

38/39r. Nr. 8

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:

- J. Borek: Szkoła i nauczyciel we współczesnej beletrystyce polskiej (c. d.).
- Dr L. Langholz: O literackiej produkcji młodzieży (c. d.).
- W. Górski: Analiza psychologiczna wspomnień z wczesnego dzieciństwa (c. d.).
- Dr I. Kiken: Znaczenie przyzwyczajenia w nauce i wychowaniu (c. d.).
- Ze szkół nowych: Jan Bednarz: Próby wychowawczo-dydaktyczne w szkole powszechnej nr 54 w Warszawie.
- Mgr I. Sznajer: Pedeutologia, jej rozwój i metody (c. d.).
- Kronika.
- Książki.
- Informacje o ruchu pedagogicznym w Polsce w językach obcych.

Sommaire:

- J. Borek: L'école et l'instituteur dans les romans polonais contemporains (suite).
- Dr L. Langholz: De l'oeuvre littéraire de la jeunesse (suite).
- W. Górski: Analyse psychologique des souvenirs de l'enfance (suite).
- Dr I. Kiken: L'importance de l'habitude dans l'enseignement et l'éducation (suite).
- Des écoles nouvelles: Jan Bednarz: Les essais éducatifs et didactiques à l'école primaire 54, à Varsovie.
- Mgr I. Sznajer: La pédeutologie son développement et ses méthodes (suite).
- 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
ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

RUCH PEDAGOGICZNY

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

RUCH PEDAGOGICZNY

jest również poświęcony sprawom zakładów kształcenia nauczycieli.

INSTYTUT PEDAGOGICZNY Z. N. P.

Statut zatwierdziło Ministerstwo W. R. i O. P. Dyplomy wydane absolwentom Instytutu przez Państwową Komisję Egzaminacyjną, dają uprawnienia równorzędne dyplomowi Państwowego Instytutu Nauczycielskiego.

W r. szk. 1938/39 wykładali w Instytucie:

Biologia — dr S. Skowron, prof. Uniw. Jagiel.

Filozofia — dr M. Ossowska, doc. Uniw. J. P., dr S. Ossowski, doc. Uniw. J. P.,
dr J. Kreczmar.

Psychologia — dr S. Baley, prof. Uniw. J. P., dr S. Szuman, prof. Uniw. Jagiel.,
dr B. Zawadzki, prof. Uniw. St. Batorego, dr J. Pieter, dr J. Wachtel, dr
E. Rybicka, dr Góryński, dr Kunicka.

Pedagogika — dyr. dr H. Rowid, dr M. Odrzywolski, doc. W. W. P., dr Jakiel, mgr
L. Pawiowski.

Socjologia — dr J. Chałasiński, doc. Uniw. J. P., dr J. Obrębski.

Ekonomia — dr A. Grodek, doc. S. G. H., dr J. Swidrowski.

Etnografia — dr K. Zawistowicz.

Formy i metody pracy społecznej — K. Maj, J. Cierniak, Fr. Dąbrowski.

Kultura Polski — dr St. Lorentz, doc. Uniw. J. P., J. Starzyński, doc. Uniw. J. P.,
dr K. Estreicher, asyst. Uniw. Jagiel.

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

SZKOŁA I NAUCZYCIEL WE WSPÓŁCZESNEJ BELETRYSTYCE POLSKIEJ



(Ciąg dalszy)

C. Szkoła polska a społeczeństwo.

„Na szkole wszyscy się znają, każdy by ją chciał poprawiać, ulepszać, a wszyscy jej wypominają czego im potem w umiejętności pracy dostało”¹⁾ — mówi J. Kaden-Bandrowski z uśmiechem ironii wobec niezliczonych, niepowołanych lekarzy szkoły, a prawie wszyscy autorzy, piszący o szkole polskiej, ukazują jaskrawe typy i rodzaje przetróznego „znachorstwa” w stosunku do szkoły.

Poza nielicznymi zresztą w powieści wypadkami zasadniczego negowania szkoły przez najuboższy proletariat wsi i miast, jako instytucji w ogóle zbyt cennej, bo „my nie dotego stworzeni. Dawniej się dzieci nie uczyły i było im lepiej niż nam teraz. Bieda i koniec”²⁾ — jak mówi ciemny Tomek z zaskorupiałej w nędzy Naprawy — najpospolitsze są według autorów objawy traktowania szkoły przez społeczeństwo z punktu widzenia osobistych wspomnień szkolnych. Chłopski krytycy dzisiejszej szkoły, ostro trzymani i bici w dawnej szkole, nie rozumieją metod stosowanych obecnie, uważają je za błędną, próżnowanie, w najlepszym razie za karygodną, odrywającą dzieci od „pasionki” i innych „posług” zabawę — i żądają rygoru, bicia i „prawdziwego” uczenia. Podobnie jak Węglarzowa żądają „kija w szkole” i niektórzy ze skoczowskich obywateli („Morcinka”), uważający, że nauczyciel „od tego ma płacone, żeby bić dziecka”³⁾, a i rodzice z innych powieści (przeważnie drobni, zapracowani rzemieślnicy i małomieszczanie), zgodni są ze skoczowiakami co do niesłuszności zaniedbywania w szkole tego nieodzownego, skutecznego i wprost „jedynego” środka pedagogicznego.

Inne znowu warstwy społeczeństwa, różni zbyt pewni siebie rzeźnicy i kupcy oraz ich wszędzie węszące zło małżonki, odmawiają z oburzeniem szkole „uzurpowanego” przez nią prawa do wychowania dziecka, stojąc na stanowisku, że szkoła jest „urzędem” mającym wyuczyć tylko dzieci z pozostawieniem spraw wychowawczych im, rodzicom.

Jeszcze inni, zarozumiałe „paniusie” ze sfer „inteligentkich i zamożniejszych” robią łaskę szkole powszechnej pozwalając jej wychowywać i kształcić swoje dzieci —

¹⁾ J. K. Bandrowski — „Miasto mojej matki”. Str. 92.

²⁾ J. Kurek — „Grypa szaleje w Naprawie”. Str. 31.

³⁾ G. Morcinek — „W najmłodszym lesie”. Str. 42.

surowo przy tym i z łatwo przypisywaną sobie „znajomością rzeczy” kontrolują pousunięcia dydaktyczne i pedagogiczne szkoły i skrupulatnie wyłapują jej przeoczenia i błędy, wyolbrzymiając je złośliwie. Autorowie pokpiwają z tego zjawiska spraw szkolnych, jakie sobie przypisują prawie wszystkie warstwy społeczeństwa, z aroganckiego ingerowania w sprawy szkolne i pretensji do wywierania wpływu na szkołę i nauczycielstwo. Rzadkie są w powieści objawy zaufania do szkoły, jej pracy i pracowników, rzadko ukazywani są rodzice wierzący w słuszność celów i metod szkoły — Tomala z gór, który się cieszy życiem polskiej szkoły i uważa ją za nagrodę odniesionego na wojnie kalectwa, należy do wyjątków.

Również w stosunku społeczeństwa do nauczycielstwa widzą autorowie całkowite niezrozumienie jego pracy i jego życia. Notując więc i w notowaniu przejawiając, wytykają społeczeństwu zaobserwowane wypadki jawnej, a nieuzasadnionej wrogości do nauczycieli — wytykają wynikłą z niezajomości istotnego stanu rzeczy pogardę dla poziomu umysłowego i kulturalnego „bakałarzy” — wytykają pewnym sferom nieoparte na niczym przypisywanie nauczycielstwu złych skłonności, wrogich zamiarów w stosunku do dzieci i środowiska, i liczne zniechęcające procesy o byle co — wytykają kontrolowanie i szpiegowanie osobistego życia i całą litanię objawów niechętnego, a nieuzasadnionego ustosunkowania się społeczeństwa do „dziecienniałych belfrów — fiksatów podobnych do jamników”⁴⁾.

Tę wykazywaną niewłaściwość ustosunkowania się społeczeństwa do polskiej już przecież szkoły i polskiego nauczyciela autorowie pogłębiają naświetleniem, rzadkiej zresztą w powieści, współpracy domu ze szkołą. Sylwetki i przemówienia opiekunów szkół i pełnych godności prezesów „Kół rodzicielskich” nie świadczą bynajmniej, by ci reprezentanci społeczeństwa mieli moralne prawo do lekceważenia szkoły, do kwestionowania i „poprawiania” wydajności jej pracy.

Toteż szkoła z powieści i jej nauczyciele uśmiechkiem pobłażania, cierpliwym, taktownym przekonywaniem i jakością pracy reagują na przykrą opinię i niechętny stosunek społeczeństwa — bo wiedzą, że musi on się zmienić, widzą, że już się zmieniać zaczyna na pozytywną współpracę, i że społeczeństwo dochodzi do przekonania, że trzeba do szkoły się zbliżyć, trzeba lepiej ją poznać, bo: „Nie ma w sprawie szkoły rzeczy błahych. Wszystko tu jest równie ważne i konieczne, bo wszystko wpływa na charakter i duszę przyszłego człowieka”⁵⁾.

CHARAKTERYSTYKA WSPÓŁCZESNEJ BELETRYSTYKI POLSKIEJ PORUSZAJĄCEJ PROBLEMY SZKOLNE I NAUCZYCIELSKIE

A. Wartość dokumentaryczna utworów.

Wspomnienia szkolne rzekomo mają to do siebie, że słabną w nich przeżycia przykre, a uwypuklają i nabierają blasku chwile pogodne i radosne — stwarzając ogólne poczucie, że „w szkole było dobrze”. Nie można by tego powiedzieć opie-

⁴⁾ E. Kobylińska — „Świat w szkole”. Str. 164.

⁵⁾ J. K. Bandrowski — „Miasto mojej matki”. Str. 92.

rając się na wrażeniu, jakie zostawia czytanie powieści o szkole przedwojennej. Czytelnika tych powieści uderza przewaga niemiłych, a nawet bolesnych wspomnień szkolnych, zastanawia i dziwi niechętny, a niejednokrotnie nawet wrogi stosunek autorów do szkoły i nauczycieli.

Trudno uwierzyć, by przedstawiony we współczesnej powieści obraz szkoły przedwojennej i jej nauczycielstwa, jej niedołęstwa metodycznego i zakłamania wychowawczego był całkowicie zgodny z prawdą. Trudno również uwierzyć, by liczne zastępy bojowników niepodległości mogły wyjść ze szkoły takiej, jaką ukazują autorowie: wiernopoddańczej i serwilistycznej — by mogła ona zaniedbując całkowicie formalne kształcenie na rzecz złe pojętego materializmu w nauczaniu wykształcić: yłe tęgich umysłów budujących dziś przyszłość Polski. Autorowie nie zapominają o doznanych niegdyś przykrościach i nie darują szkołę nic z jej win lub błędów — przeciwnie, wysuwają na pierwszy plan te winy, braki i błędy, wyolbrzymiając i przejawskrawiając doznane w murach szkolnych przykrości i urazy, bagatelizując równocześnie jasne strony i zasługi szkoły.

W miarę zagłębiania się w lekturę budzi się wątpliwość w wartość dokumentacyjną „szkolnych” powieści, słabnie wiara w prawdziwość podawanych faktów, w dobrą wolę autorów i w ich obiektywizm. Autorowie patrząc w przeszłość wciąż jeszcze widzą jej szkołę wystraszonymi oczami szubacka, dla którego profesor to wróg, czyhający na niego z groźnym notesem w rękę, a szkoła z jej rygiorem, obowiązkiem uczenia się i dokuczliwego siedzenia w niewygodnych ławkach to więzienie, którego „długoterminowość wydłużają jeszcze złośliwie zbyt wolno idące uczniowskie zegarki, według których godziny „wzrastają w dwójnasób, jak gdyby bulasty Roskopf Gawlika był w zмовie z profesorami” 6).

Prawdopodobnie autorom, jako silniej zarysowanym indywidualnościom, nie było „w szkole dobrze” — do każdej bowiem instytucji najłatwiej i najlepiej dopasowują się jednostki przeciętne, każda szkoła zawsze będzie „opóźniona” w stosunku do życia i zawsze znajdą się w niej tacy uczniowie jak bohater „Rubikonu” nie mieszczący się w ramach programu i w więzach rygoru szkolnego. Różne indywidualności autorów jako uczniów różnie też odczuwały swoje niedopasowanie do szkoły — całą winę zwalając oczywiście po szubacku na system, przymus i atmosferę panującą w szkole. To niedopasowanie się literatów do szkoły potwierdzają i wyniki ankiety zainicjowanej przez „Wiadomości Literackie” w r. 1926 i po dziesięcioletniej przerwie zakończonej w r. 1936. W odpowiedzi na pytania tej ankiety: „jak się Pan uczył w szkole średniej” i „jaki był stosunek Pana do literatury”, stwierdzają nie tylko autorzy „szkolnych” powieści, ale prawie wszyscy literaci zabierający głos w ankiecie, swoje niechętnie ustosunkowanie do szkoły i małe korzyści, jakie z niej wynieśli — nawet w zakresie literatury, która będąc zморą na ławie szkolnej stała się najmilszym zainteresowaniem w życiu.

Urasy psychiczne z czasów dzieciństwa i młodości głęboko zapadły w dusze autorów.

6) M. Rusinek — „Pluton z dzikiej łąki”. Str. 99.

Kaden Bandrowski ciągle jeszcze i w utworach i we wspomnieniach nie może pozbyć się wrażenia przeokropnej nudy, jaką tchnęły godziny szkolne w „systemie oschłego zwierzchnictwa i narzuconej z góry brutalnej celowości”. Nic dziwnego, że szkoła przedwojenna wygląda w jego utworach szaro i smętnie, i że nawet do pracy polskiej szkoły nie zawsze ma zaufanie, jeśli jak mówi z emfazą i zgryźliwym humorem w wypowiedzi ankietowej „Wiadomości”: „wspomnienie gimnazjum — całej tej maszyny godzin, pytań, odpowiedzi i zadań — trapi mnie jeszcze i teraz. Zwłaszcza na początku przewlekłych katarów, influenc, zaziębień itp. Jeszcze na wojnie, gdy się zaczynał ogień działowy, silniejszy niż zwykle, zrywałem się ze snu z wrażeniem, że mam iść do tablicy i odpowiadać. Świadomość, że to już nie gimnazjum, lecz bitwa, przynosiła mi błogą ulgę”⁷⁾.

Niechęć i subiektywizm w ujęciu tematu szkoły i nauczyciela najwyraźniej chyba przebija w „Zmorach” Zegadłowicza. „Zmory” to już nie jest odzwierciedlenie — to skarykaturowanie, wyszydzenie i znieważenie gimnazjum wadowickiego i jego profesorów — bardziej „krzywego zwierciadła” nie można sobie wyobrazić. Autor patrzy na siebie z lat młodzieńczych z nabożnym podziwem, zachwytem i samouwielbieniem — równocześnie zaś z zapamiętałą mściwością poniża profesorów przedstawiając ich jako głupców, pijaków, sadystów i obłąkańców. Szkoła w jego zobrazowaniu nie uczy, a nawet niszczy szacunek dla wiedzy, nie wychowuje, a demoralizuje — on jednak dziwnym trafem wychodzi z tych opresji i z całej zmorowatej atmosfery „kołtuńsko-filisterskiej” czysty, wzniosły i idealny. Biorąc nawet pod uwagę głęboką wrażliwość Mika i obfitość skutkiem tego urazów i upokorzeń doznanych w złej szkole od marnych profesorów — zastanawia pasją mściwości, z jaką autor bierze odwet na znienawidzonych „belfrach”. Egzaltacja autora zaznacza się wprawdzie i w odmalowaniu sympatycznych dla niego nauczycieli, którym nie szczędzi patetycznych wyrazów uwielbienia — w rezultacie jednak ten subiektywizm i krańcowa jednostronność autora ugruntowuje w czytelniku przekonanie, że obraz gimnazjum wadowickiego to fikcja, fikcja zbudowana na chorobliwym pragnieniu zemsty i całkowitego odprężenia się autora, fantasty i neurastenika.

Inaczej zabarwiony jest subiektywizm Nowakowskiego. Autor „Rubikonu” też wciela się w ucznia sprzed lat, podwyższa ówczesnego siebie w dzisiejszej swojej opinii, ale nie ma w tym zegadłowiczowskiego narcyzmu. Nie mając też zadawnionych kompleksów strachu i niższości nie mści się na swoich profesorach i szkole, przedstawia ich tak jak ich ongi widział i rozumiał, dając wierniejszy obraz przedwojennego gimnazjum. Subiektywizm Nowakowskiego przejawia się w podkreśleniu i uwypukleniu roli ucznia — bohatera powieści i jego stanowiska w szkole i w „kółkach” — wyczyny jego szkolne i pozaszkolne osnute są aureolą bohaterstwa i niezwykłości. Lecz oddaje autor przy tym sprawiedliwość i szkole. Jeśli w „Rubikonie” uczą źle, to nie dlatego — czuje się — by to naprawdę było źle — lecz „on”, uczeń zdolny i myślący chce żeby uczyli lepiej, więcej, i tego, czego pragnie praca

⁷⁾ Wiadomości Literackie nr 107.

z duchem czasu młodzież. Bohater i szkoła w „Rubikonie” stoją na równym poziomie, „on” — uczeń inteligentny i pewny siebie nie odczuwa wcale niższości w stosunku do profesorów — wszystkie zagadnienia bierze sprytnie a inteligentnie „za łeb” i — subtelnie biorąc w powieści odwet za odczuwaną w szkole przewagę „autorytetów” — góruje nawet nad profesorami i dyrektorem w sposobach ujmowania i rozwiązywania sytuacji i konfliktów. Gimnazjum krakowskie budzi nie g:ozę jak wadowickie, lecz raczej sympatię, a w odmalowaniu jego pracy jest widoczna większa już bezstronność zadowolonego z siebie ucznia.

Przeczy też Nowakowski tezie Zegadłowicza, Rusinka, Peipera i innych autorów o rzekomej austriackości gimnazjum galicyjskiego. Nawet dyrektor z „Rubikonu”, z którym autor-bohater — beczelnie wojuje, jest jednak dobrym Polakiem i nie chce w murach szkolnych rozmawiać po niemiecku. Nowakowski podkreśla legendę o górnolotności ówczesnych lat młodych, wypuklając postać bohatera „Rubikonu” na tle tajnych kółek samokształceniowych. Kółka te, według Nowakowskiego i Peipera, bardzo wydatnie przyczyniają się do wyrobienia młodzieży ze szkół przedwojennych na dzielnych ludzi, naprawiają błędy i niedociągnięcia szkoły. Im to przypisują autorowie, że nie tylko myślących i głębiej czujących chłopców, ale zapewne i niejednego gogosia ze „złotej młodzieży”, opiętego w mundur prawie oficerski i godzinami bezmyślnie paradowającego po plantach nauczyły rozumieć i wyznawać wyższe wartości, zapoznały z wielkimi myślicielami i godnymi poświęcenia ideaami.

(C. d. n.)

Jan Borek

O LITERACKIEJ PRODUKCJI MŁODZIEŻY

(Ciąg dalszy)

SZCZEGÓŁOWA ANALIZA ZAWARTOŚCI GAZETKI.

Chłopcy sami podzielili gazetkę na oficjalne działy następujące: literacko-społeczny, kroniki szkolnej, wolnej trybuny, humoru. Dział literacko-społeczny obejmował artykuły o treści społecznej lub politycznej, nowele, opowiadania, recenzje teatralne i kinowe; w kronice szkolnej było chronologiczne wyliczanie zdarzeń ze szkoły i internatu, krytykowanie urzędów szkolnych, nauczycieli lub uczniów; w wolnej trybunie wysuwało się konkretnie żądania na tle krytyki istniejących urzędów; w części humorystycznej umieszczano śmieszne opowiadania, satyryczne obrazki z życia szkolnego, parodie utworów literackich czytanych w szkole²⁴), wreszcie krótkie dowcipy. Od czasu do czasu pojawiał się dział naukowy, w którym były streszczenia wysłuchanych ważnych referatów albo informacje o doniosłych wydarzeniach w nauce. Przez pewien czas istniał też pod opieką nauczyciela przedmiotów pedagogicznych dział naukowo-pedagogiczny; tam zamieszczali uczniowie,

²⁴) Np. Mickiewicza „Dziady” Cz. II albo Kochanowskiego „Odprawa posłów greckich”. W „Dziadach” chór stanowiły „dziady internackie”, „widmem” był wychowawca; w „Odprawie” dyrektor odprawia delegatów uczniowskich proszących o zwolnienie z lekcji lub o coś podobnego.

zwłaszcza starsi, sprawozdania z przeczytanych książek pedagogicznych, refleksje wychowawcze na tle swoich korepetycji i omawiali ważne zagadnienia z zakresu pedagogiki. Były też rozmaite działy „sezonowe”, pozostające pod kierownictwem dokooptowanego specjalisty.

Dział społeczno-literacki był raczej literackim działem niż społecznym. Bardzo wiele utworów literackich wyrażało idee społeczne (opowiadania o nędzy małego miasteczka lub proletariatu wielkomięjskiego, o analfabetyzmie prowincji). Artykuły o świętach państwowych lub o roli pisarzy-jubilatów umieszczane w numerach specjalnych zaliczała redakcja do działu społecznego; nowele, opowiadania, wiersze do literackiego. Artykuły literackie przeważają liczbowo nad „społecznymi” — ogólnymi i znajdują się w każdym numerze gazetki ²⁵).

W każdym numerze jest jeden, dwa lub trzy artykuły z życia szkolnego lub internackiego ²⁶), bardzo często jest kilka artykułów polemicznych o jednym i tym samym temacie, każdy numer porusza sprawę osobistego życia uczniów. Dział „wolnej trybuny” jest ciekawym i wyrazistym odzwierciedleniem szkoły i internatu w umysłowości chłopców. Rzadszy i uboższy jest dział humorystyczny. Zamiast lekkiego humoru kwitną raczej ironiczne docinki, pamflet lub satyra. Młodzież — mówi Giese — jest poważna w swych elaboratach ²⁷).

Gazetka była czuła na wszelkie ważniejsze zdarzenia w szkole lub poza szkołą. Śmierć dwu kolegów znalazła w gazetce echo w formie bardzo ładnego nekrologu, uczczono śmierć Edisona, trzechsetlecie Spinozy, dwudziestopięciolecie śmierci Wypińskiego itd.

Ustanowienie działów w gazetce staje się w dalszych rocznikach funkcją czysto techniczną; nie można odgraniczyć ze względu na treść artykułu znajdującego się w dziale literackim od artykułu z „wolnej trybuny”. Warto by omówić główne tendencje zawarte we wszystkich artykułach bez względu na działy, do których zdaje się tylko technicznie należą. Z wyjątkiem artykułów referujących (książkę, zdarzenie lub film czy sztukę teatralną) wszystkie prace są przeniknięte osobą autora i ledwie kilka znalazło się prac „obiektywnych”. Każdy z utworów wyraźnie a nawet personalnie wypowiada myśli i życzenia autorów. Bernfeld zauważył, że nowele chłopców i dziewcząt przeniknięte są ich osobistymi przeżyciami, przy czym wyraźna

²⁵) Dane liczbowe o artykułach: „społecznych” — ogólnych (o uroczystościach, o roli literatury etc.) — 136, literackich (oryginalna twórczość literacka) — 206, o internacie lub szkole — 356 (nie licząc specjalnego numeru, poświęconego gazecie internackiej i specjalnego numeru poświęconego dziesięcioleciu internatu), artykułów humorystycznych i dowcipów — razem 86. Wśród „ogólnych” — 14 artykułów o charakterze pedagogicznym.

²⁶) W internatach istniejących przy dawnych preparandach nauczycielskich „...ustalił się ostatecznie typ pisemka. Jest to, ściśle biorąc, pamiętnik; chcemy, żeby w nim znalazły swe odbicie ważniejsze momenty naszej pracy, naszego życia. Bierzemy przede wszystkim chwile i wypadki, wiążące się z jasnymi stronami życia, chwile, kiedy wszystkim nam dobrze było...” („Preparandy nauczycielskie”. Wyd. przez Min. W. R. i O. P. W-wa, 1922, str. 151).

²⁷) Giese (o. c. str. 89) mówi o poważnym nastroju utworów — ernste Stimmung. Po wagę swą okazuje młodzież zwłaszcza przy prezentacji zewnętrznej, a czasem nawet tą powagą nadrabia.

jest tendencja do idealizowania bohatera, którym jest zwykle autor nowelki²⁸⁾ (narcyzm). Gazetka jest przede wszystkim terenem i wyrazem żądań młodzieży, zwłaszcza w internacie na forum wspólnego życia i na miejscu, w którym chłopcy otrzymują jedzenie i nocleg, mają udogodnienia i ewentualną obsługę. Gazetka jest w pojęciu chłopców dobrą bronią w walce o lepszy wikt, o zmianę regulaminu w internacie, o złagodzenie nakazów dyrekcji i poleceń nauczycieli; atakuje ona także samorząd szkolny, internacki a nawet pojedynczych chłopców. W internacie słyszy się często groźby, że warto by np. o „dzisiejszym obiedzie”, o czystości w sypialniach itp. napisać do gazetki. Taka rola gazetki zapewnia jej trwałość i regularne stosunkowo pojawianie się.

Żądania chłopców mogą dotyczyć: a) reorganizacji stosunków między gronem nauczycielskim a uczniami, między rodzicami a dziećmi, między „młodymi a dojrzałymi”, b) form współdziałania domu i szkoły, c) sanacji stosunków międzyklasowych lub wewnątrzklasowych, a więc wyłącznie spraw młodzieży. Każda młodzież przede wszystkim żąda. Spotykamy się z tym przecież w różnych pismach oficjalnych młodzieży, powstałych w ramach tak licznych dzisiaj obozów politycznych od skrajnej prawicy do skrajnej lewicy.

Szczegółowa treść żądań wypowiedzianych na łamach naszej gazetki jest następująca: 1) żądanie reformy nauczania, 2) żądanie reformy wychowania, 3) żądanie skierowane do grona, aby liczyło się z młodzieżą, z jej przeżyciami wewnętrznymi i potrzebami jej psychiki, przy czym młodzież umie bardzo trafnie siebie obserwować, 4) żądanie usunięcia wyraźnie wymienionego nauczyciela lub ostrzeżenie, aby zmienił swe metody. Te żądania należą do pierwszej grupy wymienionej poprzednio pod a). (O reorganizacji stosunków między nauczycielami a uczniami). Druga grupa pod b) (współdziałanie domu i szkoły) przedstawia się w szczegółach następująco: 1) żądanie współpracy domu ze szkołą, 2) żądanie, aby szkoła zainteresowała się domowymi warunkami ucznia²⁹⁾. Trzecia pod c) (stosunki międzyklasowe) zawiera: 1) słowa nagany wobec opornych kolegów i żądanie ich poprawy, 2) apel do organizowania się wewnętrznego, 3) żądanie współpracy wszystkich zrzeszonych uczniów, 3) żądanie solidarności, 4) nawoływanie do uczciwości w postępowaniu i do utrzymania godności ucznia i członka klasy zrzeszonej.

W żądaniach z dziedziny polityki, kultury i sztuki młodzież naśladuje prasę dorosłych, czasem po prostu kopiuje poważniejszy artykuł z prasy naukowej lub przyswaja sobie jakąś ideę. Dla stanowiska żądań charakterystyczne są tytuły działów w gazecie, jak: „Wolna Trybuna”, „Nasze sprawy”, „Mównica publiczna” itp.

Gazetka jest także terenem popisu. Chłopcy piszą, aby zyskać u czytelników na opinii, w artykułach wykazują wiele odwagi i pewności siebie. Czasem trzeba nałożyć cugle animuszowi. Przeważnie owi „dziennikarze” względnie „literaci” po-

²⁸⁾ O. c. str. 203 mówi o wyrażającym się przez to „Idealich”. Zresztą Bernfeld pozostaje pod wpływem psychoanalizy.

²⁹⁾ Młodzież internacka żąda nie tylko opieki, wyrozumiałości, ale czasem domaga się i pomocy materialnej.

lemizują i z uporem chcą przekonać przeciwnika o swej słuszności. Polemiki jednak często przechodzą w pustą gadaninę. Polemizuje się nawet z ludźmi stojącymi daleko poza szkołą i internatem, a nawet z artykułami z prasy dorosłych. W gazetce umieszcza swe wiersze renomowany „poeta” klasowy i internacki, a „filozof” zanudza długimi rozprawami. Często są artykuły demagogiczne, buntownicze, nawołujące do zerwania z obecnym życiem. W nich można odnaleźć chęć teatralnego popisu, ale także czasem czysty pierwiastek prawdy przeżytej³⁰⁾.

Są poza tym artykuły, które na podstawie wypowiedzi ustnych ucznia i na tle własnych obserwacji nad autorem można określić jako szczerzy wyraz osobistych przeżyć i jako wynikające z istotnej wewnętrznej potrzeby wypowiedzianie się. To są poważnie refleksje na temat domu rodzinnego, jakiegoś epizodu z życia prowincji, z której chłopiec pochodzi, lub wreszcie przyszłego zawodu. Takich artykułów jest jednak stosunkowo bardzo mało; wydaje się na tle gazetki, jakoby młodzież wyjeżdżając z domu zapomniała o nim zupełnie, nie zamierza nawet w myślach do niego wrócić i nie chce myśleć o swej przyszłości. Artykuły pedagogiczne w gazetce są bez życia i zapału i mają ton pseudonaukowy.

W każdym razie gazetka jako teren popisu wskazuje na to, jak bardzo młodzież pragnie rozmachu, pędu i sławy, jak walczy z gnuśnością i zaśniedziałą atmosferą i jak właśnie walka i współzawodnictwo są treścią jej życia. Młodzież starsza moralizuje wobec młodszej. „Powinniśmy”, „bądźmy”, „postępujmy” — taki zwykle ton panuje w niejednym artykule. Gazetka staje się czasami kazalnica, z której nie tylko ciska się gromy, ale się też naucza, nawraca, przekonywa. Efektowne czasem jest samooskarżenie się i próba poprawy, podkreślanie swego błędu i błędu kolegów i wyrażenie chęci kroczenia inną, lepszą drogą. Czyni to na chłopcach wrażenie, ale bardzo często wywołuje dyskusje i polemiki. Czasem jednak moralizowanie w gazetce wygląda na schlebianie władzom lub wychowawcom, nie jest subtelne, bywa moralizowaniem wprost, czasem nawet demagogicznym. Często poprzestaje się na wylizaniu błędów bez wskazania na jakąś wyrazistą ideologię pozytywną, czasem „ideologia” wypowiedziana jest mętnie. W każdym razie takie artykuły mogą być materiałem do studiów nad poczuciem etycznym młodzieży. Obok żądań, chęci popisu i moralizowania święci triumfy krytyka. Uwydatnia się ona zwłaszcza w artykułach o internacie i szkole. Krytyce ostrej, bardzo często niesłusznej, podlega dyrektor, nauczyciele, uczniowie, porządki w szkole, w internacie; charakterystyczne jest to, że nie można znaleźć w artykułach słów krytyki wychowawców internatu. Młodzież na tle tych artykułów krytycznych zdaje się widzieć tylko korzyści doraźne, niezdolna jest do dystansu rozumowego, artykuły krytyczne robione są na gorąco, bywają przesycone momentami emocjonalnymi, brak im często słusznych uza-

³⁰⁾ W jednym z numerów ukazał się artykuł 17-letniego chłopca p. t. „Ja chcę żyć”, w którym autor przeciwstawia swą nędzę materialną bogactwu osób biorących udział w zabawkach, uczęszczających do lokali i teatrów, jeżdżących samochodami. Jest w tym artykule wyrażona tęsknota za życiem „wielkiego świata”, chęć błyszczenia i używania tak typowa dla okresu poprzedzającego idealizm dwudziestoletnich, żądza posiadania różnych możliwości, aby móc zrealizować osobiste oryginalne pomysły, a nawet zwykła zazdrość.

sadnień. Jest zawsze zdanie „tak nie powinno być, tylko tak...”, brak odpowiedzi na pytanie „dlaczego”. Ostrej krytyce podlegają zwłaszcza organy samorządowe, urzędnicy w internacie i sama gazetka. Krytyka jest pozbawiona humoru i subtelnej ironii.

Humor w gazecie przedstawia się mizernie. Humor i dowcip dobrego gatunku jest przecież zawsze wytworem dojrzałości umysłowej, finezji i kultury. Drobne żarciki rozrzucone w gazecie dotyczą przeważnie życia szkolnego i internackiego, parodie lektury szkolnej z zakresu literatury są zwykle robione inteligentnie. Czasem są dłuższe paszkwile, czasem ironizowanie na temat jakiegoś zarządzenia szkoły albo nawet humorystyczna odpowiedź na artykuł, który się ukazał w prasie dorosłych. Ironia nie jest zwykle ostra, panuje tu raczej atmosfera łagodnego sarkazmu. Ironizowanie umiejętnie jest już przywilejem starszych. W pierwszych latach istnienia gazetki, gdy redakcja miała starszych członków i współpracowników, dział humoru był zwykle bardzo obfity i dobrze zaopatrzony.

Karta tytułowa każdego numeru jest odmienna. Na początku wielu artykułów są rysunki o charakterze ozdobnym, są też ornamenty w zakończeniach oraz inicjały. Maluje się portrety osóbistości, którym poświęcono artykuł lub numer specjalny (portret Edisona, Wyspiańskiego). Ilustruje się dowcipy w pomysł (np. rysunek przedstawiający kran z płynącą wodą, a pod rysunkiem napis — „wykład pewnego profesora”). Czasem wkleja się do numeru fotografie (np. fotografia przedstawiająca redakcję gazetki), czasem komponuje się ciekawe montaż z ilustracji wyciętych z gazety.

Numery specjalne mają zwykle dużą objętość³¹⁾. Numer specjalny z okazji 25-lecia zgonu Wyspiańskiego zawierał kilka dłuższych artykułów o jego twórczości malarskiej (wklejono do gazetki niektóre reprodukcje jego dzieł malarskich), sprawozdanie z przebiegu szkolnej uroczystości ku czci poety i przemówienie wstępne wypowiedziane na niej przez jednego z nauczycieli. Na każdej karcie tego numeru umieszczono powiększone reprodukcje znanych powszechnie inicjałów Wyspiańskiego. W szkole odbył się konkurs literacki w związku z lekturą dzieł Żeromskiego. Wygłoszono na nim kilkanaście odczytów. Pięć najlepszych odczytów znalazło się w numerze specjalnym poświęconym Żeromskiemu, artykuł wstępny do tego numeru napisał nauczyciel-organizator konkursu. Kiedy chłopcy zorganizowali sąd nad gazetką, poświęcono mu obfity numer specjalny. Jedni domagają się w artykułach tego numeru współpracy wszystkich mieszkańców internatu, inni tylko elity, niektórzy złośliwie twierdzą, że gazetka jest tylko organem literatów, niektórzy domagają się częstego pojawiania się działu humoru, inni pragną zaprowadzić dział pytań i odpowiedzi, wielu chwali gazetkę i twierdzi, że ona spełnia swe zadanie i jest dostatecznym wyrazem życia w internacie.

Kilka uwag o stronie formalnej artykułów. Nie należy zbyt ufać oryginalności młodzieży. W dziedzinie życia kulturalnego młodzież dojrzejająca nie sili się

³¹⁾ Numerom specjalnym gazetek szkolnych poświęcił w swym artykule osobny rozdział Parnowski („Gazetka Scienna”. Polonista, 1936).

zbyttnio na prawdziwą oryginalność i istotną nowość, trudno jej się zresztą zwykle zdobyć na własny wysiłek. Na terenie gazetki uwydatnia się to jako naśladowanie prasy codziennej lub periodyków³²⁾. Naśladuje młodzież układ artykułów, ich kolejność, ich rodzaj a nawet zawartość treściową. W numerach specjalnych spis artykułów stawał się wstępem informacyjnym p. n. „Co ten numer zawiera?”. Było to najbardziej typowe naśladownictwo modnego spisu artykułów niektórych periodyków literackich, które młodzież czytała, zwłaszcza pedagogicznego pisma „Kultura i Wychowanie” (pod red. Suchońskiego), które czytał redaktor i które właśnie w formie wstępu lub zakończenia zdaje sprawę z zawartości zeszytu. Szablon panował we wszystkich numerach, jaskrawo zaś występował w numerach specjalnych. Artykuły nie odbiegały w swej treści od komunałów prasy dorosłych, a całość numeru przypominała w układzie jakiś renomowany tygodnik. Z szablonem walczyło się w ten sposób, że opiekun gazetki skłaniał chłopców do wypowiedzania wyłącznie osobistych opinii; udawało się to tylko częściowo i było połączone z wielkimi trudnościami. Młodzież szła po linii najmniejszego oporu. W numerach specjalnych brak było refleksji osobistych, partii lirycznych i oryginalnych wierszy okolicznościowych. W jednym z dzienników co tygodnia w poniedziałek ukazywało się streszczenie całotygodniowych zdarzeń politycznych. To pismo czytała młodzież, w każdym razie czytał je redaktor. Po pewnym czasie zaczęły się w gazetce ukazywać artykuły p. t. „Co sływać w szkole”, albo „Z tygodnia na tydzień”, albo „Z wszystkiego po trochu”. Był w tym także bardzo wyraźny wpływ „Kronik Tygodniowych” Słonimskiego, albo artykułów Nowakowskiego w „I. K. C.”. Recenzje teatralne nie zawsze odzwierciedlały stanowisko i przeżycia młodzieży podczas sztuki, ale były często kopią (nie zawsze udaną) Boya, Wierzyńskiego lub Słonimskiego. Redaktorzy czytali przecież „Gazetę Polską”, „Wiadomości Literackie”, „Tygodnik Ilustrowany” itp. Także dział humoru wyglądał jak „małum necessarium” w numerze; nie było organicznej jedności między tym działem a całością numeru. Czasami dowcip był przepisywany z pisma humorystycznego.

W dwóch tylko działach młodzież wykazywała oryginalność i swobodę: a) w dziale literackim i b) w dziale życia szkolnego i internackiego.

a) W dziale literackim wypowiadała siebie, wszystkie opowiadania, nowele, wspomnienia, refleksje itp. przesiąknięte były subiektywizmem autorów. Trudno było młodym „pisarzom” trochę siebie zasłonić i nałożyć maskę, trudno było o pewien choćby minimalny dystans wobec opisywanych zdarzeń; stąd drobiazgowość, braki kompozycyjne, niemożność uwydatnienia faktów istotnych a usunięcia nieistotnych na dalszy plan, stąd skrót myślowy, nieściśłości i zgęszczenia stylistyczne. Autorowie czynią wrażenie, jakby chcieli w kilku zdaniach opowiedzieć wiele ciekawych rzeczy; utwór wprost pęka od ilości faktów, które nie są uporządkowane; nie zostaje wyjaśniony związek pewnych zdarzeń zawartych w opowiadaniu z całością, zdarzają się przeskoki z jednego tematu na drugi. Ale za to przy umiejętnej analizie

³²⁾ To stwierdza też ks. Roskoszny („O pisemkach szkolnych”, Muzeum 1928).

takich utworów można sobie urobić zdanie o autorze, o jego zainteresowaniach, chęciach, a także o jego możliwościach. Taki utwór jest klasycznym dokumentem psychologicznym, bo primo nie jest wynikiem obowiązkowej pracy, secundo wypływa z osobistej potrzeby wypowiedzania się, tertio — treść jego jest związana ściśle z przeżyciami młodzieży, quarto — autor chce się pokazać swym rówieśnikom i współmieszkańcom, a zarazem ma poczucie, że napisał coś wyjątkowego 33).

b) W dziale szkolnym i internackim młodzież walczy z pasją i z niezachwianą wiarą w słuszność sprawy. Argumentuje bardzo trafnie, czasem przesadza w określaniu cech ujemnych, często moralizuje powierzchownie, bez uzasadnienia. Broni swych interesów i wymienia nawet najdrobniejsze szczegóły, aby nadać swym żądaniom cechy ważności. Te rozmaite „kroniki szkolne”, uwagi „z naszego życia”, te „wolne trybuny” i ustępy z działu „co słyhać w szkole i w internacie”, to znowu ciekawy i cenny materiał pedagogiczny i socjologiczny.

Nie jest gazetka wolna od maniery literackiej. Wyraża się to w częstym pojawianiu się tych samych tematów i w tym, że niektórzy chłopcy nie odstępują od raz obranych utworów. Wpatrzony w powodzenie swego pierwszego artykułu pisze chłopiec bezkrytycznie ciągi dalsze, które jednak tematycznie, stylistycznie i pod względem myśli pozostają na poziomie artykułu pierwszego i nie wnoszą nowych pierwiastków. Wtedy jest to podobne do marzenia na jawie, trwającego przez dłuższy czas.

Przykłady:

- a) rozpisywanie się na temat domu rodzinnego,
- b) snucie legend o charakterze mistyczno-religijnym,
- c) zajmowanie się przez dłuższy czas analizą jakiejś ideologii społecznej.

Maniera stylowa uwydatnia się w powtarzaniu utartych frazesów i opisów (np. opis czystego nieba wygląda zawsze tak: „na niebie nie było ani jednej chmurki”), przez powtarzanie rymu i rytmu, przez powtarzanie motywów. Ulubiony jest zwłaszcza motyw ruchu (jazda pociągu, lot ptaków, przemarsz wojsk itp.).

ROLA GAZETKI W INTERNACIE. OCENA ZJAWISKA.

Właściwym celem gazetki było na początku stać się „rozumowaną księgą życia”. Autor artykułu musi porządnie opracować tezy, uzasadnić postulaty i poprawnie je wypowiedzieć. Pomysły niezdrowe i nieodpowiednie redakcja a limine odrzuca. Stąd potrzeba głębokiej rozważki i rozumu i oddalenie od siebie wszelkiej lekkomyślności. Artykuły literackie mogą spowodować zacieśnienie węzłów koleżeńskich (adoracja), tworzenie się grup o podobnych zainteresowaniach literackich. Zdarzało się, że w pracy dla gazetki budził się talent i chłopak drukować zaczął na łamach prawdziwego pisma literackiego, w którym współpracował długo po maturze. Wieści o zdarzeniach politycznych lub socjalnych, zamieszczone w gazetce, są często, zwłaszcza dla młodszych pierwszym źródłem informacyjnym. Gazetka zachęca do czyta-

³³⁾ Charakterystyczne jest, że chłopcy często przy sygnowaniu artykułów używają pseudonimów, ale pseudonimy te już każdy zna; jest to też przykład pożytku młodzieńczej.

nia prawdziwych gazet. Dzięki działowi „naukowemu” w gazetce może się bądź co bądź wyrównać poziom umysłowy chłopców młodszych i starszych.

Dzięki gazetce utrzymuje się tradycja w internacie. Z gazetki dowiaduje się nowicjusz, że ktoś był tu przed nim, że dbał o porządek i zdrowie kolegów, że się uczył i trapił rozmaitymi drobiazgami i że wyrwał³⁴⁾. Gazetka uczy chłopców patrzeć na rzeczywistość. Przez lekturę gazetki zaznajamia się nowoprzybyły z otoczeniem, z warunkami życia i pracy i wciela się powoli w atmosferę internatu.

Redaktorzy są zwykle dumni i zarozumiali, autorowie dobrze przyjętych artykułów patrzą z góry na innych, ale to są przemijające słabostki okresu młodzieńczego³⁵⁾. Ważniejsze jest, że młodzież odnalazła przede wszystkim siebie w gazetce i siebie przez gazetkę nauczyła się szanować. Pojawianie się gazetki jest dla młodzieży zawsze ewenementem.

Każda redakcja walczy i stara się o doskonałość gazetki, w swym wstępnym „credo” zapowiada zmiany na lepsze i bardzo często te zmiany konsekwentnie przeprowadza. Wobec tego wszystkiego ocena gazetki jako środka wychowawczego musi wypaść dodatnio. Na terenie gazetki mamy ciągłe przykłady swobodnej, uspołecznionej twórczości, dążenia zbiorowego do coraz lepszych form. Może gazetka stać się też skutecznym organem w walce z trudnościami wychowawczymi, chłopcy mogą się przy dobrej opiece z gazetki nauczyć wielu rzeczy, poza tym stykają się w pracy nad gazetką po raz pierwszy z problemem redagowania organu, z trudnościami wydawniczymi i z organizowaniem roboty zespołowej. Aby jednak ocenę uzyskać w pełni i utrwalić ją w sobie uczuciowo, trzeba zobaczyć chłopców przy pracy, przy lekturze i przy tym, jak słuchają, gdy się gazetkę odczytuje³⁶⁾.

Dr Leon Langholz

ANALIZA PSYCHOLOGICZNA WSPOMNIENI Z WCZESNEGO DZIECIŃSTWA

(Ciąg dalszy)

Do cech charakterystycznych wspomnień należy ich styl. Właściwości jego zostały zachowane dzięki skłonieniu dziecka do swobodnego „głośnego myślenia” oraz przez dokładne notowanie każdego, wypowiedzanego przez dziecko słowa wspomnienia. Przy notowaniu wspomnień nie używałem wielkich liter, zaś znaki diakrytyczne stosowałem tylko w takich wypadkach, w których brak ich mógłby zniekształcić

³⁴⁾ O roli gazetki w internacie por. uwagi w książce przedtem cytowanej p. t. „Preparandy nauczycielskie”. Wyd. przez Min. W. R. i O. P. (W-wa, 1922).

³⁵⁾ Czasem takie słabostki przybierają gwałtowniejszy charakter. Jeden z redaktorów po wydaniu dwu lub trzech dobrze przyjętych numerów gazetki zaczął żywić o sobie wysokie mniemanie, przypisywać sobie wielką misję i zupełnie utracił samokrytycyzm. Jeden z „bohaterów pióra” wyznał mi, że czuje w sobie coś z kaznodziei. Chłopiec, który przez pewien czas redagował gazetkę, stał się wówczas nie tylko samotnikiem, ale brutalnym i nieznosnym dla otoczenia ironistą.

³⁶⁾ Ogólne uwagi o gazetce można znaleźć w „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart” pod kier. Dra Spielera), Freiburg in Breisgau, 1932 w T. II pod „Schülerzeitschrift und Schülerzeitung” i w „Pädagogisches Lexicon” (wyd. przez H. Schwarz), Bielefeld — Lipsk, 1931, w T. IV pod „Schülerzeitungen”.

treść. Uzasadnienie tego sposobu zapisywania znajduję w tym, że dziecko „myśląc głośno” nie buduje poprawnych zdań a odtwarza tylko obrazy wewnętrzne przez „nazywanie ich treści”. Na uwagę zasługuje subtelność zarysowujących się często poprzez słowa zespołów uczuciowych oraz plastyka odtworzonych obrazów. Przykłady:

„jak dziadko umierali i głaskali mię po głowie jak ich chowali jak płakali”
dz. 12 l., 6 r. ż.

„mieliśmy takiego kota i on wyszedł na dwór było tam dużo chłopców i ten kot przelatował nad takim domem tam cegielnia była jeden złapał go i drudzy takie kamienie duże rzucali na niego aż on padł krew się tak lała z niego nikt go tam nie chciał wziąć dopiero tatuś go wziął i leczylimy go i on się wyleczył ale głuchy był” chł. warsz. 12 l., 5 r. ż.

Charakterystyczne jest podobieństwo tego stylu do stylu niektórych współczesnych utworów literackich (Joyce, Proust, Kruczkowski). Styl wspomnień, zwłaszcza dzieci młodszych, ma te wszystkie cechy, które ustalił Piaget obejmując je nazwą „charakter egocentryczny stylu dziecięcego” (36). U starszych dzieci widać pewien wpływ szkoły: przejawia się on w dbałości o to, by słuchacz zrozumiał co dziecko mówi („informowanie przystosowane”); w tym celu dziecko doбира wyrazy lub porządkuje przyczynowo czy czasowo treść opowiadania. Ponieważ postępowanie moje zmierzało do skłonienia dziecka do mówienia „stylem pierwotniejszym”, przeto wspomnień tego rodzaju mam niewiele.

„Nieścisłości stylu dziecięcego”, jak je nazywa Piaget, przejawiają się m. n. w bardzo częstym używaniu „zaimków i przymiotników osobowych, wskazujących itp. i rozmieszczaniu ich na „chybił trafił”. Przykład:

„jakżem koło N. jeden gospodarz jechał furą i on tam je górka i on był rozpedzony i mnie drugi pchnął pod konia i zaraz ten chłop zatrzymał i ja poszedł do domu”.

Podobnie odbywa się łączenie podawanych w opowiadaniu faktów; występują tu wyrażenia „i potem”, „zaraz”, „i” i in. Oznaczają one pewien związek najzupełniej osobisty między pojęciami, które wyłaniają się w umyśle sprawozdawcy (Piaget, op. cit. str. 128). Przykłady:

„ja jak byłam malutka i ja chciała se wziąć garniátko wody się napić i było dwie szafy i szafa się zesunęła i mało mię nie zabiła i garniátko potłukłam”
dz. 8 l., 4—5 r. ż.

„raz jak się palił dom do nas jakiś chłop przyszedł po buty i patrzę a tu zad domu się pali tak płomień buchuje i policjant zobaczył i poszedł ich powyganiać i ona nie chciała i dopiero ją wygnał i zaraz wzięli siekiery i polecieeli do strażnicy i kłódkę rozbili i sikawkę zabrali a tych strażaków nie było i zaraz przyjechała sikawka jakaś i zaraz nazjeżdżało się dużo sikawek...” chł. więz. 9 l., 4 r. ż.

W przytoczonych tekstach jak również we wszystkich prawie wspomnieniach nie ma cech mowy dorosłego: porządku naturalnego czy logicznego. Jest w nich natomiast porządek inny, który polega na zaznaczaniu faktów z tej czy innej przyczyny ważnych dla dziecka. Istnieją również pewne głębsze różnice w stylu i w bu-

dowie wspomnień między dziećmi wiejskimi a miejskimi; uwydatnione zostaną one w rozdziale IV.

W rozdziale poprzednim podałem rozważania dotyczące warunków i przebiegu powstawania, trwania i pojawiania się w świadomości wspomnień. W związku z oceną wspomnień pozostaje do rozważenia zagadnienie przyczyn powstawania wspomnień i ich funkcji w życiu osobnika.

Zasób pamięci składa się z dwojakiego rodzaju wspomnień; jedne z nich powstały przez wielokrotne powtarzanie pewnych treści świadomości, drugie jako wynik oddziaływania świata obiektywnego na psychikę osobnika przez jednorazowe pobudzenie jego ośrodków pamięci. Obydwa procesy można określić jako uczenie się — drugi z nich dokonywa się na ogół bez udziału świadomości i towarzyszącego jej wysiłku oraz bez świadomości celu.

Ocena stosunku ilości doświadczeń zdobytych na jednej drodze do ilości zdobytych na drugiej jest trudna — o ile w ogóle jest możliwa. Nie ulega jednak wątpliwości, że zasób ich, zdobyty na drugiej drodze, jest znaczny a tym samym istnienie jego musi posiadać określony cel biologiczny. Według Bergsona pamięć pozostaje w służbie działania; w sformułowaniu Szumana (37) „pamięć — rozszerza środowisko, do którego organizm jest przystosowany, przez możliwość uwzględnienia w teraźniejszości doświadczeń przeszłości”.

Wspomnienia — doświadczenia osobnika powstają z utrwalenia przeżywanym zdarzeń. Zdarzeń tych są dwa rodzaje: jedne z nich działają na osobnika jako wynik przypadku, grożąc mu uszkodzeniem organizmu różnymi formami energii; drugie zazwyczaj mniej groźne pochodzą z absorbującego wyborczego a nawet poszukującego działania psychiki. Celu tego działania osobnik sobie nie uświadamia, mimo, że uświadamia sobie niekiedy do pewnego stopnia jego przyczynę („interesuję się tym a tym”). Działanie to, przejawiające się w jednokierunkowym nastawieniu do świata obiektywnego, ma źródło w czynnikach wrodzonych — np. w odziedziczonym usposobieniu schizo czy cyklotymicznym. Czynniki wrodzone, warunkujące nastawienie osobnika, mogą istnieć nie wywołując żadnych objawów. Kiedy jednak na organizm zadziałają określone bodźce, czynniki te ujawniają się. W razie powtarzania się lub stałego istnienia odpowiednich warunków wpływ tych czynników na działanie osobnika stale się zwiększa.

Takimi właśnie wywołującymi zespołami bodźców mogą być pewne silnie działające zdarzenia.

Przewidzieć więc można istnienie dwu rodzajów „seryj” wspomnień: jednych dostarczają osobniki utrwalające tylko zdarzenia przypadkowe, nie związane w serii podanej przez jednego osobnika ani treścią ani innego rodzaju więziami; innych — osobniki, u których zapamiętywanie działa wyborczo, na skutek czego wszystkie ich wspomnienia będą miały pewne wspólne cechy, uwarunkowane nastawieniem osobnika. Można również przypuszczać, że znajdują się w tej grupie osobniki, u których jedno lub kilka pierwszych wspomnień spowodowało ujawnienie się wrodzonego

nastawienia, zaś następne wspomnienia są wynikiem wyboru dokonanego pod wpływem tego nastawienia.

Określiwszy w ten sposób funkcję wspomnień oraz mając na uwadze wysunięte na początku tej pracy zagadnienia, których rozwiązanie ma dać analiza wspomnień, podaję niżej ocenę zebranego materiału.

Przytoczone na początku tego rozdziału zestawienia statystyczne nie są oparte na materiale ścisłym a zarysowujące się w nich prawidłowości mogą na skutek tego dawać tylko przybliżony obraz praw rządzących odpowiednimi zjawiskami. Występujące jednak wyraźnie zarysy prawidłowości świadczą, że metoda ustalenia danych (w szczególności dat wspomnień) dała obraz niewiele odbiegający od rzeczywistości. Oceniając otrzymane z zestawienia statystycznego wnioski, wziąłem pod uwagę następujące fakty: celem badania było otrzymanie wspomnień z wczesnego dzieciństwa, a więc z wieku przedszkolnego. Wszystkie jednak prawie dzieci podawały wspomnienia i z wieku szkolnego; jedne dlatego, że nie mogły wyodrębnić poszczególnych zdarzeń w okresie lat przedszkolnych, inne, ponieważ nie przerywałem im ich „głębokiego myślenia” dokąd go same nie ukończyły. Ponieważ jednak dzieci były nastawione przede wszystkim na myślenie o okresie życia przedszkolnego, przeto sądzić można, że z tego okresu zostały zebrane wszystkie najważniejsze wspomnienia, a tym samym nadają się one do ujmowania statystycznego. Mniejszą pewność posiadają ustalone dla tego okresu daty wspomnień, natomiast daty wspomnień późniejszych są pewniejsze, ponieważ dzieci mogły je ustalić dokładniej z powodu krótszego czasu między wspomnieniem a badaniem i łatwiejszej na skutek tego możliwości włączenia tych wspomnień w łańcuch zdarzeń obiektywnych. Zastrzeżenia mogą budzić wnioski z ilościowego zestawienia i rozsiewu wspomnień z lat szkolnych, ponieważ, jak podałem, wspomnienia te są tylko częścią wspomnień z tego okresu. Dodać jednak należy, że zarysy pewnych prawidłowości będą i tu oddawać stan rzeczywisty, bowiem podane z tego okresu wspomnienia są wspomnieniami najsilniej działających zdarzeń — można zaś twierdzić z dużym prawdopodobieństwem, że większa ilość nie podanych „słabszych” została wywołana tymi samymi przyczynami co i „silniejsze”. Wnioski więc mogą mieć tylko mniejszy stopień prawdopodobieństwa.

Nasuwa się również przypuszczenie, że dzieci mogły zataić pewną ilość wspomnień, zwłaszcza krępujących je — wydaje się jednak — wbrew Freudowi twierdzącemu, że wszystkie wspomnienia dziecięce mają charakter seksualny i dlatego bywają wypierane przez budzące się w toku wychowania sumienie — że nieliczne wspomnienia tego rodzaju ma niewielka tylko ilość dzieci. W materiale są nieliczne wprawdzie przykłady takich wspomnień, w których dziecko przyznaje się do kłamstwa lub podaje sytuację stawiającą je w niekorzystnym świetle. Ewentualny więc brak tych wspomnień nie zmieni obrazu, dostarczonego przez inne, mimo że obecność ich mogłaby rzucić ciekawe światło na mało znaną stronę psychiki.

Wyodrębnienie typów dzieci ze względu na wspomniany wyżej sposób ujmowania przez nich zdarzeń nie da się całkowicie dokonać, ponieważ wspomnienia nie odtwarzają całej przeszłości dziecka, a tylko charakterystyczne jej momenty. Da się

to zrobić w tych tylko wypadkach, w których serie wspomnień mają wyraźną więź wewnętrzną, świadczącą o utrwalaniu się ich pod wpływem określonego nastawienia.

Ocena prawdomówności dzieci musi tu być, zważona do zagadnienia dokładności odtworzenia nie „stanu faktycznego” zdarzenia, ale treści „obrazu” wewnętrznego. Ważnym jest, by wspomnienie odtworzyło te składniki zdarzenia, które zostały przy jego przeżywaniu „wybrane” przez psychikę dziecka i następnie utrwalone. Mogły wprawdzie nastąpić zniekształcenia tego stanu w czasie od chwili jego powstania pod działaniem „wpływów prądów psychicznych”, powtarzania wspomnienia i innych równie mało określonych czynników — temu jednak zapobiec miało zbieranie wspomnień od dzieci, u których „wpływy lat i prądów psychicznych” nie odgrywają większej roli, zaś żywa działalność i zainteresowanie się życiem bieżącym nie nasuwa potrzeby wywoływania i powtarzania wspomnień. Zniekształcenia w odtwarzaniu „obrazów wewnętrznych” mogły spowodować następujące czynniki: „bylejakość”, fabulacje (38), fantazjowanie oraz zaburzenia w sytuacji badania. Tych ostatnich udało się prawie zupełnie uniknąć.

„Bylejakość” jest bardzo rzadkim zjawiskiem i daje się natychmiast stwierdzić. Przykłady:

„jak ja była mała żem się balonem hopkała lalkęm we wózku wozila przecie skórowałam ze siostrą się bawiłam”

„ze stołu żem spadła bawiłam się w chowanki łapanki”

„j. ja miałam pięć lat szłam drogą i noga mi się poślizgnęła i spadłam do wody”

„ja złażila ze schodów i noga mi się poślizgnęła i ja spadła”

„jak ja miała pięć lat wylażłam na piec i spadłam na ławkę”

„razu jednego ja śpię w kolebce (!) a tatuś tak do mnie podchodzi i mówi: „no Oleś, wstawaj już bo musimy wyjeżdżać” a ja tak się przeciągam i mówię: „a gdzie pojedziemy” a tatuś mówi „tam do wujka do Gdyni” a ja mówię... przyjechaliliśmy a wujek akuratnie jadł rybę... u nas wybudowali takie straszne lochy w piwnicy... jak tatuś i brat uciekali to tatuś mój zgubił... i złoty zegarek ten zegarek był taki jak pana ale większy i miał takie świecące litery”

W tym przykładzie występuje połączenie fabulacji z fantazjowaniem. Można również uważać pewne składniki tego przykładu za przejaw kłamstwa, o którym mówi K. Dąbrowski tak: „U dzieci z przesadnie rozwiniętym egocentryzmem i o przesadnej skłonności do ulegania prądowi mimowolnych skojarzeń kłamstwo bywa objawem dążenia do odczucia swojej aktywności” (39).

Fantazjowanie jest podobnie jak poprzednio wymienione czynniki bardzo rzadkie. Pochodzi to stąd, że fantazje dziecka są marzeniami na jawie, przeznaczonymi dla niego samego (40), metoda zaś badania wiążąc dziecko z jego określoną przeszłością nie dopuszczała do rozluźnienia czynników, kontrolujących tok myśli.

Kilkakrotnie nastąpiło powtórzenie wspomnień usłyszanych od badanego już dziecka — wypadki takie dały się natychmiast stwierdzić.

Dla wszechstronnej oceny nasuwa się tu jeszcze potrzeba uwzględnienia zagadnienia, wysuniętego przez G. E. Müllera (41): czy zreprodukowany zostaje ślad rze-

czywistego zdarzenia czy produktu równoczesnego fantazjowania czy powtórzenie produktu fantazji lub marzenia sennego". Jak wspomniałem wyżej, „równoczesnemu fantazjowaniu” zapobiegła metoda badania, zaś nieliczne jego wypadki dały się łatwo poznać. Wspomnienia były wywoływane jako części większych czasowych całości, wytyczonych obiektywnymi zdarzeniami; ustalanie nawet przybliżonej daty wspomnienia polegało na wiązaniu ze zdarzeniami większymi. Produkty fantazji lub marzenia sennego nie dadzą się włączyć w taki łańcuch zdarzeń. Są zresztą w materiale dwa wspomnienia marzeń sennych, samorzutnie określone przez dzieci jako sny.

Nie ma wspomnień bez daty (kryptomnezje — Abramowskiego); jeżeli brak im daty dokładnej, to mają przynajmniej przybliżone określenie czasowe („nie chodziłem jeszcze do szkoły” itp.).

Odmiennego rodzaju materiał, w postaci wspomnień będących opisami obrazów ejdetycznych a odtwarzających zupełnie dokładnie stan faktyczny zdarzenia, mogli wnieść ejdetycy. Materiał taki byłby dla tej pracy niepożądany, ponieważ wnosiłby elementy wymagające odmiennej interpretacji niż wspomnienia. Istnienie zdolności ejdetycznych stwierdziłem u kilkorga dzieci; wspomnienia ich jednak nie posiadają cech obrazów ejdetycznych. Pochodzi to zapewne stąd, że jako obrazy ejdetyczne zostają utrwalone przeważnie zdarzenia przeżywane bez udziału świadomości i nie związane z silnym wstrząsem wzruszeniowym; związane natomiast z nim są replodukowane zarówno przez ejdetyków jak przez tych, którzy zdolności ejdetycznych nie mają.

Najważniejszym dla oceny wartości wspomnień jest zagadnienie, co dziecko odtwarza w słowach z danego mu w oglądzie wewnętrznym obrazu-wspomnienia. Gdyby opisywało słowami treść tego obrazu w ten sposób, jak opisuje obraz spostrzegany w rzeczywistości obiektywnej — a więc opisując ten sam obraz po pewnym czasie wybiera z niego coraz inne elementy, tak, że opisy są do siebie tylko częściowo podobne — to wtedy wartość wspomnień dla celów poznania psychologicznego byłaby niewielka.

Zagadnienie to rozwiązałem w ten sposób, że przeprowadziłem z 14 dziećmi powtórne badania po upływie siedmiu miesięcy od pierwszych. Podaję niżej przykłady odpowiadających sobie wspomnień:

I wsp.: raz widziałem takiego wielkiego żołnierza jechał na rowerze ludzie tak mocno uciekali z ulic...

II wsp.: jak ja był w mieście z matką i szliśmy ulicą i nadjechał żołnierz na takim wielkim rowerze, ludzie usuwali się z drogi uciekali w którą stronę mogli...

I wsp.: gdy auto jechało i było różnego koloru przybrane i rozrzucało różne ulotki miało czarną barwę i było w kształcie kwadratu szczotki były rysowane rozmaite przybory do czyszczenia na ulotkach...

III wsp.: jak pewnego razu przez W. przejeżdżały auta i rozrzucały różne ulotki takie były one koloru czarno-żółtego a na tych ulotkach były różne szczotki do mycia...

- I wsp.: na strychu były małe koty ja ich tam zbadałem i wziąłem jednego pod jedną pachę drugiego pod drugą i wsadziłem głowę między szczelbę i krzyczałem ale nikt nie słyszał aż w południe mię znaleźli...
- II wsp.: miałem coś dwa lata i były u nas na górze małe koty i wylazłem na górę i nikt mnie nie widział i wziąłem dwa ktoy jednego pod jedną rękę drugiego pod drugą i chciałem zleźć i wlałem między szczelbę i bałem się zleźć i takem siedział coś z pół dnia dopiero jak przyszli krowy doić to mię zesadzili...

We wspomnieniach tych, których w powtórnym badaniu otrzymałem 42, zgodność treści i dat jest uderzająca. Istnieją tylko drobne różnice wyrażające się w większej ilości szczegółów we wspomnieniach z drugiego badania; pochodzi to stąd, że dzieci były przy drugim badaniu swobodniejsze. Wspomniana zgodność wyników przejawia się także i w tym, że badanie powtórne nie dostarczyło wspomnień nowych tylko tych, które były podane poprzednio.

Wnioskować można z tego, że otrzymane wspomnienia są rzeczywiście najważniejszymi wspomnieniami z wczesnego dzieciństwa. Poza tym wyniki tego sprawdzenia potwierdzają doświadczalnie podany przez Bergsona fakt (43), że wspomnienia nie ulegają zniekształceniu w czasie. Dla uogólnienia jego należałoby sprawdzić otrzymane wyniki po dłuższym jeszcze okresie czasu.

Do otrzymanego wyżej stwierdzenia niezmienności wspomnień przywiązuję bardzo dużą wagę; niezmiennosc ta świadczy o pełnej przydatności wspomnień dla określonych we wstępie tej pracy celów.

Przed przystąpieniem do opracowywania wspomnień dokonałem ich selekcji opierając się tak na przytoczonych tu rozważaniach i spostrzeżeniach robionych w czasie badania. Badając dziecko obserwowałem jego ruchowe zachowanie się, wyraz twarzy i sposób mówienia. Jeżeli dziecko zdradzało podniecenie ruchowe, rozglądało się niespokojnie po otoczeniu, odzwierciedlało w mimice twarzy niepokoje wewnętrzny a nie mogłem tego stanu usunąć, to wtedy albo nie badałem go wcale albo też zwracałem szczególną uwagę na treść jego wspomnień i powiązanie jej ze zdarzeniami obiektywnymi. W takich wypadkach (niewielu zresztą) dziecko tworzy sztuczne i sprzeczne powiązania dla rzekomych wspomnień. Dyskwalifikowało to oczywiście z miejsca ich wartość. Podobnie było w tych wypadkach, kiedy podawane przez dziecko poszczególne fakty wspomnień wiązały się ze sobą w ten sposób, że wyraz z jednego nasuwał wyraz, będący ośrodkiem zdania drugiego itd. (...tatuś zgubił zegarek... zegarek taki jak pana tylko większy...).

Postawa dziecka podającego rzeczywiste wspomnienia miała charakterystyczne cechy: swobodny układ przy siedzeniu, spokój ruchowy, osi żrenic ustawione równolegle (zapatrzone w dal), pogodny wyraz twarzy. Sposób mówienia powolny, prawie monotony („Mówienie mimowoli”). Rysy twarzy ściągały się i przybierały wyraz zamyślenia, gdy dziecko poszukiwało wspomnienia; w chwili jego pojawienia się następował nieznaczny odruch: rozprężenie twarzy, często lekki uśmiech zadowo-

lenia, nieznaczny ruch całego ciała wyrażający się w przybraniu nieco zmienionej postawy a często też przy tym wypowiadało dziecko zdanie podające najogólniejszą treść wspomnienia („jak ja spadłem z dachu”).

Wnioskować można z tego, że wspomnienie pojawia się od razu jako całość; „ogłądanie” go przy pewnym wysiłku wewnętrznym wydobywa tylko jego zwiększającą się wyrazistość.

Pewna ilość dzieci nie mogła podać żadnych wspomnień, tłumacząc się niepamięcią, nie rozumiejąc mojego żądania lub też nie mogąc wyodrębnić poszczególnych wspomnień. W kilku wypadkach zdołałem przez zastosowanie dość uciążliwej analizy wydobyć od nich wspomnienia nie różniące się jakością od wspomnień innych dzieci; u niektórych jednak i ta analiza zawiodła. Sądzę, że przyczyny takich szczególnie trudnych wypadków są patologiczne — tym samym nawet w wypadku uzyskania z nich materiału nie można by go traktować na równi z materiałem od dzieci normalnych, ponieważ stanowi on osobne zagadnienie.

(d. c. n.)

Wacław Górski

ZNACZENIE PRYZWYCZAJENIA W NAUCZANIU I WYCHOWANIU

(Ciąg dalszy)

Czynów, które stały się już bezspornym dobrem ludzi wszystkich warstw należy się uczyć z przyzwyczajenia, bo jest to najkrótsza droga przyswojenia ich sobie w młodym wieku. Inne czyny i umiejętności ludzkie stają się przyzwyczajeniem nie na drodze bezkrytycznego naśladownictwa, ale na drodze wprawy zdobytej świadomym, indywidualnym wysiłkiem.

Uzasadnię, dlaczego przyzwyczajenie, mimo że jest nieodzownym środkiem wychowawczym, nie może jednak być ani najważniejszym, ani jedynym, ani nadrzędnym tak z punktu widzenia dobra jednostki jak i społeczeństwa.

1) Jaka jest biologiczna rola przyzwyczajenia? Przyzwyczajamy się do tego, cośmy często wykonywali, na cośmy często patrzyli, cośmy często powtarzali. (Innym i bardzo ciekawym jest zagadnienie formowania się przyzwyczajzeń. Nie odbywa się ono tak mechanicznie, jakby się na pozór wydawało. Zależy bowiem od wielu innych czynników, a nie tylko od liczby powtórzeń. (Np. prędzej się przyzwyczajamy do dobrobytu, niż nędzy itd.). Przyzwyczajenie pozwala nam odwrócić uwagę i myśl naszą od pewnych czynności, które z ongiś skomplikowanych stały się proste. W ten sposób nasza energia psychiczna zostaje odciążona. Kiedyś chodzenie, pionowa postawa, zachowanie równowagi absorbowały całą naszą uwagę. Kiedyś napisanie litery wymagało największego wysiłku psychicznego, uwagi, spostrzegawczości, zdolności porównania kształtu, organizacji wysiłku motorycznego. Dzisiaj jest to już dla nas rzeczą prostą. Nie możemy sobie wyobrazić życia, które by wymagało wysiłku i koncentracji uwagi przy każdej prostej czynności co-

dziennej. By życie było możliwe na obecnym poziomie, musimy Iwią część czynności wykonać automatycznie, bez wysiłku, z przyzwyczajenia. Ale czy wszyskie? Zwolennicy wychowania przez nawyk, przez przyzwyczajenie chcą, byśmy wszystko robili tradycyjnie i z przyzwyczajenia.

Nasze stanowisko jest inne. Po to odciążamy energię psychiczną od tysięcy czynności, by ją móc użyć na dalsze, coraz nowe czyny. Przyzwyczajenie nie jest punktem dojścia naszego życia, zakończeniem naszej pracy nad tworzeniem człowieka, ale jest punktem wyjścia dalszego działania ludzkiego. Nie po to nauczyliśmy się czytać, by móc nic nie robić lub czytać tylko obwieszczenia urzędowe, ale by ta umiejętność stała się załącznią nowego rozwoju nowej pracy nad sobą. W tym sensie sędziwy Goethe powiedział, że naiwni nauczyciele chcą nauczyć czytać siedmioletnie dziecko w ciągu jednego roku, a on liczy już 70 lat: i jeszcze nie opanował tej trudnej sztuki.

Dla uniknięcia nieporozumienia należy dodać, że przyzwyczajenie nie jest także punktem wyjścia naszej pracy wychowawczej, gdyż zanim czyn nasz stanie się potoczny, wymaga wysiłku i pracy. Tylko nieliczne przyzwyczajenia tworzą się samorzutnie z wrastania w środowisko. Inne wymagają pracy.

W aktualnym procesie wychowawczym przyzwyczajenie nie może być punktem wyjścia pracy wychowawczej ani jej ostatecznym celem. Jest ono punktem dojścia naszej pracy w odniesieniu do danego szczegółowego czynu, a punktem wyjścia następnych wysiłków nad dalszymi osiągnięciami, w których dotychczasowe przyzwyczajenia stają się środkiem wychowawczym, albowiem nie dążymy do wychowania skończonego człowieka, lecz chcemy umożliwić człowiekowi nieprzerwany dalszy rozwój, dalsze doskonalenie się, dalszą pracę wychowania samego siebie.

2) Żyjemy w różnych środowiskach. Zmierzamy do wychowania ludzi o najszerszej styczności społecznej. Przyzwyczajenia muszą się z konieczności ograniczać do własnego środowiska. Dziecko chłopskie w środowisku wiejskim może się przyzwyczaić tylko do środowiska wiejskiego. Doprowadza to do ograniczoneści, jednostronności, ubóstwa duchowego, które nie pozwala widzieć i rozumieć świata i ludzi poza własnym środowiskiem. Stąd wynikają nieporozumienia, wściekłość, nienawiść, pogarda i przesady klasowe, kastowe, wyznaniowe, narodowościowe, zawodowe. Jeśli walka klas nie może być rozstrzygnięta inaczej jak przez wojnę domową, jeśli konflikty między narodami musi tak często rozstrzygać oręż, jeśli świat jest pełen nienawiści wzajemnej, wynika to między innymi z braku obiektywnej podstawy porozumienia i wzajemnego zrozumienia się, którą stanowią może tylko intelekt, a której na przeszkodzie staje sztywne przyzwyczajenie, egoistyczne i arbitralne.

3) Przyzwyczajenia są konserwatywne, bronią się przed wszelką zmianą, nawet bardzo słuszną argumentem nic nie mówiącym, znanym od dawna w postaci „ne-variatur”. Argumentem przyzwyczajenia jest tradycja: w najgorszym tego słowa

znaczeniu. W samej naturze przyzwyczajania leży stałość, sztywność. Wszelka zmiana jest śmiercią przyzwyczajania. Dlatego przyzwyczajanie broni się przed wszelką zmianą bez względu na to, w imię czego ma ona być dokonana. „La paix vaut encore mieux, que la verité” (spokój wart jest więcej jeszcze niż prawda) — powiada Voltaire. Zdanie to odnosi się przede wszystkim do naszych przyzwyczażeń. Przyzwyczajenia są wrogami wszelkich zmian, choćby najsluszniejzych. Jeśli zmiana psychiki ludzkiej odbywa się w tak żółtym tempie, jeśli współzycie między ludźmi nie nadaża za szybkim rozwojem techniki, jeśli w stosunkach międzyzgatunkowych jesteśmy jeszcze wciąż na poziomie etyki prymitywnej, w której obcy — to wróg, wynika to z przyzwyczajania. Psychika z natury jest skłonna do szybkich zmian, jest elastyczna w przeciwieństwie do materii. Jeśli zaś dzięki pracy ludzkiej materia szybciej zmienia swe oblicze niż psychika, zawdzięczamy to bezwładnej sile przyzwyczajania. Ludzie o silnych przyzwyczajeniach bronią swoich przyzwyczażeń. Mąskują to hasłami i twierdzą, że bronią pewnych wartości ogólnych — tam, gdzie w grę wchodzi tylko osobiste przyzwyczajania. Hasła te zastępują im sądy i pojęcia. Konformizm zastępuje im myślenie. Nie zmieniają samorzutnie niczego w swojej mentalności, póki silny wstrząs nie zmusi ich do tego. Przyzwyczajenia ich są tak silnie uczuciowo zabarwione, że tamując wolną myśl badawczą są przyczyną tragicznych anachronizmów. Operują pojęciem kultu tradycji nie zdając sobie sprawy, że prawdziwy kult, prawdziwe umiłowanie tradycji wymaga udostępnienia jej wszystkim ludziom. Nie można silniej wykazać kultu dla twórczości Mickiewicza, jak umożliwiając wszystkim czytanie Mickiewicza.

4) Przyzwyczajenie jest też szkodliwe dla jednostki. Mogło ono pełnić swoje zadanie w społeczeństwie stanowym, w którym życie było jednostajne bez znacznych i szybkich zmian, w którym człowiek pełnił jedną i tę samą funkcję społeczną przez całe życie. Dziś, w okresie szybkich zmian, które wynikają z licznych styczności społecznych — zrutynizowane, bezwładne przyzwyczajenie uniemożliwia lub utrudnia adaptację. Staje się przez to często przyczyną osobistych tragedii mających swój epilog w sądzie, w zakładzie psychiatrycznym, samobójstwie lub niemej, cichej tragedii osobistej i rodzinnej. Popędy są często wielką trudnością w życiu i tłumienie ich jest nieraz ciężką walką życiową. Do tej niewoli popędów dołącza się jeszcze niewola przyzwyczajania.

Bierne wrastanie w środowisko i przyzwyczajanie, pielęgnowanie tradycji jest rzeczą piękną i nieodzowną. Ale przyzwyczajenie musi być selektywne, nie powinno mącić myśli i czynić nas niewolnikami przyzwyczażeń uniemożliwiających ciągłe doskonalenie się, ciągłe wychowanie samego siebie.

Uzasadniliśmy dotychczas, że wychowanie przez przyzwyczajanie nie jest ideałem wychowawczym. Obecnie zastanowimy się, czy takie wychowanie jest możliwe?

Oczywiście odpowiedź wypadnie przecząca. Przyzwyczać się można do czegoś po częstym powtarzaniu, po częstym przeżywaniu. Współczesne życie wymaga od nas zajęcia stanowiska wobec wielu sytuacji często nieprzewidzianych, nagłych. Nie

sposób przewidzieć każdej sytuacji, w jakiej człowiek się kiedyś może znaleźć. Np. w nauczaniu matematyki można przez przyzwyczajanie nauczyć się wszystkich wzorów trygonometrycznych, ale nie można przez częste powtarzanie nauczyć się rozwiązać wszelkie możliwe zadania. Do tego potrzeba czegoś innego. Podobnie można przez częste powtarzanie nauczyć się na pamięć Pana Tadeusza, ale nie można przez powtarzanie doprowadzające do przyzwyczajania stać się literatem albo wytworzyć zamiłowania do literatury. Z powyższych przykładów widać, że dzięki powtarzaniu zmieniającemu się w nawyk, dzięki przyzwyczajaniu możemy nabyć pewną cząsteczkę wiedzy i pewne stereotypowe formy postępowania. Ale nie możemy tą drogą nabrać zamiłowania do nauki i taktu w zachowaniu się. Dzięki przyzwyczajaniu możemy tylko dojść do minimum wymaganego od człowieka. Przez przyzwyczajanie możemy stać się ludźmi z grubszą ciosanymi, z którymi społeczeństwo nie będzie miało specjalnych kłopotów. Ale nie można tą drogą wykształcić człowieka w pełnym tego słowa znaczeniu, człowieka twórczego. Dlatego powtarzanie aż do nawyku, powtarzanie aż do osiągnięcia przyzwyczajania nie może być metodą wychowania człowieka. Jeśli dotychczas metoda nauczania przez ciągłe powtarzanie odnosiła skutek, to tylko dlatego, że nasze nauczanie było instrukcjonizmem utylitarnym. To minimum wiedzy potrzebne do egzaminu takiego lub innego można było zdobyć drogą powtórzenia aż do uzyskania biegłości. Dotychczas na pytanie, po co się czegoś uczymy, wykazywaliśmy uczniowi, że to się może kiedyś przydać. Zakładało się, że nauka jest przykrością, ale trzeba ją jakoś znieść, bo to się kiedyś przyda. Zapomniano zupełnie, że nauka sama dla siebie ma wartość dla naszego szczęścia i piękna i wartości człowieka jako człowieka. W sztuce już się wyżyliśmy stanowiska ciasno utylitarne. Nie mówimy, że czytamy piękne dzieła, że oglądamy obrazy lub słuchamy muzyki, bo to się kiedyś może przydać. Uznajemy wartość piękna dla naszego charakteru i dla naszego szczęścia. Czy nauka, prawda nie ma tej samej wartości?

Tylko tak długo może się utrzymać stanowisko pedagogiki przyzwyczajania, dydaktyka setek powtórzeń, jak długo panuje utylitaryzm, instrukcjonizm praktyczny. Gdy się zmienią poglądy na znaczenie nauki, wówczas dydaktyka powtórzeń ustąpi miejsca dydaktyce przeżywania.

Nikt nie może negować znaczenia przyzwyczajania dla naszego życia i dla nauki. W życiu przyzwyczajanie do pewnej czynności oznacza, że ta czynność odbywa się już automatycznie, nie wymaga kontroli. W nauce przyzwyczajanie oznacza, że pewne rzeczy są już opanowane, że można na nich budować dalszą wiedzę.

Negatywny stosunek do pedagogiki przyzwyczajania wynika z dwóch powodów. Po pierwsze chodzi o to, by przyzwyczajanie nie stało się wynikiem tresury, lecz świadomego przeżywania i współpracy wychowawca. W praktyce bowiem można się do czegoś przyzwyczaić, bo tak się musi, inaczej będą nieprzyjemności, albo dlatego, że to jest bardzo przyjemne. Można opanować np. system Spinozy po jednorazowym czytaniu ze zrozumieniem i odczuciem lub można się nauczyć na pamięć

całej Etyki. W obu wypadkach znamy system Spinozy. Ale który z tych sposobów jest bardziej wartościowy? Kto z tych dwóch uczniów Spinozy nabierze zamiłowania do filozofii? Czy ten, który wykuł Spinozę, bo to mu było potrzebne do egzaminu, czy ten, który zrozumiał Spinozę? Można coś opanować po jednorazowym przeżywaniu albo po setkach powtórzeń. W obu wypadkach w końcu będzie się umiało.

To już ma związek z drugim powodem. Tyczy się on celowości przyzwyczajania. Można się czegoś nauczyć, bo inaczej nie zda się egzaminu, i można się nauczyć, by móc pogłębić wiedzę, by móc dalej się kształcić. Przyzwyczajanie może być zakończeniem procesu uczenia się i może być podstawą dalszego kształcenia się.

Chodzi mi o to, byśmy sobie zdali sprawę, że nawyk, przyzwyczajanie może być punktem dojścia naszej pracy wychowawczej i dydaktycznej, ale nigdy nie powinien być punktem wyjścia. Nie powinniśmy opierać naszej pracy na założeniu, że człowiek jest mechanizmem i dlatego należy go uczyć systemem ustawicznych powtórzeń, aż rzecz stanie się nawykiem, lecz nawyk powinien być skutkiem świadomego wysiłku i zainteresowania.

Nie powinniśmy też uważać nawyku za ostateczny sukces, lecz za środek dalszego kształcenia się. Przyzwyczajania człowieka powinny służyć doskonaleniu się jednostki, a nie zniewalać jego intelektu.

Dr I. Kiken

ZE SZKÓŁ NOWYCH

PRÓBY WYCHOWAWCZO-DYDAKTYCZNE W SZKOLE POWSZECHNEJ NR 54 W WARSZAWIE.

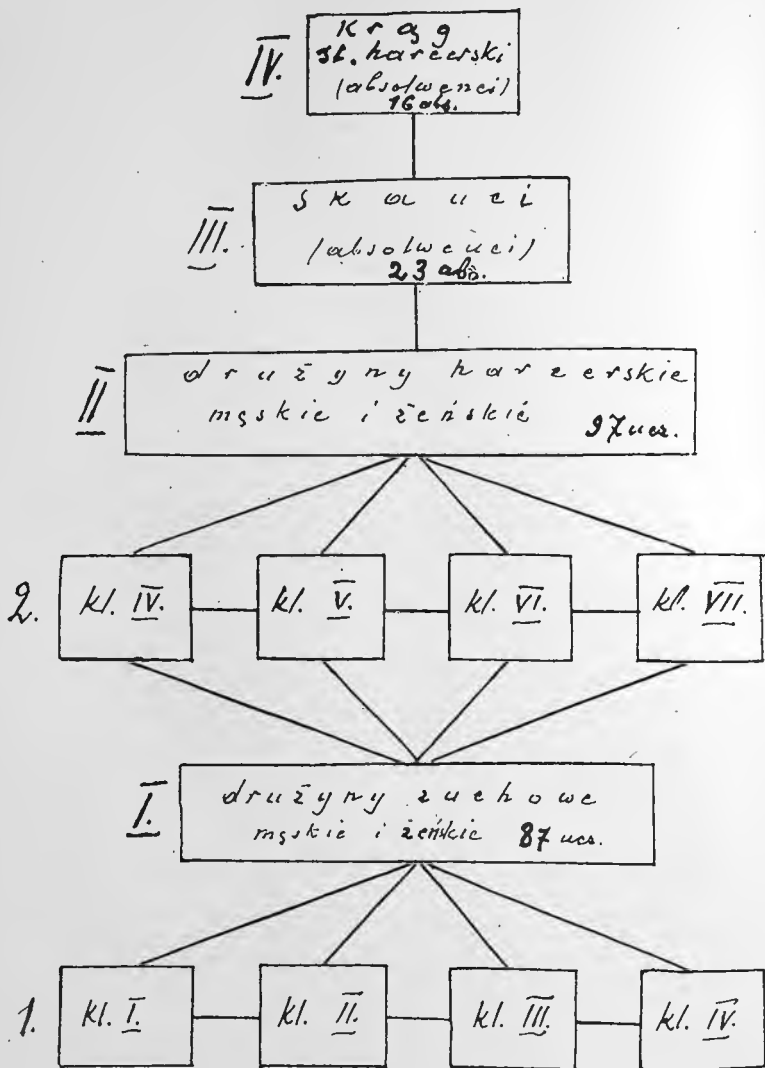
Budynek szkolny. Szkoła Powszechna nr 54 w Warszawie mieści się w pięknym jednopiętrowym budynku murowanym, dwuszkolnym o dwu poziomach. Każdy poziom przedstawia wspaniałe warunki lokalowe — dużą salę rekreacyjną oraz kilka naście sal klasowych i specjalnych. Budynek jest nowoczesny o pięknych elewacjach, wykonany solidnie i tanio (koszt 140 tysięcy złotych).

Boisko szkolne i ogród. Przy szkole jest piękne i nowoczesne boisko, przystosowane do różnych rodzajów gier i ćwiczeń cielesnych, zasiane trawą, dobrze rozplanowane, utrzymane bardzo starannie.

Ogród szkolny pokazowy i doświadczalny, zawiera rośliny warzywne, rolne, kwiatowe, krzewy, drzewa owocowe i ozdobne, polne, inspekty. Posiada specjalny basen do hodowli roślin wodnych i błotnych. W ogrodzie znajduje się również alana, w której w porze wiosennej i jesiennej klasa odbywa lekcje na wolnym powietrzu.

Założenia wychowawcze. Dziecko w szkole nr 54 zaprawiane jest stale do służby społecznej i pracy nad samorozwojem. Hasłem naczelnym w szkole jest: Służba Bogu i Polsce prawem najwyższym. Hasło to przyświeca całej szkole i środowisku, jest wytyczną w całokształcie prac wychowawczo-dydaktycznych. Stosownie do poziomu klas (od pierwszej do siódmej włącznie) wysunięte zostały hasła o treści harcerskiej, które odgrywają specjalną rolę w życiu i postępowaniu uczniów, orientują, skierowują, wiążą indywidualne poczynania w zbiorowy wysiłek nad doskonaleniem

Wychowanie organizacyjne
uczniów szkoły powsz. nr 54. w Warszawie
przedstawione graficznie.



Drużyny harcerskie wyrabiają organizacyjnie młodzież, doskonałą ją do tego stopnia, że szkoła 54 posiada zastępy własnej szarży, drużynę skautów, i krąg starszyzny harcerskiej, do którego należą absolwenci mający ponad dwadzieścia lat.

Spółdzielczość uczniowska. Duży nacisk położono również na przysposobienie gospodarcze młodzieży. Prowadzona jest bardzo dobrze spółdzielnia uczniowska obejmująca: I. Dział oszczędnościowy, II. Dział spożywczy, III. Dział materiałów piśmiennych. Młodzież uczy się tu oszczędzania, kupowania, nabywa pewnych kulturalnych przyzwyczajęń przy spożywaniu posiłku itp. Dwa poniżej podane zdjęcia świadczą o tym, że jest to bardzo ważna i pożyteczna akcja szkoły 54.

Wyposażenie szkoły w pomoce. Szkoła 54 jako warsztat pracy uczniowskiej, jest dość zasobna. Każda klasa posiada głośnik, dwie mapy (stosownie do programu), na stałe zawieszona na rolkach nad tablicą. Pod tablicą u dołu znajduje się skrzynia z odpowiednimi obrazami przeznaczonymi dla danej klasy do nauki przyrody, historii geografii, polskiego, religii. Upraszcza to ogromnie organizowanie pracy nauczycielskiej w klasie i urozmaica lekcje uczniom.

Niezależnie od tego wyposażenia poszczególnych klas, osobno znajdują się specjalne sale i pracownie. Ze zdjęcia zamieszczonego poniżej możemy poznać dobrze wyposażoną salę przyrodniczą. Następnie bardzo ciekawa i dobrze zorganizowana jest czytelnia uczniowska (tysiąc nowych pięknych książek), czynna codziennie od godziny 11 do 15. Czytelnia jest bardzo sympatycznym warsztatem pracy umysłowej ucznia. Prowadzona jest fachowo przez specjalną bibliotekarkę. Na zdjęciu widać fragment pracy w czytelnii.

Również miłą jest sala geograficzna, w której — jak pokazuje zdjęcie — znajdują się wszystkie potrzebne mapy zawieszona na rolkach na ścianie przedniej. Obok tego znajdują się mapy indukcyjne, tablice, skrzynie z obrazami, gabloty itp. Osobna klasa urządzona jest jako przeźroczarnia, w której znajduje się nowoczesny epidiaskop, ekran, zastony. Klasy pierwsze posiadają dwie duże tablice na dwu ścianach.

Sala gimnastyczna posiada nowoczesne urządzenie, drabinki, przyrządy, przybory do gier i zabaw. Sala rekreacyjna, jak widać na zdjęciu, posiada cztery duże akwaria, obrazy, gazetki ściennie, dwa duże głośniki, ławki do siedzenia itp. Cała szkoła jest nowoczesnie radiofonizowana, posiada mikrofon-adapter, gramfon elektryczny i głośnik w każdej sali. Znajduje się również sala zajęć praktycznych, z której korzysta tak samo szkoła znajdująca się na piętrze. Obok tego wyposażenia widzimy dwie bardzo pięknie urządzone izby harcerskie, sliczny pokój lekarski, ładną kancelarię, wygodny pokój nauczycielski i bogatą estetyczną spółdzielnię, w której lokalnie mieści się również świetlica.

Szkoła jest doskonale zaopatrzona w pomoce naukowe dzięki składkom rodzicielskim, zbieranym przez Opiekę Szkolną oraz dzięki pomocy materialnej miejscowych organizacji.

Poczekalnia i szatnia. Niezmiernie ważna w życiu dziewczyny i szkoły jest kulturalna poczekalnia. Ponad 90% polskich szkół powszechnych nie posiada przemyślanych i jako tako urządzonych poczekalni. Dlatego tym przyjemniej patrzy się na poczekalnię szkoły 54, która — jak widzimy na zdjęciu — jest przytulna, estetyczna, zachęcająca do przyścia do szkoły. Jest tu na czym usiąść, jest duże lustro, w którym można sprawdzić swoją postawę i czystość, są gazety, pisemka, zegar, wszystko czyste i estetyczne.

Szatnia również urządzona wzorowo, wygodna, otoczona specjalną barierą, by nie było bezpośredniego dostępu do ubrań. W poczekalni i szatni stale dyżuruje woźny.



Poczekalnia i wejście do szatni w szkole nr 54 w Warszawie.



Przerwa lekcyjna w szkole nr 54 w Warszawie.



Lekcja w sali geograficznej w szkole nr 54 w Warszawie.



Czytelnia uczniowska w szkole nr 54 w Warszawie.



Poczekalnia i wejście do szatni w szkole nr 54 w Warszawie.



Przerwa lekcyjna w szkole nr 54 w Warszawie.



Lekcja w sali geograficznej w szkole nr 54 w Warszawie.



Czytelnia uczniowska w szkole nr 54 w Warszawie.



Lekcja w sali przyrodniczej w szkole nr 54 w Warszawie.



Spółdzielnia uczniowska w szkole nr 54 w Warszawie.



Dożywianie dzieci w szkole nr 54 w Warszawie.



Zbiórka zastępu harcerzy w szkole nr 54 w Warszawie.

Orkiestra uczniowska. Przy szkole zorganizowana jest również orkiestra uczniowska smyczkowa, która skupia najzdolniejsze dzieci, posiadające własne instrumenty oraz uczy zdolne a niezamożne dzieci gry na różnych instrumentach. Szkoła posiada kilkanaście własnych instrumentów.

Nauka szkolna. Odpowiednie wyposażenie szkoły w pomoce stwarza dogodny warunki do pracy nauczycielskiej i uczniowskiej. Toteż szkoła 54 zaprawia ucznia do pracy samodzielnej, wymaga od niego czynnej postawy, stosuje metody poszukujące, unikając werbalizmu i pozornego uczenia. Byłem świadkiem bardzo pięknych nowoczesnych lekcji z historii, geografii, przyrody, polskiego, arytmetyki, gdzie uczeń pracował a nauczyciel przeważnie doradzał, wyjaśniał, uzupełniał, sprawdzał. Widać wyniki duże, dzieci są rozwinięte umysłowo, bardzo duży procent bez większych przeszkód przechodzi do gimnazjum.

Współpraca ze środowiskiem. Środowisko szkolne jest bardzo zróżnicowane. Od skrajnej nędzy do bardzo zamożnych właścicieli domów. Zorganizowano Opiekę Szkolną, która współpracuje aktywnie z nauczycielstwem w dziedzinie wychowawczej, samopomocowej i społeczno-oświatowej. Opieka odwiedza mieszkania zaniedbanych, biednych dzieci, poznaje ich warunki domowe i pomaga materialnie, zbiera składki rodzicielskie, urządza imprezy, rozrywki kulturalne, koncerty, naukę muzyki, organizuje komplety uzdolnionych uczniów, prowadzi świetlicę dla biednych uczniów i dożywia ich, wypożycza bezpłatnie pomoce naukowe szkole wieczorowej, prowadzi akcję odczytową wśród rodziców, oraz współpracuje z miejscowymi organizacjami i towarzystwami, zapraszając do Zarządu Opieki przedstawicieli Przyjaciół Grochowa i Zrzeszenia Właścicieli Nieruchomości na Grochowie. Dla absolwentów nieharcerzy zorganizowano przy szkole oddział Związku Strzeleckiego i Orlecia, dla których uruchomiono świetlicę.

Widać z tego, że szkoła 54 dodatnio oddziałuje na środowisko, wciąga je do współpracy, organizuje, inicjuje pracę społeczno-oświatową.

Kierownictwo szkoły. Słuszne jest to twierdzenie, że „duszą szkoły jest jej kierownik”. „Jaki kierownik — taka szkoła, a jaki nauczyciel — taka klasa”. Widać z tych poczyniń, że kierownik wrósł w środowisko, zna jego braki i potrzeby. Umie z niego wydobyć wszystkie wartości, by zbiorowym wysiłkiem stworzyć szkołę, która wywiera głębszy wpływ na młodzież, pozostawia trwałe ślady, pociąga wszystkich ku sobie, zdobywa zaufanie i miłość. Taka szkoła i jej oddziaływanie, to wielka korzyść realna dla środowiska. Duża kultura pedagogiczna kierownika i grona nauczycielskiego, wielkie ich uspołecznienie ułatwiają im niewątpliwie ogromnie pracę. Spodziewać się należy, że dotychczasowe próby i poczynania w szkole 54 jeszcze bardziej się poszerzą i pogłębiają.

Jan Bednarz

PEDEUTOLOGIA, JEJ ROZWÓJ I METODY

(Ciąg dalszy)

R o z d z i a ł 3.

NIWSPÓŁMIERNOŚĆ W WYNIKACH BADAŃ DOTYCHCZASOWYCH.

a) Niewspółmierność z powodu stosowania różnych metod.

Kończąc uwagi o metodzie dedukcyjnej i indukcyjnej podkreśliliśmy istnienie małej ilości punktów zbieżnych w momentach wspólnych zbadanych zagadnień i zaznaczyliśmy, że raczej uderza wielka rozpiętość i rozbieżność wyników u poszczególnych badaczy. Skąd to pochodzi?

Gdy fizyk lub chemik na podstawie jakiejś reguły lub wzoru wydedukują nowe prawo, zastosują je i sprawdzają, gdy astronom matematycznie dojdzie do tego, że w takim a takim czasie, w sąsiedztwie tych i tych planet zjawi się nowa planeta o takich i takich właściwościach — to są oni w każdej chwili gotowi (i obowiązani) udowodnić swoje twierdzenie nie tylko dowodem matematycznym, rachunkiem, ale też poprzez — o ile możliwości — doświadczeniem, rysunkiem lub fotografią. W przeciwnym razie spotkają się z zarzutem braku „etyki i moralności mózgu”⁴⁴), braku uczciwości i ostrożności naukowej.

Wystarczy jednak wydedukowane cechy właściwości, na przykład psychiki nauczyciela, zestawić i skonfrontować z rzeczywistością, by przekonać się, jak taka dedukcja stosowana do pedeutologii jest odległa od prawdy — już nie naukowej, ale nawet przednaukowej. Wynika to także m. in. i z braku systemu zdefiniowanych pojęć pedagogicznych, bo „prawda” wydedukowana z pojęcia niesprecyzowanego i niezdefiniowanego nie może wszak być naukową. Wynika to też z całkowitego ignorowania i bagatelizowania obowiązku każdorazowego sprawdzania wszelkich dociekań i wniosków (choćby przez sprawne zestawienie i porównanie). Na podstawie takich właśnie nieustalonych jeszcze terminów buduje się całe rusztowania frazesów i zapomina się, że podczas gdy takie np. nauki jak geometria czy astronomia rozwijają się i potężnieją właśnie dzięki metodzie dedukcyjnej — to innym gałęziom nauki, w tym wypadku pedeutologii — grozi wręcz odwrotny proces.

Jak w punkcie „b” niniejszego rozdziału zauważymy na odpowiednio dobranych cytatach „wniosków końcowych”, wielu autorów, piszących o nauczycielu, chwytają się jakiejś techniki specjalnej przypuszczając zapewne, że samo użycie tej techniki, względnie metody dedukcyjnej, już z góry, w jakiś magiczny sposób gwarantuje naukowość ich produktu. W wyniku otrzymujemy fikcję. Taka wydedukowana fikcja, którą od prawdy i rzeczywistości codziennej — a pedeutologia jest przecież nauką humanistyczną — dzieli dosłownie wszystko, zaczyna się z czasem przyjmować i bywa nadużywana w różnych przemówieniach i artykułach poświęconych zawodowi nauczycielskiemu. Powstaje w ten sposób wydedukowana rzeczywistość urojona — „prawda” o nauczycielu, aż nadto odległa od „rzeczywistości rzeczywistej”, by na to trzeba było szukać specjalnych dowodów i argumentów.

Ale i zestawienia wyników, uzyskanych jedynie metodą indukcyjną, chociaż odznaczają się znacznie wyższym stopniem prawdopodobieństwa, wykazują wiele rozbieżności nawet w sprawach identycznych. Fakt ten pochodzi stąd przede wszystkim, że sposób sformułowania i postawienia problemu był bardzo różny (a więc znowu sprawa pojęć pedagogicznych).

Drugą przyczyną niewspółmierności jest różnica nie tylko ilościowa, ale i jakościowa w badanym materiale ludzkim. Gdy Dzierzbicka badania swoje przeprowadzała na nauczycielach znanych i uznanych za wybitnych, to Rowid na przykład badania swoje przeprowadził na ludziach, którzy dopiero mieli zostać nauczycielami.

⁴⁴) A. B. Dobrowolski: „Rodzaje poznania”, wykłady na W. W. P. w Warszawie.

Zupełnie inne grono współpracowników miał Döring, inne zaś Schwarc. Wyjątkowość w doborze nauczycieli u Dzierzbickiej i u Rowida dały wyjątkowe wyniki chociażby na przykład w sprawach motywów obrania zawodu nauczycielskiego. Gdy u Dzierzbickiej blisko 60% zeznających jako motyw obrania zawodu podaje zamiłowanie i powołanie, u Rowida — aż 80% badanych wysuwa ten motyw, to u Schwarc liczbą ta spada gwałtownie do 24,6%.

Wreszcie przypomnieć tu należy trzecią przyczynę: wszystkie dotychczasowe badania posługujące się indukcją opierały się głównie lub wyłącznie na ankietach, rzadziej — na względnie dobrze przemyślanych eksperymentach, a — o ile nam wiadomo — nie wykorzystano nigdzie dotychczas najcenniejszego źródła poznania nauczyciela — pamiętników, dzienników, i autobiografii.

Nasuwa się dalej pytanie, jak zestawić tak optymistyczne wyniki Dzierzbickiej, a zwłaszcza Rowida, z wynikami na przykład Tobie Jonckheera (patrz str. 8), który na podstawie ankiety stwierdził, że na 35 uczniów w wieku przynajmniej lat piętnastu żaden nie obrał zawodu nauczycielskiego z powołania (liczba zeznających u Dzierzbickiej również wynosi 35). Najważniejszym motywem wyboru zawodu nauczycielskiego były korzyści materialne, jakie w wyobraźni 35 uczniów seminarium w Brukseli przedstawia ten zawód. Na drugim miejscu występują jako motyw rady rodziców (w rozdziale o motywach zestawimy te wyniki).

Istnieje wreszcie czwarta przyczyna niezgodności w wynikach i wnioskach z powodu nie tyle natury metodycznej, ile raczej z powodu ujęcia zagadnienia. Ale tej sprawie poświęcić należy osobny rozdział.

b) Niewspółmierność z powodu psychologiczno-wartościującego z jednej, a socjologicznego ujęcia z drugiej strony.

Gdy wyniki badań psychopedagogicznych (w tej chwili obojętne, jaką otrzymane metodą) zestawimy z odpowiednimi wynikami, uzyskanymi drogą socjologicznego ujęcia tematu, spotkamy się po raz drugi z wielką rozbieżnością.

Warto w tym miejscu zestawić kilka wniosków różnych autorów na jeden i ten sam temat:

„...są i tacy, dla których praca nauczycielska jest tylko „urzędową”, „biurokratyczną”, czynnością zarobkową. Ci ostatni, oczywiście, w ogóle nie powinni się byli znaleźć w szeregach nauczycielstwa” 45).

„Możemy stwierdzić wśród nauczycieli różnych poziomów nauczania dość częstą niechęć do swego zawodu; działają tu niewątpliwie także i czynniki materialne, ale w wielu wypadkach samo nauczanie jest przedmiotem skargi. Możemy dalej obserwować dość częste porzucanie zawodu, a także względnie rzadkie przekazywanie go swym dzieciom. Na podstawie statystyki abiturientów gimnazjów niemieckich z roku 1895 okazało się, że z nich wybrało zawód ojca:

45) Prof. dr Stefan Blachowski: „Wyniki psychologii pedagogicznej”, zamieszcz. w „Encyklopedii Wychowania” t. I, str. 383.

Z synów prawników	73%
„ „ lekarzy	63%
„ „ teologów	61%
„ „ nauczycieli gimn.	9%

Cyfry te są bardzo znamienne; wskazują one na to, że nauczyciele gimnazjów, nie czyniąc się dobrze w swym zawodzie, nie zachęcali synów swych do obierania zawodu ojcowskiego, a równocześnie pozwalają nam przypuszczać, że młodzież ta nie odziedziczyła skłonności pedagogicznych po ojcach, którzy ich również nie mieli i jedynie wskutek czynników zewnętrznych obrali zawód, do którego nie mieli zamiłowania⁴⁶⁾.

„Nauczyciel-wychowawca posiada żywiołową wiarę w wartość pracy wychowawczej, która jest mu zachętą i dźwignią w pracy. Do pracy z młodzieżą wziął się nie z wyrachowania, nie z zamiłowania do pracy naukowej, nie z pobudek społecznych lub innych, ani z popędu do przewodzenia, ale z żywiołowej potrzeby opartej na wrodzonej dążności do opieki nad dziećmi, do ich udoskonalania, płynącej z tkliwego wzruszenia, jakie dziecko w nim budzi... Wychowawca posiada wiarę w sens życia, a stąd zajmuje postawę religijną wobec świata” 47).

„Zawód nauczycielski jest jeszcze dzisiaj w wyższej mierze, niż inne zawody, zajęciem przejściowym. W Stanach Zjednoczonych statystyka wykazuje, że z tych, którzy obrali zawód nauczycielski, do innych zajęć przeszło około 40%, podczas gdy odnośna cyfra dla teologów wynosiła 9%, dla prawników i lekarzy tylko 3%. Cyfry, które posiadamy dla Polski, nie bardzo zdaje się, odbiegają od amerykańskich” 48).

Kontrastowość tych wniosków jest aż nadto oczywista, nie zwalnia jednak od konieczności uzupełnienia ich kilkoma wyjaśnieniami. Przedtem jednak — jeszcze dwa cytaty:

„...młodzież nasza w wyborze zawodu nauczycielskiego kieruje się najczęściej (około 80%) motywami natury idealnej, a mianowicie powołaniem, zamiłowaniem, chęcią pracy społecznej, tudzież pragnieniem kształcenia się w pewnych przedmiotach, natomiast motywy o cechach egoistycznych pojawiają się stosunkowo rzadko” 49).

„Zawód nauczycielski nie jest pojęty dla młodzieży lepiej sytuowanej, zwłaszcza męskiej. Jest to skutek gorszego na ogół wynagrodzenia nauczycieli i mniejszych widoków kariery w porównaniu z innymi zawodami o podobnych kwalifikacjach” 50).

Dlatego przeciwko nauczycielskiej czynności zarobkowej wysuwa się skar-

⁴⁶⁾ J. St. Bystron: „Szkoła i społeczeństwo”, Warszawa, 1930, str. 313.

⁴⁷⁾ W. Dzierzbicka: „O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela wychowawcy”, Warszawa, 1926, str. 54.

⁴⁸⁾ Wojciech Gotlieb: „Morfologia socjologiczna wychowania”, zamieszcz. w „Encyklopedii Wychowania”, t. I, str. 501.

⁴⁹⁾ Henryk Rowid: „Psychologia pedagogiczna”, Warszawa, 1930, str. 363.

⁵⁰⁾ Wojciech Gotlieb: „Morfologia socjologiczna wychowania”, zamieszcz. w „Encyklopedii Wychowania”, t. I, str. 502.

gę? Wynika ona z zestawienia „ideału nauczyciela wychowawcy” z rzeczywistością, ideału, uzyskanego nie drogą indukcyjno-empiryczną na szerszych i dokładniejszych podstawach, ale drogą, o której wspominaliśmy. Wystarczy jednak na tę samą sprawę spojrzeć z punktu nieco innego, a uchwyci się ją w płaszczyźnie szerszej, mianowicie socjologicznej, wolnej od wszelkiego wartościowania i od przeprowadzania krytyki zjawisk i faktów rzeczywistych. Wartościowanie pedagogiczno-moralizatorskie (cyt. 1, 3 i 5) jest być może bardzo „budujące”, ale jakże odległe od prawdy realnej i rzeczywistości w zestawieniu z wnioskami pozbawionymi właśnie jakiegokolwiek zabarwienia uczuciowego, pozbawionymi jakiegokolwiek tonu moralizatorskiego. Tacy autorzy, jak Mirski, Ziemonowicz, Łopuszański, Dzierzbicka, St. Dobrowolski i w. in. wierzą w to, że nauczyciel jest najważniejszym czynnikiem decydującym o charakterze i strukturze społecznej, o celach i ideałach społecznych szkoły w ogóle, powszechnej zaś w szczególności. Stąd takie tytuły prac, jak na przykład Stanisława Dobrowolskiego: „Nauczyciel jako główny czynnik rozwoju szkoły powszechnej” (Warszawa 1922).

Tej skłonności do przesadnego wyodrębniania możliwości i znaczenia nauczyciela-wychowawcy jako głównego, albo — jak niektórzy chcą — jedynego twórcy wychowania przeciwstawić należy stanowisko Bystronia, Gottlieba, a zwłaszcza Chałasińskiego⁵¹). I stąd znowu rozbieżność w wynikach badań. Pierwsi, czy to ubocznie, czy też w przyczynkach, fragmentach lub nawet całych pracach, poświęconych nauczycielowi, izolują problem nauczycielski od innych zjawisk pedagogicznych, drudzy wykazują, że nauczyciel jest częścią składową większej i bardziej skomplikowanej struktury społecznej i tylko, to sobie uświadomiwszy, można — dowodzą oni dalej — trafnie problemy pedeutologiczne ująć. Pierwsi, że użyję celnego porównania Chałasińskiego, przypisują kołom samochodu wyjątkowe i samodzielne znaczenie, drudzy zaś, nie negując wartości tych kół przypominają, że rozpatrywać ich działalność należy w zależności od motoru i szofera.

Konfrontowanie różnych pojęć, sądów i wniosków o nauczycielu usunie wiele iluzji i przyczyni się do zmiany wyjątkowego nastawienia do zawodu nauczycielskiego, wyrażającego się między innymi w nieuzasadnionym ani sprawdzonym mniemaniu, że tylko nauczyciel, którego motywem obrania zawodu było zamiłowanie i poświęcenie, jest jedynie dobrym wychowawcą⁵²).

R o z d z i a ł 4.

ASUMPT DO NINIEJSZEJ PRACY I PUNKT WYJŚCIA.

Nie jest — powtarzam — dotychczas rzeczą sprawdzoną, czy nauczyciel z zamiłowania i powołania pracuje wydajniej i wychowuje bardziej świadomie i konsekwentnie od zwyczajnych, trzeźwych, inteligentnych nauczycieli, dla których moty-

⁵¹) Patrz „Szkoła w społeczeństwie amerykańskim”, Warszawa, 1936, str. IX, X, 6, 513 i n.

⁵²) Poza tym takie konfrontowanie może stać się jedną z metod pomocniczych sprawdzania wszelkich uogólnień i założeń pedagogicznych, sprawdzania, które zainicjował u nas prof. Odrywolski. Takie bowiem zestawianie wykazuje paradoksalność i śmieszność niektórych sądów pedagogicznych z jednej, a stopień ich prawdopodobieństwa i wartość — z drugiej strony.

wem obrania zawodu była zwyczajna, nieukrywana chęć zarobkowania. Nie jest rzeczą zbadaną ani sprawdzoną, co kryje się pod pojęciem zamiłowania. Nie jest — dalej — rzeczą sprawdzoną (ale coraz częściej stwierdzaną), czy zamiłowanie, powołanie i towarzyszący im entuzjazm nie stygną po pewnym okresie pracy; czy wskutek upadku sił fizycznych, przepełnionych klas szkolnych, złych i ciężkich warunków materialnych, wskutek zepchnięcia na najniższe szczeble hierarchii społeczności inteligenckiej (i nie tylko inteligenckiej), czy — powtarzam — owo zamiłowanie i powołanie są wciąż tym spirytu movete nauczyciela, czy krystalizowanie się psychiki wychowawcy jest już ukończone z chwilą rozpoczęcia pracy zawodowej? Czy poglądy nauczyciela nie przeszły ewolucji i jakiej? Czy nie należałoby raczej zwrócić uwagi na współczynniki przebudzenia się, rozwoju i wzmocnienia zamiłowania, niż na zamiłowanie samo?

Bardzo pouczającym byłby eksperyment, gdyby np. Dzierzbicka po upływie lat dziesięciu raz jeszcze rozesłała ankietę do 35 wybitnych i wyjątkowych nauczycieli. Ciekawe byłyby wyniki otrzymane na nowo i zestawione z wynikami ogłoszonymi w 1926 roku⁵³⁾ (przy niezmienionej w niczym ankiecie i niezmienionym składzie osobowym odpowiadających).

Tak więc rozważania nad sprzecznościami i niewspółmiernością w wynikach dotychczasowych badań pedeutologicznych doprowadziły nas — tak, jak rozważania wstępne — do wniosku, że zachodzi konieczność rozpoczęcia badań nad stosunkiem nauczyciela do własnego zawodu.

Wreszcie trzecia droga doprowadziła nas do tego stanowiska. W różnych artykułach, rozprawach i przemówieniach, poświęconych nauczycielowi, cytuje się często Dawida „O duszy nauczycielstwa”. Nigdy prawie i nigdzie nie spotyka się bardzo wymownego zakończenia tej pracy. Oto słowa Jana Władysława Dawida, kończące cytowaną już przez nas i częściowo omówioną jego rozprawę: „...nieustanna troska materialna, walka o chleb powszedni, wytężona praca do zupełnego wyczerpania umysłu — tłumi wszelką możliwość życia prawdziwie ludzkiego, duchowego, a zatem w zarodku niszczy i te siły, które stanowią „duszę nauczycielstwa”. ...Nauczyciel głodujący, niepewny o przyszłość swoją i swoich najbliższych, przeciążony pracą obowiązkową, pochłania wszystkie siły i nieustannie myśli jego zaprzęta, teroryzowany i poniżany przez zwierzchników, nauczyciel taki w najlepszym razie staje się apatycznym, na wszystko obojętnym, bardzo często — złym, złośliwym, ucznia swego nie przyjacielem i bratem, ale wrogiem i prześladowcą. Ironią byłoby u ludzi tych szukać „duszy nauczycielstwa”, nawoływać ich do rozwijania i pogłębiania swego życia duchowego. Dopóki jesteśmy w tym świecie, dusza objawiać się może tylko w ciele i przez ciało; więc i dla „duszy nauczycielstwa” muszą być naprzód dane lub wywalczone zewnętrzne, materialne warunki: prawo do słusznej płacy, należytego odpoczynku i płodnej bezczynności”.

⁵³⁾ Podczas czytania uwag p. Dzierzbickiej — o motywach obrania zawodu nauczycielskiego — nasunęło mi się niepokojące pytanie: Jeśli można zostać inżynierem albo lekarzem z pobudek materialnych, zarobkowych, a pomimo to być wybitną i twórczą nieraz jednostką w swoim zawodzie, to dlaczegoż z tych samych pobudek nie można zostać nauczycielem?

Tak brzmi zakończenie rozprawy Jana Władysława Dawida, ogłoszonej — raz jeszcze należy to podkreślić — w 1912 roku. Nie jest to dedukcja, jest to oczywistość.

Właśnie oczywistość tych słów dała mi bezpośredni i ostateczny asumpt do niniejszej pracy i stała się, obok przyczyn już podkreślonych poprzednio, punktem wyjścia dla badań nad ewolucją poglądów nauczyciela na własny jego zawód.

Ze stanowiska, jakie zajęliśmy wobec stosowanych dotychczas metod, wynika jasno, że pozostajemy przy metodzie indukcyjnej. Ale metoda ta ma szereg aspektów, z których, jeśli chodzi o nasze badania, szczególnie dwa się wyróżniają. Rozpatrzmy je w rozdziale następnym. Poza tym zwrócimy uwagę na metodę wykorzystywania materiału biograficznego.

(C. d. n.)

Ignacy Sznajder

K R O N I K A

I. KONGRESY.

IV Kongres Pedagogiczny Z. N. P. (27—29 maja 1939). Od siedmiu lat nie nie odbył się w Związku Kongres Pedagogiczny; ostatni bowiem Kongres miał miejsce w r. 1933 we Lwowie. W tym okresie nagromadziło się wiele spraw pedagogicznych, które wymagały rozpatrzenia na naszym forum kongresowym. Słusznie więc nauczycielstwo związkowe domagało się już od kilku lat zwołania Kongresu Pedagogicznego.

Głównym tematem Kongresu jest problem wychowania na tle struktury społecznej i gospodarczej Polski; największą uwagę zwrócono na zagadnienie ustroju szkolnego.

Obrady plenarne odbędą się przed południem od godz. 10 do 12; obrady secyjne w godzinach od 16 do 17. Ostatnie popołudnie będzie poświęcone zebraniu wyników obrad Kongresu i przyjęciu tez. Dnia 27 maja odbędzie się wieczorem raut, zaś dnia 28 maja akademia poświęcona 20-leciu Sejmu Nauczycielskiego.

W Kongresie mogą wziąć udział w charakterze delegatów przede wszystkim przewodniczący Wydziałów Pedagogicznych, następnie Wydziałów Pracy Społecznej Ognisk, Oddziałów Powiatowych i Zarządów Okręgowych; nadto Ogniska i Oddziały Powiatowe mogą wysłać jednego swego przedstawiciela. Kongres Pedagogiczny powinien stać się wielką manifestacją nauczycielstwa zrzeszonego w Z. N. P. w sprawach wychowania patriotycznych obywateli Państwa.

Lingiada w Stockholmie 1939. W roku 1939 upływa stuletnia rocznica śmierci Henryka Linga, twórcy gimnastyki szwedzkiej. Szwedzka Federacja Gimnastyczna pragnąc uczcić stuletnią rocznicę, organizuje wspólnie z Międzynarodową Federacją Gimnastyki Linga tzw. „Lingiadę Stockholmską 1939 r.”, pod patronatem króla Gustawa V i księcia Następcy Tronu. Uroczystości odbędą się w dniach od 20 lipca do 4 sierpnia b. r.; w programie tych uroczystości przewidziane są: Światowe Święto Gimnastyczne, Międzynarodowy Kongres Wychowania Fizycznego oraz Międzynarodowy Obóz Gimnastyczny w Malmköping, 100 km na południowy wschód od Stockholmu w dniach od 29 lipca do 4 sierpnia.

Centralnym zagadnieniem Kongresu jest „Współczesne wychowanie fizyczne wedle systemu Linga”.

Szczegółowych informacji udziela „Comité d'organisation de la Linguade de Stockholm 1939”, Stockholm, Sverige.

XIX Kongres Międzynarodowej Federacji Nauczycieli Szkół Średnich. Kongres ten odbędzie się w Kopenhadze od 2 do 5 sierpnia 1939 roku. Głównym tematem Kongresu jest zagadnienie „Wpływu nauczania i życia szkolnego na tworzenie się charakteru”. Informacji o Kongresie dostarcza profesor Boulanger, sekretarz generalny F. I. P. E. S. O., 7, rue Desandrouin, Charleroi (Belgique). Z Polski do Federacji tej należy Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych.

IV Kongres Szkół na wolnym powietrzu. Międzynarodowy Komitet Szkół na wolnym powietrzu po porozumieniu się z Ministerstwem Oświaty Włoch, postanowił urządzić IV Międzynarodowy Kongres Szkół na wolnym powietrzu w Rzymie w roku 1940 w okresie Świąt Wielkanocnych. W czasie Kongresu przewidziane jest zwiedzanie licznych szkół na wolnym powietrzu oraz wycieczki do Mediolanu i Neapolu. Informacji o działalności Komitetu i o Kongresie udziela dyrektor Triebold, sekretarz generalny, Deutschland, Bielefeld — Schildesche, Plass-Strasse 34.

Konferencja delegatów Kół Czerwonego Krzyża młodzieży. Pod egidą Czerwonego Krzyża Szwedzkiego odbędzie się w Stockholmie od 19 do 21 czerwca b. r. Konferencja Kół Czerwonego Krzyża młodzieży; w Konferencji tej wezmą udział delegaci młodzieży prawie wszystkich krajów.

Podobna Konferencja odbyła się w roku 1936 w Rydze.

Kongres „Szkół-Drukarni” odbędzie się w Grenoble (Francja) od 8 do 10 kwietnia b. r. Program obejmuje następujące punkty: sobota 8 kwietnia — otwarcie Kongresu, prace komisji, sprawozdanie i dyskusje komisji na zebraniu plenarnym. Niedziela 9 kwietnia — prace komisji, zebranie statutowe kooperatywy „Szkół-Drukarni”, zebranie plenarne wraz z dyskusją o encyklopedii dla dzieci. Poniedziałek 10 kwietnia — zebranie komisji, zebranie plenarne; dyskusja na temat: „Miejsce drukarni w szkole w obecnym ruchu odnowy”. Ogólny plan pracy. Mowy uczestników zagranicznych. Wybory nowego zarządu „Szkół-drukarni”.

„Szkół-drukarnie” stanowią jedną z nowych technik szkoły nowej. Twórcą tej techniki jest Freinet, wiejski nauczyciel w Alpach Nadmorskich (St. Paul — koło Nicei). Jego eksperyment pedagogiczny doprowadził do stworzenia techniki oryginalnej i płodnej dla szkoły aktywnej.

Wspólnie ze swoimi towarzyszami założył „Kooperatywę szkół laickich”, która dała początek wspaniałemu ruchowi wzajemnej pomocy i postępu w wychowaniu. Freinet jest dziś niewątpliwie najbardziej typowym reprezentantem oraz największym realizatorem idei nowego wychowania we Francji. Wydaje on specjalne pisma poświęcone „Szkołom-drukarniom”, dawniej p. t. „Imprimerie à l'école”, dziś p. t. „Educateur prolétarien”. Freinet odróżnia technikę od metody. Technika jest jednym ze sposobów w wychowaniu, mającym na celu zaspokojenie potrzeb dziecka. Termin „metoda” zachowuje on dla zespołu technik, solidnie opartych na długich i cierpliwych obserwacjach dzieci, na uważnych doświadczeniach, uczciwych i kontrolowanych, na intuicji pedagogicznej i twórczej sile. Każda technika wymaga pewnego materiału. Technika Freineta wymaga małej drukarni, czcionek, prasy, klinoszarpi, dziennika dzieci, kartoteki naukowej, film- i płytoteki, radia, biblioteki pracy itd. Technika Freineta rozpowszechniła się niezmiernie szybko we Francji i poza jej granicami i została doskonale wypróbowana przez całe zastępy nauczycieli. Przy pomocy swojej techniki pragnie Freinet doprowadzić do integralnego wyzwolenia jednostki, chce ją przygotować do życia w odrodzonym społeczeństwie

na podstawach efektywnej solidarności pomiędzy ludźmi. Cechą podstawową jego pedagogiki jest poszanowanie dziecka. „Szkoły-drukarnie” nie polegają tylko na układaniu tekstów przy pomocy czcionek i drukowaniu pod prasą, lecz na czymś więcej. Freinet odrzuca całkowicie podręczniki szkolne, ponieważ są one monotonne, ograniczają myśl dziecka i utrudniają aktualizację nauczania. Jego technika wymaga, by dziecko umiało się wyrazić, wydrukować swoje myśli — współpracować z drugimi z dużym zainteresowaniem i wysiłkiem, przy zachowaniu własnej dyscypliny. Elementem podstawowym pedagogiki Freineta jest kultura środków wyrażania się przy maksymalnym zachowaniu wolności, eksploatacji potrzeby ciekawości i działania.

Freinet zorganizował doskonałą wytwórnię materiałów koniecznych w jego technice nauczania i zaopatruje w nie kilkaset „szkół-drukarni” we Francji i za granicą. Wszelkie próby i wyniki pracy w tych szkołach są podawane w piśmie „L'Éducateur prolétarien”. Dzieci wydają dwa pisma ilustrowane „La Gerbe” i „L'enfantine”.

W pismach tych dzieci wypowiadają się w sposób swobodny, bogaty w przeżycia, w smutki i radości. Troski i powodzenia, cierpienia wskutek nędzy, współczucie dla innych, rozpacz wskutek bezrobocia rodziców, trudności w pracy szkolnej, próby stwarzania własnych, dziecinnych metod pracy — stanowią bogatą kopalnię materiału dla psychologów.

Również wychowawca w pismach tych znajdzie dla siebie cały szereg wskazówek niezmiernie pożytecznych w wychowaniu moralno-społecznym.

Warto byłoby i u nas, w kilku szkołach, przeprowadzić analogiczne próby.

Od Prezydium Zarządu Głównego Z. N. P. W związku z notatką zamieszczoną w nrze 6 „Ruchu Pedagogicznego” na str. 198 i n., a dotyczącą działalności Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie, Prezydium Zarządu Głównego Z. N. P. działając po myśli art. 122 i 126 Statutu oświadcza, co następuje:

1. Zarząd Główny Z. N. P. organizując w ramach Związku instytucje dalszego kształcenia czynnych nauczycieli dał wyraz nie tylko w teorii, lecz i w praktyce poglądom Z. N. P. na skuteczną i celowość oddziaływania wychowawczego grupy społecznej na swych członków; kładąc nacisk zarówno na metody pracy, na dobór materiału naukowego, jak i na konieczność oddziaływania na sferę uczuć i woli, podkreślił konieczność wielostronnego oddziaływania, celem jak najbardziej skutecznego kształtowania się osobowości i osób studiujących.

2. Zarząd Główny Z. N. P. traktuje notatkę zamieszczoną w nrze 6 „Ruchu Pedagogicznego” jako wyraz jedynie osobistych poglądów jej autora i wyraża żal z powodu ukazania się tej notatki w prasie związkowej.

Doceniając w całej pełni rolę Państwowego Instytutu Nauczycielskiego jako uczelni kształcącej czynnych nauczycieli szkół powszechnych, Zarząd Główny Z. N. P. zawsze stał i stoi na stanowisku konieczności przekształcenia Państwowego Instytutu Nauczycielskiego na szkołę wyższą, nie podejmował jednak dyskusji ani na swych plenarnych zebraniach, ani też na zebraniach swych organów na temat dotychczasowych metod i wyników pracy Państwowego Instytutu Nauczycielskiego.

Liga Nowego Wychowania.

Kongres Ligi Nowego Wychowania odbędzie się w Paryżu, w dniach od 3 do 10 sierpnia b. r. Głównym tematem obrad Kongresu jest sprawa zadań wychowawczych w stosunku do realizacji idei demokratycznej.

Kongresy Ligi Nowego Wychowania gromadzą zwykle dwa do trzech tysięcy pedagogów z całego świata. Liga rozwinęła się szczególnie po wojnie w przekonaniu, iż przyczyną strasznego kataklizmu, było nieodpowiednie wychowanie. W re-

formie wychowania pokładano nadzieję na odrodzenie się ludzkości. Zaczęto szukać i wyzwalać wewnętrzne siły dzieci, by je skierować na prawdziwie cywilizacyjne drogi ludzkości. W r. 1921 w Calais zebrała się grupa filozofów i pedagogów z różnych krajów, celem opracowania projektu nowego wychowania, które miało stać się ośrodkiem odnowy ludzkości. W Calais nakreślono zarysy światowej organizacji nowatorskiej przez stworzenie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. Od roku 1922 powstały trzy centralne organy Ligi: angielski p. t. „New Era”, kierowany przez Mrs Ensor, niemiecki p. t. „Das Werdende Zeitalter”, kierowany przez p. Elżbietę Rotten i francuski p. t. „Pour l'Ère Nouvelle” kierowany przez A. Ferrière'a.

Nazwa „Liga Nowego Wychowania” jest może zbyt ogólna i mało określona; lecz twórcom nie chodziło o prowadzenie walki o pewną doktrynę wychowania czy praktykę szkolną opartą na badaniach doświadczalnych i nieomylnych wnioskach; chodziło głównie o podtrzymywanie wśród nauczycieli i społeczeństwa potrzeby postawy badawczej w zagadnieniach wychowania celem podniesienia skuteczności pracy wychowawczej i zapewnienia jej prawdziwego sensu życia i realnej wartości. Życie wymaga adaptacji, a wychowanie powinno ulegać przemianom, celem lepszego przystosowania się do środowiska, które tak szybko przekształca się w życiu współczesnego społeczeństwa. Życie jest siłą wewnętrzną, wychowanie zaś powinno użytkować te siły wewnętrzne oraz przystosowywać się w biegu ewolucji do rzeczywistego życia dziecka.

Metody nie stanowią dogmatów, lecz są środkami, różnymi w zależności od okoliczności i nauczyciela. W walce przeciw zreceptowaniu metod, celem utrzymania trwale żywego umysłu postępu i adaptacji, Liga nie chciała przyjąć etykiety programu określonego.

Ruch odrodzenia po wojnie odpowiadał realnym potrzebom i hasła Ligi padły na płodny grunt. Krzywa ilości uczestników na kongresach świadczy o nadzwyczajnym jej rozwoju. Stu delegatów z Calais (1921), trzystu z Montreux (1923), ośmiuset z Heidelbergu (1925), tysiąc pięćset z Lokarno (1927), dwa tysiące z Elsenör (1929), dwa tysiące pięćset z Nicei (1932) i dwa tysiące z Cheltenham (1930). Należy przypuszczać, że na Kongresie w Paryżu (1939) Liga zgromadzi taką samą liczbę uczestników. Kierownictwo Ligi spoczywało do roku 1929 w rękach pp. Ensor, Rotten i Ferrière'a. W poszczególnych państwach zaczęły powstawać sekcje krajowe Ligi, posiadające własne organy prasowe; w ten sposób utworzyła się wielka światowa organizacja o silnie pulsującym życiu. Wyłoniła się wówczas potrzeba powołania biur centralnych.

Po Kongresie w Elsenör (1929) zorganizowano Zarząd Główny Ligi z siedzibą w Londynie (29, Travistock Square), w skład którego wchodziłi delegaci głównych krajów, a Polskę reprezentowała w tym Zarządzie prof. H. Radlińska.

Dziś Liga posiada swe sekcje we wszystkich krajach świata. Celem usprawnienia pracy kongresowej Liga zaniechała zwoływania kongresów ogólno-swiatowych, a wprowadziła kilka ośrodków, np. dla Afryki (Johannesburg), Australii (Melburn), Ameryki Południowej, Ameryki Północnej, Pacyfiku, Europy.

W Kongresie afrykańskim Ligi w Johannesburgu (1935) wzięło udział 6.000 kongresistów, w Kongresie australijskim (1937) około 15.000 kongresistów.

Liga stale zwraca uwagę na to, iż obecny kryzys we wszystkich dziedzinach życia wymaga zwrócenia większej uwagi na odnowę wychowania. W ciągu pewnego czasu odnowione wychowanie mogłoby zmienić porządek społeczny i wprowadzić ducha współpracy, który potrafiłby rozwiązać palące problemy chwili obecnej, zainaugurować erę wyzwolenia się z rujnującej konkurencji, przesądów i niepokoju

oraz charakterystycznego dla współczesnej cywilizacji chaosu, pozbawionego pewności i bezpieczeństwa.

Odnowione wychowanie powinno:

- 1) przygotować dziecko do uchwycenia i zrozumienia złożoności życia społecznego i ekonomicznego naszych czasów.
- 2) odpowiadać wymogom intelektualnym i efektywnym dzieci różnych charakterów oraz dostarczyć im okazji do wyrażania się wedle własnych właściwości.
- 3) pomóc dziecku w dobrowolnym przystosowaniu się do wymagań życia w społeczeństwie, zastępując dyscyplinę opartą na przymusie i strachu kar, rozwojem inicjatywy osobistej i poczuciem odpowiedzialności.
- 4) popierać współpracę wśród członków wspólnoty szkolnej i doprowadzić nauczycieli i uczniów do zrozumienia wartości różnych charakterów i niezależności umysłu.

5) doprowadzić dziecko do oceny własnego dziedzictwa narodowego oraz do zespalania oryginalnej kultury narodowej z kulturą uniwersalną. Dla bezpieczeństwa cywilizacji są równie potrzebni dobrzy obywatele narodu jak i obywatele świata.

II. NOWE WYCHOWANIE.

Manifest angielskiej Ligi Nowego Wychowania w obronie demokracji. Wobec krytycznej sytuacji współczesnego życia międzynarodowego, Sekcja Angielska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, reprezentująca wychowanie demokratyczne poczuwa się w obowiązku zgłosić następujący apel do swych członków:

„Jesteśmy przekonani, że wartości moralne, które stawiamy najwyżej i rodzaj wychowania je kultywujący, mogą się rozwinąć tylko w porządku społecznym prawdziwie demokratycznym. Musimy przyznać, że niepowodzenie demokracji w realizowaniu sprawiedliwości społecznej i międzynarodowej przyczyniło się do rozwoju faszyzmu i nazizmu, rzucając na ich pastwę wykształcone i pokojowo nastrojone jednostki ludzkie.

„Nie możemy ograniczyć się tylko do stwierdzenia czynników, które umożliwiły te reżimy, lecz czujemy się w obowiązku napiętnować filozofie antydemokratyczne i metody, które przyswajają sobie rządy, inspirowane się tymi filozofiami.

„Z odrazą musimy odrzucić:

„Systematyczne wysiłki, mające na celu rozwinięcie wśród młodzieży nastawienia nietolerancyjnego w stosunku do ludzi należących do innych ras, religii czy wyznających inne przekonania polityczne;

„Nierówność wychowania i praw społecznych zależnie od płci, rasy czy wyznania;

„Wpajanie dzieciom socjalnej koncepcji totalistycznej i nacjonalistycznej;

„Zatajanie względnie dowolny wybór źródeł informacji, przekształcanie faktów w celach propagandowych;

„Eksploatację nauki i sztuki w celach wyłącznie nacjonalistycznych;

„Negację obiektywnej rzeczywistości i odmawianie artystom wolności tworzenia;

„Używanie rozmyślnie nienawiści, strachu i podejrzeń jako metod rządzenia;

„Zachęcanie do okrucieństwa drogą prześladowania rasowego i politycznego tzw. „wrogów państwa”;

„Gloryfikację wojny;

„Gardzenie międzynarodową współpracą i przyjaźnią;

Co możemy zrobić jako nauczyciele?

„Musimy walczyć nieustępliwie o system wychowawczy istotnie demokratyczny;

„Tak kierować zakładami szkolnymi, by ideał demokratyczny był realizowany w życiu codziennym:

„Przez współpracę, wymagającą od każdego poczucia odpowiedzialności za dobre funkcjonowanie całości oraz przez udział w decyzjach, dotyczących życia zbiorowego i swego własnego;

„Przez wyrobienie nawyku niezależności myśli i jej wolnego wyrażania się;

„Przez oddanie pierwszeństwa metodom pedagogicznym wprowadzającym dyskusję i perswazję w miejsce autorytetu zewnętrznego.

„Poszanowanie świadomości indywidualnej powinno stanowić niezłomną zasadę.

„Takie wychowanie jest możliwe do zrealizowania tylko w ramach społeczeństwa demokratycznego; los Demokracji powinien być na pierwszym planie zajęć wychowawców.

„Nauczyciele są w takim położeniu, że mogą wywierać przeważający wpływ na opinię publiczną, poza wypełnianiem swoich obowiązków zawodowych. Przypominamy członkom i sympatykom Ligi, że wiara demokratyczna powinna inspirować konstruktywną działalność polityczną, bowiem zdarzenia światowe wykazują, iż obrona bierna zasad demokratycznych jest bezsilna w zachowaniu i rozciągnięciu Demokracji na współczesne nasze społeczeństwa.

„Dlatego nalegamy na wszystkich, którzy interesują się wychowaniem, by użyli wszystkich swoich wpływów jakimi rozporządzają, celem lepszej orientacji opinii publicznej w obronie zasad demokratycznych i urzeczywistnieniu całkowitemu ideałów, ku którym zasady te prowadzą.

Zalecamy im przede wszystkim:

„Organizowanie w ich własnych środowiskach głębszych studiów o znaczeniu i realizacji Demokracji w szkole i w życiu zbiorowym;

„Przeprowadzenie badań do jakiego stopnia obecny nasz stan socjalny i nasz system rządzenia są w istocie demokratyczne;

„Użycie wszystkich legalnych środków celem szybkiego zrealizowania równości w wychowaniu i kształceniu wszystkich dzieci, bez względu na położenie społeczne i ekonomiczne rodziców;

„Pracę nieustępliwą i bez wytchnienia nad tym, by każde dziecko znalazło się w takich warunkach odżywiania, mieszkania, zdrowia i pracy, które nie dopuściłyby do tego, ażeby wysiłki wychowawcze szły na marne;

Zbadanie aktualnych metod wychowawczych z punktu ich wydajności praktycznej;

„Zjednoczenie się celem aktualnego zwalczania każdej metody anti-demokratycznej;

„Pobudzanie w krajach każdej inicjatywy, która mogłaby przyczynić się do ustalenia się sprawiedliwości międzynarodowej;

„Dokonanie tego wszystkiego, co byłoby w naszej mocy, ażeby Demokracja stała się skuteczną rzeczywistością”.

* * *

Podobne manifesty ogłosiła Liga Nowego Wychowania francuska, amerykańska, szwajcarska, belgijska i holenderska.

III. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI.

Pierwsza katedra rozpowszechnienia audycji radiowych w Belgii. W Konserwatorium w Liège stworzono pierwszą katedrę radiodifuzji; inauguracja tej katedry odbędzie się w roku przyszłym podczas Kongresu Międzynarodowej Unii Radiodifuzji.

Wyższe Szkoły Normalne w Rumunii. Wedle nowej ustawy z 10 listopada 1938 roku, uniwersyteckie seminaria pedagogiczne zostały zniesione. W ich miejsce stworzono trzy wyższe szkoły tzw. normalne przy uniwersytetach w Bukareszcie, Jassach i Cluj.

Szkoły te mają za zadanie rekrutować i kształcić w lepszych warunkach nauczycieli szkół średnich (liceów, kolegiów ogólnokształcących, handlowych, przemysłowych, teologicznych i pedagogicznych). Nauka w szkołach normalnych trwa trzy lata. Do tych szkół mogą dostać się tylko na podstawie konkursu, słuchacze ostatniego roku studiów uniwersyteckich i akademii handlowej. Wszyscy słuchacze wyższych szkół normalnych są stypendystami rządowymi; po złożeniu egzaminu końcowego otrzymują oni posady w szkołach średnich.

KSIĄŻKI

I. BIOGRAFIE.

HENRY ROWID. Jan Władysław Dawid w Krakowie. W 25 rocznicę zgonu autora „O duszy nauczycielstwa”. Kraków, 1939. Odbitka z „Chowanny”, zeszyt 2, str. 17.

Dr Rowid ujmuje krótko a treściwie życiorys Dawida, zwracając szczególną uwagę na działalność tego wielkiego psychologa i pedagoga polskiego w czasie jego pobytu w Krakowie. Autor specjalnie podkreśla doświadczalne prace Dawida z dziedziny pedagogiki, jego prace na Wakacyjnych Kursach Uniwersyteckich, omawia również projekt Polskiego Instytutu Pedagogicznego (Ruch Pedagogiczny nr 4 z r. 1913) oraz cechy nauczyciela podane w studium „O duszy nauczycielstwa” (Ruch Pedagogiczny, nr 1 i 2 z r. 1913). Dr Rowid pięknie przedstawia znaczenie i rolę Dawida w kształtowaniu nowoczesnej myśli pedagogicznej w Polsce i w zaznajamianiu licznych sfer nauczycielstwa z nowoczesnymi metodami psychologicznymi i pedagogicznymi.

II. HISTORIA WYCHOWANIA.

EMILE DURKHEIM. L'évolution pédagogique en France. De la Renaissance à nos jours. Ewolucja pedagogiczna we Francji. (Od Renesansu do dni naszych). Tom drugi, Paryż, Alcan, 1938, str. 228, fr. fr. 25.

W kolekcji „Biblioteki filozofii współczesnej” wydawanej przez Alcan, ukazał się drugi tom poświęcony francuskiej myśli pedagogicznej i historii szkolnictwa. Durkheim, jeden z pierwszych twórców socjologii pozytywnej, posiadał katedrę pedagogiki w uniwersytetach w Bordeaux i Paryżu. Wykładom swoim dawał wyraźne tło socjologiczne i tym się tłumaczy wielka wartość jego pracy.

Tom drugi (patrz nr 1—2 Ruchu Pedagogicznego, rocznik XXVIII, str. 45, recenzja tomu 1) jest również napisany niezwykle jasno, w sposób interesujący; szczególnie godne są podkreślenia oryginalne ujęcia, głębokie wnioski i samodzielne myśli. Epokę od Renesansu do dni naszych dzieli autor na dwa główne okresy: a) humanistyczny, od XVI do końca XVIII wieku (Rabelais, Erazm, Montaigne, Jezuiti, b) pedagogiki realistycznej. W tym drugim okresie na uwagę zasługują opracowania zagadnień szkół centralnych, zmian planu nauczania w XIX wieku, kultury logicznej przy pomocy nauki języka, wprowadzenia nauk przyrodniczych do szkół.

Do ustawicznych zmian programu w XIX wieku Durkheim odnosi się krytycznie, uważając to za zasadniczy błąd popełniony w rozwoju szkolnictwa, tym bardziej, że były one dokonywane pod wpływem nacisków politycznych.

Książka Durkheima powstała z rękopisów wykładów wygłaszanych przed 1914 r. i należy niewątpliwie do najlepiej opracowanych historii wychowania francuskiego od czasów ostatnich dzieł Compayrego czy Buissona. Z tego powodu zasługuje ona na zainteresowanie się nią.

III. PSYCHOLOGIA.

STEFAN PAPÉE. Pogląd na świat młodzieży licealnej. Kolekcja „Współpracy domu i szkoły w dziele wychowania młodzieży”. Nr 18. Książnica-Atlas. Warszawa, 1939, str. 46.

Książeczka na czasie, bowiem problem światopoglądu młodzieży interesuje dziś wszystkich: nauczycieli, rodziców, działaczy itd. W światopoglądach młodzieży zachodzą poważne przemiany, a pozostają one w związku z zachwianiem się wyznaczonych dotychczas hasel. Poznanie tych światopoglądów staje się nieodzowne w celach wychowawczych, ponieważ umożliwiają zastosowanie racjonalnych środków pedagogicznych.

Autor, przy badaniu światopoglądu młodzieży posługiwał się metodą ankietową; wnioski swe oparł na wypowiedziach kilku tysięcy młodzieży z Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Z wypowiedzi tych wynika, że młodzież licealna odznacza się szczególnie idealizmem o pewnych cechach krańcowości, antagonizmu wobec starszego społeczeństwa, religijności i patriotyzmu. Młodzież ta dąży zdecydowanie do przeprowadzenia różnych reform, szuka niecierpliwie odpowiedzi na liczne zagadnienia ją trapiące. Z przedstawionego materiału można wyprowadzić niektóre składniki światopoglądu a nawet ustalić pewną typologię światopoglądów młodzieży. Autor porównuje swe wyniki z pracami prof. Baley a prof. Szumana oraz z rozważaniami prof. Hessena; konfrontuje je również z opiniami wyrażonymi na konferencjach dyrektorów szkół średnich, odnajdując dużą zgodność poglądów.

Do ujemnych stron pracy należy zaliczyć brak interpretacji wypowiedzi, której zresztą autor celowo nie przeprowadził. Mimo to książeczka jest interesująca i może być z pożytkiem czytana przez nauczycieli różnych typów szkół.

IGNACY SCHREIBER. O gwarze uczniowskiej. Kraków. Księgarnia „Nauka i Sztuka”. 1939, str. 28.

Gwara uczniowska stanowi specjalny dział pedagogiki lingwistycznej. Materiał słowny i frazeologiczny gwary uczniowskiej jest bardzo zróżnicowany, zależnie od pości kraju, od terenu i środowiska, a także od niektórych autorów (Wiech), recytatorów (Szczepko i Tońko), a nawet od nauczycieli.

Autor opracował gwarę uczniowską z okolic poznańskich, pomorskich, śląskich, krakowskich, podhalańskich, kieleckich oraz z Warszawy, Krakowa i Łwowa.

Zbrane przez Schreibera słowa, wyrażenia i zwroty z gwary uczniowskiej rzucają ciekawe światło na pewne upodobania i zainteresowania uczniów, a zwłaszcza na przeżycia psychiczne. Starszy pan dla dziewcząt jest jarosem, podczas gdy dla chłopców łamagą. Dla chłopców spluwa i majcher są ważniejsze aniżeli pomidor czy katabas; najtragiczniejszy jest brak pieniędzy. Przebulić forszę jest łatwo, gorzej chopy zobaczyć, a na pożyczone niebacznie koleżki pieniądze można czekać do uśmiechniętej śmierci. Za pieniądze można sztachać ćmiki, dłać ćmąge i zalać się w sztok.

Szczególnie bogaty język posiada życie szkolne. Fagas czy lizus, frant i kujon, mikrus i hubek, petak i fajta oto nazwy odpowiednie dla typów uczniowskich. Nie brak również specjalnych nazw dla nauczycieli: belfer, bulwa, cyklop, strusie jajo, piernik, bambulko, chodząca skleroza, klarnet, Jaśku Ciuchraj, pies, jęzda, klarzrado, babus itd.

Praca Schreibera jest tylko próbką gwary uczniowskiej; główna zasługa autora tkwi w tym, iż zwraca on uwagę sferom pedagogicznym na to ważne zagadnienie. Bogactwo gwary uczniowskiej jest wielkie, odmiany słownikowe i frazeologiczne niezwykle. Zbiór matuciałów, dotyczących gwary uczniowskiej może stać się jednym ze źródeł badań psychologicznych, które pozwoliłyby poznać niejedną właściwość duszy ucznia.

IV. DYDAKTYKA.

JAMES DOUGLAS HAYGOOD. Le vocabulaire fondamental du français. Etude pratique sur l'enseignement des langues vivantes. (Podstawowy słownik języka francuskiego. Studium praktyczne o nauczaniu języków nowożytnych). Paryż, Droz, 1938, str. 170.

Jest to praca eksperymentalna, oparta na bogatych materiałach zwłaszcza amerykańskich. Autor stara się rozwiązać dwa następujące problemy:

- 1) ile słów francuskich powinien poznać uczeń, by móc czytać i rozumieć tekst francuski o średniej trudności?
- 2) jakie to są słowa?

Celem rozwiązania tych problemów autor przeprowadził szereg doświadczeń w szkołach amerykańskich oraz zebrał informacje z innych krajów. Na podstawie wyników swych poszukiwań autor ustala zakres słownikowy wyselekcjonowany (dosyć bogaty), wedle częstości używanych słów. Zakres ten słownikowy jest również dostosowany do lektury polecanej i nadobowiązkowej dla młodzieży.

Książka powinna zainteresować nauczycieli i autorów podręczników do nauki języka francuskiego. Byłoby może pożądane porównanie słownika wyselekcjonowanego podanego przez autora z doбором i ilością słów używanych w Polsce przy nauce języka francuskiego i innych obcych języków.

IGNACY SCHREIBER. Dyskusja jako metoda nauczania. Księgarnia S. A. Krzyżanowskiego, Kraków, 1937, str. 16.

Dyskusja w dzisiejszej szkole staje się ważnym środkiem pedagogicznym i dydaktycznym, stosowanym w coraz szerszym zakresie. Niewiele mamy prac, które by w dostateczny sposób

oświetlały znaczenie i zastosowanie praktyczne dyskusji w nauce. W pewnej mierze lukę tę wypełnia Schreiber w swej rozprawce.

Autor uważa, iż dyskusja dobrze uzupełnia pracę laboratoryjną i pracę pod kierunkiem. Aby dyskusja była z powodzeniem przeprowadzona, musi opierać się na trzech zasadniczych warunkach: 1) na odpowiadające celowi masie apercypcyjnej, 2) na zainteresowaniach uczniów, 3) na skupieniu klasy. Dyskusja nie może przybrać charakteru scholastycznego, bo wówczas staje się bezcelowa; żeby tego uniknąć musi ona oprzeć się na możliwie nowych i bogatych materiałach, zgrupowanych wokół pewnych ośrodków zainteresowania. W dyskusji inicjatywa i twórczość muszą przejść do uczniów, którzy powinni skonkretyzować pewne zagadnienie. Jeśli dyskusja ma stanowić samodzielną i samowystarczającą metodę nauczania, to nauczyciel musi się ograniczyć do roli wyłącznie pomocniczej a unikać narzucania gotowych formuł i przestawiania aktywnością poszczególnych uczniów.

W dyskusji uczeń operuje dwiema formami: twierdzeniem i pytaniem. Twierdzeniem dziecko wypowiada pewien sąd względnie ujmuje swoje obserwacje. Pytaniami uczeń chce pobudzić swych kolegów do współdziałania, do zajęcia czynnej postawy; pytania kierowane do starszych mają na celu uzyskanie pewnych danych, potrzebnych do wytworzenia pełniejszego kompleksu pojęć. Praca nauczyciela w dyskusji polega głównie na korygowaniu fałszu, wyświechtaniu związków i uzupełnianiu wiadomości.

Dyskusja jako metoda nauczania aktywnego, umiejętnie zastosowana, może stanowić doskonały środek dydaktyczny.

V. ORGANIZACJA SZKOLNICTWA.

ZBIGNIEW ZANIEWICKI. L'organisation de l'enseignement supérieur en Pologne. (Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce). Paryż, 1938. (Odbitka z dzieła „L'organisation de l'enseignement supérieur”). Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelktualnej. Str. 29.

W broszurze tej podaje autor w języku francuskim najważniejsze informacje o szkołach wyższych w Polsce. Krótki rys historyczny, zasady organizacyjne szkół akademickich, władze, grono profesorskie, studia, słuchacze, administracja, budżet, nadzór, wykaz zakładów szkół wyższych, instytutów, egzaminy dyplomy, stowarzyszenia studenckie, opieka społeczna i samopomoc studencka, i inne sprawy zostały omówione w sposób jasny i wyczerpujący choć krótki. Język i terminologia nie budzą żadnych zastrzeżeń, a nie było rzeczą łatwą uzgodnić nazwy zakładów i funkcji w szkołach polskich z terminami używanymi w języku francuskim.

Broszura spełni doskonale swoją rolę propagandową.

Cours de vacances en Europe. Ferienkurse in Europa. Holiday Courses in Europe. (Kursy wakacyjne w Europie). Paryż, 1939, str. XV i 64.

Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelktualnej w Paryżu w broszurze tej podaje wykaz kursów wakacyjnych w różnych krajach. Przy każdym kursie uwzględniono datę, instytucję organizującą, program, świadectwa przyznawane, opłaty, ułatwienia, warunki pobytu, adres biura informacyjnego danego kursu itd.

Informacje są podane w sposób jasny, wyczerpujący, krótki a praktyczny. Broszura ta jest nieodzowna dla słuchaczy wyższych szkół, nauczycieli, stowarzyszenia pedagogiczne.

JAK PRZYODZDOBIĆ 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.

Zamówienia załatwia

SKLEP „ZABAWA I NAUKA”

Warszawa, ul. Świętokrzyska 18.

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

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

a) Informations.

Die Volksschulen teilen sich in öffentliche und private Schulen. Die öffentlichen Schulen werden vom Kommunalverbänden und vom Staat unterhalten, wobei die staatliche Hilfe in der Besoldung des Lehrpersonals besteht. Die Volksschulen sind im Prinzip Koedukationsanstalten, wenngleich es auch, zumal in den Städten, nicht an besonderen Schulen für die männliche und weibliche Schuljugend mangelt. Jedes Kind ist verpflichtet, eine Volksschule zu besuchen; die Zeit der Schulpflicht umfasst das Alter vom 7. bis zum 14. Lebensjahre. Für abnorme Kinder gibt es Sonderschulen. Die Volksschulen sind grundsätzlich 7-jährig; für den Eintritt aber in eine Mittelschule, sei es eine allgemeinbildende, sei es eine berufliche, sind nur 6 Klassen erforderlich.

Die Volksschule sorgt für die intellektuelle Ausbildung ihrer Zöglinge, denen sie Elemente der allgemeinen Bildung vermittelt, wie auch für deren allgemeine Erziehung, insbesondere für ihre Erziehung zu nützlichen Rücksichtnahme der wirtschaftlichen Bedürfnisse des Staates.

Je nach der Zahl der Schüler gibt es in Polen innerhalb der Volksschulen drei Organisationsgrade. Der erste Organisationsgrad umfasst 4-klassige Schulen, die in 7 Unterrichtsjahren die erste Programmstufe realisieren, wobei aber auch die Grundelemente der zweiten und dritten Programmstufe berücksichtigt werden. Der zweite Organisationsgrad umfasst 6-klassige Volksschulen, die in derselben Zeit die erste und die zweite Programmstufe samt den Grundelementen der dritten Stufe realisieren. Alle drei Programmstufen dagegen werden in 7-klassigen Schulen des dritten Organisationsgrades voll durchgeführt. Volksschulen des ersten Organisationsgrades werden ausschliesslich in kleinen Ortschaften gegründet, deren Kinderzahl zu gering ist, als dass dort eine höherorganisierte Schule gegründet werden könnte. Volksschulen des zweiten Organisationsgrades befinden sich in allen grossen Dörfern, Klein- und Grossstädten. Entscheidend für den Organisationsgrad einer Schule ist immer die Zahl der schulpflichtigen Kinder in dem betreffenden Schulkreis, dessen Radius 3 Km beträgt. In den Schulen des ersten Organisationsgrades gibt es 1 bis 2 Lehrer, in den des zweiten — 3 bis 5, in den des dritten — 5 bis 7. Auf einen Volksschullehrer entfallen im Durchschnitt etwa 60 Schulkinder. Jede Volksschule hat einen Leiter; der Unterricht ist vollkommen unentgeltlich. Von einer niedriger zu einer höher organisierten Volksschule können die Kinder

ohne weiteres übergelassen. Nach Absolvierung einer Volksschule erhalten die Schüler ein dem betreffenden Organisationsgrad entsprechendes Schlusszeugniß; wenn ein Schüler während des 7-jährigen Unterrichtes den Forderungen der Schule nicht entsprochen hat, wird ihm bloss eine Bestätigung ausgeliefert, dass er seine Schulpflicht erfüllt hat.

Die Absolventen der Volksschule, welche ihr Studium an einer allgemeinbildenden oder beruflichen Mittelschule nicht fortsetzen, sind gesetzlich verpflichtet, bis zu ihrem 18. Lebensjahre eine Fortbildungsschule zu besuchen. Diese Fortbildung findet an Abendschulen bzw. — Kursen statt.

Für abnorme Kinder gibt es in Polen sog. Sonderschulen und zwar: Taubstummenanstalten, Blindenanstalten, Anstalten für sittlich Abnorme und für geistig Abnorme; letztere können ausnahmsweise auch als Sonderabteilungen den öffentlichen angegliedert sein.

Equivalence des diplômes étrangers. Les diplômes étrangers pour être valables doivent être reconnus équivalents aux diplômes obtenus dans les établissements polonais. C'est le conseil de la faculté qui examine, en vue de leur „nostrification", les titres acquis à l'étranger.

Pour obtenir l'équivalence, le candidat doit adresser au conseil de la faculté une demande, écrite de sa main, et y joindre: 1) le certificat de baptême ou de naissance; 2) une attestation de sa qualité de citoyen polonais; 3) un certificat de bonnes moeurs; 4) un curriculum vitae; 5) l'original du baccalauréat donnant accès aux études universitaires en Pologne; 6) les certificats d'études et d'examens passés dans les établissements supérieurs; 7) l'original du diplôme dont il demande la reconnaissance.

Les frais de procédure pour l'équivalence s'élèvent à 300 zlotys. L'équivalence étant reconnue, le candidat doit accomplir l'acte essentiel, qui consiste à subir, en langue polonaise, des examens prévus obligatoirement par le règlement des études. Le conseil de la faculté peut exiger du candidat qu'il suive pendant un certain temps les cours de la faculté et qu'il prenne part aux exercices pratiques; il peut aussi reconnaître comme suffisants les examens passés à l'étranger, et dispenser le candidat de les répéter entièrement ou en partie. En cas de décision négative de la faculté, le candidat peut en appeler au Ministère des Cultes et de l'Instruction Publique. Il doit le faire par l'entremise du doyen dans le délai d'un mois. En cas d'une décision favorable, le doyen de la faculté munit le diplôme étranger d'une attestation d'équivalence avec les diplômes analogues des établissements supérieurs polonais. Si le candidat n'a pas réussi aux examens, il peut, sur la proposition des examinateurs, se représenter; une troisième présentation à l'examen ne peut avoir lieu que sur la proposition du conseil de la faculté et avec le consentement du ministre des cultes et de l'instruction publique. En 1934—35 cent dix diplômes étrangers ont été reconnus équivalents.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL
KOMITET REDAKCYJNY: DOC. DR JÓZEF CHAŁASINSKI,
DOC. DR MARIAN ODRZYWOLSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW KWIATKOWSKI

REDAKCJA REKOPISÓW NIE ZWRACA



„DZIECIĘCTWO I MŁODOŚĆ”

dr Charlotty Bühler. Str. 502. Cena zł 12.—.

Znakomite to dzieło doczekało się przekładu niemal na wszystkie języki europejskie. Literaturze polskiej zostało przyswojone w roku 1933.

Książka spotkała się z dużym uznaniem nie tylko w Europie, ale i na drugiej półkuli.

Oto spis treści:

Wstęp do przekładów.

- I Rozdział: Pierwszy rok życia. Noworodek. Receptywność. Reagowanie na rzeczy. Pamięć i naśladownictwo. Panowanie nad ciałem, sytuacją i sobą. Czynności wykonywane na przedmiotach. Stawianie celu i wyczyny. Mowa i kontakt społeczny. Rzut oka na pierwszą fazę.
- II Rozdział: Od drugiego do czwartego roku życia. Orientacja dziecka w otaczającym je świecie. Uwaga i zdolność do koncentrowania się na wykonywanych czynnościach. Zadanie i wyczyn. Zabawa i twórczość. Mowa. Świat duchowy i twórczość duchowa. Panowanie nad sytuacją i sobą. Zachowanie się społeczne. Zagadnienie erotyki i seksualności we wczesnym dziecięctwie. Rzut oka na drugą fazę.
- III Rozdział: Od piątego do ósmego roku życia. Syntetyzowanie, nadawanie znaczenia i postaciowanie. Wytwarzanie dzieł. Twórczość a życie. Zabawa. Zachowanie się społeczne. Świadomość zadań i obowiązków. Praca i wyczyn. Zasób życia duchowego. Nowe zdobycze duchowe. Rzut oka na trzecią fazę.
- IV Rozdział: Od dziewiątego do trzynastego roku życia. Ciekawość i żądza wiedzy. Postawa dziecka wobec rzeczywistości. Myślenie praktyczne i teoretyczne. Zagadnienie ejdetyzmu. Życie zmysłowe. Rozwój fizyczny. Ja a środowisko. Zabawa i zachowanie się społeczne. Rzut oka na czwartą fazę.
- V Rozdział: Od czternastego do dziewiętnastego roku życia. Sprawy metodyczne. Zagadnienie erotyki i seksualności. Religia i pogląd na świat. Etyka i pogląd na świat. Życie społeczne. Praca i zawód. Osobowość a kultura. Rzut oka na piątą fazę.

do nabycia w „NASZEJ KSIĘGARNI” Sp. Akc. Z. N. P.

WARSZAWA
Świętokrzyska 18
Konto P. K. O. 2.058

LUBLIN
Krak. Przedmieście 38
Konto P. K. O. 144.800

WILNO
Wielka 42
Konto P. K. O. 700.547

Czasopismem dozwolonym przez Ministerstwo W. R. i O. P. dla młodzieży szkół zawodowych kształcących, gimnazjów zawodowych, gimnazjów ogólnokształcących oraz starszych klas szkół powszechnych jest tygodnik:

MŁODY ZAWODOWIEC

Tygodnik ten bogato ilustrowany, o objętości 16 stronici druku dużego formatu podaje wiadomości z zakresu postępu techniki, przemysłu, rzemiosła, handlu, komunikacji i lotnictwa oraz omawia godne uwagi wynalazki, odkrycia naukowe i zagadnienia gospodarcze.

MŁODY ZAWODOWIEC

JEST NIEZBĘDNA LEKTURA DLA MŁODZIEŻY

Prenumerata wynosi miesięcznie 60 gr, półrocznie 3 zł, rocznie 5 zł 50 gr. Pojedyncze numery są do nabycia w kioskach gazetywych w cenie 30 gr. Szkoły prenumerujące „Młodego Zawodowca” zbiorowo, otrzymują bezpłatnie po 1 egzemplarzu na każde 5 egzemplarzy prenumerowanych.

Zamówienia prenumeraty załatwia Wydział Wydawniczy Z.N.P.
WARSZAWA 1, SMULKOWSKIEGO 4.

Konto w P. K. O. nr 6880.