozofji usiłują ukazać jako ewolucję czysto logiczną, prostolinijne rozwijanie jakiejś jednej myśli, jakby realizację Heglowskiego pomysłu, że systemy filozoficzne występują w tym samym porządku, co kategorie logiki (być, stawanie się, istnienie itd.). Tymczasem najściślejsza nawet nauk empirycznych, fizyka, nie rozwijała się po najkrótszej drodze logicznego wysnuwania; przeciwnie, bezdrożami, okólnymi drogami, okrażając i nawracając, szły idee i historyk dopiero z niemalym trudem z tego obrazu stopniowego narastania myśli tworzy skrót perspektywiczny, uproszczony i przejrzysty, w stosunku jednak do tych kołowań i zmagañ niedoskonałej zawsze myśli ludzkiej bądź bodaj wypaczony. Bo przecież nie o pokrewieństwo logiczne, lecz raczej o psychologiczno-historyczne chodzi, nie w sensie sprowadzenia nowej w systemie uważanym treści do sumy tego, co dało „otoczenie”, ale w znaczeniu zrozumienia, na tle ciągłości, nowego osobistego wyrazu twórczości. O ile zatem pierwszego typu historie nie doceniają związku myśli pokoleń, w drugich ważki wpływ epoki, a przede wszystkim rozstrzygająca rola osobowości schodzi na plan drugi.

O dziele prof. Tatarkiewicza powiedzieć można, że nie grzesząc jednostronnością i błędami żadnego z tych sposobów pisania, szczęśliwie wyzyskuje zalety obu. W istocie filozofowie prof. Tatarkiewicza żyją. Gdyby wyciąć same tylko te biograficzne, króciutkie prawie zawsze, zarysy i zestawić w czytanke, cóżby to była za kapitalna galerja! Bo Autor nie gędzi; nie przeladowuje swoich szkiców portretowych nieznośnym ciężarem dat, ogranicza się do jednej, dwóch, i w paru pociągnięciach pióra kreśli pyszne sylwetki tych cudownych oryginałów, badaczy i poetów, uczonych i myślicieli, a zawsze żywych ludzi. Jakgdyby nie zadawał-niając się jeszcze tem, Autor dołącza gdzie tylko może ich portrety (dał ich rekordową liczbę 42!), trafnie oceniając, że nie można zbyt wiele uczynić dla uplastycznienia i oży-wienia postaci, które w kolei wieków zostały w naszej ina-ginacji często już tylko pustemi imionami. I wystarczy porównać piękną, poważną i skupioną, pełną głębokiej za-dumy głowę Marka Aureljusza z pogodnem, nieco sarkasty-cznie uśmiechniętem obliczem „oświeconego“ lekarza-mater-jalisty Lamettrie'go, aby uprzytomnić sobie znaczenie tych wizerunków dla spotęgowania ekspresji sanych doktryn.

Ale przejdźmy do architektоники dzieła. Dla autora całość istnieje zawsze przed częściami. To też charaktery-zuje naprzód „filozofję i jej działy“, „filozofję europejską i jej okresy“, zanim przechodzi do filozofji starożytnej. I w odniesieniu do każdego okresu, do każdej epoki tę samą płodną i głęboko słuszną stosuje zasadę. Śmiałym rzu-tém oka wycina z przestrzeni wieków epokę daną, obryso-wuje ją ostro i charakteryzuje z reguły świetnie. To też epoki te także żyją i żyją tak, że nie możemy nie dostrzec, iż właśnie filozofja jest ich treścią, ich najwyższyn wysiłkiem, najpełniejszym wyrazem i prawdziwym sumieniem. A to samo dotyczy traktowania sanych „szkół“ i poszczegół-nych doktryn. Konterfekty pisane filozofów poprzedzone są ustępem o „Poprzednikach“; w ten sposób ukazuje się nić ciągłości, odsłania się powinowactwo, od którego tła tem silniej odcina się potem to, co jest u uważanego myśliciela pierwiastkowe. Pendant do „Poprzedników“ stanowią — „wpływy“ wywarte na myślicieli następnych, na epoki czasem bardzo odległe; ścieranie się nowej doktryny z o-pozycją; walka o utrwalenie się, zmienne systemu koleje, nieuniknione przeobrażenia. Pomiedzy introdukcją, szkicu-jącą epokę, potem całą szkołę, wreszcie osobistość filozofa, a perspektywą jego naukowych oddziaływań, spoczywa wre-szcie doktryna sama. I tu znowu zabłysnął talent pisarski Autora. Świetna kompozycja, rozczłonowanie całości, które czyni najciekawszy system przejrzystym, dla czytelnika, zrozu-miałym i przyswajalnym — to są walory tych nieporówna-nych wykładów o sanych filozofjach. Ilekroć sobie przy-

pomnę kolegów matematyków, fizyków, przyrodników, którzy przygotowując się w okresie jeszcze przedwojennym do rygorozów pobocznych z filozofji, nie przestali wymyślać na filozofję, oczywiście za filozofję grecką podaną im przez „małego Zellera“ i za nowożytną, którą czerpali z jakiegoś skrótu Falckenberga, daremnie siłąc się przebrnąć — jak mówili — przez „nieprzytomne brednie“ romantyków niemieckich, przynaję im zawsze słuszność i wspólczyję dziś jeszcze. W istocie filozofja w ich oczach musiała być nie mialum, ale pessimum necessarium. Wynieśli z uniwersytetu awersję do filozofji (i filozofów) pokutującą w nich jeszcze do dziś. „Szkoła“ pytagorejska, a raczej ten dziwny związek uczonych, mistyków, żyjących według reguły rygorystycznej etyki, głęboko religijnych, był dla mnie wówczas i do niedawna jeszcze również księgą zamkniętą siedmioma pieczęciami.

W książce p. Tatarkiewicza takich okresów, epok, szkół, któreby dla inteligentnego czytelnika stanowiły gąszcz nieprzebyty, budziły w nim grozę lub odrazę, zamiast go porywać, czarować, a przynajmniej podniecać zainteresowanie i przykuwać, mam wrażenie — niema. Autor nie żałował trudu, żeby rozwinąwszy systemy i doktryny całego okresu, według przyjętego przez się planu, raz jeszcze ukazać czytelnikowi całość. Ten cel spełniają znakomite „Zestawienia“. Są tam skoncentrowane zasadnicze zagadnienia, pogrupowane i jak zawsze tworzące pewien ład, są wysunięte podstawowe pojęcia, jest trochę chronologii, a wreszcie „kwestje sporne“. Nie potrzeba szeroko się rozwodzić nad tem, jak niezmierną usługę oddaje Autor niespecjaliście, wskazując, gdzie się kończy wiedza pewna, a zaczyna pole domysłów, spraw nierozsądzonych jeszcze. Że autorowi zależało na oddzieleniu tych dziedzin, dowodzi tylko subtelne poczucie obiektywizmu, któremu zresztą daje świadectwo zwłaszcza swoim stanowiskiem względem metafizyki. P. Tatarkiewicz, o ile mi wiadomo, wyszedł ze szkoły neokantowskiej. Niemniej jednak nie przysięgał widać na słowa mistrzów; zachował bowiem wrażliwość za najdelikatniejsze w dziejach filozofji zagadnienia; zdaje sobie sprawę, że one to stanowią konstrukcyjną stronę ewolucji filozofji, „maksymalizm“ — w przeciwieństwie do „minimalizmu“ wszelkich tendencyj pozytywistycznych, krytycznych, negatywnych etc., z prawdziwą bezstronnością ukazuje zmagania się prądów maksymalistycznych z „trzeźwą“ opozycją.

A teraz z obowiązków recenzenta trzeba wytoczyć „zarzuty“. Na część ich sam Autor odpowiedział w „posłowiu“, wytrącając niejednemu „wpływologowi“ najlepszą broń z ręki! Chciałem sam napisać o nieco przykrótkim potraktowaniu wieku XIX., ale i w tem mnie Autor ubiegł. Zdaje sobie sprawę, że to uczynił, co więcej wie dobrze, dla czego tak

uczynił, a to jest ogromnie wiele. Nie możemy go winić o to, że kierując się wszędzie trafną zasadą selekcji, w której zawsze przejawia się moment twórczy, takie wybrał proporcje, a nie inne; chociaż żałujemy, że niejedno zjawisko doniosłego stulecia nie znalazło pełnego wyrazu. Wydaje nam się jednak rzeczą niebezpieczną i niepożądaną posługiwanie się, przy ujmowaniu doktryn starożytnych, terminologią naszą i współczesnymi sposobami interpretacji też myślicieli antycznych. Takie pojęcia, jak „realistyczne stanowisko” Demokryta, postrzeżenia jako „stany umysłu”, „subiektywistyczna teoria postrzeżeń”, to są nasze kategorie, wmyślane i winterpretowane w poglądy Starożytnych. Takich przykładów możnaby przytoczyć wiele. Tkwi w tem zarówno dla nauczyciela, o ile nie posiada zdobytej samodzielnie w zakresie filozofji pracą dostatecznie wysokiej kultury filozoficznej, jak (tem więcej) dla słuchacza przygotowującego się do egzaminu, niebezpieczeństwo stracenia z oczu zasadniczego zadania historii, wypaczenia obrazu ewolucji, procesu różniczkowania się i kształtowania zagadnień i ich rozwiązań. Skoro bowiem wszystkie nasze kwestje i nastawienia istnieją w dzisiejszej formie i ujęciu już w starożytności, czy można jeszcze z sensem mówić o rozwoju pytań współczesnych? I jeszcze jedno; rzecz z pozoru drobna, a przecież niemałej naprawde wagi. Mojem zdaniem, niema filozofji praktycznej. Każda filozofja jest z natury swej, z samej swej postawy zasadniczej, teoretyczną jak każda „czysta” tj. niestosowana nauka i bodaj to jest najbliższe jej z nauką powinowactwo. Bonawet wtedy, gdy chodzi, jak w etyce, o zasady naszego zachowania się wobec ludzi, względem społeczności węższej lub szerszej, w której żyjemy, o ustosunkowanie się wogóle do wszelkiego porządku ponadindywidualnego, albo zasady pewne uważamy za normy najwyższe, z których wyprowadzamy cele, reguły i postulaty szczegółowe, a na to trzeba zawsze teorii, albo też zasady te uważamy za niewystarczające, za wymagające uzasadnienia tj. odwołujemy się do bardziej elementarnych i pierwotnych zasad, a zatem znów teoretyzujemy. Chodzi nie tylko o to, że ten utarty podział sam przez się nie jest usprawiedliwiony, lecz i o to, żeby nie wywoływać złego przeświadczenia, że część filozofji „służy życiu” i ta jest pożyteczna, a część jest mniej wartościowa, bo od życia oderwana „spekulacją”. Młodzież, słuchacze uczelni ale i samoucy, dla których wszak dzieło jest w pierwszym rzędzie przeznaczony, powinna ze studjów nad dziejami filozofji wynieść głębokie przekonanie, że nie na „praktyczności” polega wzniosła służba, jaką filozofja pełni.

Ale czemu są te i tym podobne uwagi i zastrzeżenia, jakie zapewne jeszcze podnieśćby można, wobec wymienionych pierwszorzędných zalet pisarskich, kompozycyjnych,

literackich i naukowych dzieła p. Tatarkiewiczą! Wobec pełnego smaku i prostoty języka, wobec gruntownego, sumiennego i bezstronnego zestawienia bibliografii na końcu każdego rozdziału, zwłaszcza bibliografii polskiej, w której nie brak nawet drobnych artykułów rozsianych po czasopiśmie aż po rok 1930!

Możemy być dumni z tej książki i szczęśliwi, że w tych smutnych czasach, gdy z najmniej powołanych stron, żądających od filozofów — zresztą w zasadzie słusznie — „legitymacji“ posiadania wiedzy specjalnej, ale nie umiejących się nawzajem wylegitymować głębszą kulturą filozoficzną, padają słowa łatwej i powierzchownej, ale niemniej w oddziaływaniu na mało krytyczną młodzież szkodliwej krytyki; kiedy nawet z jednej z katedr dał się słyszeć nieprzytomny frazes o potrzebie przekreślenia całego dotychczasowego dorobku filozofji (zdaje się gwoli logiki matematycznej??!), że w takich — powtarzam — czasach kryzysów i załamania się wielu wartości ukazała się praca, wskrzeszająca, w sposób naprawdę przez swą wytworną prostotę i naukową celowość piękny, tradycje tego, co ludzkość zbiorowym, najszlachetniejszym wysiłkiem stworzyła najcenniejszego.

rj.

Zapiski bibliograficzne.

Józef Mirski. Zagadnienie karności w wychowaniu. Warszawa 1931 „Nasza Księgarnia“.

Poradnik dla samouków. Tom IX. Wskazówki metodyczne dla studentów. Pod redakcją Stanisława Michalskiego. Wyd. nowe. Zoologia I. Wyd. Kasy im. Mianowskiego. Warszawa 1931.

Józef Chałasiński. Drogi awansu społecznego robotnika. Studium oparte na autobiografiach robotników. Prace Pol. Instytutu Socjologicznego. Poznań 1931. Księgarnia św. Wojciecha.

Henryk Rowid. Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą. Warszawa 1931. Nakład Gebethnera i Wolffa.

Dr Decroly i M. Monchamp. Gry wychowawcze. Przekł. H. Berggruenerowej. Nakł. „Naszej Księgarni“. Warszawa 1931.

Rudolf Hajnos. Przygotowanie do lekcji w oddziale trzecim. Nakł. Księgarni „Orbis“. Kraków 1931.

Wacław Sobieski. Historia Polski. Nakład T. S. L. Kraków.

Dr Józef Reiss. Historia muzyki w zarysie. Wyd. III. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa.

Dr Constantin Muresanu. L'Education de l'adolescent par la composition libre. Ed. Delachaux-Niestlé. Neuchatel-Paris 1930.

C Kiritzescu. La pédagogie de la paix et les problèmes internationaux d'après-guerre en Roumanie. Publication de B. I. E. Genève.

Bureau International d'Éducation. Quelques méthodes pour le choix des livres des bibliothèques scolaires. Genève 1930.

Bureau International d'Éducation. Troisième cours pour le personnel enseignant. Compte rendu des conférences. Genève 1930.

Erich Hauck. Zur differentiellen Psychologie des Industrie- und Landkinds. Verl. Julius Beltz. Langensalza 1930.

St. Tync i J. Goląbek. Czytanka polskie dla II. oddz. szkoły powszechnej. Książnica-Atlas 1931.

Manfred Kridl. Literatura polska wieku XIX. Cz. V. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1931.

Dr J. Gadomski i Dr E. Rybka. Kosmografja. Podręcznik dla szkół średnich. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1931.

Dr J. Kołodziejczyk. Botanika dla seminarjów nauczycielskich. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1931.

Walenty Czączycki. Jak wykonać samemu pomoce naukowe? Cz. II. Nakł. „Naszej Księgarni” Zw. N. P. Warszawa 1931.

St. Przybyłowicz. Ogród-pracownia. Doświadczenia i obserwacje na niższym poziomie nauczania. Nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa 1931.

M. Arct. Mały słownik wyrazów obcych. Wyd. nowe. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1931.

Stanisław Betkiewicz. Park przyrody w Łysogórach im. Stefana Żeromskiego. Radom 1931. Skł. „Nasza Księgarnia” w Warszawie.

Życiorysy zasłużonych kobiet. Krakowskie Koło Stow. „Służba Obywatelska” podejmuje wydawnictwo Życiorysów zasłużonych kobiet, przeznaczone dla młodzieży szkolnej, a także dla bibliotek społecznych, Kółek samokształcenia i Kółek pracy obyw. przy stowarzyszeniach kobiecych. Następujące życiorysy wyjdą już w jesieni b. r.

1. Dr Józefa Jotejko w opracowaniu *J. Petrażyckiej-Tomickiej.*

2. Barbara Żulińska w oprac. *H. Witkowskiej*, na podstawie wspomnień i dokumentów rodzinnych.

3. Jane Addams w oprac. *W. Krzyżanowskiej.*

4. Emma Pieczyńska w oprac. *H. Witkowskiej.*

Dalszy ciąg wydawnictwa w przygotowaniu. W związku z niem „Służba Obyw.” zamierza zebrać wydane dotąd u nas życiorysy kobiece i zestawić z nich specjalną biblioteczkę dla użytku szkół żeńskich i stowarz. kobiecych.

Skład główny wydawnictwa: Warszawa, Plac Trzech Krzyży 8. „Dom Książki Polskiej”.

Krak. Koło „Służby Obyw.” gromadzi materiały do życiorysów zasłużonych kobiet i udziela wyjaśnień w sprawie biblioteczek. Adres: Aleja Słowackiego 23, *Helena Witkowska.*

Przygotowanie najmłodszych do pracy społecznej.

Najtrudniejszą rzeczą dla impulsywnej natury Polaka jest wysilek trwały nie wymagający poświęcenia, ale i nie dający rozgłosu. Jeżeli do tej cechy charakteru dołączymy brak wychowania społeczno-gospodarczego, zaniedbanego przez długie dziesiątki lat, wówczas zrozumimy

znaczenie każdej inicjatywy, skierowującej umysł młodzieży szkolnej na zagadnienia natury społeczno-gospodarczej.

Sprawa jest, zasadniczo biorąc, trudna. Przedewszystkiem bowiem należy wybrać temat, który niewątpliwie jest związany z pomnażaniem gospodarstwa narodowego, i który równocześnie posiada bezpośrednie znaczenie społeczne, dajmy na to dla zdrowia ludności. Ponadto należy ułatwić pedagogom ich pracę, dostarczając potrzebnego pełnego, lecz przystępnie opracowanego materiału. Wreszcie pozostaje kwestja właściwego zainteresowania młodzieży i nadania całej akcji cech powszechności, w celu uzyskania pożądaných wyników pedagogicznych.

Wybitnie szczęśliwy pomysł miało Biuro Propagandy Spożycia Cukru, urządzając w roku zeszłym konkurs na pogadankę o cukrze; a w roku bieżącym konkurs na ćwiczenia dla dzieci szkół powszechnych na ten sam temat.

Z punktu widzenia gospodarczego sprawa cukru dla naszego bilansu handlowego i dla produkcji rolniczej znajduje się poza wszelką dyskusją; z punktu widzenia społecznego nie ulega wątpliwości, że zwiększenie spożycia cukru przyczyniłoby się do poprawy zdrowotności; a wreszcie temat ten jest dostępny dla młodzieży i może wywołać zupełnie praktyczne zainteresowanie. Stąd wniosek, że temat cukrowy może być wykorzystany dla celów pedagogicznych. Szczególnie cennym w nowo ogłoszonym konkursie warunkiem, który każdy nauczyciel może doskonale dla celów jego rozpowszechnienia wyzyskać, jest przyznanie pewnej nagrody każdemu z uczestników. Możliwość otrzymania, a następnie posiadania plakatu do wpisywania rozkładu lekcji stanowić będzie rodzaj wspólnej oznaki „armii cukrowej”. Odpowiednie wyzyskanie tego momentu wpłynęłoby na trwałość propagandy, stworzyłoby ów codzienny wysiłek, którego jednym tylko z przejawów będzie ćwiczenie o cukrze. Należy przypuszczać, że inicjatywa nauczycielstwa potrafi wykrzesać z owego konkursu wartości pedagogiczne, które w nim się kryją i których żadna propaganda, oczywiście, wysunąć na pierwszy plan nie potrafi.

Prenumerata roczna	10— zł.	Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego” w Krakowie, Rynek Główny L. 29, II. piętro.
Dla człon. Zw. P.N.S.P.	8— zł.	
Cena oddzielnego zeszytu	1'50 „	

Półroczna 6— zł., kwartalna 3'50 zł.

Prenumerata roczna w Ameryce 3 dol.

Ogłoszenia na okładce: cała strona 160 zł, pół strony 90 zł, ćwierć strony 50 zł.
 $\frac{1}{8}$ strony 30 zł, $\frac{1}{16}$ strony 17 zł; 3-krotnie o 5%, 6-krotnie o 10%, 10-krotnie o 20% 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.