

# RUCH PEDAGOGICZNY

## LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

### MIESIĘCZNIK

CZASOPISMO  
POŚWIĘCONE TEORII  
WYCHOWANIA

REVUE  
CONSCRÉE A LA THÉORIE  
DE L'ÉDUCATION

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

#### Treść:

- J. Borek: Szkoła i nauczyciel we współczesnej beletryście polskiej (c. d.).
- W. Górski: Analiza psychologiczna wspomnień z wczesnego dzieciństwa (c. d.).
- Mgr I. Sznajer: Pedeutologia, jej rozwój i metody.
- Dr J. Jędrychowska: Plan Jenajski w Trzeciej Rzeszy.
- Ideologiczna i ustrojowa reforma szkoły średniej w Niemczech (c. d.).
- Kronika.
- Recenzje.
- Informacje o ruchu pedagogicznym w Polsce w językach obcych.
- Streszczenia.

#### Sommaire:

- J. Borek: L'école et l'instituteur dans la littérature polonaise contemporaine (suite).
- W. Górski: Analyse psychologique des souvenirs de l'enfance (suite).
- I. Sznajer: L'évolution des opinions de l'instituteur sur sa propre profession.
- Dr J. Jędrychowska: Le Plan d'Jena dans la Troisième Reich.
- La réforme idéologique et d'organisation de l'école secondaire en Allemagne.
- Chronique.
- Compte rendu.
- Informations sur le mouvement pédagogique en Pologne rédigées en langues étrangères.
- Résumés des articles.

Voir à la fin du numéro le résumé des articles et les informations sur le mouvement éducatif en Pologne.

Adres Redakcji i Administracji:

WARSZAWA, UL. SMULIKOWSKIEGO 1  
ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

# RUCH PEDAGOGICZNY

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO  
wychodzi co miesiąc w 10 zeszytach rocznie z wyjątkiem lipca i sierpnia.

---

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL.

KOMITET REDAKCYJNY:

DR STEFAN BAŁEY, prof. Uniw. J. Piłsudskiego,  
DR JÓZEF CHAŁASIŃSKI, doc. Uniw. J. Piłsudskiego,  
DR MARIAN ODRZYWOLSKI, doc. Wolnej Wszechnicy.

---

---

Redaktor przyjmuje w soboty od godz. 14 do 15. Tel. 517-60.  
Administracja czynna od godziny 8 do 15. Telefon 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna . . . . . zł 8.—

Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego . . . . . zł 4.—

KONTO P. K. O. nr 435.

---

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA”, Warszawa, ul. Sienna 15.

# RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POŚWIĘCONE TEORII WYCHOWANIA

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Rok XXVIII.

Listopad 1938/39



## SZKOŁA I NAUCZYCIEL WE WSPÓŁCZESNEJ BELETRYSTYCE POLSKIEJ<sup>1)</sup>

(c. d.)

### B. Nauczyciel przedwojenny.

„Szkolna” powieść współczesna demonstrując czytelnikowi szereg ciekawych typów nauczycielskich, uwypukla je i przejawia, by nie straciły w oczach czytelnika na znaczeniu, jakie ongi miały dla samego autora w jego uczniowskich czasach. Wydaje się, że do dziś jeszcze pisarze adorują jednych, drżą przed drugimi i pogardzają innymi z nauczycieli swojej młodości.

Nauczyciele ci upamiętnili się autorom przeważnie jako śmieszni, starsi panowie, safandulscy i „własale srodzy”, wedle mody ówczesnej postarziali samochcąc<sup>1)</sup>. Rozczochrani i zaniedbani ukazują się w powieści w najróżniejszych strojach, od barwnego munduru sokolego lub uniformowego fraka (nauczyciele szkół rosyjskich) poczawszy, aż do szarej bluzy robotniczej profesora-socjalisty Chwostka.

Opierając się na podkreślanych przez autorów pewnych wspólnych cechach nauczycieli z powieści, można by ich sklasyfikować mniej lub więcej zgodnie z naukową typologią nauczyciela.

Na przykład księża: Grozd („Niebo...”), Duda („Rubikon”) i Kalina („Pluton”) są znakomitymi przedstawicielami döringowskiego podtypu religijno-ortodoksyjnego: są to równocześnie przedstawiciele kościoła wojującego, zapisani w pamięci autorów jako nieustępliwi i wymagający katecheci, u których trzeba było kuć religię na pamięć w obawie dwójki, i którzy doprowadzali ze złością do buntów religijnych i młodzieńczego ateizmu, szczególnie wnikliwie i ze znajomością psychiki dojrzewającego chłopca opisanego w „Niebie w płomieniach”.

Jako antytezę tamtych wspominają sympatycznie autorowie księży: Skromnego („Niebo...”) i Popławskiego („Rubikon”) — ascetów i uczuciowców, pragnących podnieść dusze młodzieńcze do Boga — zbliżonych do podtypu pietystycznego typu religijnego.

Typ teoretyczny jest licznie lecz nie szablonowo reprezentowany w powieściach. Do niego należą: „nieskazitelny urzędnik nauki” prof. Majewski („Niebo...”), da-

<sup>1)</sup> E. Zegadłowicz — „Zmory” — str. 86.

leki od ucznia, dający jednak dużo wiedzy, suchej wprawdzie, ale łatwo przyswajanej, Pilz („Rubikon”) i Myjkowski („Zmory”), „wykładowcy” o dużej wiedzy, pragnący ale nie umiejący nauczyć; ciekawie „opowiadający” Boreyko ze „Zmor” i jego uczony i lubiany kolega Spyhałowicz, zaniedbujący język niemiecki na rzecz „współzrędnego zuniwersalizowania wykształcenia”, z tych samych „Wołkowic” Gawor i Macheta — mądrzy, zimni, rzeczowi, wymagający i obiektywni; pan Topolski i panna Alice Mairey uczący Agnisię na pensji pani Wenordenowej („Noc i dzień”) oschle ale zajmująco; „niegrzeczny Jasio” — Skoczyński i prof. Jekiel z powieści Bieniasza — i inni.

W wielu dawnych nauczycielach widzą autorowie materialistów i egoistów, którym nie chodzi bynajmniej o „przygotowanie dzieci do życia w ogóle, a życia praktycznego w szczególności”, lecz o „przebalaganianie” godzin szkolnych w oczekiwaniu na dzwonek zwiastujący koniec lekcji i możliwość zajęcia się swoimi, ważniejszymi, pozaszkolnymi sprawami, i którzy niecierpliwą się oczekiwaniem daty otrzymania poborów za swój trud odsiadania godzin szkolnych. Takimi, zbliżonymi do typu praktycznego (ekonomicznego) w jego najgorszych odmianach materialisty i egoisty są: Paternowski i Chwostek ze „Zmór”; stary Kunz i Parzyński z „Rubikonu”, „naiwny uniwersalista” (uczy logiki, matematyki i psychologii), a przy tym poeta stale przeprowadzający korektę swoich utworów na lekcjach, Rojek z „Nieba w płomieniach” (przed swoją metamorfozą) — i cała masa leniów z powieści Bieniasza ze „Szczężują” — Danielewskim na czele, operującym w czasie lekcji pod katedrą dokuczliwe nagniotki.

Bardzo rzadko występują w powieściach najwartościowsze typy pedagogów: społeczny i estetyczny, dążące do wychowania samodzielnej, twórczej i wartościowej dla społeczeństwa indywidualności. Pewnego pokrewieństwa z tymi typami można doszukać się w osobach mile wspomnianych profesorów-poetów: Farnika, Maykowskiego i Znamierowskiego ze „Zmór”, u Piotrowicza z „Rubikonu”, „jedyne go z którym można dogadać się po ludzku”, pani Wenordenowej z „Nocy i dni” i, w największej mierze, u profesora Korabika, germanisty, bardziej jednak wielbi ciela sławnej przeszłości polskiej i patrioty, a najbardziej wspaniałego wychowawcy, skutecznie ucłowieczającego młodych dzikusów z „Plutonu”.

Za to władców nie brak w przedwojennych gronach nauczycielskich z powieści — władców ostrych, ubliżających, grożących i karzących — władców, przed którymi uczeń drżał i których nienawidził, których dziś jeszcze w powieści nienawidzi — władców nie uznających żadnych praw dziecka, nie rozumiejących zupełnie jego psychiki. Długi ich szereg („bo za naszych czasów modna była taka srogość wobec młodzieży” — mówi Bandrowski w „Aciakach”) otwierają sadyści i okrutnicy ze „Zmór”, typowi sprawcy głęboko zapadających w dusze chłopięce i młodzieńcze kompleksów niższości, strachu, nienawiści: Ptaszycki, Guzdek i Robiński, a za nimi: materialista, egoista i łapownik Słaczka („Pluton”), Żylarski, były wychowawca małych przestępców („Życie w kolorach”), profesorowie Argasie-

wicz, Rydel i Bratek (u Bieniasza), i liczni ich koledzy z rosyjskich szkół, „zwyrodniali w swej chęci szykanowania i wywierania władzy nad bezbronnymi dziećmi”<sup>2)</sup>.

Poza wymienionymi są też w powieściach nauczyciele tak dalece sui generis, że nie mieszczą się w żadnym z powyższych typów, zdzienniali starcy, wzbudzający w autorach najwidoczniejsze politowanie, dziwacy i neurastenicy, jak np. prof. Kosinus z „Życia...”, lub szczyt zidiociałej „oryginalności” belferskiej Jan Nepomucen Lizło z wolkowickiego grona oryginałów, który na godzinach łaciny „występował” ku ucieście i osłupieniu uczniów „jak kapryśna primadonna”. Przy akompaniamencie słów „bydle — hołota” ten „stary, siwy człowiek (wąsy jak wiechy, brwi jak strzechy) wyczytał przed audytorium chłopięcym nieprawdopodobnie hece: nadymał policzki, kurczył twarz, wyszczerzał żółte, szczerbate zęby — bił pięściami w katedrę, tupał, wierzał, kopał, pieniał się i wrzeszczał — „no, śmieję się, hołoto, bydle, jedno z drugim...”<sup>3)</sup>.

Jak bardzo urozmaicona jest w powieściach skala typów nauczycielskich, tak też różny jest ich domniemany stosunek do szkoły, ucznia i swego zawodu. W znacznej mniejszości są tacy profesorowie, którzy po wakacjach wchodząc do gimnazjum „ogarniali przyjaznym spojrzeniem ten zbiór wiernych rzeczy”, bez niechęci i goryczy rozpoczynając nowy rok szkolny. Niewielu przypisują autorowie zdolność cieszenia się rozwojem umysłowym i tworzeniem się osobowości ucznia (Korabik, Piotrowicz, Maykowski lub Farnik), niewielu lubi swój zawód i dobrze się w nim czuje. Nauczyciele z powieści przeważnie czują się w szkole źle, traktując ją, podobnie jak i uczniowie, jako zło konieczne, nie żyją nią i jej życiem — żyją w pełni dopiero po ostatnim dzwonku. Dawniejsi uczniowie dziś czują, że niewiele obchodzili swoich profesorów, że szło im tylko o to, by uczeń wykuł, umiał co zadali, a całkowicie obojętne im było „stawanie się” młodzieńca i jego samopoczucie w murach szkolnych. Nie umiejąc znaleźć głębszych wartości w swoim zawodzie, nie odczuwają oni jego godności, a zmuszeni życiem do pracy bez przekonania, bez powołania, nie lubią jej, prawie gardzą nauczycielstwem.

Szary, zabiedzony nudziarz Gorzkowski, kiedy go uczniowie pół żartem, a pół kpiąco proszą, by swego nowonarodzonego syna wykształcił też na profesora, wybucha straszliwym gniewem i krzyczy: „Milczeć! — Raczej kamienie będzie na drodze łupał, raczej kamienie!...”<sup>4)</sup>.

Powód trzymania się jednak przez profesorów tego nielubianego zawodu upatrują autorowie w tym, że daje on pewność mizernego bytu, bo tę pewność gwarantuje państwo, to państwo, w które tak wierzą, czcząc kornie „majestat cesarski”. Wierzą w to, czego uczą ze znieprawdopodobnych przez uczniów podręczników, według których: „Raduje się dusza Monarchy pracą obywateli i obywatela radują się dobrym Monarchą, witając go chlebem i solą, okrzykiem wiralnym i powiewem narodowych sztandarów”<sup>5)</sup>.

<sup>2)</sup> M. Dąbrowska — „Noce i dnie” — T. III. A. — str. 464.

<sup>3)</sup> E. Zegadłowicz — „Zmory” — str. 220.

<sup>4)</sup> J. K. Bandrowski — „Miasto mojej matki” — str. 111.

<sup>5)</sup> M. Rusinek — „Pluton z...” — str. 257.

Podczas gdy młodzież burzy się i rozpacza, że „niezmierzona płachta, przez pół żółta, przez pół czarna okrywa wszystko i wszystkich”, że te znienawidzone barwy są wszędzie — i „na portrecie najmiłośniej nam panującego Franciszka Józefa I, na krucyfiksie Chrystusa, na kartkach podręczników szkolnych i na ustach profesorów, z których każdy musi być przede wszystkim c. k. urzędnikiem”<sup>6)</sup>, to ci profesorowie pilnują i śledzą uczniów starszych, by nie zapisywali się do Strzelca („Pluton...”) i przestrzegają wychowanków (dyr. Piernikarz z „Życia w kolorach”) przed niebezpieczeństwem nielojalności „albowiem w spokojne życie polskie oparte na miłości Boga i monarchy wkradają się zarodki zła, a gangrena poczyna toczyć młodzież, wśród której krzewią się idee wywrotowe”. Te „idee wywrotowe” szerzą się jednak dalej wśród młodzieży, a ich „wysublimowanie” nie udaje się także wołkowickiemu dyrektorowi Baltazarowi Mertzowi, który był pełen „idei narodowej polegającej na przeświadczeniu, że najświetniejsza dynastia Jagiellonów znalazła swą historyczną kontynuację w dynastii Habsburgów”<sup>7)</sup>. Nie osiągają też skutku — nie „upaństwiają” młodzieży i nie przywiązują jej do „tronu i monarchy” — wysiłki całej czeredy „uczycielej obrusitielej” rosyjskich i ich kolegów, Polaków z imienia, w szkołach rosyjskich uczących. Ci Polacy — nauczyciele w gimnazjum rosyjskim Agnisi i prof. Grzybiński z „Uczniaków” są nawet gorliwzszymi rusyfikatoremami od Moskali — „zahukani i załęknieni, drżą o swe posady” i kornie chylą się przed bliższymi i dalszymi swymi zwierzchnikami — wzbudzając swym służalstwem obrzydzenie u uczniów.

Ci wszyscy zbyt lojalni służą tronu, olśnieni perspektywą otrzymania za swą gorliwość „złotego koinierza” czy jakiejś „Świętej Anny”, zdawali sobie sprawę z bezowocności swych starań i z pogardy, z jaką szczególnie starsza, uświadomiona narodowo młodzież patrzy na ich płaszczenie się i służalstwo. Specjalnie jaskrawo te rozdzwęki wychowawcze zaznaczały się w czasie licznych a szablonowych „imienin Ojczyzny” i „galówek”. Młodzież „przygotowywała” się do nich przez przecinanie strun w instrumentach orkiestry mającej uświetnić uroczystość i rozlewanie w salach złownych płynów, a w czasie tych uroczystości zachowywała się tak kpiąco i beczelnie, że profesorowie „wstydzili się samych siebie, nas i murów szkolnych — ale udawali, że wszystko jest w porządku”<sup>8)</sup>.

„Udawali” — jak sądzą autorowie — „dla świętego spokoju” i z obawy przed władzami. Bo te „władze” nie żartowały z nauczycielami. W „Pawich piórach” podany jest fakt bezceremonialnego obejścia się c. k. Rady Szkolnej Okręgowej z ludowym nauczycielem Dutkiewiczem, który na skutek swego ustawicznego i dokuczliwego „monitowania” różnych władz zwierzchnich o remont szkoły otrzymuje pismo urzędowe tej treści: „Zwalnia się nauczyciela Dutkiewicza z posady tak dla niego niekorzystnej, jako też w zupełności z tutejszego okręgu, w którym na razie nie ma dogodnego dla niego stanowiska. Wobec tego orzeczenia może starać się

<sup>6)</sup> T. Peiper — „Ma lat 22” — str. 14.

<sup>7)</sup> E. Zegadłowicz — „Zmory” — str. 20.

<sup>8)</sup> J. K.-Bandrowski — „Aciaki z I. A” — str. 31.

o zatrudnienie w takim okręgu, gdzie znajdzie warunki korzystniejsze. C. K. Rada Szkolna Okręgowa nie znieśie nigdy grymasów podwładnych sobie nauczycieli" 9).

Po otrzymaniu takiego, lub zbliżonego w treści „historycznego dokumentu”, nauczyciel Dutkiewicz lub inny podobny jemu „ludowiec” czy profesor gimnazjalny instalował się na nowej, „korzystniejszej” posiadzie, już „skruszony, raz na zawsze wyleczony z niewczesnych zapałów, tchnący pesymizmem i apatią”, oburzający uczniów serwilizmem.

Dodatknie oddziaływanie na patriotyzm młodzieży, jakie mimo woli wywierają nauczyciele-serwiliści, potęguje się we wspomnieniach autorów celowym oddziaływaniem w tym kierunku nielicznych ale z entuzjazmem wspominanych nauczycieli-patriotów. Wprawdzie powierzchowny i „tromtadracki” patriotyzm wychowawców w rodzaju prof. Maurycyego Paternowskiego („Zmory”), który do klasy przychodził w barwnym mundurze sokolim i „prócz Mańci kochał straszliwie właśnie Polskę” — nie miał silniejszego wpływu na rozwój uczuć narodowych młodzieży — ale za to rozplómiętały ją porywające przemówienia trzeciomajowe profesora literatury Wąlczyńskiego („Edukacja I. B.”), inwalidy-powstańca z 1863 roku, lub lekcje miłości Ojczyzny na wzorach bohaterów sienkiewiczowskich, jakie dawał uczniom prof. Korabik, który w roku 1914 osobistym przykładem poparł te lekcje, maszerując razem ze swoim uczniem w jednym szeregu strzeleckim po wymarzoną Niepodległość.

Brak patriotyzmu, a nawet serwilizm nie wyczerpuje jeszcze listy zarzutów, jakie stosują autorowie powieści o szkole przedwojennej do większości swoich profesorów.

Odmawiają autorowie większości wychowawców w ogóle wszelkich ideałów, wyższych aspiracji, dążenia do pogłębienia intelektualnego i zawodowego. Wyśmiewani w szkole pantoflarze spędzają godziny wolne od wykładów w domach w towarzystwie dzieci i małżonek, które podobno niegdyś, przed zamążpójściem, „wyglądały jak bóstwa”, i które „marna egzystencja zamieniła w jedze” — jak to się stało z panią Rojkową. Pedagogowie stanu wolnego i „spod pantofla wyzwolonego” zalewają beczynne popołudniowe godziny i nudę życia alkoholem, ordynarną wódką „okowitą”. Pijaństwo, nałogowe i beznadziejne, wypominają autorowie wielu dawnym swoim „preceptorom”. „Uniwersalista” Spychałowicz jest „pijusem sakramentem, alkoholikiem na cicho, na samotno, pokryjomu, w domu, do lustra”, jego wołkowicki kolega prof. Chwostek, demokrat i marksista „zalewa się” do nieprzytomności „społecznie — z chłopami, robotnikami” i nawet uczniami.

Książd Brzana-Brzezina też bardzo lubi alkohol, nie pogardza nim i „Opój-Ojnobares” („Rubikon”) i niektórzy wychowawcy Józia Barąca.

Poza pijaństwem podkreśla się w powieści przyziemność i miślność aspiracji profesorskich. Wieloletni suplent Słaczka dąży wszelkimi sposobami do etatu i marzy o zbijaniu grosza — bo to — „pensyjka, uważa pan, mizerna. Co to może

9) Z. Kruczkowski — „Pawie pióra” — str. 130.

mieć taki suplencina? Grajczary" — jak mówi o nim woźny szkolny. Rojek nosi w woreczku na szyi pod koszulą 200 koron, z trudem uciulane w tajemnicy i w obawie przed żoną z „końcówek” pensyjnych i tęskni „do czegoś więcej” — do ósemki w kategorii służbowej. Książd Grozd tęskni do Kanonii, szpiegujący uczniów, spodłaly suplent Dronka marzy o przypochlebianiu się zwierzchnikom, inni o złotym kołnierzu „hofrackim”, jeszcze inni o orderach, lub o jakiej zamożnej „pannie Mańci Pindulskiej” — a większość przedstawionych w powieści profesorów gnuśnieje w nudzie, szarzyźnie i bezideowości.

### C. Stosunek społeczeństwa do szkoły i nauczyciela pod zaborami.

Nic nie mają autorowie do powiedzenia o tym, co dziś nazywamy „współpracą domu ze szkołą”. Przedwojenna szkoła jest, zdaniem autorów, jako „państwowa” izolowana od społeczeństwa i tylko w razie nieuniknionych konfliktów trzech czynników: szkoła — dziecko — rodzice, następuje krótkotrwałe ich zetknięcie w atmosferze wzajemnej nieufności. Trzeba było dopiero groźących wydaleniem ze szkoły następstw młodzieńczego ateizmu Teofila, by ojciec jego, „hofrat” Grodzicki, zjawił się w szkole dla ratowania syna powagą swego stanowiska przed banicją i w dyskusji z ks. Grozdem wygłosił zdanie, że „szkoła jest częścią organizmu społecznego, i nie może podlegać innej władzy niż tej, która kieruje całym życiem społecznym”<sup>10)</sup>. Pan hofrat, jako przedstawiciel C. K. Namiestnictwa, nie przypuszcza, żeby oprócz tej „władzy” i społeczeństwo mogło rościć sobie pretensję do wglądu w sprawy szkolne — ale nie przychodzi to na myśl nikomu z „cywilnych”, niezależnych od władz państwowych, członków tego społeczeństwa. Członkowie ci, jak pani Barbara z „Nocy i dni” lub pan Smolicki z „Uczniaków” oburzają się i piorunują na system i metody panujące w szkołach, ale nie próbują realizować swoich rodzicielskich uprawnień w stosunku do szkoły. Jest ona bowiem w powieści, jeśli nie wroga, to obca, „rządowa”, wyższa ponad opinię obywateli, i w poczuciu swojej „wyższości” zamknięta przed społeczeństwem, niepodległa żadnym jego wpływom. To wrażenie całkowitej obcości szkoły zapadło głęboko w podświadomość autorów i odbija się na naświetlaniu w powieści stosunku przedwojennego społeczeństwa do szkoły zaborczej.

(C. d. n.)

Jan Borek

<sup>10)</sup> J. Parandowski — „Niebo w płomieniach” — str. 191.



# ANALIZA PSYCHOLOGICZNA WSPOMNIENI Z WCZESNEGO DZIECIĘCTWA

(c. d.)

## II. METODA ZBIERANIA MATERIAŁU.

Wspomnienia z wczesnego dziecięctwa jako materiał dla celów poznania psychologicznego są oceniane na ogół ujemnie (20). Pochodzi to z tych przyczyn, że wyniki dotychczasowych prac nad tym zagadnieniem są tak dla psychologii jak i dla pedagogiki nieznaczne, zaś metody zbierania materiału nie budzą większego zaufania (różne odmiany ankiety), zwłaszcza że psychologia rozporządza innymi, doskonalszymi metodami, przy pomocy których otrzymuje wartościowy dla siebie materiał dotyczący innych przejawów działalności psychiki. Wprawdzie wyniki osiągnięte przez psychanalizę i psychologię indywidualną mają pozory ścisłości i doskonale tłumaczą podane w odpowiednich pracach (21) przykłady wspomnień, jednak ponieważ zostały wysnute z ogólnych założeń teorii i przypadków niezwykłych, wydają się sztuczne i będąc może prawdziwymi w związku z materiałem patologicznym, nie dadzą się zastosować do interpretacji zwyczajnych, „normalnych” wspomnień. Inna jeszcze przyczyna zdaje się polegać na tym, że wspomnienia są związane z działaniem „pamięci samoistnej” (Bergson), zaś przedmiotem większości badań była „pamięć automatyzmów” — wytworów uczenia się czy to w dziedzinie psychicznej czy psychomotorycznej.

Wspomnienia odtwarzają zdarzenia przeżyte w przeszłości przez osobnika; metoda więc ich zbierania powinna być oparta na rozważeniu warunków i przebiegu powstawania, trwania i wywoływania wspomnienia.

Wspomnienie powstaje ze zdarzenia, przeżywanego przez osobnika; z góry można przypuścić, że najsilniej zostają utrwalone ślady zdarzeń przeżywanych szczególnie intensywnie. Wielu autorów wskazuje tu na analogię ze śladami intensywnych przeżyć narodów we wczesnych ich dziejach, utrwalonymi w postaci legend.

Przebieg zdarzenia polega „na równoczesnym działaniu na dany organizm pewnej ilości podnieć, wrażeń, się jako nierozdzielna całość, innymi słowy: pozostawiających kompleks engram ściśle ze sobą związanych” (22). Nie działają one jednak niezależnie od siebie, ale zostają związane już w chwili działania w ten sposób, że „ośrodek silnie pobudzony skierowuje jak gdyby ku sobie wszystkie inne, słabsze podrażnienia, które w danej chwili trafiają do układu nerwowego (23). Prócz tej strony — działania na ośrodki nerwowe — zdarzenie może oddziaływać na organizm mechanicznie (np. upadek) oraz wywoływać jego reakcję fizjologiczną (np. przy strachu: odpływ krwi z mózgu, wstrzymanie oddechu i in.). Nie wszystkie składniki obiektywne zdarzenia oddziałują jako podnieć, zwłaszcza na organizm dziecka. Ujmowanie i przeżywanie podnieć dokonuje się na podstawie nieświadomego wyboru, zależnego od właściwości ustroju osobnika, stanu rozwoju jego zmysłów i od masy i jakości posiadanych już doświadczeń. W ten sposób następuje

pierwsze zniekształcenie „stanu faktycznego” zdarzenia. Określa je bliżej Piaget (24) mówiąc, że spostrzeżenia bywają ujmowane na podstawie „postaci całości”, „które są tyleż samo konstruowane przez nas, co i dane nam przez elementy przedmiotów spostrzeganych”. W szczególności u dzieci spostrzeganie opiera się nie tylko „na schematach całości, ale nawet schematy te zastępują spostrzeganie szczegółów” („sposstrzeżenia synkretyczne” wg Claparèda).

O trwaniu wspomnienia, a w szczególności o zmianach zachodzących w czasie jego trwania, wiele powiedzieć się nie da; z pracy Sternów wynika, że większość wspomnień dających się wywołać zostaje utrwalona dopiero od pewnego wieku. Można przyjąć początek czwartego roku życia. Posługując się materiałem introspekcyjnym stwierdziłem, że istnieją w życiu okresy, z których da się wywołać drogą normalnego przypominania tylko uderzająco małą ilość wspomnień (inaczej byłoby zapewne przy zastosowaniu metody psychoanalitycznej czy metody wyrazów-bodźców). Przyczyna tego zdaje się pochodzić stąd, że okresy te cechuje przewaga przeżyć niekorzystnych tak dla psychiki jak i dla strony fizycznej organizmu. Stwierdziłem również, że wspomnienie wielokrotnie opowiadane — a więc takie, którego obrazowa, bezsłowna treść, pojawiająca się w świadomości była ubierana w słowa, formułowane zgodnie z prawami mówienia — zostało przez to zniekształcone. Podobnemu zniekształceniu pochodzącemu z opracowania stylistycznego, uporządkowania czasowego i przestrzennego oraz logicznego ulegają wspomnienia leżące u podstaw twórczości literackiej (25). Zniekształceniu może ulec także takie wspomnienie, którego treść była niezrozumiała dla dziecka, a stała się zrozumiałą w wieku późniejszym. Wspomnienie takie zostało oczywiście „opracowane”, a przez to zniekształcone. Można również przypuszczać, że na przetrwanie wspomnień oddziałuje czas ich ukrycia w ten sposób, że z jego długością zmniejsza się ilość swobodnie wywoływanych wspomnień, a być może także i ilość składników wspomnienia.

Wspomnienie może się pojawić w świadomości spontanicznie lub może być znalezione drogą świadomego poszukiwania. Spontaniczne pojawienie się wspomnienia pochodzi z działania na receptory czynników nieświadomych lub spostrzeżeń w sytuacji, kiedy świadomość jest zajęta nie szukaniem wspomnienia, a innym działaniem. Podałem wyżej, że wspomnienie jest pewną całością, składającą się z powiązanych członów. Jeżeli w sytuacji zewnętrznej zjawia się bodźce, których układ odpowiada tak treścią jak sposobem powiązania części układu wspomnienia, to wtedy reszta wspomnienia pojawia się, by układ ten uzupełnić. Zjawisko to polega na tym, że działająca na receptory niepełna część uświadomionej w przeszłości całości powoduje napięcie, dążące do uzupełnienia tej całości.

Oprócz układu bodźców zewnętrznych, wywołująco może działać również układ bodźców wewnętrznych. Ma to miejsce w wypadkach, kiedy układ wrażeń ustrojowych przybiera taką postać lub jej część, jaką miał w chwili powstawania wspomnienia. Układ ten mógł albo towarzyszyć zdarzeniu, albo wywoływać je, albo być wywołanym przez nie. Inną jeszcze przyczyną wywołującą może być konstelacja

uczuciowa podobna do tej, z którą utrwalone w postaci wspomnienia zdarzenie zostało związane tak, jak opisany wyżej układ wrażeń ustrojowych.

Wspomnienie może się zjawić w tych wszystkich wypadkach w ten sposób, że uświadamiamy sobie natychmiast lub względnie łatwo przyczynę, która je wywołała — może się jednak zjawić pozornie bez związku z sytuacją, a wtedy przyczynę wywołania można znaleźć dopiero na drodze mozolnej analizy.

Świadome poszukiwanie wspomnienia może być dwojakiego rodzaju: poszukuje się wspomnienia, którego część treści lub użyteczność jest nam w danej sytuacji znana (przykłady: szukamy znanego nam kiedyś tytułu książki znając nazwisko autora; chcemy odtworzyć wzór matematyczny, o którym wiemy, że za pomocą niego można rozwiązać dane zagadnienie), oraz poszukuje się zdarzeń, których treści zupełnie nie znamy, a które zdarzyły się w pewnym okresie naszego życia (np. chcę przypomnieć sobie zdarzenie z pobytu w I kl. szkoły powszechnej).

Poszukiwanie nieobecnego przedmiotu przy pierwszym rodzaju przypominania odbywa się według K. Bühlera (26) w sposób *bierny*, kiedy „zatrzymujemy uwagę na szukany przedmiocie i czekamy, czy on nam nie wpadnie, lub próbujemy *czynnie* z różnych stron osiągnąć cel, usiłując np. wykorzystać przestrzenne, czasowe lub logiczne związki”.

Poszukiwanie wspomnień nieokreślonych odbywa się w inny sposób; subtelną jego analizę podał Bergson (27). Warunkiem pojawienia się wspomnienia jest odpowiedni stan ciała i ducha: „przeszłość nasza, pozostając ukrytą całkowicie prawie, gdy na przeszkodzie jej stoi działanie obecne, odnajdzie moc przekroczenia progu świadomości w każdym wypadku, w którym opuszczamy działanie skuteczne, by przenieść się poniekąd w dziedzinę marzenia” (str. 141). Szczególnie dogodne warunki dla odtwarzania wspomnień powstają, kiedy napięcie układu nerwowego związane z działaniem zostanie całkowicie zawieszona; dzieje się to we śnie lub marzeniu: Wspomnienia pojawiają się wtedy „ze ścisłością zdumiewającą”.

Odszukiwanie wspomnienia w przeszłości czy odtwarzanie pewnego okresu naszych dziejów odbywa się na skutek aktu *sui generis*, „przez który oddaliśmy się od teraźniejszości, żeby przenieść się najpierw w przeszłość w ogóle, potem w pewien okres przeszłości; jest to czynność próbna, podobna do nastawiania przyrządu fotograficznego” (str. 124). Nastawiając świadomość na odpowiedni okres przeszłości, znajdujemy w niej wspomnienia dominujące, na kształt punktów świetlnych, około których inne tworzą niewyraźną mgławicę. „Punkty te świetlne mnożą się w miarę, jak rozszerza się nasza pamięć”. „Praca lokalizacji polega... na wysiłku wzrastającym rozprzestrzeniania się, przez który pamięć, obecna zawsze sobie samej, obejmuje swymi wspomnieniami coraz obszerniejszą powierzchnię, dopóki nie natrafi w końcu w tym mglistym zbiorniku na wspomnienie, które odnaleźć miejsca swego nie może” (str. 157).

Psychologia teoretyczna wysuwa w związku z przypominanym przeżyciem dwa zagadnienia: skąd wiem, że dany wytwór pamięciowy przedstawia *m o j e* dawniej-

szę przeżycie, oraz w jaki sposób takie wyobrażenie, jako pozaczasowy obraz (zdarzenie, które może być przeszłym, obecnym lub przyszłym) może mieć w sobie określenie czasowe (28). Lindworsky odpowiada na pierwsze, że „w wyobrażeniu znajduje się zawsze jakaś relacja do mojego „ja”, kryterium zaś przeszłości zdobyła świadomość na drodze doświadczenia w postaci przynależności słabego zjawiska-wyobrażenia — do zjawiska żywszego, z którego ono powstało”.

Dla ustalenia metody zbierania wspomnień i krytyki ich wartości ujęcie to nie daje nic. Z introspekcji wynika, że zagadnienie rozdwojone przez Lindworskyego stanowi jedność. Poszukując mianowicie wspomnień z pewnego okresu czasu uświadamiamy sobie zdarzenia najważniejsze, wytyczające ten okres w obiektywnym czasie. Zdarzenia te mają charakterystyczne cechy: odpowiadają zjawiskom obiektywnym, dostępnym innym osobom, dającym się sprawdzić. Chcąc np. przypomnieć sobie zdarzenia z okresu pobytu w pewnej klasie, przypominam sobie wygląd budynku szkolnego, kolegów itp. w tym roku, w którym do niej uczęszczałem. Uświadomiwszy sobie na tym tle określone zdarzenie, mogę je włączyć w łańcuch obiektywnie istniejących, ponadosobistych zdarzeń, mogę połączyć przez odbudowę przeszłości naokoło niego jego elementy w sposób przestrzenny lub przyczynowy z odpowiednimi elementami zdarzeń obiektywnych. Pewności, że zjawisko to należy do mojej przeszłości, nie muszę jednak zdobywać w ten sposób; w chwili pojawienia się wspomnienia zarysowują się naokoło niego nawpół uświadomione powiązania, które dostarczają mi tej pewności w stopniu wystarczającym (29). Wspomnienie, które by powiązanie to straciło, musiałoby zupełnie zniknąć (Bergson, op. cit. str. 124).

Opierając się na przytoczonych rozważaniach opracowałem metodę zbierania wspomnień, którą podaję niżej. Metoda ma służyć do otrzymywania wspomnień od poszczególnych osobników, innymi słowy: badany ma mi podać w słowach treść tego, co spostrzega (30), jako obraz w oglądzie wewnętrznym. Warunkiem podstawowym jest przy tym, by badany był przez cały czas podawania wspomnienia „zapatrzony w obraz wewnętrzny i by słów nie dobierał świadomie, ale wypowiadał te, które się przyłączają do wewnętrznych spostrzeżeń bez udziału świadomości. Spełnienie tego warunku zależy od stanu psychicznego i fizycznego badanego i od sytuacji badania — celem zaś jego jest otrzymanie wspomnienia w jego „naturalnym” wyglądzie przez uniknięcie najważniejszego czynnika zniekształcającego wspomnienie, którym — jak wykazały dotychczasowe metody zbierania — jest dobieranie słów i łączenie ich w poprawne zdania, zgodne z prawidłami mówienia, ale nie oddające istoty procesów wewnętrznych. Z tego względu postanowiłem zbierać wspomnienia od dzieci zakładając, że łatwiej będzie otrzymać od nich świeże i bezpośrednie, a więc zgodne z przytoczonym wyżej warunkiem wypowiedzi, ponieważ dzieci nie mają jeszcze przyzwyczajień, które by krępowały ich sposób mówienia, oraz dadzą się łatwiej od dorosłych wprowadzić w sytuację badania i odpowiedni stan psychiczny. Drugą przyczyną było, że jeżeli wspomnienia ulegają zniekształceniu w czasie, to zniekształcenie to będzie mniejsze u dziecka niż u do-

rosłego; trzecią, że przebieg badania, reakcje dziecka, cechy jego mowy i myślenia dadzą cenny materiał do gruntowniejszego, bezpośredniego poznania jego psychiki.

Zadna z dotychczas używanych metod nie nadawała się do osiągnięcia zakreślonego celu. Własną ustaliłem dokładnie po przeprowadzeniu badań wstępnych, w których wypróbowałem trzy odmiany metody. Wspólne im wszystkim było początkowe postępowanie: żądałem od dziecka podania najpierwszych wspomnień z najwcześniejszych lat życia, a następnie postępowanie z różnymi grupami dzieci trzema sposobami:

- 1) starałem się za pomocą pytań odbudować szerszą przeszłość dookoła podanego zdarzenia,
- 2) starałem się uzupełnić pytaniami samą tylko treść wspomnienia (np. barwy przedmiotów),
- 3) zanotowałem tylko tę treść wspomnienia, którą dziecko samo podało.

Dodatkowo przeprowadzałem z każdym dzieckiem rozmowę mającą na celu ustalenie daty wspomnienia.

Rozważając otrzymany materiał stwierdziłem, że sposoby 1 i 2 nieprzewidywały do celu z dwu przyczyn. Pierwszą jest fakt, że każde wspomnienie stanowi pewną całość i przy odbudowywaniu przeszłości osobnika można otrzymywać tylko inne, podobne całości. To zaś jest możliwe tylko przy zastosowaniu metody psychoanalitycznej, w długotrwałym badaniu. Drugą przyczyną były pewne cechy postępowania, nabyte w szkole; dziecko mianowicie, przyzwyczajone do konieczności odpowiadania na pytania, odpowiadało na każde z moich pytań. Powstawały przy tym całkiem wyraźne fabulacje lub też według terminu Piageta — „bylejakość” odpowiedzi. Stwierdziłem to w szczególności na takim fakcie: we wspomnieniach podawanych swobodnie prawie nie było określeń barw, natomiast na każde pytanie o barwę przedmiotu otrzymywałem odpowiedź, przy czym np. groźny we wspomnieniu pies był z reguły czarny.

Rozmowy dotyczące ustalenia daty wspomnienia (wieku dziecka w chwili przyzywania zdarzenia) doprowadziły mnie do wniosku, że dokładne ustalenie tej daty byłoby bardzo trudne. Można by próbować ustalić ją, jak to np. robił Kammeł, przy pomocy rodziców; przeprowadziłem to w kilku wypadkach i okazało się, że rodzice nie byli w stanie podać daty pewnych wspomnień swego dziecka, przedstawiali zupełnie inaczej stan faktyczny, a nawet o niektórych zdarzeniach z życia dziecka w ogóle nie wiedzieli. Biorąc to pod uwagę oraz fakt, że wspomnienia są wyrwane z różnych okresów życia dziecka i jako takie w bardzo małym tylko stopniu mogą ilustrować przebieg jego rozwoju, postanowiłem zrezygnować z dokładnego ustalenia ich dat, a ustalać tylko przybliżone.

Przedstawię niżej metodę opartą na połączeniu przytoczonych rozważań teoretycznych oraz na wynikach badań próbnych. Pierwszą jej częścią jest ustalenie warunków obiektywnych badania. Opartem się tu na gruntownym ujęciu tej sprawy w książce Ch. Bühler i H. Hetzer (31). Warunki te przedstawiają się następująco: dziecko ma być badane w znanym mu pomieszczeniu szkolnym — klasie, świetlicy

itp. Miejsce dziecka ma być tak wybrane, by siedziało na nim swobodnie, miejsce zaś moje w ten sposób, by dziecko nie odnosiło wrażenia, że jest obserwowane. W kierunku patrzenia dziecka powinna znajdować się ściana, w miarę możliwości o kolorze lub oświetleniu przyciemnionym oraz niewielka ilość absorbujących uwagę przedmiotów. Szczególną uwagę zwróciłem na to, żeby dziecko nie miało z kierunku patrzenia światła, które działa denerwująco na zachowanie i rozpraszająco na uwagę. Dopuszczalny najdłuższy czas badania ustaliłem dla dzieci do IV kl. szk. powsz. na 25 — 30 minut, dla dzieci z klas wyższych na 45 — 50 minut (32): W praktyce czas ten wahał się przeciętnie od 10 do 40 minut.

Spośród warunków psychicznych najważniejszym jest stan badanego dziecka, który powinien być oceniony w pierwszych chwilach nawiązania z nim kontaktu. W szczególności chodzi tu o to, by dziecko nie znajdowało się w stanie przygnębienia i smutku, które nie pozwalając na skupienie uwagi, utrudniają wywoływanie treści pamięciowych (33). Stan zmęczenia nie tylko nie przeszkadza badaniu, ale nawet mu sprzyja, bowiem w czasie jego trwania następuje „rozluźnienie napięcia nerwowego”, które odrywa osobnika od aktualnego działania, a tym samym pozwala wynurzać się w świadomości przeszłości (Bergson). Słuszność tego twierdzenia okazała się przy badaniu na ostatnich godzinach lekcyjnych, m in. w fakcie zmniejszenia się czasu oczekiwania na wspomnienie.

Następnym warunkiem jest usunięcie stosunku „obcości” między badającym a dzieckiem, co dochodzi do skutku dzięki pozytywnemu nastawieniu dziecka na nawiązywanie kontaktu. Dokonywało się to przez krótką rozmowę z całą klasą w obecności wychowawcy lub kierownika, przez rozmowy w czasie przerw lekcyjnych, zainteresowanie się pracami i zajęciami świetlicowymi dziecka itp.

Badanie rozpoczynało się od rozmowy z dzieckiem o rzeczach nie związanych ze wspomnieniami, a niezbyt silnie absorbujących je i miało na celu w tym stadium nawiązanie jeszcze bliższego kontaktu. Gdy okazało się, że dziecko mówi zupełnie swobodnie, że usunięte zostało jego skrępowanie i że znajduje się ono w stanie spokoju i równowagi psychicznej, dawałem mu polecenie, by przeniósł się myślą do swoich lat dziecięcych („jak byłeś mały, jak jeszcze nie chodziłeś do szkoły”) i opowiedziało mi swobodnie co z tego okresu pamięta (34). Zazwyczaj po krótkiej chwili zamyślenia dziecko zaczynało mówić; bardzo rzadko tylko używałem paru słów zachęty. Były również wypadki trudniejsze, o których będzie mowa w rozdziale następnym.

Wypowiedzi dziecka notowałem zupełnie dokładnie w czasie jego mówienia, nie zmieniając nawet gwary. Jeżeli przerwało, zachęcałem je do dalszego mówienia zdaniem nie sugerującym, wyrazem twarzy lub gestem, świadczącym, że uważam i oczekuję dalszego ciągu. Równocześnie notowałem własne uboczne spostrzeżenia, które miały służyć później do oceny podanych wspomnień.

Datę wspomnienia ustalałem w ten sposób, że starałem się by dziecko dążyło w rozmowie ze mną do włączenia danego wspomnienia w łańcuch zdarzeń obiektywnych. Wiązało więc wspomnienie z chodzeniem do ochronki, zdarzeniami ro-

dziwnymi (mój brat już chodził do pierwszej klasy), pobylem na kolonii wakacyjnej, na wsi itp. Mam przekonanie, że duży procent ustalonych w ten sposób dat odpowiada rzeczywistości. Nie jest to zresztą rzeczą istotną dla celu tej pracy. Datę wspomnień, nawet w wypadkach dokładnego jej ustalenia, zapisywałem w pełnych latach.

Niepożądanym czynnikiem w badaniu było interesowanie się nim większych zespołów dzieci (klas, grup koleżeńskich). Można było przewidzieć, że dzieci będą sobie wzajemnie opowiadać o przebiegu badania oraz że te, które jeszcze nie były badane, będą opowiadać swoje wspomnienia innym. W ten sposób wspomnienia mogłyby ulec zniekształceniu. Starałem się temu przeciwdziałać mówiąc w rozmowie z klasą, że interesuję się wieloma sprawami z życia dzieci i kładąc najmniejszy nacisk na sprawę wspomnień. Po zakończeniu badania rozmawiałem chwilę z każdym dzieckiem starając się poruszyć taki temat, który by „przystoił” dziecku sprawę wspomnień i dał mu inne, bardziej interesujące nastawienie dla rozmowy z kolegami. Ten m. in. cel miała również rozmowa przed rozpoczęciem badania.

Ostatnim momentem badania było sprawdzenie materiału. Opierałem się tu na założeniu, że jeżeli podane mi przez dziecko wspomnienie będzie zniekształcone dodatkami tworzonymi w chwili badania, to wtedy pozostawione przez nie ślady będą mniej trwałe niż ślady zdarzenia, które zostało utrwalone na skutek intensywnego działania pewnych czynników przy jego powstawaniu. W tym celu przeprowadziłem po upływie siedmiu miesięcy powtórne badania z pewną liczbą dzieci, dokładnie w ten sam sposób jak badania pierwsze. Z konieczności musiałem motywować przed dziećmi podjęcie powtórnego badania zagubieniem wyników pierwszego. Rezultaty, które zostaną omówione dalej, potwierdziły całkowicie pełną wartość otrzymanych wspomnień.

(C. d. n.)

Wacław Górski

## PEDEUTOLOGIA JEJ ROZWÓJ I METODY<sup>1)</sup>

### Część pierwsza.

#### DOTYCHCZASOWY STAN BADAŃ PEDEUTOLOGICZNYCH.

#### R o z d z i a ł 1.

#### UMIEJSCOWIENIE ZAGADNIENIA W SYSTEMATYCE PEDAGOGICZNEJ.

Tytuł niniejszej pracy mógłby nasunąć przypuszczenie, że chodzi tu o stosunek nauczyciela do własnego zawodu i zmianę jego poglądów w ujęciu historycznym. I chociaż takie podejście do zagadnienia byłoby ze wszech miar wskazane i mogło by się stać jeszcze jedną gałęzią nauki o nauczycielu, to jednak dalszy ciąg tytułu dokładnie wskazuje, że chodzi o ewolucję poglądów nauczyciela współczesnego na

<sup>1)</sup> Fragment pracy p. t. „Ewolucja poglądów nauczyciela na własny jego zawód w okresie pracy szkolnej”.

własny jego zawód w okresie pracy szkolnej. Jakież jest miejsce tego zagadnienia w systemie nauk pedagogicznych i jaki jego zakres?

Badania oraz rozwój psychologii i pedagogiki współczesnej w swej różnorodności i różnokierunkowości dotyczą głównie dziecka, a w niewspółmiernie mniejszym stopniu nauczyciela. A przecież zagadnienie nauczyciela jest nieodłączną częścią trzech zasadniczych pojęć: opiekowania się, wpływania i nauczania, które otrzymaliśmy po dokładniejszej analizie nadrzędnego pojęcia: wychowanie. Teoria stosunku wychowawczego na przykład zajmowała się do niedawna raczej wychowankiem, w małym zaś stopniu wychowawcą. Ta jednostronność zanika jednak wraz z zanikiem starego typu nauczyciela, wraz ze wzrostem znaczenia szkoły w społeczeństwie. Mały dorobek nauki o nauczycielu tłumaczy się nie wadami natury teoretycznej, lecz raczej przyczynami praktycznymi, realnymi, mianowicie — społecznymi. Dla wielu bowiem dawnych pedagogów, np. Rousseau'a czy Herbart, tylko przypadek, mający dzisiaj znaczenie historyczne, był wzorem, na którym oparli swoją teorię stosunku pedagogicznego i wiedzę o wychowawcy. Modelem tym i wzorem był dla nich „nauczyciel domowy”, „mistrz”, który za lichą często zapłatę, wikt i utrzymanie spełniał w domu rolę opiekuna. Zresztą sam Rousseau, Fichte czy Herbart byli takimi właśnie nauczycielami domowymi.

Dziś taki typ nauczyciela znika całkowicie i bezpowrotnie. Wskutek nowych warunków społeczno-ekonomicznych zagadnienie nauczyciela przyjmuje zupełnie nową postać. Zainteresowanie się psychologów i pedagogów nauczycielem-wychowawcą, kierownikiem zbiorowisk dziecięcych i przewodnikiem grup młodzieży, zaczyna nabierać specjalnego znaczenia. Nic więc dziwnego, że rozpoczęły się badania nad „duszą nauczycielstwa”, nad ustaleniem istoty jego zawodu, nad kształceniem przyszłych wychowawców. Zaczęto się interesować historią i socjologią nauczycielstwa jako grupy zawodowej. Pojawiły się badania typologiczne i różne rozprawy o roli i zadaniach współczesnego nauczyciela. Pojawiły się badania nad odrębnością jego psychiki. Zwłaszcza te ostatnie, wskutek wszechstronności i wielokierunkowości współczesnej psychologii, bardzo wiele do teorii i praktyki pedagogicznej wniosły.

W świetle tych badań, których błędy są równocześnie błędami współczesnych kierunków psychologii, ukazała się osobowość nowego nauczyciela, kierownika — już nie jednostek, nie „mistrza” w domu burżuazyjnej rodziny, — odartego z prestiżu, ale przewodnika, doradcy i przyjaciela wielkich grup młodzieży, do którego wychowankowie pragnęliby się upodobnić <sup>2)</sup>.

We wszystkich tych, już współczesnych badaniach pominięto znowu prawie całkowicie moment podstawowy, mianowicie: stosunek nauczyciela do własnego zawodu i związaną z tym ewolucję jego poglądów. Samo badanie pamięci, wzruszeń, uwagi czy wyobraźni nauczyciela niewiele nam wyjaśniło, tak jak „psychologia elementów”, nawet przez najbardziej skrupulatne i drobiazgowo badania nie wyjaśniła wielu zasadniczych praw i spraw postępowania i zachowania się człowieka. I tak na

<sup>2)</sup> Patrz: Prof. Z. Mysłakowski — „Stosunek wychowawczy”, zamieszczony w I t. „Encyklopedii Wychowania” str. 14—15.



przykład, jak w arkuszach obserwacyjnych dla dzieci, pod wpływem słusznych założeń Adlera, oprócz pytań i punktów „czysto” psychologicznych, znajdujemy zagadnienia, tyżące się warunków domowych ucznia, jego starszeństwa, przeżyć we wczesnym dzieciństwie itd., tak i badania nad psychologią nauczyciela winny spleść się, lub raczej być poprzedzone zagadnieniami pochodzenia i hierarchii społecznej nauczyciela, warunków jego pracy, stosunku władz i społeczeństwa do niego itd. Te bowiem sprawy walnie przyczynią się do zrozumienia psychiki nauczyciela, a więc jego postępowania, zachowania się, wiary w skuteczność pracy wychowawczej — gdyż one właśnie składają się na taki a nie inny rozwój uczuć, dążeń, myśli, zwyczajów, umiejętności i przyzwyczajzeń nauczyciela, one to powodują wreszcie taki a nie inny stosunek nauczyciela do własnego zawodu. Powtarzam więc i formułuję równocześnie cel niniejszej pracy: u progu badań nad odrębnością psychiki nauczyciela, wstępem niejako do rozważań nad duszą wychowawcy staje się zagadnienie nowe, zagadnienie stosunku nauczyciela do własnego zawodu.

Zakresem i treścią zagadnienie to uznać należy za fragment nauki o pedagogu, zwanej pedeutologią, przy czym pojęcie pedeutologii potraktujemy szerzej, niż to miało miejsce dotychczas. Pojęcie pedeutologii w naszym rozumieniu jest oczywiście nadrzędne w stosunku na przykład do psychologii nauczyciela, tak samo jak nadrzędne jest pojęcie pedologii do psychologii dziecka. Takie na przykład problemy, jak powołanie i talent pedagogiczny, typy psychologiczne wśród nauczycieli, kwestia właściwości i odrębności psychiki nauczyciela-wychowawcy — oto przedmiot badań pedeutologicznych. Ale do zagadnień pedeutologii zaliczyć należy higienę zawodu nauczycielskiego, morfologię socjologiczną tego zawodu, problem kształcenia nauczycieli, wreszcie stosunek nauczyciela do własnego zawodu.

Systematycznego i wszechstronnego opracowania całości pedeutologii jeszcze nie mamy. Mamy natomiast cały szereg jej fragmentów, w najlepszym razie — zarysów tego zagadnienia. Sam termin pedeutologia znajdujemy po raz pierwszy u pedagoga włoskiego Eusebietiego, który w swym dziele „Pedagogia generale” (wyd. Pine-rollo, 1914) poświęcił osobny rozdział nauce o nauczycielu. Następnie w książce dr Edwarda Claparède'a („Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna” w tłum. Górskiej, Warszawa, 1927 r. <sup>3</sup>) zauważymy oddzielny rozdział, poświęcony „psychologii nauczyciela”, gdzie autor porusza następujące zagadnienia: płeć, wiek i typ umysłowy nauczyciela, następnie: cechy fizyczne, usposobienie codzienne, sprawę powołania, zdolności do nauczania, uzdolnienia wychowawcze i zdolność oceniania, na końcu wreszcie zastanawia się nad szkoleniem wychowawców. Claparède jednak szkicuje raczej plan pedeutologii i stawia pewne zagadnienia, sam ich nie rozwiązując (właściwie i rozdział pierwszy książki Claparède'a pt. „Psychologia a wychowanie” cały poświęcony jest psychologii nauczyciela). Ciekawe, że w systematyce pedagogicznej Herbart a Reina nie znajdujemy wcale rozdziału specjalnie poświęconego wychowawcy. Stanowisko to zrozumiemy jednak, gdy przypomnimy sobie, na czym Herbart oparł swoją teorię stosunku pedagogicznego.

<sup>3</sup>) Ukazało się wyd. III tej książki nakł. „Naszej Księgarni”. Warszawa, 1936 r.

W przeciwieństwie do niego E. Meumann, twórca pedagogiki eksperymentalnej, przytacza w swym dziele pt. „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen” (11 wyd., Leipzig, 1922) następującą systematykę pedagogiczną (w skróconym ujęciu Mirskiego):

- 1) teleologię, czyli naukę o celu wychowania,
- 2) pedologię, czyli naukę o dziecku,
- 3) naukę o wychowawcy,
- 4) metodę i technikę wychowania,
- 5) naukę o środkach i materiałach wychowawczych,
- 6) naukę o organizacji wychowania i zakładach wychowawczych.

Mamy więc w systematyce Meumanna, obok pedologii, zupełnie nowy dział: naukę o wychowawcy, czyli pedeutologię. Oto jej program:

- 1) ustalenie istoty zawodu nauczycielskiego,
- 2) wskazanie jego roli i zadań,
- 3) zbadanie odrębności psychiki nauczyciela,
- 4) określenie uzdolnień wychowawczych,
- 5) wskazanie sposobów kształcenia nauczycieli.

W polskiej literaturze pedagogicznej osobną rozprawę, poświęconą zagadnieniu pedeutologii, ogłosił Józef Mirski („Projekt nauki o nauczycielu, czyli pedeutologii”, „Oświata i Wychowanie”, 1932 r. 4). Po krytycznym przedstawieniu dorobku dotychczasowego autor proponuje własny, wyczerpujący system pedagogiki, który następnie poddaje analizie specjalnej. W analizie tej Mirski ustala dla każdego działu pedeutologii swego rodzaju pendant do systematyki pedagogicznej. W wyniku podaje projekt, w którym uwzględni takie punkty:

- 1) struktura funkcjonalna wychowawcy,
- 2) postawa wychowawcza, stosunek do wychowanka,
- 3) metody badań osobowości i typologii wychowawcy,
- 4) historia nauczyciela,
- 5) jego typologia psychologiczna, genetyczno-porównawcza (tj. ujęta w związku z faktami socjologicznymi) i ściśle pedagogiczna,
- 6) stosunek wychowawcy do naczelnych wartości i ideału wychowawczego,
- 7) sztuka i technika wychowawcy oraz sposoby kształcenia go.

Wiążąc i uogólniając powyższe zagadnienia wyróżnia ostatecznie Mirski 4 zadnicze grupy, odpowiadające na pytania:

1. Czym jest, względnie czym powinien być nauczyciel?
2. Jakim jest w rzeczywistości?
3. Jakim być powinien?
4. W jaki sposób powinno go się kształcić?

<sup>4)</sup> Obecnie umieszczony w pracy tegoż autora p. t. „Wychowawca i wychowanie”, Warszawa, „Nasza Księgarnia” 1936 r. Cytowane niżej i inne artykuły Mirskiego znaleźć można we wspomnianej książce.

Ostatnie pytanie wiedzie nas — według Mirskiego. — do zagadnienia zasadniczego: jakim wychowawcą być powinien.

Nie musimy (i nie należy) uciekać się aż do jakiejś dedukcji, by oświetlić zagadnienie kształcenia wychowawcy. Zastrzegając sobie ocenę dedukcji w zastosowaniu do pedeutologii już w rozdziale najbliższym, stwierdzamy, że taka metoda doprowadza do nieporozumień.

Przyjmujemy więc systematykę Meumanna, wynikającą z oczywistości. Rozwińniemy ją jednak, aby móc treść naszej pracy ostatecznie umiejscowić. Będzie to raczej rozwinięcie ilościowe programu Meumanna.

#### PROGRAM PEDEUTOLOGII.

1. Historia nauczyciela i nauczycielstwa jako grupy zawodowej.
2. Socjologiczna morfologia współczesnego nauczycielstwa.
3. Higiena zawodu nauczycielskiego.
4. Metody badań pedeutologicznych.
5. Rola i zadania nauczyciela,
6. Psychologia nauczyciela-wychowawcy i jej odrębność:
  - a) istota zawodu nauczycielskiego,
  - b) krystalizowanie się psychiki wychowawcy,
  - c) stosunek do własnego zawodu,
  - d) określenie uzdolnień do wychowywania, nauczania i oceniania,
  - e) typologia nauczycieli.
7. Przed naukowa psychologia nauczyciela (z punktu widzenia wychowanka lub byłego wychowanka).
8. Problem kształcenia nauczyciela-wychowawcy.

W ten sposób nie zmieniając systematyki Meumanna określiliśmy dokładnie miejsce naszego zagadnienia wśród nauk pedagogicznych. Na podstawie tego programu przyjrzymy się rozwojowi pedeutologii. Da to nam raz jeszcze pośrednią możliwość podkreślenia, jakich punktów nie opracowano dotychczas.

(c. d. n.)

Mgr. I. Sznajder

## PLAN JENAJSKI W TRZECIEJ RZESZY

Znów, jak przed kilku laty, stanęłam przed szkołą uniwersytecką w Jenie.

Pozornie niewiele się zmieniło. Inny jednak duch przeniknął tutaj. W uroczystych momentach występują formy wojskowe. Pod ścianą budynku wystrzela ku górze wysoki maszt czarnobiały z racji rozpoczęcia zajęć po feriiach zimowych, jak dawniej odbywa się uroczysty poranek poniedziałkowy.

O godzinie 9 wszystkie dzieci przechodzą parami z gmachu na boisko i tutaj formują czworobok, zwrócony ku masztowi. Starsi chłopcy skupieni razem — to Hitlerjugend — Młodzież Hitlerowska. Padają słowa komendy: Baczość!

Sztandar Trzeciej Rzeszy płynie wolno ku górze. Przemówienie profesora Petersena, dwie pieśni, odśpiewane przez działwę, wyczerpują program uroczystości podniesienia sztandaru.

Wracamy do szkoły i jak dawniej gromadzimy się w auli wszyscy razem: dzia-  
twa i młodzież, nauczycielstwo, kilkoro studentów i gość z Polski.

Poniedziałkowe zebranie „w kole” rozpoczyna się od pozdrowienia Führera: Heil Hitler!

Wykład profesora ma charakter religijno-wychowawczy, uczy o wierzeniach pogańskich Germanów, o ich bogach okrutnych i kłamliwych, ukazując wyższość i głębię wiary Chrystusowej.

Obecnie w szkole jenajskiej każdy poniedziałek jest poświęcony sprawom wy-  
chowawania narodowego i religijnego.

Po wykładzie profesora lub pogadance nauczycielki z dziedziny historii Germanów następuje nauka religii, która różni się całkowicie od zwykłych lekcji —  
nastrojem, treścią i formą. Nastrój bowiem jest podniosły, do skupienia wewnętrznego młodzieży prowadzi śpiew religijny i uroczysty ton tzw. głoszenia nauki Chrystusowej. Nauczyciel, jego nastawienie duchowe, jego umiar pedagogiczny stanowi o szczerości i głębokości przeżyć uczniów. To też dotychczas prof. Petersen sam prowadzi wychowanie religijne grupy młodocianych. Nauczanie wiary jest częścią wychowania religijnego i ma swoje miejsce wyznaczone w planie w przed-  
południe poniedziałku. Popołudnie przeznaczony jest na gimnastykę systematyczną. Wobec tego, że w sobotę odbywają się ćwiczenia Młodzieży Hitlerowskiej—„Hitler-  
jugend”, programowa nauka w Szkole Jenajskiej rozplanowana jest na cztery dni w tygodniu. W piątek następuje zamknięcie tygodnia — „Wochenschluss”.

Plan pracy dziennej w zasadzie nie uległ zmianie. Istnieją kursy poranne i 100-minutowa praca w grupach, nawet na zajęcia dowolne znalazł się czas w obrę-  
bie skróconego tygodnia, tylko warunkowo dla tych, którzy przed tym ukończą obowiązkowe prace.

Właściwy podział na przedmioty nie istnieje. Łączność nauczania wynika z rze-  
czywistości, z której czerpany jest materiał do pracy szkolnej. Sztuczności w pracy grupowej unika się starannie.

Wyraźny nacisk kładzie obecnie kierownictwo na wspólne czytanie. Na wzór izb do czytania w duńskich szkołach ludowych i godzin czytania w amerykańskich bibliotekach szkolnych St. Zjedn. wprowadzone jest czytanie wybranych książek przy wielu okazjach. Tworzy się „krąg czytania” — „Lesekreis” — w poniedziałek i w piątek z okazji rozpoczęcia i zakończenia tygodnia. Podczas pauzy po serii ćwiczeń fizycznych ożywiających, ku końcowi zaś uspokajających zasiada działwa grupami w kole dla spożycia śniadania; nauczycielka czyta wtedy sama głośno jakąś interesującą powieść (każda wychowawczyni w swojej grupie). Ponieważ pauza trwa 40 minut, pozostaje jeszcze kilkanaście minut na gry ruchowe na świe-  
żym powietrzu.

Krąg czytania wpływa dodatnio nie tylko na ożywienie i pogłębienie zainte-

resowania dla lektury, nie tylko wyrabia tak ważne dla szerokich mas życie się z książką, nawyknienie do wspólnego czytania w przyjacielskim, koleżeńskim, rodzinnym gronie, jest to jeszcze pedagogiczny sposób uspokojenia i opanowania dzieci i młodzieży.

W Niemczech zdyscyplinowanie młodzieży jest nakazem chwili obecnej. Szkoła Jenajska, jako szkoła państwowa, rozwija się w ramach zakreślonych jej przez państwo, przez rząd Adolfa Hitlera.

W tych ramach również, rzecz można, następuje rozbudowa teorii pedagogicznej prof. Petersena. Ostatnie badania i rozważania sprowadzają się do tzw. pedagogiki nauczania 1).

Świat nowy „odkryty w Szkole Jenajskiej”, — życie nauczające — wymaga innej postawy i innych form aktywności nauczyciela niż te, które wymienia tradycyjna dydaktyka. Jako zasadnicze błędy dawnej teorii nauczania wskazuje Petersen 1) przecenianie racjonalnych elementów w nauczaniu i 2) przecenianie wychowawczych możliwości nauczania. Dlatego poddaje ostrej krytyce nauczanie wychowujące Herbarta i Tuisko-Zillera, podkreślając ich długotrwały wpływ na pracę szkolną, na stosunek nauczyciela do dziecka.

Wprawdzie wszyscy wielcy pedagogowie po wszystkie czasy domagali się samodzielności dziecka, jednak inaczej tę samodzielność pojmowali dawniej. —

a) Inny bowiem był pogląd na rozwój sił dziecka. Rozumiano, że wzrastanie duchowe jest niemożliwe bez przygotowawczej działalności nauczyciela, bez zdobycia podstawowych wyobrażeń.

Wilhelm Rein np. zamierzał na jednakowych fundamentach przedstawić, wyobrażeń, pojęć, jednakowe wznosić mury w umysłach i duszach uczniów. Życie zaprzeczyło tej możliwości.

b) Nie rozróżniano także należyte wiadomości mechanicznie przyswojonych od osobiście zdobytych. To rozróżnianie jest wynikiem badań z przed około 10 lat. Dziś mówi się o tzw. dorobku kształcącym. Petersen przestrzega przed niebezpieczeństwem recept dydaktycznych, zbyt silnym akcentowaniem strony rozumowej, przejaskrawioną intelektualizacją.

Nowe doświadczenia szkolne: nauczanie pogładowe, metoda przeżyć, wolna duchowa rozmowa nauczająca, pewne formy nauczania zespołowego — wszystko to, co miało nauczyć dziecko myśleć — gra pytań i odpowiedzi — jakże zeszywniało, jako technika, jako instrument, martwy aparat szkolny. Myślenie bowiem jest żywym strumieniem; przedstawienia płyną szeregami, krzyżują się i zderzają. Zastój bywa często pozorny, wypoczynek — konieczny. Niespodziewanie wynurzają się nowe spostrzeżenia; ustosunkowania, nowe poznanie; zrozumienie. Wszystko, co rozgrywa się na wzorowej „lekcji nauczającej”, jest zaledwie okruczem prawdziwego myślenia, mówi Petersen. Dziecko wynajduje wtedy poważnie to, czego żąda od niego nauczyciel, do czego sam zmierza. Dlatego należy odnaleźć drogę do

1) Führungslehre des Unterrichts — nakład Julius Beltz, Langensalza — Berlin — Leipzig, 1937.

naturalnego uczenia się. Stąd rodzi się hasło: von der Methodik zur Pädagogik des Unterrichts — od metodyki do pedagogiki nauczania.

✓ Nie uległ zmianie zasadniczy pogląd Petersena na wychowanie.

Odbywa się ono od początku istnienia człowieka, dopóki trwa życie i jego funkcje; jest duchową funkcją rzeczywistości. Jest wychowaniem funkcjonalnym. Otrzymał je człowiek potencjalnie w akcie stworzenia łącznie z bytem.

Byt naturalny człowieka zatracą swój sens bez wychowania, nie może znaleźć właściwego wyrazu, nie może się „dopełnić”. Tak też należy rozumieć zdanie: człowiek staje się człowiekiem tylko przez wychowanie.

Siła wychowania działa nie jako świadoma twórczość, jeno jako naturalny, organiczny rozwój — budowa życia osobowego.

Wszelkie wychowanie zamierzone, pedagogiczne jest zjawiskiem pochodnym, częścią zwartą w wychowaniu pierwotnym.

Wychowanie zamierzone, obliczone bywa zawodne. Wychowanek gotów odrzucić lub opacznie przyjąć uplanowane zabiegi i normy pedagogiczne. W człowieku bowiem spór odwieczny wiodą przeciwieństwa, toczy się walka przeciw śmierci. Pomocne mu są natomiast irracjonalne siły rzeczywistości, one wpływają na niego wychowawczo.

Te siły ujawniają się we wspólnocie, w której człowiek oddziaływa na człowieka w sposób bezpośredni i naturalny.

Siły irracjonalne zawarte są w „sytuacji pedagogicznej”. Podnosi ona i kształci człowieka, o ile mędrkowanie, racjonalizowanie nie wypaczy, nie udaremni jej — ostrzega Petersen.

Sytuacji pedagogicznej poświęcał dotychczas uczonej jenański jedynie krótkie wzmianki, obecnie prowadzi dalsze badania, dąży do uzasadnienia i wyjaśnienia tych twierdzeń. Zdaniem Petersena nie wystarcza do wychowania człowieka jedynie biologiczne ujęcie sytuacji. Niedosć jest widzieć w niej pewien całokształt czynników pobudzających, które zmuszają do reagowania żywą istotę jako organiczną całość. Byłaby to tresura. Inną stroną sytuacji oświeśla Petersen w swych rozważaniach o egzystencji człowieka. Udziałem człowieka bowiem jest swoisty byt, który nie ma odpowiednika w świecie zwierząt. Jeno człowiek może kierować własnym życiem, doskonalić je lub pozbawić wartości ludzkich; żadne zwierzę nie może przekroczyć granic własnej sfery i rodzaju.

Poglądy na egzystencję człowieka przyjmuje Petersen od Karola Jaspersa<sup>2)</sup>. Twierdzi on, że „egzystencja” jest początkiem, źródłem naszych myśli, czynów i słów uporządkowanych. Dlatego też ważną rzeczą jest poznanie, w jaki sposób reaguje i działa człowiek w sytuacji „własnego istnienia” (Selbstein) jako osobowość. Jego duchowe możliwości mają swój wyraz i one również muszą być badane, muszą znaleźć warunki i pomoc dla rozwoju.

Życie stawia człowieka w pewnych określonych sytuacjach, z których jedne

<sup>2)</sup> Philosophie I — III, 1932.

mogą być ograniczeniem jego możliwości, inne przestrznią dla swobodnej gry sił; jedne warunkują korzyść, inne szkodę.

Istnieją różne zespoły i sploty sytuacji — w jednych przypada nam rola czynna, w innych bierna.

Pewne sytuacje człowiek sam stwarza przez działalność techniczną, polityczną, pedagogiczną; pewne zaś może zmienić, przynajmniej częściowo. Są jednak także sytuacje w istocie swej niezmiennie — sytuacje graniczne — Grenzsituationen. — Walka, cierpienie i śmierć, współistnienie z innymi są udziałem człowieka, ograniczeniem jego egzystencji, związaniem, jak często mówi się w Niemczech.

Daremne byłyby wtedy planowe i obliczone próby wyzwolenia się z zależności wobec ograniczonego bytu.

Inną zupełnie aktywność ma wykazać wtedy człowiek — trzeźwo i świadomie wkroczyć powinien w sytuację graniczną; na podstawie własnej woli i własnej decyzji ma stawać w swoim bytowaniu — pełną osobowością.

Jest to czynna postawa realistyczna wobec rzeczywistości. Przyjmując świadomie pewne istotne ograniczenia zewnętrzne zachowuje człowiek poczucie wolności wewnętrznej, odwagi wobec zdarzeń i ludzi, przed którymi nie ugina się i nie ucieka w świat złudzeń.

W związku z nauką o wychowaniu rozwija się w Jenie pod kierunkiem Petersena realizm pedagogiczny<sup>3)</sup>. Silnie zaznacza się religijne nastawienie pracy wychowawczej w chwili, kiedy sytuacje graniczne pomnożyły się niesłychanie, jak to ma miejsce we współczesnych Niemczech.

Człowiek w dziecięcą ufnością zwraca się ku Bogu, jego woli i kierownictwu poddaje swój los, szuka nierozdzielnej z nim łączności, przez całe życie postanawia wiernie ku Niemu zdążyć.

Ten stosunek do Boga, do rzeczywistości z kolei znajdzie swój wyraz we współżyciu z ludźmi.

W organizowaniu szkoły dzisiejszej zwycięża pedagogiczny punkt widzenia zamiast dawnego nauczającego. Wokół nauczyciela-przywódcy powstaje krąg życia dzieci i młodzieży. Życie to jest celowo uporządkowane, stanowi świat dziecka, młodzieńca, świat pełen problemów, domagających się myślenia, pracy, rozwiązania. Ludzie, przedmioty i zdarzenia, wszystko w tym planowo zorganizowanym życiu podsuwa pytania, zagadnienia, w pewnych wypadkach umyślnie podkreślone przez kierownika.

Tutaj tworzą się sytuacje pedagogiczne w sposób naturalny, choć zamierzony dla względów wychowawczych.

Sytuacja pedagogiczna jest zespołem czynników pobudzających dziecko do aktywności, do działania, jako całą osobowość.

Czynniki te zawarte są zarówno w otoczeniu (Umwelt), ukształtowaniu świata szkolnego, jak również w jego atmosferze, w kontakcie, który został nawiązany

<sup>3)</sup> Przedstawicielem tej teorii w Jenie jest asystent prof. Petersena Heinrich Döpp-Vorwald. Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. Weimar, 1935. H. Böhlau Nachfolger.

między kierownikiem i wychowankami oraz wychowankami między sobą. Natężenie energii psychicznej, odbiór prądów duchowych w tym kręgu życia dziecięcego stanowi o sile reakcji wychowujących.

Zadanie sytuacji będzie spełnione, kiedy dziecko lub młodzieniec — jako cała osobowość zostanie zaabsorbowane pewnym problemem, w sytuacji zawartym i jako osobowość wystąpi, aby rozwiązać zagadnienie.

Każda sytuacja pedagogiczna ma znamiona ograniczonosci i warunkowości, a więc dla ucznia również przyjmuje niekiedy charakter sytuacji granicznej, nad którą nie można przejść do porządku dziennego, nie można od niej uciec, zatem trzeba ją znieść (erleiden), aby zachować stosunki kulturalne, współżyć z ludźmi itd.

Uczeń, podobnie jak człowiek dorosły, musi powziąć decyzję i wybrać pewien rodzaj działania w stosunku do rzeczy i otaczających go ludzi. Przez tę celową aktywność w sytuacji pedagogicznej dziecko rozwija się wielostronnie, kształtuje swoją osobowość, wychowuje się, osiąga swój własny byt — Selbstsein.

Wychowanie przez wspólnotę, przez atmosferę i sytuacje pedagogiczne sięga do głębi istoty ludzkiej, urabia postawę duchową i przekonania młodzieży.

Kiedy silna wola i wysokie wykształcenie, te niezaprzeczone wartości życiowe, nie wystarczają do poskromienia niskiego egoizmu, złagodzenia zawiści, pojednania ludzi i naprawienia krzywd — humanitarna postawa duchowa przyczyni się do rozbudowy wspólnoty, do szerzenia idei pokoju przez przykład i czyn. Taka postawa może stać się udziałem każdego człowieka; nie gra tu roli rasa, dziedziczność i typ ludzki<sup>4)</sup>, pisze Petersen.

Sprawa wychowania jest nie tylko wysunięta na pierwsze miejsce w Planie Jenajskim, ale poświęca się jej zawsze najwięcej myśli i energii w praktyce szkolnej. Jest to wychowanie dynamiczne. Jedyna droga do wychowania człowieka, do nauczania go moralności prowadzi przez działanie; należy pozwolić dziecku działać, wtedy pozna samo siebie, wypróbuje siebie, doświadczy siły sytuacji granicznych.

Działanie uczy i wychowuje, jeśli odbywa się w odpowiednich warunkach i odpowiednim środowisku ludzkim.

Umiejętność organizowania celowej, planowej a jednak swobodnej aktywności dziecięcej w najlepszych warunkach wychowawczych — wspólnoty szkolnej, zdrowej, radosnej atmosfery, sytuacji pedagogicznych — to jest właśnie pedagogiką nauczania.

Ta odpowiedzialna praca należy do nauczyciela-przywódcy; ma ona być czynem prawdziwie opiekuńczym, gdyż sytuacja pedagogiczna jest losem ucznia, również o losie jego stanowi osobista wartość nauczyciela. Zatem nauczyciel stwarza sytuacje odpowiednie dla wieku dziecka, przystępne, zrozumiałe, wolne od przymusu, a jednak mogące działać dość silnie.

Duchową przewagą w sytuacji wychowawczej osiąga człowiek dorosły lub dziecko zależnie od tego, kto posiada większą wartość osobistą.

<sup>4)</sup> Mowa jest o typach Ericka Jaenscha — „Grundformen des menschlichen Seins”.



Sytuację pedagogiczną nazywa Petersen kręgiem sił o szczególnym napięciu, płynących z trzech rzeczywistości: Boga, przyrody i ludzi — ludzkiego świata.

Z tych trzech światów czerpie szkoła tematy do pracy i stara się pomóc, ułatwić, aby zjawiska, przedmioty, pewne stosunki międzyludzkie same przemówiły do ucznia, aby mógł on czynić doświadczenia, aby wyrazy i litery, liczby i cyfry, początkowo żywe, wypełnione barwną treścią, następnie ukazywały się w swej właściwej symbolicznej roli, uczyły rozumienia ich ogólnej wartości i posługiwania się nimi.

Mówi Petersen o „przejmowaniu” i „przyjmowaniu” napięcia sił wychowawczych we wspólnocie szkolnej; jako warunek wskazuje usamodzielnienie dzieci.

Aktywność wychowanków znajduje właściwy wyraz w czterech pierwotnych formach: rozmowy, zabawy, pracy i uroczystości — świętowaniu.

W odniesieniu do trzech rzeczywistości będą to formy przejmowania sił — (Übernahme).

Możliwe zastosowanie: Bóg — w rozmowie, która będzie głosem wiary i w uroczystościach religijnych.

Przyroda — w rozmowie, pracy, uroczystościach, jako świętach przyrody. Świat ludzki — w rozmowie, zabawie, pracy, uroczystościach, jako świętach człowieka.

Dawna szkoła żądała od dziecka wyłącznie niemal pracy. Zabawę wносиła najczęściej młodzież sama, niejako poza ramę planowego życia.

Szkoła jenajska uznaje zabawę jako normalną i potrzebną formę aktywności dziecięcej, szczególnie w pierwszych latach nauczania i zapewnia jej miejsce w niższej grupie (1—3 r. naucz.) nie tylko w postaci inscenizacji, lecz również w szeregu prostych, lecz trafnie pomyślanych gier do nauki czytania, rachunków, przyrodoznawstwa.

Podręcznik postępuje za zjawiskami, przedmiotami, materiałami, środkami; które same niejako przemawiają do dziecka; służy do uporządkowania, utrwalenia, powtórzenia zebranych wiadomości.

Zawsze uważnie badane są wychowawcze wpływy ludzkie i międzyludzkie, kontakt duchowy, przykład działania i zachowania, wreszcie pomoc — Helfen. Dziecko wypowiada się bowiem nie tylko w zabawie i własnej pracy, ale w pomaganiu innemu dziecku lub starszym. Pomoc wskazuje Petersen jako formę przejściową od zabawy do pracy.

Doświadczenia poczynione są w Szkole Uniwersyteckiej z nowicjuszami, którzy otrzymują pomocników z II roku nauczania na przeciąg mniej więcej trzech tygodni dla wprowadzenia w życie, pracę szkolną i uczenia się.

Dzieci wywiązują się ze swych obowiązków przeważnie bardzo dobrze. Nowicjusze stopniowo usamodzielniają się i uniezależniają od swoich pomocników.

Ogarniając jednym spojrzeniem działalność Petersena w ostatnich latach stwierdzamy rozwój praktyki szkolnej — spopularyzowanie Planu Jenajskiego w Europie i nawet poza jego granicami.

W Niemczech 100 wychowanków Jenajskiego Instytutu Pedagogicznego szerzy plan w szkołach powszechnych.

Uniwersytecka szkoła zyskała własny odpowiedni budynek szkolny, okrzepła wewnątrznie, skupiła się nad pedagogiką nauczania i osiągnęła znaczne wyniki. Dzieci wykazują duże usamodzielnienie w pracy, naturalną aktywność.

Ich wyrobienie kulturalne jest wynikiem jednolitego wychowania od wczesnych lat, szkoła posiada bowiem swój własny ogródek dziecięcy—przedszkole, które przygotowuje dla niej kandydatów.

Współczesność niemiecka przenika do szkoły pod wieloma postaciami. Jest to nakazem chwili i konsekwencją życia. Wychowanie w Trzeciej Rzeszy jest polityczno-państwowe, takie też jest w szkole Jenajskiej.

Praca Petersena nad pedagogiką nauczania zasługuje na uwagę, kryje bowiem w sobie pewne wartości, dające się wykorzystać w różnych warunkach geograficznych i kulturalnych.

#### OD AUTORKI.

W Trzeciej Rzeszy zostały urzeczywistnione pewne dawne marzenia i pragnienia Petersena — zjednoczenie wewnętrzne Niemiec stało się faktem dokonanym, szkoła ludowa otoczona jest tam dziś szczególną pieczołowitością. Teoria szkoły wspólnoty zyskała aprobatę władz oświatowych. Wśród działaczy hitlerowskich na wysokich stanowiskach znaleźli się uczniowie Piotra Petersena, jak Fritz Wächtler, minister oświaty w Turynii, którzy ukazują w Planie Jenajskim rozwiązanie problemu wiejskiej szkoły narodowo-socjalistycznej; ma ona być podstawą i punktem wyjścia dla walki o narodowo-socjalistyczną szkołę w ogóle.

Szkoła wiejska ma stać się centrum kultury dla mieszkańców wioski, oparciem dla wszystkich jej organizacji i formacji.

Wartość szkoły polega na jej najlepszych możliwościach tworzenia wspólnoty.

I oto Plan Jenajski dzięki wysunięciu sprawy wychowania na pierwsze miejsce, dzięki swej wspólnotocie — dzieci, nauczycieli i rodziców ułatwia włączenie szkoły we wspólnotę całej wsi.

Oparcie nauczania na samodzielności i wzajemnej pomocy dzieci umożliwia nauczycielowi skupiony i ciągły wysiłek około wychowania. Troska o zdrowie fizyczne, uważane w szkole Jenajskiej jako nieodzowny warunek pracy dziecka, odpowiada trosce państwa o zdrowie narodu.

Dziesięcioletnia szkoła ludowa (według Planu Jenajskiego) zatrzymuje dziecko w jego właściwym, rodzinnym środowisku, nie naraża na przedwczesne zatracenie w mieście; dobra kształcąca ukazuje poza ramą książki — w polu, w lesie, w tym, z czego wieśniak czerpie środki do życia i rozwoju. Pieśń i historia narodowa stają się duchowym uzbrojeniem politycznego wychowania.

Praca pedagogiczna w Niemczech rozwija się pod znakiem Wodza — Adolfa Hitlera, jego metoda prowadzenia narodu położyła swoiste piętno na rzeczywistości wychowawczej.

Führer — wódz, przywódca i Führung — prowadzenie, wyrazy spotykane

w dziełach Petersena przed 1933 r. jako pojęcia postawy pedagogicznej i stosunku wychowawczego, dziś nabierają konkretnego znaczenia na terenie Trzeciej Rzeszy, mieszczą bowiem w sobie określony program polityczny i społeczny.

Zestawiając teorię pedagogiczną Petersena z jej współczesną realizacją, łatwo zauważą Sz. Czytelnicy pewne przeobrażenia; szkoła wspólnoty zyskuje bowiem swoiste oblicze, zależnie od warunków, w których istnieje, rozwija się, zależnie od ludzi, którzy ją budują, czerpiąc tworzywo ze swej istotnej treści duchowej we wspólnym codziennym wysiłku.

Dr J. Jędrzychowska

## IDEOLOGICZNA I USTROJOWA REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ W NIEMCZECH

(c. d.)

Błędna koncepcja przeszłości, dzieląca społeczeństwo na jednostki wykształcone i na jednostki niewykształcone, znika bezpowrotnie. Młodzież szkolna niemiecka idzie odtąd ku wielkiej przyszłości; uświadomiła ona sobie swoją rolę i darzy pełną wiarą Führera. Młodzież ta pragnie mieć swoje znaczenie w historii; a posiadana przez nią pewność polityczna pobudza ją do coraz większych wysiłków.

Wychowanie znajduje odpowiednie miejsce w nowej szkole, a zwłaszcza wychowanie oparte na rozwoju fizycznym, mające również na celu wzmocnienie sił duszy oraz przygotowanie do życia w zbiorowości szkolnej i pozaszkolnej. W wielkim państwie narodowo-socjalistycznym, państwie w swej istocie pedagogicznym różne formy wychowawcze mają jedyny cel: wychowanie jednostki narodowo-socjalistycznej. W szkole wychowanie jest realizowane głównie przy pomocy nauczania, co jednak nie oznacza, że kształcenie intelektualne jest jedynie wartościowe i że szkoła średnia ma przygotowywać uczonych czy też intelektualistów. Należy rozwijać nie tylko siły indywidualne, lecz przez kulturę niemiecką doprowadzić młodzież do wcielenia się w jedność historyczną, jaką jest naród oraz przygotować młodzież do życia przez nabycie wiadomości praktycznych, a również przez rozwój uzdolnień. Cały system szkolny powinien dążyć do wychowania jednostki niemieckiej, jako też rozwijać jej uzdolnienia duchowe i umysłowe; nadto system szkolny powinien uczynić wszystko, by nauczyć młodzież współpracować uad realizowaniem zadań, jakie historia wkłada na Niemcy.

Szkoła średnia ma również za zadanie wychowywać przyszłych obywateli, zdolnych do rozwiązania w sposób niezależny problemów narodu. Jest ona przeznaczona dla młodzieży ze wszystkich środowisk społecznych, która potrafi wziąć na siebie ciężką odpowiedzialność w życiu, pełniąc funkcje lekarzy, sędziów, oficerów, nauczycieli itd. Selekcja i rozwój wszystkich możliwości ucznia stanowią podstawę szkolnictwa średniego; dlatego właśnie jedność tego szkolnictwa była wymagana. Nie idzie tu o przygotowanie młodzieży do określonych zawodów, lecz o wyposażenie jej w pewne wiadomości specjalne, niezbyt encyklopedyczne, wiadomości, które okażą się niezbędne w życiu oraz w pełnieniu wybranego później zawodu.

Szkoła średnia w porównaniu ze szkołą powszechną powinna dać uczniom szerszą i głębszą wiedzę. Przyszli obywatele, którzy poniosą pełną odpowiedzialność

## USTROJ SZKOŁY ŚREDNIEJ

Chłopcy

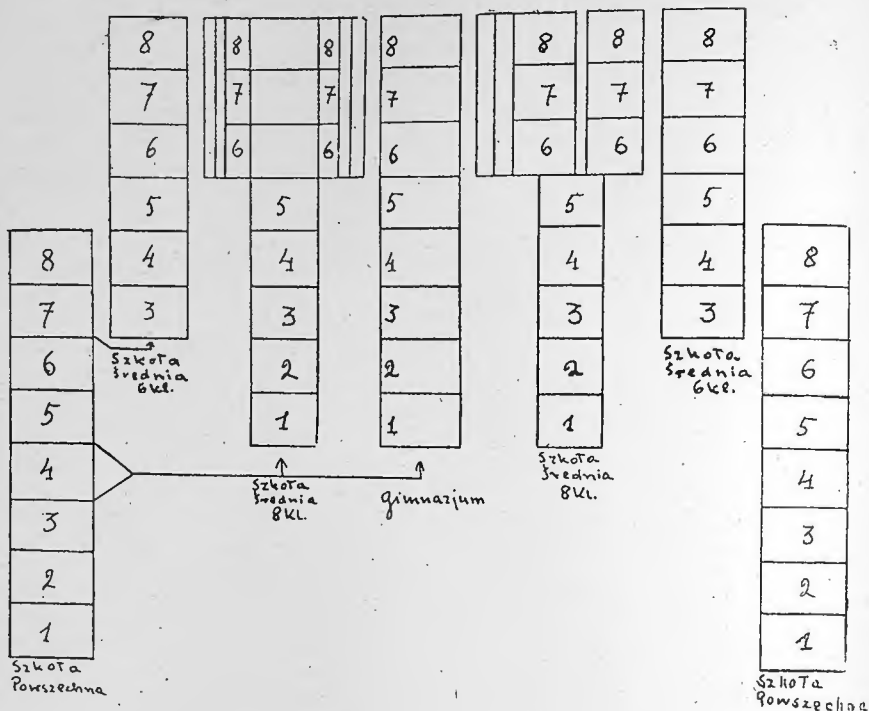
Dziewczęta

A. B.

C. D.

E. F.

G.



- A. = Zespoły pracy nauk przyrodniczych i matematycznych,  
 B. = Sekcja matematyczno-przyrodnicza,  
 C. = Sekcja języków,  
 D. = Zespoły pracy jednego języka obcego,  
 E. = Zespoły pracy jednego z języków obcych,  
 F. = Sekcja językowa,  
 G. = Sekcja nauk gospodarstwa domowego.

we wszystkich dziedzinach życia narodowego muszą należeć wyłącznie do narodu niemieckiego, rozumieć jego ducha, drgać jego tętnem, uważać go jako jedną całość i widzieć oraz rozumieć niebezpieczeństwa, jakie wypływają z jego położenia geograficznego, historii a nadto wyczuć, do czego mogą doprowadzić jego słabości.

- Szkoła średnia musi nauczyć uczniów rozumieć cechy charakterystyczne narodu, jego przeznaczenie historyczne oraz jego rolę wśród innych narodów. Do celu tego szkoła średnia zmierza przez podawanie uczniom pewnych wiadomości (Erkenntnis).

- Uczniowie nie mogą otrzymywać tych wiadomości w formie gotowej, lecz muszą je zdobywać, a przy tym ćwiczyć się w wydawaniu decyzji oraz wyrabiać poczucie odpowiedzialności. Dopiero po zrozumieniu problemów witalnych swego narodu mogą uczniowie zapoznawać się z kulturą innych narodów. Poznanie kultury innych

narodów jest tylko wówczas owocne, jeśli odnosi się głównie do narodów, z którymi Niemcy mają kontakty naturalne, historyczne lub gospodarcze. Na takim podłożu ma również być oparta nauka języków obcych w szkole średniej.

Tak pojęte wychowanie, oparte na zdobywaniu wiadomości nie ma nic wspólnego z dawną szkołą intelektualistyczną (Lernschule). Nie jest rzeczą pożądaną, by nauczanie i szkoła miały cel same w sobie, w sensie tzw. kultury ogólnej. Nauczanie musi być oparte na życiu, związane wyraźnie z otoczeniem, w którym uczniowie żyją, liczące się z wrażeniami, uczuciami jakie młodzież odczuwa, oraz ideałami jakie sobie wytwarza. Tylko wiadomości zdobyte w nauczaniu opartym o życie mogą być pożyteczne. Jest rzeczą niezbędną, by każde nauczanie było równocześnie wychowaniem, a w konsekwencji wychowanie dziewcząt musi być różne od wychowania chłopców, a dostosowane do roli i do odpowiedzialności, jaką mają spełnić kobiety w państwie i życiu narodowym.

Nowa szkoła średnia narzuca młodzieży surową dyscyplinę intelektualną oraz czuwa nad tym, by nauczanie nie było suchym podawaniem wiadomości, lecz aby zmierzało do wyrobienia intelektualnego i politycznego uczniów.

Powodzenie nauczania w szkole średniej zależy głównie od nauczycieli. Oficjalne wytyczne ograniczają się tylko do wskazania dróg postępowania; lecz nowa szkoła może opanować duszę młodzieży tylko przez nauczycieli pełnych życia, świadomych swych zadań i odpowiedzialności. Najlepszy program pozostanie martwą literą, jeśli nie ożywi go nauczyciel. Mając koncepcję nowych Niemiec, nowy światopogląd, nauczyciel ma wszelkie możliwości, by zejść z utartej rutyną drogi; ciasne zamykanie się nauczycieli w nauczaniu w swych specjalnościach musi być usunięte ze szkoły średniej. Silna korelacja przedmiotów musi być oparta na nowych podstawach wychowawczych. Nowa koncepcja świata wprowadzona w Niemczech nie może stanowić osobnego przedmiotu w szkole średniej, lecz ma spowodować nowe postępowanie pedagogiczne oraz nową zasadę wyboru przedmiotów i materiału naukowego. Nauczanie, które ma być pogłębione i wywierać rzeczywistą akcję wychowawczą, musi się ograniczyć do rzeczy najkonieczniejszych i zrezygnować nie tylko z encyklopedyzmu, ale nawet z wielu zagadnień, które specjalistom wydają się istotne.

Instrukcje dotyczące wychowania i nauczania w szkołach średnich, zostały sformułowane w nowych programach szczegółowych zatytułowanych „Erziehung und Unterricht in der höheren Schulen”. W programach tych podano wymagania minimalne i obowiązkowe; przedstawiają one dokładnie reformę ustrojową i ideologiczną niemieckiej szkoły średniej. Niemcy są przekonani, że ta decydująca reforma szkoły średniej wywrze na wychowanie młodzieży niemieckiej bardzo dodatnie wpływy i przyczyni się do wielkiego rozwoju narodu niemieckiego w nowej cywilizacji i nowym porządku społeczno-politycznym.

Szkoła średnia ośmioletnia dla dziewcząt o sekcji językowej pod względem planu jest zbliżona do sekcji językowej szkoły średniej 8-klasowej dla chłopców, z tą różnicą, iż w wychowaniu artystycznym wyróżniono w klasach 1—5 jeszcze roboty kobiece, a w językach obcych oprócz języka angielskiego figuruje w klasach 6—8 język łaciński i jeden język nowożytny.

Szkoła średnia sześcioklasowa dla dziewcząt jest zbliżona pod względem planu do sekcji nauk gospodarstwa domowego szkoły średniej ośmioletniej dla dziewcząt.

(Uwaga: Redakcja podaje to sprawozdanie w celach tylko informacyjnych, bez wartościowania ze swej strony).



## GIMNAZJUM

Przedmioty — Klasy	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Razem
I. Wychowanie fizyczne . . . . .	5	5	5	5	5	5	5	5	40
II. Nauka o Niemczech:									
Język niemiecki . . . . .	5	4	4	4	4	4	4	4	33
Historia . . . . .	1	3	3	3	3	3	3	3	22
Geografia . . . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Wychow. artystyczne . . . . .	2	2	2	2	1	1	1	1	12
Muzyka . . . . .	2	2	2	1	1	2	2	2	14
III. Nauki przyrodnicze i matematyczne:									
Biologia . . . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Chemia . . . . .	—	—	—	—	2	2	2	2	10
Fizyka . . . . .	—	—	—	2	—	—	—	—	—
Rachunki i matematyka . . . . .	4	4	4	3	3	3	3	3	27
IV. Języki obce:									
Łacina . . . . .	6	6	4	4	4	4	3	3	35
Greka . . . . .	—	—	5	5	5	5	5	5	30
Angielski . . . . .	—	—	—	—	3	3	3	3	12
V. Nauka religii . . . . .	2	2	2	2	1	1	1	1	12
R a z e m . . . . .	31	32	35	35	36	37	37	36	279

**SZKOŁA ŚREDNIA 8-KLASOWA DLA DZIEWCZĄT**  
LEKCJE NAUK GOSPODARSTWA DOMOWEGO

Przedmioty — Klasy	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Razem
I. Wychowanie fizyczne . . . . .	5	5	5	5	5	2	2	2	31
II. Nauka o Niemczech:									
Język niemiecki . . . . .	5	5	4	4	4	4	4	4	34
Historia . . . . .	1	2	3	3	3	3	3	3	21
Geografia . . . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Wychow. artystyczne . . . . .	2	2	2	2	2	5	2	2	16
Muzyka . . . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	16
III. Nauki przyrodnicze i matematyczne:									
Biologia . . . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Rachunki i matematyka . . . . .	4	4	4	3	3	2	2	2	24
IV. Zajęcia kobiece:									
Gospod. domowe, kuchnia, dom, ogród	—	—	—	—	—	6	6	6	18
Roboty ręczne . . . . .	2	2	2	2	2	3	3	3	19
Pielęgniarstwo, higiena, nauka o zdrowiu	—	—	—	—	—	1	1	1	3
Planowanie pracy domowej . . . . .	—	—	—	—	—	1	1	1	3
Służba w żłóbkach, ogródkach dziecięcych, praktyka w rodzinach	Szczegółowe godziny są wyznaczane przez dyrektora								
V. Języki obce:									
Angielski . . . . .	5	4	4	4	4	2	2	2	27
VI. Nauka religii . . . . .	2	2	2	2	1	1	1	1	12
R a z e m . . . . .	32	32	32	33	33	36	36	36	270

# K R O N I K A

## I. KONGRESY, ZJAZDY, KONFERENCJE

Ogólnopolski Zjazd nauczycieli pracujących w zakładach kształcenia nauczycieli w dniu 30 października 1938 roku. Na dzień 30 października 1938 roku zwołał Z. N. P. Zjazd nauczycieli zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Porządek dzienny obejmował następujące punkty:

Zagajenie, powołanie prezydium Zjazdu, referaty: dr Jakiela „Stanowisko Z. N. P. w sprawach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych”, dr Librachowej — „Nasza młodzież: próba charakterystyki słuchaczy Państwowego Pedagogium w Warszawie”, dr Rowida — „Nauki pedagogiczne jako czynnik kształtowania osobowości nauczyciela”, dr Skrzyszewskiego — „Dydaktyka w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych”. Obradom przewodniczył dr Jakiel, do prezydium zaproszono p. dyr. Dzierzbicką, p. Trojanowska, p. Chróścickiego, p. dyr. Hellmanna i p. Syskę. Po referatach odbyła się niezwykle ożywiona dyskusja, która zakończyła się późnym wieczorem. W dniu tym odbyły się wybory do Zarządu Głównego Sekcji Zakładów Kształcenia Nauczycieli. W następnym numerze podamy szczegółowe sprawozdanie.

VII Międzynarodowa Konferencja Oświecenia Publicznego (Genewa, 18—23 lipiec). W lipcu odbyła się Międzynarodowa Konferencja Oświecenia Publicznego w Genewie. Wzięli w niej udział przedstawiciele 43 państw (Afganistanu, Albanii, Argentyny, Australii, Belgii, Brazylii, Bułgarii, Chili, Chin, Czechosłowacji, Danii, Egiptu, Ekwadoru, Estonii, Finlandii, Francji, Grecji, Gwatemali, Hajti, Holandii, Hiszpanii, Iranu, Irlandii, Japonii, Jugosławii, Kuby, Kolumbii, Litwy, Luksemburga, Łotwy, Meksyku, Norwegii, Niemiec, Polski, Rumunii, Stanów Zjednoczonych A. P., Szwecji, Szwajcarii, Turcji, Węgier i Włoch).

Delegaci poszczególnych państw przedstawili sprawozdania o ruchu pedagogicznym w ciągu roku 1937/38; nadto omawiane były trzy problemy: 1) uposażeń nauczycieli szkół powszechnych, nauczania języków klasycznych, opracowania, użytkowania i wyboru podręczników szkolnych. Sprawozdania delegatów zostaną opublikowane w „Annuaire de l'Education et de l'Instruction”; dokładne sprawozdanie z Konferencji już ogłoszono drukiem p. t. „VII-e Conférence Internationale de l'Instruction publique — Proces-verbaux et résolutions”. Nadto w formie monografii zostały opracowane wyżej wymienione problemy; oto tytuły: 1) „Elaboration, utilisation et choix des manuels scolaires”, 2) „L'Enseignement des langues anciennes”, 3) „La Rétribution du Personnel enseignant primaire”. Po ożywionej dyskusji przyjęto rezolucje, które podajemy w streszczeniu.

Rezolucje dotyczące uposażenia nauczycieli szkół powszechnych. Konferencja jest zdania, że nauczyciele szkół powszechnych powinni posiadać dla siebie i rodziny zupełnie zadowalające warunki egzystencji, odpowiadające ich poziomowi społecznemu oraz wykonywanej służbie. Nauczyciel nie może spełnić swej misji, jeśli będzie pogrążony w troskach swego bytu. Konieczne jest wynagrodzenie, które pozwoli mu zachować godność wychowawcy i swobodę umysłu.

Bez względu na sytuację prawną nauczyciela (funkcjonariusz państwowy — pracownik samorządowy czy prywatny) warunki angażowania powinny być tego rodzaju, by nauczycielowi wykwalifikowanemu zapewniały ciągłość pracy, a zwolnienia następowały jedynie na podstawie wyroków sądowych i orzeczeń komisji dyscy-



plinarynych. Uwzględniając warunki finansowe każdego kraju, uposażenie nauczycieli nie powinno być równe uposażeniu pracowników fizycznych czy niższych urzędników, lecz odpowiadać płacom pracowników pierwszej kategorii (z wyższym wykształceniem).

Konferencja domaga się różniczkowania uposażeń zależnie od posiadanych dyplomów, typu szkoły, pełnionej funkcji i miejscowości; domagano się szczególnie dla nauczycieli pracujących w wioskach, mieszkań, stypendiów dla ich dzieci itd. Zwrócono szczególną uwagę na potrzebę kształcenia kandydatów na nauczycieli na koszt państwa, a praktykantom zapewnienia normalnych poborów. Uważano również za konieczne przyznawanie dodatków rodzinnych. Oprócz awansu automatycznego, uczestnicy konferencji w rezolucji domagają się awansu dla nauczycieli na podstawie konkursu, zdobytych dyplomów, zasług specjalnych. Zwrócono uwagę na to, iż pierwsze stawki w grupach uposażeń powinny być dosyć wysokie, przechodzenie w początkach służby z grup niższych do wyższych dość szybkie, a rozpiętość w skali początkowych grup dosyć wysoka, a nie odwrotnie, jak to jest obecnie. W rezolucjach omawia się również zajęcia uboczne nauczycieli; należy nauczycielstwu zezwalać na pracę dodatkową w innych szkołach i kursach, a nie dopuszczać do zajęć uwłaczających zawodowi nauczycielskiemu. Konferencja wyraziła życzenie, by nauczycielstwa nie obciążać zbyt i zostawić mu czas na przygotowanie się i dalsze kształcenie się oraz wypoczynek. W każdym razie wszelkie zajęcia związane ze szkołą nie powinny przekraczać 30 godzin. W rezolucjach wypowiedziano się również w sprawie urlopów, emerytury, odpowiedzialności cywilnej nauczycieli, ubezpieczeniu dzieci od wypadków.

Rezolucje w sprawach nauczania języków klasycznych. Konferencja wychodząc z założenia, że jednym z głównych celów szkół ogólnokształcących jest wychowanie moralne, intelektualne i artystyczne, uważa iż języki klasyczne mogą być pomocne w pracy wychowawczej, przez pobudzanie aktywności intelektualnej, zmysłu rzeczowości, wyrabianie dobrych sądów, umiejętności analizy i finexji umysłu. Wskutek tego należałoby zabezpieczyć w szkołach ogólnokształcących dosyć miejsca na naukę starożytnych cywilizacji, zwłaszcza w krajach opartych o cywilizację zachodnią. Nauka ta powinna uwzględniać oprócz języka i literatury, również sztukę, stosunki społeczne i kulturalne i być traktowana porównawczo z naszymi czasami. Konferencja wypowiedziała się za tym, by w metodzie nauczania języków klasycznych inspirowano się zdobyczami dydaktycznymi przy nauczaniu języków nowożytnych, ażeby naukę języków klasycznych dostosować do rozwoju psychicznego rodzaju oraz ujednostajnić wymowę łacińską w różnych krajach.

Rezolucje dotyczące podręczników szkolnych. Konferencja stojąc na stanowisku, że nauczyciel jest elementem istotnym i ożywiającym naukę, że nauczanie aktywne odwołujące się do spontaniczności dziecka, do rozwoju jego zdolności obserwacyjnej i rozumowania, nauczanie opierające się na bezpośrednim i częstym kontakcie z otoczeniem i środowiskiem, uważa iż podręcznik ma swoje znaczenie również w nauczaniu aktywnym; staje się bowiem nie tylko praktycznym przewodnikiem, punktem oparcia, sprawdzania czy rewizji wyników osiągniętych, lecz nieodzowną pomocą szkolną. W tym wypadku podręczniki muszą odpowiedzieć trzem wymogom: pedagogicznemu (podstawy naukowe i metodyczne), technicznemu (warunkom materialnym) i ekonomicznemu (cena).

W państwach, w których podręczniki szkolne są oceniane i kontrolowane, odpowiedzialność za udoskonalenie spada na władze szkolne; w innych krajach odpowiedzialność spada na nauczycielstwo i wydawców. Jest rzeczą pożądaną, by władze szkolne i nauczycielstwo czuwało nad warunkami pedagogicznymi, technicznymi

i ekonomicznymi podręczników szkolnych i stawiały pewne wymogi wydawcom. Konferencja jest zdania, że ocena podręczników powinna odbywać się w rękopisie, a nie po wydrukowaniu, że w komisjach oceny powinni zasiadać nauczyciele. Uczestnicy konferencji zwracają uwagę na potrzebę ograniczania ilości obowiązkowych podręczników, na niebezpieczeństwo częstych zmian. Konferencja wypowiada się za tym, by dzieci niezamożne otrzymywały podręczniki bezpłatnie, by zbytnio nie krepować pracy nauczycieli podręcznikami, by wprowadzano również książki pomocnicze dla uczniów i nauczycieli.

W konferencji tej biorą przeważnie udział przedstawiciele Ministerstw Oświaty; rezolucje uchwalają z pełną rozważą. Wskutek tego nie zawsze są one bardzo postępowe, to jednak stanowią one ważny dokument w obecnej sytuacji szkolnictwa w świecie.

W roku bieżącym Międzynarodowe Biuro Wychowania wprowadziło nową rzecz: stałe wystawy szkolne. Polska jako założycielka Biura pierwsza zorganizowała wystawę szkolną, która odbiła się głośnym echem w świecie pedagogicznym i spełniła doskonale swoją rolę propagandową. W otwarciu wystawy wzięli udział delegaci 43 państw, przedstawiciele władz polskich i szwajcarskich. Z ramienia Polski w Konferencji wzięli udział p. Michałowska i p. Jakiel, wystawę zorganizowaną w kraju przez komitet zmontował w Genewie p. Gabriel.

Na podkreślenie jeszcze zasługuje pozytywny udział Niemców, Włochów i Japończyków obok państw demokratycznych w pracach Biura i Konferencji.

I Ogólnopolski Kongres Dziecka. a) Otwarcie. I Ogólnopolski Kongres Dziecka, gromadząc w Warszawie 1500 uczestników z całej Polski, ze wszystkich grup społecznych, z najróżniejszych środowisk — dał naprawdę wyraz powszechności zainteresowań kraju sprawami dziecka.

Zyra reakcja pełnej sali na słowa prelegentów, gorący oddźwięk na każdy argument mówców — wytworzyły nastrój o wysokim uczuciowym napięciu.

Na sali, czułej na ideowe tezy, jak i na realne fakty, przytaczane przez prelegentów, wytwarzały się prądy entuzjazmu, gdy prelegenci wykazywali postępy opieki nad dzieckiem w Polsce, czy też gdy apelowali do bezwzględnej potrzeby poświęceń społeczeństwa na rzecz poprawy bolesnych i dojmujących krzywd najmłodszego obywatela... Doniosłość zagadnień omawianych z różnych punktów widzenia, bądź w kierunku wychowawczego, bądź środowisk (miasto i wieś) nie pozostawiła nikogo w obojętności. Uderzono w opinię całego narodu, w jego myśli i serce. Dziecko — dziecko niechaj będzie na pierwszym planie zagadnień przyszłej, jutrzejszej Polski!

Otwarcie I Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka i jego obrady w Warszawie zbiegły się z chwilą politycznie i narodowo niezwykłą — uwolnieniem Śląska Zaolziańskiego z pod przemocy obcej. Nic dziwnego, że do dziecka polskiego z nad Olzy zwrócił się na samym wstępie Kongres z wyrazami serdecznej czułości, śląc depeszę powitania w Ojczyźnie. Przemówienie przewodniczącego p. dr Hubickiego o wkroczeniu armii polskiej do Cieszyna przyjęto gorącymi oklaskami i falą entuzjazmu.

b) Obrady plenarne. Na sesjach plenarnych wygłoszono następujące referaty: St. Dobrowolski — Dziecko i człowiek dorosły, Szumanówna i Babicki — Dziecko w rodzinie, dr Gołąb — Dziecko w polskim prawie rodzinnym, Radlińska — Prawo dziecka do szkoły, dr Godlewski — Zdrowie dziecka, Walicka — Wczasy dziecięce, Woytowicz-Grabińska — Dziecko jako przedmiot troski świata.

c) Obrady Komisji. Komisja „Dziecko i człowiek dorosły”. Cztery referaty „Ujednolicenie postępowania z dzieckiem różnych czynników społecznych” (M. Dzierzbicka), „Dziecko i kara” (Br. Bobrowska), „Stosunek młodzieży do dziecka” (Al. Kamiński), „Rola organizacji społecznych w poprawie doli dziecka”, wywołały dyskusję bardzo obfitą lecz rozstrzeloną na różnorodne tematy.

Najciekawsze w dyskusji było żądanie wprowadzenie stałych działań szkolnych i wychowawczych w prasie, a to w celu kształcenia rodziców. Podnoszono też potrzebę specjalnego zainteresowania się dzieckiem wiejskim i jego psychiką, wymagającą odrębnych warunków.

Komisja: Dziecko w polskim prawie rodzinnym. Paręset osób wzięło udział w obradach, których podstawą był referat generalny prof. dra Gołęba i wysunięte przez niego tezy. Obradom Komisji przewodniczyła p. sędzia Wanda Wójtowicz-Grabińska. Przemawiało ponad 20 osób w dyskusji.

Duże zainteresowanie wywołała sprawa upośledzenia w dotychczasowym ustawodawstwie dzieci, zrodzonych poza małżeństwem. Zagadnienie to poruszano zarówno z punktu widzenia interesów jednostki, jak rodziny, jak i interesów ogółu społeczeństwa. Ze strony osób mających praktykę społeczną dawano dowody, jak głęboko nieszczęśliwa jest dola tych dzieci. Liczba nieślubnych urodzeń w roku ubiegłym doszła do 57.000 w całej Polsce.

Ponadto żywo komentowana była sprawa zwiększenia odpowiedzialności rodziców, wykonywujących nieodpowiednio władze nad dziećmi, w sensie możliwości odbierania władzy rodzicielskiej w wypadkach takich, jak namawianie do nieładu, do przestępstwa i t. d.

Lekarki, zabierające głos w dyskusji, zwróciły uwagę na ciężką sytuację matki nieślubnej w najbardziej krytycznych chwilach jej życia.

Podnoszono również konieczność wprowadzenia uproszczeń proceduralnych przy egzekwowaniu dla matek i dzieci porzuconych przez ojca (nietylko nieślubnych) alimentów, przyznanych im już prawnie przez sąd.

W wyniku bardzo żywej dyskusji, która była obrazem ścierania się różnych poglądów społecznych na te sprawy, uchwalono szereg odpowiednich wniosków.

Komisja: Dziecko w rodzinie. Bardzo liczny udział uczestników i niezmiernie żywe zainteresowanie sprowadzają na tę komisję po kilkaset osób wysłuchujących z napięciem przemówień. W drugim dniu dyskusji zapisało się do głosu 30 osób...

W tych warunkach zaznacza się niejednokrotnie rozbieżność opinii, które jednak dochodzą do syntez o ogólnym znaczeniu. Wielka rozpiętość tematu i liczebność zagadnień poruszonych przez dyskutantów da się ująć w pewne stwierdzenia ogólne.

A więc zgodnie żądają uczestnicy obrad, aby wychowanie dziecka odbywało się w zdrowej fizycznie i moralnie rodzinie, aby była prowadzona akcja umacniająca więzi rodzinne, aby rodzina miała zapewnioną opiekę władz i społeczeństwa, jako instytucja, specjalnie chroniona i umacniana. Ustalono też potrzebę uświadamiania rodzin o tym, że idea Boga musi być centralną ideą wychowawczą. Opinia społeczna powinna stać na straży trwałości rodziny, a rodzina liczna powinna korzystać ze specjalnego uprzywilejowania.

Podkreślano też w dyskusji sytuację matki pracującej, jej przeciążenie obowiązkami i potrzebę tworzenia instytucji pomocniczych (żłobki) oraz poprawy płac dla kobiety pracującej. Mówiono o potrzebie szeroko propagowanego budownictwa tanich mieszkań rodzinnych, podkreślano groźbę alkoholizmu i konieczność walki z alkoholizmem. Wysunięto tezę, że rodzina, która demoralizuje dziecko

powinna być pozbawiona wpływu na wychowanie potomstwa. W wypadkach, gdy rodzina nie może zapewnić warunków wychowawczych dzieci osierocone, lub opuszczone powinny być oddawane do rodzin zastępczych lub do zakładów społecznych.

Dyskusja uwydatniła jak wielkie znaczenie przywiązuje opinia do wychowania rodzinnego, któremu pragnie nadać jak najwięcej mocy dla dobra dziecka.

**Komisja: Prawo dziecka do szkoły.** Komisja „Prawo dziecka do szkoły” cieszyła się bardzo wielkim zainteresowaniem wśród uczestników Kongresu. Paręset osób wzięło udział w obradach. Obrady komisji trwały dwa dni, 3 i 4 b. m.

Referaty wygłosili:

Formy wykonywania obowiązku szkolnego i ich koordynacja — Br. Chróścicki.  
Koordynacja opieki psychologicznej z opieką społeczną — M. Grzywak - Kaczyńska.

Szkoła w życiu dziecka wiejskiego — Z. Koterowa.

Możliwości wykorzystania wieku dziecka między 14 i 15-tym rokiem — St. Godecki.

Przyczyny niepowodzeń szkolnych. — Opracowanie zbiorowe.

Na temat powyższych referatów wywiązała się żywa dyskusja. Tematem dyskusji przede wszystkim były bolączki i potrzeby szkoły. A więc?: brak szkół, około pół miliona dzieci pozostaje bez szkół. Wiele szkół nie posiada odpowiedniej ilości klas. Szkoły nie mają połączenia z miastami i wsiami. Dzieci zmuszone są uczęszczać do szkół oddalonych o kilkanaście kilometrów. Szkoły nie posiadają odpowiednich warunków higienicznych, głód powietrza jest zastraszający w ciasných izbach. Żywo komentowano konieczność dożywiania dzieci w szkołach — dzieci mdleją z głodu w czasie lekcji. Sprawa tworzenia ósmej klasy przy szkołach powszechnych wzbudziła żywe zainteresowanie. W chwili obecnej tylko jedna szkoła w poznańskim posiada ósmą klasę utworzoną na wniosek absolwentów szkoły a przy pomocy komitetu rodzicielskiego. Sprawa ósmej klasy, do której uczęszcza młodzież w wieku lat 15 — 18 rozwiązuje palące zagadnienie jakim jest zatrudnienie dzieci po ukończeniu szkoły powszechnej. Ósma klasa winna zajmować się przygotowaniem zawodowym: warsztaty, kursy handlowe, kursy sycia, oraz wykształceniem ogólnym.

Poruszono również tworzenie przy szkołach powszechnych poradni zawodowych. Pożądanym by było skoordynowanie poradni psychologicznych z opieką społeczną. Poradnie te miałyby na celu kierowanie młodzieży kończącej szkoły do odpowiednich szkół wyższych.

Tworzenie szkół specjalnych a szczególnie tworzenie szkół specjalnych na wsi było tematem kilkakrotnie poruszonym w dyskusji. W chwili obecnej szkoły specjalne znajdują się tylko w wielkich miastach. Wiś ich jest zupełnie pozbawiona. Pożądanym by było utworzenie tymczasem przy wiejskich szkołach powszechnych klas specjalnych.

Wysunięto wniosek o utworzenie specjalnej pomocy dla młodzieży wiejskiej. Chodzi tutaj mianowicie o opiekę nad młodzieżą wiejską z chwilą gdy przybywa ona na dalsze studia do wielkich miast.

**Komisja: Zdrowie dziecka.** Przy wielkim zainteresowaniu tematami około 20 uczestników brało udział w dyskusji nad referatami wygłoszonymi przez pp. dra prof. Szenajcha (Potrzeby opieki szpitalnej nad dzieckiem), dra Sz. Starkiewicza (Potrzeby opieki sanatoryjnej), dr Cz. Wroczyńskiego (Wady fizyczne dzieci szkol-

nych), dra K. Dąbrowskiego (Higiena psychiczna), dra J. Lubczyńskiego (Opieka nad matką nieślubną na terenie stolicy).

Nad referatami programowymi, wygłoszonymi przez lekarzy pediatrów i społeczników wywiązała się bardzo gorąca dyskusja. Referenci przytoczyli bowiem wiele faktów świadczących o kolosalnych brakach w naszym systemie opieki zdrowotnej i lecznictwa — mimo znacznych już na tym polu postępów. Braki te odnoszą się głównie do niedostatecznego objęcia opieką pewnych kategorii rodzin, których dzieci nie mogą korzystać z opieki lekarskiej i ze świadczeń społecznych, czy to na wsi, czy też w mieście. Wynika stąd bądź charłactwo dzieci, bądź szczególnie wady fizyczne dźwiatwy, stwarzające groźne perspektywy dla zdrowia narodu.

Poruszono także zagadnienia dysproporcji, jakie wytworzyły się między kategoriami dzieci, należącymi do różnych rodzin, zależnie od tego, czy rodziny te są albo zamożne, albo też korzystają z ubezpieczeń, żłobków fabrycznych lub świadczeń. Inne są pozostawione bez żadnej opieki lekarskiej.

Podkreślono wpływ warunków ekonomicznych wskutek których matka jest często jedyną żywicielką rodziny. Nastąpiła dysproporcja obowiązków rodzinnych kobiety i mężczyzny. Konieczne jest wyrównanie tych dysproporcji przez rozciągnięcie opieki ustawowej na wszystkie matki pracujące, a to przez tworzenie wielkiej ilości tak żłobków fabrycznych, jak stacyj opieki stałych i lotnych, zarówno w miastach, jak na wsi. Akcję tę można by sfinansować, pociągając do świadczeń ogół pracodawców zatrudniających kobiety.

Szczególnie żywo omawiano kwestję prawa do opieki szpitalnej z punktu widzenia znalezienia źródeł pokrycia kosztów pobytu w szpitalu. Domagano się usprawnienia formalności administracyjnych i przyjmowania chorych dzieci bez utrudnień ze względu na opłaty.

Wypowiadano się też mocno za udostępnieniem szpitala ludności wiejskiej, niezamożnej i przeważnie niekorzystającej z ubezpieczeń społecznych. Dziecko wiejskie powinno mieć łatwy dostęp do leczenia.

Traktując sprawę dzieci szkolnych jako zagadnienie państwowe poruszono projekt wprowadzenia systemu spółdzielczo - ubezpieczeniowego dzieci przez pociągnięcie rodziców do świadczeń.

Komisja: Prawo dziecka do zabawy i wczasy dziecięce. Na Komisji tej wygłoszono następujące referaty: Światlice dziecięce — Majewska; Akcja letnia — Tazbir; Zabawki dziecka — Doroszevska; Teatr dla dzieci — Jeżewska; Czytelnicтво dziecięce — Gutry; Ogród Jordanowski — świat dzieci — Kuszelewska-Rayska.

Konferencja w sprawie dziecka polskiego za granicą. Kilkadziesiąt osób wzięło udział w obradach konferencji. Zagajenie wygłosił p. prezes Bronisław Hełczyński.

Referaty wygłosili p. Zofia Zukiewiczowa — Przedszkole jako podstawa wychowania narodowego dziecka polskiego za granicą. P. Gustaw Studziński — Dziecko polskie w szkole za granicą. P. Adam Bojanowski — Dziecko polskie za granicą w życiu poza szkolnym.

Poza prelegentami zabierało głos kilkanaście osób. Szczególną uwagę zwróciła sprawa nauczania języka polskiego za granicą przez księży polskich. Do tej pory częstokroć nauczycielami języka polskiego są księża cudzoziemcy, nie znający bliżej duszy dziecka polskiego.

Postanowiono wysłać dzieciom polskim za Olzą upominki w postaci książek z napisem od Kongresu Dziecka.

Żywo komentowana była sprawa rozwoju kultury polskiej za granicą.

Kilkakrotnie poruszano sprawę prześladowania dzieci polskich w szkołach za granicą, wysunęto wniosek, aby opieka nad dzieckiem w wieku szkolnym nie ograniczała się tylko do godzin, które dziecko spędza w szkole.

Zakończenie obrad Kongresu Dziecka. Trzydniowe obrady I Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka zostały zakończone w Warszawie 4.X.

Przewodniczący oznajmił, że w wyniku obrad wpłynęły setki wniosków. Komisja wniosków wybrała do uchwał tylko wnioski odpowiadające tematowi obrad. Inne wnioski będą przekazane Komitetowi Wykonawczemu do opracowania i wykonania.

Następnie sekretarz generalny Kongresu J. Cz. Babicki przedstawił wnioski, uchwalone w Komisjach.

Uchwały komisyj zostały przegłosowane przez zplenum Kongresowe.

Przewodniczący Kongresu gen. dr Hubicki wypowiedział w końcu serdeczne słowa do zebranych, oświadczając:

„Kongres ma dynamikę — Kongres chce pracować — musimy wierzyć w owocność tych obrad. Posuniemy sprawę dziecka naprzód. Gdy zbierzemy się na następny Kongres będziemy mogli stwierdzić, że nasze dzieci „śmieją się śmiechem odrodzenia” jak im tego życzył Wielki Marszałek.”

## WNIOSKI UCHWALONE NA KONGRESIE

### Komisja: Dziecko i człowiek dorosły.

Interesy dziecka muszą być brane pod uwagę w każdej dziedzinie życia, jednakże nie powinno się zapominać tej prawdy, że w interesie dziecka leży również zaprawienie go do wypełniania ciężących na nim obowiązków.

Poprawienie warunków bytu warstw pracujących miast i wsi, a w szczególności pomoc dziecku, winno stać się naczelnym postulatem.

Tanie mieszkania, zapewnienie widnego i ciepłego mieszkania rodzinie.

Książki dla dzieci i młodzieży. Biblioteki i czytelnice dostępne nawet dla najbiedniejszych, oto dążenie całego społeczeństwa.

Winny być budowane szkoły rolnicze i zawodowe.

Prasa powinna podlegać cenzurze, w której zredukowane byłyby do minimum opisy zbrodni oraz wszelkie opisy demoralizujące młodzież.

Nie wolno wciągać dzieci i młodzieży nieletniej w walki polityczne.

### Komisja: Dziecko w rodzinie.

Wychowanie moralnie zdrowej rodziny i przez nią jest najważniejsze dla rozwoju dodatnich zaataków dziecka i dla nabycia przezeń cnót społecznych.

Konieczność propagowania uświadomienia rodzin, że idea Boga ma być centralną ideą wychowania, winna być rozpowszechniana.

Najpilniejszą sprawą w chwili obecnej jest ochrona rodziny.

Formowanie opinii społecznej o decydującym wpływie rodziny na bogactwo narodowe — oto jeden z postulatów wysuniętych przez Kongres na naczelne miejsce.

Liczna rodzina winna być uprzywilejowana pod każdym względem.

Rodziną winno zabezpieczać się minimum egzystencji przez Fundusz Pracy.

Należy rozwijać wszystkie instytucje, mogące przyjść z pomocą rodzinie, a przede wszystkim dziecku.

Walka z alkoholizmem jako jeden ze swoich postulatów winna przyjąć uświadamianie rodziny o zabójczym działaniu alkoholu na zdrowie dziecka.

Rewelacją jest wniosek o pozbawienie praw rodzicielskich rodzin, które wpływają na swoje potomstwo demoralizująco.

Proponowane jest założenie funduszu macierzystego, opiekującego się matką i dzieckiem w pierwszych latach jego istnienia.

Zakładanie domów wychowawczych, szukanie rodzin zastępczych, ale pozostających na odpowiednim poziomie moralnym i etycznym — oto zadanie, wymagające jak najszybszego załatwienia.

#### Komisja: Dziecko w polskim prawie rodzinnym.

Prawa i obowiązki rodzicielskie i opiekuńcze powinny być stanowione i wykonywane w interesie dla dobra każdego dziecka polskiego, z myślą o jego przyszłości jako obywatela Państwa, członka narodu i społeczeństwa.

Wzajemne prawa i obowiązki rodziców i dzieci oraz obowiązki opiekunów powinny być stanowione i wykonywane w taki sposób, żeby dziecko było wychowane fizycznie i umysłowo, moralnie i religijnie, jako dzielny i dobry członek rodziny, narodu i społeczeństwa.

Kongres wypowiada się za reformą polskiego prawa.

W szczególności Kongres apeluje o przeprowadzenie niezwłocznej nowelizacji Kodeksu Cywilnego Królestwa Polskiego z roku 1825 celem doraźnego ulżenia doli dziecka nieślubnego w następującym kierunku:

- a) należy uchylić zakaz poszukiwania ojcostwa,
- b) należy umożliwić przysposobienie dzieci cudzych niepełnoletnich,
- c) należy uchylić możliwość zgłaszania zarzutu „plurium concubentium”,
- d) należy ułatwić odebranie władzy rodzicielskiej rodzicom dopuszczającym się wobec dziecka czynów lub zaniedbań, zagrażających jego dobru fizycznemu i moralnemu.

Jak najrychlejsze wprowadzenie w życie jednolitych przepisów prawnych normujących stosunki prawne dzieci jest koniecznością społeczną, nie cierpiącą zwłoki.

#### Komisja: Zdrowie dziecka.

Konieczne jest ustawowe unormowanie opieki lekarskiej nad dzieckiem od chwili jego poczęcia do 15 roku życia.

Należy zwiększyć liczbę instytucji opieki zdrowotnej nad matką i dzieckiem.

Zorganizować sieć lekarzy szkolnych, a organizację pomocy lekarskiej oprzeć na zasadach spółdzielczo-ubezpieczeniowych.

W dziedzinie żywienia dzieci dążyć do poprawy drogą zwalczania ignorancji ogólnej i doraźnego racjonalnego dożywiania.

W dziedzinie opieki nad dzieckiem nieślubnym potrzebne są zmiany w ustawodawstwie opieki społecznej i prawa cywilnego.

W zakresie szpitalnictwa powinno istnieć jedno łóżko szpitalne dla dziecka na 1.000 mieszkańców, a jeden szpital dziecięcy na województwo lub miasto ponad 100.000 mieszkańców. Przyjmowanie do szpitala musi być uzależnione od stanu zdrowia dziecka, a nie od warunków płatniczych.

Rozbudowa sieci poradni higieny psychicznej i zakładów wychowawczo-leczniczych dla dzieci umysłowo upośledzonych.

Zwiększone wydatki na powyższe cele muszą obciążyć nie tylko samorządy, lecz przede wszystkim budżet państwowy i Z. U. S., ewentualnie należy przewidzieć specjalny podatek na cele zdrowia.

#### Komisja: Prawo dziecka do szkoły.

Budowa dobrych szkół w należytej ilości. Pomoc w wykonywaniu obowiązku szkolnego. Wniknięcie przyczyny i usuwanie niepowodzeń szkolnych młodzieży.

Granica wieku zezwolenia na pracę młodzieży powinna być przesunięta. Należy stworzyć więcej szkół dla dzieci głuchoniemych, ociemniałych i upośledzonych.

Upowszechnienie wychowania przedszkolnego.

Należy udostępnić szkołę dzieciom wiejskim, a dla dzieci miejskich uczących się w miastach stworzyć specjalne bursy.

Potrzebna jest szeroka rozbudowa poradnictwa zawodowego.

#### Komisja: Prawo do zabawy i wczasy dziecka.

Stabilizacja placówek wczasów dziecięcych i odpowiednie ich wyposażenie. Przeprowadzenie badań psychologicznych nad bawiącym się dzieckiem.

Racjonalna organizacja wczasów przy udziale artystów, psychologów, pedagogów itd. Przygotowanie rodziców i organizatorów.

Proponowane jest utworzenie sekcji wczasów dziecięcych przy Wydziale Wykonawczym Kongresu. Pożądane jest także przygotowanie specjalnej wystawy, poświęconej dziecięcej twórczości artystycznej.

Upowszechnienie akcji kolonijnej. Uzyskanie bezpłatnych przejazdów kolejowych i autobusowych dla dzieci na kolonie.

Zakładanie ogrodów jordanowskich powinno być zadaniem samorządów.

Świetlice i kluby dziecięce powinny być organizowane na wielką skalę.

Akcja teatrów dla dziecięcych stałych i objazdowych dla wsi i miasta, także tworzenie filmów dla dzieci powinno być przeprowadzane przy udziale komisji psychologów i pedagogów.

Sprawy bibliotek dziecięcych i czytelni dla dzieci — należy podjąć starania o obarczenie tym obowiązkiem samorządów.

Zabawki dla dzieci muszą być zgodne z psychologią dziecka i powinny być produkowane w porozumieniu z czynnikami kompetentnymi.

#### Uchwały konferencji o dziecku polskim za granicą.

Apel o popieranie zbiórki na Fundusz Szkolnictwa Za granicą.

Tworzenie przedszkoli dla dzieci polskich na wychodźstwie, aby je nauczyć języka polskiego.

Zapewnienie wychowania religijnego przez księży polskich, wychowanych w polskich zakładach naukowych.

Zainteresowanie się pograniczem, gdzie dziecko jest zaniedbane w okresie robót sezonowych.

W obradach Kongresu Światowego Związku Polaków z Zagranicy powinna być specjalnie uwzględniona sprawa dziecka polskiego. Materiał z dyskusji niniejszej przekazany zostaje Światowemu Związkowi Polaków z Zagranicy.

Konferencja wyraża radość z powodu powrotu Śląska Zaolziańskiego do Polski.

Światowa Federacja Stowarzyszeń Pedagogicznych. Kongres tej Federacji odbędzie się w roku 1939 w Rio de Janeiro. Ostatni Kongres odbył się w r. 1937 w Tokio i poświęcony był głównie higienie szkolnej i sprawom nauczania geografii.

Międzynarodowy Uniwersytet. Międzynarodowy Sekretariat Zawodowy Nauczania (S. P. I. E.) zorganizował w Nicei w dniach od 11 do 18 sierpnia b. r. „Wykłady Uniwersytetu Międzynarodowego”, które dotyczyły głównie problemu poradnictwa zawodowego w szkole.

Międzynarodowa Konferencja Nowego Wychowania w Hawaju. W dniu 19 czerwca b. r. odbyła się w Hawaju Wielka Międzynarodowa Konferencja No-



wego Wychowania. Centralnym punktem obrad była sprawa „Wychowania w duchu demokratycznym wobec konfliktu światowego”.

W konferencji tej wzięli udział delegaci 14 krajów, leżących na brzegach Pacyfiku, a mianowicie: Japonia, Chiny, Stany Zjednoczone, Kanada, Rosja Sowiecka, Australia, Nowa Zelandia, Meksyk, Filipiny, Alaska, Kolumbia, Chile, Hawaje i Samoa. Delegaci zgodnie podkreślali duże znaczenie zasad nowego wychowania dla powstającej nowej cywilizacji.

Biblioteka Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa, Aleja Szucha nr 25 (telefon w godz. od 11—15 — 802-20, wewn. 116, w godz. wieczornych 802-24) jest czynna codziennie od godz. 11 do 15, w soboty do 13.30, oraz we wtorki, czwartki i soboty od godz. 17.30 do 20. Nauczyciele zamiejscowi mogą korzystać z Biblioteki za pośrednictwem poczty. Nauczyciele szkół państwowych uzyskują prawo bezpłatnego korzystania z Biblioteki po przedstawieniu legitymacji, lub, zamiejscowi, jej odpisu, poświadczonego przez Dyрекcję szkoły; nauczyciele szkół prywatnych — po przedstawieniu zaświadczenia gwarancyjnego kierownictwa szkoły, w której pracują.

## RECENZJE

### I. SPRAWOZDANIA Z KONGRESÓW

La formation du sens social dans l'enseignement secondaire. XVIIIe Congrès international de l'Enseignement secondaire officiel. (Kształcenie zmysłu społecznego w szkole średniej. XVIII Międzynarodowy Kongres Szkolnictwa Średniego). Międzynarodowa Federacja Nauczycieli Oficjalnych Szkół Średnich, Paryż, 1938, str. 208.

Kongresy Międzynarodowej Federacji Nauczycieli Szkół Średnich są poświęcane, obok spraw zawodowych, jednemu problemowi wychowawczemu. Na poprzednich kongresach bardzo żywo dyskutowano sprawy szkoły jednolitej, w której oczywiście przeważały momenty reakcyjne. Na kongresie, który odbył się w sierpniu (1—8) 1937 omawiano szeroko zagadnienie wychowania społecznego; zebrano dość poważny materiał, interesujące są sprawozdania z doświadczeń dokonanych w niektórych liceach. Wydawnictwo zaopatrzone jest w piękne ilustracje i fotografie, przedstawiające budynki i pracę w szkołach średnich.

### II. PSYCHOLOGIA

WEXBERG ERWIN i FRITSCH HENRY. Our Children in a Changing World. An Outline of Practical Guidance. (Nasze dzieci w zmieniającym się świecie. Zarys praktycznego przewodnictwa). Nowy York. The Macmillan Company, 1937, str. 232, § 2.

Książka z dziedziny psychologii indywidualnej, wprawdzie nie jest napisana językiem technicznym, przedstawia wartościowy przewodnik praktyczny dla rodziców i nauczycieli. Autorzy, jeden profesor neuro-psychiatrii, drugi dyrektor poradni dla dzieci, nie wychodzą z założenia, czy dziecko jest dobre lub złe z urodzenia, obserwują je po prostu okiem ludzi życia codziennego w naturalnej sytuacji wraz z jego instynktami, pragnieniami, zdolnościami; przeprowadzają liczne eksperymenty, znoszą się z wychowawcami a w końcu nakreślają różne typy osobowości dzieci. Na podkreślenie zasługują rozdziały w części pierwszej książki, gdzie autorzy przedstawiają trudności, na jakie natrafiają dzieci w życiu rodzinnym i szkolnym. Autorzy słusznie stale zaznaczają, iż należy stale pamiętać w postępowaniu z dziećmi, że dzieci muszą stopniowo przystosowywać się do obcego im świata, napotykając na poważne trudności. Autorzy plastycznie uooczniają, jak różne dzieci przystosowują się do świata zewnętrznego i w jaki sposób pokonują przeszkody, podając równocześnie szereg wskazań wychowawczych. Książka jest bogato ilustrowana praktycznymi przykładami.

KIMMINS, C. W. Children's Dreams. An Unexplored Land. (Sny dzieci. Kraj nieeksploatowany). Londyn, Allen i Unwin, 1937, str. 122, szyl. 4<sup>1</sup>/<sub>2</sub>.

Autor zajął się mało znaną dziedziną w psychologii, a mianowicie snami dzieci, literatura tego problemu jest dosyć uboga. Dr Kimmins badał sny przeszło stu dzieci normalnych od piętego do czternastego roku życia, nadto sny dziewcząt uczęszczających do szkół średnich

oraz sny dzieci anormalnych, ślepych, głuchych, ułomnych i moralnie zaniedbanych. Autor w subtelny sposób opisuje sny oraz przeprowadza ich analizę.

Interesujący jest ostatni rozdział pt. „Wartość wychowawcza snów”; autor uważa, iż badanie snów dzieci rzuca wiele światła na zainteresowania specjalne oraz pragnienia dzieci i młodzieży; zwłaszcza sny stale powtarzające się, a wynikające z niezaspokojonych tendencji i nienia dziecku normalnego rozwoju. Dr. Kimmins jest przekonany, że obiektywne badanie snów dziecięcych może stać się bardzo wartościowym elementem w procedurze pedagogicznej. Książkę czyta się łatwo, a stanowi ona dobrą podjętą do przeprowadzania dalszych badań w tym „kraju nieeksploatowanym” jak się wyraził autor.

THORBURN, MARJORIE. Child at Play. Observations. (Dziecko w zabawie. Obserwacje). Londyn, Allen and Unwin, 1937, str. 187, str. 6, ilustr.

Posiadamy liczne studia o zabawach dzieci ujmowane pod różnymi aspektami: zabawy dzieci w szkołach, w różnego rodzaju instytucjach, zabawy dzieci normalnych i dzieci trudnych do prowadzenia. Książka Thorburna jest czymś innym; w niezwykle miły sposób przedstawia codzienne zabawy dziecka w domu. Matka umiejętnie obserwuje zabawy swego dziecka od trzech miesięcy jego życia do czwartego roku. Intuicyjne opisy ujawniają nam dziecko w istocie jego życia; reakcje na świat je otaczające, wybór materiału do zabawy, pomysłowość, wykazują uroczłość małych istot. Książkę czyta się z zachwytem; powinni z nią zapoznać się kandydaci na nauczycieli.

### III. SOCJOLOGIA WYCHOWANIA

DR ZYGMUNT MYSEKOWSKI prof. U. J. — DR FELIKS GROSS: Robotnicy piszą — Pamiętniki robotników, Kraków 1938, Księgarnia Powszechna, in 4<sup>o</sup>, str. 362.

We wstępie do tego zbioru wypowiedzi robotników p. t. „Badamy proletariata” wyjaśniają autorowie genezę i sposób przeprowadzenia pracy. Inicjatywa wyszła od seminarium socjologicznego Szkoły Społecznej Tow. Uniw. Rob. w Krakowie, w którym udział brali sami prawie robotnicy, dyskutując wedle wskazówek kierownika nad zagadnieniami swego własnego życia jednostkowego i zbiorowego. W porozumieniu z seminarium pedagogicznym Uniw. Jag. powstała myśl ankiety, która zobowiązała wysiłki robotnicze do awansu kulturalnego, kulturę robotniczą życia codziennego, stosunek do organizacji, samokształcenie. Po ankiecie próbnej, przeprowadzonej z kilkoma tylko robotnikami, rozpisano ankietę właściwą dla ogółu robotników w Polsce, rozsyłając przez Centralę i Oddziały T. U. R. kwestionariusze ankiety w 7.500 egzemplarzach.

Ankieta została przeprowadzona w r. 1935 i zawierała 35 „wskazówek” (pytań) na temat dzieciństwa autora, wpływów zewnętrznych na dzieciństwo i młodość, warunków materialnych i kulturalnych, rodziców i rodzeństwo, prób samokształcenia, stosunku do organizacji młodzieżowej lub partyjnej, sposobu życia, pracy zawodowej, zainteresowań, czytelnictwa, rozrywek kulturalnych, bezrobocia, stanowiska społecznego, sportu, kobiety w życiu, wpływu wypadków wojennych itp.

Autorowie uświadamiają sobie słabe strony metody ankietowej i sami wypowiadają zastrzeżenia odnośnie do wartości obiektywnej i subiektywnej zebranego materiału. Uświadamiają też sobie wagę różnic indywidualnych i grupowych między robotnikami różnych zawodów, środowisk, poziomów kulturalnych i stwierdzają: „Ta różnorodna masa, żyjąca w bardzo różnych warunkach, przenikana przez najróżnorodniejsze prądy ideologiczne, ogarnięta tendencjami do awansu społecznego, stale w chwiejnej równowadze, stale nie czująca się „nasyconą” i dlatego objawiająca dużą prężność społeczną, zasługuje na jak największą uwagę. Tej uwagi udziela się jej zbyt mało”. Ankieta miała dać nieco materiału do tego celu, miała zapoczątkować szersze studia socjologiczne nad masą robotniczą w Polsce.

Z wypowiedzi ogłosili autorowie tylko 25 jak najbardziej charakterystycznych. Znajdują się tu wypowiedzi robotnika fabrycznego, pomocnika szybowego, górnika, metalowca, kolejarza, ślusarza, tkacza, fryzjera, kelnera, praczki, stolarza, szewca, robotnika-literata i in. Styl oryginalny, niepoprawiany, prymitywny, czasem tchnący demagogią i patosem zebrani politycznych, zwykle jednak niewyszukany i szczerzy. A treść? Po przeczytaniu dwóch — trzech wypowiedzi wiemy już, co jest treścią następnych: ciężkie dzieciństwo, spędzane wśród najprymitywniejszych warunków materialnych i kulturalnych, walka o chleb codzienny, nędza, przypadkowo znaleziona praca, trudności zawodowe, z trudem nabywana umiejętność czytania i pisania, łamanie się z niejasnościami i wątpliwościami, organizacja, intrzygi partyjne, bezrobocie, pesymizm lub wiara w zwycięstwo idei socjalistycznej.

Ale tu nie o treść chodzi. Chodzi raczej o nastawienie robotnika wobec zagadnienia kultury.

„Robotnik powinien i musi dokształcać się, aby nie zeszedł do roli niewolnika” pisze jeden z autorów. — „Trzeba nieść ludowi oświatę, aby, gdy ujmie los świata w swoje dłonie,

przez nieuctwo i nieświadomość nie był biedniejszym, niż teraz" — pisze inny. — „Głodujący człowiek nie jest zdolny do nauki wcale, bo o nauce nie myśli... Łączy się z głodem całkowicie, bo w parze idą razem jako wróg — bezrobocie.” — „A potomstwo bezrobotnego? To przyszłe społeczeństwo nie pomnoży kultury i potęgi narodu.” — „Nie kosztem drugich i słabszych, ale własnym wysiłkiem — nie przez wojnę i zniszczenie, ale przez pracę twórczą i pożyteczną, nie drogą wzajemnych antagonizmów — ale przez braterską współpracę musimy dążyć do stworzenia i utrwalenia podstaw lepszego Jutra.”

Takich kilka wypowiedzi naświetla wymownie stanowisko robotnika, w tym wypadku uświadomionego, inteligentnego robotnika, do palących problemów współczesności. Dla pedagoga, działacza oświatowego, społecznika — studium pamiętników robotniczych jest niezmiernie ważne — może w ono niejedno wyjaśnić, niejedno w jego pracy ułatwić, w niejednym przekonaniu utwierdzić, ale też i niejedną pogląd zmienić.

Autorowie uważają ten wybór pamiętników robotniczych jedynie za „studium wstępne”. Ma ono zostać uzupełnionym przez większą pracę o cały materiał ankietowy i pozaankietowy, pt. „Proletariat a kultura”.

Należy się autorom i inicjatorom zapoczątkowanych badań nad kulturą robotniczą\*) prawdziwie uznanie i zachęta do dalszych prac w tym kierunku. Przyczynia się one z pewnością do lepszego zrozumienia wzajemnego warstw społecznych i do rozumniejszego podejścia inteligencji do zagadnienia kultury mas pracujących. Będą jedną z cegiełek w budowie owego lepszego Jutra, o którym marzy dziś nietylko robotnik w ścisłym znaczeniu tego wyrazu. Lecz każdy człowiek pracy.

W. Friedländer (Kraków).

#### IV. PEDAGOGIKA

BOVET PIERRE. Ecoles nouvelles d'autrefois. Louis Perrot et les débuts de l'enseignement mutuel en Suisse française. (Nowe szkoły dawniej. Ludwik Perrot i początki nauczania monitorskiego w Szwajcarii francuskiej). Genewa, 1938, str. 82.

Profesor Piotr Bovet, dyrektor Uniwersyteckiego Instytutu Nauk Pedagogicznych w Genewie, znany w świecie pedagog, obchodził w tym roku 60-letnią rocznicę życia. Ten zasłużony wychowawca, o niezwykłe szerokiej wiedzy pedagogicznej, subtelnej i głębokiej kulturze człowiek, prawdziwy mędrzec w ujęciu sokratesowskim, z racji tej rocznicy wydał tą interesującą książeczkę w 600 egzemplarzach tyko.

Znane są wszystkim usiłowania zwinienia nauczania indywidualnego w szkołach, a wprowadzania systemu klasowego w szkołach powszechnych w początkach XVIII w. (La Salle — Bracia Chrześcijańscy). Równocześnie zaczęła szerzyć się metoda mutualna przyniesiona przez Bella i Lancastra z Indji, znana jako system monitorski. Metoda silnie zagłębiła się w Anglii, Francji, Belgii, Szwajcarii i przetrwała do 1850 r. Profesor Bovet w swojej książeczce na podstawie interesujących dokumentów odtwarza ten system stosowany przez stu laty przeszło w Szwajcarii, ilustrując go szczególnie postacią Ludwika Perrota, ówczesnego nauczyciela monitorskiego. Autor przeprowadza subtelną analogię między usiłowaniami dzisiejszymi w Planie Daltońskim, Technice Winnetki, Metodzie Cousineta a tendencjami nurtującymi w metodzie mutualistycznej. Prof. Bovet dopatruje się podobnych hasel wychowawczych, jak aktywność, samodzielność i odpowiedzialność dziecka oraz próby współpracy w grupie.

Książkę czyta się z dużym zainteresowaniem; napisana żywo, przekonująco, stanowi poważny przyczynek do historii szkolnictwa.

BOGDAN NAWROCZYŃSKI: Polska myśl pedagogiczna. — Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa. Str. 296.

Z „Wstępu” dowiadujemy się o genezie książki, która miała się pierwotnie ukazać w języku niemieckim jako jedna z monografij „poświęconych ideom pedagogicznym u współczesnych narodów słowiańskich”. Geneza ta tłumaczy nam też niejedno a zwłaszcza strukturę książki, która w zwartym skrócie poinformować miała obcego czytelnika o historycznym rozwoju polskiej myśli pedagogicznej, a zarazem ukazać mu tę „myśl” w pewnej ideowej syntezie, tudzież w powiązaniu z ogólnym tłem politycznych i kulturalnych dziejów Polski. W ten sposób powstała książka o własnym obliczu, które odróżnia ją od obu skądinąd zbliżonych do niej dzieł, a mianowicie „Historii wychowania” Stanisława Kota i „Polskich tradycji wychowawczych” Stanisława Łempickiego. Kot, jako historyk, kreśli dzieje wychowania

\*) Przypomnieć tu należy pokrewne prace, a mianowicie „Życie własne robotnika” Wojciechowskiego oraz „Pamiętniki chłopów”.

Powieściową, wcale udatną, ilustracją warunków rozwoju dziecka robotniczego, jest powieść Czesławy Sobiesiak-Kamińskiej p.t. „Kwitające żyto” nakł. Przeworskiego, 1938, godna przeczytania.

pomocy szkolnych. Na ogół istnieje tendencja do ograniczenia ilości podręczników w niższych klasach szkół powszechnych. Taki jednolity podręcznik we Włoszech, jako podręcznik państwowy jest wydawany przez Państwowy Instytut Poligraficzny pozostający pod kontrolą Ministerstwa Oświaty. W większości państw władze szkolne w różnej formie biorą udział w wydawaniu podręczników, by zapewnić im odpowiedni wygląd estetyczny, przyjemny, odpowiedni druk, papier, ilustracje, oprawę itp. Niektóre państwa wydały specjalne przepisy dla wydawców książek szkolnych.

Cena podręczników nie jest rzeczą obojętną; ze względów społecznych reguluje się je. Państwo albo ofiarowuje książki bezpłatnie, albo sprzedaje je po cenie produkcji. W innych krajach podręczniki stanowią intratny interes dla wydawców i autorów. We Włoszech, Portugalii, Finlandii, Litwie, Łotwie, Egipcie, niektórych Stanach A. P. itd. wszyscy uczniowie otrzymują bezpłatnie książki szkolne. Są kraje, w których tylko uczniowie niezamożni otrzymują podręczniki; bezpłatność ta wynika logicznie z zasady obowiązku szkolnego. W kilku państwach istnieją zakazy sprzedaży książek przez nauczycieli, względnie autorów, zwłaszcza w szkołach, w których pracują. Oczywiście istnieją kraje, w których panuje zupełna swoboda podręcznikowa; dobór książek jest uzależniony od pojedynczych nauczycieli względnie od rad pedagogicznych. W Anglii np. dobór podręczników szkolnych należy do wyłącznej kompetencji nauczyciela.

W kilkunastu państwach ustala się corocznie spisy dopuszczonych do szkół książek w ilości określonej lub nieokreślonej (Rumunia, Bulgaria). W Finlandii dopuszcza się na każdą klasę i przedmiot po 10 podręczników, w Grecji 6 itd. W Szwajcarii, Portugalii, Kanadzie, Egipcie, niektórych Stanach A. P., Turcji, Luksemburgu władze szkolne wydają podręczniki, a wskutek tego wszystkie są dopuszczone do użytku. We Włoszech państwo wydaje na każdą klasę jedyny podręcznik, w którym są zawarte wiadomości ze wszystkich przedmiotów; ponieważ szkoła powszechna ma pięć klas, przeto istnieje tylko pięć podręczników dla szkół powszechnych.

Komisje powołane do oceny książek składają się albo z profesorów uniwersytetów, albo nauczycieli względnie urzędników ministerstw oświaty. Komisje działają na podstawie pewnych przepisów; najlepsze i najbardziej kompletne i rzeczowe przepisy dla komisji wydała Belgia.

W przepisach niektórych krajów figurują nakazy, iż podręczniki szkolne muszą być pisane w duchu polityki rządu; w innych państwach na ten punkt nie zwraca się uwagi, a kładzie się nacisk na stronę pedagogiczną podręcznika. Istnieją w pewnych państwach wykazy podręczników zakazanych.

Jeśli idzie o posługiwanie się podręcznikami w szkołach — to z odpowiedzi wynika, iż władze szkolne pozostają jeszcze pod opóźnionymi wpływami pedagogiki herbartowskiej. Automatyzm, formy rygorystyczne jeszcze panują, jakkolwiek z ankiety wynika, iż nauczyciele stopniowo wyzwalają się z jarzma despotycznego i starają się ograniczyć podręcznik tylko do środka pomocniczego. Zaczynają to rozumieć władze szkolne i coraz częściej uznają, iż bezpośredni kontakt nauczyciela z uczniem, intuicja, zmysł obserwacji są lepszymi czynnikami w wychowaniu aniżeli podręcznik. Stara mechaniczna metoda, opierająca się na podręczniku, jest coraz więcej eliminowana.

Zebrane materiały przez p. Gampert w Biurze Wychowania są bardzo pożyteczne dla administracji szkolnej.

## VI. ORGANIZACJA SZKOLNICTWA.

Problemi della scuola media (Problemy szkoły średniej). Florencia, 1938, „La Nuova Italia”, str. 133, lirów 12.

Jest to praca zbiorowa, napisana przez następujących autorów: Caraci, Censor, Codignola, Cohen, Collotti, Diviziani, Falchi, Fasolo, Orsini, Ramat, Sciaky, Sterpa.

Autorzy starali się omówić ważniejsze problemy dotyczące szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych, jak przygotowanie kandydatów, egzaminy wstępne, selekcja, koordynacja typów, wykształcenie ogólne itd. W celach porównawczych podano wysiłki francuskie zmierzające do zorganizowania szkoły jednolitej. W monografii tej znajdujemy również rozważania w sprawie kształcenia nauczycieli szkół średnich. Zasadnicza jest analiza celów szkół średnich ogólnych i zawodowych; autorzy zwracają uwagę na potrzebę mocnego związania tych szkół z życiem, a unikaniem zbyt wielkich formalności egzaminowych.

## LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

REVUE MENSUELLE CONSACRÉE A LA THÉORIE DE L'ÉDUCATION  
ORGANE DE L'INSTITUT PÉDAGOGIQUE DE L'UNION DES INSTITUTEURS  
POLONAIS.

RÉDACTEUR: DR ALBIN JAKIEL

Adresse de la rédaction et de l'administration: Varsovie, 1, rue Smulikowski.

### LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE EN POLOGNE

#### Informations.

**Cultural Union with Foreign Countries.** From the moment that Poland entered the cultural orbit of Europe she has remained in strict union with south-west countries, participating in all symptoms of intellectual life and contributing to the enrichment of general human culture.

The cultural union with other countries was increased when the country regained her independence which created the material and formal conditions for co-operation.

This co-operation embraces almost all departments of culture and civilization. Polish men of learning take part in different scientific and educational congresses contributing largely to the cultural enrichment of humanity at large. About 50 persons receive yearly subventions for participation in international congresses.

Numerous international congresses are held in Poland, to mention only the VI Congress of Moral Education which took place in Cracow in 1934, the International Congress of Historians and also the Congress of Geographers in Warsaw, the Congress of Slavists, etc.

The Ministry is one of the founders of the International Education Bureau in Geneva and its co-operation with this institution is always concrete and successful. Also its co-operation with the Institution of Intellectual Co-operation in Paris, with the International Bureau of Technical Instruction in Paris, the League of New Education (by its Polish Section), the International School Correspondence Bureau (by the Polish Bureau of International School Correspondence) is always most intimate.

In order to tighten cultural relations Poland contracts conventions with different states, the performance of which as regards the Polish side is undertaken by the Ministry of Education. Cultural Conventions facilitate the exchange of professors, students, scientific work, nearer acquaintance with the country and culture of other nations, etc. Conventions are contracted with Belgium, Bulgaria, France, Jugoslavia, Sweden, Hungary; they are being prepared with Finland and Roumania. In both countries which accept conventions there is formed a sub-commission of intellectual co-operation which works systematically at common understanding in the field of culture.

In order to enter into nearer contact and enable foreigners to get acquainted with Poland the Ministry grants a certain amount of stipends by which till now French, Hungarian, Italian, Jugoslav, Roumanian, Bulgarian, Czech, Chinese, Turkish, Belgian, American and other students have profited, frequenting Polish High Schools.

For foreigners also vacation courses on Polish culture are arranged in Cracow and Warsaw; participators knowing Polish have here an opportunity of perfecting themselves also practically in this subject.

Moreover stipends are given to foreign scientists who come to Poland for purposes of investigation, as also to Polish scientists going abroad. The Ministry also maintains scientific stations.

It should be mentioned that in several foreign countries instruction in Polish is given in the secondary schools.

An information section about Polish schools has been organized in the Ministry for abroad, which together with the Museum of Instruction and Education constitutes a centre for pedagogic documentation. This section gives exhaustive information in answer to numerous questions coming from many countries both from official spheres and from schools, from pedagogues and private persons; also many publications, albums, maps, diagrams, etc. are sent abroad.

The activities of the centre of pedagogic documentation is presented in the publication „Handbook of National Centres of Educational Information”. Second Edition, revised and enlarged. International Institute of Intellectual Co-operation. Paris 1938. (Poland, p. 58).

There is also under edition a selected pedagogic bibliography which is announced by the Institute of Intellectual Cooperation in Paris in the monograph „Bibliographie pédagogique internationale”, Paris 1934, 1935, 1936, 1937.

The Ministry takes also a lively interest in international school correspondence and the international exchange of school youth.

## LES SCIENCES PÉDAGOGIQUES EN POLOGNE

Presque toutes les universités polonaises possèdent des chaires de pédagogie et de psychologie pédagogique. L'Université de Cracovie a une chaire de pédagogie et une chaire de psychologie pédagogique. Tous les cours ayant rapport à cette science, tels que de pédagogie générale, de psychologie pédagogique, d'histoire de pédagogie etc., ainsi que de nombreux cours sur les méthodes d'enseignement dans divers domaines spéciaux des sciences ou des lettres, forment dans cette Université un ensemble spécial d'études pédagogiques. Une chaire et des cours spéciaux pour l'éducation physique y sont rattachés à la faculté de médecine. Lwów a un professeur de pédagogie, un professeur pour l'histoire de l'instruction publique, deux doctes pour la pédagogie et un pour l'éducation physique. A Poznań, l'histoire de l'éducation est enseignée par un docteur ainsi que la pédagogie expérimentale. Six chargés de conférences y enseignent la pédagogie, l'histoire de l'éducation, l'organisation et les méthodes de l'enseignement. En outre Poznań, comme Cracovie, possède une chaire et une série de cours pour l'éducation physique. Varsovie a un professeur de pédagogie, un docteur pour l'histoire de l'éducation, un chargé de conférences pour l'éducation physique. Wilno a un professeur de pédagogie et des chargés de conférences pour l'éducation physique. Toutes ces Universités ont en outre des cours concernant les méthodes d'enseignement dans diverses branches spéciales. L'Université Catholique de Lublin a une chaire de pédagogie. L'Université Libre de Varsovie et de Łódź a une faculté spéciale de pédagogie avec quatre professeurs et trois doctes. Il existe encore à Varsovie un Institut pédagogique de l'Etat destiné au perfectionnement des instituteurs en fonction (deux ans d'études), un Institut pédagogique de l'Union des Instituteurs Polonais (quatre ans d'études), un Institut de Travaux Manuels (deux ans), un

Institut de Pédagogie spéciale et une Académie de l'Éducation physique (quatre ans). Ces instituts réalisent non seulement des buts pratiques, mais entreprennent aussi des recherches d'importance théorique. Ainsi travaille l'Institut pédagogique de Katowice, où les maîtres d'écoles peuvent approfondir leur savoir dans toutes les branches relatives à l'éducation.

Les centres précités représentent des sujets d'intérêt variés. On s'occupe beaucoup de l'histoire de l'éducation, on entreprend de nombreuses recherches du domaine de la pédagogie sociale (Cracovie), Université Libre de Varsovie) et de la sociologie de l'éducation. On étudie les courants actuels de la pédagogie, les théories de l'enseignement, ses méthodes et son organisation. A. l'Institut pédagogique de l'État à Varsovie on entreprend plusieurs recherches expérimentales sur l'éducation morale, sociale, etc.

La Société Scientifique de Pédagogie dont le siège est à Cracovie, est l'association principale pour la pédagogie. Elle publie plusieurs ouvrages pédagogiques ainsi que le Bulletin Internationale de la Société Scientifique de Pédagogie. L'Académie Polonaise des Sciences et des Lettres a une commission spéciale pour l'histoire de l'instruction et des écoles... Elle publie les Archives pour l'histoire de l'instruction et des écoles. Auprès de l'Union des Instituteurs Polonais il existe un Conseil Scientifique de Pédagogie qui publie plusieurs livres pédagogiques par la librairie „Nasza Księgarnia”.

Parmi les nombreux périodiques relatifs à la pédagogie il faut nommer ici les revues: CHOWANNA (Education) consacrée aux nouvelles tendances pédagogiques, RUCH PEDAGOGICZNY (Mouvement Pédagogique) consacré à la théorie de l'éducation, SZKOŁA SPECJALNA (Ecole spéciale), OŚWIATA I WYCHOWANIE (Instruction et Education), KULTURA I WYCHOWANIE (Culture et Education), MUZEUM (Musée), KWARTALNIK PEDAGOGICZNY (Revue trimestrielle de Pédagogie), etc.

En ce qui concerne l'enseignement de la psychologie de l'éducation il faut signaler que les universités suivantes donnent des cours sur la psychologie pédagogique et la psychologie de l'enfant: Cracovie, Lwów, Poznań, Varsovie, Wilno. Un centre de psychologie pédagogique se trouve à l'Université Libre de Varsovie.

Des nombreuses recherches sont faites par les professeurs et les étudiants. L'Union des Instituteurs publie une revue spéciale intitulée „Psychologia Wychowawcza” (Psychologie de l'Education).

Des renseignements détaillés on peut trouver dans les publications du Bureau International d'Education.

(D'après „L'Organon” nr. 1)

## LES ÉCOLES PRIVÉES

La loi du 11 mars 1932 sur l'enseignement privé règle les conditions d'organisation des écoles, des établissements d'instruction et d'éducation privés.

Les écoles privées sont organisées, soit sur le modèle des écoles publiques, soit sur des bases différentes. Les écoles privées dont l'organisation diffère de celle des écoles publiques sont de même que les écoles privées assimilées aux écoles publiques, dotées des débits et attributions des écoles publiques pour autant qu'elles sont reconnues comme écoles expérimentales. Les établissements privés d'instruction et d'éducation ainsi que les écoles relèvent des autorités scolaires. Peut solliciter la création d'une école privée tout citoyen de la République en faisant connaître à l'autorité scolaire dont il relève le statut déterminant le régime de l'école, le programme, la dénomination, la langue de l'enseignement, en assurant à cette

école des bâtiments et une installation appropriés ainsi que les accessoires nécessaires, en prouvant qu'il possède les ressources matérielles indispensables, qu'il a à sa disposition des maîtres qualifiés, enfin en déposant un certificat des autorités publiques attestant sa moralité et son loyalisme à l'égard de l'Etat.

Au Curateur de la circonscription scolaire il appartient de décider si les conditions requises sont suffisamment remplis.

Les autorités scolaires peuvent fermer une école privée si elles constatent que latide école n'a pas fonctionné pendant trois mois sans cause justificative, que dans le cours de trois dernières années, les inspection ont démontrée que le niveau de l'instruction et de l'éducation y est insuffisant, que l'école n'observe pas les prescriptions obligatoires, que l'enseignement et l'éducation y ont lieu dans un esprit déloyal à l'égard de l'Etat, que l'école ne réagit pas contre les influences pernicieuses exercées sur les jeunes gens.

La fermeture de l'école peut aussi être effectuée par le propriétaire, avec le consentement de l'autorité scolaire, dans le courant de l'année scolaire, pourvu toutefois que les élèves soient assurés de pouvoir achever leur année d'études dans un autre établissement.

Le directeur de l'école privée ou son suppliant doivent être confirmés par les autorités scolaires; le directeur et les maîtres doivent posséder les qualifications requises pour enseigner, et en outre les autorités scolaires peuvent demander aux autorités publiques l'attestation de la bonne conduite du directeur et des maîtres proposés par le propriétaire de l'école. Si ce directeur et ces maîtres ne répondent pas aux conditions exigées, les autorités scolaires en raison de considérations pédagogiques peuvent leur interdire d'enseigner. Elles peuvent aussi suspendre dans leurs fonctions le directeur et les maîtres, ou exiger leur destitution, s'il est avisé que leur influence éducative est funeste aux élèves, s'ils négligent leurs devoirs ou n'observent pas les prescriptions obligatoires.

La loi sur les écoles privées ne concerne pas les hautes écoles; le régime de celles-ci est réglementé par des lois et des statuts à part.

#### RÉSUMÉS DES ARTICLES

DR J. JĘDRYCHOWSKA. Le Plan d'Jena dans la Troisième Reich.

L'auteur raconte sur le changement qu'a subi le Plan d'Jena en Allemagne nationale-socialiste. Le Plan d'Jena continue d'être un type d'école communauté. Les maîtres, les parents et les élèves constituent une communauté et coopèrent pour atteindre un but commun. L'enseignement y est basé sur le travail par équipes, mais sans supprimer complètement le travail individuel.

Tout est activé dans une communauté humaine naturelle et pleine de vie. Il existe pendant le travail par équipes quelque chose comme une réalité éducative (Erziehungswirklichkeit), dans un genre tout nouveau d'instruction éducative qui ne se développe pas principalement par les matières étudiées mais par les rapports humains.

---

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

KOMITET REDAKCYJNY: PROF. DR STEFAN BAŁEY, DOC.  
DR JÓZEF CHAŁASINSKI, DOC. DR MARIAN ODRZYWOLSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:  
STANISŁAW KWIATKOWSKI

---

REDAKCJA REKOPISÓW NIE ZWRACA



678



---

# MŁODY ZAWODOWIEC

TYGODNIK DOZWOLONY DO UŻYTKU W SZKOŁACH DOKSZTAŁCAJĄCYCH ZAWODOWYCH ROZPORZĄDZENIEM MINISTERSTWA W. R. i O. P. Z DNIA 27.II.1936 r. NR II. PR. 13930/35.

Tygodnik ten, bogato ilustrowany, o objętości 16 stron druku dużego formatu, podaje systematycznie wiadomości z zakresu, postępu techniki, przemysłu, rzemiosła, handlu, komunikacji i lotnictwa, oraz omawia godne uwagi wynalazki i odkrycia naukowe oraz zagadnienia gospodarcze. „Młody Zawodowiec” ma na celu pobudzenie młodych polskich talentów, zamierza stać się promotorem życia gospodarczego nowego pokolenia. Szczególnie w klasie VII szkół dokształcających zawodowych „Młody Zawodowiec” może mieć wielkie zastosowanie. Brak programów nauczania, brak podręczników, niesłuchanie utrudnia pracę nauczycielowi. Jedyną wartościową pomocą w takiej sytuacji jest „Młody Zawodowiec”, który z uwagi na charakter szkół dokształcających zawodowych może nawet większą rolę odegrać aniżeli podręcznik.

## WARUNKI PRENUMERATY:

miesięcznie . . . . .	60 gr
półrocznie . . . . .	3 zł
rocznie . . . . .	5 zł 50 gr

Szkoły prenumerujące pismo zbiorowo otrzymują bezpłatnie po 1 egzemplarzu na każde 5 egzemplarzy prenumerowanych.

Prenumeratę przyjmuje:

ZARZĄD GŁÓWNY ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO  
Warszawa, ul. Smulikowskiego 1. Konto P. K. O. nr 435.

---

**Zapamiętaj,** że od 15 listopada do 15 grudnia trwa okres  
**Zapewnij** wzmoczonej propagandy prasy związkowej  
swoją aktywny udział w tej zbiorowej akcji

**Nie ma** nauczyciela bez czasopism pedagogicznych Z.N.P.  
**Nie ma** szkoły bez czasopism dziecięcych Z. N. P.

**Powszechnie** sprężyste i celowe współdziałanie rozszerzy  
**Przynoszą** zasięg czasopism dziecięcych i pedagogicz.  
one radość i pożytek dzieciom, skuteczną  
pomoc nauczycielowi w pracy zawodowej

MAŁY PŁOMYCZEK dla kl. I i II  
PŁOMYCZEK dla klas III i IV  
PŁOMYK dla klas V, VI i VII  
MŁODY ZAWODOWIEC dla kl.

VI, VII i uczniów szkół dokszc.  
zawod. i niższych kl. gimn.

GAZETKA SZKOLNA — dla wszy-  
stkich szkół

ILUSTRACJA SZKOLNA — dla  
wszystkich szkół

Ciekawe

aktualne

przystosowane do psychiki  
dzieci

i programów nauczania  
materiały

na wysokim poziomie  
literackim

i artystycznym

---

Prenumeratę zgłaszać: Warszawa, Smulikowskiego 4 Wydż. Wyd. Z.N.P.  
Nr konta P. K. O. 6880

---

Praca Szkolna  
Ruch Pedagogiczny  
Psychologia Wychowawcza  
Rysunek i Zajęcia Praktyczne  
Przewodnik Pracy Społecznej  
Śpiew w Szkole  
Wychowanie Fizyczne w Szkole  
Poradnik Językowy  
Teatr w Szkole  
Ogniwo  
Szkoly Wyższe  
Szkolnictwo Zawodowe  
Szkolnictwo Dokształcające  
Przedszkole

## Nieodzowna

pomoc dydaktyczno-wychowawcza  
nauczycielstwu  
szkół wszystkich typów i stopni  
organizacyjnych w zakresie wszyst-  
kich przedmiotów nauki i w pra-  
cy społecznej.

Członkowie Z. N. P. mogą prenumerować każde z wyżej wymienionych  
czasopism po cenie niższej niż 4 rocznie za jedno czasopismo lub 3  
rocznie przy prenumeracie dwóch i więcej czasopism równocześnie.