

# RUCH PEDAGOGICZNY

## LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

### MIESIĘCZNIK

CZASOPISMO  
POŚWIĘCONE TEORII  
WYCHOWANIA

REVUE  
CONSACRÉE A LA THÉORIE  
DE L'ÉDUCATION

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

#### Treść:

Dr J. Pieter: Wiadomości młodzieży wstępującej do szkoły wyższej.

Dr I. Kiken: Znaczenie przyzwyczajania w nauczaniu i wychowaniu.

J. Borek: Szkoła i nauczyciel we współczesnej beletryście polskiej (c. d.).

Dr L. Langholz: O literackiej produkcji młodzieży.

M. Szulkin: Ludwik Krzywicki jako pedagog.

Kronika.

Książki.

Informacje o ruchu pedagogicznym w Polsce w językach obcych.

#### Sommaire:

Dr J. Pieter: Les notions de la jeunesse admise aux écoles supérieures.

Dr I. Kiken: L'importance de l'habitude dans l'enseignement et l'éducation.

J. Borek: L'école et l'instituteur dans les romans polonais contemporains (suite).

Dr L. Langholz: De l'oeuvre littéraire de la jeunesse.

M. Szulkin: Louis Krzywicki — comme pédagogue.

Chronique.

Livres.

Informations sur le mouvement pédagogique en Pologne rédigées en langues étrangères.

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  
ZWIAZEK 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 BALEY, prof. Uniw. J. Piłsudskiego,  
DR JOZEF CHAŁASINSKI, 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 POSWIĘCONE TEORII WYCHOWANIA  
ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

**WIADOMOŚCI MŁODZIEŻY  
WSTĘPUJĄCEJ DO SZKOŁY WYŻSZEJ**

(W świetle egzaminów wstępnych).

I.

1. CURIOSA EGZAMINOWE A WIADOMOŚCI MŁODZIEŻY.

Obiegową monetą są mniej lub więcej prawdziwe (i w rozmaitym stopniu dowcipne) relacje z egzaminów maturalnych i egzaminów wstępnych do szkół wyższych, np. w rodzaju: co to jest starostwo? — sfera działania starosty. Kto był ostatnim królem Polski? — Marszałek Piłsudski. Z kim Polska graniczy od wschodu? — Z Francją i Tatarami.

Jeśli odpowiedzi te i podobne do nich są autentyczne, są one nie tylko absurdalne, ale zarazem zastanawiające. Jak to? Młody człowiek z patentem dojrzałości nie zna rzeczy tak elementarnych i oczywistych? Co w takim razie człowiek ten wynosi ze szkoły po długich latach kształcenia ogólnego? Co wynosi młodzież (en bloc) ze szkoły średniej? — Dawniej! (jakie to smętne słowo) obecny stan rzeczy nie był — rzekomo — nawet do pomyślenia.

2. WYNIKI I WARUNKI EGZAMINÓW.

Te wyrazy zdziwienia i wnioski z nich wysnuwane są na ogół chybione. Gdyby nawet zebrać — co nie przedstawiałoby trudności — setki curiosów egzaminowych. obcesowe wyrokowanie na ich podstawie o wiedzy młodzieży współczesnej miałyby znaczenie niewielkie. Przyjąwszy, że curiosa są przejawem głupoty i niewiedzy, stwierdzić trzeba, że te tak chętnie zauważane właściwości umysłu rozsiane są wszędzie. Spotykamy je wśród kandydatów do dyplomów uniwersyteckich i u ludzi z urzędu mądrych, o ustabilizowanej pozycji społecznej.

Głupota słusznie zastanawia, jednakże zastanowienie to ma sens, jeśli prowadzi do słusznych zapytań. Właśnie o tę słuszność zapytań chodzi. Jeśli zamierzamy zorientować się w stanie wiedzy młodzieży na podstawie egzaminów, uprzytomnić musimy sobie okoliczności, wśród jakich dostajemy odpowiedzi czy to głupie czy to mądre. Dopiero po rozpatrzeniu tych okoliczności — być może — nasuną nam się wnioski trafne. Wnioski takie miałyby, niewątpliwie, niemałe znaczenie dla ewentualnych poprawek dydaktycznych, potrzebnych w każdym żywym szkolnictwie i zrozumiałych u nauczycieli, lubiących swój zawód.



### 3. FORMA ZAPYTAN.

Czynników uzależniających odpowiedź egzaminową jest więcej, niż zazwyczaj przypuszczamy. Jedną z pierwszych jest forma zapytania. Odpowiedź jest reakcją przystosowaną gorzej lub lepiej do pytania, a wobec tego szata zewnętrzna pytania musi mieć swoje ważne znaczenie. Sformułowanie pytania wymaga więcej orientacji umysłowej i wiadomości od odpowiedzi samych. Niejedna odpowiedź głupia jest reakcją na głupie pytanie. (Np. w jakim czasie Jagiello pobił Krzyżaków pod Grunwaldem? — Pod wieczór, w przeciągu kilku godzin; w XV wieku, w czasach nowożytnych itp. Głupich pytań bywa na egzaminach daleko więcej, niż mniemamy. Ponieważ jednak sędziami jesteśmy my sami, a egzaminowany stara się przystosować do naszych intencji, nonsensy pytań uchodzą uwagi w dyskusjach nad wynikami egzaminów.

Obok mało precyzyjnych i głupich, są pytania sugestywne, dopowiadające zarysowe, nieokreślone („ogólne”), drobiazgowo (tzw. punkcikowe), wyrażone kwieciste, to znowu sucho i rzeczowo, pytania wypowiedziane melodyjnie, oschle, podkreślone, niepozorne i wiele innych. Mimo najlepszych chęci i silenia się na odgadnięcie właściwej intencji egzaminatora ze strony badanych, kierunek ich wysiłku umysłowego zależy w jakiejś mierze od formy pytania. Od niej zależy także charakter odpowiedzi.

### 4. DOBÓR PYTANIA.

Czynnikiem bardzo ważnym jest dobór pytania wedle zawartej w nich treści. Jest to wręcz truizm, że niejeden kandydat przygotowany mizernie („po łebkach”) zda celująco, podczas gdy również niejeden gorliwie, wszechstronnie „obkuty”, otrzyma przecież czwórkę dlatego tylko, że jeden trafił na szczęśliwe pytania-próbki jego wiedzy, inny zaś na taki jej zakamarek, do którego nie dotarł. Bywa tak zwłaszcza na egzaminach masowych, w których egzaminujący nie znają badanych.

Jeśli by nawet skorygować żale poszkodowanych i przechwálki nagrodzonych, — rzekomo — leniuchów, to przecież zostanie w tej sytuacji jakieś ziarno prawdy. Można by je sformułować oto tak: próbki pytań egzaminowych są często przypadkowe i nie odpowiadają całokształtowi tych wiadomości, które egzaminowany mieć powinien lub rzeczywiście ma. Ze względu na tę właśnie bolączkę egzaminów próbuje się od lat kilkunastu (w wypadkach, gdzie potrzebny jest obiektywny obraz wyników egzaminów) stosować test wiadomości, jako miernik bardziej słuszny od egzaminów zwyczajnych. W egzaminach tych nader często wchodzi w grę pytania drugorzędne, nie związane z przedmiotem i prawie w ogóle nie znamienne dla czegóż poziomu wiedzy.

### 5. WZRUSZENIA EGZAMINOWE.

Okoliczność osobną, innego zresztą rodzaju, stanowi sprawa tzw. wzruszeń egzaminowych. Była ona przedmiotem dość licznych studiów, toteż tylko potrąćmy o nią. Tzw. trema jest normalnym zjawiskiem nie tylko wobec egzaminów, ale i wobec wszelkich innych kłopotliwych sytuacji życiowych. Na ogół — wbrew

mniemaniom — trema (jako przejaw strachu ochronnego) więcej pomaga niż szkodzi.

Z punktu widzenia pytania, co można wnosić o wiadomościach młodzieży na podstawie wyniku egzaminów, nie to jest ważne, że wynik ten zależy także i od tremy, lecz to, że zależy od niej w stopniu rozmaitym. Jedni (dajmy na to przygotowani znakomicie) boją się nadmiernie (inni, również dobrze przygotowani) prawie w ogóle nie. Jedni (z pośród źle przygotowanych) „plują” na wynik, inni (również źle przygotowani) doznają nieledwie porażenia ze strachu. Rozumie się w zależności od takich czy innych jeszcze kombinacji wiedzy z tremą — a przy innych okolicznościach tych samych — wynik egzaminu nie może być wiernym obrazem różnic poziomu wiedzy poszczególnych kandydatów.

### SYSTEM DYDAKTYCZNY I WARUNKI SZKOLNE.

Nie małym współczynnikiem warunkującym wyniki egzaminów jest wysiłek dydaktyczny nauczycieli. Ostatecznie egzamin jest, a przynajmniej ma być, przecież w zasadzie także i obrazem poziomu szkoły, uzdolnień i wysiłku dydaktycznego jej grona nauczającego. Grono to jest najczęściej w swym składzie niejednolite, a oczywiście, także i składy poszczególnych szkół, teoretycznie równoważnych, także nie są sobie równoważne. Zależnie od wpływu dydaktycznego i wychowawczego „tego oto” nauczyciela, nauczycieli (danego grona) wziętych razem, poziom wiedzy uczniów poszczególnych klas i szkół musi być niejednakowy.

Różnice te pogłębia niejednakowe wyposażenie bibliotek szkolnych i pozaszkolnych, stopień technicznej organizacji szkół („tych samych”) i wielu innych czynników związanych z powyższymi.

### 7. WYNIK EGZAMINÓW A FAKTYCZNY STAN WIADOMOŚCI.

Czynniki wymienione i sporo innych, niewymienionych, trzeba mieć na oku zanim przystąpimy do oszacowywania inteligencji i wiedzy młodzieży wstępującej do szkoły wyższej. Zazwyczaj w rozmowach nad curiosami egzaminacyjnymi sięgamy w wyroku pochopnym od razu do jej wiedzy, inteligencji i właściwości charakteru. Nie bierzemy pod uwagę warunków, w jakich młodzież uczy się i zdaje nam sprawę z rzeczy, których się miała nauczyć. Warunki te nie są bynajmniej jednakowe dziś, wczoraj, przedwczoraj i nie będą jednakowe jutro. Nawet stopień tremy egzaminowej nie jest wcale constansem, tj. czynnikiem tym samym u pokolenia współczesnego, wczorajszego czy jutrzejszego.

Po uwzględnieniu choćby tylko nielicznych czynników warunkujących wyniki egzaminów, musimy wyrazić wątpliwość, czy odpowiedzi egzaminu czy to ustnego, czy to pisemnego pozostają w prostej relacji do inteligencji, pilności, a nawet do faktycznego stanu wiadomości egzaminowych (np. z matematyki). Rzecz, o którą chodzi, o której tak chętnie orzekamy, tj. właśnie ten stan faktyczny wiadomości jest nie rzadko po egzaminie w większym stopniu niewiadomą niż wiadomą, tym bardziej, że nie mamy przecież zazwyczaj możliwości skontrolowania przeróżnych warunków egzaminu.

Wobec niemożliwości (praktycznej) takiej kontroli i wobec braku odpowiednich dat porównawczych, nonsensem jest porównywanie wiedzy młodzieży „współczesnej” z wiedzą młodzieży z przed lat 10, 15, 25 czy lat jeszcze dawniejszych. Porównania takie, poparte (jeśli w ogóle czymś) tylko mętными przypomnieniami i dowcipnymi przykładami są pustymi słowami.

## II.

### 8. MATERIAŁ I PROBLEM.

Po tym, co powiedzieliśmy wyżej, można przystąpić do analizy tematu podanego w nagłówku: „wiedza młodzieży wstępującej do szkoły wyższej w świetle egzaminów wstępnych”. Z uwagi na liczne i ważne czynniki warunkujące wynik egzaminu, przede wszystkim jednak na szczupłość materiału dowodowego, autor wysuwa ze swej analizy nie tyle wnioski, ile raczej tymczasowe sugestie-domniemania.

Materiał, o którym wyżej mowa, odnosi się do egzaminów wstępnych 276 kandydatów do jednej z wyższych uczelni w Warszawie. Egzamin wstępny do tej uczelni obejmuje oprócz prób psychotechnicznych i specjalnych także test wiadomości. Test ten jest to układ 30 pytań tak dobranych, że można je w zarysie przynajmniej uważać za próbki zasadniczych elementów tych dziedzin wiedzy, z którymi kandydat zapoznaje się w szkole średniej. Piętnaście z tych pytań dotyczy wiadomości w szerokim sensie przyrodniczych, drugie piętnaście zaś odnosi się do również szeroko pojętej humanistyki ze szczególnym uwzględnieniem spraw polskich.

Każdy badany otrzymuje listę zapytań na formularzu, na którym pod każdym zapytaniem jest luka w sam raz wystarczająca do pisemnej odpowiedzi. Zadania poszczególne ujęte są w formie zwykłych pytań, a nie testów wiadomości w ścisłym znaczeniu tego wyrazu. Chodzi nie tylko o dokładność, ale zarazem i pewną spontaniczność odpowiedzi i zdolność do sformułowań krótkich i precyzyjnych. Egzaminowani otrzymują dokładne objaśnienia o sposobie wypełniania formularzy. Mają oni odpowiadać skrótami, a więc niezbędnymi rzeczownikami i czasownikami — tak w każdym razie, aby sens był zrozumiały i aby się ściśle odnosił do zapytania. Stąd, jeśli ktoś na pytania np. co to jest chemia organiczna, napisał krótko znakami: C, O, H, N, odpowiedź była uznana za bardzo dobrą, mimo że była skrótową. Jeśli przypatrzeć się tylko kilku formularzom już wypełnionym (a więc stanowiącym niejako surowy wynik egzaminu wiadomościowego) obraz wydaje się chaotyczny. Niektóre luki są wypełnione, inne nie, jedne odpowiedzi u tych samych osób — dość dobre, inne wręcz śmieszne. Natomiast analiza 300 formularzy pozwala już na pewną — ostrożną — orientację ogólną i uwydatnia pewne typy odpowiedzi trafnych, złych i nieokreślonych. Przypatrzmy się tym odpowiedziom.

### 9. WIADOMOŚCI Z ZAKRESU NAUK PRZYRODNICZYCH.

Rozpocniemy od analizy odpowiedzi na pytania z zakresu przyrodznawstwa. Pytania te dotyczą elementarnych czynności fizjologicznych serca, przewodnictwa nerwowego, różnicy między tkanką a komórką, jednostek miar, pierwiastków chemicznych, przyczyn zjawisk atmosferycznych, najprostszych związków organicznych,

najczęstszych oraz najważniejszych atomów, kulistości ziemi, głównych form energii fizycznych, zmiany pór roku, drogi mlecznej, gwiazd i planet i kilku innych spraw. Co badani wiedzieli w zakresie tych pytań najlepiej? co najgorzej? gdzie odpowiedzi były szczególnie dziwne? gdzie były rozmaite i niejako bez wyrazu?

#### 10. ODPOWIEDZI NAJTRAFNIEJSZE.

Najlepsze i najczęściej powtarzające się odpowiedzi dotyczyły jednego tylko pytania: o miarach (co to metr, gram, litr). Na 276 — 168 odpowiedzi można było uważać za poprawne, jeśli nie precyzyjne. Odpowiedź typowa o metrze brzmi oto: miara długości. (Rzadziej 1000 mm,  $\frac{1}{40000000}$  część południka). Odpowiedź o gramie: miara ciężkości,  $\frac{1}{1000}$  część kg). Rzadziej powtórzyły się jednakowe odpowiedzi o litrze (tylko 12 odpowiedzi): miara objętości; 1 kg wody przy 40°C; miara cieczy. Mimo, że blisko jedna trzecia w ogóle nie dała odpowiedzi na te pytania, wiadomości w tej sprawie uznać można było raczej za dobre. Przypisać by to można okoliczności, że w nauce fizyki kładzie się uwagę na definicje i że definicje dotyczące miar obijają się o uszy młodzieży co pewien czas już od szkoły powszechnej.

Drugim z kolei zadaniem, na które padło stosunkowo dużo odpowiedzi trafnych (a mało niedorzecznych) dotyczyło funkcji serca, płuc, nerwów i mięśni. Co prawda, forma pytania „serce służy do . . . .”, „nerwy do . . . .”, „płuca do . . . .”, itp. podsuwała wiadomości zautomatyzowane już w szkole powszechnej. Najlepiej wypadła odpowiedź na część pytania o czynności płuc. Najgorzej o funkcji nerwów („do przewodzenia”, „do reagowania na podniecie”, „do zawiadamywania mózgu”, do połączenia z mózgiem”, „do odbierania wrażeń” i wiele innych. Rozbieżności dotyczące rozumienia funkcji nerwów tłumaczą się poniekąd trudnością pytania, jeszcze większą trudnością samego przedmiotu oraz schematycznością odpowiedzi. Nasuwa się przypuszczenie, że nawet ktoś, kto mówi lub pisze przy egzaminie, że nerwy służą do odbierania wrażeń, wie, że w rachubę wchodzi tu aparaty zmysłowe. Przewodnictwo można też ostatecznie pojąć poniekąd jako „odbieranie”. Rozróżnienie wrażeń od podnieć jest wprawdzie dla psychologa rzeczą zasadniczą, dla maturzysty jest to subtelnosc bez znaczenia.

#### 11. WIADOMOSCI Z ASTRONOMII.

Odpowiedzi wyraźnie błędnych, dziwnych i niedorzecznych jest bez porównania więcej, aniżeli odpowiedzi mniej lub więcej trafnych. Aby je prześledzić, warto by poddać analizie pytanie za pytaniem. Z braku miejsca ujmijmy je w grupy wedle tematów.

Trzy pytania można by nazwać w przybliżeniu astronomicznymi. Pierwsze dotyczy przyczyn zmiany pór roku, drugie drogi mlecznej, trzecie roku światła. Wydaje się zrazu nieprawdopodobnym, że prawie wszystkie odpowiedzi na te pytania są błędne lub niedorzeczne.

O przyczynie zmian pór roku mówi się już w piątej powszechnej; rozpowszechnione są modele do demonstracji względnego położenia ruchu słońca i ziemi. Sprawę tę omawia się co najmniej trzykrotnie w szkole powszechnej i średniej. Mimo to sprawa zmienności pór roku jest jeszcze dla młodzieży po maturze niejasna. Jedni tłumaczą zmianę pór roku „stałą wędrówką naszej planety dookoła słońca”, inni „obrotom ziemi dookoła słońca”, jeszcze inni „położeniem geograficznym ziemi”. Najlepsza, ale tylko w kilku wypadkach spotykana odpowiedź brzmi: „nachylenie osi”; oczywiście myśl ta jest schematyczna, ale przynajmniej w zarysie trafna.

Sprawa drogi mlecznej pojawia się rzadko na długiej przestrzeni lat szkolnych. Chyba tą właśnie rzadkością tłumaczyć trzeba zadziwiającą niedorzeczność prawie wszystkich odpowiedzi: „ciało kosmiczne, odpadłe od innych planet”, „zbiór drobnych pyłków na firmamencie”, „droga między gwiazdą polarną a jutrzeńką”, „drobne gwiazdki w wielkiej ilości”, „zbiór planet” itp. Odpowiedzi powtarzających się prawie brak; widać, że pytanie o drogę mleczną nie stanowi jeszcze w umyśle młodzieży utartego szlaku automatyzmów.

Charakterystyczną jest reakcja na pytanie o rok światła. Blisko w trzech czwartych odpowiedzi w ogóle brak. W pozostałej jednej czwartej są albo odpowiedzi precyzyjne, wyraźnie przypominające definicje z nauki fizyki, albo też całkiem błędne, pośrednich nie ma. (Co prawda, odpowiedź trafna o 300.000 km pomnożonych przez sekundy całego roku wyrażona jest z różną dokładnością). Błędy w tej sprawie są przedziwne: „odległość między planetami”, „czas, przez który promienie słońca odbywają pewną drogę”, „czas potrzebny do przebycia odległości od słońca do ziemi”, „droga, jaką przebiega światło w przestrzeniach międzyplanetarnych”, „okres czasu, w którym promień świetlny przebiega pewną odległość”, „rok świetlny to jest 1000 lat”, — a jest nawet taka dziwaczna odpowiedź: „rok światła jest to 360 dni — gdy u nas jest dzień, na drugiej półkuli noc”; ta ostatnia przypomina reakcje paranoiczne i może być przypisana tylko rozstrojowi myśli pod wpływem wzruszenia egzaminowego.

Pytanie o rok światła może ktoś uznać za niezbyt ważne, a przeto zlekceważyć i odpowiedź? Nie można natomiast w ten sam sposób odnieść się do problemu zmian pór roku i drogi mlecznej. Jeśli tak naocznie i od dzieciństwa narzucające się zjawiska są młodzieży po maturze niezrozumiałe, nie świadczy to chlubnie czy to o sposobie nauczania fizyki (z astronomią), czy to o programach szkolnych tego przedmiotu; być może ani o jednym, ani o drugim.

## 12. WIADOMOŚCI Z METEOROLOGII.

Tuż po astrofizyce poruszymy pytania z zakresu meteorologii. (Pytania dwa: „co jest główną przyczyną powstawania wiatrów?”, „jakie są główne przyczyny powstawania opadów atmosferycznych?”). Pytania te odnosiły się do zjawisk powszednich. Odpowiedzi były przeważnie błędne. Np. więc pochodzenie wiatru określają młodzi ludzie tak: „prądy powietrza”, „prądy morskie”, „miejsce, gdzie się słońce znajduje”, „zmiany atmosferyczne” itp. Są wprawdzie też mniej lub więcej,



trafne, np. „zmiany temperatury”, „różnice temperatur pod wpływem słońca”; są one wszakże w mniejszości.

Nieco lepiej przedstawiają się odpowiedzi na pytanie o genezie opadów atmosferycznych. Wśród relatywnie dobrych powtarzają się takie: „skraplanie pary”, „para wodna”, „para wodna i różnica temperatur”; nie są to jednakże odpowiedzi typowe (powtarzające się); takich w ogóle w związku z tym pytaniem nie było. Wśród przeważnie błędnych odpowiedzi każda prawie stanowiła swoistą formułę, np.: „parowanie chmur”, „oziebnienie się temperatury”, „zmiana stanu wody”, „zmiana ciepła”, „wiatr”, „zaburzenia atmosferyczne”, „zmiany egzotermiczne”, „powietrze, słońce” itp. Widać, że w każdej tej odpowiedzi jest w zarysie coś słusznego i że prawdopodobnie egzaminowani rozumieją mechanizm opadów atmosferycznych. Rozumieją go jednak ułamkowo, a ponadto nie umieją go ująć w opisie krótkim i prostym.

Ta druga przyczyna jest prawdopodobnie odpowiedzialną za wiele innych przejawów (pozornej) niewiedzy u młodzieży (a i u dorosłych wykształconych). Młodzież wchłania (lub wchłonęła już) wprawdzie wiadomości bardzo dużo, ale tylko znikomy ich ułamek umie i może wyrazić tzw. własnymi słowami. Po prostu za mało ma sposobności — nawet w najlepszej szkole — do „sprzedania” wiedzy nabytej. Dopiero konieczność „sprzedawania” wiedzy zmusza naprawdę do jej przetrawienia, tzn. do precyzowania pojęć i do przeobiekowania ich w formuły zrozumiałe.

### 13. ODPOWIEDZI Z CHEMII.

Chemii dotyczyły w egzaminie testowym trzy pytania: „wymień dziesięć najważniejszych pierwiastków chemicznych”, „czym zajmuje się chemia organiczna”, „wymień główne rodzaje związków chemicznych organicznych”. Odpowiedzi na ten dział pytań wypadły w ogóle najgorzej. Część odpowiedzi była nawet całkiem precyzyjna, przygniatająca większość zdecydowanie błędna.

Nie tyle błędem, ile znamienitym przejawem wartościowania jest fakt, że w większości wyliczeń pierwiastków znalazły się (na miejscu pierwszym) złoto i srebro. Trudno przypuścić, że takie wartościowanie pochodzi z lekcji chemii w szkole; jest to raczej wpływ prestiżu społecznego „metali szlachetnych” na kształtowanie się pojęć o zjawiskach chemicznych. Błędem niewątpliwym jest natomiast włączanie (częste) w listę pierwiastków także i związków chemicznych; rozróżnienie, tak zdawałoby się elementarne, między pierwiastkiem a związkiem, nie jest, jak się zdaje, w umyśle przeciętnego maturzysty dość precyzyjne. (Do pierwiastków zaliczano np. fosgen,  $H_2SO_4$ ,  $NaOH$ ,  $NaCl$ ,  $HCl$ ,  $H_2O$ , ozon, wodę utlenioną, dwutlenek węgla itp.; w jednym szczególnym wypadku obok złota i platyny znalazł się — jako pierwiastek! — tłuszcz, wapień i białko; w takiej kolejności!).

Co do stopnia ważności na pierwszych miejscach przeważają metale szlachetne oraz rad i żelazo, tuż po nich tlen, wodór i węgiel. Można by się spierać o takie właśnie rangowanie pierwiastków; nie można go nazwać błędnym.

Z trzech pytań dotyczących chemii stosunkowo najlepiej wypadły odpowiedzi w sprawie przedmiotu chemii organicznej. W przeważającej liczbie wypadków odpowiedź skrótowna brzmiała: „o związkach węgla”, „węgiel”, „związki organiczne”, „COHN”. Obok skrótów trafnych nie mało było też i dziwnych, a nawet całkiem niedorzecznych, np.: „badanie organizmów żywych”, „badanie istot żyjących”, „przemiany w ciałach żyjących”, „nauka o organizmach” itp.

W żadnym wypadku nie było odpowiedzi trafnej na pytanie w sprawie typowych związków organicznych; jest to dziwne tym bardziej, że skojarzenie: „węglowodany, tłuszcze, białka” można by uważać za całkiem zautomatyzowane. Wprawdzie wielu egzaminowanych wymieniło (same tylko) węglowodany, ale jeśli podało związki inne, były to związki różnego rzędu, a więc np. obok węglowodanów metan, butan, kwasy organiczne, alkohole, a nawet: torf, krew, limfa.

#### 14. WIADOMOŚCI HUMANISTYCZNE.

Pomijając już inne pytania i odpowiedzi z dziedziny przyrodoznawstwa, przejdziemy do działu humanistycznego. Piętnaście pytań tego działu odnosiło się do elementarnych wiadomości i postaw wobec świata kultury ze szczególnym uwzględnieniem Polski. Na siedem pytań tego działu trzeba było dać odpowiedź wartościującą przez uszeregowanie osób czy zjawisk wedle stopnia pozycji kulturowej. Materiał dotyczący tej grupy pytań nasuwa stosunkowo najwięcej refleksji, toteż od niego rozpoczniemy analizę „wiedzy humanistycznej” u młodzieży.

Z pytań wartościujących na pierwszy plan wysuniemy tutaj dwa (na formułarzu 13 i 14): „wymień 10 wybitnych uczonych i uszereguj ich”; drugie: „wymień 10 ludzi, których działalność stanowiła punkty zwrotne w dziejach ludzkości”. Odpowiedzi na oba pytania są bardzo interesujące.

Ludzi wybitnych (tj. tych, których działalność stanowi punkty zwrotne) wymienili egzaminowani sporo, bo aż 41 (w tym obcych 33, Polaków 8), ale tylko nieliczne nazwiska powtarzają się w ogóle, lub na miejscach pierwszych. Miejsce pierwsze uzyskał Napoleon (w 70% odpowiedzi), po nim Kopernik (55%), potem Kolumb, Marszałek Piłsudski, dalej Edison, Curie-Skłodowska, Marconi, Karol Wielki, Stephenson, Prez. Mościcki, Luter, Aleksander W., Wilson, Gutenberg, Cezar, Newton, Pasteur i Bismark. Dalsze nazwiska (23) wymienione zostały tylko sporadycznie u trzech, dwu, lub tylko jednego z egzaminowanych, mimo to warto je tutaj wymienić: Marks, Sobieski, Platon, Sokrates, Hitler, Lenin, Mussolini, Solon, Foch, Grakchowie, Vasco de Gama, Piotr W., Katarzyna W., Hindenburg, Waszyngton, Ludwik XIV, Składkowski, Arystoteles, Łukaszewski i Byrd.

Wśród ludzi wybitnych, których nazwiska najczęściej się powtarzają (10 pierwszych) jest trzech polityków i wodzów (Napoleon, Piłsudski i Karol W.), siedmiu odkrywców i uczonych. Już sama ta proporcja jest znamienna. Widać z niej, jakich ludzi młodzież sobie przede wszystkim ceni, a pośrednio, jaki dział kultury dominuje w jej wyobraźni. W całym materiale na pierwsze miejsce wysuwa się w odpowiedziach — ogólnie — uczoney i wiedza. Co prawda, w rachubę wchodzi tylko

część tej ostatniej, mianowicie wiedza ścisła w połączeniu z techniką. Skłodowska jest, tak trzeba sądzić, w opinii młodzieży nie tyle znakomitym fizykiem, ile wynalazczynią-odkrywczynią. Wielkość jej zdaje się leżeć na tej samej płaszczyźnie, co Edisona i Marconiego.

Jest to znamienne, że w liście ludzi najwybitniejszych na miejscu poślednim znalazły się nazwiska polityków i wodzów współczesnych (oprócz Piłsudskiego), a więc: Hitlera, Mussoliniego, Hindenburga, Lenina, i że nie ma w niej w ogóle wielkich humanistów, a więc przedstawicieli nauk humanistycznych, literatury, sztuki, muzyki, reformatorów religijnych — oprócz Lutra — i filozofów (z tych ostatnich przez kilku wymienione tylko sakramentalne nazwiska Sokratesa, Platona i Arystotelesa).

Wartościowanie powyższe budzi zastanowienie. Psychologowie spopularyzowali twierdzenie, że w przeciwieństwie do dzieci (w tzw. drugim dzieciństwie) młodzież zwraca się intensywnie do świata humanistycznego, do kultury intelektualnej, moralnej i estetycznej. Dane, o których była mowa, są wprawdzie bardzo szczupłe, ale w każdym razie twierdzeniu temu przeczą. Młodzież (współczesna) zdecydowanie ceni najwyżej technikę i wojsko, sprawy humanistyczne zaledwie dostrzega. Być może, młodzież (polska) przedwojenna ceniła wyżej humanistykę (literaturę), lecz w takim razie nie sposób podtrzymywać tezę, że naturalnym i powszechnym zjawiskiem w okresie dojrzewania jest zwrot ku tzw. wartościom humanistycznym.

## 15. NAJWYBITNIEJSI UCZENI.

Technizacja zainteresowań młodzieży (z ukończoną szkołą średnią) przejawia się jeszcze wyraźniej w odpowiedziach na pytanie: wymień 10 najwybitniejszych uczonych. W przygniatającej większości wypadków na pierwszych miejscach znaleźli się fizycy i wynalazcy, humaniści zaś — w ogóle słabo reprezentowani — bardzo rzadko i na miejscach poślednich. Jeśli wziąć pod uwagę, że Skłodowska, Marconi, Edison, znajdują się w odpowiedziach na to i na poprzednie pytanie bezwzględnie i względnie na miejscach naczelnych, możemy przypuścić, że w umysłach młodzieży współczesnej technika i wynalazczość stanowi — że tak rzec za psychiatrami — kompleks spraw nadwartościowych. Niewiele lat temu mówiło się często gęsto o przeliteratyzowaniu młodzieży polskiej. Dane, jakie przytoczyliśmy, świadczą jaskrawo o czymś zgoła przeciwnym: o przetechnizowaniu i o deprecjacji literatury i humanistyki.

Czemu przypisać ten stan rzeczy? W pierwszym rzędzie w rachubę wziąć trzeba wpływ techniki na zmiany w życiu codziennym mas, a więc i młodzieży szkolnej. Np. triumfy radia i elektryczności narzucają się swoją wszechobecnością. O postępach techniki jest pełno wzmianek i artykułów w prasie, pełno odczytów i dyskusji. Zajęcia praktyczno-techniczne zajmują w szkole powszechnej i średniej miejsce bardzo poczesne. Na lekcjach fizyki i chemii uczniowie obijają się wciąż na nowo o prawa i fakty określane mianem wielkich fizyków, chemików. Nazwiska wybitnych filozofów, historyków, lingwistów, malarzy, rzeźbiarzy itp. docierają do

wiadomości młodzieży rzadziej niż nazwiska wielkich fizyków i wynalazców. Być może najważniejszą jest okoliczność, że młodzież widzi właśnie w twórczości fizyków, chemików i wynalazców główną przyczynę tych rozlicznych zmian, jakie dokonują się nieledwie naocznie w codziennych formach życia mas ludzkich. Wydaje się prawdopodobnym, że i dorośli — wykształceni, którzy by mieli odpowiedzieć na pytania w sprawie najwybitniejszych i najznakomitszych uczonych, daliby wyraz wartościowaniu w przybliżeniu takiemu samemu. Być może, u dorosłych nie stwierdzilibyśmy tak ostrego skoku między wysoką ceną techniki a nader niską humanistyki. W końcu trzeba zauważyć, że dla zrozumienia wartości humanistycznych trzeba dużej kultury osobistej i dojrzałości umysłowej, ale ani jednej ani drugiej nie trzeba się spodziewać u młodzieży tuż po szkole średniej.

## 16. POJĘCIA O USTROJU PAŃSTWOWYM.

Relatywnie niskiej cenie humanistyki odpowiada — wedle rezultatów egzaminów — nader mizerny stan wiadomości humanistycznych, w szczególności np.: wiadomości o ustroju państwowym. Wiadomości o ustroju były przedmiotem specjalnych wykładów (w tzw. nauce o „Polsce współczesnej”), toteż przynajmniej pewne elementarne pojęcia powinnyby być znane. Jest raczej przeciwnie. Np. na pytanie: „wymień główne władze państwa współczesnego” w jednym tylko wypadku (a więc w  $\frac{1}{3}\%$ ) odpowiedź trafna brzmiała: władza ustawodawcza, wykonawcza i sądowa. W przeważnej ilości wypadków odpowiedzi brzmiały: Prezydent Mościcki, Marszałek Piłsudski, Sławoj-Składkowski, Min. Beck, Gabinet ministrów, Wojewodowie, Starostowie itp. Wielu wymieniało po nazwisku niektórych ministrów, generałów i pułkowników. Trudno przypuścić, że formuła pytania była niejasna; w formule bynajmniej nie było mowy o władzach Państwa Polskiego. Trzeba raczej przypuścić, że pojęcie „władza państwowa” nie jest u młodzieży po maturze dostatecznie wykrystalizowane i wyabstrahowane.

Do podobnego wniosku prowadzi analiza odpowiedzi na pytania: „co jest przeciwieństwem ustroju demokratycznego” i „co jest przeciwieństwem ustroju parlamentarnego?”. Odpowiedzi były przeważnie niedokładne, a bardzo wiele stanowiło prawdziwe curiosa, co dziwi tym bardziej, że sprawy parlamentaryzmu i demokracji są przecież wciąż na tapecie prasy i dyskusji uczniowskich.

Jako przeciwieństwo ustroju demokratycznego wymieniano: monarchię, faszyzm, parlamentaryzm, ustrój oligarchiczny, sowiety, państwa starożytne, arystokrację, hitleryzm, ustrój konstytucyjny, królestwo, teokrację, rządy tłumy — a więc wszelkie możliwe formy ustroju. Jako przeciwieństwo parlamentaryzmu podawano: totalizm, monarchia, królestwo, hitleryzm, demokracja, arystokracja, dyktatura, bolszewizm, a nawet konstytucja. Widać wprawdzie, że młodzież otrzaskuje się o popularne terminy dotyczące ustroju, lecz że nie umie tych terminów użyć i że rozumie je raczej egzemplarycznie, niż (abstrakcyjnie) pojęciowo. Jakich odpowiedzi trzeba by się wobec tego spodziewać, gdyby zamiast przeciwieństw żądać definicji?

## 17. WIADOMOSCI O HISTORII POLSKI.

Odpowiedzi stosunkowo najlepsze, ale zarazem najtrudniejsze do oceny dotyczyły pytań związanych z historią Polski, np.: „Wymień panujących, za których dokonywały się w Polsce stosunkowo największe przemiany społeczne; wymień panujących, za których Polska ujawniała stosunkowo największą ekspansję terytorialną?”. Z punktu widzenia historyka pytania te są wcale jednoznaczne; możliwe też są i odpowiedzi jednoznaczne, zwłaszcza na pytanie drugie. Z punktu widzenia maturzysty pytanie pierwsze było raczej za trudne. W rezultacie egzaminowani wyliczali na każde z tych pytań mniej więcej jednakową listę królów, tych mianowicie, którzy w standartowych podręcznikach szkolnych uchodzą za najwybitniejszych pod wieloma względami: Bol. Chrobry, Bol. Śmiały, Kazimierz W., Jagiełło, Kaz. Jagiellończyk, Zygm. August, Batory. Znaczna część egzaminowanych dobrze odpowiadała na pytanie drugie: B. Chrobry, B. Śmiały, Jagiełło, Zygmunt Waza, Władysław IV. Nie wynika stąd, że młodzież zna rzeczywiście dobrze historię Polski, a tylko, że jest to temat, jak się zdaje, relatywnie najlepiej opanowany.

## 18. PRZYPUSZCZENIA.

Trudno na podstawie bądź co bądź skąpego materiału, jakim rozporządzaliśmy, wysnuwać wnioski definitywne. Ograniczymy się do pewnych sugestii-przypuszczeń ogólnych. Pierwsza z tych sugestii dotyczy nie tyle wiadomości młodzieży, ile umiejętności ich „sprzedania”. Młodzież po maturze cierpi jeszcze na ogół na ten sam brak, który stanowi przeszkodę w korzystaniu z wiadomości szkolnych w latach wcześniejszych: za wyjątkiem formuł matematycznych, dat historycznych, wierszy, zwrotów gramatycznych itp. reszta wiedzy szkolnej może być sprzedana — w wypadku końcowym — albo prawie dosłownie, albo prawie w ogóle nie. Maturzysta wie dużo, ale „masy apercypcyjne” wiążące poszczególne wiadomości nie pozwalają mu jeszcze na: wymiennosc terminów homo i synonimicznych, na wyrażanie się krótkie i na precyzję myśli. Przypuszczamy, że gdyby pytania egzaminu, o których była mowa, przedstawić obszernie, i gdyby pozwolić rozwinąć je, wyniki byłyby prawdopodobnie nieco lepsze.

Kłopotem największym jest już na pewno precyzowanie myśli. Wszystkie 30 pytań były w gruncie rzeczy elementarne; nawiązywały wprawdzie do wiadomości całego (dawnego) gimnazjum, jednakże z nich obejmowały próbki, że tak rzec, potoczne. Na około 8000 odpowiedzi (na poszczególne pytania) zaledwie kilkadziesiąt uznać można za precyzyjne (np. metr jest to  $\frac{1}{10000000}$  ćwiartki południka paryskiego). Formuła słowna odpowiedzi innych jest wyraźnie nieprecyzyjna.

Rzeczowo, najbardziej zastanawiają wręcz przedziwne braki w dziedzinie wiadomości astrofizycznych i meteorologicznych oraz szczególna skala wartości kulturalnych. Zastanawiać to musi, że przeszło trzy czwarte egzaminowanych nie zdaje sobie sprawy z mechanizmu pór roku, z opadów atmosferycznych, wiatru; że nie wie co to jest droga mleczna, rok światła itp. Niedorzeczne odpowiedzi, jakich w związku

z tymi pytaniami było niemało, świadczą, że trudność sprawiał egzaminowanym nie tylko brak precyzji słownej, lecz także i brak prymitywnych wiadomości.

Hipertrofia wartości technicznych, zauważona w analizie materiału testowego, a potwierdzana wciąż na nowo przez obserwacje potoczne, budzi refleksje, którym należy poświęcić uwagi osobne.

Tab. 1. Ludzie, których czyny stanowią przełom.

(Cyfry oznaczają, ile razy w całym materiale testowym powtarza się dane nazwisko).

|                   |                |                   |
|-------------------|----------------|-------------------|
| Napoleon, 37.     | Gutenberg, 8.  | Solon, 3.         |
| Kopernik, 36.     | Cezar, 8.      | Foch, 3.          |
| Kolumb, 29.       | Newton, 8.     | Grakch, 2.        |
| Piłsudski, 22.    | Pasteur, 7.    | Vasco de Gama, 2. |
| Edison, 24.       | Bismark, 7.    | Piotr W., 2.      |
| Skłodowska, 19.   | Marks, 6.      | Katarzyna W., 2.  |
| Marconi, 17.      | Sobieski, 5.   | Hinderburg, 2.    |
| Karol W., 15.     | Kościuszko, 5. | Waszyngton, 2.    |
| Stephenson, 15.   | Platon, 5.     | Robespierre, 2.   |
| Mościcki, 11.     | Sokrates, 5.   | Ludwik XIV, 2.    |
| Luter, 9.         | Hitler, 3.     | Składkowski, 2.   |
| Aleksander W., 9. | Lenin, 3.      | Łukasiewicz, 2.   |
| Wilson, 9.        | Mussolini, 3.  | Byrd, 2.          |

Tab. 2. Najwybitniejsi uczeni.

(Cyfry oznaczają, ile razy w całym materiale testowym powtarza się dane nazwisko).

|                   |                   |                   |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| Skłodowska, 99.   | Chrzanowski, 5.   | Wojciechowski, 3. |
| Edison, 57.       | Piłsudski, 4.     | Zeromski, 3.      |
| Marconi, 35.      | Faraday, 4.       | Koch, 3.          |
| Mościcki, 26.     | Van der Velde, 4. | Rybczyński, 3.    |
| Stephenson, 19.   | Kopernik, 4.      | Leclanche, 3.     |
| Pasteur, 18.      | Russell, 3.       | Nanke, 3.         |
| Einstein, 13.     | Huygens, 3.       | Kant, 3.          |
| Wat, 8.           | Monteskiusz, 3.   | Maxwell, 2.       |
| Świętosławski, 8. | S. Simon, 3.      | Franklin, 2.      |
| Czekanowski, 6.   | Volta, 3.         | Mendel, 2.        |
| Zieliński, 6.     | Wróblewski, 3.    | Wolter, 2.        |
| Curie, 6.         | Olszewski, 3.     | Piccard, 2.       |
| Newton, 6.        | Kalinowski, 3.    |                   |

Dr Józef Pieter

## ZNACZENIE PRYZWYCZAJENIA W NAUCZANIU I WYCHOWANIU

Przyzwyczajeniem w najszerszym tego słowa znaczeniu jest utworzenie pewnej stałej korelacji, stałego związku między podniętą a reakcją. Przyzwyczajenie jest zazwyczaj skutkiem ćwiczenia w tych samych warunkach. Jeśli jakaś sytuacja pojawia się wciąż z nielicznymi tylko zmianami, wówczas umysł umie już odpowiadać na tę sytuację bez zastanowienia się, automatycznie. Taką automatyczną odpowiedź na pewne stale się powtarzające podniety nazywamy przyzwyczajeniem. Jeśli przyzwyczajenie jest bardzo silne, wówczas staje się ono masą apercypcyjną wyprzedzającą sytuację. Znaczy to, że wpływa ono na dostrzeganie i rozumienie sytuacji.

Do formowania się przyzwyczażeń dochodzi dzięki prawu uwarunkowanej reakcji. Reakcja staje się uwarunkowaną po pewnej ilości powtórzeń. Ilość powtórzeń konieczna do wytworzenia przyzwyczajenia jest zależna od inteligencji człowieka,<sup>2</sup> od przeżycia wzruszeniowego towarzyszącego danej sytuacji i od mechanicznej siły samej sytuacji.

W pojęciu współczesnych pedagogów przyzwyczajenie odgrywa doniosłą rolę w nauczaniu i wychowaniu. W nauczaniu mówi się wciąż o powtarzaniu ustawicznym w celu utrwalenia, w wychowaniu mówi się o wytwarzaniu nawyków tak silnych, by one zdołały sublimować popędy i instynkty, które w powyższym rozumieniu nie różnią się istotnie od przyzwyczażeń. W istocie nie można przeczyć, że przyzwyczajenie odgrywa doniosłą rolę w naszym życiu indywidualnym i społecznym. Nie należy jednak przesadzać roli i znaczenia przyzwyczajenia, które acz konieczne i pożyteczne, może stać się też szkodliwe. Nadto nie jest, jak to później zobaczymy, obojętną rzeczą, w jaki sposób zdobyliśmy dane przyzwyczajenie.

Nie trudno było dojść do przesady w podkreślaniu roli przyzwyczajenia, gdyż jest to najprostszy sposób ujęcia człowieka w karby wymagań nieracjonalnych. Wystarczy przyzwyczaić człowieka od najmłodszych lat do pewnego sposobu postępowania, mówienia, myślenia, zachowania się, by on automatycznie i podświadomie tak postępował. Buduje się tu na poczuciu swojskości, które jest zawsze przyjemne w przeciwieństwie do poczucia obcości. Przyzwyczaić się można nie tylko do jednostkowych sytuacji, ale również do atmosfery. I tak człowiek wychowany w atmosferze estetyki, zgody, dobroci, życia intelektualnego będzie unikał brzydoty, obce mu będzie uczucie nienawiści, będzie unikał płytkiego życia itp. Atmosfera stanie się dlań tym, czym jest odpowiedni klimat dla danej rośliny. Żyje się z nią i wszelki inny sposób życia będzie dlań nieznośny.

Przyzwyczajeniem należy tłumaczyć niemożność życia w innej atmosferze i trudność znalezienia się w innych warunkach, niż zazwyczaj. Przyzwyczajenie stanowi w przeważającej mierze to, co nauka nazywa pseudodziedzicznością, a co

jest często trudno odróżnić od dziedziczności. I tak niektóre dzieci brzydzą się bójkami i dzikim zachowaniem się nie dlatego, że w nich płynie inna krew, ale dlatego, że je wychowało inne środowisko. Podobnie ludzie gardzą sobą i nie rozumieją się nie dlatego, że są biologicznie różni, lecz dlatego, że są do czegoś innego przyzwyczajeni. Tylko przyzwyczajenie pozwala takim myślicielom jak Platon lub Arystoteles nie uważać niewolników za ludzi. Tylko przyzwyczajenie pozwala dzisiejszej pani domu, która odpoczywa całymi dniami, kazać służącej spracowanej podać sobie szklanekę wody.

Trudność znalezienia wspólnego języka między różnymi ludźmi wynika z różnych przyzwyczażeń. Jeden nie rozumie, jak można tracić czas na czytanie, drugi — jak można żyć nie mając zainteresowania książką. Ten nie rozumie jak można wierzyć w Boga, inny nie może pojąć jak można żyć bez wiary. Wszystkie te różnice są przede wszystkim różnicami przyzwyczażeń, a ich uzasadnienie pseudonaukowe jest rzeczą późniejszą. Nie jest to bowiem postępowanie wynikłe z logicznych racji — szuka się logicznych racji do już ustalonego postępowania.

Są pewne czynności, do których musimy się przyzwyczać, gdyż inaczej nie będziemy mogli ich wykonać. Takimi są np. pewne formy życia zbiorowego, które nie mają żadnej rozumnej sankcji bytu, ale istnieją i musimy się nauczyć ich przestrzegać. Należą tu przede wszystkim formy towarzyskie, których musimy się nauczyć, by móc współżyć z ludźmi. Jedynym sposobem nauczania się ich jest przyzwyczajanie. Podobnie uczymy się z przyzwyczajania higieny osobistej, chodzenia, mówienia, czytania, pisania. Większa część naszego życia — to łańcuch różnych przyzwyczażeń.

J. M. Baldwin słusznie nazywa przyzwyczajanie dziedzicznością socjalną, albowiem posiada ono daleko idące analogie z dziedzicznością biologiczną. Dziecko — powiada Baldwin — uczy się mówić, czytać, pisać, bawić się, łączyć swe siły z siłami innych, być nauczycielem, lekarzem, kupcem, w ogóle wszystkiego uczy się tak, jakby odziedziczył po ojcu lub matce instynkt do danej czynności. Jeśli rodzice nie posiadają owych zdolności, dziecko uczy się od innych. Jest to dziedziczność, gdyż zdolności ojców przenoszą się na dzieci z tą tylko różnicą, że to dziedziczenie nie odbywa się fizycznie, przy urodzeniu. Dziecko nie może uniknąć tej nauki. Jest ona równie konieczna i nieubłagana jak barwa oczu i kształt nosa.

Psychicznym warunkiem przyzwyczajania jest naśladownictwo, które obok popędu do działania jest najogólniejszym, najmniej zdeterminowanym popędem. Popęd do działania w połączeniu z naśladownictwem są odziedziczonym zasobem, z którym przychodzimy na świat, by stać się ludźmi swego otoczenia. Dzięki asocjacji i pamięci działanie i naśladownictwo staje się przyzwyczajaniem.

Jak widać z powyższego, człowiek nie jest odpowiedzialny za swe przyzwyczajenia, podobnie jak nie może być odpowiedzialny za swe właściwości odziedziczone.

Nie podobna dość silnie podkreślać roli naśladownictwa w naszym życiu. *Consuetudo altera natura* — mówili Rzymianie. Trudno tylko dopatrzeć się



pierwszej natury, która by nie była naśladownictwem. Większość naszych nie-  
szczęść i niepowodzeń poza fizycznym bólem wynika z naśladownictwa. Nie móc  
naśladować jest często źródłem poczucia mniejszej wartości, chcieć naśladować jest  
psychicznym źródłem dążenia do mocy. Jeśli odczuwam potrzebę posiadania piękn-  
ej biblioteki, wyjazdu nad morze czy zwiedzania dalekich krajów — wynika to  
często z potrzeby naśladowania innych. Gdyby wszyscy ludzie żyli w nędzy —  
nędza nie byłaby wcale nieszczęściem. Przez porównanie z tymi, którym jest lepiej  
od nas, czujemy się gorzej, bo nasze samopoczucie jest osłabione. Z tego wynika  
dążenie do sprawiedliwości, równości: Walka o poprawę bytu warstw nie posia-  
dających nie jest tylko walką o chleb, lecz jest przede wszystkim walką o godność  
ludzką, o równość i sprawiedliwość. Walka klas ma obok oblicza ekonomicznego  
o wiele ważniejsze oblicze moralne.

Mimo tak doniosłej roli naśladownictwa w naszym życiu nie należy przece-  
niać jego znaczenia i opierać całego wychowania na naśladownictwie, jak to się  
obecnie coraz częściej praktykuje. Nie tylko nie jest to konieczne, ale jest też  
często szkodliwe.

Podobnie jak nie może być mowy o wychowaniu człowieka bez chleba, tak  
też podstawą wychowania są nasze przyzwyczajenia. Ale przyzwyczajenia będąc  
podstawą nie są ani jedynym środkiem ani nie mogą być celem wychowania.

Możemy sobie wyobrazić całkiem dobrze współczesnego człowieka, który ży-  
je wyłącznie na podstawie przyzwyczajeń i co gorsza — wyobrażenie to nie od-  
biega zbyt od dość często spotykanego typu człowieka nawet warstw tzw. śred-  
nich i wyższych w życiu codziennym. Urzędnik może z przyzwyczajenia wstawać  
o godzinie 7, nastawić radio, wykonać dziesięciominutowe ćwiczenia gimnastyczne,  
zjeść śniadanie, udać się do biura. Tam — o ile praca jest zmechanizowana —  
wykona ją automatycznie, wita się, żegna itd. Wszystkie te czynności powtarzające  
się automatycznie dzień po dniu są czynnościami z przyzwyczajenia. By słuchać  
radia, nie trzeba wcale znać natury fal elektromagnetycznych ani wiedzieć, do  
czego służy antena lub kryształ, nawet nie musi się zdawać sobie sprawy z treści  
słuchanych audycji. Wystarczy po prostu przekreślić odpowiedni guzik. Podobnie  
nie trzeba nic wiedzieć o Siemencie, ani o prawie zachowania i przemiany energii,  
by bezpiecznie jechać tramwajem. Można żyć, zarabiać, pracować, być doskonale  
wychowanym czyli towarzysko obytym, umieć się wszędzie znaleźć „comme il  
faut”, i nie wychodzić nawet o krok poza względnie ponad przyzwyczajenie. Moż-  
na „żyć z przyzwyczajenia” i dlatego może słusznie niektórzy uważają, że wystar-  
czy oprzeć całe nasze wychowanie o przyzwyczajenie.

Są pewne czyny ludzkie, które muszą być oparte na przyzwyczajeniu, bo ina-  
czej nie będą wykonane. Zanim jeszcze umiemy sądzić, krytykować, myśleć i zda-  
wać sobie sprawę z naszych czynów i z tego, co się wokół nas dzieje, uczymy  
się wielu rzeczy z przyzwyczajenia.

SZKOŁA I NAUCZYCIEL WE WSPÓŁCZESNEJ  
BELETRYSTYCE POLSKIEJ

(Ciąg dalszy)

## B. Nauczyciel polski.

Portrety nauczycieli polskich, przedstawionych w powieści, na ogół nie pociągają czytelników ani pięknem rysów twarzy i postaci, ani estetyką ubioru, ani wdziękiem zachowania się. Morcinka „nauczycielka na morzu” jest „brzydka i szybko starzejąca się. Nabiera nawyczek starej panny. Zalatuje nauczycielką na odległość. Oczy znużone, podkrążone, cera zmięta, usta prawie że nie całowane. Puder i kredka do ust nie skutkują”<sup>1)</sup> — a stale podniecony erotycznie Ładowski z grona „nauczycieli” prywatnego gimnazjum prowincjonalnego patrzy z pogardą na „niedorodne, chude i niemrawe” nauczycielki spotykane na zebraniach i konferencjach, i nie znajdując ani jednej wśród nich, na której jego spragnione wdzięku kobiecego oko mogłoby spocząć z przyjemnością. Z rzadka tylko w gronie nieoponętnie odmalowanych w powieści nauczycielek (o powierzchowności nauczycieli piszą autorowie mało i raczej pochlebnie) zjawia się jakaś „piękna nauczycielka w miasteczku”, jakaś „przystojna, młoda i ułożona po wielkomięsku” panna Halina Olpieńska lub Hanka Nagórska ze wsi poleskiej czy z zagrypionej Naprawy — zjawia się: „smukła, ruchliwa, ubrana w jasne barwy, jakby chciała być okrzykiem wesela w klasie — z jasną czupryną podobną do płomienia buntowniczo wybuchającego — z niebieskimi, wyrazistymi, sypiącymi iskrami oczyma”<sup>2)</sup> — zjawia się po to, by przewidzianą przez autorów, nieodmienną rzeczy kolejną, zszarzczyć i zbrzydnąć w wyczerpującej pracy codziennej, wzorem tyłu, tyłu koleżanek, które nie zasłużyły na jaśniejsze barwy z palety powieściopisarzy.

O ile jednak typ fizyczny współczesnego nauczyciela nie zachwyca, to pochlebnie przedstawiana jest w powieści „postać psychiczna” tych „nieładnych” na ogół nauczycieli. Są to, jeśli chodzi o zakwalifikowanie do którejś z grup naukowej typologii, przeważnie nauczyciele zbliżeni do mieszanego typu społeczno-estetycznego, są to nauczyciele indywidualiści szanujący i kochający małego człowieka i pragnący wychować go na dzielnego, wartościowego członka społeczności.

Autorowie powieści o szkole polskiej nie ukazują tak wielu indywidualnych jednostek nauczycielskich, jak to miało miejsce w grupie poprzednio omówionych powieści (powieści o szkole zaborczej) — ograniczają się oni raczej do zarysowania typowych postaci. Taką typową dla grupy społeczno-estetycznej nauczycielką jest „dobra Pani” z „Orki”, która w zatargu z kierownikiem wypowiada swoje nauczycielskie „credo”: „nauczyciel tylko wtedy stwarza metodę, jeśli duszę nosi w ręce, w każdym skinieniu, w każdym słowie, jeżeli kocha zawód, i kocha dzieci i pracę nad nimi”<sup>3)</sup>.

<sup>1)</sup> G. Morcinek — „Gołębie na dachu”, str. 201.

<sup>2)</sup> J. Wiktor — „Orka...”, str. 16.

<sup>3)</sup> J. Wiktor — „Orka...”, str. 157—162.

Ten typ jest najczęściej spotykany w powieści o szkole polskiej i to zarówno wśród nauczycielstwa szkół powszechnych jak i wśród „średniaków”.

Upostaciowaniem drugiego zarysowanego w powieści, mniej licznego, mieszanego typu „władczo-teoretycznego” może być osoba p. Heleny Pawelskiej, również z „Orki”. Jest to nauczycielka „wytrawna”, ale bez powołania, bez zapału, nie znająca, nie rozumiejąca i nie kochająca dzieci, oschła, ostra i surowa — ale pragnąca nauczyć, spełnić trudny obowiązek, bo tak chce władza, „bo życie nie jest odą do młodości”.

Nauczyciele należący do wymienionych typów nie są jednak w powieści ujęci szablonowo i konwencjonalnie, autorowie uwzględniają ich cechy odrębne i indywidualne — powinowactwo (na przykład), przedstawionych przez Wiktora i Miłaszewską nauczycielek nie jest zupełne. „Dobra Pani” ucząca Alojza jest bardziej społeczniczką i o wiele żywszy bierze udział w odczuwaniu niedoli swoich uczniów i ich rodzin, niż jej kresowa koleżanka, żyjąca raczej uczuciem dla p. Rymszy — i, podobnie, „władczość” pani Pawelskiej jest bardziej w powieści uwypuklona, niż u pokrewnych jej teoretyków nauczycieli szkół średnich z powieści Łukasiewicza, Baryki czy Ludwaka.

Stosunkowi do zawodu i samopoczuciu nauczycielstwa poświęca się dużo uwagi i dużo miejsca w powieści o szkole polskiej. W oświetleniu większości autorów stosunek ten jest u nauczycielstwa głęboki i poważny — nauczyciele w powieści pojmują swoją pracę jako ofiarną służbę dla narodu i ludzkości, prawie jako posłannictwo.

W ich rozumieniu praca nauczycielska jest „krynicą, do której biegną wciąż spragnione rzesze”<sup>4)</sup>, a pełne gorzkości zdanie przedwojennego nudziarza Gorkowskiego, że „lepiej kamienie tłuc przy gościnku niż być nauczycielem” znajduje u nich potwierdzenie — jeśli jest się tym nauczycielem bez powołania. Te dwa dodane słówka: „bez powołania” stanowią o przepaści pomiędzy dawnym, przedwojennym pojmowaniem zawodów przez nauczycieli „zaborczych” a rozumieniem go przez ówczesne „Silaczki” i większość polskich nauczycieli z powieści. Tak każą autorowie pojmować swoje nauczycielstwo wielu „kochanym paniom” i „dobrym panom”. Wysoko cenią ci nauczyciele doniosłość swej pracy i jej kunszt, porównują ją z „odkopywaniem cennych zabytków z grudy czy skamieniałej lawy”<sup>5)</sup>, szkołę uważają za teren najmiłszej dla siebie twórczości, za własny „dom”, w którym intensywnie przeżywają „piękno bajki szkolnej”; i chwile szczęścia, i chwile gorzkości bezgranicznego znużenia, i chwile upadku, z którego tak dobrze jest podnieść się opierając się na przywiązaniu dziecięcym. Autorzy podziwiają zatracenie się w miłości dla dzieci wielu nauczycielek, które mówią: „kocham te dzieciśka, co bym mogła to bym wszystko dla nich zrobiła, żeby z uśmiechem i szczęściem na mnie patrzyły, bo to jedyne uśmiechy w moim życiu”<sup>6)</sup> — podziwiają jak bardzo, pomimo ogrom-

<sup>4)</sup> J. Wiktor — „Orka...”, str. 172.

<sup>5)</sup> W. Miłaszewska — „Zatrzymany zegar”, str. 83.

<sup>6)</sup> J. Wiktor — „Orka...”, str. 162.

nego zmęczenia i niepowodzeń, tęsknią one do szkoły, do widoku uśmiechniętych rwarzy dziecięcych, do ścian „popstrzonych barwnymi wycinkami” i do pokierosowanej tablicy, na której chcą wypisać motto dla samych siebie: „Lećmy — i odtąd nigdy nie zniżajmy lotu” 7). Takie odbicie znajduje w powieści stosunek do szkoły nauczycielek z „powszechniaka”, a E. Kobylińska w swoim „Pamiętniku nauczycielki” pisze: „stosunek mój do szkoły nie zmienił się w ciągu lat zasadniczo. Zawsze pociąkał mnie i pociąga ów niefrasobliwy, przekorny żywioł, stanowiący jądro szkoły. Zawsze patrzyłam i patrzę na młodzież, jako na źródło nieskończonej dla oczu i serca radości” 8).

Koledzy tych idealistek nie wkładają tyle uczucia w swój stosunek do zawodu i pracy w nim. Są bardziej realni i przyziemni — niemniej jednak i ukazani w powieści przedstawiciele płci męskiej kochają swój zawód i palą się do roboty szkolnej — palą się tak dalece, że niejednen z nich gotów jest nawet zrezygnować z przyjemności, jakie daje pobyt w stolicy, dla swobody samodzielnej pracy gdzieś w zapadłej wiośszczyźnie na Polesiu, gdzie mając nawet podłe warunki materialne „mógłbym tam dzieci naprawdę wychowywać tak, jak ja to rozumiem. Żeby z nich lepsi ludzie wyrosli” 9) — a niezadowolony z dyrekcji i ze współpracy z kolegami Ładowski („Nauczyciele”) zauważa z radością coraz wyraźniejszą przyjemność pracy w swoim zawodzie, nabiera do niej sentymentu i postanawia zostać jak najlepszym nauczycielem. Takich godnych aplauzu postanowień byłoby, według opinii autorów, znacznie więcej, gdyby — gdyby nie różne „dodatki” do pracy pedagogicznej, a szczególnie gdyby nie przeciążanie nauczycielstwa społeczną pracą pozaszkolną. Nauczyciele z powieści nie zacieśniają pojęcia swego zawodu do obrębu murów szkolnych, są społecznikami z przekonania, lecz nazbyt już liczne prezesury, sekretarstwa i inne funkcje, którymi są obarczeni, dają się im mocno we znaki. Profesor Andrzej Głaz z Jordanowa ma tych „dobrowolnych” i honorowych prac społecznych więcej niż godzin szkolnych, a i u innych nauczycieli zajęcie całego wolnego czasu przez prace społeczne jest powodem wytwarzania się uczucia „psychicznego niedosytu”, jałowienia intelektualnego i nie nadążania z postępem wiedzy zawodowej.

Jakby nie chcąc psuć jednolitości w zobrazowaniu pozytywnego ustosunkowania się nauczycielstwa do szkoły i zawodu, tylko pobieżnie wspominają autorowie o wypadkach niechęci do zawodu, o powiedzeniach w rodzaju „być nauczycielem to jest rzecz wstydliva”, lub o nauczycielach uważających siebie za „sługusa zasmarkanych, brudnych, zabiedzonych dzieci”, a „ideały, przodownice, kapiaństwa, kagańce oświaty” za „jerum — zakopciały już całkowicie” 10).

Literaci-nauczyciele i niektórzy inni lepiej znający szkołę autorzy (Wiktor, Kurek) wniknęli także w stosunki wzajemne nauczycielstwa. Nie znajdują tam jednakże

7) W. Miłaszewska — „Zatrzymany zegar”, str. 136.

8) E. Kobylińska — „Świat w szkole”, str. 107—108.

9) M. Kuncewiczowa — „Dni powszednie...”, str. 278.

10) J. Wiktor — „Orka...”, str. 149.

nic miłego do zanotowania. Nauczycielstwo, pracujące nawet w jednej szkole, jest ze sobą poróżnione, zawistne, nie utrzymujące żadnych stosunków towarzyskich. Jedna z młodych, pełnych zapału i wiary w moc węzłów koleżeństwa nauczycielek skarży się w liście do narzeczonego („Inżynier Szeruda”) na niemiłe nastroje zebrań Rady Pedagogicznej, gdzie stale wybuchały „ohydne kłótnie”, i to wynikiem nie ze spraw związanych ze szkołą, lecz z osobistych animozji nauczycieli.

Jeszcze gorzej wyglądają stosunki koleżeńskie w relacji Łukasiewicza i Kurka, którzy „grzechem dyscypliny ustrojowej” przypisują nie tylko nienawiść, ale nawet szpiegostwo i denuncjatorstwo, szerzące się wśród przedstawionych przez nich nauczycieli szkół średnich. Rozgoryczony wobec kolegów oportunistów, karierowiczów i „sobków” Łukasiewicz specjalnie jaskrawo odmalowuje zaobserwowane w szkole objawy służalczości niektórych nauczycieli wobec ograniczonego a nadętego dyrektora i płaszczenie się tegoż dyrektora przed wizytującymi szkołę „dygnitarzami” z Kuratorium.

Bezpośredni przełożeni nauczycielstwa, kierownicy i dyrektorowie szkół wyglądają w ujęciu autorów na tyranów, despotów i bezdusznych, „autorytatywnych” biurokratów, dla których akta, okólniki i załączniki są najwyższą rozkoszą — a przy tym na ludzi „pozbawionych wszelkiej kultury”, taktu i umiejętności współżycia z podległym sobie gronem.

Takim jest zarozumiały i tępy biurokrata dyrektor Łukasiewicza, kaprałskim traktowaniem, zniewagami i nieufnością zniechęcający młodszych i lepszych nauczycieli, i takież właśnie obarczony „kompleksem władzy” kierownik zatruwa idealnej „pani” z „Orki” radość jej umiłowanej pracy, przeciążając ją obowiązkami i krępując niezliczonymi rubrykami nieskończonych „terminowych”, a nikomu niepotrzebnych protokółów i sprawozdań. Jego ustawiczne szykany doprowadzają wreszcie do wybuchu walczącą o swoją godność i piękno swojej pracy nauczycielkę — pękają hamulce ostrożności: „Łagodna i dobra pani” podnosi głos i wypowiada wszystkie te żale i skargi, których Wiktor musiał się nasłuchać od nauczycieli — „dobra pani” w oburzeniu mówi między innymi: „w stolicy pomysły dla przebudowy człowieka, tu na dole zostały wykoszlawione. Władza powinna być zachętą, doradcą, przyjacielem, pomocą w wychowywaniu pokoleń, a nie źródłem szykany, nie policjantem. Wam chodzi o zewnętrzny efekt, pozór, o pięknie napisany plan. Wy papierkom każecie uczyć. Okólnikiem życia nie przekształcicie. Nauczyciel zdobył szkołę, dzieci dla szkoły, bo wasze papierowe zarządzenia pomazał krwią, jego wysiłek rozstrzygnął o wartości wychowania. Złe wychowanie to nienaprawiona krzywda dla dziecka, to krzywda dla narodu. Każecie wychowywać w radości i miłości prawdy, a zmuszacie, aby każdy z nas żył w kłamstwie, znękanii i ucisku. Lecz my ostatkiem sił żywimy radością i prawdą — sobą. Macie czującego, żywego człowieka przed sobą, nie martwy papier. To próchno (okólniki), które zaśmieca życie naszego pokolenia, to próchno, którym zasypujecie radość wolności”<sup>11)</sup>.

<sup>11)</sup> J. Wiktor — „Orka...”, str. 157—162.

Ten wybuch łagodnej i spokojnej nauczycielki nie wyczerpuje jeszcze krytycyzmu autorów w stosunku do biurokratyzowania władz szkolnych i „papierowego” ich myślenia. Na to samo narzekają nauczyciele z innych powieści, prześladowani aż do udręki zarządzeniami, planami, statystykami, okólnikami przemieniającymi się w „oblędny wir paragrafów, obliczeń, wykazów, zestawień”, to samo jest „bóllem bólów” i drugiej entuzjastki żywej szkoły, która w swoim „Pamiętniku nauczycielki” żali się wzruszająco, że między żywym uczniem a żywym nauczycielem stoją dalekie, zimne okólniki jak żelazne pręty, o które można zranić się boleśnie, że dawniej jawna i promienna, „teraz miłość moja zgubiła złotą ścieżynkę, po której biegła wprost z mego serca w serduszka dziecięce, teraz miłość moja posmutniała i przygasła, idąc ku młodzieży nieśmiało wśród poplątanych węzłów nieskończonych paragrafów i żelaznych zasadzek okólników” 12).

(C. d. n.)

J. Borek

## O LITERACKIEJ PRODUKCJI MŁODZIEŻY

Uwagi na marginesie pewnej gazetki wydawanej przez wychowanków internatu 1).

### WSTĘP.

Zajmowanie się literacką produkcją młodzieży jest obok względów psychopedagogicznych obowiązkiem nałożonym przez kulturę; każde, zwłaszcza samorzutne i spontaniczne, wypowiedzanie się w piśmie jest zjawiskiem kulturalnym. Twórczość dojrzewającego pokolenia jest najpierw oznaką poziomu jego umysłu, następnie może wskazać na dziedziny, dla których młodzież ma żywe zainteresowanie, wreszcie jest odzwierciedleniem środowiska, z którego pochodzi i w którym aktualnie się znajduje. Utwory młodych mogą się przez to stać bardzo ciekawymi dokumentami psychologicznymi 2), a nawet socjologicznymi, jeżeli się przy ich analizie uwzględni wiek i środowisko autora, tematykę, dynamikę uczuciową wyrażoną w słowie itp. 3). Wprawdzie dojrzałemu człowiekowi nie pozostaje nic z jego młodzieńczej twórczości i zwykle mówi się o niej z politowaniem, ale może jest to wina wychowawców, którzy niezbyt dbają o tę ciekawą dziedzinę młodzieńczego życia.

Poza twórczością indywidualną 4) istnieje literacka twórczość zbiorowa obja-

<sup>12)</sup> E. Kobylińska — „Świat w szkole”, str. 108.

<sup>1)</sup> Użyłem w tytule słowa „produkcja” na oznaczenie czegoś, co jest inne niż „twórczość”, co jest niezależne od irracjonalnych czynników „natchnienia” i talentu jednostek piszących, co musi być gotowe i odpowiednio spreparowane na czas z góry wyznaczony. Gazetka jest rezultatem raczej produkcji, nawet utwory literackie — jak zobaczymy — są robione ad hoc i nie stanowią wyniku twórczości w ścisłym tego słowa znaczeniu.

<sup>2)</sup> Według terminologii profesora Twardowskiego.

<sup>3)</sup> Pamiętniki robotników i chłopów, które się teraz zbiera i wydaje, dostarczają mnóstwa materiału psychologii i socjologii tych warstw. Czyni się też zabiegi o życiorysy nauczycieli i o opisy pracy lekarzy zatrudnionych w szpitalnictwie i w ubezpieczalniach społecznych.

<sup>4)</sup> Do twórczości indywidualnej zaliczam utwory literackie młodzieży, a zwłaszcza pamiętniki. Pamiętnik jest może najbardziej zbliżony do gazetki przez to, że się w nim co pewien czas zapisuje zdarzenia i przeżycia, ale gazetka jest dla wszystkich, a pamiętnik tylko dla autora.

wijająca się w gazetkach młodzieży — w „prasie młodzieżowej”. Dlatego określam ją jako zbiorową, bo młodzież ogłaszająca tam swe prace wie o tym, że będzie czytana przez swych kolegów, przeważnie liczy się z tym. Są chłopcy i dziewczęta, którzy piszą wyłącznie dla siebie i to jest ich nietykalną osobistą tajemnicą. Ci, którzy „publikują” swe utwory, czynią to poza innymi względami także dla poparcia wysiłku zbiorowego, np. dla uświetnienia swego czasopisma.

Na tle gazetki, którą przez dłuższy czas wydawali mieszkający w internacie uczniowie seminarium nauczycielskiego, pragnę scharakteryzować zbiorową produkcję literacką młodzieży, opisać jej mechanizm, zawartość, wyraz zewnętrzny, określić jej walory pedagogiczne. Dotychczasowa literatura przedmiotu nie jest bogata. Gazetką uczniowską, tzn. gazetką redagowaną przez uczniów, pisaną przez uczniów i przeznaczoną dla uczniów, zajmowano się tylko pobieżnie.

Gise<sup>5)</sup> pisał tylko o artykułach znalezionych w gazetkach młodzieży, a nie o gazetce, jako o specyficznym zjawisku, także Bernfeld<sup>6)</sup> sięgnął do gazetek tylko jako do archiwów młodzieńczej twórczości indywidualnej. Rozprawa Schliebe<sup>7)</sup> o latach dojrzewania w internacie oparta jest na zbiorowym pamiętniku-gazetce, do którego wychowankowie wpisywali rozmaite kawały, opowiadania satyryczne, pieśni wyśmiewające internat, szkołę, nauczycieli, kolegów, w którym umieszczali rysunki i melodie do piosenek. Tę księgę nazwano „Kaba” (może od początkowych liter słów Klassen-Buch). Geneza jej jest następująca: Jedna z licznych klas pewnego niemieckiego seminarium dla nauczycieli miała opinię bandy łobuzów („Flegelklasse”), tę opinię pragnęła klasa, jakby naprzekór wszystkim, utrwalić w księdze.

Dr Warstat założył w jednej ze szkół średnich w Altonie pismo dla młodzieży, scharakteryzował je szczegółowo<sup>8)</sup> i wydał książkę o roli gazetki szkolnej w wychowaniu i nauczaniu<sup>9)</sup>. Autor operuje bogatym materiałem złożonym z pism angielskich i amerykańskich i na końcu książki podaje literackie próby młodych, zaczerpnięte z swojej gazetki.

Polskie Ministerstwo Oświaty zebrało w roku szkolnym 1932/33 gazetki szkolne z różnych szkół na terenie całego państwa. Zbiór ten opracował Nowak w artykule: „Pisma młodzieży szkół średnich<sup>10)</sup>. O gazetce szkolnej i o problemach wychowawczych z nią związanych pisał Korczak<sup>11)</sup>; ks. Roskoszny<sup>12)</sup> scharakteryzował pisma młodzieży szkolnej na tle historii pisemek szkolnych i wskazał na to, jak młodzież patrzy na siebie poprzez własne utwory; o roli wychowawczej gazetki pisze Żebrowska<sup>13)</sup>, a charakterystykę kierowanej przez siebie gazetki podaje Fili-

<sup>5)</sup> Giese: „Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen”. Lipsk 1914.

<sup>6)</sup> Bernfeld: „Vom dichterischen Schaffen der Jugend”. Lipsk — Wiedeń, 1924.

<sup>7)</sup> Schliebe: „Reifejahre im Internat”. Lipsk, 1934.

<sup>8)</sup> Dr Warstat: „Eine deutsche Schulzeitschrift” w piśmie pedagogicznym „Der Säemann”. Monatsschrift f. Jugendbildung und Jugendkunde. Maj, 1913 r.

<sup>9)</sup> Dr Warstat: „Die Schulzeitschrift und ihre Bedeutung f. Erziehung, Unterricht und Jugendkunde”. Lipsk — Berlin, 1915.

<sup>10)</sup> Artykuł Nowaka w piśmie „Gimnazjum” R. II.

<sup>11)</sup> Korczak: „O gazetce szkolnej”. Kraków — Poznań, 1921.

<sup>12)</sup> Roskoszny: „O pisemkach szkolnych”. „Muzeum” 1928.

<sup>13)</sup> Żebrowska: (w art.) „Prasa szkolna”. „Gimnazjum” R. I.

powicz<sup>14</sup>). Uwagi o opiece nad gazetką na tle własnej praktyki wypowiadają w artykułach Parnowski i Langholz<sup>15</sup>).

Gazetka, o której będę pisał, pojawia się od dziesięciu lat periodycznie w internacie jednego z warszawskich seminariów nauczycielskich. Redakcja gazetki, złożona z najinteligentniejszych, przez walne zebranie mieszkańców delegowanych wychowanków, wywiesza na tydzień lub dwa przed ukazaniem się numeru ogłoszenie prosząc o artykuły i podając termin wyjścia gazetki. Po selekcji nadesłanych artykułów wpisuje się wybrane do specjalnej księgi formatu 36 × 22 i przyozdabia się numer kartą tytułową. Gazetka wychodzi więc w jednym egzemplarzu<sup>16</sup>). W jednej księdze mieści się zwykle półtora rocznika. Takich ksiąg jest już osiem. Gazetkę odczytuje się na specjalnych posiedzeniach całemu internatowi a przez tydzień lub dwa, zwykle do ukazania się następnego numeru, jest ona dostępna dla wszystkich wychowanków. Gazetkę redagują, piszą do niej i czytają ją uczniowie; jeden z wychowawców internatu ma poruczoną opiekę nad gazetką. Nazwa gazetki brzmiała dawniej „Tygodnik Internacki”. Ponieważ nie zdołano utrzymać tygodniowego terminu ukazywania się gazetki, zmieniono potym nazwę na „Gazetka Internacka”.

Gazetka jest ciekawym zjawiskiem psychologicznym i pedagogicznym<sup>17</sup>); istnieje w internacie jako wyraz życia zbiorowego; przez nią pragnie się utrwalać tradycję internatu. Każda nowa partia wychowanków przybywająca do internatu uważa za swój obowiązek pilnować wydawania gazetki. W pracy chłopcy nie są krępowani; treść i forma podlegają zasadniczo kontroli tylko redakcji, opiekun ma głos doradczy, z czego zresztą stara się jak najmniej korzystać. Gazetka pojawia się w internacie, a więc nie jest gazetką klasową, raczej jest periodykiem pozaszkolnym; wiek i poziom umysłowy współpracowników są bardzo różnicowane. W internacie mieszkają chłopcy od 14—24 lat, pochodzą z najuboższych sfer drobno-mieszczañstwa, z dalszej lub bliższej prowincji. Obok chłopców z pod Warszawy znaleźć można pochodzących z Wołynia, Polesia lub z nad granicy polsko-rumuńskiej.

Zadaniem tej pracy jest zająć się opisem zjawiska pedagogicznego, jakim jest gazetka jako fakt istniejący na terenie internatu, jako czynnik wychowawczy i jako

<sup>14</sup>) Filipowicz: „Młodzież w zwierciadle swej gazetki ścienniej”. „Gimnazjum” R. I.

<sup>15</sup>) Parnowski: „Gazetka ścienna”. „Polonista” R. VI (1936) i Langholz: „Opieka nad gazetką szkolną”. „Miesięcznik Pedagogiczny” czerwiec — lipiec 1938.

<sup>16</sup>) Problem wydawania gazetek szkolnych jest zawsze trudny. Trudności materialne nie pozwalają często na druk; gazetka o jednym egzemplarzu traci wielu czytelników, gazetka ścienna nie może objąć, zwłaszcza na poziomie szkoły średniej, bogatego materiału współpracowników. Opiekun gazetki musi poznać środowisko, w którym powstaje idea pisma, aby chłopcy, którzy nie przewidzieli trudności, nie popadli w apatię i zniechęcenie.

<sup>17</sup>) Dla nauk pedagogicznych określenie treści i zakresu pojęcia „zjawisko pedagogiczne” jest z punktu widzenia metodologii tych nauk kwestią ważną. Obok koncepcji idealistycznych, tzw. ideałów wychowania, mamy przecież w pedagogice szereg przedmiotów badania nauko-określanych jako procesy wychowawcze. W swojej pracy gazetkę nazwał „zjawiskiem pedagogicznym”, przy czym przez „zjawisko” rozumiem zespół faktów, które są gazetką i zespół faktów, które gazetki dotyczą. Może tendencje fenomenologiczne tak dziś w nauce aktualne pozwolą wreszcie na definicję „zjawiska pedagogicznego”.



zjawisko, którego geneza tkwi wprawdzie w inicjatywie wychowawców, ale które wcielone w życie młodzieży nabrało cech swoistych i swoistego wyrazu i zostało przeniknięte jej duchem i naznaczone jej pracą i wysiłkiem.

### GENEZA GAZETKI I JEJ WYGLĄD.

Do wydawania gazetki w internacie zachęcił chłopców dyrektor zakładu. We wstępnym artykule do pierwszego numeru gazetki p. t. „Wypowiadajcie się” nawoływał on do otwartego wyrażania swych uczuć i myśli. Grono nauczycielskie pomogło inicjatywie: przeglądało artykuły i współpracowało osobiście. Dwa były cele pedagogiczne gazetki: a) chciano bliżej poznać chłopców a zarazem starano się, aby chłopcy poznali się wzajemnie; b) chciano dać chłopcom przez gazetkę sposobność do społecznego, towarzyskiego i kulturalnego wyżycia się i wpłynąć na polepszenie atmosfery we współżyciu internackim.

Pierwszy numer powitano z entuzjazmem, z niecierpliwością oczekiwano dalszych. Rysownik, specjalista w swej dziedzinie, malował zwykle jedno lub wielokolorową kartę wstępną, dostarczał rysunków do tekstów lub interesujących ornamentów. Po karcie tytułowej następował spis rzeczy. Było kilka odmian podawania spisu rzeczy: albo wyliczało się tytuły prac, albo omawiało się treść numeru p. n. „Co ten numer zawiera?”, albo zamiast spisu rzeczy umieszczało się listę współpracowników. Na wstępie były zwykle poważne artykuły o treści społecznej lub nawet politycznej, o zagadnieniach kultury i nauki, potem szła oryginalna twórczość literacka, a więc nowele, opowiadania, utwory wierszowane, potem kronika życia szkolnego i internackiego, potem „wolna trybuna” lub „sprawy aktualne” lub „nasze potrzeby”, albo coś w tym rodzaju, wreszcie humor i odpowiedzi redakcji. Numer miał zwykle objętość 50 stron arkuszowego papieru formatu kancelaryjnego. Praca nad jego przepisaniem i wykończeniem trwała blisko dwa tygodnia. Bardzo często wydawano też nadprogramowe numery specjalne, np. z okazji święta niepodległości, z powodu zgonu Marszałka, na cześć Żeromskiego<sup>18)</sup>, w dwudziestopięciolecie zgonu Wyspiańskiego itp. Wówczas cały numer był wypełniony artykułami, fotografiami, rysunkami i utworami literackimi odpowiadającymi danej okoliczności. Jeden numer poświęcono samej gazetce. Chłopcy urządzili sąd nad gazetką i swe opinie o niej wypowiedzieli na jej łamach. Inny poświęcony był szkole i internatowi<sup>19)</sup>. Nie brakło w nim cyfr i statystyk dotyczących ilości uczniów, ich wieku, miejsca zamieszkania itp.

Mimo wielkiej rzeszy czytelników i ciekawskich gazetka wyglądała schludnie i czysto; ukończoną księgę, do której wpisywano gazetki, oprawiano w płótno i pozostawiano w archiwum internatu.

Pięciu przez samorząd wybranych mieszkańców internatu ustalało pośród siebie osobę naczelnego redaktora, stanowiąc kolegium redakcyjne. Jeden z członków

<sup>18)</sup> O poświęceniu jednego numeru gazetki szkolnej Żeromskiemu donosi Filipowicz w cytowanym artykule.

<sup>19)</sup> Z okazji dziesięciolecia internatu.

kolegium był kierownikiem działu literackiego, tzn. załatwiał wszelkie sprawy związane z wyglądem numeru i jego treścią; drugi był sekretarzem redakcji — pośrednikiem między redakcją, współpracownikami i czytelnikami; trzeci kierował działem technicznym — zadaniem jego było dopilnować wpisania gazetki do księgi, czwarty nie miał funkcji specjalnej, ale był zwykle dobrym rysownikiem i ozdabiał gazetkę swoimi pomysłami. Redaktor naczelny jako piąty sprawiał władzę nad swymi kolegami, wyznaczał termin ukazania się gazetki i przedstawiał ją przed odczytaniem opiekunowi.

Współpracownikami mogli być wszyscy mieszkańcy internatu i uczniowie seminarium nie mieszkający w internacie. Zdarzało się, że artykuł nadsyłał były wychowanek internatu zajmujący już stanowisko nauczyciela; jeden z takich korespondentów wyraził nawet w nadesłanym artykule życzenie, aby utworzono dział lub nawet osobne pismo byłych wychowanków. Tak dalece promieniowała idea wspólnego organu zapoczątkowanego w latach szkolnych.

Redakcja nie miała nadmiaru artykułów. Twórczość młodych nie jest zjawiskiem powszechnym. Bernfeid<sup>20)</sup> stwierdził, że liczba młodzieży piszącej nie jest znaczna; piszą tylko tacy, którzy urobili w sobie poczucie, że podołają trudnościom, tacy także, którzy chcieliby się popisać. Współpracowników jest kilku, można nawet mówić o stałych współpracownikach, o ich wyrobionej marce, o ich powszechnie znanym guście i zainteresowaniach a nawet o treści ich przyszłych artykułów. Pisze się na zamówienie. Rzadko się zdarza, aby ktoś bez indagacji dał artykuł do gazetki. Jeżeli chodzi o uwzględnienie trzech typów młodzieży wyróżnionych przez Bernfelda<sup>21)</sup>, typu niepiszącego, typu piszącego na zamówienie i typu piszącego spontanicznie, należy stwierdzić, że współpracownikami są przeważnie chłopcy piszący na zamówienie. Spontanicznie piszący omijają gazetkę i przesyłają swe próby redakcjom pism codziennych lub periodyków.

Czytelnikami są wszyscy uczniowie, czasem koledzy uczniów z innych szkół; podczas odwiedzin zajrzy do gazetki ojciec lub matka chłopca<sup>22)</sup>, częściej zaczerpnie trochę wiadomości o swych wychowankach nauczyciel wertując gazetkę. Chłopcy dyskutują o problemach zawartych w gazetce, oceniają artykuły, krytykują utwory literackie. Jeżeli się zważy, że wielu chłopców przepisuje gazetkę do księgi, że nie tylko oficjalny rysownik, ale każdy, kto może, dostarcza rysunków (np. urządzono konkurs na kartę tytułową — wpłynęło sześć projektów), należy podkreślić, że gazetka powstaje wspólnym wysiłkiem wychowanków i przyczynia się do pogłębienia atmosfery kulturalnej w internacie<sup>23)</sup>.

(c. d. n.)

Dr Leon Langholz

<sup>20)</sup> O. c. por. rozdział „Über Novellen jugendlicher Dichter“ i „Ergebnis und Aufgaben“.

<sup>21)</sup> O. c. str. 257 i nast.

<sup>22)</sup> Gazetka może się stać skutecznym łącznikiem między domem i szkołą i w wybitnej mierze przyczynić się do współpracy nauczycieli z rodzicami.

<sup>23)</sup> Gazetka szkolna Szczawińskiej (w książce: Przanowski, Szczawińska, Wójcik: „Samowład w szkole powszechnej”, W-wa 1928, str. 65), była pisana tylko przez inicjatorkę, uczniowie ją potem uzupełniali.

## LUDWIK KRZYWICKI JAKO PEDAGOG

Życie i wszechstronna działalność Ludwika Krzywickiego zostały ostatnio oświetlone w pomnikowej publikacji<sup>1)</sup> Instytutu Gospodarstwa Społecznego, wydanej w związku ze zbliżającą się 60-letnią rocznicą pracy naukowej i społecznej. Spośród licznych, jakże różnorodnych, dziedzin pracy naukowej i publicystycznej, stosunkowo najmniej uwagi poświęcono pracy nauczycielskiej prof. Ludwika Krzywickiego, który w nielicznym zastępie działaczy oświatowych końca XIX i początku XX wieku zajmuje czołowe stanowisko. Urodzony w Płocku 21 sierpnia 1859 roku Ludwik Krzywicki wychowywał się w ciężkim okresie popowstaniowego życia. Już od najwcześniejszych lat pochłania książki z różnych dziedzin i umiejętności.

„Szkoła (w Płocku, do której uczęszczał) — pisze biograf Krzywickiego prof. K. Krzeczkowski — nie umiała kształtować natury i skłonności oraz zdolności dzieci. Nie odstępowała szerszych widnokręgów, za mało dawała. Miała jednak również strony dodatnie: pozwalała jeszcze rozwijać się samodzielnie młodzieży, zostawiała dużo swobodnego czasu, nie łamała charakterów”.

Krzywicki pod koniec nauki w gimnazjum w Płocku zaczął interesować się filozofią i psychologią, żywo także go obchodziły przejawy ówczesnego życia, jest namiętnym czytelnikiem gazet i wydawnictw periodycznych. W roku 1878, po skończeniu gimnazjum płockiego, zapisał się Krzywicki na Wydział matematyczno-przyrodniczy uniwersytetu warszawskiego. Pociągnęło Go od razu tętno życia społecznego, z zapałem bierze udział w pracach organizacji akademickich oraz w działalności kółek samokształceniowych o charakterze socjalistycznym. Po ukończeniu w roku 1882 matematyki Krzywicki zapisał się na wydział medyczny, ażeby móc działać na terenie akademickim, a właściwie już wtedy rozpoczął swą pracę publicystyczną, umieszczając w I i II tomie „Słownika Geograficznego” kilka artykułów, m. in. o Kurpiach, którym później poświęcił dłuższe opracowanie. W tym też czasie zapoznał się Krzywicki z nauką Karola Marxa, której srał się wiernym wyznawcą; wraz z kilkoma kolegami przystąpił do tłumaczenia pierwszego tomu „Kapitału”. Talent publicystyczny Krzywickiego zabłysnął już w jego pierwszych artykułach, drukowanych w „Przeglądzie Tygodniowym”, w których drukuje liczne artykuły i sprawozdania. Podczas kilkuletniego pobytu za granicą, spowodowanego masowymi aresztami wśród socjalistów, Krzywicki nawiązał stosunki z zagranicznym ruchem socjalistycznym, po powrocie zaś do kraju poświęcił się wytrwałej i sumiennej pracy publicystycznej. Wśród różnych zagadnień, którymi się zainteresował, zagadnienia oświatowe zajmują poczesne miejsce. Wskazują na to jego liczne artykuły rozsiane po czasopiśmie. Jednym z pierwszych jest ciekawy i zwięzły artykuł p. t. *Potrzeba fachowego wykształcenia*”, umieszczony w nr 2 „Przedświtu” z roku 1885; szczegółowo omawia „Stosunki pedagogiczne w Galicji” w kilku kolejnych artykułach w „Głosie” z r. 1887 (nr 4 i 5), zaś przede wszystkim opracowuje dłuższy zarys, oparty na danych statystycznych p. t. „Szkołnictwo elementarne w gub. Płockiej za rok szkolny 1886—1887”, drukowany w „Płocczaninie” z roku 1888 (str. 109—122).

Od roku 1889 Krzywicki prowadzi intensywną pracę pedagogiczną w tzw. Uniwersytecie Latającym, gdzie wykłada etnologię, historię kultury, historię rozwoju gospodarczego, socjologię, ekonomię, historię rewolucji francuskiej oraz inne przed-

<sup>1)</sup> Ludwik Krzywicki. Praca zbiorowa poświęcona jego życiu i twórczości. Warszawa, 1938 (Omówienie tego wydawnictwa w przeglądzie wydawnictw).

mioty. Znaczenie tej tajnej uczelni, która tak wielki i przemożny wpływ wywarła na młodzież, jest dziś podkreślone w szeregu wspomnień działaczy niepodległościowych, rola zaś Krzywickiego, jako wykładowcy, była wyjątkowo doniosła.

„Wnosił — pisze prof. Krzeczkowski — zapał i zamiłowanie do nowych, nieznanych dawniej i przez nikogo nie reprezentowanych dziedzin wiedzy, otwierał przed słuchaczami szerokie widnokręgi, dawał nowe ujęcia, uczył myśleć i rozumować, rozumieć zawile procesy społeczne. Rozgłos wykładów był bardzo szeroki i liczba jego słuchaczy dosięgała 150, a nawet 200 corocznie”.

W ówczesnym ruchu umysłowym olbrzymią rolę odegrało czasopiśmiennictwo, które stało na bardzo wysokim poziomie i dawało spojrzenie na świat, jednym zaś z sumiennych i rzetelnych publicystów był Krzywicki. Artykuły Krzywickiego odznaczały się drobiazgową analizą, solidną znajomością poruszanego tematu i bystrością wniosków. Na szerokim tle powszechnodziejowym kreśli Krzywicki „Rozwój systemów wychowawczych” w „Prawdzie” z r. 1891 (nr 35), doniosłą zaś rolę szkolnictwa powszechnego, opartego o przymusowe, bezpłatne nauczanie dla wszystkich stanowi temat jeszcze dziś aktualnego artykułu p. t. „Z dziedziny szkół (O bezpłatnym nauczaniu)”, umieszczonego w „Prawdzie” z r. 1891 (nr 34). Uświadamiając wpływ postępu technicznego na rozwój stosunków społecznych pisze Krzywicki głęboko przemyślany artykuł p. t. „Wady obecnego wychowania”, drukowany w „Prawdzie” z 1887 roku (nr 39) oraz występuje przeciw niepedagogicznemu charakterowi pisemka dla dzieci, wydawanego podówczas w artykule p. t. „Szkołka flirtu. (O piśmie dla dzieci: „Wieczory rodzinne””, drukowanym w „Prawdzie” z r. 1891 (nr 51). W roku 1891 wyjechał Krzywicki do Niemiec, gdzie pogłębia swe studia naukowe w czasie rocznego pobytu w Berlinie, zaś w roku 1893, korzystając z wystawy w Chicago i międzynarodowego zjazdu etnologów, wyjechał do Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Zwłaszcza pobyt w Stanach Zjednoczonych wywarł duży wpływ na Krzywickiego, który baczenie przyjrzał się rozmachowi życia amerykańskiego w okresie niesłychanej ekspansji kapitalizmu finansowego. Przebył niezmierzone przestrzenie Stanów Zjednoczonych od Nowego Jorku aż ku Górcom Skalistym i jeziorom kanadyjskim, wszystko chwycił na gorąco w swych korespondencjach do „Prawdy” i „Biblioteki Warszawskiej”, które później wydał pod ogólnym tytułem „Za Atlantyką” (Warszawa 1895). Nas tu zainteresuje plon amerykański Krzywickiego w dziedzinie zagadnień szkolnych i oświatowych, których szkoły w A. P. swym rozmachem i pomysłowością niekiedy olśnił i stanowił przedmiot długoletnich rozważań i wniosków. Szczegółowo omówił Krzywicki zdobycze szkolnictwa amerykańskiego w szeregu artykułach p. t. „Wystawa w Chicago. (Dział wychowawczy)”, drukowanych w nr nr 17—22 „Przeglądu Pedagogicznego” z r. 1893; specjalne zaś „Metody w nauczaniu”, stosowane w szkole amerykańskiej zreferował w nr 4 „Przeglądu Pedagogicznego” z roku 1894. Ogólne syntetyczne uwagi podał z r. 1894 (nr 27), szerokie zaś rozpowszechnienie oświaty pozaszkolnej podniósł w artykułach p. t. „Nad jeziorem Chautauqua. Luźne wrażenia z podróży” w „Ateneum” z r. 1894 (t. IV) oraz „Uniwersytet letni” w „Prawdzie” z roku 1894 (nr 32). Jeszcze po kilku zestawieniach w artykule p. t. „Szkoła w Starym i Nowym Świecie”, drukowanym na łamach „Tygodnika Ilustrowanego” z roku 1902

(nr 13). Po powrocie w roku 1893 do kraju Krzywicki oddał się pracy naukowej, nie zaniedbując jednak pracy pedagogicznej w Uniwersytecie Latającym, który nawet w najtrudniejszych czasach reżymu policyjnego i represji stale się rozwijał i spełniał rolę namiastki polskiej wyższej uczelni w Warszawie. Z inicjatywy redakcji „Przeglądu Pedagogicznego” Krzywicki wziął udział w pracach nad układaniem projektów do kursu samokształcenia, zaś wśród wykładów, które wychodziły jako dodatek do tego pisma, ukazał się w roku 1897 opracowany przez niego „Kurs antropologii fizycznej”. Inną doniosłą inicjatywą Krzywickiego było wydawanie w roku 1895 w porozumieniu ze Stanisławem Michalskim, Aleksandrem Heflichem i innymi biblioteki utworów oryginalnych i tłumaczonych z różnych dziedzin wiedzy, przeznaczonych dla szerokich kół czytelniczych. W bibliotecze tej ukazało się w okresie lat 1895 — 1900 około dwudziestu kilku prac, w tym dwa tomy Krzywickiego „Antropologia i Cerebracja żywiołowa”, Aleksandra Brücknera „Cywilizacja i język” i inne. W tym samym czasie powzięto doniosłą myśl wydawania „Poradnika dla Samouków”, którego współredaktorem i jednym z najpracowitszych autorów był Krzywicki. Trzeba dziś, w odmiennych warunkach bytu niepodległego, uświadomić sobie, jak wielkie znaczenie w dziejach polskiego ruchu oświatowego było ukazanie się „Poradnika dla Samouków”.

Ta niesłychanie wielostronna działalność Krzywickiego została przerwana w koñalnością oświatową. Nie poddał się depresji i nawet w więzieniu przygotował do druku dwie następne części Antropologii (Rasy psychiczne i Typy zawodowe), uporządkował materiały do wydanej później pracy „Kwestia Rolna” oraz przemyślił i opracował szereg artykułów. Po wyjściu z więzienia Krzywicki kontynuuje poprzedni tryb życia, wykładając w Uniwersytecie Latającym oraz na tajnych pensjach Zuzanny Morawskiej i Strzezińskiej, wywierając wielki wpływ na młodzież. „Bojkotowany, zniestawiony i zienawidzony Krzywicki — pisze prof. Krzeczowski — był zawsze dla niej bożyszczem, wzorem hartu i spokoju, wzorem uczonoego, uczonogo-myśliciela. Młodzież umiała ocenić jego bezinteresowną i wydajną pracę dla przyszłości, jego jasną motywację stanowiska, które reprezentował, nie przestała nigdy uważać go za swego duchowego wodza i przodownika, co szczególnie uwydatniło się we współpracy z Krzywickim w czasie walki o szkołę polską”.

W dziedzinie zagadnień oświatowych Krzywicki stale jest uważnym obserwatorem, pilnie notującym wszystkie zdobycze nowoczesnej pedagogiki, szczególnie w postępowych krajach Europy Zachodniej, gdzie kształtują się nowe prądy. Te właśnie zagadnienia są poruszane w artykule Krzywickiego p. t. „Nowe prądy a oświata”, drukowanym w „Prawdzie” z r. 1899 (nr 20); w innym artykule wysuwa Krzywicki konieczność dopuszczenia kobiet do szkół wyższych — „W sprawie wyższego wykształcenia kobiet”, umieszczonym w tygodniku „Ogniw” z roku 1903 (nr 49) oraz kreśli ideowe założenia „Szkoły polskiej w przełomowym roku 1905”, w tym samym piśmie („Ogniw” 1905, nr 41). W tych felietonach p. t. „Na widnokręgu”, drukowanych w r. 1899 w „Gazecie Polskiej”, wysuwa Krzywicki konieczność wyznaczenia miejsc zabawy dla dzieci miejskich (nr 147), omawia wycieczki wakacyjne jako środek kształcenia (nr 194), precyzuje zasady wychowania (nr 242), wnika w indywidualność dziecka (nr 258) oraz krytycznie ocenia sensację w utworach dla dzieci (nr 281). Szkodliwość „Utworów sensacyjnych” na licznych przykładach, zacerpniętych z literatury polskiej i zagranicznej, wykazał w „Poradniku dla Czytających Książki” z 1901 roku (nr 23, str. 4—5). Wreszcie stosunek społeczeństwa do młodzieży na

tle ówczesnych przejawów życia omówił Krzywicki w artykule p. t. „Społeczeństwo a młodzież” („Prawda” z r. 1900, nr 42). Jedno z doniosłych zagadnień oświatowych — zagadnienie samokształcenia — opracował Krzywicki w kilku głębokich artykułach, podnosząc „Samopomoc z rzęszoną w kształceniu i oświacie” („Prawda” 1890, nr 6), istotne znaczenie „Samouctwa” (w „Gazecie Polskiej” 1899, nr 142), „Samouctwo ujęte w karby” (w „Tygodniku Ilustrowanym” 1898, nr 23), zdobycze samokształcenia za granicą są omówione w artykule p. t. „Ruskin-Hall” (w „Poradniku dla Czytających Książki” 1901, nr 15), oraz rozważania swe zamknął artykułem p. t. „Perspektywa samouctwa” (w „Ogniwie” 1903, nr 24).

Nade wszystko zaś wartościowym wkładem Krzywickiego były „Systemy wykształcenia i o wykształceniu ogólnym” oraz inne artykuły umieszczone w „Poradniku dla Samouków”, będącym podówczas naprawdę „biblią oświatową” — według słusznego określenia prof. Krzeczowskiego<sup>2)</sup>.

Rewolucja 1905 roku przyniosła pewne swobody w Królestwie i dotychczas wykładający tajnie Krzywicki został w roku 1905 powołany na nauczyciela w Szkole Zgromadzenia Kupców m. Warszawy, gdzie wykładał ekonomię polityczną. Krzywicki był przewodniczącym Rady Naukowej powstałego wówczas „Uniwersytetu dla Wszystkich”, brał udział w pracach oświatowych Stowarzyszenia Nauczania Dorosłych Analfabetów i szeregu innych organizacji oświatowo-kulturalnych. W przełomowych miesiącach rewolucji 1905 roku Krzywicki zanurzył się w wartyki prąd ruchu rewolucyjnego, pisząc i agitując na zebraniach i wiecach. Śmiało i zdecydowanie walczył w obronie haseł rewolucyjnych, nie zapominając zresztą o sprawach oświatowych, które zawsze były Mu najbliższe. W założonej w roku 1906 „Więdzie”, będącej organem lewicy P. P. S. Krzywicki wysunął „Prawdopodobnie” szerokich rzesz pracujących, walczących o lepsze Jutro („Więdzia” z r. 1907, tom I, str. 65—70, 96—99 i 126—134).

Zasługi Krzywickiego zostały w roku 1908 uczczone przez grono postępowych działaczy pedagogicznych, skupionych przy miesięczniku „Nowe Tory”. Specjalny nr 8 „Nowych Torów” został poświęcony Ludwikowi Krzywickiemu „w roku jubileuszowym Jego pracy”, zaś w przedmowie pisał zespół redakcyjny: „Poświęcając numer biejący Ludwikowi Krzywickiemu, „Nowe Tory” pragnęłyby się tylko przyczynić do uroczystej manifestacji, którą społeczeństwo polskie winno Szanownemu Jubilatowi. Całe społeczeństwo w utoczystości tej udziału nie weźmie. Wyraźne oblicze społeczno-polityczne Krzywickiego, wspomnienia niedawno prowadzonej walki wyborczej przejmują wielu uczuciami oburzenia lub obawy, a partyjne zacietrzewienie odbiera zdolność obiektywnej oceny doniosłej pracy tego człowieka. Tymbardziej więc postępowe żywioły poczuwają się do obowiązku złożenia hołdu Jubilatowi, jako jednemu z przywódców współczesnej myśli postępowej polskiej, jako jednemu z filarów polskiej kultury duchowej... Krzywicki to przy wykładzie specjalnego działu antropologii lub etnografii; to typ nauczyciela, który umie ucznia rozpałcić do nauki, pokazać mu, że na wykładach studia się nie kończą, lecz zaczynają; którego wpływ polega nie na podporządkowaniu młodzieńczego ducha swojemu, lecz na wytworzeniu w nim samodzielności. Wpływ Krzy-

<sup>2)</sup> K. Krzeczowski. Czterdziestolecie Poradnika dla Samouków. „Nauka i Kultura”. Praca dla uczczenia St. Michalskiego. Warszawa 1937.

wickiego, jako nauczyciela, sięga znacznie dalej tych kół, które miały szczęśliwą sposobność stykać się z nim bezpośrednio... W całej tej działalności pedagogicznej Krzywickiego to jeszcze podkreślić musimy, o co już potrąciliśmy wyżej, a mianowicie, że nigdy nie jest on wąskim specjalistą, lecz zawsze otwiera przed swym audytorium szerokie horyzonty, oświetlając je promieniami myśli postępowej".

Takim pozostał prof. Krzywicki i w latach powojennych, kiedy danym mi było słuchać jego wykładów z dziedziny socjologii i ustrojów społecznych w latach 1928—30 na Uniwersytecie Warszawskim. W dziejach polskiego nauczycielstwa pozostanie prof. Ludwik Krzywicki wytrwałym pracownikiem oświatowym, głęboko wierzącym w lepszą przyszłość świata.

Michał Szulkin

## K R O N I K A

### I. BIOGRAFIE.

Maria z Wendów Sokalowa. W styczniu 1939 r. zmarła Maria Sokalowa, żona byłego ministra pracy i delegata Polski do Ligi Narodów w Genewie. Świat pedagogiczny traci w niej gorącą zwolenniczkę nowego wychowania. W ostatnim okresie pełniła funkcję przewodniczącej Sekcji Polskiej Ligi Nowego Wychowania. Ś. p. Sokalowa była współpracowniczką „Ruchu Pedagogicznego” oraz „Kocznika Pedagogicznego”, zajmując się głównie kształceniem nauczycieli i ruchem pedagogicznym zagranicznym.

Wielkie zasługi położyła ś. p. Sokalowa w organizowaniu Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie. Mając wyrobione stosunki w świecie dyplomatycznym, umiała nakłonić szereg delegatów różnych państw do zorganizowania nowego centrum pedagogicznego, które tak świetnie dzisiaj rozwija się. Dzięki Niej Polska może być dumna z tego, iż jest założycielką Międzynarodowego Biura Wychowania. W pierwszych latach istnienia B. I. E. ś. p. Sokalowa należała do Rady Biura i Komitetu Wykonawczego. Na trzeciej konferencji Wychowania Publicznego w Genewie wybrano Ją na Przewodniczącą.

W świecie pedagogicznym polskim i zagranicznym cieszyła się dużym uznaniem i powagą; środowiska pedagogiczne belgijskie, francuskie, angielskie a szczególnie szwajcarskie darzyły Ją szczególnym uznaniem, a profesorowie Claparède, Bover i Piaget odnosili się do Niej ze specjalnym szacunkiem. Ś. p. Sokalowa prowadziła szeroką propagandę szkolnictwa polskiego za granicą, przygotowując działy polskie na kongresach i wystawach pedagogicznych, zwłaszcza w r. 1929 na Kongresie Światowej Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych. Dzięki Jej staraniom B. I. E. wydało wielką monografię p. t. „Education en Pologne”.

W r. 1934 powierzono Jej zorganizowanie VI Kongresu Wychowania Moralnego, jako sekretarce generalnej Komitetu Polskiego; z powierzonego zadania wywiązała się świetnie.

Obdarzona niezwykle bystrą inteligencją, głęboką kulturą duchową, szlachetną duszą, umiała zachęcać do pracy, budzić entuzjazm, wprowadzać spokój i powagę, oraz silnie wpływać na podnoszenie poziomu na każdym wycinku życia i pracy.

Redakcja „Ruchu Pedagogicznego” wyraża głęboki żal z powodu śmierci ś. p. Sokalowej, przewodniczącej Polskiej Ligi Nowego Wychowania i z powodu straty, jaką poniósł polski świat pedagogiczny.

Fryderyk J. Gould. W roku zeszłym zmarł Fryderyk J. Gould w wieku 82 lat. Ma on olbrzymie zasługi w dziedzinie wychowania moralnego. Dzięki swej energii

z wiedzy, umiał zorganizować Międzynarodowe Biuro Wychowania Moralnego. Inspiratorem jego był Alfred de Vigny, który powiedział: „Co to jest wielkie życie? Myśl zrodzona w młodości a zrealizowana w latach dojrzałości”. Zbudzić wielką myśl etyczną w szerokich rzeszach młodzieży, zwrócić na to uwagę nauczycielstwa, oto cel Jego życia. Już w swej pierwszej pracy p. t. „The Life Story of a Humanist” wyraźnie mówi o potrzebie wychowania moralnego w szkole, opartego na opowiadaniach. Podobnie jak Karol Wagner we Francji, stworzył Gould nowy okres w historii wychowania moralnego.

Jako młody nauczyciel w szkole wiejskiej w Chenies (Bucks) prowadził w doskonały sposób wychowanie moralne, a metodę pracy podał w książeczce „Moral Teaching as Life Revolution”.

W Londynie rozpoczął działalność na szerszą skalę, dając jej racjonalną podbudowę teoretyczną. Tam założył „the Rationalist Press Association”, a wszystkie wolne chwile poświęcał „Ethical Movement”, pracując równocześnie w „Ethical Sunday Schools”, w „Secular Society at Leicester”. Jako lektor i demonstrator „the Moral Education League”, zaczął zakładać sekcje Ligi Wychowania Moralnego w Anglii, Indiach, Stanach Zjednoczonych. Dla młodzieży hinduskiej napisał przepiękną książkę p. t. „Jouth's Noble Path”.

Wreszcie przed wojną w r. 1907 zrealizował swoją wielką myśl, założył Radę Międzynarodowych Kongresów Wychowania Moralnego, której był sekretarzem. Kongresy Wychowania Moralnego odbyły się w Londynie (1908), Hadze (1912), Genewie (1922), Rzymie (1926), Paryżu (1930), Krakowie (1934). Na Kongresach tych Gould był postacią czołową, wszędzie mile widzianą i czczoną.

Jego liczne książeczki dotyczące wychowania moralnego, a przeznaczone dla dzieci, młodzieży i nauczycieli, są pełne biografii, opowiadań, anegdot, a wszystkie miały na celu wykazać jedność cywilizacji ludzkiej, budzić entuzjazm dla dobra.

W r. 1934 na Kongres Krakowski przybył staruszek Gould, by — choć w podeszłym już wieku — wygłosić do Kongresistów płomiennie przemówienie, które podajemy poniżej:

„Mickiewicz, który umarł w r. 1855, a był to właśnie rok mego urodzenia, powiedział ustami Konrada: Nazywam się Milion, bo za miliony kocham i cierpię katusze.

Gdy jako wychowawca rozważałem z młodzieżą sprawy moralności w miastach i wioskach Anglii, Indii, Stanów Zjednoczonych, czułem tak, jak czuł Konrad. Dla mnie wszystkie te dzieci wydawały się niby jedno dziecko. Prawda — Piękno — Dobro jednakowo przemawiały do ich serc. Ci młodzi byli przedstawicielami Europy, Azji, Afryki, Ameryki, Australii. Pomyślemy przez chwilę o życiu Kościuszki. Bohater polski ofiarował swe szlachetne serce sprawie niepodległości Ameryki. Lecz równocześnie, ten człowiek prawdziwie humanitarnego ducha, zaopatrywał więźniów angielskich w odzież i żywność. Wiele lat później prawnuk jednego z tych więźniów, mieszkający w Australii, postyszawszy o Polaku, nekąnym nędzą i chorobą, wziął go do swego domu, przejęty tym samym współczuciem, pobudzony tą samą siłą moralną, która ożywiła serce Kościuszki. Książki mówią, że Kościuszko umarł i że jest pochowany w Krakowie. A ja wam mówię, że Kościuszko żyje, żyje w duszy Krakowa, w duszy Polski. I mówię wam również, że Kościuszko żyje w Australii, skoro jego przykład pobudził australijskiego obywatela do spełnienia czynu prawdziwie samarytańskiego. Mówię to wprawdzie przypowieścią. Ale kiedyś kultura wykaże, że w Europie, Afryce, Azji, Ameryce, Australii ta sama istota natury ludzkiej walczy wśród bezmiarów cierpień o urzeczywistnienie powszechnego braterstwa.

Ożywiony tą wiarą, Kongres nasz współdziałał z ideałami reform gospodarczych,



wolności politycznej, Ligi Narodów i jedności świata. Najwyższym celem wychowania jest tę utajoną jedność świata odsłonić. Wychowanie, połączone w bratnim wysiłku z akcją gospodarczo-społeczną, buduje świątynię zjednoczonego świata przyjaźni. Wszystkie odmiany duszy ludzkiej są współtwórcami tego odwiecznego dzieła wychowania. Zalety najpotężniejszych narodów, serce i zaradność najcichszej gospodyni, potęga najgłębszego myśliciela, naiwne cnoty prymitywnych ludów. Tak, zaiste, temat naszego Kongresu jest niezwykle trudny, ale i wspaniały.

Zapewniam was, ja, który brałem udział w pięciu Kongresach Wychowania Moralnego, że ten cel płonął zawsze, jak znicz na naszym ołtarzu. Zebrałiśmy się w Londynie w 1908 r. z inicjatywy Feliksa Adlera (który był Niemcem i Amerykaninem) i Gustawa Spillera, który urodził się w Rumunii i żył w Anglii. Rząd angielski poparł nasze wysiłki. Raz ostatni spotkaliśmy się wreszcie w Sorbonie w Paryżu 1930 r. Na zakończenie tego Kongresu powiedział prof. Bouglé: Rzucamy ziarno na rolę pod przyszłe plony. Dzisiaj Kraków nie jest historycznym zamkiem, średniowiecznym kościołem, prawnym uniwersytetem, ani miastem zabytków. Jest młodą duszą wstającego brzasku. Jest miejscem narodzin nowego życia, jest świeżą rolą, która przyjmuje ziarno nowego ideału wychowawczego. Polska jest świeżą glebą, Europa jest świeżą glebą. Ziemia cała jest młoda, a prawdziwe zabytki — to: wojna, okrucieństwo, niewola, choroba, antagonizmy: są one skazane na zagładę.

My, którzy siebie nazywamy wychowawcami, kochamy młodzież, ponieważ młodzież jest symbolem kultury. Prawdziwym hymnem ludzkości jest Psalm Poranny. Wspaniałą strofą tego Psalmu jest temat naszego Kongresu: Siły moralne, wspólne wszystkim ludziom, ich źródła i rozwój przez wychowanie.

Pełen zapału i wiary zapewniam was, że ten temat wyraża istotę i zasadniczy cel naszej pracy. Wysłunięcie tego tematu przynosi zaszczyt Komitetowi Polskiemu. Osobiście, zawsze będę wdzięczny Komitetowi za twórczą inicjatywę myśli polskiej i za gościnność Polskiego Rządu. Mówię to w imieniu Międzynarodowego Komitetu Wychowawczego i w imieniu wszystkich przyjaciół naszego Kongresu na całym świecie.

Będę pisał o tym, gdziekolwiek będę mógł. Gdziekolwiek dociera mowa angielska, będę podsuwał ludziom przed oczy tę zwrotkę Psalmu Porannego. Wyznaczy on najtrwalszy cel dla najwyższej filozofii kultury. Ten cel, to — rozwinąć w ludzkości świadomość własnych sił moralnych, rozwinąć ducha, budującego jedność świata, światową współpracę, harmonię światową”.

\* \* \*

W Encyklopedii Wychowania w t. I autor rozprawy o „Wychowaniu moralno-społecznym” zupełnie pominął Goulda, umieszczając autorów trzeciorzędnych w tej dziedzinie, chociaż właśnie Gould w wychowaniu moralnym stworzył specjalny kierunek i opracował nową metodę. Spodziewać się należy, iż znawca tego działu wychowania przedstawi w polskiej literaturze pedagogicznej miejsce, jakie zajmuje Gould w historii wychowania moralnego.

Lombardo Radice. Pedagogikę i szkołę włoską dotknęła ciężka żałoba; w zeszłym roku zmarł jej najwybitniejszy teoretyk — Lombardo Radice — tak dobrze znany w całym świecie pedagogicznym wraz ze swoją „scuola serena”.

Pochodził on z biednej, drobno-urzędniczej rodziny — obarczonej siedmiorgiem dzieci, zamieszkałej w Messynie, w starej kamienicy, która zawała się w czasie trzęsienia ziemi. Musiał wtedy opiekować się rodzeństwem, a nawet dziećmi sąsiadów; dzieci te bawił w strefie cytadeli przy porcie, obserwując wszystko co się działo w porcie. Ojciec odnosił się do niego z dobrocią, a widząc w nim zarodki

wybitnej inteligencji, postanowił go kształcić, matka zaś czyniła bohaterskie wysiłki, by móc opłacić jego naukę. Rodzice stwarzali bardzo miłą atmosferę w domu, a choć nie było krzesel i łóżek, dom wydawał się dzieciom pałacem. Do tego pałacu przybyło jeszcze pięć sierot po umarłej ciotce, nie posiadających żadnych środków utrzymania. Ciotka umarła na rękach małego Lombarda i powierzyła mu w opiekę swoje sierotki; musiał on ciężko pracować, by im pomóc. Starsze siostry uczęszczały do seminarium — a młody Lombardo chcąc dobrze wychować sieroty — czytywał podręczniki pedagogiczne swoich sióstr. Równocześnie pociągała go bardzo kultura ludowa. W kolegium spotkał wielu wybitnych nauczycieli, którzy w nim pogłęбили chęć do nauki. Duże uspołecznienie i warunki życiowe skierowały go do nauk pedagogicznych. Na uniwersytet uczęszczał w Pizie w latach 1897—1901, pozostając w kontakcie z wyższym seminarium nauczycielskim. Już w 18 roku życia publikuje swe prace w Roczniku uniwersytetów tokańskich. Po ukończeniu uniwersytetu w Pizie w stopniu doktora, otrzymał stypendium i przeniósł się na uniwersytet do Florencji.

Pracę zawodową rozpoczął we Florencji w starym kolegium „La Querce”. W tej szkole w latach 1901—1902 zaczęły krystalizować się jego poglądy pedagogiczne — oparte przede wszystkim na instynkcie wychowawcy-praktyka. (Odnosił się np. z uznaniem do Pestalozziego, a Herbart budził w nim antypatię). We Florencji zainteresował się zakładem sierot, fundacji księcia Strozzi, gdzie zasady szkoły aktywnej były intuicyjnie praktykowane. W tym sierocińcu czuł się najlepiej i w kontakcie z nim pozostawał do końca życia.

W r. 1903 został mianowany profesorem liceum w Aderno w okolicach Etny. Tu bliżej zapoznał się z filozofią Gentilego i Crocego; tu wydał ciekawą książeczkę p. t. „Od szkoły elementarnej do szkoły średniej”, żądając przedłużenia szkoły powszechnej o jeden rok i stając w obronie naturalnego rozwoju dziecka. W latach 1904—1905 pracował w liceum w Argino — mieście Cyclerona i Mariusza i tu poczynił cały szereg cennych doświadczeń pedagogicznych, np. ucząc łaciny bez gramatyki i dochodząc do lepszych rezultatów, niż inni. Zdobywszy sobie pewne imię wśród pedagogów, przeszedł do seminariów nauczycielskich. Uczył w Foggii (1905/6), w Palermo (1906/7), w r. 1908 w Messynie, kiedy trzęsienie ziemi zburzyło szkołę, w której poniosło śmierć wielu jego uczniów. Od 1908 do 1911 r. — pracował w Catanie, gdzie czuł się bardzo źle wskutek zbyt formalistycznego traktowania go przez władze; jedynie szkoła ćwiczeń go pociągała, z doświadczeń której wydał w r. 1913 sławne dziś „Lekcje dydaktyki”, które doczekały się 16 wydań. W nauczaniu pedagogiki wprowadził pracę swobodną i indywidualną, opierając się wyraźnie na środowisku społecznym, realizując już w owym czasie system laboratoryjny, a sprawozdanie z tej pracy podał L. Radice w „Nuovi Doveri” (listopad 1910). Właśnie koło tego pisma, które zaczął wydawać od 15 kwietnia 1907 roku w Palermo, zgrupował młodych i czynnych nauczycieli ze Stowarzyszenia nauczycieli szkół średnich, które miało nawidoku głównie sprawy materialne. Pismo to, jako dwutygodnik pochłonęło go całkowicie; redagowane żywo — uderzało szczególnie w zaśniedziały system szkół średnich. W piśmie tym rejestrowano wszystkie nowe próby; zaczęli w nim wypowiadać się najwybitniejsi ludzie (Gentile: Szkoła i filozofia). Przy piśmie zaczęto również wydawać bibliotekę pedagogiczną. L. Radice zwalczał szczególnie biurokracizm, rutynizm i ciasnotę umysłu, panujące w sferach administracji szkolnej.

W latach 1912—1913 wydawał pismo: „La Rassegna di Pedagogia e Politica scolastica”, później — aż do r. 1920 — wydawał kolekcję około 50 dzieł pedago-

gicznych. Kolekcja ta nosiła nazwę: „Szkoła i Życie”. Ogłaszali tam swe prace najwybitniejsi Włosi. Budziły one powszechne zainteresowanie w kraju.

W r. 1919 założył nowe pismo „Educazione Nazionale”, które wybiło się na czoło pism pedagogicznych w Europie. Wychodziło ono do r. 1933, kiedy na polecenie władz faszystowskich zostało zawieszona a następnie zniesione, za forsowanie przez autora koncepcji kultury ludowej, różniącej się zasadniczo od koncepcji faszystowskiej.

W r. 1912 R. obejmuje katedrę w Uniwersytecie Katańskim, gdzie stara się wychowywać młode pokolenia nauczycielskie w duchu idealizmu Crocego i Gentilego, przygotowując w ten sposób kadry realizatorów przyszłej reformy szkolnej. L. Radice — ucznia nie uważał za naśladowcę, lecz za obserwatora, współpracownika, a pedagogiki nigdy nie traktował zawodowo, lecz jako funkcję ludzkości i intelektualne bogactwo nauczyciela. Wszelki formalizm uważał za szkodliwy w wychowaniu. Działalność L. Radice wywarła pewien wpływ na powstanie w r. 1908 pierwszych „Domów dzieci” Montessori, w r. 1910 na założenie „Szkoły odrodzenia” w Mediolanie, w r. 1901 na fundację „La Montesca”, w r. 1909 na otwarcie Instytutu Maurika Salvoniego w Mediolanie itd.

L. Radice należy do tych pedagogów, którzy umieli dobrze wychować swoje dzieci w sposób prosty, wiejski, wolny od życia światowego, opierając się głównie na zasadach szkoły oktywnej. L. Radice darzył pełną wiarą dziecko, które jest zdolne do samodzielnego rozwoju.

Interesowała go twórczość dziecka; jego książka „La buona messa” (Bogate żniwo) należy do najlepszych w dziedzinie studiów na temat rozwoju rysunków dziecięcych. Dom jego był przystrojony pracami dzieci, a wypracowania wolne dzieci i pamiętniki stanowią główną pozycję jego biblioteki; na opracowaniach dzieci widnieją profile dydaktyczne naszkicowane przez L. Radice. Posiada on może najlepszą kolekcję twórczości dzieci włoskich i zagranicznych, na podstawie której chciał opracować psychologię dziecka i wykazać potrzebę respektowania ucznia, jego pracy i życia.

Lombardo Radice był jednym z najcenniejszych współpracowników ministra Gentilego. Jako dyrektor Departamentu w Ministerstwie Oświaty realizował inicjatywę Gentilego w latach 1923—24; po ustąpieniu ze stanowiska dyrektora nadal żywo interesował się reformą szkolną, wzbogacając ją swoimi doświadczeniami pedagogicznymi. Jako profesor pedagogiki w Uniwersytecie rzymskim grupował wokół siebie licznych słuchaczy. Jego żywe a precyzyjne wykłady, oparte na bogatych materiałach dokumentacyjnych — pociągały wszystkich, zwłaszcza Polaków; L. Radice zjednywał swoim entuzjazmem, siłą walki o nowe ideały, niezwykłą żywiością umysłu i łagodnością współzycia.

W r. 1936 założył w Uniwersytecie Rzymskim Instytut Pedagogiczny, który był równocześnie centrum dokumentacji pedagogicznej. Instytut ten utrzymywał kontakt z Polskim Centrum Pedagogicznym, kiedy kierował nim dr Jakiel.

Wyznając na terenie praktyki szkolnej zasady szkoły aktywnej, Lombardo Radice w dziedzinie filozofii pedagogiki należał do kierunku idealistycznego. We współczesnej filozofii pedagogiki włoskiej można odróżnić kilka kierunków: pozytywistyczny (G. A. Colozza, G. Tarozzi, L. Credaro, G. Marchesini, G. Tauro), idealistyczny (G. Gentile, G. Lombardo-Radice, G. Ferretti, B. Varisco), neo-kantowski (G. Vidari, M. Maresca), neo-herbortyści (G. Calò), psychologiczny (G. Della Valle, R. Resta, E. Formiggini Santamaria).

Lombardo Radice w swych dziełach jest partyzantem aktualistycznego idealizmu Gentilego (Il concetto dell'educazione e le leggi della formazione spirituale, Pa-

lermo 1911). Trzeba jednak przyznać, że większość jego poglądów pedagogicznych wypływa z bogatych własnych doświadczeń życia szkolnego, którego wyrazem jest jego wybitne dzieło „Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale” (16 wydań).

W „Lekcjach dydaktyki” znajdują się wskazówki dotyczące karności szkolnej, organizacji szkolnictwa, metodyka różnych przedmiotów. Oryginalne są poglądy R. w sprawach wypracowań szkolnych: zamiast wypracowań wolnych proponuje on prowadzenie dzienników z życia szkoły, kroniki itd. W nauczaniu rysunków żądał zostawienia dziecku swobody w subiektywnym wyrażaniu się rysunkowym i sprzeciwił się poprawianiu prac i rysunków dzieci, a dopuszczał tylko omówienia słowne.

W nauczaniu języka zwraca uwagę na kulturę szczerości, na sposób wyrażania się i tworzenia myśli, na czytanie dzieł ludowych. Krytycznie ustosunkowuje się do materialnego nauczania poglądowego, bo uświadamianie sobie świata nie może być pojęte jako ilustracja, jako poznanie świata poprzez sztuczne przedmioty. Musi to być pełne życie i rozwój myśli; dlatego nie uznaje abstrakcyjnych wypracowań z języka bez uwzględniania obserwacji i doświadczeń; muszą one stać się afirmacją duszy dziecka. Na tej podstawie żąda kompletnego wyeliminowania podręczników z pierwszego okresu szkoły powszechnej.

Prace ręczne, wolne od wszelkiego formalizmu, śpiew oparty na folklorze, rysunki spontaniczne przedstawiają wartość wychowawczą.

Nauczanie historii ujmując podobnie John Dewey. W nauczaniu nauk przyrodniczych podkreśla szczególnie wartości moralne, a dziecko w tej dziedzinie uważa za badacza i odkrywcę. Wychowanie religijne powinno stać się poezją religijną, aspirującą do bóstwa.

Nie znosząc pedagogiki Herberta, Lombardo Radice zwalczał pedagogizm; wierząc w duchowość i jedność jednostki ludzkiej kładł główny nacisk na życie duchowe dziecka. Na jego spontaniczne przeżycia i zamiłowania w środowisku, na pełnię życia w szkole, na jego działanie i integralny rozwój.

Oprócz wymienionych już w tekście tytułów książek do ważniejszych prac Lombardo Radice należą jeszcze:

Saggi di critica didattica. Torino 1927.

L'Ideale educativo e la scuola nazionale. Palermo 1917.

Educazione e diseducazione. Firenze 1923.

Athena fanciulla. Firenze 1928.

Il problema dell'educazione infantile, 1930.

## II. KONGRESY, ZJAZDY, KONFERENCJE.

Kongres Pedagogiczny w Polsce. Polski Kongres Pedagogiczny organizowany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego odbędzie się w dniach 27, 28 i 29 maja 1939 roku w Warszawie.

Głównym tematem Kongresu jest Wychowanie publiczne w związku ze strukturą społeczno-gospodarczą Polski. Obrady Kongresu toczyć się będą na plenum i w sekcjach; przewiduje się sześć referatów plenarnych. Kongres obejmuje sekcję ustroju szkolnego o dwu komisjach (ustrojowej i społecznej), sekcję programową o dwu komisjach (programowej i typów szkół), oraz trzy podkomisje dydaktyczno-metodyczne (wychowania intelektualnego, estetycznego i fizycznego). Sprawy wychowania moralno-społecznego zostały uwzględnione w referatach plenarnych i w sekcji ustrojowej.

W każdej Komisji jest po sześć referatów trzydziesto-minutowych, razem 24

referaty komisyjne i 6 plenarnych czterdziestopięć minutowych. Ograniczono ilość referatów na korzyść dyskusji w komisjach. W podkomisjach oprócz zagajenia nie przewiduje się referatów, a główny nacisk położy się na dyskusyjne omówienie zagadnień dydaktyczna-metodycznych szkoły dzisiejszej. Referaty objęli najwybitniejsi specjaliści w Polsce. Problem wychowania publicznego w Polsce zostanie omówiony z punktu socjologicznego, gospodarczego, chłopskiego, robotniczego, wiejskiego, miejskiego, nauczycielskiego, psychologicznego, pedagogicznego, organizacyjnego itd.

W dniu 27 maja odbędzie się wieczorem uroczysta akademія, a 28 maja wielki raut nauczycielski.

Kongres Pedagogiczny będzie wielką manifestacją postępowego świata oświatowego, nauczycielskiego i kulturalnego. Oprócz nauczycielstwa, wezmą w nim udział przedstawiciele organizacji oświatowych.

VI Międzynarodowy Kongres Nauczania Gospodarstwa Domowego odbędzie się w Kopenhadze w dniach od 21 do 28 sierpnia 1939 roku.

W programie figurują następujące problemy:

I) „Postępy w nauczaniu gospodarstwa domowego od czasu Kongresu Berlińskiego (1934) w krajach skandynawskich (Dania, Norwegia, Szwecja, Finlandia) oraz w innych krajach”.

II) W jaki sposób ująć w szkołach gospodarstwa domowego wszystkich stopni, harmonijny rozwój dziewcząt, celem stworzenia z nich sił, umiejących zachować i odrodzić spuściznę duchową, moralną i ekonomiczną; orientacja w szkole gospodarstwa domowego pod względem intelektualnym, moralnym, społecznym i ekonomicznym.

III) Współczesne środki do nauki poglądowej zastosowane w nauczaniu gospodarstwa domowego: film, radio. Doświadczenia w tej dziedzinie.

Na czele Komitetu duńskiego organizacji Kongresu stanęła p. Karen Braae, znana działaczka na polu ekonomii domowej. Informacji udziela Międzynarodowe Biuro Nauczania Gospodarstwa (Office Internationale de l'Enseignement Ménager, Fribourg, Suisse).

46 Kongres Roczny „Association for Childhood Education” (Stowarzyszenie wychowania małych dzieci) odbędzie się w Atlanta (Georgia) od 10 do 14 kwietnia b. r. Przedmiotem obrad będzie zagadnienie „Wychowania w szkole i w środowisku. (Education in School and Community). Stowarzyszenie to liczy obecnie 30.000 członków i posiada swoje sekcje w Stanach Zjednoczonych, Porto-Rico, Kanadzie, Japonii. Czasopismo wydawane przez to Stowarzyszenie p. t. „Childhood Education”, należy pod względem zarówno graficznym jak i treści, do najlepszych w świecie. Sekretariat Towarzystwa znajduje się w Waszyngtonie (1201 Sixteenth Street Northwest, United States, Miss Mary Leeper).

VIII Kongres Światowej Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych, jak już donosiliśmy, odbędzie się w Rio de Janeiro od 6 do 11 sierpnia 1939 r. pod kierunkiem prof. Monroe.

Kongresy Federacji odbywają się co dwa lata. Nad organizacją Kongresu pracują stowarzyszenia wychowawcze i Ministerstwo Oświaty. Uroczę Rio de Janeiro przyciągnie prawdopodobnie większą ilość uczestników, tym bardziej, że są przewidywane podróże po Brazylii, celem zapoznania kongresistów z kulturą tegoż kraju. Kongres przyczyni się niewątpliwie do pogłębienia współpracy na polu pedagogicznym między wychowawcami Ameryki Północnej i Południowej oraz Europy. Komitet organizacyjny oraz związki nauczycielskie czynią już starania w różnych kompaniach okrętowych, by otrzymać poważniejsze zniżki, mające na

celu umożliwienie zwłaszcza nauczycielom europejskim spędzenie wakacji w Brazylii. Podróż morzem jest przewidywana w ten sposób, by uczestnicy mogli zwiedzić ważniejsze porty Ameryki Południowej.

Związek Nauczycieli Angielskich organizuje specjalną wycieczkę przy pomocy Towarzystwa Cook i Syn, które w porozumieniu z „The Royal Mail Lines, Ltd.” wynajmuje okręt „Almazora”. Okręt ten wyjedzie z Southampton dnia 22 lipca b. r. i wróci 5 września b. r. Statek po drodze zatrzyma się w Cherburgu, Koronie, Vigo, Lizbonie, Madeirze, Sw. Wincencie, Pernambuko i Bahii. Do Rio de Janeiro przybędzie 7 sierpnia rano, wyjedzie z Rio de Janeiro 20 sierpnia b. r. Z Rio de Janeiro są przewidywane wycieczki na górę Korkovado, do puszczy Tijuca i wiele innych. Informacji o tych wycieczkach udziela „Wagons Lits-Cook, Rio de Janeiro, Aleja Rio Bronca 52. Dla nauczycieli angielskich przybliżony koszt przejazdu skalkulowano na 70 funtów (1890 złotych). Informacji co do wyjazdu angielskiej grupy udziela „Thos. Cook and Son, Ltd. (Ref. POD/O), Berkeley Street, London W. 1. England.

IV Międzynarodowy Kongres Wychowania na wolnym powietrzu odbędzie się w Rzymie w lecie 1939 r. Na czele Międzynarodowego Komitetu Wychowania na wolnym powietrzu stoi obecnie dr Mola z Montewideo; nadto Komitet ma czterech wiceprezesów z Paryża, Londynu, Brukseli i Mediolanu. Skarbnikiem jest Forcville, inspektor z Metz (Francja); sekretarzem generalnym Triebold z Bielefeld-Schildesche (Pals-Strasse 34), który udziela wszelkich informacji. Delekatką oficjalną ze strony Polski do Komitetu jest p. wiz. Michałowska, a udział w pracach bierze p. dyr. Giżycki.

Pierwszy Kongres Międzynarodowego Towarzystwa Pedagogicznego Szkół Specjalnych (Internationale Gesellschaft für Heilpädagogie) odbędzie się w Zurychu w dniach od 17 do 21 lipca 1939 r. W okresie letnim odbędzie się w Zurychu Krajowa Wystawa Szwajcarska. Towarzystwo to założono w Budapeszcie 18 kwietnia 1937 r. Załować należy, iż organizatorzy do zarządu Towarzystwa nie powołali w ogóle przedstawicieli Polski, która w tej dziedzinie posiada poważne rezultaty. Projekt programu Kongresu wykazuje, iż organizatorzy pragną objąć prawie wszystkie zagadnienia dotyczące dzieci anormalnych, wskutek czego przybierze on charakter dosyć ogólny. Statut i program można nabyć w Sekretariacie — Zurich, Kantonschulstrasse 1.

Czwarty Międzyamerykański Kongres Wychowania odbył się w sierpniu 1938 w Bogocie (Kolumbia); wzięli w nim liczny udział pedagodzy Ameryki Południowej, Środkowej i Północnej.

Tematem Kongresu były zagadnienia postępu szkolnictwa amerykańskiego oraz sprawa współpracy nauczycieli różnych państw amerykańskich. Obrady odbywały się w niezwykle miłej atmosferze i wywarły na uczestników silne wrażenie.

Wyższa Rada Wychowania w Ekwadorze. W ramach Ministerstwa Oświaty powołana została w Ekwadorze Wyższa Rada Wychowania, której praca ma polegać na redagowaniu nowych ustaw, programów szkolnych i selekcji personelu nauczycielskiego oraz opiniowaniu działalności władzy szkolnych.

Drugi Bałkański Kongres Opieki nad Dzieckiem odbył się w Belgradzie od 1 do 7 października 1938 r. Kongres ten został zorganizowany przez „Union Internationale de Secours aux Enfants”. Głównym tematem obrad była sprawa opieki dziecka wiejskiego. Na Kongresie przyjęto cały szereg wniosków, dotyczących rodziny, mieszkań, ustawodawstwa, oficjalnej opieki społecznej, walki z chorobami zakaźnymi i społecznymi, przygotowania personelu medyczno-społecznego itd. Kongres wypowiedział się za obowiązkami zakładania po wioskach przedszkoli i ogród-

ków szkolnych; gdzie dzieci mogłyby pozostawać cały dzień; wyrażono również postulat, by szkoła wiejska nie była gorsza od miejskiej, lecz dawała jednakowe prawa. do czego powinny przyczynić się samorząd i państwo; żądano nadto, by dla dzieci szkolnych na wsi organizowano świetlice, ogniska, kluby, boiska, wczasy i kolonie wakacyjne, rozdawnictwo odzieży i dożywianie.

Czwarta Konferencja Światowa Opieki nad Kalekami odbędzie się w Londynie od 16 do 22 lipca 1939 roku.

W programie przewiduje się specjalnie konferencje, dotyczące szkół i wychowania dzieci kalek, przygotowania zawodowego kalek oraz kształcenia nauczycieli-specjalistów dla dzieci-kalek.

W ramach Kongresu odbędą się zebrania „Międzynarodowego Stowarzyszenia dla Dzieci-kalek”. Opłata wynosi jeden funt (26 zł). Uczestnicy zwiedzą w czasie Kongresu szpitale ortopedyczne, szkoły specjalne dla kalek i inne pokrewne instytucje. Dienne utrzymanie w Beldford College wynosi 10 szylingów (13 złotych).

Międzynarodowe Stowarzyszenie dla dzieci kalek (The International Society for Crippled Children) wydaje specjalne pismo „The Crippled Child” — (Presents the Cause of Crippled Children). Adres: 221 Fourth Street, Lorain Ohio, U. S. A. Abonament roczny wynosi \$ 1. Działalność tej instytucji godna jest większego zainteresowania w Polsce.

Trzeci Kongres Nowego Wychowania w krajach skandynawskich. W Helsinkach odbył się w dniach od 2 do 8 sierpnia 1938 r. pod przewodnictwem Z. Zilliacusa Kongres Ligi Nowego Wychowania, regionu skandynawskiego. Pierwszy Kongres odbył się w r. 1930 w Norwegii, drugi w r. 1933 w Szwecji.

Na Kongresie w Helsinkach omówiono zadania, jakie ma do spełnienia Liga Nowego Wychowania w krajach skandynawskich; zebrano dotychczasowe wyniki działalności szkół nowych w Danii, Norwegii, Szwecji i Finlandii.

### III. SZKOŁY NOWE I DOSWIADCZALNE.

Międzynarodowe Centrum Szkół Nowych. Międzynarodowe Centrum Szkół Nowych stworzone w Cheltenham (1936) na Kongresie Ligi Nowego Wychowania, posiada swe biuro w Bilthoven pod przewodnictwem dyrektora szkoły „De Werkplaats”, Kees Boeke.

W czasie ferii letnich 1938 r. Centrum to zorganizowało w Brukseli swój pierwszy kurs dokształcania nauczycieli dla szkół nowych. Na kursie tym zebrała się grupa entuzjastów, która opracowała projekt kursu przygotowującego czynnych nauczycieli do pracy w szkołach nowych. Kurs polegałby głównie na rocznej praktyce w szkołach nowych, na konferencjach letnich, omawiających nowe techniki i metody; nadto uczestnicy muszą wykonać pracę z dziedziny psychologii dziecka lub wychowawczej względnie pedagogiki eksperymentalnej. Po zakończeniu nauki—centrum nadaje dyplom nauczyciela szkół nowych. Po wszelkie informacje należy zwracać się do p. Kees Boeke.

Próby nowe w szkołach polskich. Redakcja „Ruchu Pedagogicznego” zacznie umieszczać od następnego numeru sprawozdania z doświadczeń czynionych w szkołach polskich.

### IV. INSTYTUTY PEDAGOGICZNE BADAWCZE.

Argentyńskie Biuro Informacji Pedagogicznych. Państwowa Rada Wychowania w Argentynie przyjęła statut i regulamin Biura informacyjnego, do zadań którego należeć będzie przeprowadzanie badań, redagowanie sprawozdań, udzielanie informacji. Biuro prowadzić będzie centralną bibliotekę pedagogiczną oraz opracowywać

kartkowy katalog streszczeniowy dzieł, artykułów, ustaw, dekretów argentyńskich i zagranicznych.

Brazylijski Instytut Nauk Pedagogicznych. Na podstawie dekretu z 30 lipca 1938 r. — nazwę Brazylijskiego Instytutu Pedagogicznego w Rio de Janeiro — zmieniono na „Brazylijski Instytut Nauk Pedagogicznych”; dzieli się on na cztery wydziały: 1) dokumentacji i jej wymiany, 2) ankiet i badań, 3) psychologii stosowanej, 4) poradnictwa i selekcji zawodowej; nadto posiada biuro biometrii merytorycznej, bibliotekę, muzeum pedagogiczne.

Instytut ten ma opracować przede wszystkim zagadnienia przedłożone mu przez Ministerstwo Oświaty.

Rozrost Ligi Nowego Wychowania w Australii. Kongres Ligi Nowego Wychowania, który odbył się w roku zeszłym w Australii, wywarł duży wpływ na masy nauczycielskie; prawie we wszystkich większych miejscowościach powstały sekcje Ligi.

Australijska Naukowa Rada Badań Pedagogicznych w Melbourne, stanowiąca centrum dokumentacji pedagogicznej dla całej Australii, staje się ogniskiem Ligi Nowego Wychowania.

## V. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie przy Instytucie Pedagogicznym Z. N. P. W dwudziestopięcioletnią rocznicę utworzenia Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich Zarząd Główny powołuje ponownie tę zasłużoną Instytucję do życia. Powołania jej domagały się liczne rzesze nauczycielskie, które odczuwały potrzebę istnienia tej placówki naukowo-wczasowej w okresie wielkich ferii.

Tegoroczne kursy odbędą się w Zakopanem od 5 do 30 lipca. Obejmują one dwa działy:

I) Regionalny: — najwybitniejsi specjaliści zapoznają słuchaczy z geografją, geologią, etnografią, socjologią, ekonomią i kulturą Tatr, a Jaworzyny w szczególności.

W związku z tym są przewidywane wycieczki w Tatry, Pieniny, Orawę, Śląsk Zaolziański.

II) Historii myśli naukowej — wybitni uczeni przedstawiają syntetycznie zasady metodologii, rozwój myśli naukowej w dziedzinie nauk przyrodniczych itp. Kursy te mają na celu zapoznać nauczycielstwo z najnowszymi zdobyczami na polu nauki.

Nadto słuchacze będą mogli korzystać z niektórych wykładów studium Instytutu Pedagogicznego Z. N. P. (biologia, filozofia, psychologia, pedagogika, dydaktyka, szkolnictwo zagraniczne, prawo, ustawodawstwo szkolne, socjologia, ekonomia, polityka społeczno-gospodarcza, kultura Polski). Na studium Instytutu Pedagogicznego wykładają przeważnie profesorowie i docenci szkół akademickich oraz wybitni specjaliści. Uczestnicy Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich mogą uczęszczać na studium Instytutu Pedagogicznego w charakterze nadzwyczajnych słuchaczy, bez potrzeby odbywania systematycznego kursu, odrabiania seminariów, prac i zdawania kolokwium; mogą oni wybierać sobie tylko niektóre przedmioty.

Oplaty za cały kurs wynoszą 30 zł i 2 zł taksy administracyjnej. Zgłoszenia nadsyłać do Wydziału Pedagogicznego Z. N. P. w Warszawie, ul. Smulikowskiego 4.

Metoda pracy w Państwowym Instytucie Nauczycielskim. Państwowy Instytut Nauczycielski jako wyższa szkoła kształcenia nauczycieli czynnych zdobywa sobie coraz większe prawa obywatelstwa w sferach pedagogicznych, uznanie i duże zrozumienie oraz zainteresowanie w sferach nauczycielskich.

Wyzwalając się stopniowo z „mglistej koncepcji urabiania osobowości ludzi 30—40-letnich” i z „atmosfery metafizyczno-emocjonalnej”, Państwowy Instytut Na-



uczucielski, poczynił w ostatnich kilku latach poważne postępy. Podstawą jego programu stają się nauki bio-psychosocjologiczne, a metoda pracy oparła się głównie na postępowaniu naukowym; zrezygnowano w dużej mierze z przedstawiania słuchaczom różnych systemów, a nadano wspólnej pracy słuchaczy i prelegentów formy analityczne, stosując coraz więcej metody badawcze odpowiadające naukom eksperymentalnym.

By móc objąć problemy pedagogiczne w całości — pedagogika naukowa musi oprzeć się na trzech podstawach: biologicznej, psychologicznej i dydaktycznej. Poznanie przyczyn zjawisk życia w stanie normalnym (fizjologia) pomaga słuchaczom do zrozumienia właściwych warunków życia dziecka i jego ochrony. Dobre zapoznanie się z faktami psychologicznymi, z przyczynami je określającymi, przyczynia się do wyrobienia poszanowania rozwoju procesów umysłowych oraz do ulepszania pracy dydaktycznej. W pracy słuchaczy Instytutu idzie głównie o zdobycie odpowiedniej metody pracy i o umiejętność racjonalnego ustosunkowywania się do zjawisk i zdarzeń. Główny nacisk położono na obserwację, eksperyment, na krytyczne rozumowanie, na analizę i interpretację zdobytych materiałów. Rozumowanie jest wówczas prawdziwe, kiedy opiera się na dokładnych pojęciach i precyzyjnych faktach. Dlatego słuchacze Instytutu zaprawiają się głównie do prowadzenia dobrze określonych doświadczeń i pracy szkolnej. W dziedzinie pedagogicznej eksperyment jest znacznie trudniejszy, ponieważ zjawiska pedagogiczne są bardziej skomplikowane, aniżeli np. fizyczne; lecz im bardziej pewna nauka jest skomplikowana, tym bardziej potrzebuje dobrej krytyki doświadczenia, by móc otrzymać fakty, dające się porównywać.

Dzięki tej metodzie, prace dyplomowe słuchaczy w kilku ostatnich latach bardzo się podniosły pod względem zarówno metody jak materiału; wiele prac posiada poziom oryginalnych tez doktorskich. Zgromadzono w nich cenne materiały, które wzbogacają znacznie nauki pedagogiczne. Jest rzeczą pożądaną, by prace te udostępnił przez wypożyczenie ich interesującym się nimi pedagogom.

W „Ruchu Pedagogicznym” będziemy umieszczać w najbliższych numerach sprawozdania z prac od r. 1935.

Instytut Pedagogiczny w Katowicach. W r. 1928 zawiązało się Towarzystwo Instytutu Pedagogicznego złożone z osób, należących do różnych towarzystw nauczycielskich Śląska, które zorganizowało Instytut Pedagogiczny o dwuletnim studium od r. 1928/29. Począwszy od r. szk. 1936/37 wszedł Instytut w nową fazę swego rozwoju i działalności, rozszerzono bowiem okres studium na trzy lata.

Instytut Pedagogiczny ma na celu kształcenie czynnych nauczycieli szkół powszechnych w kierunku pogłębienia i spotęgowania ich kultury ogólnej i pedagogicznej, wywołania dążności do ciągłego doskonalenia się zawodowego i zdobycia przez nich umiejętności dalszego kształcenia się.

Słuchaczem zwyczajnym Instytutu Pedagogicznego może być każdy (a) nauczyciel (ka) szkoły powszechnej, mogący (a) wykazać się świadectwem ukończenia Wyższego Kursu Nauczycielskiego lub Pedagogium, studiami akademickimi, względnie innymi dodatkowymi kwalifikacjami zawodowymi oraz nauczyciele szkoły powszechnej, którzy oprócz egzaminu dojrzałości i egzaminu kwalifikacyjnego nie posiadają żadnych innych dodatkowych kwalifikacji zawodowych, o ile przy egzaminie wstępnym wykazą dostateczne przygotowanie naukowe w wybranym przedmiocie na poziomie Wyższego Kursu Nauczycielskiego. Słuchaczem nadzwyczajnym może być każdy nauczyciel nie odpowiadający powyższym warunkom, o ile przyjęciu jego nie stanie na przeszkodzie brak miejsca. Słuchacze nadzwyczajni dopu-

szczeni są na równi ze zwyczajnymi nie tylko do wykładów, ale także do ćwiczeń i kolokwiiów, nie otrzymują jednak dyplomu z ukończenia Instytutu Pedagogicznego.

Kandydaci muszą mieć co najmniej 6-letnią praktykę nauczycielską. Przy przyjmowaniu są uwzględniane tylko te osoby, które wykazują szczególne zainteresowania i uzdolnienia pedagogiczne. Kandydaci muszą być fizycznie zupełnie zdrowi, co stwierdza lekarz urzędowy I. P.; winni oni posiadać znajomość jednego z języków obcych (angielskiego, francuskiego lub niemieckiego) w stopniu umożliwiającym im korzystanie z literatury naukowej. Pierwszeństwo mają kandydaci, którzy nie ukończyli 35 lat życia.

Podania o przyjęcie należy skierowywać do Dyrekcji Instytutu Pedagogicznego za pośrednictwem Inspektoratów Szkolnych. W podaniu należy podać miejsce służbowe, dokładny adres i zaznaczyć, jaki przedmiot specjalny kandydat obiera. Do podania należy dodać następujące załączniki: dokładny życiorys własnoręcznie napisany z wyszczególnieniem przebiegu dotychczasowych studiów i praktyki nauczycielskiej. W życiorysie należy pomieścić szczegółowe sprawozdanie z dotychczasowej pracy wychowawczej, dydaktycznej i społecznej, uwierzytelnione odpisy świadectwa dojrzałości, egzaminu praktycznego, Wyższego Kursu Nauczycielskiego, oraz inne dowody odbytych studiów i dokonanych prac (np. zaświadczenia z kursów, opublikowane własne prace itp.), dokument stwierdzający charakter służbowy kandydata, wykaz przerobionej lektury pedagogicznej.

O ostatecznym przyjęciu kandydata do I. P. rozstrzyga egzamin wstępny. Egzamin składa się z egzaminu testowego z psychologii pedagogicznej i z kolokwium na podstawie przestudiowanych dzieł następujących: Nawroczyński — Swoboda i przymus w wychowaniu, Szuman-Skowron — Organizm a życie psychiczne, Sucho-dolski — Wychowanie moralno-społeczne, Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej, Rowid — Artykuły w „Chowannie” 1934—1938, Ziemonowicz — Artykuły w „Chowannie” 1932—1938 r.

Jeżeli z dotychczasowych studiów kandydata nie wynika, iż opanował on dostatecznie język obcy, sprawdzana jest przy egzaminie możliwość posługiwania się literaturą w języku obcym. Kandydaci nie mający wymaganych uprzednio ukończonych studiów — składają nadto egzamin wstępny z jednego z przedmiotów wybranych: a) język i literatura polska, b) historia, c) geografia z geologią, d) botanika z zoologią, e) fizyka z chemią, w zakresie wymaganym na W. K. N.

Wpisy do I. P. odbywają się co trzy lata, ze względu na to, iż organizuje się tylko jeden kurs aż do ukończenia. Przyjmowanie do I. P. przypada właśnie na rok szkolny 1939/40. Egzamin wstępne odbędą się w drugiej połowie czerwca 1939 r. Podanie o przyjęcie do I. P. należy składać najpóźniej do 1 maja 1939 r. Kandydaci zakwalifikowani do egzaminu otrzymują wezwania.

Program studiów trzyletnich w I. P. dzieli się na:

1) Przedmioty pomocnicze: a) filozofia, b) biologia wychowawcza, c) socjologia wychowania, d) antropologia pedagogiczna.

2) Przedmioty główne: Dział A. Przedmioty pedagogiczne: a) psychologia pedagogiczna, b) psychologia ogólna, c) historia wychowania, d) pedagogika ogólna, e) dydaktyka poszczególnych przedmiotów, f) organizacja szkoły i ustawodawstwo szkolne, ze szczególnym uwzględnieniem nauki o prawie, g) higiena szkolna, h) język polski i literatura polska, b) historia, c) geografia i geologia, d) zoologia i botanika, e) fizyka i chemia. Dział C. — studium pracy społeczno-oświatowej.

3) Praktyka szkolna: Hospitacje w szkołach; lekcje pokazowe.

4) SeminaRIA: a) psychologiczne, b) pedagogiczne, c) filozoficzne — obowiązkowe dla wszystkich.

5) Przedmioty dodatkowo-nadobowiązkowe: języki obce (w zakresie skutecznego korzystania z zagranicznej literatury pedagogicznej).

Trzeci rok studium jest poświęcony głównie samodzielnej pracy słuchaczy, szczególnie zaś wykonaniu pracy dyplomowej, wskutek czego ilość godzin wykładowych i zajęć w Instytucie Pedagogicznym w porównaniu z 1 i 2 rokiem studium jest znacznie ograniczona.

Wykłady i ćwiczenia odbywają się we wtorki, środy, czwartki i piątki po południu od godziny 15.45 do 19 w lokalach Instytutu Pedagogicznego. Z uwagi na dogodnie połączenia komunikacyjne z Katowicami Województwa Śląskiego — urlopowanie słuchaczy przez władze szkolne nie jest wymagane.

Każdy słuchacz zwyczajny opłaca rocznie: zł 5 tytułem wpisowego, zł 120 tytułem czesnego oraz taksę administracyjną za zużycie materiału i pomocy naukowych w wysokości ustalonej każdorazowo przez władze I. P. Czesne może być uiszczane roczne, półroczne lub najwyżej w 6 równych ratach (z góry); o ile nie jest uiszczane za cały rok, słuchacz podpisuje deklarację obowiązującą go do uiszczenia całej rocznej wpłaty bez względu na to, czy mógł korzystać z wykładów czy nie. Słuchacze nadzwyczajni wpłacają 5 zł wpisowego oraz czesne zależne od ilości wziętych wykładów i ćwiczeń. O ile słuchacz nadzwyczajny wpisuje się od razu na cały kurs, wówczas opłaty wynoszą tyle, ile dla słuchacza zwyczajnego. Nadto każdy słuchacz jest obowiązany do prenumerowania oficjalnego organu Instytutu Pedagogicznego: „Chowanny”. Instytut Pedagogiczny w Katowicach jest pod względem uprawnień równorzędny Państwowemu Instytutowi Nauczycielskiemu. Katowicki Instytut Pedagogiczny organizuje nadto kursy wychowawcze, psychologiczne, kursy dla kierowników szkół powszechnych, kursy dydaktyczne, konferencje itd.

Bliższe informacje znaleźć można w „Chowannie”, gdzie są umieszczane komunikaty i sprawozdania Instytutu Pedagogicznego.

Londyński Instytut Pedagogiczny. Uniwersytecki Instytut Pedagogiczny w Londynie został przeniesiony z dawnego lokalu przy Southampton Row do nowego i wspaniałego gmachu Uniwersytetu, pozostającego jeszcze w dalszej rozbudowie w dzielnicy Bloomsbury. Dawny lokal, wobec rozrostu agend, stał się niewystarczający. W Instytucie uczyło się wielu obcokrajowców, stanowią oni jedną trzecią część słuchaczy i pochodzą z około 20 narodowości. Słuchacze przygotowują się tam na nauczycieli szkół powszechnych, średnich, seminariów nauczycielskich. Jedną trzecią stanowią Anglicy, a jedną trzecią słuchacze z kolonii i dominiów angielskich (Ameryki, Afryki, Australii, Azji).

Instytut ten powstał 1 września 1932 r. z dawnego seminarium nauczycielskiego (London Day Training College) i został w znacznej mierze rozbudowany. Pierwszym jego dyrektorem był Sir Percy Nunn, jeden z najwybitniejszych pedagogów angielskich; jego następcą jest profesor F. Clarke, znany ze swych kompetencji w świecie pedagogicznym.

W programie Instytutu figurują różne działy, jak administracji szkolnej, poradnictwa zawodowego, poradnictwa metodyczno-pedagogicznego. Ostatnio otworzono sekcję metod nauczania języka angielskiego dla obcokrajowców. Cykl wyższy Instytutu (Department of higher degrees) prowadzi badania pedagogiczne i psychologiczne oraz daje prawo uzyskania stopnia „Master of Arts” (magisterium), „Philosophy Doctors” dział pedagogiczny.

W pracach Instytutu biorą udział również czynni nauczyciele z Anglii i obcokrajowcy, którzy pragną kształcić się dalej. Słuchacze Instytutu organizują liczne

wycieczki naukowe celem poznania organizacji szkolnictwa w krajach skandynawskich, Francji, Belgii, Niemczech.

Opublikowane prace naukowe Instytutu są wysoko cenione przez specjalistów.

## VI. ŻYCIORYSY NAUCZYCIELI.

Zmiany i przekształcenia, jakie dokonują się w chwili obecnej w wychowaniu, wpływają na tworzenie się nowego typu nauczyciela-wychowawcy. Typ ten wyrasta na podłożu warunków społeczno-gospodarczych, kulturalnych i politycznych; stwarza on w społeczeństwie odrębną grupę zawodową o pewnej więzi społecznej. Jest rzeczą niezmiernie ważną zbadanie tworzenia się i rozwoju zawodu nauczycielskiego, w jego naturalnej sytuacji, genezy struktury duchowej wychowawcy, uzdolnień zawodowych; stosunku do środowiska itp.

Do badań tych potrzebne są obiektywne i liczne materiały; dostarczyć ich może nauczycielstwo w formie życiorysów, napisanych dokładnie i bezstronnie. Dlatego też w konkursie na życiorysy nauczycieli powinni wziąć udział ci wszyscy, którzy mogą przyczynić się do wyświetlenia tego problemu. W interesie zawodu nauczycielskiego leży, by monografia o życiu nauczyciela nie ustępowała miejsca pamiętnikom i życiorysom chłopów, robotników i urzędników. Należy więc zabrać się do szczegółowego przemyślenia swego życiorysu, odpowiedniego zredagowania i możliwie rychłego przesłania do Wydziału Pedagogicznego Z. N. P. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 4).

Zawód nauczycielski, warunki pracy i życia nauczyciela, jego społeczno-kulturalna rola w społeczeństwie nie mają jeszcze naukowego opracowania. Brak ten jest tym bardziej dotkliwy, że w dokonujących się obecnie głębokich przeobrażeniach społecznych Polski nie mała rola przypada nauczycielowi, wychowawcy przyszłych pokoleń Państwa Polskiego. Nie ma ważnej sprawy społecznej i państwowej, która by nauczyciela nie dotyczyła. W całej bowiem zawodowej strukturze społeczeństwa zawód nauczycielski zajmuje wyjątkowo ważne i odpowiedzialne miejsce. Dlatego też naukowe opracowanie problemów zawodu nauczycielskiego w obecnej dobie jest sprawą nie cierpiącą zwłoki.

Pragnąc uzyskać materiał naukowy do studium o zawodzie nauczycielskim ogłasza Instytut Pedagogiczny Z. N. P. konkurs na życiorys nauczyciela. Instytut zwraca się z prośbą o nadsyłanie życiorysów do nauczycielstwa pracującego we wszystkich rodzajach szkół, niezależnie od wieku i ilości lat pracy zawodowej, bez względu na narodowość i wyznanie i bez względu na to, do jakiej organizacji zawodowej należą.

Naukowo cenny biograficzny materiał powinien obejmować koleje całego życia nauczyciela od dzieciństwa do chwili obecnej przedstawiony tak szczegółowo, jak tylko to jest możliwe. Przedstawione być powinny zarówno zewnętrzne warunki życia, jak i stosunki z ludźmi oraz osobiste przeżycia.

Zacząć należałoby od opisu swojej rodziny: jej przodków, ich zawodu, warunków życia i losów życiowych, sięgając wstecz tak daleko, jak sięga pamięć piszącego i członków jego rodziny. Następnie opisać lata dziecińskie i szkolne. Opis ten powinien przy zachowaniu porządku chronologicznego przedstawić szczegółowo warunki życia w tym okresie, trudności, zainteresowania własne, konflikty i przeżycia osobiste. Warunki kształcenia się i jego przebieg powinny być ujęte ze szczególnym uwzględnieniem tych osób, spraw, przeżyć, które wywarły najsilniejszy wpływ na kierunek zainteresowań i postawę życiową z tego okresu. Ponieważ chodzi tu o uchwycenie całego procesu kształtowania się osobowości piszącego, przeto

uwzględnić należy zarówno najbliższe bezpośrednio oddziałujące otoczenie, jak wpływy bardziej pośrednie.

W dalszym ciągu szczegółowo przedstawić należy pracę zawodową. Uwzględnić tu należy sprawę wyboru zawodu: w jakim wieku i w jakich okolicznościach powzięta została decyzja wyboru zawodu nauczycielskiego i jakie motywy zadecydowały o wyborze.

Jeżeli pracę nauczycielską poprzedzały inne prace zarobkowe, to należy je również opisać, wymienić miejsca pracy, czas i warunki, uwzględnić także szczegółowo czynniki, pod wpływem których dokonano zmiany pracy zarobkowej.

Służba wojskowa, zwłaszcza w okresie wojny, nie powinna być pominięta, przy czym należy uwzględnić jej wpływ na dalszy bieg i kierunek przerwanej przez nią pracy zawodowej lub przerwanego przygotowywania się do tej pracy.

Przedstawić należy pracę na pierwszej posadzie nauczycielskiej: w jakich okolicznościach została uzyskana? Czy bezpośrednio po seminarium? Czy też poprzedziły ją lata innej pracy lub bezrobocia? Wymienić swoje starania o uzyskanie posady i ewentualne niepowodzenia w tej dziedzinie.

Przedstawić trudności na tej pierwszej posadzie i braki w wykształceniu ogólnym i zawodowym, jakie się w sobie odkryło. Czy przygotowanie wyniesione ze szkół okazało się dostateczne czy też nie? Opisać przeżycia doznane w kontakcie z młodzieżą i przełożonymi.

Opisać również dalsze kształcenie się i samokształcenie z uwzględnieniem tych wszystkich przyjacielskich i zawodowych kontaktów z ludźmi, które wywarły wpływ na nie.

Cały bieg kariery zawodowej należy szczegółowo opisać. A więc zmiany posad i okoliczności, w jakich one miały miejsce, stosunki koleżeńskie, kontakty i współpracę z innymi instancjami wychowawczymi w mieście i na wsi, trudności i konflikty.

Podać ewentualne przemiany poglądów na istotne zadania nauczyciela wobec młodzieży i na możliwość ich realizacji i ewentualne zmiany nastawień w stosunku do wykonywanego zawodu. Podać przyczyny tych zmian.

Pracą pozaszkolną i organizacyjno-zawodową oraz społeczną winna również znaleźć miejsce w życiorysie.

Tak samo własne życie rodzinne od zawarcia małżeństwa do usamodzielnienia się dzieci i ich losy zawodowe.

Tak pojęty życiorys, napisany szczerze, dokładnie i obszernie stanowić będzie bardzo cenny dla nauki materiał. Im życiorys będzie obszerniejszy, im bardziej szczegółowy — tym cenniejszym okazać się może źródłem.

Licząc się z tym, że napisanie takiego życiorysu wymaga znacznej pracy, Z.N.P. ustanowił dla najlepszych 10 życiorysów następujące nagrody:

I — zł 500; II i III po zł 300; IV i V po zł 200; V—X po zł 100.

O przyznaniu nagród zadecyduje Sąd Konkursowy złożony z osób wchodzących w skład Dyrekcji Instytutu Pedagogicznego Z. N. P., oraz z osób powołanych przez Dyrekcję Instytutu spośród psychologów i socjologów.

Dyrekcja Instytutu podkreśla, że w życiorysie nie chodzi o naukowe opracowanie, lecz o szczerą i dokładną oraz konkretny opis swego życia. Wszechstronność, dokładność i szczerść będą stanowiły zasadnicze kryteria przyznawania nagród.

Jeżeli piszący nie życzy sobie aby otoczenie domyśliło się, czy to życiorys, może podawać zmyślone imiona i nazwiska. Trzeba jednak zaznaczyć to na wstępie życiorysu.

Własne nazwisko i adres należy dołączyć do życiorysu w zamkniętej kopercie.

Dyrekcja Instytutu Pedagogicznego poręcza na żądanie piszącego zupełną dyskreccję. Na kopercie należy umieścić jakiegokolwiek godło (wyraz lub zdanie) i to samo powtórzyć na rękopisie życiorysu.

Rękopisy nadesłać należy polecane do dnia 1 maja 1939 r.

W razie, gdyby żaden z nadesłanych życiorysów nie zasługiwał na najwyższą nagrodę, Sąd Konkursowy zastrzega sobie prawo podzielenia nagrody między kilka osób bądź powtórzenia konkursu.

Dyrekcja Instytutu Pedagogicznego zwraca się z gorącą prośbą do wszystkich nauczycieli, ażeby jak najliczniej przystąpili do współpracy nadsyłając swoje życiorysy.

## K S I A Ź K I

### I. BIBLIOGRAFIA.

Polska Bibliografia Pedagogiczna za 1938 r.

Dobrze opracowana bibliografia pedagogiczna stanowi ważny instrument w pracy zawodowej, naukowej i samokształceniowej. Od r. 1928 bibliografia pedagogiczna przestała wychodzić razem z „Rocznikiem Pedagogicznym”, nauczycielstwo bardzo odczuło ten brak i na Zjeździe Delegatów Z. N. P. w r. 1938 polecono Wydziałowi Pedagogicznemu opracować bibliografię za lata 1910—1920, celem uzupełnienia pracy Karbowiaka, oraz bibliografię za lata 1928—1938 r.

Prace te zdołano już w poważnej mierze wykonać i obecnie Wydział Pedagogiczny przystępuje do druku bibliografii pedagogicznej za rok 1938, która ukaże się w najbliższym czasie. W ciągu obecnego roku wydzie również z druku bibliografia za lata 1910—1920 w jednym tomie, zaś bibliografia pedagogiczna za lata 1928—1938 będzie się ukazywać w osobnych zeszytach obejmując poszczególne roczniki. Rozpoczęto już systematyczne opracowywanie bibliografii za rok 1939. Warunki dogodnej prenumeraty zostaną wkrótce ogłoszone.

### II. BIOGRAFIE.

CHARLES BAUDOIN. Jean-Louis Claparède. Delachaux — Niestlé — Paryż 1939. str. 110.

Charles Baudouin, znany uczyony psychoanalityk, w tej małej książeczce ujął szlachetną postać zmarłego w r. 1937 Jana Ludwika Claparède'a. Baudouin w mistrzowski sposób przedstawia życie tego dobrego, delikatnego, mądrego, głęboko uczonego, wspaniale zarysowującego się i obiecującego młodzieńca.

Ojciec Edward — potomek męcznych i nieugiętych hugenotów z południa Francji, potomek emigrantów francuskich, potomek rodziny uczonych genewskich, Matka Maria, córka znanego filozofa Spira, pragnęli obudzić w swym synie wielką osobowość, godną przodków. Jean-Louis wychowywał się pod bokiem ojca, twórcy pedagogiki funkcjonalnej. Jako mały chłopczyk już pomaga ojcu niezmiernie w opracowaniu pierwszych wydań „Psychologii dziecka i pedagogiki eksperymentalnej”. Od zarania okazywał niezwykle uzdolnienia oryginalne i samodzielne myśli; szkoły kończy z odznaczeniem. Jako młodzieniec — zna kilka języków, mówi nimi biegle, studiuje w Genewie, Paryżu, Nowym Yorku, Berlinie, Lipsku, Rzymie, gdzie zdobywa je tajniki tej bogatej duszy. Podajemy kilka wspomnień ze współpracy z Jean-Louis.

W latach jego wyczerpanej pracy (1928—1935) miałem możność współpracować z tym niezwykłym człowiekiem w Międzynarodowym Biurze Wychowania. Po ukończeniu swych studiów socjologiczno-pedagogicznych Jean-Louis z godnym podziwu zapałem zabrał się do wypracowania Biura. Otoczony stosami książek i pism pracuje niezmiernie, niemal bez z Anglii czy ze Sjamu. Materiały te trzeba nie tylko uporządkować, ale i wykorzystać.

Ten młodzieniec o czarnych oczach, pięknym, wymownym i dystyngowanym profilu, ujmującym spojrzeniu, bardzo skromny, jeszcze bardziej nieśmiały, zaabsorbowany całkowicie pracą, miał chwilę dla siebie. Szukał przyjaciół wspólnej pracy, towarzyszy łagodnych a praktycznych, z którymi mógłby dyskutować o ważnych problemach; miał słabość do Polski i Polaków. Niezmiernie wrażliwy, skrupulatny — starał się przeniknąć kulturę i ducha polską.

Do miłych chwil w moim życiu należą dyskusje prowadzone z tą dobrą, delikatną, finezyjną naturą w jego sali zawałonej zbiorami, wycinkami przy ul. Maraichers w Genewie. Należało zbiory w jakiś sposób poklasyfikować — wykorzystać; potrzebny jest pewien plan. Jean-Louis

to zrobi; do pracy przygotowuje się niezwykle skrupulatnie, porozumiewa się z różnymi ośrodkami w Europie i Ameryce; w krótkim czasie wydaje „Plan de classification de la documentation pédagogique pour l'usage courant”. Niejednokrotnie tego 27-letniego młodzieńca trzeba było wyciągać na przechadzkę, bo światu nie widział poza pracą. „Szkoda tracić czasu, pójdziemy w niedzielę w Alpy lub w Jurę, to odpoczniemy”. Lecz w czasie przechadzki gorąca dyskusja; jego atlasowe oczy blyszczą: czy istnieje, oprócz rozumu i inteligencji inna zdolność poznawcza — jakie są jej prawa logiczne. Dyskusja z nim to szczerza rozmowa, dyskretna wymiana zdań, łatwa i afektywna wymiana myśli. Świat brutalny i wulgarny wyierał nań fatalne wrażenie. Wówczas lubił mówić o Fryderyku Amielu: „Ah, mon Amiel, comme il me devient tragiquement proche ces temps!”

W sierpniu 1929 r. był jednym z głównych organizatorów kongresu „Światowej Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych”, a jego referat o „Nauczaniu historii” zwrócił powszechną uwagę. W r. 1931 wydaje monografię p. t. „L'Esprit international et l'Enseignement de l'Histoire”, która mu zdobywa poważne miejsce wśród świata pedagogicznego.

W r. 1932 pod kierunkiem profesorów w Lipsku i Dreźnie opracowuje tezę doktorską z socjologii. Jednak żmudna praca w Biurze Wychowania, pożyteczna a niewdzięczna, zaczyna podkopywać jego zdrowie; zbyt przejął się pracą, żył nią, nie znalazł świata poza nauką. Chciał jak najbardziej sumiennie wypełnić swe zadania, poświęcić się Międzynarodowemu Biuru Wychowania; życie ascetyczne, żadnych przyjemności dla siebie; nie miał czasu na spożycie posiłku. Wreszcie organizm delikatny nie wytrzymał, nerwy wypowiedziały posłuszeństwo. Jean-Louis opuszcza B. I. E. Umieszczają go w pensjonacie zdrojowym w Gland koło Versoix. Uroczy widok jeziora Lemańskiego, gór les Voirons, w głębi Alp, spokój wsi genewskiej koł jego organizm, lecz nerwy pracują; aktualny jest problem roczników pedagogicznych; żywo dyskutuje o rocznikach publikowanych w różnych krajach, o tym, który ma wydawać B. I. E. Umawiamy się, że w Warszawie zaczniemy wydawać „Międzynarodowy Rocznik Nauk Pedagogicznych”, w którym wybitni specjaliści omówią postępy nauk pedagogicznych w różnych krajach i w ten sposób stworzą wspólną syntezę nauki o szkole i dziecku. Układamy plan, wyliczamy specjalistów z różnych krajów, którzy z nami będą współpracować. W tym czasie Jean-Louis opracowuje rozprawkę dokumentacyjną o rocznikach pedagogicznych, którą drukuje w „Internationale Zeitschrift für Erziehungs-wissenschaft”. Po częściowym odrestaurowaniu zdrowia wraca do pracy jeszcze bardziej znojnej; oprócz pracy w B. I. E., w Instytucie J. J. Rousseau'a, przygotowuje się usilnie do kariery uniwersyteckiej; problem rekonstrukcji społecznej na podstawach etycznych i solidarystycznych pasjonuje go.

Na Sylwestra 1934 r. zebrała się grupa pedagogów zagranicznych w willi Claparède'a na Avenue Champel, otoczonej przepięknym starym parkiem z widokiem na Genewę. Oto północ; kończy się ręk stary — dzwony na katedrze św. Piotra wydzwaniają poważne „carillon”, wszyscy wychodzą na taras, miasto osnute mgłą, księżyc rzuca dziwną poświatę na gród Rousseau'a, wszyscy pozostają w zadumie, zapewne myślami gonią do rodzinnego domu w Nikaragui, Brazylii, Ekwadorze, Kanadzie, Indiach, Japonii, Filipinach, Australii czy Stanach Zjednoczonych. Jean-Louis w tym momencie podniósł mowę, jak hinduski mędrzec Rabindranath Tagore: „...Si nous voulons un monde d'harmonie pour demain, il faut que nous vivions désormais suivant les principes de ce monde d'harmonie...”

Niestety, przeznaczenie nie pozwoliło mu pracować i realizować pięknych haseł. Musiał przerwać pracę — podupadał na zdrowiu. W r. 1935 musimy opuścić Genewę; trzeba się pożegnać z Jean-Louis; jest w Jussy pod Genewą. Wiezie nas swym autem p. Maria Claparède; jak bardzo cierpi, że syn jest chory, jak gorąco pragnie, by powrócił do sił i kontynuował dzieło swego dziadka Spira i ojca; cieszy się każdym przejawem jego żywości. Dzwone to pożegnania; pozostając kilka godzin z sobą, dyskutujemy zawzięcie na temat pedagogiki porównawczej; jej metod, funkcji, przedmiotu. Pedagogika porównawcza miała być podstawową techniką pracy B. I. E. W tej sprawie wynikła poważna różnica zdań w łonie B. I. E. Wreszcie czas leci, trzeba pożegnać się i przyrzec, że dyskusję dokończy się listami. Ciężki był to moment: wokół w pełni żniwa, ozłocone słońcem wioski genewskie toną w woni kwiatów. Trzeba opuścić B. I. E., środowisko uniwersyteckie, ciepłe ognisko Instytutu J. J. Rousseau'a i tych dobrych, mądrych przyjaciół.

W r. 1936 w lipcu spędzamy razem krótki czas w Genewie. Jean-Louis jest za Yverdonem w St. Croix. Auto prowadzi prof. Claparède; w oczach jego głęboki smutek i dobroć; mądrą mknie wzdłuż Lemanu; szczyty Alp blyszczą się w słońcu. Cisza kojąca, nakazująca milczenie; mijamy Coppet, Nyon, Morges, Consonnay, Yverdon, Grandson i wreszcie St. Croix. Trasa dobrze znana; w tych okolicach rozrzuceni są robotnicy rolni z Polski; uprawiają buraki; odwiedzaliśmy ich co niedzielę. Jean-Louis świetnie wygląda; jak tu dobrze w tym uroczym zakątku Jury z rozległym widokiem na jezioro i dolinę neuchâtelką. Jean-Louis siedzi nad wielką pracą filozoficzną; tezy zgłosi na Kongresie Filozoficznym 1937 r. w Paryżu. I znowu żywa dyskusja; interesuje go niezmiernie filozofia polska, nasz mesjanizm go porywa, prosi

o bliższe informacje o Towiańskim, Trentowskim, Cieszkowskim, Libelcie. W końcu umawiamy się, że w r. 1937 przyjedzie do Polski — spędzimy okres ferii w Gdyni, o której tyle słyszal, a następnie w Krakowie i Zakopanem; poweźmiemy pewne decyzje w sprawie prac w dziedzinie pedagogiki porównawczej. Wspólna z tego powodu radość. Na polskim brzegu Bałtyku...

Niestety, przeznaczenie inaczej chciało. Dnia 21 kwietnia 1937 r. Jean-Louis zamyka oczy na zawsze. W momencie, kiedy profesorowie filozofii w Sorbonie zainteresowali się jego tezami zgłoszonymi na Kongres Filozoficzny. Zamiast współpracy w Gdyni, w zetknięciu się z Instytutem Pedagogicznym Z. N. P., mogliśmy tylko odwiedzić Jego mogiłę na cmentarzu w Saint-Georges. Pomnik wykuty z glazu przedstawiający wielką otwartą księgę, obok stosu w Saint-Georges. Pomnik wykuty z glazu przedstawił wielką otwartą księgę, obok stosu księzek, najlepiej charakteryzuje to przedwcześnie zgasłe życie. W dole szumi Arwa wpadając do Rodanu, nad grobem unosi się mewa, jakby mądrym okiem chciała czytać z księgi-grobu, że tu spoczywa jeden z wielkich przyjaciół Polski i Polaków, który pragnął dorobek cywilizacyjny Polski ściślej włączyć do cywilizacji ogólnej.

Jean-Louis ma wielu przyjaciół w Polsce, którzy zachowają szczerą pamięć o Nim.

J.

### III. PSYCHOLOGIA DZIECKA.

REYNIER MARGUERITE. L'Amé Enfantine. (Dusza dziecka). Antologia ułożona ze wspomnień, pamiętników i wyznań wielkich pisarzy. Wydawnictwo „de la Nouvelle Revue Française”. Paryż, 1937, fr. 20.

Psychologia współczesna wyraźnie oddziela umysłowość dziecka od umysłowości dorosłego; dziecko w swoisty sposób odczuwa, rozumuje, patrzy. Jest rzeczą bardzo trudną zrozumieć dziecko, a wspomnienia z lat dziecięcych nie są łatwe do odtworzenia i giną w mrokach lat.

Psychologowie zawodowi odmawiają wartości naukowej wyznaniom, wspomnieniom, pamiętnikom; przyznając słusność psychologom, nie można jednak z drugiej strony całkowicie lekceważyć tych dokumentów, a odpowiednia ich analiza i interpretacja może uchronić od dołowości.

Autorka podjęła się właśnie takiego zadania: wydobyć bogate materiały, a następnie podać je krytyce i wyciągnąć należyte wnioski, które pozwoliłyby na lepsze oświetlenie duszy dziecka. Reynier zebrała teksty wielu wybitnych ludzi (Anatoli France, Jakub Casanova, Tolstoj, św. Augustyn, Goethe, Andrzej Gide, Marceli Proust, E. Quinet, de Vigny, Stendhal, M. Gorki, Rousseau, Renan, Duhamel, J. Simon, B. Franklin i wielu innych) i zgrupowała je w następujące rozdziały: pierwsze wspomnienia, źródła szczęścia dziecka, miejsce zwierząt w życiu dziecka, zdobywanie mowy, stosunek do świata zewnętrznego, pierwsze kontakty z naturą, wrażliwość dziecka, fantazja, zabawy i zabawy, magia, świadomość swego ja, poczucie sprawiedliwości, ambicja, niebezpieczeństwa wypływające z represyj potrzeb naturalnych i wrodzonych zamiłowań, siła sympatii dziecka, wpływ środowiska na dziecko, uczucie religijne, sztuka a dziecko, książki a dziecko.

Książka opracowana jest inteligentnie i interesująco, potwierdza szereg praw psychologicznych oraz rzuca snop nowego światła na duszę dziecka. Rodzice i nauczyciele mogą wynieść wiele korzyści z przeczytania tej książki.

TERMAN, LEWIS M. i MERRILL MAUD D. Measuring Intelligence. A Guide to the Administration of the New Revised Stanford — Binet Tests of Intelligence. Boston, Houghton Mifflin, 1937, str. 461. (Pomiary inteligencji).

W książce tej znajdujemy świeżą rewizję skali Bineta-Simona, służącą do pomiarów inteligencji ogólnej, której pierwsze wydanie w opracowaniu Termana ukazało się w 1916 r.

W obecnej skali znajdują się testy dla dzieci od drugiego roku życia. Jest ona podzielona na okresy półroczne do piątego roku życia; zawiera testy dla dzieci 11 i 13-letnich, oraz testy umysłowego do 22 lat i 10 miesięcy. Autorzy podają nadto nowe próby, specjalnie typu niewerbalnego, dla pierwszych lat, oraz przesuwały testy pamięciowe na okresy późniejsze, ponieważ poprzednia skala była zbyt nimi obciążona. Najistotniejszą reformą skali jest wprowadzenie serii precyzyjnych testów równowartościowych i paralelnych, które pozwalają na powtarzanie badań.

Obok instrukcji technicznych do prowadzenia badań, wytycznych do oceny odpowiedzi, figurują w książce tej tablice statystyczne, ułatwiające wyrażanie ilorazu inteligencji i oznaczenie wieku umysłowego.



## LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

REVUE MENSUELLE CONSACRÉE À 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

La Réunion du Conseil d'Etat de l'Instruction Publique.

Le 30 Novembre 1938 a été tenue au Ministère de l'Instruction Publique la réunion du Conseil d'Etat de l'Instruction Publique.

Les représentants des autorités scolaires ont présenté des comptes-rendus détaillés de l'état de l'enseignement scolaire ainsi que des travaux réalisés au cours de l'année scolaire 1937/8.

Ces données envisagées de façon comparative avec les autres pays, ont été publiées dans le mensuel „Oświata i Wychowanie" (Instruction et Education).

Au cours d'une vive discussion on a particulièrement souligné de nouveaux crédits considérables destinés à pourvoir aux besoins de l'Instruction Publique dont les domaines grandissent toujours.

On s'est occupé des conditions pénibles du travail des maîtres primaires, on a demandé de relever le niveau de l'enseignement rural, de lui accorder les droits des autres types d'enseignement urbain; enfin il a été question d'organiser des écoles rurales de perfectionnement. On a attiré l'attention sur le fait que les maîtres d'écoles les plus doués quittent l'enseignement primaire, secondaire et professionnel pour des professions mieux payées.

On a souligné également le besoin de protéger l'école, l'élève et instituteur contre les influences étrangères et d'ordre politique. On a particulièrement réclamé de créer le plus prochainement en Pologne un vaste plan de l'Instruction pour l'avenir qui permettrait à la Pologne de se mettre au rang des Etats les plus cultivés.

La tâche qui incombe au Conseil Supérieur de l'Instruction Publique est de prendre en considération les problèmes soumis à son opinion par le Ministre des Cultes et de l'Instruction Publique et qui concernent l'organisation de l'Instruction et de l'éducation nationale.

C'est le Ministre des Cultes et de l'Instruction Publique qui préside le Conseil.

Les membres suivants font partie du Conseil:

- 1) les Sous-secrétaires de l'Etat au Ministère des Cultes et de l'Instruction Publique;
- 2) les directeurs de départements au Ministère des Cultes et de l'Instruction Publique;
- 3) les Curateurs des Circonscriptions Scolaires;
- 4) un délégué élu par les Conseils de Circonscriptions Scolaires (le tour successif de la participation de Circonscriptions est déterminé par le Ministre);

- 5) 5 représentants des cultes invités par le Ministre;
- 6) 4 représentants du personnel de l'enseignement primaire;
- 7) 3 délégués du corps enseignant des écoles secondaires d'instruction générale ainsi que des établissements pour la formation des maîtres primaires;
- 8) 3 représentants du corps enseignant des écoles professionnelles, délégués par les associations pédagogiques invitées par le Ministre;
- 9) un représentant de l'Académie des Lettres et des Sciences de Pologne;
- 10) 4 recteurs des écoles supérieures académiques (le tour successif de la participation de ces dernières au Séances du Conseil est déterminé par le Ministre);
- 11) 8 spécialistes (experts) en matières de l'instruction et de l'éducation, invités par le Ministre;
- 12) un représentant de l'organisation des Scouts Polonais;
- 13) un délégué du Comité Central pour les Affaires de la Jeunesse rurale;
- 14) un représentant de chacune des Chambres a) Agricoles, b) Commerciales et Industrielles, c) de Métiers (leur tour de participation est déterminé par le Ministre);
- 15) 3 représentants des organisations et institutions artistiques invitées par le Ministre;
- 16) un délégué de l'Institut Central d'Education Physique;
- 17) un délégué de la Chambre Centrale Médicale.

Le Ministre des Cultes et de l'Instruction Publique invite enfin à prendre part au Conseil les présidents des Commissions de l'Instruction Publique à la Diète et au Sénat et en leur remplacement les membres des dites Commissions désignés respectivement par leurs présidents.

Ces personnes jouissent également du plein droit de vote.

La Session (Cadence) du Conseil Supérieur de l'Instruction Publique de l'Etat est de 3 ans.



678

---

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL  
 KOMITET REDAKCYJNY: PROF. DR STEFAN BALEY, DOC.  
 DR JOZEF CHAŁASINSKI, DOC. DR MARIAN ODRZYWOLSKI

---

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:  
 STANISŁAW KWIATKOWSKI

---

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

## JAK PRYZOZDOBIĆ ŚWIETLICĘ?

W różnych seriach Ilustracji Szkolnej wydano szereg portretów i barwnych reprodukcji obrazów artystycznych, nadających się do różnego rodzaju świetlic, zwłaszcza dla młodzieży szkolnej i pozaszkolnej. Specjalnie dobrany komplet świetlicowy Ilustracji Szkolnej, zawierający 21 dużych, barwnych obrazów, kosztuje 12 zł 50 gr z przesyłką pocztową.

## MAŁY KOMPLET ŚWIETLICOWY

zawierający godło Państwa Polskiego; portrety Pana Prezydenta R. P., Marszałka J. Piłsudskiego, Marszałka E. Śmigłego-Rydza i reprodukcje barwnego portretu Marszałka J. Piłsudskiego na koniu w wykonaniu W. Kossaka, razem 5 dużych obrazów, jest do nabycia w cenie 3 zł, z przesyłką pocztową 3 zł 50 gr.

## MAPA C. O. P.

przedstawiająca obszar tworzącego się Centralnego Okręgu Przemysłowego, wykonana przejrzyście, razem z opisem, w wydaniu Ilustracji Szkolnej, jest do nabycia w cenie 1 zł 20 gr, z przesyłką pocztową 1 zł 50 gr.

Zamówienia załatwia

**SKLEP „ZABAWA I NAUKA”**

Warszawa, Świętokrzyska 18.

Pieniądze przysyłać należy czekiem P. K. O. nr 6880 dla Wydziału Wydawniczego Z. N. P. z wyraźnym zaznaczeniem za co są przesyłane.

## KONKURS „ILUSTRACJI SZKOLNEJ”

Zarówno element morza, którego brak tak bardzo zaważył w przeszłości na naszych dziejach, jak i zagadnienia naszej siły zbrojnej na morzu — marynarki wojennej — zostały w nowych programach szkolnych mocno podkreślone.

Redakcja „Ilustracji Szkolnej”, by zdobyć odpowiedni materiał rzeczowy oraz znaleźć właściwe wzory rozwiązania danego zagadnienia w pracy szkolnej, ogłasza niniejszy konkurs dla nauczycielstwa szkół wszystkich typów i stopni organizacyjnych.

Konkurs polega na nadesłaniu do redakcji opracowania metodycznego, które by obejmowało trzy następujące momenty zasadnicze:

- 1) Jak realizuję na terenie mojej szkoły programowe elementy morza, marynarki wojennej i akcji kolonialnej (moment programowo-dydaktyczny).
- 2) Jak wpływam poprzez szkołę na społeczeństwo aby zwiększyć zainteresowanie sprawami związanymi z posiadaniem morza i wybrzeża morskiego oraz pobudzić do udzielania pomocy w rozbudowie naszej floty wojennej (moment społeczno-propagandowy).
- 3) Jakie pomoce naukowe w formie materiału ilustracyjnego należałoby wydać dla celów szkolnych, by dane zagadnienie zrealizować skutecznie (moment redakcyjno-wydawniczy).

Autorzy najlepszych prac otrzymują nagrody w postaci:

Nagroda I (Ligi Morskiej i Kolonialnej) — Udział w rejsie na statku (2-tygodniowa podróż za granicę z pełnym, bezpłatnym utrzymaniem).

Nagroda II (L. M. i K.) — Bezpłatna podróż statkiem z Warszawy do Gdyni i z powrotem.

Dalsze ewentualne nagrody będą podane do wiadomości w „Gł. Naucz.”

Poza tym wyróżnione prace (trzy pierwsze) będą drukowane w „Pracy Szkolnej” za normalnym honorarium autorskim.

W skład sądu konkursowego wchodzi: K. Greb — red. „Ilustracji Szkolnej” A. Litwin — redaktor „Pracy Szkolnej”, prof. St. Sumiński — delegat Ligi Morskiej i Kolonialnej.

Prace zaopatrzone godłem należy nadsyłać pod adresem: Warszawa, ul. Smulikowskiego 4, Redakcja „Ilustracji Szkolnej”, załączając do maszynopisu lub czytelnego rękopisu zamkniętą kopertę z dokładnym adresem, imieniem i nazwiskiem autora pracy. Termin nadsyłania prac upływa z dniem 1 kwietnia r. b.

---

„JAK WYKORZYSTUJĘ RADIO W PRACY SZKOLNEJ”?

## KONKURS RADIOWY

Szczegóły konkursu podamy w następnym numerze wszystkich czasopism pedagogicznych Z. N. P.