

ROK XXIII

WRZESIEŃ • 1933 R. • nr. 1

WARSZAWA

⋮
**Ruch
Pedagogiczny**

MIESIĘCZNIK

W. 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:

- Rola społeczna szkoły JAN S. BYSTRON
- Edukacja braci Sobieskich DR. J. BERO
- 1733 — 1933 DR. S. TRUCHIM
- Zainteresowania filozoficzne młodzieży J. PIETER
- Analiza współczesnych kierunków nauczania DR. H. ROWID

SPRAWOZDANIA

- *J. Wl. Darwid*: Psychologia religii ST. SZUMAN
- *M. Odrzywolski*: Główne założenia bibewjoryzmu WŁ. SKŁODOWSKI
- *St. Rudniański*: Technologia pracy umysłowej M. ODRZYWOLSKI

KRONIKA

- Wytyczne w opracowaniu podręczników historii w państwie Hitlera S. T.

OD REDAKCJI

- Szkolnictwo tureckie T.

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMINISTR.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 55.

Redakcja czynna codziennie od godz. 9 do 14: tel. 738-92

Administracja czynna od godziny 8 do 15, tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna zł. 8.—

Dla członków Związku Naucz. Polsk. zł. 4.—

Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism zł. 5.—

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”.

ROLA SPOŁECZNA SZKOŁY

Szkola jest instytucją życia społecznego. Niema dziś chyba niktogo, kto by mógł temu poważnie zaprzeczać. Ale zazwyczaj poprzestajemy na tak ogólnikowym stwierdzeniu, nie zastanawiamy się na ten temat i nie wyciągamy zeń odpowiednich wniosków. Treścią mego przemówienia będzie ogólne zarysowanie zagadnienia szkoły, jako instytucji społecznej.

A więc przede wszystkim: szkoła kształci. Szkoła szerzy pewne wiadomości, a tem samem wytwarza już pewne różnicowania społeczne: są ludzie, którzy wiedzą więcej, którzy umieją metodycznie myśleć, są rozmaite stopnie przygotowania naukowego. Na miejsce dawnych podziałów stanowych coraz to wyraźniej wchodzi nowa podziały wedle klas wykształcenia, co już jest niewątpliwie faktem społecznym o podstawowej doniosłości.

Fakt ten pociąga za sobą bardzo istotne konsekwencje dla polityki szkolnej. Jeżeli chcemy celowo opanować procesy ugrupowania społecznego, co ostatecznie jest celem polityki społecznej, to musimy tu świadomie traktować szkołę, jako instytucję, mającą na celu prowadzenie racjonalnej gospodarki materialem ludzkim. Narastają nowe pokolenia, które musimy odpowiednio przygotować i zaszerogować społecznie; jest to bardzo istotne zadanie szkoły, jako agencji polityki społecznej. A zatem rzecz prosta, nie możemy ograniczać się w pracy pedagogicznej do samego nauczania, nie możemy jedynie poprzestać na szerzeniu wiedzy, choćbyśmy do niej jaknajwiększą przywiązywali wagę; musimy zastanowić się nad celowością społeczną nauczania.

Oczywiście, zakładamy, że istnieje jakiś cel, i to cel społeczny, którym może być pewien określony ustrój społeczny, z tych czy innych względów uznany za wartościowy. Ideologia społeczna wyznacza więc drogi pedagogji; istnieją coprawda usiłowania pedagogiczne bez świadomego celu społecznego, ale i one pociągają za sobą jakieś konsekwencje społeczne, chyba, że wogóle nie mają skutków. Otóż więc, celem takim może być społeczeństwo de-

*) Przemówienie na III Kongresie Pedagogicznym we Lwowie, dnia 17. czerwca 1933 r.

mokratyczne, polegające na postulowanej równości wszystkich, może być społeczeństwo arystokratyczne, czy „elitarne“, z przewagą jednej z warstw społecznych; może być takie społeczeństwo, w którym elita jest bardzo jednolita i nieliczna, może być także i ustrój o zmiennej, szeroko pojętej warstwie kierowniczej i t. d. Zależnie więc od tego, jaki ustrój uznamy za wartościowy (które to uznanie odbywa się zresztą na platformie światopoglądowej, dalekiej od zagadnień pedagogicznych), układamy ten system szkolny, aby przyczyniał się do wytwarzania niwelacji społecznej, czy też właśnie pogłębiał uwarstwienie społeczne. Reforma szkolna, wobec której stoimy, a która znacznie przekracza doniosłością swą granice szkoły, jest właśnie przykładem takiej celowej akcji. Zmierza ona do wypracowania nowego układu społecznego, opartego na daleko idącym zrównaniu szans społecznych wszystkich obywateli, oraz na wspólnej dla wszystkich podstawie wykształcenia, z możliwością zajmowania sytuacji społecznej, zależnie od stopnia uzdolnień i zamiłowania. Dawna szkoła, której wychowankami jesteśmy my, pokolenie dziś w sile wieku będące, prowadziła do zróżnicowania klas wykształcenia, tworząc kadry i. zw. inteligencji zawodowej i wykopując głęboką przepaść pomiędzy nią, a innymi klasami społecznymi, co prowadziło w rezultacie do katastrofy społecznej. Nowa szkoła na innych podstawach społecznych oparta, ma wytworzyć większą łączność pomiędzy wszystkimi warstwami społecznymi, dać wszystkim minimum wykształcenia, któreby umożliwiło wspólną podstawę porozumienia, a zarazem dać możliwość wybicia się zdolniejszym, czy bardziej przedsiębiorczym jednostkom, bez względu na sytuację społeczną i materialną środowiska, z którego pochodzą.

Prócz tych ogólnospołecznych zagadnień szkoły mamy do czynienia jeszcze z coraz to ważniejszymi zagadnieniami przygotowania zawodowego. Aby szkoła mogła spełniać w całej rozciągłości swe zadania społeczne musi ona dostosować się do faktycznie istniejących potrzeb życia, a więc przygotowywać pracowników, mogących czynnie i pożytecznie spełniać pracę, jaka im przypadne. Dawna, średniowieczna czy późniejsza jeszcze, humanistyczna i klasyczna szkoła nauczała pewnych treści, uważanych za absolutne, których samo poznawanie jest wartością, bez względu na praktyczne zastosowanie tych wiadomości i bez wzięcia pod uwagę przyszłości zawodowej wychowanka. Szkoły dziewiętnastego wieku zaczynają częściowo uwzględniać punkt widzenia zawodowy: nie chodzi tu już tylko o samo nauczanie, ale także i o przygotowanie do przyszłego zawodu. Życie społeczne staje się coraz to bardziej skomplikowane i coraz to bardziej zmienne; nie wystarcza już szkoła jednego typu. W nowoczesnym szkolnictwie doszło więc do bardzo istotnego zjawiska, do zróżnicowania typów szkół, zależnie od potrzeb życia zawodowego. Dawna ogólnokształcąca szkoła rozpada się zrazu na dwa typy, które najwygodniej nazwać możemy klasycznym i realnym; później to działko-

wanie idzie coraz dalej, tak, że w rezultacie mamy do czynienia w czasach dzisiejszych z szeregiem typów szkół, od najbardziej konserwatywnej ogólnokształcącej szkoły z programem klasycznym aż do specjalnych szkół zawodowych. Zróżnicowanie to nie jest wynikiem rozwoju poglądów pedagogicznych. Życie społeczne, coraz lto bardziej zróżnicowane zawodowo, wymagające coraz to wyższego poziomu przygotowania w poszczególnych zawodach, doprowadza do tego stanu.

Specjalizacji zawodowej społeczeństwa, ciągle się dokonywującej odpowiada specjalizacja szkół, prowadzących do zajęcia sytuacji w danym zawodzie.

Wiemy jednak, że sama rozbudowa szkolnictwa zawodowego nie wystarcza; zapotrzebowanie w zawodzie zależy od koniunktury gospodarczej. Otóż szkoła musi się z tem liczyć, i fakt ten stanowi o ciągłej zmienności typów szkół. Rynek pracy kształtuje się rozmaicie, zależnie od różnorodnych czynników; zapotrzebowanie pracy w danym zawodzie jest raz większe, drugi raz mniejsze i zależnie od podaży sił, kształtuje się praca zarobkowa. Szkoła, jako producent kwalifikowanych sił musi się liczyć z warunkami rynku pracy i musi bacznie zważać, by nie wytwarzać nadmiaru sił w pewnych działach, i każdorazowa dostosowywać się do zapotrzebowania. Dawna szkoła temi zagadnieniami się nie zajmowała, kształciła jedynie niewielką stosunkowo ilość młodzieży, której los życiowy był przeważnie i tak zapewniony. Nowa szkoła, która teoretycznie obejmuje całą młodzież w wieku szkolnym, a faktycznie bardzo znaczną jej większość, nie może przechodzić obojętnie wobec tak poważnej, zarówno z indywidualnego, jak i społecznego punktu widzenia, kwestji zawodowego zaszeregowania wychowanków. Widzimy też, że niezależnie od rozbudowy szkolnictwa zawodowego i utrzymywania go w istotnym związku z potrzebami życia gospodarczego, rodzi się w obrębie samej szkoły akcja, zmierzająca do orientacji zawodowej uczniów, zrazu tylko informacyjna, potem coraz to bardziej zindywidualizowana, mająca charakter porady zawodowej; stopniowo przechodzimy wreszcie do pośrednictwa zawodowego, które zaczyna być również uważane za zadanie władz szkolnych.

Słowem, obok nauczania, zorientowanego coraz to wyraźniej w kierunku przysposobienia zawodowego, coraz to wyraźniej zarysowuje się nowe zadanie szkoły: racjonalne przegrupowanie młodzieży pod względem socjalnym i zawodowym.

Krótko mówiąc, szkoła prowadzi w pewnym, szerokim zresztą zakresie, systematyczną selekcję społeczną, mając do dyspozycji ogromny materiał ludzki, który przez szkołę w ciągu lat przechodzi. Egzamininy klasyfikacyjne są właśnie tą selekcją, która jednostkom o różnych kwalifikacjach przyznaje rozmaite uprawnienia; w rezultacie w najwyższych klasach szkół rozmaitego typu mamy do czynienia z zespołami dość różnemi od siebie, wedle rozmaitych zasad wyselekcjowanymi. W interesie społecznym

leży, aby ta akcja selekcyjna dokonywała się jak najstaranniej, aby dobór jednostek był jak najbardziej celowy. Nie chodzi przecież o to, by dany uczeń nauczył się tych czy innych wiadomości, lecz by skierować go na taką drogę, która mu zapewni powodzenie, a społeczeństwu przysporzy pożytecznego pracownika. Można by powiedzieć obrazowo, że szkoła gospodarzy bogactwem materiału ludzkiego, dysponując nim, zresztą dość przypadkowo. Ta przypadkowość oceny szkolnej jest poważną troską społeczną; nie można przecież wyrokować o przyszłości ucznia z jego przypadkowych naogół odpowiedzi na również przypadkowe pytania. Wobec tego coraz dokładniej wypracowuje się granice wymagań szkolnych, coraz to dokładniej kontroluje się egzaminy. Chęć uniezależnienia oceny od czynnika przypadkowości tradycyjnego egzaminu szkolnego rodzi próby uzupełnienia ustnych czy pisemnych wypowiedzi ucznia przez badania psychotechniczne.

Ale teraz wychodzi na jaw jeszcze dalsza konsekwencja: skoro mamy racjonalnie gospodarzyć materiałem ludzkim, a ten materiał jest bardzo rozmaity, to należy system szkolny dostosować do indywidualności ucznia. Szkoła dawna, oparta o absolutne wartości nauki, wymagała bezwzględnego dostosowania się ucznia do swych wymagań, odrzucając jednostki, nie mogące utrzymać się na tym poziomie. Nowa szkoła, wychodząc z założenia, że każdy młody człowiek musi być odpowiednio przygotowany do życia społecznego, różnicuje typy szkół, zależnie od różności typów psychicznych i uzdolnień uczniów. Powstaje więc coraz to obszerniejsze szkolnictwo specjalne, które stosuje własny program i specjalne metody nauczania czy wychowywania wobec dzieci, nie osiagających przeciętnej normy, czy też normę tę przewyższających. Mamy więc szkoły dla kalek, dla dzieci chorych, dla niedorozwiniętych, dla niesfornych, ale także i szkoły dla wybitnie uzdolnionych. Nie są to co prawda zjawiska tak nowe, ale nową jest tu problematyka społeczna: pierwsze szkoły dla kalek są instytucjami filantropijnymi lub też eksperymentami psychologicznymi, podczas gdy dzisiejsze szkoły specjalne, oparte są bardzo wyraźnie na założeniach społecznych: każda jednostka, choćby o bardzo ograniczonych możliwościach, winna być przeszkolona i zaszeregowana zawodowo, skoro więc indywidualne warunki uczniów wymagają specjalnego traktowania, należy im je zapewnić.

Wreszcie, zupełnie logiczną konsekwencją społecznego założenia jest włączenie w zakres akcji szkolnej również i wychowania fizycznego. Jeżeli szkoła ma być agencją przygotowywania młodego pokolenia do życia społecznego, to rzecz prosta, że nie można się ograniczać tylko do intelektualnego kształcenia czy też moralnego wychowania; musimy społeczeństwu dostarczyć także i fizycznie odpowiednio przygotowanych pracowników. Nietrudno obliczyć straty, jakie społeczeństwo ponosi przez konieczność utrzymywania chorych i kalek. Trudniej, oczywiście, zdać sobie

sprawę z tych strat, które się ponosi przez przedwczesną niezdolność do pracy, przez osłabienie jej tempa, przez wielką śmiertelność w młodym czy średnim wieku, ale w każdym razie straty te są ogromne. Wiadomo, że każdy wysiłek, zmierzający do polepszenia stanu zdrowotnego młodych pokoleń oplaca się wielokrotnie. Prawda, że szkoła i dawniej zwracała czasem uwagę na wychowanie fizyczne, ale było to znów czemś wyjątkowym, koncecją na rzecz młodzieży, lub też, w najlepszym razie, spowodowane było chęcią osiągnięcia lepszych wyników nauki przez usuwanie fizycznych niedomagań albo leczenie chorób. Nowe stanowisko jest zupełnie inne: nie chodzi tu o ucznia, któremu pomaga się w nauce przez odpowiednią opiekę lekarską, czy racjonalne ćwiczenia gimnastyczne, ale o przyszłego członka społeczeństwa, który ma przedstawiać wartość społeczną także i pod względem fizycznym. W racjonalnej polityce zdrowotnej, która jest częścią programu polityki społecznej, coraz bardziej istotną, troska o wychowanie fizyczne młodzieży wybija się na naczelne miejsce; szkoła występuje tu znów jako agencja społeczna, prowadząca akcję nie dla wewnętrznych celów własnych, lecz dla dobra całego społeczeństwa.

Reasumując to, co dotychczas powiedziałem, stwierdzam, że szkoła nowoczesna może być ujęta jako instytucja gospodarząca narastającym materiałem ludzkim, do życia społecznego przez nią przygotowywanym i szeregowanym zawodowo. W akcji swej szkoła stara się o jaknajracjonalniejsze zwiększenie korzystnych warunków życia tych, którzy po nas przyjdą.

Ale nie na tem koniec. Jest to, co prawda podstawowa rola szkoły, zwiększająca się coraz to bardziej w miarę racjonalizacji wysiłków polityki społecznej, lecz nie wyczerpuje ona całości zadań społecznych tej instytucji. Należy podkreślić jeszcze inną stronę działalności szkolnej, a mianowicie świadomy wpływ na kształtowanie psychiki społecznej. Mówimy często o psychice narodowej, stwierdzamy, że ulega ona zmianie, podkreślamy jej dobre i ujemne strony, chcelibyśmy nieraz móc wpłynąć na jej przekształcenie tak lub inaczej. Czy szkoła może tu wpływać i w jakim kierunku?

Zdajemy sobie przedewszystkiem sprawę z tego, że „psychika narodowa“ jest dogodnym, popularnym terminem na określenie bardzo skomplikowanego zjawiska. Przecież psychika zbiorowa, czyli, jak to się czasem mówi, dusza zbiorowa nie istnieje, jako jakiś odrębny, samodzielny byt; możemy mówić jedynie o charakterystycznych przejawach psychicznych ogromnej ilości jednostek, związanych wspólnem życiem. Nie można więc oddziaływać na „psychikę narodową“ jako całość, możemy natomiast niewątpliwie oddziaływać na większą lub mniejszą ilość jednostek tak istotnie, że będziemy mogli mówić (przenośnie) o zmianach w psychice narodowej.

O ile te zmiany są możliwe?

W psychice każdego człowieka mamy do czynienia ze składnikami zmiennymi i niezmiennymi; przenośnie zatem powiedzieć możemy, że i w psychice narodowej są treści stałe i treści zmienne. To, co odziedziczymy, z czem przychodzimy na świat, jest niezmienne; wrodzone właściwości psychiczne mogą się co prawda manifestować w takiej czy innej formie, ale w istocie swej zmianom nie ulegają. Możemy starać się o to, aby skierować je w kierunku najbardziej dla społeczeństwa pożytecznym, możemy także w pewnej mierze starać się o to, aby w najbardziej wpływowych warsztatach społecznych znalazły się właśnie te jednostki, których typ psychiczny uważamy za najwięcej wartościowy.

Możemy więc, w skromnych zresztą granicach, dysponować ludźmi o takich czy innych cechach psychicznych, możemy im nadawać zewnętrzną formę, bardziej dla społeczeństwa dogodną, możemy wreszcie starać się o to, by owe wartościowe jednostki przekazały swe cechy dziedziczne większej ilości potomstwa i naodwrot, utrudnić dziedziczenie cech ujemnych (co zresztą, jak na razie, jest co najwyżej postulatem teoretyków), ale na tem koniec.

Nie możemy przerobić, zmienić istotnie dziedzicznych cech psychicznych człowieka (czy narodu). Mamy do czynienia nie tylko z cechami wrodzonymi, ale i z pokazną dziedzina cech nabytych, a więc tych, które jednostka uzyskuje pod działaniem takiego lub innego środowiska społecznego. Cechy te nie są dziedziczne, i następcom się ich nie przekazuje. Jednostki o tem samym dziedzictwie, wskutek pobytu w innych środowiskach, dość znacznie mogą się od siebie różnić, chociaż ich cechy dziedziczne nie ulegną zmianie i mogą być znów przekazane następnemu pokoleniu; podobnie jednostki o rozmaitych cechach wrodzonych mogą wskutek pobytu w tem samym środowisku znacznie się do siebie upodobnić. Z tego wniosek bardzo prosty: jeżeli chcemy celowo oddziaływać na kształtowanie się cech psychicznych jednostki czy grupy, musimy wyjść od opanowania środowiska; musimy stworzyć takie środowisko, w którym kształciłyby się typy uważane przez nas — z tych czy innych względów ideologicznych — za wartościowe.

Środowisk społecznych jest bez liku, coraz to nowe środowiska się tworzą, o różnym zakresie i intensywności oddziaływania. Zmienności życia społecznego odpowiada zmienność środowisk, a co za tem idzie — i zmienność „psychiki społecznej“. Z najważniejszych środowisk możemy wymienić rodzinne, towarzyskie, zawodowe, wojskowe, ale także, i to może w pierwszym rzędzie, szkolne. Szkoła jest środowiskiem społecznym, o bardzo wielkiem znaczeniu: oddziałuje ona normalnie przez szereg lat, oddziałuje na wielką ilość jednostek i to w wieku najbardziej psychicznie podatnym, pracuje w formach zorganizowanych i świadomie kierowanych. Otóż szkoła musi wywierać pewien wpływ psychiczny na swych wychowanków, musi kształcić pewne typy psychiczne, które najczęściej ustalają się już na zawsze w formie,

przez szkołę nadanej. Szkoła może wytwarzać jednostki bierno i czynne, egoistów i społeczników, posłusznych czy niesfornych, dogmatyków, erudyków, werbalistów i t. d. i t. d.; produkując ich w większych ilościach, może zaważyć na losach społeczeństwa, którem kieruje elita, z takich właśnie, przez szkoły wykształconych typów, złożona.

Jeżeli więc chcemy świadomie wytwarzać pewne typy psychiczne, to musimy celowo i umiejętnie organizować środowiska społeczne. Konkretnie mówiąc: jeżeli chcemy zamiast egoistycznych, biernych, erudycyjnych typów, będących produktem przeżywaną się w chwili obecnej ogólnokształcącej szkoły średniej, wytwarzać typy czynne, twórcze, uspołecznione, musimy zmienić szkołę, jako środowisko. Nie wystarczy tu zmiana sztytu, nie wystarczy nawet zmiana programu: cała szkoła musi ulec istotnej przebudowie. Musimy zmienić otoczenie zewnętrzne, stosunki pomiędzy nauczycielem a uczniem, pomiędzy współuczniami, musimy stworzyć inne metody nauczania, musimy na zupełnie innych podstawach zbudować wyższy typ społeczny, nie może się odbyć na drodze deklamacyjnej, poprzez bierną, pamięciową naukę. Musimy całe środowisko szkolne skomponować na nowo, jeżeli chcemy mieć odmienne od dotychczasowych rezultaty.

Oto dwa główne zagadnienia społeczne szkoły: gospodarzenie materiałem ludzkim i tworzenie nowych typów psychicznych. Mamy tu przed sobą problemat, ogromnej, zasadniczej doniosłości; szkoła tak pojęta staje się jednym z podstawowych czynników wielkiego planu przebudowy społecznej.

Na tem tle także staje przed nami w pełnem świetle znaczenie reformy szkolnej, specjalnie naszej ostatniej, czy też raczej naszej wielkiej reformy szkolnej. Reforma ta nie jest wewnętrznem zagadnieniem pedagogicznem, nie jest czemś, co dotyczy jedynie zamkniętego świata szkoły. Jest to reforma społeczna, reforma, która zapomocą odpowiednio dostosowanego aparatu wychowania ma oddziaływać na bardziej celowe przegrupowanie społeczne i na tworzenie się nowego, bardziej twórczego i bardziej uspołecznionego zastępu obywateli.

Ale reforma jest tylko ramą, którą należy wypełnić treścią. Praca nie jest skończona, przeciwnie, jest dopiero zaczęta — zaledwie plan jej jest w ogólnych zarysach gotowy. Realizacja reformy musi być przeprowadzona twórczym wysiłkiem nauczyciela, w każdej szkole, w każdej klasie, na każdej godzinie szkolnej, w każdym zetknięciu się nauczyciela z uczniem. Aby móc sprostać tym zadaniom, musimy także sami zmienić się w niejednym, zarzucić stare przyzwyczajenia i schematy myślowe, wdrożyć się w nową zagadnienia i nowy styl życia.

Czeka nas bezmiar trudnej, ale pięknej, w całym tego słowa znaczeniu, twórczej pracy społecznej. W pracy tej towarzyszyć nam będą najlepsze życzenia wszystkich ludzi jasnego sądu i dobrej wiary.

Jan St. Bystron

1. RYCERSKIE TRADYCJE.

Rodzina Sobieskich, wywodząca się z Sobieszyna w ziemi lubelskiej, weszła do szeregu rodzin wielkopańskich dopiero za czasów Stefana Batorego i Zygmunta III Wazy. Marek Sobieski, dziad króla Jana zajmował najwyższe urzędy senatorskie.

Jakób Sobieski, ojciec króla Jana, kształcił się przez lat 5 w Akademii Krakowskiej, później dwukrotnie podróżował po Europie Zachodniej, pilnie słuchając sławnych mistrzów.

Najbardziej cenił studia historyczne, gdyż, zdaniem jego, historia jest prawdziwą mistrzynią życia. Dlatego też i później zaglądał często do historyków starożytnych i czytywał współczesnych. Do biblioteki zamkowej nabywał wszelkie nowe dzieła z tego zakresu. Ceniał również wysoko znajomość prawa czymaskiego, jako nauki praktycznej, stosowanej w życiu codziennym.

Posługę publiczną rozpoczął mając lat 22. Przez kilka pierwszych lat był dworzaniem króla Zygmunta III-go i w tym charakterze przy boku królewicza Władysława, odbył wyprawę moskiewską w 1617—18 r. Wtedy też otrzymał pierwsze rany. Po powrocie z pod Moskwy brał udział w wojnach z Moskalami, Szwedami i Tata-rami. Nie żałował zasobów z prywatnej szkatuły na wyekwipowanie chorągwi husarskich, zwanych złotemi. Jako zaufany królewski był jednym z komisarzów, którzy zawarli zaszczytny pokój chocimski w r. 1621, następnie prowadził rokowania ze Szwedami, w imieniu króla umawiał się też z Kozakami. Przez lat kilkanaście był posłem z województwa lubelskiego i ruskiego, 4 razy marszałkował w Izbie Poselskiej. W hierarchji dostojenstw Rzplitej posuwał się szybko, wreszcie został pierwszym senatorem świeckim—panem czyli kasztelanem krakowskim. Z dorobku pisarskiego pozostawił gruntowny traktat łaciński o wyprawie tureckiej i pokoju chocimskim, zbiór mów oraz opis podróży zagranicznych. Dla uzupełnienia jego charakterystyki należy dodać, że był to pan gospodarny i oszczędny, znacznie powiększył majątek rodowy. Jeszcze bardziej powiększył fortunę, zeniąc się z Teofilą Daniłowiczówną, wnuczką po kądzieli hetmana Żółkiewskiego, dziedziczką wielkich posiadłości na Rusi i Ukrainie. Wtedy to Żółkiew dostała się w posiadanie rodu Sobieskich¹⁾.

Takim był ojciec króla Jana. A matka? Teofila z Daniłowiczów „była to pani nie białogłowskiego lecz męskiego serca“, jak się

¹⁾ Charakterystyka Jakóba Sobieskiego na podstawie dzieła T. Korzona — „Dola i niedola Jana Sobieskiego“, rok wyd. 1898, t. I, str. 1/2.

o matce swej wyrażał później król Jan. Istotnie, w czasie częstych nieobecności męża, na jej barkach spoczywał zarząd rozległych dóbr i opieka nad kilkoma tysiącami włościan — poddanych, dla których była prawdziwą ucieczką i jedyną apelacją od wszelkich nadużyć ze strony podstarościch i ekonomów. Umiała gospodarstwem zarządzać energicznie i korzystnie. Sobiescy mieli 7 dzieci, z których doszli do lat dojrzałych — najstarszy Marek, urodzony w 1628 r., Jan ur. w 1629 r. i 2 siostry. Urodziny Jana stanowiły dla niego prawdziwy horoskop na całe życie: przyszedł bowiem na świat w Olesku (w obecnym województwie tarnopolskim), wśród huku działań, gdyż w chwili jego narodzin tatarzy w wielkiej liczbie zjawili się pod zamkiem. Dzikie, wojenne: „ha! ha! ha!” przywitało go na progu życia. Brat matki, Stanisław Daniłowicz, a więc wuj króla Jana, był znakomitym zagończykiem i kilkakrotnie zwyciężał Tatarów, aż wreszcie w 1638 r. dostał się do niewoli tatarskiej i tutaj nałożył głowę. Chan tatarski, Kantymir, kazał ciało odesłać siostrze, matce Sibieskich²⁾. I oto pierwsza tragedia dzieci. Osmioletni i siedmioletni chłopiec widzą, jak do bram w Żółkwi wjeżdża dziwna kawalkada — najpierw 2 kozaków obdartych i wymizerowanych, później 2 konie, a pomiędzy nimi przewieszona jakaś kołyska, nakryta pokrwawioną oponczą i znowu 2 kozaków. Stają na środku dziedzińca. Z zamku wybiega ojciec, matka, a za nimi 2 chłopców. Ojciec zrywa okrycie i oto straszny widok: zniekształcone zwłoki drogiego wuja. Taki widok pozostaje na zawsze. staje się bliźnią, która krwawi przez całe życie.

I to niejedna taka bliźnia — bo jest i druga. Matka prowadzi często obu chłopców do komnat żółkiewskich, które ongiś zajmował ich pradziadek, hetman z pod Cecory. Tutaj wiszą jego miecz i pokrwawiona w strzępach oponcza, prawdziwe rodzinne relikwie.

O tych wspomnieniach tak pisał później Jan Sobieski we własnym życiorysie, lecz skreślonym na prośby nuncjusza „I matka nie białogłowskiego, lecz męskiego była serca: największe za nie sobie mając niebezpieczeństwa, oboje (ojciec i matka) wprowadzili nas za młodu, abyśmy nie byli odrodzonymi od przodków swoich, wystawiając nam na oczy, jeszcze w dzieciennym będąc wieku, wielką sławę, ochotę i odwagę na zaszczyt (na obronę) Kościoła Bożego i Ojczyzny, kazawszy nas zaraz z abecadłem tego wiersza uczyć się z nagrobku pradziada naszego:

„O quam dulce et decorum pro patria mori“. (O jak słodko i chlubiście jest umrzeć za Ojczyznę³⁾).

Opowieści rodzicielskie o czynach prawdziwych rycerzy i żywa krwią nabiegła żaloba po najbliższych musiały zapalać wyobraź-

²⁾ Korzon — l. c. s. 5.

³⁾ Fr. Kluczycki — „Pisma do wieku i spraw Jana Sobieskiego“, wyd. 1880 r. t. 1-szy str. 8.

nię dzieci. Ku tym drogiom postaciom, kształtującym z poza grobu psychikę dziecka, zwracały się wszelkie manzjenja chłopięce. Do końca 1639 roku obaj bracia uczyli się w domu pod kierunkiem nauczyciela, Stanisława Orchowskiego, męża podobno uczonego. W domu nabyli wiadomości elementarnych z zakresu czytania, pisania, oraz pierwszych początków łaciny.

2. W SZKOLE NOWODWORSKIEGO I AKADEMJI.

Na początku 1640 r. obaj bracia ukończyli naukę domową i w towarzystwie wychowawcy-nauczyciela, Orchowskiego, przybyli do Krakowa na naukę w szkołach publicznych. Marek miał wówczas lat 12, Jan 11. Złożyli egzamin wprost do klasy poetyki, pomijając klasę gramatyki. Widocznie znali już niezłe początki łaciny. A chociaż nie osiągnęli jeszcze wymaganego w szkole wieku lat 14-tu, to jednak prawdopodobnie ze względu na godność wojewodzieców, przyjęto ich i zapisano⁴⁾ do albumu szkoły w 1640 r.

Ojciec wyprawiając ich do Krakowa wręczył panu Orchowskiemu specjalną instrukcję, dotyczącą nauki i wychowania synów. Jest to dokument ze wszelki miar ciekawy, gdyż rzuca wiele światła na postacie rodziców. Na podstawie tego dokumentu można nakreślić kierunek edukacji szkolnej młodych Sobieskich, pozatem jest to ważny przyczynek do spraw edukacyjnych w owym czasie. Instrukcja składa się z 16 punktów⁵⁾. W punkcie o nabożeństwie uderza nas gorliwość religijna ojca. Wojewoda żąda, aby synowie, których już uprzednio zapisał do Bractwa Różańca Świętego, codziennie bywali na Mszy Św., wylicza modlitwy i pacerze codzienne, kościoły i kaplice, które mają odwiedzać, upomina ich, aby pod żadnym pozorem nie opuszczali nabożeństw szkolnych. Żąda, aby chłopcy co sobotę dawali jałmużnę i przeznaczają na to rocznie 53 zł. (t. j. około 500 zł. obecnych), a pozatem prosi, aby synowie wraz z p. Orchowskim odwiedzali ubogich dając im osobno po złotemu, pół złotego, szostaku i t. d., gdyż zdaniem wojewody „Msza św. nikomu czasu nie weźmie, a jałmużna nikomu mieśzka nie uszkodzi“.

Co do zdrowia, to zaleca przedewszystkiem grę w piłkę (w palanta) bieganie, strzelanie z łuku i dłuższe przechadzki poza miastem. W punkcie o obyczajach zwraca uwagę na to, aby chłopcy bywając na przyjęciach i zabawach u swoich współkolegów, uczyli się dobrego zachowania i towarzyskości, gdyż „nie chcę ja, żeby po łacinie tylko byli mądremi, ale żeby i po polsku też byli grzecznymi, wszak są nie do kaplicy tylko, ani do sutanny ćwiczyć będą; a jeśli-by też i do tego stamu, którego z nich Pan Bóg powołał,

⁴⁾ F. Kluczycki — I. c. t. I str. 11.

⁵⁾ F. Kluczycki — I. c. s. 11 — 29.

to im to w służbie boskiej nie przeszkodzi". Upomina synów, aby w towarzystwie pamiętali o senatorskiej godności ojca i nie pozwalali nikomu zajmować wyższego miejsca — chyba że będzie to syn starszego senatora lub będą przyjmowali kolegów u siebie w domu. Wszędzie jednak mają być w towarzystwie pana Orchowskiego i do jego uwag bezwzględnie się stosować. W razie nieposłuszeństwa jeśli napomnienia nie odniosą skutku, to prosi o wiadomość, „a ja będę wiedział, co z tym rzec, jest prąd od tego, pod którym młodzi rosną". Poza to ojciec pozwala im na zabawy i towarzystwo uczniów wszelkiej kondycji, aby tylko pocziwych.

W pierwszym roku powinni uczyć się tylko tego, co będą im wyklądać profesorowie, w następnych latach będą mieli jeszcze prywatnych profesorów. W sprawach nauki polecał ich opiece swego dawnego profesora ks. Opatoviusa (Opatowczyka). Poza to wojewoda żądał, aby p. Orchowski po dokonaniu zapisów zaprosił rektora i kilku profesorów na wystawny obiad.

Szczególną wagę wojewoda przywiązywał do nauki języków; pragnął, aby chłopcy uczyli się konwersacji łacińskiej i niemieckiej, a jednocześnie coś-niecoś zapoznali się z francuskim i tureckim. W tym celu przydzielił im jako korepetytora, pana Rożenkiewicza, znającego dobrze łacinę i Petriego, „Francuzika", znającego dobrze język turecki i francuski.

Listy do ojca mają pisywać po łacinie, a do matki po polsku, ale wszystkie według własnego konceptu i bez żadnych poprawek ze strony korepetytorów. Dodał również cały szereg praktycznych uwag, dotyczących prowadzenia gospodarstwa i na tem skończył swoją instrukcję.

Widać z niej ojca troskliwego, pragnącego zapewnić synom jak najszerszy zakres wykształcenia. Jednakże miłość ojcowska, a może i ambicja zaciemniają mu zdrowy pogląd na rzecz. Czyż bowiem jest rzeczą możliwą, aby chłopcy uczyli się jednocześnie aż 4 języków? Czy z pożytkiem dla nich będzie, jeśli wciąż będą odrabiali lekcje z korepetytorami? Czy wreszcie siły dzieci wystarczą na dodatkowe prywatne lekcje, które mieli pobierać w następnych latach?

Wojewoda nader trafnie wybrał szkołę Nowodworskiego. Na tle bowiem coraz bardziej podupadającego szkolnictwa, zakład ów był dodatnią placówką. Szkoła była akademicką „kolonią" (po ukończeniu tej uczelni zdolniejsza młodzież przechodziła do Akademii), pod względem administracyjnym i naukowym podlegała Akademii, która zakreślała program nauk, wyznaczała profesorów i dyrektora. W tym czasie w szkole Nowodworskiego uczyło się przeszło 1000 młodzieży; znaczny procent stanowili synowie szlachty. Obaj bracia razem z synami innych karmazynów i bogatych mieszczan siedzieli w ławach z pulpitami i poręczami, zaś biedniejsi i pauprowie, czyli żebrzący koledy cisnęli się na ławkach wpoprzek sali ułożonych, a notatki mogli robić tylko na ko-

lanach⁶⁾). Szkoła miała 4 klasy: gramatyki, poetyki, retoryki i dialektyki z matematyką. Bracia zdali od razu do II klasy czyli poetyki. Tutaj mieli 500 kolegów. Nauka trwała od 7 — 9½ z rana i od 2 — 5 popołudniu. Czytano „Eneidę“ Wirgiljusza, „Ody“ Horacego, wykładano arytmetykę i historję (w tej ostatniej uwzględniano i historję królów polskich), następnie uczono pisania listów polskich), następnie uczono pisania listów polskich i łacińskich, tłumaczenia z polskiego na łacinę, a oprócz tego 4 działań arytmetycznych i katechizmu. W sobotę odbywały się całodniowe dysputy i ćwiczenia oratorskie. W latach 1641/2 oraz 1642/3 Sobiescy przechodzili przez 2-letnią klasę retoryki, gdzie mieli po 220 kolegów (wszyscy już w ławkach siedzieli) — tutaj główną uwagę zwracano na ćwiczenia w wygłaszaniu mów polskich i łacińskich. Mistrzem był Cyzero...

W najwyższej klasie — dialektyki — w dalszym ciągu ćwiczone się w krasomównie i w dysputach, pisano obszernie ćwiczenia polskie i łacińskie na tematy filozoficzne, moralne i prawne, gdyż na tym poziomie uwzględniano również i naukę prawa rzymskiego, a częściowo i polskiego. Ujemną stroną Szkoły było to, że w każdej klasie uczył tylko jeden nauczyciel — w poetyce — Bolski, w retoryce — Liemicki, a w dialektyce — Kuszewicz. Byli to ludzie miernych zdolności, łacinę znali dobrze. Pragnąc uzupełnić swoje skromne zarobki, pisali sporo różnych panegiryków, wspominków i oracyj na zamówienie szlachty i bogatych ziemian.

Obaj bracia uczyli się dobrze i dostąpili tego zaszczytu, że na uroczystości przeniesienia szkoły z ulicy Gołębiej na ul. Świętej Anny, dn. 2 czerwca 1643 Marek w długiej mowie łacińskiej, ubarwionej cytatami z autorów klasycznych dziękował królowi Władysławowi IV (nieobecnemu) za opiekę i dobrodziejstwa, wyświadczone szkole, zaś Jan — obecnym za liczny udział w uroczystości. To prawda, że nietylko dobra nauka, ale i ich pochodzenie mogło odegrać rolę przy wyborze mówców. Niemniej jednak, w kilka lat później, wymagający ojciec pochwalił synów, pisząc, że się w Krakowie „dosyć honorifice“ sprawowali.

Po ukończeniu szkoły Nowodworskiego w połowie 1645 zapisali się na wydział filozoficzny Akademji i byli tutaj 2½ roku, do końca 1645 r. Z tych lat Jan przechował czułą pamięć dla jednego z profesorów X. Dąbrowskiego. I napewno duże ziarno prawdy zawiera się w powszechnie znanem podaniu o uszanowaniu, jakie Jan miał okazywać profesorom, a zwłaszcza ks. Dąbrowskiemu⁷⁾.

⁶⁾ Korzon — l. c. s. 9. Opis nauki szkolnej — Korzon — l. c. 9—11.

⁷⁾ Treść podania jest następująca: ks. Dąbrowski w czasie wykładu stracił sobie biret z głowy, co widząc gromada żaków wybuchnęła śmiechem, Jan Sobieski natychmiast podał biret profesorowi, nie szczędząc wymówek kolegom. Ks. Dąbrowski miał mu wówczas przepowiedzieć wielką przyszłość.

Co wynieśli obaj bracia z 6-letniego pobytu w Krakowie? Pod względem naukowym zakres wiadomości, nabytych w Szkole był jednostronny: nauczyli się dobrze języka łacińskiego, prowadzenia dysput i pisania listów w tym języku, poznali pobieżnie autorów łacińskich, wyćwiczyli pamięć. Rzeczy ojcyste: dzieje, prawo i piśmiennictwo poznali tylko pobieżnie, o wiele gorzej, niż rzymskie. Na lekcjach prywatnych uczyli się języka niemieckiego, którym król Jan później dobrze władał.

Pod względem moralnym niewątpliwą korzyścią było to, że wojewodzie nauczyli się obcowania z synami szlachty szaraczkowej i miejskiej biedoty. Przekonali się, że zdolności i rozsądek goszczą nie tylko w szlacheckich głowach, lecz również i w mieszczańskich. Tutaj też należy szukać pierwszego źródła tej życzliwości, którą później hetman i król okazywał mieszczaństwu, co znalazło swój odpowiednik w licznych podaniach na tem tle osnutych.

Nauczyli się też bracia cenić pracę nauczycielską. W późniejszych czasach Król Jan zawsze z największym szacunkiem wspominał swoich profesorów. Prowadząc wojsko na odsiecz Wiednia, wstąpił król na 1 dzień do Krakowa, pierwsze swe kroki kierując do sędziwego ks. Dąbrowskiego, swego nauczyciela z Akademii i z jego błogosławieństwem wyruszył w pochód. Jest to fakt zanotowany przez licznych współtowarzyszy wyprawy.

Obaj bracia w Krakowie wyrosli, nabrali tężyzny; zwłaszcza Janek zmężniał, stał się naprawdę silnym młodzieńcem. Siłę, postawę i szeroką klatkę piersiową odziedziczył po dziadku, Marku Sobieskim, o którym mówiono, że z niedźwiedziem brał się za bary. Starszy, Matusz (tak nazywał go ojciec), był wyższy, ale szczuplejszy i jakby delikatniejszy, co wziął po matce i rodzinie Daniłowiczów. Dawne częste „cieczenie krwi z nosa“, czem się niepokoił ojciec, ustało zupełnie. Obaj bracia w towarzystwie kolegów nie raz zdrowo i długo grali w ulubioną piłkę, zresztą chwalebnie zalecaną w ojcowskiej instrukcji.

Powrócili więc na początku 1646 roku z Krakowa do Żółkwi, gdzie przebywali wówczas rodzice. Tutaj odpoczęli niespełna 2 miesiące — i w ostatnich dniach lutego, wyruszyli w podróż i na studia zagraniczne.

3. PODRÓŻ I STUDJA ZAGRANICZNE.

Od początku XVI w. wędrowni młodzieży polskiej zagranicę nie ustawały. Jedni dla prawdziwej nauki, inni, aby zadość uczynić zwyczajowi, wysyłali synów do Niemiec, Włoch i Francji. Powodem tych tłumnych wycieczek było i to, że kulturalniejsi, bardziej wykształceni rodzice zdawali sobie sprawę z upadku Akademii Krakowskiej i szkół krajowych, czego liczne dowody mamy w ówczesnych rozprawach politycznych, satyrach i nawet w przemówieniach sejmowych. Wielu rodziców zamierzało umieścić synów, jako dworzan przy boku królewskim, lub w rezydencjach wielko-

pańskich, bo stąd najłatwiej było promować się do różnych urzędów i intrat. Ale właśnie w tej służbie bardzo były potrzebne języki obce. Szła więc młodzież zagranicę i po naukę języka niemieckiego i francuskiego, rzadziej — w tym czasie — włoskiego. Jakób Sobieski również w czasie swej młodości odbywał 2-krotnie podróże zagraniczne, połączone ze studjami, na których spędził 6 lat. Przytem były to czasy pod względem gospodarczym kwitnące. Na wszystkich granicach panował spokój, wprawdzie król szykował się do ważnej rozprawy z Turcją i Tatarami, ale sejmy odmówiły mu poparcia. Polska była u szczytu znaczenia politycznego i pomyślności gospodarczej. Widoczne już dla bystrego oka źródła wewnętrznej niemocy: brak wśród szlachty zrozumienia dla najważniejszych spraw politycznych, skrzepowanie władzy królewskiej, brak stałego skarbu i wojska — wszystko to miało doprowadzić do katastrofy dopiero za lat kilka, w czasie wojen kozackich. Wśród takich okoliczności krajowych, Jakób Sobieski wysyłał synów zagranicę. Mieli jechać pod opieką pana Orchowskiego i 3 starszych dworzan, wśród których był Imci Pan Sebastjan Gawarecki. Jemu to zawdzięczamy opis podróży, odbytej przez obu braci⁸⁾. I tym razem wojewoda nakreślił instrukcję, z tą jednak zmianą, że wręczył ją nietylko Panu Orchowskiemu, ale również i synom, przyczem w instrukcji tej zwracał się bezpośrednio do synów.

W instrukcji przepisuje synom odbycie podróży szlakiem, który sam za czasów swej młodości 2-krotnie przebywał, a więc przez Niemcy do Niderlandów, Francji, Anglii i Włoch. Pobyt zagraniczny miał trwać około 4 lat⁹⁾.

Celem tej podróży było: 1) poznanie obcych krajów; 2) nauka języka francuskiego i dalsza wprawa w wymowie i studjach łacińskich; 3) nauka budowy fortec, poznanie obronnych zamków i miast. Dlatego zalecał im dłuższy pobyt w Paryżu, gdzie mieli ćwiczyć się w językach, i w Niderlandach, gdzie kwitnęła sztuka budowania fortec i umacniania miast. Powiada więc wojewoda: „Peragrynacji inter alios fructus ten jest primarius uczenia się języków cudzoziemskich¹⁰⁾. To ozdoba każdego szlachcica polskiego i pochwała między przednimi ozdobami i chwałami umieć języki. Ale nietylko każdego chłachcica polskiego, ale każdego hominis politici. Przyda się i na dworze Pańskim (królewskim) et in Repu-

⁸⁾ „Dziennik podróży po Europie Jana i Marka Sobieskich“, przez Sebastjana Gawareckiego, W-wa, 1883 r.

⁹⁾ „Instrukcja Jakóba Sobieskiego, wojewody ruskiego, dana synom jadącym do Paryża“ zamieszczona w cytowanym „Dzienniku podróży“ Gawareckiego.

¹⁰⁾ Jedną z pierwszych korzyści (owoców) podróżowania jest nauka języków cudzoziemskich.

blica na różne legacje, ma różne Pańskie (królewskie i Rzplitej usługi“.

Nauka budownictwa była aż nadto potrzebna dla kresowców, wznoszących zamki obronne od strony tatarskiej. Ojciec prosił synów, aby prowadzili dokładny dziennik podróży i aby listownie składali mu sprawozdania o podróży i studjach. Kończył instrukcje, ostrzegając ich i zaklinając, aby unikali 5 niebezpieczeństw: 1) długów, 2) gry w karty, 3) swady, zwłaszcza z Francuzami „bo to naród letki, niestateczny plerumque nie cny, w konwersacji gadatliwy nazbyt, ma offertach nie schodzi; do tego nietrudno u nich w jednej godzinie i o łaskę i o gniew, najmniejszą rzeczą uraża się, co za szeląg nie stoi, lada fraszkę mają sobie za dishonor i zara o to umierać chcą i pojedynkować. A co większa, że i starzy i młodzi jednakiż humorów“... A wreszcie zaleca synom, aby starszego swego Imci Pana Orchowskiego słuchali jak ojca. Niestety, niespełna w rok po wyjeździe umiera im ojciec. Bracia widocznie na żądanie matki nie wracają do kraju, lecz dalej podróżują. W kilka miesięcy potem umiera ich opiekun Imci Pan Orchowski. Zostają z P. Gawareckim i jeszcze z 2 dworzakami. Bolesna wieść o śmierci ojca i zaraz potem śmierć drogiego nauczyciela musiały źle wpłynąć na dalszy przebieg podróży. Nikt w takich warunkach nie może intensywnie pracować. Jednakże Bracia starają się wypełnić wolę ojcowską — pilnie uczą się języka francuskiego i szczegółowo zwiedzają zagraniczne warownie, miasta obronne, arsenały i ludwisarnie, a zapewne wszystko to, zgodnie z wolą ojcowską, opisują w swojej księdze podróźnej, który to dokument, niestety, nie zachował się do naszych czasów. Za to mamy o tem wiadomość, jakby z drugiej ręki, z dziennika podróży p. Gawareckiego, który na każdej niemal karcie podaje rozległość murów, wysokość, ilość i jakość dział, liczebność załogi, obronność przyczółków mostowych i bram, sposób budowania fos — wszystko to, co interesowało obu braci. Nie imci pan Orchowski i Gawarecki oprowadzali ich po tych cudzoziemskich „prezydjach“, lecz raczej odwrotnie — to młodzi pupile prowadzili tam swoich nauczycieli. Dzięki listom polecającym, które otrzymali od ojca, nie robiono im żadnych przeszkód i pokolei mogli zwiedzać szwedzkie obozy w Niemczech, gdzie chociaż pobieżnie zapoznawali się z najlepszą w owym czasie piechotą szwedzką, weteranami 50-letniej wojny. W Niderlandach przedstawili się znakomitemu admirałowi Van Tromp'owi i uzyskali od niego zezwolenia na zwiedzenie najlepszej w tym czasie „wodnej armii“ (floty). We Francji naobserwowali dobrze wyekwipowane i liczne pułki stałej armji Ludwika IV-go. Przebywając w Paryżu około roku (od czerwca 1646 do kwietnia 1647) zapisali się na kilka miesięcy w poczet t. z. „czerwonej kompanji“ gwardji królewskiej, która była pewnego rodzaju szkołą wojskową¹¹⁾. Tutaj zapewne powstała w umyśle obu młodzieńców pierwsza myśl o konieczności utrzymania w kraju stałej

armji dla obrony kresów ukraińskich. Przebywając w Niderlandach, pobierali lekcje u znakomitego Stampiona, mistrza budownictwa wojskowego — niestety — zbyt krótko, bo zaledwie 4 miesiące. Niewielki też odnieśli pożytek z tak krótkiej nauki.

Wogóle w ciągu 2½ rocznego pobytu więcej podróżowali, niż studjowali.

Chodziło narazie o pewne ogólne zapoznanie się z krajami Europy Zachodniej. Właściwie studja wojskowe, a częściowo i humanistyczne mieli rozpocząć później, ale okoliczności złożyły się inaczej: 20 czerwca 1648 r. otrzymali wiadomość o powstaniu kozaków, klęsce pod Żółtymi Wodami i Korsuniem, oraz o wzięciu hetmanów do niewoli. 16 lipca otrzymali listy od matki, wzywające ich do natychmiastowego powrotu. Opuścili więc Holandję i śpiesznie podążyli do Polski.

Chmielnicki ze wszystkimi siłami szturmował właśnie Zamość, w którym, uchodząc z Żółkwi, znalazła schronienie i ich matka. Synowie, zaniepokojeni w najwyższym stopniu o los matki, w przebraniu dostali się do obozu kozackiego, a stąd, niewiedomo jakim sposobem, do twierdzy zamojskiej. Matka przywitała ich prawdziwie po spartańsku: kazała im stanąć w szeregach walczących i pójść śladami ojca i dziadów¹¹⁾. Młodzieńcom nie trzeba było tego powtarzać. Zaraz po odstąpieniu Kozaków od Zamościa z funduszów, ocalonych z kozackiego pogromu wystawili 2 lekkie chorągwie. Marek miał wówczas lat 20, Jan 19.

Wkrótce Marka widzimy wśród obrońców Zbaraża, a Jana, razem z wojskami królewskimi, pod Zbarażem. Później bracia spotkali się w walnej rozprawie pod Beresteczkiem (1651 r.).

Tutaj Jan padł ciężko ranny (miał wówczas 22 lat). Odżyły rycerskie tradycje rodu. Skończyły się lata spokojnej nauki, rozpoczęła się natomiast twarda szkoła życia, która Marka po upływie roku zaprowadziła na pole batoskie¹²⁾, gdzie głowę położył w 24 roku życia, — a Jana do hetmaństwa i korony. Dr. JÓZEF BERO

¹¹⁾ O. Laskowski — „Młodość wojskowa Jana Sobieskiego“, W-wa, 1929 r., str. 5 — 7.

¹²⁾ Powitanie matki — w cytowanej autobiografji króla Jana.

¹³⁾ Klęska pod Batohem, w której nieliczne siły polskie poniosły klęskę w walce z Kozakami i Tatarami (1652 r.).

Źródła:

1. T. Korzon — „Dola i niedola Jana Sobieskiego“ t. I, Kraków 1898 r.
2. F. Kluczycki — „Pisma do wieku i spraw Jana Sobieskiego“, t. I, Kraków 1880 r.
3. Gawarecki — „Dziennik podróży po Europie Jana i Marka Sobieskich“, Warszawa, 1883 r.
4. O. Laskowski — „Młodość wojskowa Jana Sobieskiego, W-wa, 1929 r.

Dnia 14 października upływie 160 lat od chwili gdy Sejm Rzeczypospolitej uchwalił ustanowienie „Komisji nad edukacją młodzi narodowej szlacheckiej dozór mającej“.

Pierwsze to ministerstwo oświaty nie tylko w Polsce ale i w Europie od samego początku swego powstania znalazło się w nadwyras trudnem położeniu. Nie miało wzorów, przykładów, ani też wytkniętej drogi, którą kroczyłoby należało. Nie ustalono ani organizacji pracy samej Komisji, ani też zakresu jej działalności. Jeśli dodamy do tego ów bezmiar pracy, jaki Komisję czekał, pracy wykonywanej w atmosferze ogólnej niechęci, walki, oszczędstw społeczeństwa i ex-jezuitów, wtedy dopiero zozumieć będziemy mogli ogrom dokonanego dzieła.

Tempo pracy było niepomierne szybkie. Uchwaliwszy (21.II.1774) regulamin wewnętrzny, Komisja Edukacji Narodowej wydaje „Instrukcję dla wizytatorów“, mających zbadać współczesny stan szkolnictwa (20.VI.1774); „Przepisy dla szkół prywatnych“ (1774); „Przepisy na szkoły wojewódzkie“ (1774), a uporządkowawszy przynajmniej na razie organizację szkolnictwa państwowego, zajęła się opracowaniem „Przepisów od Komisji Edukacji Narodowej Pensjo-mistrzom i mistrzyniom danym“, czyli szkolnictwem prywatnem. Zajęła się problemem opracowania nowych podręczników (1775) i wykonując olbrzymią pracę administrowania szkolnictwem, trafnym instynktem wiedzona, wysiłki swe skierowała ku ułożeniu „Ustaw Komisji Edukacji Narodowej“, które wreszcie w 1785 stały się obowiązujące, jako „Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu Akademickiego i na szkoły w Krajach Rzeczypospolitej przepisane“.

Jakkolwiek Ustawy te zawierają i t. zw. dziś pragmatykę naukowoczą i metodyczną wraz z przepisami emerytalnymi i wytyczne dydaktyczno-metodyczne, to mimo to, są bodaj pierwszą w Europie ustawą o organizacji szkolnictwa. Znaczenie tej ustawy, wydanej w 1785 r. stanie się tem jaśniejsze, jeżeli przypomnimy sobie, że państwo pruskie jednolitej ustawy o organizacji całego szkolnictwa nie miało aż do czasu wielkiej wojny 1914 — 1918 r., a niektóre państwa europejskie do dziś dnia jej nie posiadają.

Do wielkich czynów Komisji Edukacji Narodowej zaliczyć należy również reorganizację Akademij, czyli Uniwersytetów: Jagiellońskiego, dokonaną w latach 1778—81, i wileńskiego, oraz jej działalność na polu zakładania i ulepszania szkół dla ludu, jakkolwiek praca ta bezpośrednio w zakres czynności K. E. N. wchodzić nie miała.

Dziś z pracy Komisji Edukacji Narodowej jesteśmy dumni, szczeniemy się nią i w każdej okoliczności staramy się przypomnieć o niej Europie.

Lecz imaczej pracę tę oceniało społeczeństwo XVIII wieku. Poza

entuzjazmami, trwającymi w Komisji Edukacji Narodowej i poza nieliczną garstwą wybranych, prace Komisji spotykały się z niechęcią i krytyką a nierzadko z ośmieszaniem i oszczerstwem. Prym w tej niecej pracy wiedli ex-jezuici, pracujący w szkolnictwie. Sabotowali rozporządzenia i przepisy K. E. N., ośmieszali jej ustawy, podburzali przeciw nim szlacheckie społeczeństwo. W roku 1783 wizytator Kolemowicz „zabronił ex-jezuitom rozsiewania przeciwko Komisji potwarzy i paszkwidów“; Krzyżacy rawscy, jak domosił w 1785 r. prefekt Porębski Komisji E. N. „ganią z gruntem dzisiejszą edukację; obrzydzili ją obywatelom tak dalece, że dziś mówią publicznie, iż Prześwieta Komisja głupstwa jednego nauczać każe, że mądrych chce wygubić, że daremno na dzieci swoje ekspens łożą...“. Ex-jezuici wydali ilustrowane piśmisko, ośmiewające nauczanie nowo-wprowadzonego przedmiotu nauczania historii naturalnej. Praca przeciw K. E. N. świetnie zorganizowana przekonała społeczeństwo szlacheckie, które „patrzyło na mowy sposób nauczania przez szkła starych uprzedzeń i nietylko odmawiało Komisji poparcia, lecz owszem, przy każdej sposobności manifestowało swą niechęć“.

Dla prawdy historycznej zaznaczyć w tem miejscu wypada, że chlubny wyjątek stanowili O.O. Pijarzy, stając bez zastrzeżeń przy Komisji Edukacji Narodowej. Śmiem twierdzić, że rola pijarów do dziś dnia nie znalazła należytej oceny. Gdyby nie oni, K. E. N. nie zdołałaby nawet w części zrealizować swych pomysłów.

Jednak poparcie pijarów nie wystarczyło. Komisja Edukacji Narodowej uległa społeczeństwu, które z szkół Komisji zaczęło swe dzieci odbierać i poszła na poważny kompromis, ograniczając wykład historii naturalnej, zezwalając na naukę łaciny kuchennej, zmuszając profesorów do praktyk religijnych, zamykając akademicką szkołę w Toruniu a otwierając zakonne. Dziś zapomniałszy o tem wszystkim, dumni z jej czynów.

Święcimy 160 latnią rocznicę Komisji Edukacji Narodowej w 1935 r. i mimowoli cisną nam się porównania z pracami podjętymi w dwu ostatnich latach przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. I znowu mamy do zanotowania uchwalenie ustawy o ustroju szkolnictwa (11.III.1932), ustawy o szkolnictwie prywatnem (11.III.1932), oraz ustawy o szkołach akademickich.

I znow przypomnieć należy, że ustawa o organizacji szkolnictwa pierwsza w Europie realizuje szkołę jednolitą, podczas kiedy konferencja szkolna państwa niemieckiego zwołana w 1920 r., mająca za cel opracowanie jednolitości szkolnictwa, zadawała się powołaniem do życia 4-kl. szkoły podstawowej, podczas gdy we Francji organizacja szkoły jednolitej pozostaje w sferze projektów.

Ustawa zaś o szkołach akademickich usiłuje zapewnić rozwój uczelniom wyższym, usuwając skostniałość średniowiecznej organizacji.

I znow praca odbywa się wśród ciężkich warunków i utrudnień.

Historja nie wiele nas nauczyła.

Dr. Stefan Truchim.

FILOZOFICZNE ZAINTERESOWANIA MŁODZIEŻY

19

(c. d.)

O ściśle filozoficznych zagadnieniach młodzieży wspominałem już tyle, że stanowią zgoła najmniejszą część jej problematyki światopoglądowej i że są zgoła podobnie metafizycznie i doktrynersko rozumiane i dyskutowane, jak i wszystkie inne; rozważania nad nimi pomnę, zwłaszcza, że w punkcie następnym także i o nie potrączę.

5. *Jak młodzież filozofuje?* Nietylko przyczyny zainteresowań filozoficznych i zagadnienia światopoglądowe są u młodzieży do pewnego stopnia swoiste, jej tylko właściwe; to samo dotyczy także i sposobu podejścia do zagadnień, a więc formalnych cech niepokoju światopoglądowego. Bodaj najznamienniejszą cechą młodzieńczego filozofowania jest ścisła zależność tegoż od zawsze zmiennej postawy nastrojowej, od nieustannych wahań między granicami optymizmu i pesymizmu. Ta wzruszeniowa postawa wobec życia i wszelkich ogólniejszych problemów powoduje, że podstawowe zagadnienie młodzieńczego światopoglądu: „być albo nie być” znajduje raz entuzjastyczne rozwiązanie: być, to znowu bezwzględnie nihilistyczne: nie być. *Niema* między temi dwoma stanowiskami prawie żadnych form pośrednich, jak wogóle niema z reguły w całym młodzieńczym filozofowaniu kompromisów: jest (z daną sprawą) albo tak, albo zgoła inaczej.

Człowiek dojrzały patrzy naogół z pewnem niedowiarstwem na wszelkie teorie i rozumowania filozoficzne; odczuwa, że w każdym poglądzie, a zwłaszcza światopoglądzie, jest równocześnie coś sztucznego i wartościowego zarazem; coś przekonującego, ale także i wiele logicznej dowolności. Młodociany natomiast, z braku szerszego doświadczenia i hamulców logicznych, z powodu skłonności do opozycji, sprzeciwu w stosunku do społeczeństwa — jest raz albo skrajnie dogmatyczny, ufny w światopogląd tradycyjny i wogóle we wszelkie bardziej od innych sugesywne poglądy, to znowu wpada w niemniej skrajny sceptycyzm intelektualny. Jego krytycyzm nie jest w gruncie rzeczy krytycyzmem, lecz negatywizmem i krytykowaniem, stanowczo łatwiej mu jest stanąć na skrzydłach: prawem i lewem, niż zająć postawę jakiegokolwiek centrum.

Poza wybitnie wzruszeniowem tłem ten właśnie sposób filozofowania młodzieńczego zrozumieć można do pewnego stopnia entuzjastycznym ustosunkowaniem się do rozumu i jego argumentów, bodaj, że najbardziej charakterystycznej właściwości młodzieńczego filozofowania i światopoglądu. Młodzież — nie tak jak „starzy” — wierzy w rozum. Wiara ta ma podwójne oblicze. Po pierwsze, młodociany kładzie znacznie większy nacisk — stanowczy nacisk — na wnioskowanie, argumentowanie, rozumowanie, medytowanie w ogólności; na składniki racjonalne doświadczenia, aniżeli na ele-

menty sensualne. Jest typowym racjonalistą, bardziej zagorzałym niż racjonałści XVII w., bojownikiem idej i wrogiem empiryzmu. Pogląd przezeń posłyszany — dajmy na to na lekcji psychologii, że — wedle empirystów — wszelkie doświadczenie wywodzi się, a wszelka myśl sprowadza się do wrażeń zmysłowych, jest dlań albo niezrozumiały, albo wprost obcy i śmieszny. Najpierw, a często nawet wyłącznie, ważnym jest rozum, potem zmysły. Wrażenia są wprawdzie potrzebne, ale jedynie rozumem można coś *naprawdę* poznać. O to „*naprawdę*“ młodocianemu głównie chodzi, i ono stanowi drugie oblicze młodzieńczego racjonalizmu. Celem-ideałem młodego, dojrzewającego umysłu jest poznanie bezwzględne, „*naprawdę*“ prawdziwe, ujmujące istotę rzeczy, wnikaające w samo dno wszechświata. Prawda absolutna! Który młodociany w nią nie wierzy i nie chce jej zdobyć?! Jak Archimedes wierzył, że poruszy z posad ziemię, gdyby mu tylko damo jakieś mocne oparcie poza nią, podobnie i młodzież jest głęboko przekonana — nie zawsze zresztą w sposób świadomy i jasny, — że gdy tylko znajdzie jakąś ostateczną „zasadę“, jakieś jedno najogólniejsze „prawo“, będzie mogła zeń „wyprowadzić“ wszystkie inne prawa i prawdy i w ten sposób posiadzie wiedzę absolutną o całości, a zarazem i najdrobniejszych zakamankach wszechświata. Wiara ta zresztą nie jest wyłącznie młodzieńcza, bo i kultura ludzka długie wieki nią się karmiła; przypomnijmy sobie choćby tylko Laplace'a, który jedną formułą matematyczno-fizykalną chciał objąć cały świat! Młodzież pragnie wiedzy absolutnej, a to znaczy, że pragnie i jedności bezwzględnej, wierzy, że i świat jest jedną organiczną całością, podobnie, jak jedno wszystko obejmująca „Prawda“. Młodociany jest z tendencji *monistą* i antydujalistą, nie jest też wcale rzeczą dziwną, że to, co go w tradycyjnym pojmowaniu Boga najczęściej razi, to teza, iż Bóg stworzył, wyłonił z niczego świat i że jest czemś innym od tego stworzonego przez siebie świata, że ciągle w gruncie rzeczy jest poza nim. Wprawdzie zdeklarowanych panteistów znalazłem w ankietach bardzo niewiele (5 na 450, t. j. coś ponad 1%), ale to wcale nie sprzecza się z niewątpliwym faktem, że młodzież w pewnym wieku ujawnia wybitnie panteistyczne *skłonności*, może więcej wzruszeniowe, niż jasno wyrozumowane. Jeśli wziąć pod uwagę dzienniki, a w nich wypowiedzi o przyrodzie, to przepiękne opisy krajobrazu z mistyczno-metafizycznymi refleksjami, narzuca się zawsze przypuszczenie, że Bogiem młodocianego jest świat cały. Przemawia za tem kontemplacyjno-animistyczne, wczuwające się w zjawiska przyrody nastawienie, które wzmoczoną falą (po przerwie w okresie chłopięcym) rozlewa się w duszy młodzieńca. Owo wzruszeniowe „panteizowanie“ („na rozum“ woli młodociany *osobomego* Boga), ów łączący się z niem „Weltschmerz“ weterowski jest tak pospolitym faktem, że nie trzeba istnienia tegoż bliżej wykazywać.

Skłonność do radykalnego racjonalizmu zgadza się bardzo dobrze z mistyczno-kontemplacyjnym, pół-panteistycznym nastawieniem

młodocianego. Jest to fakt wielokrotnie powtarzający się w dziejach kultury filozoficznej, że racjonalizm skrajny „wyradza się” w mistycyzm, czasem odwrotnie; „les extremes se touche...”. — Młodzież nie tylko wierzy w absolutną prawdę, w rozum, w jedność świata, ale w praktycznym swym filozofowaniu daje wyraz tej wierze: zawzięcie dyskutuje, rezonuje, rozważa, medytuje; głośno, cicho, samotnie, w gronie koleżeńskim i t. p. Nieraz zapewne w tych gorączkowych, często chaotycznych dyskusjach przejawia się bardziej instynkt walki i chęć „postawienia się”, niż pragnienie poznania prawdy, aliści samą skłonnością do walki niewiele z tych faktów wytłumaczymy. Skłonność ta raczej tylko przyczynia się do takiego czy innego *formalnego* toku dyskusyj, sama zaś dyskusja musi być raczej produktem ciekawości filozoficznej i przekonania, że można coś wyrozumować o rzeczach „ostatecznych”.

Dialektyką zwie się „metoda” filozofowania, polegająca na wydobyciu wniosków, a zarazem argumentów-przesłanek dla dedukcyj coraz to dalszych i ogólnych. Młodociany jest „urodzonym” dialektykiem, szermierzem argumentami. Gdy jego samego nie stać na pomysły i obrotne posługiwanie się słowem, to przynajmniej przysłuchuje się innym z tym samym zapałem, z jakimby sam zdobywał dialektycznie prawdę absolutną. Czasem — i zczasem — jednakoż wiara w twórcze znaczenie argumentów i słowa doznaje bolesnego — niekiedy gwałtownego — załamania; po pewnym czasie, t. j. przeciętnie gdzieś koło 20 — 22-go roku życia załamanie to jest regułą; budzi się wstręt do metafizyki i zonglowania słowem; ale i ten wstręt, w którym znać więcej rozczarowania, niż odrazy jest ciągle jeszcze... wiarą w prawdę bezwzględną; jest buntem przeciw doświadczeniu, jest niemożnością pogodzenia się z sytuacją nową, z pragmatyczno-utilitytanem patrzeniem na prawdę, z niewiarą w „Rozum”. — Młodociany wyśmiewa wtedy swoje minione „mrzonki metafizyczne”, natrząsa się z innych, którzy jeszcze filozofują i w gruncie rzeczy sam... tęskni do prawdy bezwzględnej, do światopoglądu niczem niewzruszonego. — Załamanie się racjonalizmu młodzieńczego, najczęściej równoznaczne z zerwaniem z wszelkimi „wątpliwościami religijnymi”, bywa zazwyczaj także i zakończeniem okresu utopijnych, doktrynerskich marzeń o społeczeństwie, mimo, że sam problem społeczny jest z reguły późniejszy od metafizycznego w umyśle młodzieńczym. Gdy 6-to—7-mio klasy sta (z gimnazjum) dochodzi do przekonania, że niewiele, albo nic o świecie nie wyrozumuje, wtedy też zaczyna „trzeźwiej” podchodzić i do zagadnień społecznych, zaczyna być powoli empiryistą, co jest oczywiście do pewnego stopnia konieczne; źle jest wtedy tylko, gdy wiara w rozum zdecydowanie gaśnie; powstaje wtedy typ filistrza, który wogóle żadnej wagi nie przykładają do argumentów, a wierzy jedynie w „mamacalną”, najczęściej ekonomiczną prawdę.

6. *Typy filozofowania młodzieńczego.* — Konstrukcja powyższa odnosi się do filozofowania młodzieńczego „wogóle”. Jest jednakże

pewnem, że u każdego młodocianego zosobna, filozofowanie to wygląda nieco inaczej, niżby to wynikało z powyższego schematu, zależnie czyto od warunków środowiskowych, czy też zwłaszcza od określonych *typowych* dyspozycji, skłonności wrodzonych danego osobnika. Zależności te można ująć w t. zw. konstrukcjach typologicznych, różniczkujących obraz przeciętny. Obraz „typowy” jest — zapewne — bliższy rzeczywistości, atoli wtedy tylko spełnia swoje zadanie, gdy równocześnie wyjaśnia przyczynowo, dlaczego dany typ odchyła się od przeciętnej. Typologia filozofowania i światopoglądu przeżywa marazie swe niemowlęce lata, mimo genialnych wytycznych Jaspersa w jego „Psychologii światopoglądów”, to też tutaj tylko potrącając o to właśnie podejście do młodzieżowej postawy filozoficznej. Uważam, że można postawę tę z sensem zróżniczkować według dwu zasad podziału: I° według odniesienia się młodocianego do tradycji swego wyznania religijnego i II° według głównej dziedziny zainteresowań filozoficznych. Siedem typów wyróżniam wedle tych zasad klasyfikacji, a mianowicie:

- a) według pierwszej zasady: I typ tradycjonalisty
 II „ racjonalisty
 III „ oportunisty
- b) według drugiej zasady: I „ metafizyka
 II „ naukowca
 III „ społecznika
 IV „ moralisty.

Typy powyższe są do pewnego stopnia „aprioryczne”, konstrukcyjne, ale i niemniejsze uzasadnienie znajdują w materiale, którym rozporządzałem; dotyczy to zwłaszcza trzech pierwszych typów, które spróbowałem nawet statystycznie ująć.

Tabl. 10.

Typy światopoglądowe młodzieży
 ze względu na ustosunkowanie się tradycji religijnej

Typ tradycjonalisty		Typ racjonalisty		Typ oportunisty	Nie opowiadający się	Bud- dyści, panic- iści	Razem
narzuc.	krytycz.	intelekt.	etyczny				
65	57	21	10	12	55	5	225
122		31					
54 2°/o		13 8°/o		5 3°/o	24 4°/o	2 2°/o	100°/o
102	51	11	8	?	49	4	225
155		19					
68°/o		8 4°/o		?	22°/o	2°/o	100°/o

(d. c. n.)

J. Pieter.

(c. d.)

A. Metody indywidualizujące w nauczaniu

Główne kierunki współczesnych metod nauczania, wśród których rozróżniliśmy trzy grupy, rozwijają się z jednej strony pod wpływem teorii pedagogicznej, z drugiej zaś, ma skutek podjętych prób i doświadczeń w wychowaniu praktycznym. Badania w zakresie psychologii rozwojowej, głębsze wnikięcie w potrzeby, instynkty i zainteresowania dziecka, w jego życie emocjonalne, pobudzają reformatorów wychowania do tworzenia takich warunków, w których możliwości swobodnego i samorządnego rozwoju jego indywidualności znalazły pełny wyraz. Na przelomie XIX i XX wieku budzi się i rozwija ożywiony ruch reformatorski w dziedzinie edukacji pod hasłem „nowego wychowania“, „nowej szkoły“ — szkoły aktywnej i twórczej. W różnych krajach powstają *szkoły nowego typu*, założycielami których i długoletnimi kierownikami są indywidualności, obdarzone wybitnym talentem pedagogicznym i organizacyjnym. Szkoły te — to jakby *laboratoria pedagogiczne*, w których rozwijają się i dojrzewają różne koncepcje wychowawcze i pomysły w zakresie metod nauczania i uczenia się. Jedne z nich wysuwają na plan pierwszy *zasadę pracy indywidualnej* dziecka i w związku z tem możliwie doskonały rozwój jego indywidualności, inne — *zasadę pracy zbiorowej* w mniejszej lub większej grupie uczniowskiej, tudzież jak najgłębsze uspołecznienie dziecka, jeszcze inne wreszcie zmierzają do scharmonizowania obu tych czynników w wychowaniu i nauczaniu.

Początki prób i doświadczeń w szkołach nowego typu przypadają na ostatnie 10-lecie ub. wieku. Szkoły te powstają najpierw w krajach anglosaskich, gdzie maskutek tradycyji historycznych, oraz wyznawanych poglądów społeczno-politycznych dobro jednostki i poszanowanie godności człowieka i jego praw obywatelskich stanowi najcenniejszy dorobek życia kulturalnego narodu. Rozwój stosunków gospodarczych, daleko posunięty proces uprzemysłowienia wylania coraz silniej odczuwaną potrzebę wychowywania jednostek, odznaczających się samodzielnością i pełnych inicjatywy w różnych dziedzinach życia społecznego. Rozwój samodzielności, inicjatywy i pomysłowości, uzdolnień do pracy produktywnej w grupie społecznej stanowi główną funkcję nowego wychowania i nowej szkoły.

Pierwszą szkołą nowego typu, o charakterze internatowym zakłada w r. 1889 *Cecil Reddie* (ur. 1858 † 1932) w miejscowości *Abbotsholm* w Anglii (*New School of Abbotsholm*). Tu wychowuje się nowy typ Anglika, człowieka pełnego inicjatywy, a przytem chrze-

ścijanina i dżentelmena o subtelnej kulturze duchowej. W trzy lata później organizuje w Anglii wybitny pedagog *Badley* odmienny typ mowej szkoły, opartej na systemie koedukacji, t. zw. *Bedales Schools* (czyt. *Bidels skuls*). W Stanach Zjedn. Am. Pn. tworzy szkołę doświadczalną przy uniwersytecie w Chicago *J. Dewey* w r. 1896. Zmierza tu do wytworzenia ścisłej więzi między nauką i pracą dziecka a życiem kulturalno-gospodarczym społeczeństwa. Do szkoły *abbotsholmskiej* i *chicagowskiej* odbywają się istne pielgrzymki pedagogiczne; to też pod wpływem *Reddi'ego* i *Dewey'a* powstają coraz liczniejsze szkoły nowego typu w różnych krajach Europy i Ameryki. W r. 1898 pedagog niemiecki *Dr. Herman Lietz* (ur. 1868 † 1919) zakłada swe szkoły w przepięknych okolicach Harcu, w *Ilseburgu*, *Haubindzie* i *Bieberstein*, w rok później 1899 powstaje istniejąca dotąd szkoła nowego typu w *Verneuil sur Aure* we Francji (2 godz. drogi od Paryża), której założycielem był *Demolins*, a którą obecnie kieruje *G. Bertier*. W latach następnych zasłynęły szkoły nowego typu takie, jak „szkoła życia” w *Brusselsi*, której twórcą był *O. Decroly*, wolna gmina szkolna *G. Wynkena* w *Wickersdorf* w Turynji, szkoła *P. Gelreba* w *Odenwald*, w *Hesji*, szkoła *Bertholda Otto* w *Lichterfil*, *Domy Dziecięce* (*Casa dei Bambini*). *Marji Montessori* w Rzymie i innych miastach włoskich, *Dom Dziecięcy* (*Maison des Petits*) Instytutu *Rousseau'a* w *Genewie*, szkoła *Jana Ligtharta* w *Hadze* i t. d. Światowy ruch reformatorski, zmierzający do zbudowania nowej szkoły, objął też i Polskę w pierwszym dziesiętku naszego stulecia. Próby stworzenia polskiej szkoły nowego typu podejmują *X. Jan Gralewski* w *Nowej Wsi* pod *Warszawą*, *St. Karpowicz* w *Warszawie*, *Marja Ramulowicz* w *Krakowie*, *Ksarvery Prauss* w *Zakopanem*. *T. Łopuszański* w *Prokocimie* pod *Krakowem* i inni. Oto ważniejsze ogniska pracy wychowawczej, w których, w zaraniu nowej ery dziejowej, rodziła się współczesna myśl pedagogiczna i gdzie ożywiony nowym duchem czyn pedagogiczny wykuwał coraz doskonalsze formy życia w dziedzinie edukacji¹⁾.

W nawiązaniu do poglądów pedagogicznych *Montaigne'a*, *Locke'a*, *Rousseau'a*, *Trentowskiego*, *Tołstoja* i innych myślicieli ubiegłych stuleci, nowe prądy w wychowaniu i nauczaniu wysuwają na plan pierwszy zasadę indywidualizacji, przyjmując jako punkt wyjścia i główny drogowskaz wszelkich poczynań wychowawczych duszę dziecka, istotne cechy jego organizacji psychofizycznej, a jako cel najwyższy wychowania dobro dziecka i zapewnienie maksimum szczęścia każdej poszczególnej jednostce ludzkiej. Wśród współczesnych metod nauczania kierunek indywidualistyczny cechuje przede wszystkim *system daltoński* (*Dalton Plan*), *metodę*

¹⁾ *J. Dewey et Evelyn Dewey. Les écoles de demain. Trad. par R. Ruthil. Paris. Flammarion. T. Petersen. Die neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926.*

uczenia się pod kierunkiem (*supervised study*) i technikę winnetkowską (*The Winnetka Technique*).

Do najbardziej na naszym gruncie znanych współczesnych metod nauczania należy, obok metody ośrodków zainteresowań Decroly'ego bezsprzecznie *laboratoryjny plan daltoński*, o czym świadczy przykład książki samej twórczyni metody *Heleny Parkhurst* i około 50 prac, poświęconych systemowi daltońskiemu.¹⁾ Nadto mamy już sprawozdania z prób i doświadczeń, w związku ze stosowaniem z mniejszym lub większym odchyleniem systemu daltońskiego w szkołach polskich różnego stopnia, jak w Chełmie Lubelskim, Krakowie, Krzemieńcu, Warszawie, Gnaszynie pod Częstochową i t. d.²⁾ Wychodząc z założenia, że laboratoryjny plan daltoński znany jest w sferach naszego nauczycielstwa, nie będę omawiał go szeroko, przypominę tylko jego istotne cechy i podkreślę niektóre zalety i braki³⁾.

Laboratoryjny plan daltoński zrodził się i rozwijał na gruncie stosunków społeczno-gospodarczych w Stanach Zjednoczonych i w dużej też mierze pod wpływem amerykańskiej filozofii pragmatystycznej James'a i Dewey'a. Pierwsze próby realizacji swego planu stosuje *Hel. Parkhurst* w miasteczku Dalton i stąd też pochodzi nazwa metody. Z czasem system daltoński rozpowszechnia się i w innych krajach anglo-saskich, w Anglii i Australji, a także w Rosji sowieckiej, gdzie w ciągu pierwszych kilku lat istnienia nowej republiki cieszył się dużym powodzeniem⁴⁾. Zob. (*Al. Ogniew*, Pamiętniki Kostji Rjabcewa), *Scolaire en Russie sov.* S. Hessen i t. p.

Główne założenia i istotne cechy laboratoryjnego planu daltońskiego, w porównaniu z tradycyjną metodą nauczania, dadzą się ująć następująco:

¹⁾ Bibliografię znajdzie czytelnik na końcu mojej broszury p. t. *System Daltoński w szkole powszechnej*. Wyd. III-ciej. Nakład Gebethnera i Wolffa w Warszawie 1935. — Ostatnio ukazało się też obszerniejsze studjum (*J. Kruszewskiego*). Na marginesie Planu Daltońskiego. (*Kultura Pedagogiczna. Rocznik I. Z. 1*).

²⁾ Sprawozdanie pod red. *Dr. J. Młodowskiej*: *System Daltoński w szkole polskiej*. Sprawozdania z rocznej pracy w państw. seminarjum naucz. ż. w Chełmie Lubelskim. Chełm 1928. — *Jan Trzcieniecki*. *System Daltoński w Liceum Krzemienieckim*. *Muzeum*, Nr. 1, r. 1929). — *D. Gayówna*. *Dalton. Plan na W. K. N.* (*Muzeum* Nr. 5, r. 1928) — *Ludwik Bandura*. *Próba nowej szkoły w Gnaszynie pod Częstochową*. (*Ruch Ped.* Nr. 4, r. 1935).

³⁾ O systemie Daltońskim znajdzie też czytelnik szereg artykułów w *Ruchu Pedagogicznym*, m. i. pisali na ten temat *Dr. J. Młodowska* (Nr. 9, r. 1926), *Dr. St. Niemcówna* (Nr. 9, r. 1928), *Dr. Rudolf Taubenszlag* (Nr. 2 — 4, r. 1929).

Praca uczniów odbywa się w szkole daltońskiej nie w klasach przy pomocy nauczania słownego, jak to bywa w szkole tradycyjnej, ale w odpowiednio urządzonych pracowniach, zaopatrzonych w potrzebne pomoce naukowe. Nie ma stałego rozkładu godzin, natomiast dozwolony jest uczniowi wolny wybór przedmiotu pracy w odpowiedniej pracowni. W związku z tem program nauki odznacza się dużą plastycznością w porównaniu z programem w szkole tradycyjnej, sztywnym i spetryfikowanym. Rozkład materiału i programy w systemie klasowym zastąpione są w szkole daltońskiej pisemnymi przydziałami pracy z zakresu poszczególnych przedmiotów, t. zw. *assignments* (czyt. esajmment). Zamiast pracy z nauki zbiorowej panuje tu głównie praca indywidualna i samodzielna ucznia. Stąd wynika ograniczenie nauczania słownego do minimum, natomiast przewagę ma praca pisemna ucznia. Otrzymane przydziały (*assignments*) opracowują uczniowie pisemnie, ewentualnie z dołączeniem rysunków, wykresów, szkiców i t. p. Miejsce nauczyciela uczącego i nauczającego całą grupę uczniowską, zajmuje w szkole daltońskiej nauczyciel-kierownik i specjalista w danym przedmiocie, który udziela indywidualnie rad i wskazówek każdemu z uczniów, zajętemu opracowaniem swego przydziału. Zamiast kontroli jednostronnej, tylko nauczyciela, istnieje tu kontrola dwustronna i ucznia i nauczyciela, przy pomocy odpowiednich wykresów na specjalnych kartach, oznaczających wydajność i wyniki pracy. Z charakterystyki tej wynika, że podstawą systemu daltońskiego jest *zasada pracy indywidualnej* uwzględniająca zainteresowania i uzdolnienia uczniów i umożliwiająca każdemu z nich zastosowanie właściwego sobie *tempa pracy, zasada odpowiedzialności*, wynikającej z poczucia obowiązku, *studzież metoda laboratoryjna*, stosowana w zdobywaniu wiadomości, umiejętności i sprawności w zakresie poszczególnych przedmiotów nauki.¹⁾

W systemie daltońskim tkwi dużo stron dodatnich i zalet, które mogą się przyczynić do pogłębiania pracy wychowawczej i dydaktycznej. Umożliwia bowiem ta metoda *rozróżnić zdolności samokształcenia i samodzielności ucznia*, pobudzając go do *aktywności* i przeżywania treści w związku z opracowanym tematem. Ze względu na różny poziom intelektualny uczniów i na różne, właściwe każdemu z nich, tempo pracy wprowadza system daltoński *program różnicowany* w zakresie poszczególnych przedmiotów i dla dzieci mniej zdolnych minimalny, dla przeciętnych normalny, dla wybitnie uzdolnionych program maksymalny. W ten sposób można usunąć czynnik przeciążenia w pracy szkolnej i umożliwić uczniom, którzy z powodu ew. choroby i dłuższej nieobecności w szkole mają zaległości, opanowanie minimum pro-

¹⁾ *Hel. Parkhurst*. Wykształcenie według Planu Daltońskiego. Przekład Z. Umińskiej i H. E. Kennedy. Książnica — Atlas. Lwów, Warszawa 1928.

gramu naukowego. W ten sposób może też być uwzględniona zasada ekonomji w całej rozciągłości, przez co i zjawisko drugoroczności nie występuje tu wcale. Swoboda i wolność w wyborze przedmiotu pracy, pobudzają *zainteresowanie dziecka* i pogłębiają *karność wewnętrzzną*, co przyczynia się do rozwoju właściwego stosunku wychowawczego między nauczycielem a uczniem.

Obok wspomnianych zalet wykazuje system daltoński, podobnie zresztą jak i inne współczesne metody nauczania, pewne braki i wady. Przedewszystkiem uderza brak harmonji między pracą indywidualną i zbiorową; istnieje tu przewaga na korzyść pierwszej i stąd wynika pewna jednostronność. Nie jest też pożądana przewaga prac pisemnych; o wiele korzystniejsze byłoby nieraz zbiorowe opracowanie ustne podanych w przydziałach zagadnień, poczem nastąpić by mogło treściwe sprawozdanie pisemne i pobudzenie uczniów do pracy rekonstrukttywnej i twórczej. Przydziały, opracowywane również pisemnie, powodują przeciążenie nauczyciela, który nadto zajęty jest ciągłą kontrolą wypracowań uczniowskich. Przewaga pisaniny przyczynia się również do zaniedbania kultury mowy, kultury żywego słowa. Zbytne ograniczenie nauczania zapomocą żywego słowa i wzajemnej wymiany myśli, zwłaszcza w przedmiotach humanistycznych, nie daje sposobności bezpośredniego oddziaływania osobowości nauczyciela na uczniów i temsamem osłabia kontakt duchowy między nimi.

Czy wobec podkreślonych tu braków i wad planu daltońskiego należy bezwzględnie zaniechać wprowadzenia tej metody pracy w naszej szkole? Sądzę, że takie ustosunkowanie się do systemu daltońskiego nie byłoby wskazane. Głębsze poznanie i wnikięcie w ducha metody, a następnie umiejętne jej stosowanie w praktyce może przyczynić się do podniesienia naszej pracy wychowawczej i dydaktycznej. Atoli wprowadzenie do szkoły polskiej systemu daltońskiego w jego „czystej postaci”, nie byłoby wskazane, natomiast częściowe zastosowanie tej metody, zwłaszcza w przedmiotach takich, jak przyroda, geografia, matematyka może dać dobre rezultaty. W przedmiotach zaś humanistycznych, w nauce języka ojczystego, w historii, przeważać mieć winna praca wspólna, ze względu na momenty natury wychowawczej, na konieczność oddziaływania nauczyciela na zbiorową psychikę grupy uczniowskiej, na rozwój życia uczuciowego i sfery woli, na tworzenie się charakteru. Tak więc umiarkowane stosowanie systemu daltońskiego w jego odpowiedniej modyfikacji oddać może, zwłaszcza w wyższych klasach szkoły powszechnej i w szkole średniej, poważne korzyści, przyczem nieodzowne jest należyte wyposażenie szkoły w pomoce naukowe oraz możliwie jak najlepsze i gruntowne przygotowanie naukowo-dydaktyczne nauczycieli.

(d. c. n.)

Dr. Henryk Rowid.

J. Wł. Dawid.

PSYCHOLOGJA RELIGJI. (Z *życiorysem* przez H. Lukreza). Nasza Księgarnia. Warszawa 1933. Jest to w każdym razie książka niezwykła i niecodzienna, — choćby dlatego, że działa tak silnie i świeżo, mimo że ukazuje się dopiero teraz, w dwadzieścia lat po napisaniu przez Dawida. Niezwykła też dlatego, że o mistyce i religji pisze tu umysł nastawiony pozytywistycznie przez lwia część swego życia i wyszkolony doskonale trzeźwym, przyrodniczym ujmowaniem i badaniu zjawisk. Niezwykła jest również jako dzieło nieprzeciętnego umysłu, jako pierwszorzędna, naukowa analiza przedmiotu. Ale ta obiektywnie ujęta analiza, jak się okazuje, jest zarazem spowiedzią i opisem najgłębszego przeobrażenia, jakiego doznała psychika skierowana na samo konkretne życie u schyłku życia po dwóch najstraszniejszych ciosach — samobójstwie żony i wobec świadomości własnej nieuleczalnej choroby. Ten subiektywny moment obniża może obiektywną wartość książki jako logicznego dowodu pewnej tezy, ale czyni z niej zarazem pierwszorzędny dokument, rzadkie źródło dla dociekań psychologicznych z zakresu psychologii religji, mistyki i nawrócenia.

Tematem książki jest analiza przeżyć religijnych. O religji, jak z naciskiem zaznacza autor, może pisać tylko ten, kto przeżywa stany wewnętrzne, zwane religijnymi. Otóż Dawid, specjalnie pod koniec swego życia, przeżywał te stany w bardzo silnem natężeniu i niewątpliwie był typem religijnym, t. j. człowiekiem którego psychika potrzebuje i łaknie religijnych przeżyć. Można by nawet mówić o wręcz mistycznym nastroju jego osobowości pod koniec życia. Dawid nie opisuje zatem „krajów, w których nigdy nie był i które zna tylko ze słyszenia“.

Przytem stosunek autora do religji, jako wyznania tradycyjnego i społecznie sankcjonowanego jest nieokreślony. Książka jako taka zostawia ten problem otwarty. „W końcu badania psychologii staje my wobec zagadnienia transcendencji, psychologia swojemi środkami zagadnienia tego podjąć nie może“. Analiza przeżyć religijnych, przeprowadzona przez Dawida, jest właśnie dlatego wartościowa, że nie wychodzi poza okres badań psychologicznych.

Autor analizuje „duchową treść, a nie zewnętrzne formy przeżyć religijnych. Człowiek religijny ma, według niego, właściwie dwie religje — jedną, do której należy, i drugą, która należy do niego, t. j. która sama tworzy i która, być może, częściowo tylko zgodna jest z pierwszą“.

Główną tezą książki jest chyba nauka o doświadczeniu religijnem. Jest to „pośrednie“ poznawanie lub odczuwanie wielkiej treści religijnej w przeciwstawieniu do jej opisu, definicji, lub rozumowego ujawnienia. Przedmiotem analizy psychologicznej sta-

nów religijnych są przede wszystkim doznanie, bezpośrednie przeżycia, wstrząsy uczuciowe, a nie rozumowe problemy, doświadczenia, interpretacje i wnioski, mimo że grają one ważną rolę w powstawaniu przeżyć religijnych.

Jak już zaznaczyliśmy, autor napisał swoją książkę pod wpływem głębokich osobistych przeobrażeń duchowych. Nie można u niego mówić o nawróceniu, o powrocie na łono religii, jak n. p. u Lutosławskiego lub Brzozowskiego, lecz o przewrocie wewnętrznym, który *on sam* odrodzeniem nazywa. To „*odrodzenie*“, którego Dawid doznał, polegało u niego na pewnym gwałtownym przeskoku od pozytywistycznego, wyłącznie przyrodniczego poglądu na świat do nowej, drugiej, głębszej sfery rzeczywistości, do sfery rzeczywistości wartości duchowych. Dowiadujemy się tego z obszernej przedmowy p. Henryka Lukreca, która w sposób bardzo istotny i konieczny uzupełnia i objawia pracę Dawida o psychologii religii. Dawid przedstawia swój temat naogół obiektywnie, bez wszelkich osobistych wzmianek; ale przedmowa podaje nam fakty z życia Dawida, pozwalające nam zrozumieć podłoże subiektywne tych na pozór bezosobistych rozumowań. Mówiąc o odrodzeniu religijnem posługuje się zresztą ten „*przyrodnik*“ i „*pozytywista*“ językiem tradycyjnym i nieomal kościelnym. Odrodzonym człowiekiem w przeciwieństwie do dawniejszego, nieodrodzonego, jest człowiek „*boski*“, „*wieczny*“, „*duchowy*“ antyteza zmysłowego, ziemskiego, doczesnego. Wskutek odrodzenia powstaje w człowieku nowy świat, świat nowych wymagań. Obojętnem staje się to, co było dotąd wartościowe, wartościowem staje się to, co było obojętne dla umysłu skierowanego na świat zewnętrzny i nim wyłącznie pochłoniętego. Odrodzenie polega zatem na aktualizacji pewnych potencjalnych związków, drzemających głęboko w ludzkiej jaźni. Powstaje ono w ten sposób, że w walce wewnętrznej, dualistycznej ludzkiej natury, pierwiastki duchowe, subiektywne biorą zdecydowanie górę. Człowiek zaczyna „*umierać*“ jedną częścią, która żyła dotąd, rodzić się na drugą, która otwiera mu nowe życie“.

Poza tem podstawowem nastawieniem do rzeczywistości odrodzenie przynosi ze sobą oczywiście cały szereg nowych dążeń i praktycznych — jak życia dobrego, mozolnego, ofiarnego, niezłomnego w oddaniu się idei, a również apostołstwa, czyli idei prawdziwej.

Odrodzenie, które przeżył sam Dawid, miało niewątpliwie charakter przeobrażenia głęboko mistycznego. Mistycyzm, według trafnego określenia Dawida, jest „*procesem*“ życia, a nie przedmiotem sądenia, wyobrażania, pojmowania. Mistycyzm, który nie jest przeżywany, jest filozofją, poetyckością; albo poprostu kabbotyzmem, rodzajem aktorstwa“. Mistycyzm Dawida był istotnie głębokim, przeżyciem duchowem, o niezwykle silnem napięciu. Obrona mistycyzmu, którą przeprowadza autor w swojej książce, przekonuje swoją prostotą. Nie można wyde-

dukować mistycyzmu, można go tylko przeżywać. Można docierać coraz głębiej do samej istoty „rzeczywistości duchowej, tej materii prima religii“, poznawać w tych przeżyciach głębokie moralne i duchowe wartości i oddać się tym wartościom zupełnie, nie licząc się z tem, czy z punktu widzenia przyrodniczo-materiaлистycznego ta sfera przeżyć, dążeń i realizacji własnych ideałów naprawić może rzeczywistość.

W mistycyzmie Dawida nie brak jednak elementów skrajnych, może patologicznych, a w każdym razie przesadnych. Rozumujemy zresztą dobrze ich powstanie na tle dwóch katastrof życiowych, które zbyt silnie podkopały równowagę jego struktury duchowej pod koniec życia: samobójstwo żony i nieuleczalna choroba. Postulaty i pragnienia nabierają w jego umyśle charakteru realnych zjawisk: jest on przekonany, że zmarła towarzysząca życia, rzeczywiście go odwiedza i zjawia się mu. Hipostazuje on swoje marzenia. Popada poniekąd w spirytyzm, przed którym się broni. Miewa halucynacje, w które wierzy.

Jeden z rozdziałów książki jest poświęcony typologii. Chociaż sam podział na typy: uczuciowy, aktywny, intelektualny — jest zbyt schematyczny i nie wyczerpuje istoty zjawisk, to przy opisie tych typów wypowiada Dawid, jak zresztą w całej swej książce, mnożstwo oryginalnych, przemyślanych, trafnych myśli.

Jak powiedzieliśmy już na wstępie, Psychologja Religji Dawida ma wszelkie braki i zalety pracy, która powstała pod wpływem bardzo silnych osobistych przeżyć. Wartość książki jest tem większa, że brak w Polsce prawie zupełnie naukowych i psychologicznych analiz tej dziedziny życia duchowego człowieka, oczywiście poza książkami o charakterze ściśle teologicznym. Zapatrywania autora często budzą protest, są jednostronne i subiektywne. Jest to jednak w każdym razie bogate w myśli i problemy dzieło wybitnego autora, który w tej swojej teraz dopiero opublikowanej pracy dał nam jeden z najcenniejszych, a z pewnością, przez niego samego najbardziej umiłowanych plodów swego niezwykłego ducha.

Stefan Szuman.

Marjan Odrzywolski.

GŁÓWNE ZAŁOŻENIA BIHEWJORYZMU. Odbitka z „Ruchu Pedagogicznego“. Kraków. Wydawnictwo i nakład autora. Str. 24. Skład Główny w „Naszej Księgarni“.

W momencie, kiedy poddajemy w Polsce dyskusji i zmieniamy istniejące programy, metody i cele poszczególnych przedmiotów nauczania, wiążąc to z przebudową ustroju szkolnego, aktualną staje się sprawa rewizji nauki psychologii w szkole średniej. Stąd też potrzebni i celowemi stają się publikacje, pobudzające do nowych pomysłów, wskazujące różnorakie możliwości ujęcia zjawisk psychologicznych w pracy szkolnej uczniów i nauczyciela.

Czy bihewjoryzm jest przydatny, jako sposób traktowania zjawisk psychicznych przy nauczaniu psychologii na terenie szkoły średniej ogólnokształcącej i zakładu kształcenia nauczycieli — oto podstawowe pytanie szkiecowo rozwiązane w rozprawie prof. M. Odrzywolskiego. Odpowiedź na nie, z konieczności, zwiąże się z rozpatrzeniem wartości reprezentowanych przez bi-

hewjoryzm z punktu widzenia potrzeb młodzieży, uczniów, z drugiej zaś strony — nauczyciela.

Biorąc pod uwagę młodzież, uczącą się psychologii w szkole średniej, musimy rozwiązać zagadnienie: w jakiej mierze pojęcia, właściwe dla bihewjorystycznego ujmowania zjawisk, odpowiadają dążeniom i możliwościom młodzieży, w jakiej mierze ułatwią one jej orjentowanie się w otaczającym świecie zjawisk psychicznych, w jakim stopniu pozwolą racjonalnie interpretować zachowanie się innych ludzi i odpowiednio ustosunkować się do owego zachowania.

W stosunku do nauczyciela i jego potrzeb interesować będzie autora, czy bihewjoryzm posiada określone wartości dydaktyczne; znalezienie i podkreślenie owych wartości dydaktycznych jest jego pierwszym dążeniem.

Analiza podstawowych pojęć bihewjoryzmu: zachowanie się, znaczenie, uczenie się, czynniki wrodzone i nabyte, sytuacja, przystosowanie, wykazuje, że w ich systemie każde zjawisko staje się zrozumiałe i określone przez możliwość wyznaczenia go warunkami, w jakich zachodzi, że zjawisko to staje się funkcją czasu i warunków. Ginie w tem ujęciu przypadkowość zjawisk. O ich celowości i wartości decyduje subiektywne odczucie stopnia użyteczności praktycznej — a więc pragmatyczny punkt patrzenia. Pociąga to za sobą konieczność rewizji metod badania psychologicznego. Zjawisko, traktowane jako funkcja czasu, wymaga postępowania empirycznego, badania zachowania się organizmu bądź w drodze obserwacji bezpośredniej (kiedy obserwujemy i opisujemy obiektywnie zmiany, zachodzące w danym odcinku czasu na tle oddziaływania wzajemnego organizmu i otoczenia), bądź też w drodze obserwacji pośredniej, gdy poszukujemy zmian, zachodzących wewnątrz organizmu. Pierwszy rodzaj badania pozwoli uciec się do obserwacji, eksperymentu klinicznego, testu, drugi natomiast — wysunie eksperyment laboratoryjny, głównie zaś badanie fizjologiczne.

Jaką korzyść dydaktyczną płynie z założeń i konsekwencji bihewjoryzmu? Pełna odpowiedź, uwzględniająca potrzeby wychowania, instytucyj wychowawczych i t. p., wymaga dłuższych badań, możliwem natomiast wydaje się zastanowienie, czy bihewjoryzm odpowiada psychice ucznia. Z tego punktu widzenia nie można, oczywiście, mówić o konieczności, lecz możliwości stosowania bihewjorystycznego ujmowania zjawisk w szkole średniej. Właściwości psychiczne młodzieży najstarszych klas szkoły średniej, kiedy to właśnie styka się ona z nauką psychologii, sprawiają, że oświetlenie naukowe faktów życia codziennego z naszym „ja”, rozważenie „ja”, jako elementu sprzężonego w układzie „organizm — otoczenie” staje się dla młodzieży bliższe, bogatsze w możliwości dydaktyczne.

Młodzież uczy się wówczas interpretować fakty, opierając się o podstawę określoną, lecz szeroką, pozwalającą uwzględnić współczesne wyniki nauk psychologicznych.

Książkę powinien przeczytać każdy nauczyciel, interesujący się nauczaniem psychologii. Wł. Skłodowski.

Stefan Rudniański.

TECHNOLOGJA PRACY UMYSŁOWEJ. Biblioteka Samokształcenia Nr. 2. Wydaw. Naszej Księgarni Sp. Akc. Zw. Naucz. Polsk. Warszawa 1933.

Niewielka ta książka (219 stron m. ósem.) już samym tytułem swoim zwraca na siebie uwagę: „technologja” pracy umysłowej — to biały krak w naszej literaturze. Wprawdzie mamy tu i ówdzie porozrzucane cenne uwagi na powyższy temat, brak jednak było systematycznego ujęcia w całość poszczególnych zagadnień, dotyczących technicznej strony pracy umysłowej. Nasza produkcja umysłowa w zakresie naukowym ilościowo nie odpowiada jeszcze istotnym walorom twórczym naszej umysłowości. Pojawienie się zatem książki, traktującej właśnie o sposobie wykonywania pracy naukowej należy powitać jako objaw wysoce dodatni.

Jaki jest cel książki? — Autor we wstępie wymienia racjonalizację warunków i „organizację wysiłku mózgowego w czasie i przestrzeni”. W związku

z tem znajdujemy w książce wskazania z zakresu higieny pracy umysłowej. („Samoorganizacja higieniczna”: A. „Konieczność samoorganizacji higienicznej”; B. „Higiena pracy umysłowej”) — a dalej organizacji warunków pracy, umiejętnego gromadzenia wiedzy przez słuchacza, dyskusję, czytanie, notowanie, wreszcie racjonalizacji pracy twórczej („Samoorganizacja techniczna”: A. „Organizacja pracy umysłowej w czasie i przestrzeni”; B. „Umiejętność obchodzenia się z narzędziami pracy umysłowej”, jak słuchanie, czytanie i t. d. C. „Technika pracy twórczej”). Jak widać treść, obfita i wnikająca bezpośrednio w praktyczną stronę pracy umysłowej.

Praca umysłowa może mieć dziś formę jednostkową lub zbiorową (instytucje, organizacje naukowe, badania zbiorowe i t. p.). Autor zajmuje się przede wszystkim pracą jednostkową. Wprawdzie znajdujemy w książce takie rozdziały jak „technika umiejętnego słuchania” a zwłaszcza „technika pracy w zespołach samokształceniowych”, gdzie autor dosyć szczegółowo omawia zagadnienia myślenia zbiorowego i organizacji zbiorowej. W rozdziale tym autor tak daleko posuwa się w traktowaniu zespołu jako całości, jako jednostki wyższego rzędu, że mimowoli wysuwa się na plan pierwszy nie jednostka, nie organizacja pracy indywidualnej, lecz podział pracy zbiorowej. Wskutek tego zaciera się tu nieco różnica między prelegentem, jako kształcącym się członkiem zespołu a prelegentem, jako kierownikiem kształcącym dany zespół. Jednakowoż poza tym jedynym zresztą bardzo ważnym rozdziałem — a częściowo i w nim także — przewija się zasadnicza tendencja traktowania kolektywnej pracy, jako narzędzia dla pracy umysłowej jednostki. Zespół jest tu rozważony raczej pod kątem widzenia korzyści, jakie przynosi jednostka. Nawet sam dobór pojęć w tytułach, jak „samorganizacja” (higieniczna lub techniczna) przemawia zatem, że przewodnią myślą autora była racjonalizacja pracy jednostkowej. Z tego punktu widzenia narzucić się musiały dwa zadania: wykazać a) konieczność kierowania sprawnością własnego organizmu (strona higieniczna), a następnie b) możliwość kierowania własnym procesem twórczym. Tym zadaniom odpowiada podział książki na dwa zasadnicze działy: samoorganizacja higieniczna i samoorganizacja techniczna. Znajdujemy w książce dobrze zebrane wyniki badań, dotyczące pierwszego zagadnienia (higiena systemu nerwowego np. centralnego, odżywiania, pielęgnowania sprawności fizycznej i t. p.). Na podkreślenie zasługują b. ważne wskazówki na temat zmęczenia i wyczerpania — tak mało u nas przestrzegane. Zagadnieniu kierowania twórczością poświęcił autor więcej miejsca (zgorą czwartą część książki!). Zdaniem autora czynnik twórcze tylko pozornie są czemś irracjonalnym. W gruncie rzeczy praca twórcza da się sprowadzić do elementów zupełnie racjonalnych, nad którymi pracownik umysłowy może już dowolnie panować. Do tego służy przedewszystkiem umiejętny rozkład w czasie rodzaju pracy, a to w zależności od momentu maksymalnej zdolności do wysiłku. Mianowicie czynności wymagające więcej pracy odtwórczej, automatyzowanej, jak np. gromadzenie materiałów, mogą podlegać pewnego rodzaju przymusowi, nakazowi; stosować się do ściśle określonych godzin pracy. Systematyzacja taka wymaga liczenia się ze specyficznymi właściwościami czynności ośrodków. Ale systematyzacja materiału wymaga celu. Czynnikiem kierowniczym musi być jakaś koncepcja — pomysł. Jak autor sobie z tem radzi? Tu autor zmuszony jest uciekać się stale do pojęcia podświadomości (np. str. 153 — 5 i inne). Tak np. czytamy na str. 154: „Jeżeli w stadium systematyzacji materiału zachodzi jeszcze możność wyznaczania dla tej czynności pewnych odcinków czasu, to z chwilą wkroczenia pracownika w okres najrzetelniejszej twórczości, a zatem w okres powstawania własnych pomysłów, niepodobna już sobie nakazywać obowiązku płodzenia idei w tych a tych godzinach: należy wówczas, raczej przeciwnie, powstrzymać się niekiedy od wszelkiego gwałtownego forsowania porodu (z obawy przed poronieniem), licząc się z tem, że najbardziej oryginalne pomysły wylaniają się najczęściej w najmniej oczekiwanej chwili”. Na te stądja pracy podświadomej autor specjalnie radzi przynajmniej momenty bezwzględnego wyczerpania (str. 157). To jednak nie rozwiązuje kwestji, gdyż te momenty twórcze „wylaniają się naj-

częściej w najmniej oczekiwanej chwili". Trzeba więc mieć się innych środków zaradczych. Rolę taką ma odgrywać według autora stworzenie odpowiednich warunków, sprzyjających wzmaganiom procesów podświadomych, np. wytworzenie odpowiedniego nastroju. Z chwilą powstania pomysłu praca myślowa już będzie podległa racjonalnemu postępowaniu w stosunku do danego materiału.

Stajemy przed zasadniczą koncepcją autora: jakie są jego teoretyczne założenia? Stanowisko autora jest raczej mechanistyczne. Szczególniej jasno uwydatnia się to w tej części książki, gdzie autor mówi o samoorganizacji higienicznej, o budźcie czasu, przestrzeni i t. p. Znaczenie trudniej utrzymać tę zasadę w odniesieniu do pracy twórczej i powstawania pomysłów.

Już przy rozważaniu techniki słuchania, czytania i t. p., autor posługuje się pojęciem „zgadywania” (np. str. 76, 111) jako główną formą aktywności. Przypomina to czynnik czyhania (lauern) w pojęciu uwagi u K. Groosa. W pracy twórczej zaś, jak widzieliśmy autor przerzuca siłę ciężkości na podświadomość, rozumianą — jak można wnosić na podstawie wywodów autora — w duchu Freuda; a więc byłoby to sprowadzenie zagadnienia do funkcji systemu centralnego. W tej części książki znać nieco więcej wpływu współczesnych kierunków indywidualistycznych psychologii niemieckiej.

Technologia jednostkowej pracy umysłowej domaga się z natury rzeczy uwzględnienia różnic ew. typów indywidualnych. Wystarczające wskazówki pod tym względem znajduje czytelnik w rozdziałach, traktujących o samoobronie higienicznej, gdzie autor mówi o typach spostrzeżeń i wyobrażeń, o typach pracy, snu i t. d. Przy omawianiu „budżetu czasu” nawet specjalny rozdział („Podstawy indywidualne”) poświęcony jest poznaniu „własnego typu psychicznego” (str. 50), jako końcowego warunku samoorganizacji pracy. Znacznie słabiej potraktowana jest ta kwestja w dalszych rozdziałach, np. przy słuchaniu, czytaniu i pracy twórczej.

Po tych ogólnych uwagach, jakie się nasuwają przy czytaniu tej książki, można przystąpić do jej oceny obiektywnej. Przedewszystkiem uderza czytelnika podkład naukowy. Na każdym kroku znać, że autor opanował zagadnienie gruntownie i przeszedł je aż do najnowszych na tem polu zdobyczy teoretyków. Pod tym względem drobne usterki można znaleźć w książce, w dodatku wynikające może raczej z żywości stylu (jak np. przy wyjaśnianiu wysiłku twórczego wprowadzenie czynnika, nie odgrywającego w całokształcie wykładu żadnej roli, mianowicie instynktu np. walki (str. 160). — Drugim dodatnim momentem jest bardzo logiczny i systematyczny układ treści. Pod tym względem książka istotnie może być uważana nie tylko za źródło pewnych wiadomości, ale za przykład, za wzór systematycznej pracy umysłowej. Poza tem styl żywy, jasny, prosty; język giętki — czynią książkę bardzo łatwą w czytaniu. Wykład popularny, przyczem podkreślić ma posługiwanie się konkretnymi przykładami pracy (np. notowania) wziętymi z polskiego piśmiennictwa. Na specjalne podkreślenie zasługują rozdziały, w których autor porusza pierwszorzędne znaczenia kwestje, jak organizacja czasu, co zwłaszcza przy naszym usposobieniu i nieekonomicznym marnotrawstwie czasu jest bardzo wielkim plusem książki, dalej szybkości czytania, a przedewszystkiem szeroko rozwinięte (str. 85 — 102) zagadnienie pracy w zespołach samokształceniowych; wreszcie rola wzruszeń estetycznych przy pracy twórczej.

Jedno tylko budzi się zastrzeżenie. Wymagania idealnego „warsztatu pracy” jak pracownia, biurko, krzesło i t. p., choćby w formie tak b. skromnej i prymitywnej, jak to przedstawia autor — nie zawsze są dzisiaj wykonalne nawet u nauczycieli, których — jak można sądzić z doboru przykładów i wskazówek — autor miał specjalnie na myśli, pisząc swą książkę. Mimowoli nasuwa się pytanie, czy nie zanadto rygorystycznie potraktowany jest wpływ zewnętrznych warunków otaczających na pracę umysłową. Mechanizm działania czynników zewnętrznych autor słusznie sprowadza do przyzwyczajenia. Ale ten czynnik jest wynikiem przystosowania się organizmu do danych warunków. Stopień przyzwyczajenia większą odgrywa tu rolę, niż pewien określony

układ warunków zewnętrznych. Nie można jednak zaprzeczyć, że obraz idealny warsztata pracy może mieć znaczenie, jako podnieta do zdobycia najodpowiedniejszych warunków pracy. — Mając na uwadze wysokie walory książki, życzyliby należało, aby się stała faktycznym podręcznikiem dla adeptów pracy umysłowej.

M. Odrzywolski

KRONIKA

WYTYCZNE W OPRACOWYWANIU PODRĘCZNIKÓW HISTORJI W PAŃSTWIE HITLERA.

Na konferencji ministerjalnej w dniu 9 maja 1935 r. minister spraw wewnętrznych Rzeszy niemieckiej Dr. Frick wygłosił przemówienie, w którym omówił wytyczne do opracowywania niemieckich podręczników historii.

Zdaniem ministra Fricka punktem wyjścia przy opracowaniu podręcznika winny być dzieje przedhistoryczne, w których z jednej strony należy dowiedzieć, że Europa środkowa była praojczyzną narodu niemieckiego, z drugiej zaś przeciwdziałała niedocenianiu kultury germańskiej. Na materiale od czasów przedhistorycznych aż do dnia dzisiejszego winno się podkreślić należycie znaczenie rasy, stanowiącej zasadnicze podłoże, z którego wyrasta później indywidualność tak jednostek, jak i narodów. Następnie należy podkreślić mocno ideał narodowy w przeciwieństwie do ideałów międzynarodowych, ponieważ te ostatnie od lat stu przeszło zatruwały duszę narodu niemieckiego. Wobec tego zaś, że jedna trzecia Niemców mieszka poza granicami państwa niemieckiego, historycy omawiając dzieje niemieckie winni stale uwzględniać historję tych emigrantów i emisarjuszy „germańskości”. Wbrew powszechnemu dziś pogładowi p. minister uważa, że nie powinno się wysuwać na plan pierwszy historii kultury, gdyż mogłaby na tem ucierpieć historja polityczna narodu. Ideał bohaterstwa wyrażony w „germańskości” winien przenikać nauczanie historii na wszystkich stopniach nauki.

Przechodząc do szczegółów, minister Frick podkreśla, że podręczniki historii winny się rozpoczynać przedstawieniem epoki lodowcowej środkowej Europy, by wykazać, że określone rasy (Neanderthal, Aurignac, Cromagnon) są twórcami specjalnych kultur, a więc już historja tych czasów będzie dowodem, że kultura jest wytworem rasy.

Historja Europy jest dziełem narodów rasy nordyckiej, o których kulturze świadczą nie tylko odkopywane narzędzia kamienne i brązowe, lecz także wysoko rozwinięty język nordycki (indogermański).

Dzieje Azji Przedniej i Północnej Afryki wykazują wielką rolę elementu nordyckiego. Wykopaliska nordyckich czaszek w najstarszych grobowcach egipskich i jasnowłosa ludność północno afrykańskich wybrzeży, świadczy o tem dowodnie. Można także z dużą pewnością twierdzić, że Sumerowie należeli do rasy nordyckiej. Historja Azji Przedniej jest również dziełem ludów nordyckich: Indów, Medów, Persów i Hetytów, które, stworzywszy wysoką kulturę, uległy przewadze ras obcych.

Przy omawianiu historii Grecji, należy uczniowi zwrócić uwagę, że chodzi tu o ich najbliższych rasą braci rasowych, stąd wewnętrznie bliski stosunek do sztuki greckiej. Podczas, gdy sztuka chińska czy japońska są tworem obcym duchowo. Nordyccy Grecy tworzyli, jako zdobywcy, warstwę panującą, podczas gdy ludność tubylcza była innej rasy. Demokracja spowodowała pomieszczenie ras przez znieśnienie różnic stanowych. Upadek nordyckiej rasy w Grecji został przyspieszony przez zmniejszenie urodzin dzieci, a wraz z upadkiem rasy nastąpił upadek greckiej kultury.

W historii rzymskiej walkę patrycjuszów z plebejuszami należy uważać za walkę ras — tem się też tłumaczy niechęć patrycjuszów w dopuszczaniu do małżeństw z plebejuszami. W ustawicznych wojnach nordycka rasa Rzymian uległa wyniszczeniu. Za czasów Tyberjusza żyło tylko sześć rodzin z dawnego patrycjatu.

Znaczenie wędrówek plemion germańskich polega przedewszystkiem na tem, że wprowadziły one do wynaturzonego pomieszczenia ras państwa rzymskiego nową nordycką krew. I znów nastąpił świetny rozkwit kultury w średniowieczu, co prawda w tych tylko krajach, gdzie trwale osiadły plemiona germańskie.

Specjalny nacisk przy opracowaniu podręczników winien być położony na „największy czyn niemieckiego średniowiecza, to jest na odzyskanie ziem na wschód od Łaby leżących. Tu należy, nawiązując do stosunków przed wędrówką ludów, wskazać, że zrzeszone obszary, aż po za Wisłę należały ongiś do plemion germańskich, podczas gdy Słowianie zamieszkiwali w charakterze ubogich rybaków bagna Prypeci“.

Dopiero historia czasów nowożytnych zaznaczyć winna powstanie państw narodowych, w których, w czasach najnowszych, coraz to silniej zaczęły się uwidocznić prądy i wpływy międzynarodowe. Doprowadziły one w konsekwencji odniemczenia krwi, języka, prawa, organizacji państwa niemieckiego, słowem do zmiany niemieckiego światopoglądu. W przeciwieństwie do istniejącego stanu rzeczy należy rozbudzić i rozwinąć świadomość narodową.

Również dokładnie winna zostać opracowana historia ostatnich lat dwudziestu. Olbrzymie przeżycia wojny światowej, w której bohaterstwo wzmagał się naród niemiecki z całym światem, rozkład sił wewnętrznych przez wewnętrznych wrogów o poglądach liberalistyczno-marksowskich, zhańbienie narodu traktatem wersalskim, wreszcie obudzenie się w ruchu narodowo-socjalistycznym, prowadzącym do wolności i odbudowania wspólnoty niemieckiej — oto ważka treść ostatnich dni.

Pomijając fakt, że tak opracowany podręcznik historii nagięty zostanie do idei wyższości rasowej nordyckiej, wskazać należy z jednej strony na nieścisłość i fałszywe historyczne, z drugiej — na momenty poniżające wszystkie narody, nienależące do szczepu germańskiego, który ustawicznie bywa utożsamiany z rasą nordycką.

S. T.

SZKOLNICTWO TURECKIE

Szkolnictwo tureckie w czasie panowania sultana było bardzo zacofane a słabo rozbudowane. Postęp i wszelkie nowości traktowane z najwyższą nieufnością, a całe nauczanie szkolne odbywało się pod silnym wpływem zasad Koranu. Pisownia arabska, trudna do opanowania, była przyczyną, że zaledwie 2—3 proc. ludności posiadało sztukę pisania i czytania. Sultani byli przeciwni wszelkim reformom w szkolnictwie, a do szkolnictwa wyższego odnosili się bardzo niechętnie. Tolerowano jedynie wydział medycyny, inne uważając za szkodliwe wymysły zachodu.

Gazi Mustafa Kemal Pasza, objawszy rzady Republiki Tureckiej, poświęcił specjalną uwagę szkolnictwu. Poniższa tabela ilustruje zmiany ilościowe na przestrzeni lat 17.

	Lata 1913—14	Lata 1930—31
Szkół wyższych	12	19
„ średnich	16	148
„ powszechnych	3623	6229
Nauczycieli szkół wyższych .	373	515
„ „ średnich	1109	2411
„ „ powszechn.	6595	16335
Uczniów szkół wyższych . .	4599	4429
„ „ średnich	13475	32836
„ „ powszechnych	222583	497330

Porównując zestawienia cyfr z lat 1913—14 i 1950—51, należy wziąć jeszcze pod uwagę, że obszar dawnego cesarstwa był dwukrotnie większy od obszaru dzisiejszej Republiki, a ludność liczniejsza o 60 proc. Poza to pracuje obecnie rząd turecki nad reformą nauczania i nad podniesieniem poziomu szkół. Praca reorganizacyjna objęła wszystkie stopnie i rodzaje szkolnictwa.

Akcją tą kieruje obecny minister oświaty dr. Resit Galip Bey, który powołał do życia specjalną komisję reform. Działalność tej Komisji ma objąć nowe opracowanie programów szkolnych oraz podniesienie poziomu nauczycielstwa.

Celem przeprowadzenia reformy szkolnictwa wyższego zaangażował rząd turecki uczonego szwajcarskiego dr. Malche, który przedłożył już rządowi projekt reorganizacji. Po zaakceptowaniu przez władze, projekt ten wprowadza się właśnie w życie. Nowa organizacja uniwersytetu w Stambule przewiduje utworzenie czterech fakultetów: literatury, wiedzy, prawa i medycyny oraz ośmiu instytutów: rewolucji tureckiej, gospodarstwa narodowego i socjologii, geografii, turkologii, morfologii, chemii, elektromechaniki oraz nauk islamskich. Do uniwersytetu włączone zostały szkoły: farmaceutyczna i dentystyczna. Wreszcie utworzono przy uniwersytecie szkołę języków obcych.

Duże zmiany przeprowadzono również w gronie profesorskim uniwersytetu. Około 45 profesorów zostało spensjonowanych, a na ich miejsce mają zostać zaangażowani profesorowie zagraniczni. Część profesorów zagranicznych już przybyła. Są to przeważnie Niemcy i Szwajcarzy.

Reforma spotkała się naogół z powszechnem uznaniem.

T.

OD REDAKCJI.

Zawiadamiamy P. T. Czytelników i Współpracowników *R u c h u P e d a g o g i c z n e g o*, że w związku z reorganizacją wydawnictwo związkowych, dokonaną na mocy uchwały Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, Redakcja *R u c h u P e d a g o g i c z n e g o* została przeniesiona z Krakowa do Warszawy.

Dr. Henryk Rowid, dotychczasowy naczelny redaktor *Ruchu Pedagogicznego* pozostaje nadal współredaktorem tego pisma.

Zwracamy się do wszystkich przyjaciół o użyczenie swego poparcia naszemu czasopismu, które, jak i dotychczas, służyć będzie idei związkowej, szkole polskiej i doskonaleniu pracy nauczyciela.
REDAKCJA.

• REDAGUJE KOMITET:

PROF. STEFAN CZARNOWSKI • DR. MARJA GRZEGORZEWSKA • BENEDYKT KUBSKI • DR. MARJAN ODRZYWOLSKI •
• DR. HENRYK ROWID i FRANCISZEK ZAWADZKI.

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: BENEDYKT KUBSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI.

REDAKCJA REKOPISÓW NIE ZWRACA.

WYDAWNICTWA „NASZEJ KSIĘGARNI“

PEDAGOGIKA

Anderson G. L. Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. Z przedmową H. Radlińskiej i P. Bovet'a. Tłumaczyła z języka francuskiego H. Dobrowolska	5.—
Barker E. Charakter narodowy i kształtujące go czynniki. Tłum. z angielskiego I. Pannenkowa	12.—
Bovet P. Instynkt walki. Psychologja—wychowanie. Tłumaczyła M. Górska, Wydanie II.	6.—
Buehler Ch. Dzieciństwo i młodość. Tłumaczenie z niemieckiego Wandy Ptaszyńskiej	12.—
Claparède E. Dr. Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna. Wyd. III, powiększone	—.—
Dawid J. W. O duszy nauczycielstwa. Wyd. III.	1.—
Decroly Dr. i Monchamp. Gry wychowawcze, jako środek wdrożenia dziecka do czynności umysłowych i ruchowych. Przyczynek do pedagogiki niedorozwiniętych i małych dzieci. Przekład H. Berggruenowej	5 50
Dryjski A. Zagadnienie seksualizmu dzieci i młodzieży	—.—
Encyklopedia Wychowania. Wydawnictwo zeszytowe	4.—
	5.—
Hessen S. Prof. Podstawy pedagogiki. Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przełożył Dr. A. Zieleńczyk	12.—
Joteyko J. Dr. Prof. Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych	2.—
Karpowicz S. Wybór pism, pod redakcją Dr. M. Librachowej, z życiorysem opracowanym przez N. Samotyhową	10.—
Kerschensteiner G. Charakter — jego pojęcie i wychowanie Z poprawionego IV wyd. niemieckiego przełożył T. Tom	5.—
Key Ellen. Stulecie dziecka. Wyd. III. Przekład Izy Moszczeńskiej	5.—
Kierski F. Dr. Jan Henryk Pestalozzi. 3 tomy	12.—
Korczak J. Momenty wychowawcze, wyd. II, powiększone	1.—
Mill J. S. Autobiografia. Z przedmową i w tłumaczeniu z angielskiego Dr. M. Szerera	6.—
Mirski J. Plan Jenajski jako szkoła wspólnoty	4.50
Nawroczyński B. Prof. Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych. Wyd. II	6.—
Patri A. Nauczyciel w wielkim mieście. Tłum. z angielskiego J. Łaszczowej	—.—
Rudnianski S. Technologja pracy umysłowej. Iligijna, organizacja, metodyka	3.60
Russell B. O wychowaniu, ze specjalnem uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa. Tłumaczyła z oryginału angielskiego Dr. J. Hosiassonówna	6.—
Sandiford P. Prof. Szkolnictwo angielskie. Przełożył Prof. W. Gumplowicz	4.50
Sterling W. Dr. Dziecko histeryczne	1.—
„ „ Dziecko psychopatyczne	0.80
Suchodolski B. Idealy kultury a prądy społeczne. Wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX w. z 16 portretami	14.—
	w ozd. opr. 16.50

Adres „Naszej Księgarni“ — Warszawa, ul. Świętokrzyska 18.

Konto P. K. O. Nr. 2058.

ZAKŁADY GRAFICZNE TOW. WYDAWNICZEGO „BLUSZCZ”, WARSZAWA, SOLEC 87.
