

ROK XXIII

M A J • 1933 / 4 R. • nr. 9

WARSZAWA

⋮

Ruch Pedagogiczny

MIESIĘCZNIK

V. T. R.

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNE

GO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA

POLSKIEGO POŚWIĘCONY TEORJI

• WYCHOWANIA I NAUCZANIA

T R E Ś Ć N U M E R U:

ARTYKUŁY:

- W. CHOMA — DOJRZAŁOŚĆ DZIECI SZKOLNYCH
- D-R S. RUDNIAŃSKI — FILOZOFJA W PROGRAMIE WYKSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO.

SPRAWOZDANIA:

- D-R S. TRUCHIM — Ks. St. Bednarski: Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce.
- H. O. — Z piśmiennictwa niemieckiego.

OD REDAKCJI.

NAKLADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI i ADMINISTR.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35.
Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14: tel. 543-53.
Administracja czynna od godziny 8 do 15, tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—
Dla członków Związku Naucz. Polsk. zł. 4.—
Numer pojedynczy zł. 1.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

KAŻDY CZŁONEK Związku Nauczycielstwa Polskiego może otrzymać „Ruch Pedagogiczny” bezpłatnie, jako dodatek do „Głosu Nauczycielskiego”.



673

DOJRZAŁOŚĆ DZIECI SZKOLNYCH¹⁾

Określenie wieku, w którym dziecko powinno rozpocząć systematyczną naukę szkolną jest kwestją, która nie od dziś zajmowała umysły ustawodawców szkolnych i wychowawców. Przy ustalaniu wieku rozpoczęcia systematycznej nauki szkolnej w różnych krajach kierowano się różnymi względami, ustalając rozmaity wiek życia, co zdaje się być o tyle zrozumiałem, że i tempo rozwoju dzieci w tych krajach może być różne i jeśli tem kierował się ustawodawca, nie było powodu, aby taki stan rzeczy uważać za szkodliwy. Przy bliższem rozpatrzeniu sprawy okazuje się jednak, że przy ustalaniu wieku brano pod uwagę nietylko rozwój dziecka, ale i inne względy, które często nawet decydowały w tej sprawie.

Ustalenie wieku rozpoczęcia nauki szkolnej na 6 lat w Austrii, Holandji, Włoszech, Belgji, Francji a także niektórych stanach Ameryki Północnej lub na 7 lat w krajach skandynawskich i Finlandji możnaby do pewnego stopnia tłumaczyć względami na rozwój dziecka, natomiast trudno przypuszczać, aby temi samemi względami kierowano się w niektórych stanach Ameryki Północnej, gdzie ustawowy wiek rozpoczęcia nauki szkolnej ustalony jest na 4, 5, 7, 8, i więcej lat lub nawet w Szwajcarji, gdzie w jednym kantonie wiek ten ustalony jest na 5 lat i 5 mies. w innych na 6 i 7 ukończony rok życia. Tak samo i w Niemczech nie ustalono jednego wieku dla dzieci całego państwa²⁾.

Stwierdzenie tego faktu pozwala nam przypuszczać, że przy ustalaniu wieku dzieci, mających rozpocząć systematyczną naukę szkolną, kierowano się różnemi, niekonięcznie rozwojowi dziecka dotyczącemi, względami, czasami nawet sprzecznemi z interesem dziecka i sprawy kształcenia młodego pokolenia.

¹⁾ Artykuł stanowi część pracy, wykonanej w Państwowym Instytucie Nauczycielskim w Warszawie, w r. 1930-32, pod kierunkiem Profesora Stefana Baleya.

²⁾ D-r Konrad Penning: Das Problem der Schulreife. Leipzig 1926, str. 1 i n.

Okazuje się, że w rozwiązaniu tego zagadnienia dużą rolę odgrywały względy natury gospodarczej. Tam, gdzie kierowano się temi względami i one decydowały, chodziło może nie tyle o to, ile lat trwać ma obowiązkowa nauka szkolna i kiedy ma ją dziecko rozpoczynać, ale raczej o to, kiedy dziecko będzie wolne od obowiązku uczęszczania na naukę codzienną, innymi słowy: kiedy dziecko będzie można użyć, jako siłę roboczą w własnym lub obcym warsztacie pracy. Z tych to względów sfery gospodarcze łatwiej godzą się na przedłużenie czasu obowiązkowej nauki dzieci, przez obniżenie wieku rozpoczynania tej nauki, niż na przesunięcie czasu ukończenia nauki na późniejsze lata życia dziecka. Ten gospodarczy punkt widzenia wywarł niewątpliwie mniej lub więcej silny wpływ na ustawy o ustroju szkolnictwa w różnych krajach w ogólności, a na czas rozstrzygnięcia, względnie kończenia obowiązkowej nauki szkolnej w szczególności. Naogół ustawowy wiek rozpoczynania nauki niedaleko odbiega od ukończenia lat sześciu, a jeśliby to chciano uzasadnić względami natury psychologicznej, to twierdzonoby, że właśnie około 6-go roku życia osiąga dziecko ten poziom fizycznego i umysłowego rozwoju, który umożliwia mu korzystanie z systematycznej nauki szkolnej).

Ponieważ nie chodzi nam o to, w jakim stopniu rozwinięte są właściwości psychiczne i fizyczne dziecka, ale o ustalenie wieku, w którym posiada ono pewne dyspozycje, konieczne do tego, aby mogło brać udział i korzystać z systematycznej nauki szkolnej, zapytajmy przedewszystkiem, czego wymaga się od dziecka, chcącego rozpocząć naukę w szkole powszechnej i w jakim wieku, względnie na jakim poziomie rozwoju, warunkom tym dziecko odpowiada.

Jakiem powinno być dziecko, aby je można uznać za nadające się do szkoły? Odpowiedzi na te pytania słyszy się rzadko, częściej natomiast mówi się o tem negatywnie, twierdząc, że to lub inne dziecko do szkoły nie nadaje się. Jak nie miarodajne są takie orzeczenia, świadczą o tem dość częste wypadki, gdzie dziecko nieprzyjęte lub nawet wydalone z jednej szkoły, jako „nienadające się“, w innej szkole wypełnia obowiązki swe ku zadowoleniu nauczycieli.

Jakkolwiek różnie wyglądać mogą opinie choćby dwóch nauczycieli w sprawie „nadawania się do szkoły“ jakiegoś dziecka, to jednak naogół zgodzimy się z tem, że ucznia muszą cechować pewne właściwości, których określenie i nazwanie nie napotyka na trudności, a których istnienie u dziecka uznamy napewno za konieczne.

⁴⁾ Charlotte Bühler: Der Sechsjährige in psychologischer Betrachtung, zawarte w Langer-Legrün'a: Handbuch für den Anfangsunterricht — Wien 1926, str. 3.

I tak np. szkoła wymaga od dziecka, aby przez określony przeciąg czasu pozostawało w gronie innych dzieci, mogło się zająć pracą wyznaczoną przez nauczyciela. Żąda się tedy, aby zachowało się wobec współtowarzyszy w sposób umożliwiający im wykonanie swych czynności, a równocześnie chce się, aby dziecko, widząc pracujących współtowarzyszy, ulegało ich wpływom i samo zabrało się do wyznaczonych zajęć. Szukamy u dziecka społecznej dojrzałości szkolnej (die soziale Schulreife)¹⁾.

Zorganizowana nauka szkolna wymaga, aby dziecko było zdolne wykonać pewną pracę, choćby z jej wykonaniem nie związana była żadna przyjemność, szczególnie wtedy, gdy tę pracę narzuci mu ktoś zzewnątrz, w tym wypadku nauczyciel. Chodzi tu z jednej strony o to, aby dziecko wykazało wystarczająco silną wolę do wykonania w całości jakiegoś zadania, z drugiej zaś, aby zaniechało oporu i umiało się podporządkować cudzej woli²⁾. Jest to potrzebne, bo jakkolwiek wymaga się, aby szczególnie w początkowych latach nauki tematy odpowiadały naturalnym zainteresowaniom dzieci, to jednak czasami musi być i tak, że żąda się od dziecka czynności, z których celu może ono nie zdawać sobie sprawy, które nie są dlań interesujące lub nie sprawiają mu w danej chwili żadnej przyjemności. Chodzi też i o to, aby także zadania przyjemne i interesujące dziecko były przez nie wykonane w całości, co nie zawsze u dzieci w tym wieku spotyka się. Do korzystania z nauki szkolnej konieczne jest także zrozumienie potrzeby użycia symboli i pewne zawiązki umiejętności ich używania. Dziecko ma uczyć się w szkole używania pisma, które jest przecież symbolicznym znakowaniem, winno więc zdawać sobie sprawę z ich znaczenia.

W związku z użyciem symboli idzie zdolność tworzenia pojęć i wysnuwanie wniosków, w zakresie choćby niewielkim, ale takim, który konieczny jest w szkole. Dziecko winno mieć odczucie potrzeby i umiejętność uczenia się, co sprowadza się często do prostego naśladownictwa tego, co już zrobili inni, w innych wypadkach, polega na ćwiczeniu własnych wrodzonych sił. Do wykonania tego wszystkiego potrzebna jest pamięć i zdolność koncentracji, a także pewna umiejętność technicznego zorganizowania pracy, której wynik byłby osiągnięty przy zużyciu najmniejszej ilości energii.

Przedstawiliśmy w krótkości mniej więcej te wymagania, które nowowstępującemu uczniowi stawia szkoła. Wszystko to mieści się w pojęciu „dojrzałość szkolna” (die Schulreife). Należy nadmienić, że za moment nastąpienia owej „dojrzałości” uznawać

¹⁾ Ch. Bühler, op. cit. str. 3.

²⁾ Ciekawy artykuł na temat badania woli u starszych znajdujemy w Polskim Archiwum Psychologii, rok 1931, str. 6 June E. Downey: Indywidualny test woli-temperamentu.

będziemy chwilę, z którą dziecko odpowiadać będzie powyższym wymaganiom i jest normalnie rozwinięte fizycznie.

Skoro już wiemy, czego wymaga się od dziecka aby uznać, że osiągnęło ono stopień rozwoju, w którym może z pożytkiem uczęszczać do szkoły, to w takim razie należałoby się zastanowić w którym okresie wieku dziecka wszystkie te cechy dojrzałości szkolnej są już dostatecznie rozwinięte, względnie, jak rozwój tych dyspozycji w życiu dziecka odbywa się.

Już wyżej wspomnieliśmy o społecznej dojrzałości szkolnej. Objawia się ona w stosunku dziecka do swego otoczenia. Dziecko odczuwa bardzo wczesnie potrzebę dostosowania się do otoczenia, utrudniają to jednak tendencje wewnętrzne, mające na celu własną przyjemność i tendencje rozwijającej się woli dziecka. Konflikt między chęcią przystosowania się do otoczenia a owymi tendencjami wewnętrznymi występuje przedewszystkiem wtedy, gdy dziecku poleca się wykonać jakieś zadanie.

Zdolność wykonywania zadań przez dzieci badała na terenie Wiednia p. Ch. J. Zweigel¹⁾, a osiągnięte przez nią wyniki wskazują nam, że tylko bardzo niewielka ilość badanych trzylatków (5% w przeciętnym czasie 900 sekund) wykonała proste i łatwe zadanie. To samo zadanie czterolatki rozwiązywały w 75% (czas przeciętny 3516 sekund), pięciolatki w 95% (czas przeciętny 355 min.) a dopiero dzieci sześciolatnie rozwiązywały to zadanie w 100% (czas 215 sek.)²⁾.

Na czem polegało nierozwiązanie zadania. Otóż pewna ilość trzylatków nie chciała nawet wysłuchać instrukcji zadania, inne dzieci odrzucały propozycję wykonania zadania po wysłuchaniu instrukcji, były i takie, które przedmiotami, przeznaczonymi do wykonania zadania, rozpoczynały zabawę, inne tylko częściowo wykazały zdecydowanie (determinację) wykonania zadania lub w czasie wykonania zadania „wykoleiły się“, z powodu popełnienia błędu w wykonaniu. Były i takie dzieci, które w trakcie wykonania zadania zapomniały, co dalej mają robić.

Niewiele lepsze wyniki osiągnięto nawet w tych zadaniach, z rozwiązaniami których wynikały dla dzieci bezpośrednie korzyści (dziecko otrzymywało cukierek). Okazało się dalej, że naogół tylko dzieci w wieku około lat sześciu wprowadzały w technice wykonania pewne ułatwienia, co u dzieci młodszych należało do nielicznych wyjątków. Dopiero u dzieci sześciolatnich zauważano, że zdają sobie sprawę z wykonywanych zadań i wykazują zrozumienie momentu ukończenia swej pracy, w chwili dobrego rozwiązania zadania.

Na podstawie wyników badań przeprowadzonych przez p. Zwei-

¹⁾ Ch. J. Zweigel: Ueber die Wirksamkeit von Aufgaben in der frühen Kindheit, Wien 1929.

²⁾ Ch. J. Zweigel: op. cit. str. 34.

gel można stwierdzić, że dopiero u dzieci sześciolletnich widzimy wolę rozwiniętą do tego stopnia, że są zdolne, w przeważającej ilości wypadków, narzucone zadanie nie tylko przyjąć, ale i w całości wykonać, mimo przeszkód zewnętrznych i wewnętrznych, których dziecko młodsze pokonać nie jest w stanie.

Ponieważ szkoła wymaga od dziecka wyjścia z dziedziny własnych celów i podporządkowania się obcym oraz świadomości celu uczenia się i zastosowania się do nowej organizacji życia, jest zrozumiałe, że tylko te dzieci mogą osiągnąć korzyści z nauki szkolnej, które tym wymaganiom mogą zadość uczynić.

Aby dziecko mogło korzystać z nauki szkolnej koniecznym jest, zrozumienie przez dziecko potrzeby użycia symboli słownych i graficznych.

W badaniach przeprowadzonych na ten temat na terenie Wiednia przez p. Hildegard Hetzer¹⁾ osiągnięto wyniki, wskazujące na to, że dzieci trzyletnie chętniej posługują się w wyrażaniu swych myśli ruchami niż słowami lub rysunkiem, którego wartość, jako środka przedstawiania jest im w tym wieku zaledwie znana. Z wiekiem zwiększa się zapas słów dziecka i ono coraz więcej używa mowy na przedstawienie swych myśli.

W badaniach, mających na celu wykazanie, kiedy dziecko zdolne jest wyrazić swe myśli rysunkiem, a więc symbolem graficznym, okazało się, że dopiero sześciolatki w 100% zapowiadały najpierw, co ma przedstawiać rysunek, który wykonają, a tem samem wykazały, że uważają i uznają rysunek za symbol przedstawienia swych myśli²⁾.

Wyniki osiągnięte w dalszych badaniach wskazują, że dziecko w tym wieku zdolne jest nie tylko przedstawić swe myśli znakiem graficznym, ale też i zrozumieć, co oznacza umowny znak graficzny³⁾. Dzieci sześciolletnie popełniały tu niewielką ilość błędów, z czego można wnosić, że w tym wieku może być rozpoczęta z dziećmi nauka czytania i pisanania.

Jeśli dziecko umie ze zrozumieniem rzeczy używać symboli, to zdolne jest w pewnym stopniu i do tworzenia pojęć w tym zakresie, jaki jest potrzebny w początkowej nauce szkolnej⁴⁾.

¹⁾ Hildegard Hetzer: Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit, Wien, 1926.

Wartościowem dziełem na bliski temu temat w języku polskim jest praca St. Szumana: Badanie nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży, Warszawa, 1931.

²⁾ Interesującym dziełem na ten temat w języku polskim jest praca H. Radomskiej-Strzemeckiej: Monografia testu definicji, Warszawa, 1931.

³⁾ H. Hetzer: op. cit. str. 73.

⁴⁾ H. Hetzer: op. cit. str. 83.

Również zdolność uwagi i pamięć sześciolatek znajduje się na ogół na takim poziomie, który odpowiada wymaganiom szkoły. Przedstawiliśmy tu na jakim poziomie rozwoju umysłowego i fizycznego (o tym raczej pośrednio) winno być dziecko rozpoczynające naukę szkolną, a posługując się wynikami osiągniętymi przez pracowników wiedeńskiego Instytutu Pedagogicznego określiliśmy także wiek, w którym dziecko dochodzi z reguły do tego poziomu. Rozumiemy zupełnie dobrze, że określenie wieku życia dziecka nie jest równoznaczne z określeniem jego wieku rozwoju i stwierdzeniem tych właściwości psychicznych i fizycznych, które znamionują szkolną dojrzałość dziecka.

Wiek lat 6, który badacze wiedeńscy uważają za odpowiedni do rozpoczynania przez dziecko nauki szkolnej nie pokrywa się z tem, co chcieliby widzieć inni badacze, wiadomo nam np., że p. Montessori uważa, iż dzieci czteroletnie mogą już z powodzeniem uczyć się czytania i pisania. Wydaje nam się, że nauka w tym wieku miałaby raczej charakter tresury lub eksperymentu, które w szerszym zakresie nie mogą i nie powinny być stosowane. Inni twierdzą, że termin rozpoczęcia nauki przez dziecko winien być przesunięty na czas późniejszy. Wymienieni tu badacze wiedeńscy, na podstawie wyników swych badań, są skłonni uznać, że dziecko sześciolatek (rozumie się normalnie rozwinięte) jest dojrzałe do szkoły. Wydaje się nam, że jednak wyniki tych badań jeszcze do takiego wniosku nie upoważniają, nie należy bowiem zapominać o tem, że badania zdolności wykonywania zadań czy pojmowania symboli były przeprowadzane osobno i na innych dzieciach czyli, że nie mamy pewności czy dziecko, które w badaniu wykonywania zadań wykazało wyniki dodatnie osiągnie je również przy badaniu zdolności rozumienia symboli. Nie wiemy też czy osiągnięcie dobrych wyników przy jednym badaniu powtórzyłoby się przy następnych i czy ten jednorazowy wyczyn badanego nie stanowi maksimum tego, co dziecko może dać jednorazowo, a czego nie potrafiłoby częściej powtarzać, bez nadmiernego wysiłku.

Jednym ze zwolenników późniejszego rozpoczynania obowiązkowej nauki w szkole powszechnej jest K. Penning, który uważa, że najwcześniej w siódmym roku rozwoju uznać można dziecko za dojrzałe do szkoły¹⁾. Ten poziom rozwoju osiągają dzieci według niego z reguły między 6 i pół a 7 i pół rokiem życia²⁾ wobec czego p. Penning proponuje, aby dla dziecka ustalić wiek 7 lat rozwoju (nie lat życia) jako termin rozpoczęcia regularnej nauki szkolnej.

Żądanie p. Penninga wydaje nam się słusznem tem bardziej, że przyjęcie dziecka do szkoły początkowej uzależnia od stwierdzenia nie wieku życia, ale wieku rozwoju.

¹⁾ K. Penning: op. cit. str. 200.

²⁾ K. Penning: op. cit. str. 201.

Jest sprawą niezwykle ważną, co robić z dziećmi, które mimo osiągnięcia wieku życia np. 7 lat okazują się tylko częściowo dojrzałymi do szkoły. Zachodzi obawa, że dzieci te, będące często pod niekorzystnym wpływem środowiska, przez dłuższe pozostawanie w tych samych warunkach, mogą wiele stracić i stać się nader uciążliwym materiałem szkolnym. Najlepszym rozwiązaniem sprawy byłoby posyłanie tych dzieci do przedszkoli, gdzie mogłyby dojrzewać do szkoły¹⁾.

Zdaje się, że na takie rozwiązanie sprawy wszyscy zgodzilibyśmy się, ponieważ jednak tylko w niewielkiej ilości wypadków możnaby dzieci oddać do przedszkoli, przeto na postawione pytanie nie daliśmy odpowiedzi, a odpowiedź na takie pytanie jest rzeczywiście trudna, jeśli jednak chodzi o zasadę to winniśmy przyjmować do szkoły te dzieci, które pod względem rozwoju odpowiadają warunkom. Nie możemy zapominać o tem, jak duże szkody ponoszą te dzieci, które przyjęte do szkoły z braku warunków, wymaganiom jej nie mogą podoleć. Szkoła dla dziecka niedojrzałego może być nieszczęściem, ono zaś dla szkoły — utrapieniem.

Zastanawianie się, przy przyjmowaniu dziecka do szkoły nad tem, czy ono dojrzało do tego, jest sprawą pierwszorzędną wagi. Zagadnienie drugoroczności, o której zaczyna się teraz coraz więcej mówić, ma naszym zdaniem duży związek właśnie ze sprawą stwierdzenia dojrzałości szkolnej dzieci. Można bez ryzyka twierdzić, że niedojrzałość dziecka do szkoły jest jednym, jeśli nie z decydujących, to napewno pierwszych powodów, powtarzania przez dziecko tej samej klasy.

W myśl obowiązującej u nas ustawy, dziecko może być przyjęte do szkoły, jeśli w kalendarzowym roku rozpoczęcia przez nie nauki kończy lat siedem; obowiązek szkolny może być odroczony, jeśli dziecko fizycznie lub umysłowo nie jest dostatecznie rozwinięte, z drugiej zaś strony mogą być przyjęte, w miarę wolnych miejsc, dzieci, które ukończyły 6 lat życia, a jeszcze nie podlegają obowiązkowi szkolnemu, o ile są dostatecznie fizycznie i umysłowo rozwinięte. Decyduje o tem kierownik szkoły, który czyni to zazwyczaj „na oko“, biorąc pod uwagę najczęściej fizyczny rozwój dziecka, tylko w niewielkiej ilości szkół poczęto w ostatnich czasach badać dzieci testami Bineta — Termana.

Testami temi badamy inteligencję dziecka, tymczasem z tego, co dotychczas powiedzieliśmy, wynika, że szkoła wymaga od dziecka pewnej siły woli, sprawności technicznej i pewnych wiadomości, a tego wszystkiego testami Bineta — Termana zbadać nie możemy. Jeśli tedy zdecydujemy się badać dojrzałość szkolną

¹⁾ Felix Krauze: Zum Problem der Schulreife. Zeitschrift für pädagogische psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendliche Forschung, Leipzig, Nr. 6, str. 301.

dzieci, to musimy pomyśleć o takich testach, któremi możnaby zbadać ten zakres inteligencji, woli, wiedzy i umiejętności, których od dziecka wstępującego do szkoły początkowej wymagamy. Testy do badania dojrzałości szkolnej dzieci istnieją. Opracowała je psychologowie lipscy, pracujący z ramienia Związku Nauczycieli Lipskich. Serja tych testów ukazała się w Lipsku w r. 1930 już w drugim wydaniu¹⁾. Składa się ona z 17 testów. Nie-rozwiazanie niektórych z nich kwalifikuje dziecko jako niedojrzałe do szkoły: rozróżnia tedy autor mniej i więcej ważne testy²⁾.

Rozwiązanie każdego zadania ocenia się 0-3 punktami. Za niedojrzałe do pracy w szkole uważa autor to dziecko, które nie odpowie jednemu z następujących wymagań: 1) nie narysuje kwadratu, 2) nie zapamięta prostego ruchu, 3) nie ujmie wzrokowo trójki, 4) nie nazwie przynajmniej 5 przedmiotów na obrazku, 5) nie wytnie nożyczkami helmu, tak aby praca ta została oceniona jednym przynajmniej punktem.

Testy opracował autor na podstawie badań dzieci niemieckich i to zdaje się wyłącznie miejskich. O tem, czy testy te nadają się do badania dzieci polskich możnaby się przekonać przeprowadzając większą ilość eksperymentów.

Wynik badań przeprowadzonych przeze mnie na 53 dzieciach pozwala nieco zorientować się i mieć pewien sąd o możliwości zastosowania testów d-ra Winklera do badania naszych dzieci. Czy testy te mają praktyczną wartość może świadczyć porównanie wyników badania z opinią tych, którzy dzieci znają z obserwacji, a więc w tym wypadku nauczycieli. Porównanie takie mogłem przeprowadzić zestawiając w stosunku do dzieci, uczęszczających do przedszkoli dwukrotnie zdanie nauczycielek przedszkoli i nauczycieli szkoły powszechnej po półrocznej obserwacji dziecka w I klasie, z wynikami badań testami; w stosunku do dzieci nie uczęszczających do przedszkoli porównując zdanie nauczycieli szkoły powszechnej z wynikami badań testowych. Badania przeprowadzone były na dzieciach warszawskich, miasteczka prowincjonalnego i wsi. Z 53 badanych odszukano 38 dzieci w szkołach powszechnych i o tych mamy opinie ich nauczycieli. Te też opinie porównywać można z wynikami badań testowych.

¹⁾ D-r Herbert Winkler: Testserie zur psychologischen Untersuchungen von Schulneulingen, Leipzig, 1930. Tłumaczenie polskie wydane przez „Kwartalnik Pedagogiczny“ Warszawa, 1932.

²⁾ Opis testów, ich klasyfikację oraz przebieg odnośnych badań w zastosowaniu do dzieci polskich podaliśmy w innym miejscu. Por. W. C h o m a: Próba zastosowania testów d-ra Winklera do badania dojrzałości szkolnej dzieci — „Polskie Archiwum Psychologii“. R. 1932. Nr. 1, Str. 5 — 47.

Zazwyczaj nauczyciele mówili wprawdzie o zachowaniu się dziecka w szkole, o tem czy dziecko jest grzeczne i posłuszne, czy jest usłużne, czy wczas uiszcza należytości pieniężne, słowem, czy sprawia swoją osobą nauczycielowi więcej lub mniej kłopotu. Potem dopiero często na pytania mówiono o zdolnościach dziecka. W tem, co o dzieciach mówili nauczyciele znajdujemy to, czego żąda szkoła od dziecka, a o czem już mówiliśmy, w wypowiedzeniach jednak nie było pełnej charakterystyki, lecz raczej jej urywki. Uszeregowanie dyspozycji dziecka wedle wartości było bardzo rozmaite, najczęściej na samym wstępie mówiono o cechach zewnętrznych, które są raczej funkcjami pewnych dyspozycji, niż niemi samemi. Ta niedokładność charakterystyk dziecięcych jest zrozumiała. Nauczyciele nie byli przygotowani na to, że ktoś będzie żądał od nich charakterystyki dzieci, które dopiero od pięciu miesięcy uczyli, wypowiadali więc to, co sobie mogli przypomnieć. Takie potraktowanie sprawy ma tę wartość, że wskazuje nam między innymi, na co przedewszystkiem zwraca się w szkole uwagę i co mieszczą naogół uczący w zakresie określenia „dojrzałość szkolna”. Ścieśnienie zakresu tego pojęcia przez naszych informatorów ma jednak duże znaczenie przy porównywaniu wyników naszego badania z oceną dzieci, wydaną przez ich nauczycieli. W tych warunkach jest bardzo prawdopodobne, że oceny nauczycieli nie będą się pokrywały z wynikiem badań nawet wtedy, gdyby sąd wydany na podstawie badań był istotną charakterystyką badanego dziecka, a skoroby i w takich warunkach na podstawie badań testami można było zbadać „dojrzałość szkolną” (taką jaką uznają praktycznie) oraz jeśli ocena nauczyciela i wyniki badań testowych w większości wypadków byłyby zgodne, świadczyłyby to o tem, że testy odpowiadają celowi.

Wspomnieliśmy już przedtem, że nierozwiązanie niektórych testów decyduje wedle intencji d-ra Winklera o przyjęciu dziecka do szkoły, na podstawie badań nie można określać może nawet stopnia tej „dojrzałości”, można tylko orzec, czy dziecko osiągnęło już w swoim rozwoju ów punkt, czy też nie.

W naszych badaniach, w ogólnym sądzie o dojrzałości szkolnej dzieci, na 28 porównanych wyników, odnoszących się do dzieci stolicy i miasteczka prowincjonalnego, w 27 wypadkach zgadzał się nauczyciel z badającym w sądzie o dojrzałości szkolnej dzieci, a tylko w jednym wypadku była różnica zdań.

W tych warunkach wartość prognostyczna testów okazują się bardzo duża.

Nieco inaczej przedstawia się sprawa, jeśli chodzi o wyniki badań dzieci wiejskich. Otóż na 10 zbadanych dzieci wiejskich, aż 9 wykazało zasadnicze minusy według wymagań d-ra Winklera. Przy porównaniu tych wyników z oceną nauczyciela okazało się, że z pośród tych dziewięciorga dzieci nauczycielka uznała 5 za nadające się już do nauki w szkole. Nie znaczy to wcale, aby nauczycielka stwierdziła u tych dzieci zdolności, umiejętności czy

wiadomości, których nie mógł u nich wykryć badający testami, lecz uważała, że braki, które wykryto u dzieci przy badaniu były następstwem warunków w jakich te dzieci wychowywały się, braki te po kilkumiesięcznym pobycie dziecka w szkole zostawały wyrównywane. Chodziło tu przedewszystkiem o nieumiejętność wycinania papieru, orjentowania się w szczegółach obrazka i trudności w odrysowywaniu figur geometrycznych, których to rzeczy mogły dzieci, w dotychczasowym życiu, nie widzieć. Ze sprawami temi dzieci szybko się zaznajamiali, gdyby nawet i to nie nastąpiło szybko, uważała nauczycielka, że nieumiejętność wycinania papieru nie może chyba decydować o przyjęciu dziecka do szkoły. Na ocenę trojga dalszych dzieci, które nie osiągnęły momentu rozwoju kwalifikującego je do szkoły nauczycielka godziła się: dzieci te jednak prócz zadań tu wymienionych nie rozwiązały jeszcze także i innych. Jedna dziewczynka, która przy badaniu nie rozwiązała aż ośmiu testów, uważana była przez nauczycielkę za dobrą uczennicę. Dziewczynka ta była bardzo bojaźliwa i być może z tego powodu przy badaniu okazała się słabym materiałem do szkoły. Po roku nauczycielka swego zdania nie zmieniła, choć sam byłem przekonany, że tylko częściowo miała rację. Jeżeli chodzi o ucznia, którego na podstawie badania testami d-ra Winklera uznano za „dojrzałego”, miała nauczycielka wątpliwości, kiedy jednak zwróciłem się do niej w tej sprawie przy końcu roku, zmieniła swe zdanie na korzyść badanego.

A teraz przyjrzyjmy się, o ile pokrywają się zdania nauczycieli i badającego w odniesieniu do poszczególnych właściwości, umiejętności czy zdolności dziecka. Należy tu zaznaczyć, że jakkolwiek poszczególne testy badają odpowiednie dyspozycje, niemniej jednak tak spraw traktować nie należy i raczej przyjąć należałoby, że do badania pewnych grup dyspozycji ułożono odpowiednie grupy testów. Chcielibyśmy przez to zwrócić uwagę na konieczność ujmowania pewnej całości, nie poszczególnych elementów składających się na nią.

Dyspozycje do nauki pisania badamy testami na ujmowanie kształtów i pamięć ruchową. Okazuje się, że na 38 sprawdzonych badań, 22 dzieci, które otrzymały za rozwiązanie testów po 2 lub 3 punkty (zazwyczaj widoczna korelacja np. 3 : 2, 2 : 3, w czterech wypadkach 3 : 1, 1 : 3) wedle twierdzenia nauczycieli pisały ładnie i w nauce pisania nie natrafiały na trudności, w sześciu wypadkach, gdzie stosunek punktów, otrzymanych za rozwiązanie, przedstawiał się 0 : 0, 0 : 1, 1 : 0, twierdzili nauczyciele, że dzieci pisały brzydko i z trudnością. Pozostaje cztery wypadki, gdzie dziecko przy badaniu otrzymało za rozwiązanie wspomnianych zadań po 1 lub 0 punktów, a nauczyciele twierdzili, że dziecko pisało dobrze i z łatwością. W czterech wypadkach dzieci, które otrzymały 3 : 2, 2 : 3, 3 : 3, 3 : 1 punktów, pisały z trudem i brzydko. Co do pozostałych dwóch wypadków, nie mogąc dać ścisłego porównywania, wyników nie podajemy. Stosunek zgodności do sprzeczności ocen

przedstawia się, 28:8, co zdaje się być dość korzystną oceną dla testu i jego praktycznej wartości.

Wszystkie dzieci piszące dobrze, tak samo rysowały, dzieci, które pisały kiepsko rysowały lepiej. Porównanie jest w tym wypadku o tyle utrudnione, że i nauczyciele w wypowiedzianiu oceny nie oddzielali pomysłowości dziecka w komponowaniu rysunku od łatwości i umiejętności wykonania. Tam, gdzie wspominało o wyobraźni dziecka można to było porównać z wynikami osiągniętymi przy badaniu. Jednak i tu dziecko, wykazujące wyobraźnię w opowiadaniu niezawsze mogło ją wykazać w rysunkach. Poza czterema wypadkami (w dwóch stwierdzono fantazję przy badaniu, a nie zauważył jej nauczyciel, w dwóch zaś wypadkach było przeciwnie) wszędzie jest zgodność między oceną nauczycieli a wynikami badań testowych.

O istnieniu u dziecka dyspozycji, któreby mu ułatwiały naukę czytania, można przypuszczać na podstawie wyników, jakie osiągnęli w rozwiązaniu testów na podstawie wzrokową i szybkość ujmowania. O tem, jak uczeń czyta, mniej nauczyciele mówili. Nie pytałem, nie będąc pewnym wartości takiej odpowiedzi. Tam wszędzie, gdzie nauczyciele sami o tem wyraźnie wspominają (w 32 wypadkach) oceny zgadzają się z wyjątkiem trzech wypadków, gdzie uczniowie, którzy się okazali dobrymi przy badaniu (stosunek punktów 2 : 2, 3 : 3, 2 : 2) mieli czytać w szkole z trudnością; w jednym wypadku wynik przy badaniu był słaby (1 : 1) natomiast nauczyciel twierdził, że uczeń łatwo i dobrze czyta. Niepewny jest wynik, co do jednego ucznia, który przy badaniu okazał się nierównomierny (1 : 3) zdaniem nauczycielki czyta słabo, z powodu nieuwagi.

Wyniki osiągnięte przez dziecko przy rozwiązaniu testu na ujmowanie liczb mają wskazywać do pewnego stopnia na zdolności dziecka do rachunków w zakresie materiału tego przedmiotu w klasie I.

Przy porównaniu ocen okazało się, że w 28 wypadkach opinie badającego i nauczyciela były zgodne, w 7 wypadkach przy badaniu dziecka okazało się lepszym (5, 3, 3, 3, 3, 3, 2, 2) w szkole zaś czyniło w rachunkach słabe postępy. W dwóch wypadkach dzieci, które przy badaniu osiągnęły wyniki dość słabe (1, 1) w szkole, postęпами w rachunkach potrafiły zadowolić swych nauczycieli. Co do jednego dziecka nie mamy możliwości porównania z powodu nieotrzymania dokładnej oceny od nauczyciela: są tu jednak — wszelkie pozory zgodności ocen. Stosunek zgodnych do sprzecznych 28:9.

Na poczesnem miejscu i to prawie zawsze sami, stawiali nasi informatorzy pamięć dziecka. Pod tym względem znali nauczyciele lepiej swych uczniów. Tam, gdzie podawano jakoś pamięci, dane te zawsze pokrywały się z wynikami badań testami.

Pamięć badaliśmy testami na pamięć słuchową, zapamiętanie treści opowiadania i pamięć wzrokową.

W porównaniu wyników badań testowych z opinią nauczycieli w 31 wypadkach były one zgodne; w czterech wypadkach wyniki badań były dodatnie (2:1:2, 2:2:2, 2:2:3, 2:1:2) a opinie nauczycieli o tych dzieciach ujemne; w jednym wypadku opinia nauczyciela była dodatnia, wyniki badań gorsze (0:2:1). Co do dwóch uczniów nauczyciel nie mógł podać oceny ich pamięci. Stosunek ocen zgodnych do sprzecznych 31:5. Należy stwierdzić, że w ocenach swych wspominali nauczyciele zazwyczaj o pamięci ogólnie, nie było zaś wypadku, aby wspominali o pamięci ruchowej.

Zazwyczaj z oceną rysunków dziecka mówili nauczyciele o jego stosunku do robót ręcznych. Prawie we wszystkich wypadkach ocena rysunków dziecka była powtarzana w ocenie „robót”. Bardzo często wydawali nauczyciele ocenę dla obu przedmiotów razem.

Za bardzo ważną zaletę uważali nauczyciele zdolność skupienia uwagi przez dziecko. Należy dodać, że pojęcie uwagi było tu dość nieściśle lub czasem nawet błędne, badający musieli to korygować. Niektórym nauczycielom wystarczyło, że dziecko spokojnie siedzi, a już sądzono, że dziecko uważa.

O jakości uwagi dziecka mógł się badający przekonać do pewnego stopnia, obserwując dziecko w czasie całego badania, prócz tego o jakości uwagi dziecka mogą świadczyć wyniki osiągnięte przy rozwiązywaniu testu na wytrwałość i zdolność koncentracji. Wyniki tego testu oblicza się zestawiając ilość wpisanych znaków i ilość popełnionych błędów. Opieranie jednak oceny na wynikach badania tym testem mogłoby być może niewystarczające, dlatego też ocenę swą opieramy nie tylko na wyniku osiągniętym przy rozwiązywaniu testu, ale też na uwagach poczynionych w czasie ualego badania. Poza sześcioma wypadkami, w których wyniki badania i oceny nauczycieli nie pokrywały się, zdania o uwadze badanych dzieci były zgodne.

Takie same wyniki i zastrzeżenia, jakie mieliśmy w stosunku do badania wspomnianym testem uwagi dzieci, mamy i w stosunku do wyników badania tym testem wytrwałości dzieci. Wyniki są naogół podobne, jak przy ocenie uwagi względnie zdolności koncentracji.

Pozostaje nam jeszcze kilka testów, których wyników jeszcze nie omówiliśmy. Chodzi tu o testy na powtarzanie wyrazów niezrozumiałych i sprawność wymowy, mających na celu zbadanie wymowy dziecka. Na 53 zbadanych dzieci nie spotkaliśmy ani jednego takiego, które zdradzałoby poważniejsze wady wymowy. Do tej samej grupy możnaby zaliczyć test na szybkość ujmowania, którego wyniki pozwalają zorientować się w szybkości wymawiania u dzieci. Należy stwierdzić, że ocena badającego oparta na wynikach badania temi właśnie testami i na obserwacji

w czasie badania pokrywała się w zupełności ze zdaniem nauczycieli.

Są jeszcze testy, mające na celu badanie ogólnej inteligencji z jednej strony, z drugiej zaś rozumienia symboli graficznych oraz słownych, pozostałe testy badają wiadomości dziecka i jego wolę.

Wyników naszych badań wymienionemi teraz testami nie możemy porównać z uwagami wypowiedzianemi przez nauczycieli a to przede wszystkim dlatego, że wiadomości o tych cechach dzieci były dość skąpe, nauczyciele wypowiadali o tem dopiero na wyraźne pytanie, że zaś w wielu wypadkach nie byli pewni trafności swych spostrzeżeń, przeto informacyj tych za pewne uważać nie należy, a tem samem i czynienie porównań okazuje się niemożliwem, a przynajmniej w razie niezgodności nie mielibyśmy pewności, gdzie czy kto poznał dziecko pod tym względem, a kto mylił się w swych sądach. Tam, jednak gdzie nauczyciele w tej sprawie wypowiadali się nie napotykalismy na sprzeczności. Niektórzy nauczyciele zapytywali na końcu, jakie jest w tych kwestjach zdanie badającego i najczęściej potwierdzali to zdanie.

Tyle o wyniku porównań badań testami d-ra Winklera i ocen dzieci przez nauczycieli.

Wynik tych porównań jest niejako określeniem praktycznej wartości tych testów. Może stosunkowo niewielka ilość zbadanych dzieci nie pozwala na wypowiedzianie ostatecznej opinii, zdaje się jednak, że i to pozwoli zorientować się o ile testy te mogłyby przynieść korzyści w zastosowaniu ich na naszym terenie. Osobiście jestem przekonany o dużej praktycznej wartości testów d-ra Winklera, jeśli chodzi o zastosowanie ich na naszym terenie w stosunku do dzieci miejskich. Jeśli chodzi o dzieci wiejskie, testy wymagałyby jeśli nie pewnych zmian to przynajmniej zmian w ocenie, wyrażającej się w łagodniejszej ocenie tych dzieci w rozwiązywaniu testów, których nierozwiązanie, zdaniem autora testów, określa je jako takie, które nie osiągnęły jeszcze stonnia rozwoju kwalifikującego je do szkoły. Potrzebne byłoby badania w tym kierunku dokonane na większej ilości dzieci i wtedy mielibyśmy więcej materiału uzasadniającego nasze poczynania w kierunku zmiany testów. Wydaje mi się jednak, że oparcie pracy w ułożeniu serji testów do badania dojrzałości szkolnej naszych dzieci na próbach badania testami d-ra Winklera jest możliwe.

Na początku wspomnieliśmy o badaniach czynionych na terenie Wiednia, przez pracowników tamtejszego Instytutu Pedagogicznego. Po zaznajomieniu się z treścią testów d-ra Winklera widzimy, że mają one pewne luki, nawet z ogólnego punktu widzenia sprawę traktując, jednak testy te dają nam przecież takie wyniki, że nie zapominając o ich brakach, można zgodzić się na ich stosowanie i opieranie się na wynikach, osiągniętych przy badaniu. Nie można tu nie umieścić zastrzeżenia, odnoszą-

cego się do wyników badania wszystkimi innymi testami, a mianowicie: do wyników badań testami odnosić się należy z zastrzeżeniami i nie uważać ich za stałe określenie badanych dyspozycji dziecka, lecz za wprawdzie uzasadnione, ale jednak przypuszczenie, mające pobudzić nauczyciela do pilniejszej obserwacji dziecka, aby się przekonać, czy wyniki badań testami odpowiadają istotnemu stanowi rzeczy.

Jeśli chodzi o niniejsze opracowanie to ma ono może wiele braków, wielu rzeczy nie omówiono, niektóre potraktowano dość ogólnie, uwzględnienie jednak tych braków rozszerzałoby niepomierne ramy artykułu, którego zadaniem było przedstawienie wyniku porównań oceny dziecka wydanej przez nauczyciela i rezultatów badań testami d-ra Winklera, po poprzednim ogólnym omówieniu zagadnienia.

Władysław Choma

FILOZOFJA W PROGRAMIE WYKSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO

Filozofja należy dzisiaj, jak wiadomo, do najważniejszych składników wyższego wykształcenia pedagogicznego. Gdyby ktoś jednak zapytał masowego szeregowca „armji” nauczycielskiej, czemu tak się dzieje, a więc na jakiej to podstawie przyznano filozofji tak zaszczytne stanowisko w hierarchji przedmiotów obowiązkowych dla uzyskania wyższych kwalifikacyj nauczycielskich znalazłby się tamten z pewnością w nielada kłopotcie. I nic dziwnego: świadomość szerokich rzesz nauczycielskich nie odbiega w tym względzie od świadomości jeszcze szerszego ogółu świata pracy, w mniemaniu tego ogółu jest filozofja taką sobie bezużyteczną igraszką umysłową, najczystsza teorią, wypraną doszczętnie z wszelkich związków z życiem powszednim, z praktyką dnia dzisiejszego. Cóż dopiero powiedzieć o ludziach, uprawiających ową igraszkę, o adeptach „czystej teorii”: Miano „filozofa” nie było u nas nigdy zaszczytnym wyróżnieniem: oznacza się nim przecież pospolicie niepoprawnych marzycieli i nieprodukcyjnych abstrakcjonistów, skończonych niedołęgów w zetknięciu z życiem rzeczywistym, z „rzeczywistą rzeczywistością” czyli poprostu ludzi niewydarzonych i nieudanych pod każdym względem. Odbiegliśmy, jak widać, bardzo daleko od owych czasów, kiedy zapatrywano się na filozofję zgoła inaczej, kiedy bliska jej łączność z praktyką życiową, a zwłaszcza z zawodem i działalnością wychowawcy i nauczyciela nie tylko nie budziła w nikim wątpliwości, ale z nieprzepartą mocą narzucała się szerokiemu ogółowi. Sokrates był zarazem filozofem i nauczycielem, a metoda nauczania zlewała się dlań w jedną z metodą myślenia teoretycznego.

Uczeń jego Platon nie tylko zmierzał do utworzenia wiedzy o prawdziwym bycie, nie tylko pragnął adeptom tej wiedzy powierzyć ster rządów we wzorowo urządzonym państwie, ale podejmował również w tym celu pewne wysiłki praktyczne. Proces Sokratesa i dzieje niefortunnej wyprawy Platona do Syrakuz — to wspólnie świadectwa żywej więzi między myślą filozoficzną a wynikającą z niej praktyką życiową, która miała zaświadczyć prawdziwość tej myśli.

Czyż niema podobnych świadectw i w czasach o wiele późniejszych, a bliższych naszemu odczuciu i zrozumieniu? Przypomnijmy sobie z czasów Odrodzenia chociażby męczeńskie żywoty Ramusa i Giordana Bruna, wzajemne przenikanie się poglądu na świat i teorii pedagogicznej, niespokojnej badawczej wyśli — i doświadczenia życiowego u Rabelaisa. Tak samo przenikały się myśl i doświadczenie u Komeńskiego i Pestalozziego, Fröbela i Owena — indywidualności na miarę Fidjasa, filozofów i myślicieli pedagogicznych teoretyków i praktyków w jednej osobie.

Indywidualności te siły wszakże przędę swej myśli z nici utkaniej przez epokę i środowisko. A w osnowie znajdujemy zawsze jakąś określona ideologję filozoficzną. Jest ona podkładem myślowym szerokich prądów, nurtujących życie zbiorowe rzesz ludzkich. **Determinizm** np. w postaci nauki o „servum arbitrium“ był osią ideologiczną zarówno luteranizmu z jego niewzruszonym przeświadczeniem o ścisłym uwarunkowaniu woli ludzkiej przez wszechmoc Boga, jak kalwinizmu z jego dogmatem predestynacji. A przeciwie były to wyznania szerokich ruchów masowych, chorągiew zaś Lutra: „Warownym grodem jest nasz Bóg“ stał się nawet na czas jakiś — jak ktoś się trafnie wyraził — „Marsyljaną rewolucjonistów w XVI-go.

Wojnie domowej w Anglii patronują, z jednej strony, nauki filozoficzne Harringtona — jako uzasadnienie programu independentów, z drugiej — systemat filozoficzny Hobbesa jako ideologa obozu „kawalerów“. Cóż dopiero mówić o rewolucji francuskiej 1789 r. z jej ideologją („Oświecenie“!) już to w szacie materializmu Helwecjusza, Holbacha, Condorceta i Volney'a („Katechizm obywatela“!) już to w kształcie naturalizmu idealistycznego Rousseau'a.

Skoro wreszcie przypatrzymy się podłożu ideowemu rewolucji listopadowej 1917 w dawnym państwie carów, dostrzeżemy łatwo i tutaj wyraźną koncepcję filozoficzną, mianowicie **materializm dialektyczny** o wybitnej tendencji aktywnej i dynamicznej, uwidatnionej w znanych słowach młodego Marksa („Filozofowie dotychczas objaśniali jedynie świat w rozmaity sposób, chodzi wszakże o to, aby go zmienić“). Nie brak również prób uzasadnienia filozoficznego przewrotów, dokonanych pod hasłem „odrodzenia narodowego“ we Włoszech i w Niemczech po to, aby gwałtownie zapobiec gruntownej odmianie świata. Przydał się w tym celu zarówno teoretykom faszyzmu włoskiego jak ideolo-

gom jego odrosli niemieckiej — neoheglizm, reprezentowany we Włoszech dzisiejszych przez znanego filozofa i myśliciela pedagogicznego Gentilego, b. ministra oświecenia. Natomiast najnowsi teoretycy hitleryzmu coraz skwapliwiej sięgają po aprobatę swych dążeń do idealisty podmiotowego Fichtego, który był, jak wiadomo, twórcą narodowo-socjalistycznego systemu społecznego („Der geschlossene Handelsstaat“).

II.

Wobec wszystkich wymienionych faktów, świadczących o doniosłej roli filozofji w życiu społecznym, tembardziej dziwić może jej „niski kredyt“ w kołach nawet pracowników umysłowych. Przypnać trzeba, że sami filozofowie czynili dotąd — przynajmniej u nas — bardzo mało zabiegów dla podniesienia autorytetu swej nauki w oczach szerszego ogółu „niewtajemniczonych“, tudzież dla spopularyzowania poszczególnych dziedzin filozofji. Wprawdzie dalecy jesteśmy od tych czasów, kiedy to dzieła naukowe pisano i ogłaszano drukiem jedynie w języku łacińskim, kiedy uczeni gotowi byli wyświecić ze swego grona zuchwalca, któryby się poważył wyłożyć swe myśli w mowie ojczystej i „sprafanować“ w ten sposób święte tajemnice wiedzy. Ale specjalna terminologia dzieł filozoficznych oraz zawily styl ich autorów — mimo, że dzieła te ukazują się dziś w mowie ojczystej — sprawiają, iż piśmiennictwo filozoficzne odstrasza przeciętnego czytelnika i czyni na nim wrażenie jakowejś wiedzy ezoterycznej, dostępnej wyłącznie dla ścisłego grona wtajemniczonych, posiadających conajmniej „święcenia pierwszego stopnia“.

I oto nauczyciel, zabiegający o podniesienie swych kwalifikacyj zawodowych, staje w obliczu konieczności zdobycia owych święceń filozoficznych. Słucha tedy w skupieniu wykładów specjalnych, studjuje pilnie literaturę propedeutyczną ale nie zdaje sobie jasno sprawy, naco mu to naprawdę potrzebne. Wydaje mu się w głębi ducha, bodaj w tajemnicy przed samym sobą, że filozofja jest pewnego rodzaju „sztuką dla sztuki“. Nie dlatego, żeby był wogóle czystym praktykiem, i wrogiem wszelkiej teorii: rozumie przecież, że to, co dziś jest praktyką, faktem, terminowało niegdyś jako teoria, jako idea, zna dzieje wynalazków technicznych, odkryć naukowych, pomysłów pedagogicznych, metod dydaktycznych i nie kwestjonuje bynajmniej racji bytu nauk przyrodniczych i humanistycznych, kształtujących wygląd świata i społeczeństwa i wpływających na wszelką dziedzinę działalności praktycznej. Cóż ma to jednak wspólnego z filozofją, z jej „izmami“ i systematami, jak się te „izmy“ i systematy wiążą z naukami przyrodniczymi i humanistycznymi, co łączy filozofję z teorią i praktyką pedagogiczną?

Brak jasnego uświadomienia tych różnostronnych związków powoduje bierną postawę niejednego słuchacza i czytelnika wobec wykładu i książki o treści filozoficznej. Stąd pochodzą trudności,

z którymi borykać się musi prelegent: chciałby rozgrzać i rozruszać audytorjum; radby wywołać ożywioną dyskusję, a tymczasem musi poprzestać na monologu wykładowcy.

Jak zmienić ten stan rzeczy? Gdzie znaleźć dzwignię, którąby z gruntu poruszyła umysły niewrażliwe na uroki „Donny Filozofji” i nieświadome jej zalet?

Odpowiedzi na to pytanie szukajmy u autora „Rozprawy o metodzie”, Descartes’a. Dążąc do osiągnięcia „*minimum quid, quod sit certum et inconcussum*”, aby poruszyć z miejsca swój umysł „udręczony tyłoma wątpliwościami i błędami”, opracował Descartes klasyczne przepisy metodyczne, w których zaleca m. inn. „prówadzić myśli po porządku, zaczynając od przedmiotów najprostszych i najłatwiejszych do poznania i pomалу, jakoby po stopniach, wstępować aż do poznania bardziej złożonych...

Czyż nie tak samo postępuje każdy nauczyciel w swej praktyce szkolnej, czyż w nauce mowy ojczyźnej nie opiera dalszych postępów ucznia na tem co najprostsze, a więc na zasobie tekstykalnym dziecka w związku z jego ograniczonym kręgiem pojęć, czyż nie rozpoczyna nauki geografji od faktów najprostszych, a więc najkonkretniejszych, najbardziej dostępnych bezpośredniej obserwacji dziecka, czyż nie umiejscowia tych faktów w okolicy najbardziej dziecku znanej, przechodząc następnie do zapoznawania ucznia z terytorjami coraz to rozleglejszemi o coraz to bardziej złożonej strukturze naturalnej i gospodarczej?

Wszędzie, słowem, w nauczaniu każdego przedmiotu szuka się dzisiaj „punktu zahaczenia” dla świadomości dziecka w tem, co znaleźć można pod ręką, w najbliższym otoczeniu ucznia; rozumiejąc, że wiedza, zahaczona mocnym chwytem o to, co najbliższe i najprostsze, nie pozostanie w świadomości uczącego się obcem i martwym, lecz będzie jej składnikiem organicznym i da się później użyć, w razie potrzeby, jako pomoc w działaniu, jako narzędzie aktywnego przekształcenia otoczenia.

Sądziłoby należało, że ten sam przepis metody kartezjańskiej, który nauczyciel stosował dotąd w swej praktyce szkolnej, powinien mu „dopomóc również w opanowaniu filozofji”. Ma przecież pod ręką, pomijając własne refleksje w okresie „przedfilozoficznymi” (a któż nie próbował choć raz w życiu ująć w harmonijną całość własne doświadczenie życiowe, któż nie zapragnął choćby na krótką chwilę zrozumieć głębszy sens swego powołania, wyznaczyć swe właściwe stanowisko wobec świata i najbliższego otoczenia?) i wiadomości ogólnie - historyczne (któryż to podręcznik historii powszechnej nie wspomina o wybitnych filozofach wszystkich czasów?), przedewszystkiem wiedzę pedagogiczną. W niej zatem powinien znaleźć punkt zahaczenia pomyślany racjonalnie program filozoficznego wykształcenia nauczycieli. Wówczas dopiero zdoła prelegent przelamać bez trudu zaporę lodowatej obojętno-

ci, dzieląca go od audytorjum, słuchacz zaś wciągnie się odrazu w krąg myślenia filozoficznego, nie mając już ani cienia wątpliwości co do pożytku tego myślenia dla teorii i praktyki pedagogicznej.

Nie jest to jedynie przypuszczenie: opieram się w tej mierze na dłuższemu doświadczeniu, podając poniżej z pewnemi modyfikacjami — szkic programu zajęć, prowadzonych przeze mnie od paru lat na uniwersyteckim kursie wakacyjnym Związku Nauczycielstwa Polskiego.

R O K I.

A. WSKAZÓWKI TECHNICZNE:

Jak znajdować związki między systematami filozoficznemi o charakterze encyklopedycznym - informacyjnym, jak analizować i zestawiać z sobą teksty źródłowe z zakresu filozofji i t. d.

B. KONCEPCJE FILOZOFICZNE A TEORJE PEDAGOGICZNE:

1. Kurs żywego słowa (konwersatorjum):

Zbiorowe wylukiwanie jądra filozoficznego z powłoki pedagogiczno-dydaktycznej, t. zw. wydobywanie przez uczestników kursu treści czysto-filozoficznej z materiału zawartego w „Zróżdłach do historii wychowania” prof. Kota oraz w kompletnych wydaniach dzieł wybitnych myślicieli pedagogicznych. Celem wprowadzenia słuchaczy tą drogą w samą gęszczę zagadnień filozoficznych.

Przykłady zagadnień:

a) Filozoficzne podłoże pomysłów pedagogicznych Sofistów oraz teorii pedagogicznych myślicieli Odrodzenia;

b) Filozoficzne podstawy pogładowej metody nauczania.
2. Zajęcia samodzielne, oparte na pracy domowej uczestników kursu:

a) Ćwiczenia, podlegające kontroli i ocenie prelegenta (przykłady):

— Zestawie filozoficzne uzasadnienie poglądów pedagogicznych Platona i Arystotelesa na podstawie wskazanych przez prelegenta tekstów ze „Zróżdł do historii wychowania”;

— Empiryzm filozoficzny jako teoretyczna podstawa empiryzmu pedagogiczno-dydaktycznego na podstawie wybranych przez prelegenta tekstów z Viveśa, Montaigne'a i Locke'a.

b) Referaty (ze szczególnem uwzględnieniem w tematach takich myślicieli pedagogicznych, którzy nie byli fachowcami filozofami):

— Próba opisu i sformułowania stanowiska filozoficznego Pestalozziego na podstawie analizy dzieła: „Jak Gertruda uczy swoje dzieci”?

— Pogląd na świat Kerschensteina w świetle dzieła: „Charakter, jego pojęcie i wychowanie.

R O K II.

A. WSKAZÓWKI TECHNICZNE:

Wyjaśnienie podstawowych terminów filozoficznych, technika sporządzania notatek terminologicznych z uwzględnieniem odmiennej interpretacji tych samych terminów u rozmaitych filozofów.

B. WSTĘP DO FILOZOFJI:

Metodologia, teoria poznania, kosmologia, filozofja kultury:
 1. Kurs żywego słowa:

Systematyczne opracowywanie pewnych zagadnień filozoficznych z dodaniem zwięzłych informacji historycznych o rozgałęzieniu się kierunków i stanowisk i z nawiązywaniem do kierunków i stanowiska w pedagogice.

Przykłady zagadnień, będących punktami wyjścia dla szerszych rozważań:

a) z zakresu metodologii:

Rola dedukcji i indukcji w budowie pewnych systematów pedagogicznych (np. Lay'a, Dewey'a i Hessena);

b) z teorii poznania:

- Kwestja możliwości poznania na przykładzie krytyki sceptycyzmu;
- Zagadnienie kryterjum poznania u empirjokrytyków i pragmatyków;
- Problemat rzeczywistości u Berkeley'a i Bergsona;

c) z kosmologii:

Teorie kosmologiczne jako podkład rozmaitych kierunków psychologicznych, jak dualizm, paralelizm psychofizyczny, funkcjonalizm materialistyczny i t. d.;

d) z filozofji kultury:

- Determinizm i autonomia etyczna jednostki;
 - Koncepcja „totalności” życia społecznego u Hegla i neoheglistów (Gentile).
2. Zajęcia samodzielne (praca domowa):

a) Ćwiczenia:

Określanie stanowisk i kierunków na podstawie wybranych przez prelegenta tekstów filozoficznych, nie zawierających ani godła pochodzenia, ani nazwiska autora¹⁾.

b) Referaty:

- Idealizm psychologiczny w teorii poznania (Berkeley i Hume);
- Nominalizm w filozofji średniowiecznej i nowożytnej (Locke, Berkeley, Hume, Mill²⁾);
- Punkty styczności i rozbieżności w krytyce materializmu u Schopenhauera i Paulsena.

ROK III.**A. WSKAZÓWKI TECHNICZNE:**

Jak ustalić łączność: a) między zasadniczymi składnikami systematów filozoficznych, rozpatrywanymi w roku poprzednim jako osobne całości, b) między koncepcjami filozoficznymi a życiem osobistym ich twórców oraz szerokim nurtem życia zbiorowego danej epoki (m. inn. zapomocą układania tablic synchronistycznych).

B. HISTORIA FILOZOFJI:

1. Kurs żywego słowa:

Rozpatrywanie systematów filozoficznych w ich powstawaniu, w ustosunkowaniu wzajemnem, oraz w oddziaływaniu na życie indywidualne i zbiorowe

¹⁾ Serja takich ćwiczeń — wraz ze wskazówkami metodycznymi — została już opracowana przeze mnie jako pewnego rodzaju novum w dotychczasowej literaturze z zakresu metodyki nauczania filozofji i rozesłana uczestnikom kursu. Próba zbiorowego wykonywania ćwiczeń o typie pokrewnym na ostatnim 6-ciodniowym kursie żywego słowa w czasie ferij zimowych dała dodatnie wyniki, wykazując pewne wyrobienie słuchaczy w szkole myślenia filozoficznego, nabyte na kursach poprzednich i pogłębione przez pracę domową.

²⁾ Temat pracy dyplomowej.

jednostek ludzkich; ujmowanie koncepcyj, obejmujących poznanie, świat i człowieka jako pewnych całości, uzależnionych od rozmaitych stron procesu historycznego i wpływających na ten proces.

Przykłady zagadnień:

a) Indywidualność filozofa a swoiste rozwiązanie pewnych zagadnień filozoficznych — ze szczególnem uwzględnieniem fachowych filozofów, którzy zajmowali się również zagadnieniami wychowania i nauczania (np. Kanta, Fichtego, Herbart'a, Spencera, Dewey'a);

b) Teoria filozofa a jego praktyka życiowa (z nawiązaniem nr. inn. do działalności wychowawczo-nauczycielskiej niektórych filozofów);

c) Filozofowie jako rzecznicy idealów pewnej epoki i określonego środowiska społecznego.

2. Zajęcia samodzielne (domowe):

a) Ćwiczenia:

Wiązanie tekstów, wybranych przez prelegenta (bez oznaczenia godła pochodzenia i nazwiska autora) z rozmaitych dziedzin filozofji, w zwarte całości systematyczne.

b) Referaty:

— Sensualizm w filozofji nowożytnej i jego konsekwencje pedagogiczne (praca dyplomowa);

— Pragmatyzm starożytny (sofiści) i nowożytny w rozwoju historycznym z uwzględnieniem wpływu na myśl pedagogiczną (praca dyplomowa).

Dr Stefan Rudniański.

SPRAWOZDANIA

UPADEK I ODRODZENIE SZKÓŁ JEZUICKICH W POLSCE.

Historja szkolnictwa należy do najbardziej zaniedbanych działów historii polskiej. Złożyło się na ten stan wiele przyczyn. Przedewszystkiem brak własnego państwa przez przeszło sto dwadzieścia lat — stąd brak polskiej szkoły, a w związku z tem brak szerszego zainteresowania, brak odpowiednich katedr na wyższych uczelniach, wreszcie konieczność wysuwania na plan pierwszy historii politycznej, która przypominała narodowi chwile potęgi i podtrzymywała w walce o polskość i w dążeniu do niepodległości. Była jeszcze jedną przyczyną, bodaj czy nie najważniejszą, a mianowicie utarte i przyjęte wśród historyków przekonanie, że szkolnictwo polskie niczem specjalnie się nie wyróżniało i że zawsze kroczyło w ostatnich szeregach szkolnictwa europejskiego. Dzieło Józefa Łukaszewicza p. t. „Historja szkół w Koronie i w Wielkiem Księstwie Litewskim”, którego ostatni tom (IV) ukazał się w 1851 r. było jedyną większą naukową pracą z historii szkolnictwa polskiego w XIX w. Dopiero na początku wieku XX prof. Antoni Karbowiakowi przypadła w udziale rola odnowiciela tej zaniedbanej dziedziny historii. A i dziś nie wielu mamy poświęcających się specjalnie i wyłącznie pracy nad historją szkolnictwa polskiego. Dlatego każda nowa praca z zakresu historii szkolnictwa witamy z wielką radością, tem bardziej, o ile praca oparta jest na bogatym materiale archiwalnym; o ile przynosi nowe zdobycze mankowe, czego nie można odmówić opracowanej przez Ks. Stanisława Będarnskiego, pracy p. t. „Upadek i Odrodzenie szkół jezuitów w Polsce“.

Autor, należący do zakonu O. O. Jezuitów, zapragnął poddać rewizji dotychczasową opinję o szkołach jezuitów w Polsce w drugiej połowie XVII i w pierwszej XVIII wieku, opinję ogólnie przyjętą, a streszczającą się w ob-

winienu szkół jezuickich o obskurantyzm i świadome oglupianie narodu. Do pracy swej przystąpił, zbadawszy olbrzymi materiał rękopiśmienny, nie-każdemu zresztą dostępny, a mieszczący się w Archiwach zakonu Jezuitów: Centralnem i Prowincji Małopolskiej, w Bibliotece Jagiellońskiej, Bibliotece Czartoryskich, Bibliotece Tow. Przyjaciół Nauk w Lwowie, Bibliotece meyskich, Bibliotece Uniwersytetu Warszawskiego, Archiwum Oświeceniawie, Bibliotece Akademii Umiejętności i Bibliotece Krasińskich.

Pozatem spożytkował w swej pracy wiadomości zawarte we współczesnej prasie polskiej, jak w Kurjerze Polskim, Kurjerze Warszawskim, w Wiadomościach Warszawskich, Wiadomościach Literackich (wileńskich), Monitorze i innych. Uwzględnił źródła drukowane między innymi Ratio Studiorum i Monumenta Pedagogica Societatis Jesu, pozatem wydane opracowania. Zdziwił mnie tylko brak prawie zupełny uwzględnienia współczesnych pamiętników, które najlepiej ilustrują realizację zamierzeń szkoły z punktu widzenia uczniów. W każdym razie przynależą do niego, że uwzględniono olbrzymi materiał i w zapoznaniu się z nim włożono wiele mozolnej, niejednokrotnie uciążliwej pracy, której należy się pełne uznanie i szacunek.

Pracę swą podzielił autor na czternaście rozdziałów i zakończenie. Poprzedza ją „słowo od autora“ i krótki wstęp, w którym omawia metodę pracy i źródła. W dodatku mamy przedruk szeregu źródeł i zestawienia statystyczne szkół jezuickich w Polsce i mapę rozmieszczenia szkół jezuickich w Polsce. Spis osób i miejscowości, jakoteż tablice statystyczne i mapa ułatwiają znakomicie orjentowanie się w treści dzieła.

Pięć pierwszych rozdziałów poświęconych zostało przedstawieniu ogólnego obrazu szkół Jezuickich w Polsce i ich upadkowi, ósm rozdziałów omawia zakres i treść nauczania poszczególnych przedmiotów w szkołach Jezuickich, w drugiej połowie XVIII w. jeden poświęcony został konwiktom i kolegom szlacheckim, a ostatni najkrótszy stosunkowi Jezuitów do Komisji Edukacji Narodowej i sądom współczesnych o jezuickich szkołach w omawianym okresie.

W konstrukcji pracy, autor w pierwszych rozdziałach nakreślił ogólne wyniki swych badań, w dalszych starając się je szczegółowo uzasadnić.

Uważam za bardzo szczęśliwy pomysł pomieszczenie w tekście szeregu wypisów ze źródeł, dają one bowiem autentyczny materiał, zawsze wartościowy, z jednej strony, z drugiej pozwalają nam na kontrolę dawanych przez autora wyjaśnień i interpretacji. Natomiast nie mogę żadną miarą zgodzić się na dowolność interpretacji przez autora pewnych zjawisk. I tak. Autor raz wartościowe dzieło jakiegoś Jezuita nazywa wyrazem ogólnego zapatrywania zakonu, innym razem omawiając pracę innego Jezuita o charakterze i tendencjach wstecznych, mianuje indywidualnym poglądem, stąd w konsekwencji wszystko co dodatnie było wynikiem prac i zapatrywań zakonu, co ujemne poszczególnych i nielicznych jednostek. Żeby nie być gołosłownym pozwolę sobie na przytoczenie kilku przykładów.

Jezuita ks. Szymon Majchrowicz wydał w roku 1764 we Lwowie książkę pod tytułem „Trwałość szczęśliwa Królestw, albo ich smutny upadek, wolnym narodem przed oczy stawiona...“ (str. 56), w którym słusznie podkreśla jako największe niebezpieczeństwo Polski wewnętrzne Jej nieprawości, występuje przeciw twierdzeniom szlachty „że w Polsce wolno czynić, jak kto chce“ i t. p. Autor, zamykając charakterystykę treści pracy Majchrowicza konkluduje: „Takie było stanowisko obywatelskie Jezuitów“ (str. 95). Na jakiej podstawie uogólnia swe twierdzenie, nie wiemy.

Natomiast, referując książkę Jezuita Adama Malczewskiego, wydaną w r. 1751 p. t. „Eloquentia propugnata“, książkę o charakterze wybitnie wstecznym, konkluduje „żadną miarą nie może sprzeciw ten być uważany, za opinję wszystkich Jezuitów, za opinję i program zakonu!“ (str. 195) Dlaczego? — pytamy. Jeśli odpowiadając na nasze pytanie, autor powiedziałby: „dlatego uznałem książkę Majchrowicza, za wyraz przekonań całego zakonu, ponieważ analogicz-

ne myśli zawierają roczniki „Monitora“ i kazania B a l s a m a — odpowiedzieć byśmy mogli: ale poza Malczewskim mamy z tego okresu prace o analogicznej do książki Malczewskiego treści Jezuitów ks. Kazimierza Wieruszewskiego i Faustyna Grodzickiego.

Podobnie, nie wygodne dla koncepcji autora twierdzenie Józefa Wybickiego: „Jezuici, w innych krajach oświeceni, u nas w powszechnym zamroku zaćmienia zajęci, bałwochwalcami tylko dzikiego Alwara zostali i tą niezrozumiałą tajemnicą łaciny nieszczęśliwie nasze obciążali głowy. Myśleć nie uczono, nawet zakazywano...” (Józef Wybicki, *Moje życie*, wyd. Bibl. Narod. Nr. 106 str. 8 - 14) ma jego zdaniem „wartość obiektywną najwyżej w odniesieniu do jego nauczycieli, jakiejś jednej konkretnej szkoły, za obraz ogólnego stanu absolutnie uważać nie można”. (str. 181).

Natomiast streściwszy książkę Jezuita Zygmunta L a u x m i n a p. t. „*Praxis oratoria*”, w której autor występuje przeciw złej, napuszonej wymowie, twierdzi, że ukazuje nam ona oficjalne stanowisko Jezuitów polskich w połowie XVII wieku. (str. 195).

Nie wychodząc zupełnie w problem merytoryczny, jakkolwiek i ten łatwy jest do rozwiązania przez przypomnienie napomnień generałów zakonu i wizytatorów z lat 1645, 1683, wytykających błędy w nauczaniu wymowy w szkołach jezuickich — co przeczyłoby „oficjalnemu stanowisku Jezuitów polskich w połowie XVII wieku” w stosunku do wymowy, pragnę podkreślić, że używanie tego rodzaju metody w naukowej pracy historycznej bardziej zdaje się podkreślać stosunek uczuciowy autora do pewnego problemu, aniżeli obiektywno - racjonalny.

Z drugiej strony, uważam, że to wybielanie momentów ujemnych, jest zgoła zbyteczne. Istotnie po wystąpieniu Konarskiego, około 1750 r. zaczęło się przeobrażanie szkół jezuickich. Jasną, z punktu widzenia tak psychologicznego, jak i socjalnego, rzeczą, jest, że pionierów nowego kierunku było mniej, aniżeli wyznawców starych zasad i metod i że musiała się wobec tego rozegrać walka, która bądź co bądź świadczy i tak na korzyść Jezuitów.

Przechodząc z kolei do uwag merytorycznych, uważam, że na szereg wniosków, jakie autor wyciąga z przedstawionych faktów, trudno się zgodzić. Autor stawia tezę, że dotychczasowe poglądy na początek odrodzenia szkół jezuickich w XVIII wieku są niesłuszne. „Dotychczas uchodzi za pewnik historyczny w naszej historjo-grafji, że (Jezuici) świadomości (obniżenia się kulturalnego zakonu) tej nie mieli i że dopiero założenie pijarskiego Collegium Nobilium w Warszawie zmusiło Jezuitów, po dość silnym oporze przeciw nowym prądom, do pewnych zmian w nauczaniu” (str. 31).

Ten pewnik historyczny usiłuje autor nie tylko zachwiać, ale zburzyć. I gromadzi w tym celu decydujące dowody. Oto w roku 1645 wizytator zakonu Fabrycy B a n f i napomina „aby nie były słusznemi skargi, że uczniowie w naszych szkołach niższych mniej postępują niż gdzie indziej...”. Oto generał zakonu P u w e ł Oliwa w 1678 upomina „Pierwotna sława i wzięcie szkół naszych zdaje się do tego stopnia upadać, że już utrwała się przekonanie, iż z większą pilnością i większym pożytkiem nauczają młodzież inni”. Oto generał zakonu Karol de Noyelle w 1683 r., w liście do prowincjała litewskiego twierdzi „wstyd pokrywa oblicza nasze, ponieważ musimy niestety przyznać, że wszystkie skargi (... upadek szkół jezuickich) nie są dalekie od prawdy... Jakże od tych przyimiotów odbija dzisiejsze niektórych nauczycieli lenistwo i niedbalstwo, złączone z bezczynnością, a nawet ze skrajnym brakiem wykształcenia w samych podstawach gramatyki, tak iż wstyd nieraz czytać listy naszych scholastyków i nauczycieli szkół humanistycznych, pisane do przełożonych, zawsze z błędami...” Nie inaczej ocenił sytuację szkół jezuickich wizytator generalny Ignacy Dierstins w 1689 r. i Reinhold Giert (1715 - 20).

Cóż te wszystkie głosy stwierdzają, właśnie coś przeciwnego aniżeli autor. Ci przybywający do Polski cudzoziemcy, zwracają ustawicznie uwagę zakonowi jezuickiemu w Polsce, że upada, widocznie, że tej świadomości zakonu w Polsce nie posiadał. A i napomnienia prowincjałów, które dopiero rozpoczynają się od 1711 r. i zapewne spowodowane zostały uwagami wizytatorów

generalnych stwierdzają nic innego, jak właśnie, że zakon nie był zupełnie świadom swego upadku.

Pewnik historyczny nadal pozostał pewnikiem, z najwiarogodniejszych źródeł stwierdzony został tylko zupełny upadek szkół jezuickich. Pewnik historyczny autor, wbrew zamierzeniom, tylko umocnił.

Następnie autor usiłuje wyjaśnić i usprawiedliwić upadek zakonu. Upadł, zdaniem autora, bo stał się komórką społeczeństwa, przystosował się do jego warunków otoczenia i atmosfery i razem ze społeczeństwem, upadającym kulturalnie i politycznie zapadł w okres kulturalnego застоju" (str. 27). Zapewne, atmosfera społeczeństwa musiała odbić się na poziomie kulturalnym zakonu Jezuitów, zaprzeczyc temu nie można. Ale czy to jest usprawiedliwienie, czy naprawdę „inaczej być nie mogło”? Przecież generałowie i wizytatorzy generalni przez wiek prawie uświadamiali polskich Jezuitów o ich upadku i nic nie pomogli! A przecież w tej samej atmosferze odbyło się wystąpienie Konarskiego, który dokonał wespół z przyjaciółmi zasadniczego przewrotu w szkolnictwie polskim. No i w końcu pamiętać należy, że w ręku szkół była możność wpływu na społeczeństwo i wychowania tego społeczeństwa, czego Konarski czynem dowiódł. Dlatego wpływem atmosfery społecznej, bez reszty, nie można rozgrzeszyć polskich Jezuitów od upadku kulturalnego. Pograżenie się w dosyć materjalnym, zerwanie kontaktu z zachodem, niechęć podporządkowania się nakazom generałów zakonu i wreszcie „nauczycieli lenistwo i niedbalstwo, związane z beczynnością, a nawet ze skrajnym brakiem wykształcenia... — jak słusznie twierdził generał Karol de Noyelle — było zasadniczymi przyczynami upadku.

Wreszcie w połowie wieku XVIII zaczyna się podnoszenie poziomu szkół zakonu Jezuitów. Autor, stwierdzając znany ten zresztą fakt, usiłuje jaknajbardziej obniżyć wartość wpływu na szkoły jezuickie początyń Konarskiego na polu szkolnictwa pijarskiego. Przeprowadzając dokładne i wnikliwe badania zmian, zachodzących w zakresie nauczania poszczególnych przedmiotów w szkołach jezuickich (rozdziały VII - XIII) zapomniał autor zastosować metodę porównawczą, która pozwoliłaby stwierdzić, czy inne szkoły w Polsce nie miały już wcześniej analogicznych urządzeń, czy nie wprowadziły analogicznych przedmiotów, co oczywiście umniejszyłoby znaczenie podniesienia się z upadku szkół jezuickich, natomiast wyjaśnićby mogło źródła wzorów, wyjaśnićby mogło szybki postęp w przeprowadzeniu nowych początyń w szkołach Jezuickich.

Istotnie takie szkoły istniały. Było niem, nietylko Collegium Nobilium, założone przez Konarskiego, lecz i inne szkoły pijarskie, po reformie Konarskiego, przeprowadzonej w roku 1753, a zatwierdzonej przez Benedykta XIV brewem „Cum alias nos”.

Np. autor streszcza mowę Jezuita Bartoszewicza Antoniego z roku 1756, „w której w dyskusję o szkołach wprowadził nowy moment, a mianowicie: zaniedbania rodziców i atmosferę domu, która paraliżowała pracę szkoły" (str. 142), poczem wylicza te zaniedbania, a więc niechęć kupowania książek szkolnych dzieciom, przetrzymywanie młodzieży mimo zakończenia wakacyj w domach rodzicielskich, zbyt częste odwiedziny i t. d. A oto w „Przepisach Wizytacji Apostolskiej dla Collegium Nobilium" (1753 - 5) cały ustęp 29 i 30 i częściowo 44 poświęcony jest odwiedzinom rodziców, z którego wyjmemy tylko dwie uwagi. „Nigdy rektor nie pozwoli konwiktorom wieszczarć poza obrębem zakładu, tem mniej na nocne biesiady u magnatów, albo gdzieindziej, a także na odwiedzanie zabaw tanecznych, a z rodzicami stanowczo się rozmówi, aby raczej synów odebrali, niżby mieli pozwalać im na te nadużycia.. Jeżeli jednak na co przy takim odwiedzaniu rodziców, krewnych i innych najbardziej uważać i roztropnie baczyć należy, to niezawodnie na to, aby takie wydalania poza kollegium na obiady i straty czasu nie przyniosły szkody nauce i pracy szkolnej i nie stały się zgorszeniem dla innych". W ustępie znów 61 jest mowa o podręcznikach, które konwiktorowie sobie „sami mają spr-

wiać", a 64 poświęcony jest sprawom wakacyj świętecznych i wypoczynkowych letnich, które pozatem szczegółowo zostały omówione w „Zwycyczajach niektórych Collegium Nobilium potrzebnych do wiadomości Ich Mciom-rozdicom“.

Trudno więc zgodzić się z autorem, że ksiądz Bartoszewicz, w dyskusję o szkołach wprowadził nowy moment, skoro moment ten został już wcześniej dokładnie omówiony przez Konarskiego.

Znów Jezuita ks. Majchrowicz w książce „Trwałość szczęśliwa królestw“ (1764) „kładzie jednak we wszystkim najsilniejszy nacisk na wychowanie i wyrobienie moralne“, co o wiele wcześniej uczynił Konarski, bo w roku 1764 w mowie „O kształtowaniu uczciwego człowieka i dobrego obywatela“.

„Monitor“ wprawdzie w roku 1766 szeroko rozpisywał się o higienie szkolnej, atoli w „Ustawach dla Coll. Nob.“ Konarskiego z 1755 poświęcono już dwa ustępy higienie (37 i 38), co więcej — ustępy te przewidywały stałego lekarza i chirurga dla Collegium.

W mowie wygłoszonej przez wychowanka jezuickiego Collegium Nobilium w Warszawie Ignacego Działyńskiego w 1772, który twierdził „Prawem i pohipem natury rodzą się nieprzerwanie ludzkie; staraniem władających ludźmi monarchów powinni się kształtować zacni ziomkowie“ (str. 155), upatruje autor ideę upaństwowienia czy uzależnienia szkolnictwa od państwa. Tylko, że tę ideę o wiele wyraźniej, jaśniej i bardziej zdecydowanie wyraził Konarski w 1755 r. w ostatnich słowach, zamykających „Ustawy“.

Podobnie też już Konarski w „Ustawach“ wprowadził czytanie gazet, które znacznie później zastosowano w jezuickich kolegiach szlacheckich, podobnie przedstawia się sprawa z wprowadzeniem podręcznika Komeńskiego p. t. „Orbis sensualium pictus“.

Jeśli zaś chodzi o wprowadzenie do szkół nowych przedmiotów nauczania i to na poziomie zdobyczy zachodnio - europejskiej nauki, to chyba dowodzić nie potrzeba, i sam to autor przyznaje, że pierwszeństwo należy się Collegium Nobilium Konarskiego i przezeń zreformowanym szkołom pijarskim.

Przeprowadzając powyższe konfrontacje, chodziło mi o wykazanie, że przeprowadzane przez jezuitów reformy miały już wzór w reformie, dokonanej przez Konarskiego, podczas, gdy autor, przedstawiając odrodzenie szkół jezuickich w drugiej połowie XVIII wieku, i nie przeprowadzając porównania z już dokonaną reformą szkół pijarskich, mógł wywołać u czytelnika wrażenie, że wszystkie zmiany w szkołach, Jezuitci dokonywali nietylko samodzielnie ale i pierwsi w Polsce. Zaprzeczyc się nieda, że poszedłszy za wzorem Konarskiego w pewnych dzielnicach prześcignęli go nawet, atoli zawsze łatwiej jest iść w czyjeś ślady, za dobrym przykładem, aniżeli samemu drogę torować. Pozatem musimy pamiętać, że zakon Jezuitów był znacznie bogatszy od Pijarów, mogli więc Jezuitci wysyłać większą liczbę swych młodych księży za granicę, celem dalszego kształcenia się, mogli o wiele łatwiej nabywać kosztowne przyrządy astronomiczne czy fizyczne. Mimo wszystko atoli odrodzenie się szkół jezuickich, w drugiej połowie XVIII wieku, nie ulega wątpliwości, lecz zdaniem mojem, niepotrzebnie autor starał się umniejszyć zasługi Konarskiego.

Treść książki Konarskiego o wadach wymowy zawarta już w całości została, zdaniem autora, w wykładach jakiegoś profesora z roku 1692 (Prima oratoris Sarmatici infancja) (str. 208)... „Dowodzi to, że poglądy zaczęły się zmieniać, a tem samem wystąpienie ks. Konarskiego, nie było jakimś deus ex machina, nie było krokiem niezwykle śmiałym otoczonej morzem głupoty, ciemności i zwyrodnienia...“ (str. 215). Naturalnie i dlatego właśnie, Konarski oskarżony zostaje przez nuncjusza Duriniego o takis grzechy, „jakie mu (Duriniemu) mogli wypowiedzieć chyba tylko O. Mikulicz, albo ktoś ze szkoły Mniszchowej, albo Jezuitci“ (Konopczyński, Stanisław Konarski, str. 295), a mianujące Konarskiego ni mniej, ni więcej, jak „herezjarchą“.

Omawiając znów retorykę Konarskiego, ks. Stanisław Bednarski twierdzi (str. 219), że „retoryka Konarskiego pod względem metodycznym stoi niżej niż podręczniki Juwencjusza (Jezuity) i De Colonii (również Jezuita); różnica wielka między książką Konarskiego a starami retorykami zachodzi w tem, że

dawne słowne igraszki i zabawki zastąpił pożytecznymi i światłemi. Juwencjusz natomiast przykłady lekko tylko narzuca, wskazuje drogę i sposób rozwiązania danej kwestji. a resztę zostawia zarówno profesorowi, jak i przedewszystkiem uczniowi". Otóż charakterystykę tę uważać muszę za duże nieporozumienie, za niezrozumienie idei zasadniczej życia Konarskiego. Konarski wyszedłszy z założeń polityczno-społecznych, widząc zupełny upadek państwa, przez szkołę zapragnął wywołać zmianę na lepsze, szkoła miała nie tylko zaznajamiać uczniów ze swemi zdobyczami wiedzy, lecz przedewszystkiem wychowywać. I w tym celu naukę retoryki Konarski przekształcił właściwie na naukę wychowania polityczno-państwowego — i w tym celu układał też podręczniki. A jeżeli zilustrował podręcznik swój wyraźnie „pożytecznymi i światłemi“, jak twierdzi sam autor, przykładami, to przedewszystkiem dlatego, że, znając stosunki, niedowierzał starszym nauczycielom, przesiąkniętym dawną atmosferą i nie chciał rozstrzygnąć najważniejszych wytycznych życia społecznego i politycznego zostawiać w ręku młodzieży, pozostającej niejednokrotnie pod wpływem ujemnej moralnie atmosfery domu, i nie uznawał mów „in utramque partem“, polegających na tem, że uczniowie podawali dowody za i przeciw, nie decydując formalnie, które zdanie jest prawdziwe, a który to sposób do dni ostatnich istnienia szkół jezuickich w Polsce, był stosowany (str. 407). Podstawy więc ujemnej oceny podręcznika Konarskiego przez ks. Bednarskiego okazują się bardzo kruche i wątpliwe.

Autor zaprzecza nawet twierdzeniu, że Konarski przywrócił w szkole należne prawa językowi polskiemu (str. 241), a to dlatego, ponieważ Alwar w ostatniej przeróbce z r. 1749 zalecał równoczesne i równorzędne nauczanie obu języków, t. j. łacińskiego i polskiego. I znów muszę przypomnieć Szanownemu Autorowi, że Collegium Nobilium Konarskiego zostało otwarte w r. 1741 i w tymże roku wysłał gramatyka łacińska Konarskiego, w której polecał „aby uczniowie używali wyrazów polskich jak najwłaściwszych i utartych...“ jako skarbnie zaś języka polskiego zalecał uczniom dzieła Bielskiego, Strykowskiemu, Kochanowskiemu, Skargi, Górnickiego i t. d. Żeby zaś wreszcie położyć kres temu przelicytowywaniu przez autora zasług Konarskiego na rzecz Jezuitów, jeśli rzekomo coś orzedtem napisali, aniżeli Konarski, dodam, że nie teoria lecz praktyka w tym wypadku jest czynnikiem decydującym.

Po tych wysiłkach autora, zmierzających do umniejszenia dzieła Konarskiego, jasne i konsekwentne są końcowe w tej materji wywody autora, twierdzące, że „przez pierwszych kilka lat pijarskie kolegium nie mogło Jezuitom imponować ani liczbą nauczycieli, ani liczbą uczniów, ani doбором wykładanych nauk“ (str. 442)... „Rozumieli (Jezuici) jasno, że większe znaczenie ma i większy pożytek przyniesie zreformowane nauczanie w kilkudziesięciu szkołach całej Polski, niż otwarcie dwóch zakładów wzorowych dla wybranej garstki młodzieży“ (str. 442) i wobec tego „Jedno pijarskie kolegium o kilkudziesięciu wychowankach nie było w możności tego odrodzenia dokonać; dokonały go liczne, po całej Polsce rozrzucone szkoły jezuickie“ (str. 255). A więc, zdaniem autora, Jezuici odrodzili Polskę. Jak więc mylnie dotąd przypuszczaliśmy, że był to wysiłek i Konarskiego i Szkoły Rycerskiej i króla Stanisława Poniatowskiego i Komisji Edukacji Narodowej i Sejmu Czteroletniego, że był to wysiłek całego narodu!

Lecz rozpatrzmy krytycznie twierdzenia autora. Że Jezuitom nie mogło imponować pijarskie kolegium ani liczbą nauczycieli, ani liczbą uczniów nic dziwnego, bo Jezuitom zazwyczaj tylko siła liczby imponowała, a nie jakość. A przecież uczniami szkół pijarskich byli i reformator gramatyki polskiej, Onufry Kopczyński, Franciszek Ksawery, Dmochowski, Filip Nereusz Golański, autor dzieła o wersyfikacji polskiej Tadeusz Nowaczyński, historyk Krajewski, Antoni Popławski i długi szereg innych. A przecież współpracownikami w Collegium Nobilium byli ludzie tej miary i kultury, jak fizyk Antoni Wiśniewski, Orłowski tłumacz szeregu tragedj Woltera, jak Florentyn Potkański i Aleksy Ożga, małe, lecz istotnie pierwszorzędne grono nauczycielskie, uzupełnione szeregiem młodszych, lecz poważnie wykształconych sił nauczycielskich. Dlaczego zaś Konarski stworzył Collegium Nobilium, tylekroć nie już wyjaśniano, że sprawa zdaje się nieulegać wątpliwości, chodziło o od-

powiednie wychowanie synów oligarchów polskich, w których rękę pozostawiała władza i którzy niejednokrotnie reprezentowali większą siłę bogactw i wpływu aniżeli król polski, a od których zawisły wszelkie poczynania naprawy Rzeczypospolitej. Zapomniał zdaje się również autor, że Konarski jest nie tylko założycielem Collegium Nobilium, lecz i reformatorem szkół pijarskich wogóle, a jaki był tych poziom wskażę, omawiając stosunek Jezuitów do Komisji Edukacji Narodowej. Najlepszym zaś dowodem wpływu wychowawczego Konarskiego byłoby zestawienie posłów sejmu czteroletniego z punktu widzenia jakie ukończyli szkoły. (Rękopis spisu uczniów szkół pijarskich znajduje się w Archiwum Oświecenia w Warszawie).

Wobec tych zarzutów autora przeciw Konarskiemu błędna tu i ówdzie rozsiane pochlebne o Konarskiemu wzmianki. W tych warunkach trudno się oczywiście zgodzić z autorem, że Jezuiti nie atakowali ks. Konarskiego. Przeczy temu rzeczywistość, przeczą zdania najpoważniejszych historyków, bynajmniej nie oznaczających się radykalizmem (Konopczyński, Kot, Feldman), a autor podważając wartość dokonanego przez Konarskiego dzieła daje także pozytywny dowód ustosunkowania się Jezuitów do Konarskiego.

Autor pozatem gdzie może, słusznie czy niesłusznie, usiłuje wybielić ówczesnych Jezuitów. Charakteryzując, na przykład, poziom kulturalny początków XVIII wieku pisze: Jedną z charakterystycznych cech kulturalnej martwoty końca XVII i początków XVIII w. był prawie zupełny zanik dyskusji ideowej w dziedzinie życia politycznego, społecznego, naukowego i religijnego. Przebrzmiały dawno echa walk religijnych i politycznych, panowała wielka cisza snu duchowego... Milczenie przełamał pierwszy Jezuita Gengel, który zaatakował filozofję racjonalistyczną w swych dziełach: Eversio Athicismi (1716) i Gradus ad Atheismum (1717)", przyczem autorowi nie idzie o wsteczną tendencję tych dzieł, lecz o samo przerywanie ogólnego milczenia. Wobec takiego twierdzenia, należy zniszczyć dzieła: Jerzego Dzieduszyckiego „O elekcji królów polskich" (napisane w 1707 r.), Stanisława Szczuki „Zaćmienie Polski" (wydane w 1709) i Stanisława Dunin Karwickiego (napisane w 1709) „De ordinanda Republica". Tertium non datur.

Przytaczając zaś wyjątek z Geografji powszechnej Jezuita Wyrwicza wydanej w 1770 r., że „wojny są sprawiedliwe i niesprawiedliwe, te ostatnie są częstsze, bo podbić krajów chcącym monarchom jest zwyczajniejsze niż chęć uszczęśliwienia swych poddanych", unosi się autor nad śmiałością Wyrwicza w potępieniu wojny zaborczej (str. 278). A przeciw potępieniu wojny zaborczej, sformułował już dostoyny hetman Jan Tarnowski w 1558 r. w „Consilium rationis bellicae", „że zaś sama rzecz pokazuje, iż wojna jest dwojaka: zaczepna i odporna, i że pierwsza z ambicji i żądzy panowania..., druga zaś z konieczności obrony własnej i braci swych pochodzi — przeto pisać o pierwszej, na ten raz nie sądziłem być rzeczą potrzebną" (wyd. Turowskiego. Kraków 1858).

Niepotrzebna też wydaje mi się obrona cenzorów klasowych, o których autor twierdzi, że „byli znani klasie i ciągle się zmieniali"... i że „w instytucji tej chodziło Jezuitom... o budzenie emulacji, zapalać do nauk, o ożywienie życia szkolnego, uspołecznienie go, wyrobienie samodzielności... i t. d." (str. 388). Tymczasem Kitowicz w Opisie obyczajów i zwyczajów za panowania Augusta III (Bibl. Narod. 88, str. 25 i 26), charakteryzując stosunki tak w szkołach pijarskich jak i jezuitskich, twierdzi: „cenzor w każdej szkole był jeden, czasem sekretny, czasem jawny, podług woli profesora... wybierali profesorowie na ten urząd z chudeuszów statecznego i zazwyczaj zauszniczka...

On notował postępki studentów, tak w szkole... jakoteż w kościele... Ale jeżeli był sekretny, ciężko się było przeciw takowemu obronić... Lecz taki cenzor musiał się ze szkół wynosić zawczasu przed wakacjami, jeżeli nie chciał na pożegnanie mieć skóry wytrzępanej... Lecz jeżeli się nie bardzo wiernie obchodził ze swoim urzędem i występki notowane pozwolił im siebie wykupować, to się miał dobrze..."" Urząd cenzora, jak więc widzimy, istotnie w ten sposób przyczynił się do „ożywienia życia szkolnego, uspołecznienia go i wyrobienia samodzielności"!

Przedstawiając wyrobienie u młodzieży pobożności, autor jednym słowem nawet nie sprzeciwia się nadmiernej ilości praktyk religijnych, które szczególnie wylicza. A więc: ranny i wieczorny pacierz, modlitwa przed i po lekcji, codzienne słuchanie mszy świętej, w soboty i wigilie świąt, śpiewanie względnie do Wszystkich Świętych, co miesięczna spowiedź za kartkami i procesjach i innych uroczystościach kościelnych (str. 585 i 6), które i prze-pobożności, lecz tylko jej formy zewnętrzne.

W „Zakończeniu” swej pracy ks. Stanisław Bednarski przedstawia zasługi ex-Jezuitów w stosunku do Komisji Edukacji Narodowej. A więc: Oni (t. j. Jezuici) posłuchali głosu Piramowicza, posłuchali wezwania Króla i Komisji Edukacji Narodowej, zostali w wielkiej liczbie na swoich stanowiskach, pracowali dla Polski i jej młodzieży” (str. 465). Ciśnie się skromne pytanie, a gdzieby poszli, gdyby byli nie zostali? Lecz najważniejsze pytanie jest: jak dla Polski i jej młodzieży pracowali? Tu leży istota zagadnienia. Sięgnijmy po najwiarygodniejsze źródła, jakimi są sprawozdania wizytatorów Komisji Edukacji Narodowej.

Generalny wizytator K. E. N. w r. 1785 ks. Franciszek Salezy Jezierski zwizytował szkoły wydziałów: Wielkopolskiego, Małopolskiego, Mazowieckiego i Pijarów w „Uwagach ogólnych nad stanem szkół w dopiero wyliczonych wydziałach przeze mnie wizytowanych” umieszcza następującą uwagę o eks-Jezuitach: „Akademicy mają przeciw sobie uprzedzone publicum, dlatego najmniejsza płochość od akademika popelniona, wystawuje się rzeczą nadto przykrą w oczach obywatelstwa i duchowieństwa, czemu największej eks-Jezuici przyczyną bywają, lubiący koniecznie znaleźć różnicę między terażniejszością a dawniejszym nauczycielów stanem”. (Wierchowski, Kom. Ed. Narod. Zeszyt 28, str. 60). Książd, profesor Tuczyński-Kapica ze szkół żytomierskich w prośbie skierowanej do wizytatora w 1783 r., stwierdził: „Kilkoletnie w zgromadzeniu tutejszem mieszkanie, nauczyło mnie z doświadczenia, że póty w szkołach tutejszych rząd dobry kwitnąć nie może, póki w nim osoby ex-jezuickie, do dawniej przyzwyczajone edukacji pierwszeństwo trzymać będą”. (Smoleński, „Przezwrot umysłowy w Polsce wieku XVIII” str. 363).

Przykładów na zwalczanie poczynań Komisji Edukacji Narodowej na polu szkolnictwa przez ex-Jezuitów możnaby znaleźć daleko więcej, ale i przytoczone są wystarczające. Przeszkadzano w pracy akademikom, ośmieszano przedmioty wprowadzane przez K. E. N. i t. d. I walka ta wydała owoce. Komisja Edukacji Narodowej w wielu wypadkach musiała ustępować i zrezygnować ze swych zamierzeń. Tak zasmęciło się na K. E. N. zatrzymanie w szkolnictwie rutynowanych nauczycieli ex-Jezuitów. Cóż wobec takiego nastawienia ogółu ex-Jezuitów znaczy garść współpracowników K. E. N., rekrutujących się z szeregów jezuitów, współpracowników, którzy z ogółem Jezuitów nie wiele mieli wspólnego, a których nazwiska, świetnie w historii kultury polskiej zapisane, znalazły poczesne miejsce, jak Grzegorza Piramowicza, Albertandy’ego, Kobleńskiego, Jakukiewicza, Książewicza, Poczubuta i Rogalińskiego. Oto bodaj i wszyscy; jak na zakon, liczący przeszło chyba tysiąc zakonników, autor przyzna, nie wiele.

W jak natomiast innem świetle, przedstawiają wizytatorzy szkoły pijarskie. Ks. Józef Bogucki, wizytator K. E. N. w 1784 r. zwizytował wydział księży Pijarów następująco scharakteryzował poszczególne szkoły: w Warszawie: „Wizytator znalazłszy wszystko w szkołach tutejszych pod dozorem ks. ks. pijarów zostających podług ustaw i przepisów P. Komisji Edukacyjnej dokładnie uskutecznione i że znaczne zgromadzenie tychże obywatelskich nauczycieli nikomu nie usługuje w szlachetnej chęci i zupełnej zdolności służenia narodowi w edukowaniu młodzieży, nie spozostregł nic takiego, coby wyciągało szczególniejszego zalecenia lub przestrzegi, owszem uznaje być swoim obowiązkiem oddać przed najwyższym urzędem nad edu-

powiednie wychowanie synów oligarchów polskich, w których rękę pozostawała władza i którzy niejednokrotnie reprezentowali większą siłę bogactw i wpływów aniżeli król polski, a od których zawisły wszelkie poczynania naprawy Rzeczypospolitej. Zapomniał zdaje się również autor, że Konarski jest nie tylko założycielem Collegium Nobilium, lecz i reformatorem szkół pijarskich wogóle, a jaki był tych poziom wskażę, omawiając stosunek Jezuitów do Komisji Edukacji Narodowej. Najlepszym zaś dowodem wpływu wychowawczego Konarskiego byłoby zestawienie posłów sejmu czteroletniego z punktu widzenia jakie ukończyli szkoły. (Rękopis spisu uczniów szkół pijarskich znajduje się w Archiwum Oświecenia w Warszawie).

Wobec tych zarzutów autora przeciw Konarskiemu błędną tu i ówdzie rozsiane pochlebne o Konarskim wzmianki. W tych warunkach trudno się oczywiście zgodzić z autorem, że Jezuiti nie atakowali ks. Konarskiego. Przeczy temu rzeczywistość, przeczą zdania najpoważniejszych historyków, bynajmniej nie oznaczających się radykalizmem (Konopczyński, Kot, Feldman), a autor podważając wartość dokonanego przez Konarskiego dzieła daje także pozytywny dowód ustosunkowania się Jezuitów do Konarskiego.

Autor pozatem gdzie może, słusznie czy niesłusznie, usiłuje wybielić ówczesnych Jezuitów. Charakteryzując, na przykład, poziom kulturalny początków XVIII wieku pisze: Jedną z charakterystycznych cech kulturalnej martwoty końca XVII i początków XVIII w. był prawie zupełny zanik dyskusji ideowej w dziedzinie życia politycznego, społecznego, naukowego i religijnego. Przebzmiały dawno echa walk religijnych i politycznych, panowała wielka cisza snu duchowego... Milczenie przełamał pierwszy Jezuita Gengel, który zaatakował filozofję racjonalistyczną w swych dziełach: *Eversio Atheismi* (1716) i *Gradus ad Atheismum* (1717)", przyczem autorowi nie idzie o wsteczną tendencję tych dzieł, lecz o samo przetrwanie ogólnego milczenia. Wobec takiego twierdzenia, należy zniszczyć dzieła: Jerzego Dzieduszyckiego „O elekcji królów polskich" (napisane w 1707 r.), Stanisława Szczuki „Zaćmienie Polski" (wydane w 1709) i Stanisława Dunin Karwickiego (napisane w 1709) „De ordinanda Republica". Tertium non datur.

Przytaczając zaś wyjątek z Geografji powszechnej Jezuita Wyrwicza wydanej w 1770 r., że „wojny są sprawiedliwe i niesprawiedliwe, te ostatnie są częstsze, bo podbić krajów chcącym monarchom jest zwyczajniejsze niż chęć uszczęśliwienia swych poddanych", unosi się autor nad śmiałością Wyrwicza w potępieniu wojny zaborczej (str. 278). A przecież potępienie wojny zaborczej, sformułował już dostojny hetman Jan Tarnowski w 1558 r. w „*Consilium rationis bellicae*", że zaś sama rzecz pokazuje, iż wojna jest dwojaka: zaczepna i odporna, i że pierwsza z ambicji i żądzy panowania..., druga zaś z konieczności obrony własnej i braci swych pochodzi — przeto pisać o pierwszej, na ten raz nie sądziłem być rzeczą potrzebną" (wyd. Turowskiego. Kraków 1858).

Niepotrzebną też wydaje mi się obrona cenzorów klasowych, o których autor twierdzi, że „byli znani klasie i ciągle się zmieniali" i że „w instytucji tej chodziło Jezuitom... o budzenie emulacji, zapалу do nauk, o ożywienie życia szkolnego, uspołecznienie go, wyrobienie samodzielności... i t. d." (str. 588). Tymczasem Kitowicz w Opisie obyczajów i zwyczajów za panowania Augusta III (Bibl. Narod. 88, str. 25 i 26), charakteryzując stosunki tak w szkołach pijarskich jak i jezuitckich, twierdzi: „cenzor w każdej szkole był jeden, czasem sekretny, czasem jawny, podług woli profesora... wybierali profesorowie na ten urząd z chudeuszów statecznego i zazwyczaj zauszniczka...

On notował postęпки studentów, tak w szkole... jakoteż w kościele... Ale jeżeli był sekretny, ciężko się było przeciw takowemu obronić... Lecz taki cenzor musiał się ze szkół wynosić zawczasu przed wakacjami, jeżeli nie chciał na pożegnanie mieć skóry wytrzepanej... Lecz jeżeli się nie bardzo wiernie obchodził ze swoim urzędem i wystęпки notowane pozwolił u siebie wykupować, to się miał dobrze...". Urząd cenzora, jak więc widzimy, istotnie w ten sposób przyczynił się do „ożywienia życia szkolnego, uspołecznienia go i wyrobienia samodzielności"!

Przedstawiając wyrobienie u młodzieży pobożności, autor jednym słowem nawet nie sprzeciwił się nadmiernej ilości praktyk religijnych, które szczególnie wylicza. A więc: ranny i wieczorny pacierz, modlitwa przed i po lekcji, codzienne słuchanie mszy świętej, w soboty i wigilie świąt, śpiewanie względnie do Wszystkich Świętych, co miesięczna spowiedź za kartkami i komunją, nabożeństwa nadzwyczajne w uroczyste święta, udział w niesporach, procesjach i innych uroczystościach kościelnych (str. 385 i 6), które i prze-pobożności, lecz tylko jej formy zewnętrzne.

W „Zakończeniu” swej pracy ks. Stanisław Bednarski przedstawia zasługi ex-Jezuitorów w stosunku do Komisji Edukacji Narodowej. A więc: Oni (t. j. Jezuici) posłuchali głosu Piramowicza, posłuchali wezwania Króla i Komisji Edukacji Narodowej, zostali w wielkiej liczbie na swoich stanowiskach, pracowali dla Polski i jej młodzieży” (str. 465). Ciśnię się skromne pytanie, a gdzieby poszli, gdyby byli nie zostali? Lecz najważniejsze pytanie jest: jak dla Polski i jej młodzieży pracowali? Tu leży istota zagadnienia. Słynny po najwiarygodniejszych źródła, jakimi są sprawozdania wizytorów Komisji Edukacji Narodowej.

Generalny wizytor K. E. N. w r. 1785 ks. Franciszek Salezy Jezierski zwizytowawszy szkoły wydziałów: Wielkopolskiego, Małopolskiego, Mazowieckiego i Pijarów w „Uwagach ogólnych nad stanem szkół w dopiero wyliczonych wydziałach przezemnie wizytowanych” umieszcza następującą uwagę o eks-Jezuitorach: „Akademicy mają przeciw sobie uprzedzone publicum, dlatego najmniejsza płochość od akademika popełniona, wystawuje się rzeczą nadto przykrą w oczach obywatelstwa i duchowieństwa, czemu najwięcej eks-Jezuici przyczyną bywają, lubiący koniecznie znaleźć różnicę między teraźniejszością a dawniejszym nauczycielów stanem”. (Wierzchowski, Kom. Ed. Narod. Zeszyt 28, str. 60). Książd, profesor Tuczyński-Kapica ze szkół żytomierskich w prośbie skierowanej do wizytatora w 1785 r., stwierdził: „Kilkoletnie w zgromadzeniu tutejszem mieszkanie, nauczyło mnie z doświadczenia, że póty w szkołach tutejszych rząd dobry kwitnąć nie może, póki w nim osoby ex-jezuickie, do dawniej przyzwyczajone edukacji pierwszeństwo trzymać będą”. (Smoleński, „Przezwrot umysłowy w Polsce wieku XVIII” str. 365).

Przykładów na zwalczanie poczynań Komisji Edukacji Narodowej na polu szkolnictwa przez ex-Jezuitorów możnaby znaleźć daleko więcej, ale i przytoczone są wystarczające. Przeszkadzano w pracy akademikom, ośmieszano przedmioty wprowadzane przez K. E. N. i t. d. I walka ta wydała owoce. Komisja Edukacji Narodowej w wielu wypadkach musiała ustępować i zrezygnować ze swych zamierzeń. Tak zemściło się na K. E. N. zatrzymanie w szkolnictwie rutynowanych nauczycieli ex-Jezuitorów. Cóż wobec takiego nastawienia ogółu ex-Jezuitorów znaczą garść współpracowników K. E. N., rekrutujących się z szeregów jezuickich, współpracowników, którzy z ogółem Jezuitorów nie wiele mieli wspólnego, a których nazwiska, świetnie w historii kultury polskiej zapisane, znalazły poczesne miejsce, jak Grzegorza Piramowicza, Albertandy'ego, Kobląńskiego, Jakukiewicza, Książewicza, Poczubuta i Rogalińskiego. Oto bodaj i wszyscy; jak na zakon, liczący przeszło chyba tysiąc zakonników, autor przynajmniej nie wiele.

W jak natomiast innem świetle, przedstawiają wizytorzy szkoły pijarskie. Ks. Józef Bogucicki, wizytor K. E. N. w 1784 r. zwizytowawszy wydział księży Pijarów następująco scharakteryzował poszczególne szkoły: w Warszawie: „Wizytor znalazłszy wszystko w szkołach tutejszych pod dozorem ks. ks. pijarów zostających podług ustaw i przepisów P. Komisji Edukacyjnej dokładnie uskutecznione i że zaone zgromadzenie tychże obywatelskich nauczycieli nikomu nie ustępuje w szlachetnej chęci i zupełnej zdolności służenia narodowi w edukowaniu młodzieży, nie spostrzegł nic takowego, coby wyciągało szczególniejszego zalecania lub przestrogi, owszem uznaje być swoim obowiązkiem oddać przed najwyższym urzędem nad edu-

kacją krajową przełożonym, gorliwym rządcom i nauczycielom tutejszych szkół winną sprawiedliwość i pochwałę"; szkoły radomskie: „po rozstrząśnieniu wyrażonych innych materyj tyczących się szkół i zgromadzenia, sprosiłem osoby, którym uczyniłem niektóre przełożenia, zaleciłem zachowanie ustaw, a pochwaliwszy nieprzerwaną ich w pracowniu około edukacji gorliwość do trwania w przedsięwziętym zamiarze publicznej dla kraju wysługi zachęciłem"; w szkołach górskich: „Wizytator znalazłszy wszystko w szkołach tutejszych podług ustaw i przepisów P. Komisji Edukacyjnej gorliwie i pożytecznie skutecznie i że zacne zgromadzenie księży pijarów przy nader szczupłym na tem miejscu opatrzeniu nikomu nie ustępuje w szlachetnej chęci i niepospolitej sposobności służenia narodowi w edukowaniu młodzieży, uznał być swoim obowiązkiem miasto zalecenia i przestrogi oddać rządcom i nauczycielom tutejszego miejsca winną pochwałę i sprawiedliwość"; w szkołach piotrkowskich: „Ponieważ w tych szkołach wszystkie istotniejsze przepisy bardzo dokładnie wypełnione znalazł wizytator, zaoczem nic takowego nie spostrzegł, coby wyciągało jakiej napotem przestrogi lub zalecenia, owszem być obowiązany oddać zwanym zgromadzenia osobom winną przed urzędem z zupełnem ukontentowaniem czuje się być obowiązany oddać aczonym zgromadzenia osobom winną przed urzędem edukacyjnym sprawiedliwość". (Wierzbowski, Kom. Ed. Nar. zeszyt 27, str. 50, 55, 59).

Oto wyniki wielkiego dzieła Konarskiego! I skoro teraz porównamy chakrystykę pracy ex-Jezuitorów w szkołach Komisji Edukacji Narodowej z charakterystyką pracy Pijarów, trudno uwierzyć słowom autora, że odrodzenia Polski dokonali Jezuici.

Reasumując powyższe uwagi, twierdzą, że ks. Stanisławowi Bednarskiemu ani nie udało się usprawiedliwić upadku zakonu, ani dowieść, że poczynania Konarskiego nie były dla Jezuitorów wzorem, ani też uczynić szlachetniejszym postępowanie ex-Jezuitorów w stosunku do Komisji Edukacji Narodowej, niż w istocie było, ani też opromienić ich pozytywnych poczynañ na polu kultury aureolą pierwszeństwa. Czy wobec tego dzieła autora nie posiada może wartości, czyż tak żmudna i ciężka praca miałaby pójść na marne? Nie. Pozytywnym i trwałym nabytkiem historii szkolnictwa pozostanie wyczerpujące przedstawienie przez autora przebiegu zmian, jakie dokonały się w nauczaniu w szkołach jezuickich w XVIII w. — przedstawienie wprowadzenia nowych przedmiotów, ich zasięgu oraz sposobu pogłębiania i zmiany treści dawniej nauczanych.

Pierwszorzędna wartość posiadają rozważania nad gramatyką Alwara, nad podręcznikami; przedstawienie jezuickich katedr astronomji, zarys jezuickich kolegiorów szlacheckich, wreszcie zestawienie szkół i profesorów jezuickich w Polsce poraz pierwszy tak wyczerpująco wykonane.

Jeśli zaś tyle momentów pozostanie trwałym nabytkiem historii polskiego szkolnictwa, pracy autora, mimo wszystkie zastrzeżenia bezwartościową nazwać nie można.

Stefan Truchim.

Z PIŚMIENICTWA NIEMIECKIEGO

SZKOLNICTWO W SYRJI I LIBANONIE.

Celem zrozumienia poniższych wywodów należy zdać sobie sprawę z faktu, że obszar francuskiego mandatu w Przedniej Azji, zwany u nas pospolicie Syryją (ok. 3 milj. mieszkańców), obejmuje formalnie pięć państw, wzgl. republik: Muzułmańska Syryja (ok. 1.250.000 mieszk., stolica Damaszek), Chrześcijański Wielki Libanon (ok. 800.000 mieszk., stolica Bejrut), druzyjski Dżebel Druz. (pln.-wsch. część Palestyny) oraz dwie małe prowincje, bez znaczenia.

Kultura i szkolnictwo europejskie wdarły się najpierw do obszaru dzisiejszego Libanonu i to już w drugiej połowie XIX stulecia. Pierwszymi „Kulturträgerami" byli Francuzi, kierujący się zresztą motywami politycznej natu-

ry. Miasto Bejrut stało się też wkrótce bardzo poważnym centrum kulturalnym, pewnego rodzaju Oxfordem Bliskiego Wschodu. Z jego szkół wyszedł szereg pisarzy i publicystów arabskich, a jeszcze więcej egipskich. Mimo poważnej dziś konkurencji Damaszku, Jerozolimy i Kairu, Bejrut zdołał zatrzymać przodujące stanowisko, jako centrum oświatowe arabskich krain Przedniej Azji.

Syryjsko-libanońskie zakłady wychowawcze są jednak bardzo niejednolite, co wynika między innymi z religijnego i plemiennego rozbitcia Bliskiego Wschodu oraz z mocnego wpływu najrozmaitszych chrześcijańskich misyj i zakonów, którym udało się wyręczyć swe piętno na poważnej części tamtejszego szkolnictwa. Tak np. chrześcijański szczepek Maronitów znajduje się pod wpływem szkół katolickich misyj francuskich; na inne szczepek wpływają anglikańskie, czy amerykańskie zakony, misje, towarzystwa etc., a pozątem mahometańskie instytucje religijne.

Na brak jednolitego szkolnictwa wpłynęła również zupełna bierność przedwojennych władz tureckich, które przyglądały się zupełnie bezczynnie wpływom europejskich i amerykańskich tendencji wychowawczych. W rezultacie tego nastawienia, także szkolnictwo powojennej francuskiej władzy mandatowej nie jest poważnym ilościowo czynnikiem wychowawczym, tak samo zresztą jak w pobliskiej Palestynie. Sprawozdanie Departamentu oświaty przy Wysokim Komisarjacie (reprezentacja władzy mandatowej) za rok 1932 wykazuje, że około 67%⁰/₀ muzułmańskich dzieci, a tylko 8%⁰/₀ chrześcijańskich dzieci, uczęszczających do szkół, wychowuje się w rządowych zakładach. Nadet Druzowie, mieszkający w zapadłych zakątkach Chawranu, posyłają tylko około 40%⁰/₀ swych dzieci do rządowych szkół, a żydowskich uczniów jest w rządowych szkołach tylko ok. 2,5%⁰/₀.

W republice Libanońskiej przeważają szkoły nierządowe (1168 zakładów na ogólną cyfrę 1307), zaś w republice syryjskiej stanowią szkoły rządowe prawie połowę wszystkich zakładów szkolnych (398 na 586). W Syrii, jako kraju przeważnie muzułmańskim, nie odczuwa się bowiem tak mocno wpływu chrześcijańskich instytucji oświatowych. Statystyka wykazuje ogółem na francuskim obszarze mandatowym 2.579 szkół, do których uczęszcza ok. 207.000 uczniów; reszta przypada na inne wyznania, wzgl. szczepek. Na pierwszym miejscu stoją więc względnie, a także bezwzględnie chrześcijanie.

Zastanawiająca jest wielka ilość szkół, których statystyka wykazuje 14 w Libanowie i 6 w Syrii. Przypuszczając jednak należy, że przygniatająca część tych „wyższych szkół“ należy do typu amerykańskich College. (Szumnie tak zwany „Amerykański Uniwersytet“ w Bajrucie nie jest niczem innym, jak szkołą licealną, do której przyjmuje się uczniów, nie posiadających egzaminu dojrzałości; prawdopodobnie dzieje się tak we wszystkich syryjsko-libanońskich „szkołach wyższych“).

(Zestawione n. p. artykułu S o k e r a: Ha-chinuch b'Suria u-bal'banon — Wychowanie w Syrii i Libanowie, w Hejd ha-chinuch, rok VIII, zeszyt 6, marzec 1934).

ORGANIZACJA PAŃSTWOWEGO SZKOLNICTWA W TURCJI

Powstanie republiki tureckiej wywołało zasadnicze zmiany w organizacji tureckiego szkolnictwa, oraz w metodach pracy szkolnej. Naczelnym organem szkolnym jest Ministerstwo Oświaty; podlega mu 12 okręgów, którymi zarządzają delegaci Ministerstwa.

Szkoły powszechne są państwowe, bezpłatne i koedukacyjne. Obok pięcioklasowych szkół miejskich istnieją trzyklasowe szkoły wiejskie, szkoły specjalne oraz ochronki dla sierot. Obowiązek szkolny dotyczy dzieci od 7-go roku życia. Pozątem istnieją szkoły dla dorosłych, umięających pisać i czytać oraz dla analfabetów.

Szkolnictwo średnie obejmuje gimnazja, licea oraz seminarja nauczycielskie. Nauka w gimnazjach trwa trzy lata, poczem uczeń przechodzi do trzyletniego liceum; absolwenci liceów (działy — techniczny i literacki) mogą wstąpić na Uniwersytet. Seminarja kształcą kandydatów na nauczycieli miejskich i wiejskich szkół powszechnych. Absolwenci wszystkich typów szkół średnich muszą zdawać końcowy egzamin. W szkołach średnich uczy się języków obcych — angielskiego, francuskiego i angielskiego.

Szkoły wyższe: Uniwersytet w Istanbule (Konstantynopol) posiada normalne cztery wydziały — filozoficzny, medyczny, prawny i teologiczny, a poza tem „wydział inżynierski”. W Ankarze (Angora) został założony wydział prawny i specjalne seminarjum dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich i na inspektorów szkolnych.

Szkoły zawodowe: Do szkół zawodowych przyjmuje się jedynie kandydatów z ukończoną szkołą powszechną; od zecerów wymaga się jednak ukończenia gimnazjum. Istnieją szkoły drukarskie, krawieckie, rybackie, blacharskie oraz szkoła gospodarstwa domowego dla dziewcząt w Ankarze.

Wkońcu należy zaznaczyć, że tureckie nauczycielstwo śledzi z zainteresowaniem rozwój europejskiej myśli i praktyki wychowawczej, starając się przeszczepić je na własny grunt.

(Prof. E y u b H a m d i: Organisation des Bildungswesens in der Türkei, Die Quelle, rocznik 85, zes. 12, grudzień 1935).

SZKOŁA TAGOREGO W SZANTINIKETAN.

Nowocześni hinduscy wychowawcy występują bardzo energicznie przeciw nienaturalnemu — ich zdaniem — systemowi pedagogicznemu, który narzucano Indjom. Dążą oni do zrealizowania ideałów wychowawczych, opartych na zasadach starohinduskich, a dostosowanych do ducha czasu. Najpoważniejsze dwa przykłady tego typu, to szkoła Tagorego w Szantiniketan oraz szkoła Szradhdhananda w Kangri.

Szkoła Tagorego (aszrama) jest pełnem odbiciem jego osobistości i poglądów. Założona w r. 1901 w miejscowości o 150 mil od Kalkuty, stanowi małą oazę leśną, wśród otaczającej ją pustyni. Praca szkolna odbywa się tam od 7 — 11 oraz od 2 — 4,30 pod cieniem licznie sadzonych drzew; tylko w porze deszczów nauka odbywa się w obszernych sypialniach. Wychowankowie szkoły rozpoczynają dzień od kąpieli, gimnastyki, śniadania. Każdy z uczniów ma obowiązek przebywania z sobą sam na sam ze sobą conajmniej po kwadransie rano i wieczorem. Ten czysto hinduski zwyczaj ma zbliżyć wychowanka do prawdziwie wewnętrznej wiary w Boga. Wieczór wypełniają chóralskie śpiewy, zebrania literackie, teatralne i muzyczne, przedstawienia cyrkowe i t. p.

Szkoła nie posiada kierownika. Zarządza nią ogół nauczycieli oraz samorządowy zespół uczniów. Ciekawą dla Europejczyka rzeczą jest rodzaj kar, wymierzanych przez sądy uczniowskie; za najdotkliwszą karę uchodzi, np. przymus całodziennego milczenia. Wychowawcy działają na uczniów przez swój wewnętrzny autorytet, nie uciekając się nigdy do wywołania uczucia strachu. Każdego przybysza uderza też szczęśliwy wyraz twarzy uczniów i uczennic szkoły. (Zakład ten jest zasadniczo koedukacyjny).

Opisywany zakład wychowawczy rozwija się bardzo szybko i zyskał sobie powszechne uznanie. Ostatnio został zamieniony na Uniwersytet pod nazwą — Wiszwa Bharati. (Nie jest to chyba Uniwersytet w naszym pojęciu, skoro obok instytutu badawczego znajdują się tam — szkoła dla dziewcząt, zakład wychowawczy dla małych dzieci, szkoła rolnicza i t. p.). Uniwersytet ten jest ośrodkiem zainteresowania uczonych całego świata, szczególnie ze Stanów Zjednoczonych Pa., Japonji oraz Chin.

(B. B. D u t t: Tagores in Shantiniketan, Die Quelle, rok 84, zes. 2, luty 1954).

Kierownik ateńskiego laboratorium pedagogiki doświadczalnej, prof. Exarchopolus, zdaje sprawę ze swojej działalności badawczej. Poddawszy gruntownej krytyce testy inteligencji Bineta-Simona, podjął nowe opracowanie szereg wyższych funkcji psychicznych, odrzucając przytem pewną ilość dawniejszych testów, szczególnie takich, które badają wiadomości.

Pracownicy laboratorium zbadali 571 dzieci w wieku od 5 — 13 lat. Badane były wyłącznie greckie dzieci z różnych warstw społecznych, uczęszczające do rozmaitych szkół. Na podstawie badań stwierdzono, że u dzieci, pochodzących z „niższych“ warstw społecznych, poziom inteligencji jest niższy aniżeli u dzieci rodziców lepiej sytuowanych. U biedniejszych dzieci rozdział zdolności odpowiada warunkom wymagany przez krzywą Gaussa, podczas gdy u dzieci, pochodzących z warstw wyższych, grupa dzieci ponadprzeciętnych jest większa. Różnice jednak między temi dwiema grupami dzieci okazały się na terenie Grecji mniejsze, aniżeli to stwierdzono w innych krajach, przy czem inteligencja dzieci biedniejszych znajduje się na „normalnym“ poziomie. (Arbeiten aus dem Laboratorium für experimenteller Pädagogik in Athen, w „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde“, rocznik 35, zes. 2, luty 1934).

W SPRAWIE PSYCHOLOGICZNEGO WYKSZTAŁCENIA NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ ŚREDNICH W NIEMCZACH.

H. Schmidt zwraca uwagę na bezsprzecznie niezdrowy objaw, że kandydaci na nauczycieli szkół średnich nie wykazują należytego zrozumienia dla potrzeby psychologicznego wykształcenia. Zadawała się oni w najlepszym razie ogólnikiem, że wychowanie i nauczanie oraz znajomość ludzi są sztuką, której nie można się wyuczyć. Słuchacze ci nie chcą jednak wiedzieć, że nauka psychologii ogólnej i psychologii młodzieży daje rzetelną podbudowę pod pracę wychowawczą i dydaktyczną. Także odnośne ustawodawstwo niemieckie nie zmusza studenta — kandydata na nauczyciela szkoły średniej do zajmowania się psychologią. Co więcej — na większości niemieckich uniwersytetów istnieje wspólna katedra psychologii i pedagogiki, na czem cierpi stale jeden lub drugi przedmiot.

Wobec tego autor domaga się ustawowego skodyfikowania zasadniczych reform na tem polu. Celem nauki psychologii dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich ma być zdobycie możności uzyskania wglądu w dusze wychowanków. Pierwszym krokiem w tym kierunku ma być kreowanie oddzielnych katedr psychologii, które należy obsadzać ludźmi, którzy utrzymywali przez dłuższy czas kontakt z młodzieżą i którym nie są wskutek tego obce życiowe potrzeby nauczyciela, jako psychologa - praktyka.

Punktem wyjścia psychologicznego wykształcenia kandydata stanu nauczycielskiego ma być wykład p. t.: Wstęp do psychologii (wraz z nieodzownymi ćwiczeniami) oraz — odrębnie — wykład o zasadach budowy i działania systemu nerwowego. Potem nastąpi: wykład psychologii eksperymentalnej, wybrane działy psychologii ogólnej oraz psychologii dziecka i młodzieży, a wkońcu wykład charakterologii. Ten porządek studjów umożliwi późniejszemu nauczycielowi poznanie psychiki wychowanka. Rozumie się, że tę pracę należy rozłożyć na kilka semestrów.

Niejedna z uwag autora jest nieaktualna w naszych warunkach, chociażby dlatego, że pewne postulaty są u nas urzeczywistnione, np. odrębne katedry nie tylko psychologii ogólnej, ale nawet wychowawczej. Niemniej jednak zasadnicze zagadnienie oraz projekt — acz jednostronnie przejawiony — rozwiązania go przez wprowadzenie poważnej ilości elementów psychologii, do obowiązkowego wykształcenia nauczycieli zasługuje na uwagę ze strony naszych sfer szkolnych i akademickich.

(H. Schmidt: Psychologie im Ausbildungsgange der Lehrer an unseren höheren Schulen, w „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendforschung“, rocznik 34, zes. 11, listopada 1935).

ZNACZENIE BUDYNKU SZKOLNEGO, JAKO PEDAGOGICZNEGO ŚRODOWISKA.

Zmieniają się ideały wychowawcze i środki, prowadzące do realizacji tych ideałów. Najmniejsze zmiany zaszyły dotychczas w dziedzinie budowy pomieszczeń szkolnych. Lobe stara się więc wykazać w styczniowym zeszyście „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie” pedagogiczne znaczenie budynku. Charakter jego wywodów jest bardzo prosty i instruktywny: autor porównuje stan pedagogiczny szkoły w starym i w nowym budynku.

Stary budynek liczył sobie już 100 lat zgorą. Ciemne, małe, źle przewietrzane pokoje, niehigieniczne pod każdym względem, służyły w nim, jako sale szkolne. Dzieci i nauczyciele czuli się tam zarówno źle pod względem fizycznym jak i pod względem psychicznym; rozumie się, że praca szkolna szwankowała bardzo mocno. Wykazały to badania lekarskie, sprawozdania nauczycieli i zestawienia ocen rocznych.

Jako kierownik szkoły, Lobe przeforsował po długich staraniach budowę nowego budynku szkolnego. Z zewnętrzną zmianą warsztatu pracy zmieniło się wszystko, jakby za dotknięciem różdżki czarodziejskiej. Zmiana środowiska wyraziła się prawie natychmiast w poprawie zdrowia dzieci i nauczycieli. Dzieci są świeższe i pracują ochoczo. Wobec tego poprawiły się też znacznie wyniki nauki. Łatwo wyczytać tę zmianę ze sprawozdań nauczycieli i stopni szkolnych. Ale także bezpośrednie wypowiedzenia uczniów idą w tym samym kierunku; uczniowie twierdzą: nauka jest piękniejsza, mam więcej ochoty do pracy, najchętniej siedziałabym cały dzień w szkole i t. d. Dzieci przywiązywały się bardzo mocno do swych izb szkolnych i dokładają bardzo wiele starań, by sale były czyste i ładne. Tem samym nowe budynki wpływają również na estetyczne i społeczne nastawienie dzieci.

Lobe nie zdaje sprawy z finansowej strony zagadnienia. Twierdzi jednak, że wydatki na budynek szkolny amortyzują się bardzo szybko nawet z punktu widzenia czysto finansowego. Gminy i instytucje społeczne wydają w tych warunkach dużo mniej na pomoc lekarską i kolonie lecznicze dla dzieci, wskutek usunięcia bardzo poważnego źródła chorób i niedomagań, jakim bezsprzecznie są nieodpowiednie budynki szkolne.

Bardzo interesujące wywody Lobeego powinny się stać dla nas jeszcze jednym bodźcem akcji budowy szkół powszechnych.

(Lobe: Das Schulhaus als pädagogisches Milieu, — Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, rocznik 35, zes. 1, styczeń 1934 r.)

W SPRAWIE PRZEDMIOTU PSYCHOLOGII PEDAGOGICZNEJ.

Tumlirz, profesor uniwersytetu w Grazu, oświetla krytycznie stan współczesnej niemieckiej psychologii pedagogicznej. Właśnie idzie mu o zagadnienie o wiele ściślejsze, mianowicie o krytyczne zestawienie poglądów na przedmiot i metody tego działu psychologii. Przyznać należy, że brak dotychczas zgodności, co do zakresu tej nauki, ba, istnieją sceptycy, nie wierzący w istnienie samodzielnego działu naukowego o tej nazwie. Artykuł Tumlirza zasługuje też wobec tego, na bacniejszą uwagę.

Autor rozpoczyna swój przegląd od Aloysa Fischera, wedle którego psychologia pedagogiczna jest psychologią aktów wychowawczych; tego samego zdania jest także Giese. Grunwald widzi w psychologii pedagogicznej trzy zagadnienia: psychologię wychowanka, psychologię nauczyciela oraz genetyczną psychologię nauki, sztuki i religii. Dla Döringa psychologia pedagogiczna jest działem psychologii stosowanej, na który składają się cztery zagadnienia: psychologia ucznia, psychologia nauczyciela, psychologia klasy szkolnej i psychologia materiału nauczania. Busemann twierdzi, że psychologia pedagogiczna powinna badać naukowo psychologię wychowania czynnego i biernego.

Tumplirz dopełnia tę dość beznadziejną mozaikę kilkoma innymi poglądami, wykazując w każdym wypadku słabe strony omawianej teorii. W końcu cytuje własne poglądy na tę sprawę, znane zresztą z innych jego prac. Twierdzący między pokoleniem wychowawców a wychowanków. Nie ma ona wedle niego własnego przedmiotu badań, któryby nie był jednocześnie treścią pracy psychologa, czy pedagoga. Cechuje ją jedynie własna problematyka. W każdym razie błędne są poglądy psychologów czy pedagogów, którzy widzą w psychologii pedagogicznej jakiś wyciąg czy skrót psychologii ogólnej, przykrojony do potrzeb nauczyciela, albo zebranych w całość ze względu na ich przydatność dla pedagogiki.

Nie ulega wątpliwości, że Tumplirz ma rację, jak długo przeciwstawia się cytowanemu wyżej pogładowi. Trudno jednak, wobec słabej argumentacji, pogodzić się z tem, że właśnie jego rozwiązanie zagadnienia jest ostateczne. Raczej należy w niem widzieć jeszcze jeden pogląd w tej spornej kwestji. Autor uwzględnił przytem wyłącznie niemiecką literaturę naukową. Nota bene i u nas niema zgodności na temat treści i zadań nauki, noszącej nazwę psychologii pedagogicznej.

(T u m l i r z: Die gegenwärtige Lage der pädagogischen Psychologie, — Die Quelle, rok 84, zeszyt 1, styczeń 1954 r.).

ZAGADNIENIE WYCHOWAWCZEJ WARTOŚCI PRZEDMIOTÓW MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZYCH W NIEMCZECH HITLEROWSKICH.

W niemieckich czasopismach pedagogicznych czytamy ostatnio bardzo często artykuły, poruszające zasadnicze zagadnienia, które wynikają z nowej orientacji pedagogicznej, jaką narodowy socjalizm narzucił niemieckiemu wychowawcy. Między innem mówi się o wychowawczych zadaniach poszczególnych przedmiotów szkolnych.

Wagenschein omawia na łamach czasopisma „Die Erziehung” zagadnienie wychowawczego zadania przedmiotów matematyczno - przyrodniczych w niemieckim szkolnictwie średnim. Faktycznie idzie mu jednak tylko o „wyższe szkoły realne”, które odpowiadają naszym gimnazjom typu matematyczno-przyrodniczego.

Autor twierdzi, że zapomina się ogólnie o **w y c h o w a w c z e m** działaniu omawianej grupy przedmiotów szkolnych. Ponieważ zaś Trzecia Rzesza odnosi się z uprzedzeniem do intelektualizmu, pozostałaby dla szkoły jedynie praktyczna strona tych przedmiotów. To stanowisko wydaje się Wagenscheinowi niesłuszne, winę zaś nieuznania wychowawczego znaczenia tych nauk przypisuje szkole samej, która przeładowywała ucznia **w i a d o m o ś c j a m i**. Punkt wyjścia reformy ma też stanowić radykalne ograniczenie materiału nauczania.

Należy zatem tak zorganizować pracę szkolną, aby autorytet przyrody przemówił bezpośrednio do duszy ucznia, gdyż jako prawzór działa on wychowawczo na kształtowanie się osobowości. Natura jest tworem, niewymagającym sztucznego oparcia zzewnątrz, a jej siła jest **j e d n o c z e ś n i e** źródłem jej **p r a w a**. Temi idealami zaś należy karmić duszę młodego Niemca. Ujęcie przyrody może wywrzeć pożądany dodatni wpływ na całokształt charakteru wychowanka. Wpływ ten mogą wzmocnić przykłady z życia badaczy, którzy utorowali dla nauki nowe drogi. Żelazne prawa natury poskramiają ponadto fantazję człowieka oraz kształtują charakter, wykazując naszą zależność od nich. Największy wpływ tego typu należy przypisać astronomji, a w pewnej mierze również geologii. Ich przedmioty są bowiem niezależne od interwencji człowieka, szukającego korzyści. Przedmioty matematyczno-przyrodnicze, szczególnie matematyka wpływają również na rozwinięcie zmysłu estetycznego.

Na podstawie tych ogólnych założeń autor proponuje zasadnicze zmiany w programie wspomnianych nauk, omawiając również pewne zagadnienia natury dydaktycznej.

(M. Wagenschein: Zur erzieherischen Aufgabe des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, — Die Erziehung, rok 9, zeszyt 4, styczeń 1934 r.).

ZAGADNIENIA WYCHOWAWCZE WSPÓŁCZESNYCH NIEMIEC.

Wenke podaje w niemieckim czasopiśmie pedagogicznym: „Die Erziehung“ stały przegląd zagadnień pedagogiczno-szkolnych p. t. „Stan pedagogiki w Niemczech“. Sprawozdania ogłoszone w marcowym i kwietniowym zeszycie odnoszą się zarówno do szkolnictwa wyższego jak i do średniego i powszechnego.

1. Szkolnictwo powszechne i średnie:

a) Sprawy szkolne należały aż do przewrotu hitlerowskiego do ministerstw oświaty poszczególnych krajów. Wskutek ogólnego dążenia do „totalizacji“ dostały się one po przewrocie pod kompetencję Ministra spraw wewnętrznych Rzeszy. Jego też rozporządzenia uregulowały dotychczas głównie zagadnienia organizacyjne i programowe. Za zagadnienie organizacyjne wielkiej wagi uchodzi ściśle związane szkoły z organizacją hitlerowskiej młodzieży, współpraca nauczycielstwa z oddziałami szturmowymi (S. A.) oraz zorganizowanie szkoły w oparciu o „zasadę przywództwa“ (Führerprinzip). W programie szkolnym zaszły właściwie tylko mechaniczne zmiany, a nie organiczne przeobrażenia. Nowością jest wprowadzenie do wszystkich roczników wszelkich szkół nauki o rasie i dziedziczności oraz wydatniejsze uwzględnienie państwowych i narodowych punktów widzenia w nauczaniu. Obok tego poświęca się dużo uwagi wychowaniu fizycznemu. (Pod tą nazwą kryje się zresztą dużo więcej). Na zasadniczą reformę szkolną nie nadszedł jeszcze czas — twierdzą hitlerowscy pedagodzy.

b) Niektóre kraje niemieckie wyszły jednak poza te ogólne ramy. I tak Turynja wprowadziła nowe zupełnie momenty do nauki religii. Postać Chrystusowa ma być oddat traktowana jako typ bohaterkiego wojownika, a historia Kościoła, jako historia niemieckiej wiary i pobożności.

W Prusiech wprowadzono dla absolwentów szkół powszechnych obowiązkowy „rok wiejski“ „Rok“ ten jest obliczony na 9 miesięcy, a jego celem jest zaznajomienie miejskiej dźwiatwy z pracą na roli oraz „osiągnięcie wysokiego stopnia teźyzny fizycznej“. Niema tam zresztą miejsca na teoretyczną naukę; dozwolone są jedynie — rasologia oraz historia. Ideowem założeniem tej instytucji ma być fakt, że miasto nie jest zdolne do „narodowego odrodzenia“, musi przeto czerpać siły żywotne od ludu. Program ten jest fragmentem dążenia do reagraryzacji Niemiec. W bieżącym roku założy się 21 obozowisk dla absolwentów szkół powszechnych. Rozumie się, że wprowadzi się w nich idee ochrony wschodniej granicy.

c) Echa hasel: „Powrót na wieś“ oraz „Frontem ku wschodowi“ dają się wyraźnie odczuć również w polityce władz szkolnych na polu translokalizacji wyższych szkół dla kształcenia nauczycieli (doniedawna: Pedagogiczne Akademje). Przenosi się te szkoły do okręgów agrarnych oraz na wschód. (Wenke wylicza przytem również Gdańsk, jakgdyby miasto to znajdowało się w obrębie granic Rzeszy).

2. Sprawy związane ze szkolnictwem wyższem:

a) Dnia 28 grudnia 1933 r. postanowił Minister Rzeszy dla spraw wewnętrznych, że należy przyznać świadectwa dojrzałości jedynie 15.000 abiturjentów niemieckich, którzy stanowią wedle obliczeń statystycznych tylko 37,5% ogółu abiturjentów w Niemczech; dziewczętom przydziela się 10% przyznaných matur. W następnych latach cyfry te zostaną jeszcze wydatniej obniżone. Działy w tej sprawie momenty natury gospodarczej (przesycenie zawodów akademickich) oraz motywy „narodowo - biologiczne“. W rezultacie dopuści się do studjów wyższych jedynie abiturjentów zdatnych do tego ze względu na swój rozwój fizyczny i duchowy, ze względu na wartość charakteru oraz pewnego rodzaju „blagonadjożność“, określaną ogólnym terminem — nationale Zuverlässigkeit. Autorowie tych projektów musza wprawdzie przyznać, że trudno bę-

dzie znaleźć praktyczne sposoby przeprowadzenia selekcji. Jedno jest jednak pewne. Obwodowy przywódca partji narodo - socjalistycznej ma decydujący głos (przez przysługujące mu prawo weta) w sprawie dopuszczenia poszczególnego abiturjenta do studjów uniwersyteckich. Sposób wyboru nie ulega

zatem wątpliwości...
O los pozostałych abiturjentów zatroszczą się gminy i „swobodne życie gospodarze“.

b) Minister Rzeszy dla spraw wewnętrznych wydał 7 lutego 1934 r. rozporządzenie o celach organizacyji słuchaczy szkół wyższych. Narodowosocjalistyczni studenci widzą w tem zarządzaniu koniec ostatniego etapu walki, prowadzonej od ukończenia wojny, o rasowo czysty skład organizacyji studentekich. Dotychczasowe przepisy przewidywały bowiem organizacje studentów, obywateli niemieckich, wykluczając przez to Niemców, obywateli państw obcych, a obejmując obywateli niemieckich „niearyjskiego pochodzenia“, innemi słowy Żydów.

Zadaniem nowostworzonej organizacyji studentekich jest „współdziałać, by studenci wykonywali swe obowiązki wobec narodu, państwa i szkoły wyższej“. Drogami do celu, obowiązkowemi dla każdego studenta, są: służba w szturmówkach (S. A.), służba pracy (Arbeitsdienst) oraz polityczne przeszkolenie. Student, który nie spełnił choćby jednego z powyższych warunków, zostanie bezwzględnie relegowany. Jest więc wobec tego rzeczą oczywistą, że do studjów uniwersyteckich będą dopuszczeni jedynie członkowie partji narodo - socjalistycznej... „Służba pracy“ obowiązuje w roku 1934 wszystkich abiturjentów szkół średnich oraz słuchaczy młodszych semestrów szkół wyższych. Poza tem każdy student jest obowiązany do mieszkania przez 2 półrocza w „koleżeńskim domu studentekim“, albo też przez 3 półrocza w „koleżeństwie mieszkaniowym“ ze studentami, którzy już mieszkali poprzednio w domach akademickich. Celem wspólnego mieszkania jest kultywowanie „ducha koleżeństwa“.

H a n s W e n k e: Die pädagogische Lage in Deutschland, — Die Erziehung, rok 9, zes. 6 i 7, marzec i kwiecień 1934 r.).

O OPIEKĘ NAD NIELETNIM ŚWIADKIEM SĄDOWYM.

Felix Graf, sędzia dla nieletnich we Wiedniu, stwierdza, że sądowicze sfery nie zwróciły dotychczas należytej uwagi na zagadnienie nieletniego świadka, jak to uczyniły w stosunku do nieletniego przestępcy. Bierze się w rachubę conajwyżej stopień prawdziwości zeznania, nie uwzględnia się natomiast osobliwości świadka. Ogromnie trudne jest należyte badanie świadków i właściwa ocena wartości ich zeznań, gdy w grę wchodzi problem seksualny. Niedoświadczenie młodzieży, mało ściśle ujmowanie faktów oraz uzupełnianie ich treścią, wywołaną przez wybujałą fantazję erotyczną, utrudniają odgraniczenie prawdy od autosugestywnego zmyślenia. Obok tego istnieje często również sugestja, pochodząca z zewnątrz. Spotyka się też niejednokrotnie wyraźnie negatywny stosunek do władz sądowych; ujawnia się on w formie odpowiedzi „naprzekór“, celowych kłamstw i t. p.

Wina tego leży w wielkiej mierze po stronie czynników sądowych. Suchy, urzędowy ton, sugestywny sposób zadawania pytań, groźby, sprawiają, że dziecko staje wobec władzy sobie wrogiej.

W konsekwencji powyższego autor proponuje szereg zmian w sposobie przesłuchiwania nieletnich. Młodzież nie powinna być obecna przy składaniu zeznań przez osoby dorosłe. Rozmowa z młodocianymi powinna się odbyć bez świadków, kierować nią powinien specjalista - psycholog, który działa z polecenia sądziego śledczego. Notować należy zachowanie się świadka, badać jego pamięć, sugestywność i t. p. Autor kładzie nacisk na to, by nie przesłuchiowano młodzieży na publicznych rozprawach sądowych, w każdym razie nie należy poddawać jej pod krzyżowy ogień pytań.

(G r a f: Schutz dem jugendlichen Zeugen) — Die Quelle, rocznik 84, zes. 3, H O. marzec 1934 r.).

OD REDAKCJI

N-rem niniejszym zamykamy rocznik 1953/54 „Ruchu Pedagogicznego”. Pismo w roku tym przechodziło różne okresy. Sprawa skomasowania akcji wydawniczej Związku spowodowała konieczność przeniesienia pisma z Krakowa do Warszawy. By „Ruch Pedag.” bardziej organicznie związać z Wydziałem Pedagogicznym Związku, powołano do życia Komitet Redakcyjny pisma z współredaktorami kol. kol. Henrykiem Rowidem i Benedyktem Kubskim na czele. Jednak trudność utrzymania stałego kontaktu z pismem ze względu na dużą odległość Krakowa od Warszawy spowodowała ustąpienie d-ra Henryka Rowida ze stanowiska współredaktora pisma, a w konsekwencji — rozwiązanie Komitetu Redakcyjnego i objęcie redakcji przez przewodniczącego Wydz. Pedag. kol. Benedykta Kubskiego.

Zamykając tedy rocznik „Ruchu Pedagogicznego”, chcemy wyjaśnić i podkreślić, że ustąpienie kol. d-ra Henryka Rowida ze stanowiska współredaktora było najsilniejszym rostrzасem z tych, jakie pismo w ostatnim roku przechodziło.

Henryk Rowid był inicjatorem i właściwym twórcą pisma, od roku 1912 stałym jego redaktorem, mimo, iż w tym czasie „Ruch Pedagogiczny” zmieniał kilkakrotnie swój charakter: początkowo wychodził, jako organ sekcji pedagogicznej Ogniska krakowskiego, następnie — jako organ sekcji kształcenia nauczycieli i wreszcie — jako organ Wydziału Pedagogicznego Związku N. P. Zżyty z „Ruchem Pedagogicznym”, starał się kol. H. Rowid o to, by pismu zapewnić odpowiedni poziom, zabiegał o artykuły u wybitnych przedstawicieli świata pedagogicznego, ułatwiając tem samem pracę dzisiejszej redakcji.

To też, dając wyraz prawdzie, musimy podkreślić i to, że zasadniczą linię „Ruchu Pedagogicznego” zdołaliśmy utrzymać, zyskując współpracowników na terenie całej Rzeczypospolitej. Materiał, jaki posiadamy w tece redakcyjnej, świadczy o tem, że „Ruch Pedagogiczny” objął dziś szeroki zasięg myśli. I to nam także wierzyć, że czasopismo spełni zadanie, jakie rołożył na nie Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego.

REDAKTOR:

BENEDYKT KUBSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA