

# RUCH PEDAGOGICZNY

## LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

### M I E S I Ę C Z N I K

CZASOPISMO  
 POSWIĘCONE TEORII  
 WYCHOWANIA

REVUE  
 CONSACRÉE A LA THÉORIE  
 DE L'ÉDUCATION

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO Z. N. P.

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

#### T r e ś ć:

- Dr J. Pieter: Pochodzenie filozofii a sprawa kultury filozoficznej.
- Dr S. Skrzyszewski: Z dziejów wakacyjnych kursów uniwersyteckich dla nauczycielstwa.
- Mgr F. Korniszewski: O dydaktyce ogólnej i szczegółowej, o literaturze dydaktycznej oraz o nauczaniu dydaktyki (dok.).
- J. Borek: Szkoła i nauczyciel we współczesnej beletrystyce polskiej (dok.).
- W. Górski: Analiza psychologiczna wspomnień z wczesnego dzieciństwa (dok.).
- Kronika.
- Książki.
- Informacje o ruchu pedagogicznym w Polsce w obcych językach.
- Spis treści rocznika XXVIII — 1938/39.

#### S o m m a i r e:

- Dr J. Pieter: L'Origine de la philosophie et la question de la culture philosophique.
- Dr S. Skrzyszewski: De l'histoire des Cours Universitaires de vacances pour les instituteurs.
- Mgr F. Korniszewski: De la didactique générale et spéciale, de la littérature didactique et de l'enseignement de la didactique (fin.).
- J. Borek: L'école et l'instituteur dans les romans polonais contemporains (fin.).
- W. Górski: Analyse psychologique des souvenirs de l'enfance (fin.).
- 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. Pawłowski.

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. Stalzyński, 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.

---

# RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO POSWIECONE TEORII WYCHOWANIA  
ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

## POCHODZENIE FILOZOFII A SPRAWA KULTURY FILOZOFICZNEJ

### I.

#### ZAGADNIENIE.

Sprawa wartości wykształcenia filozoficznego. W związku z reorganizacją szkoły średniej aktualnym stał się znowu stary problem: „po co i w jakiej mierze wykształcenie filozoficzne?” Sprawa ta co pewien czas pojawia się na forum dyskusyjnym. Zawsze wtedy filozofia i kształcenie w filozofii znajdują energicznych popleczników i zdecydowanych wrogów. Przyjaciele i poplecznicy uzasadniają wieloma argumentami potrzebę filozofii, wrogowie jej zbędność wobec wykształcenia naukowego.

Entuzjaści wykształcenia filozoficznego. Pierwsi zwracają głównie uwagę na te oto trzy argumenty:

I. filozofia owionięta jest duchem syntezy; kto wdroy się w jej zagadnienia, nauczy się zarazem patrzeć syntetycznie na wiadomości z zakresu nauk poszczególnych; ten dostrzeże jedność w chaosie faktów, twierdzeń i praw naukowych; już z tego przeto powodu bez jakiejś propedeutyki filozofii szkoła średnia (i w konsekwencji i wyższa) obejść się nie może;

II. filozofia uczy swych adeptów patrzeć na świat i życie — wedle znanego zwrotu — sub specie aeterni; kto chociażby tylko przybliżył się do problematyki filozoficznej, ten nie tylko dostrzegł, ale i wżył się uczuciowo w odległe konsekwencje wszelkich — bieżących — ludzkich a i nieludzkich spraw; ten, w myśl spodziewań epikurejczyków, ze spokojem i uśmiechem przyjmować będzie zdarzenia losu; wobec tego wykształcenie filozoficzne jest niejako szczepionką uodporniającą wobec kłopotów, jakich pod dostatkiem nastęrcza życie; z punktu widzenia pedagogicznego wykształcenie to ułatwia formowanie, a nawet stanowi jeden z jego nieodzownych warunków, charakterów mocnych; człowiek z tzw. kręgosłupem moralnym, to człowiek umiejący — dzięki filozofii — patrzeć na świat i życie z punktu widzenia wieczności;

III. filozofia jest to pogład na świat: pogład taki to nie tylko synteza wiadomości i spokój moralny; jest to zarazem pozytywny ideał czynu oparty na syntezie wiadomości i spokoju moralnym; kto ma pogład na świat, ten wie, jaki sens ma



jego życie i jego poczynania, ten poczynania swe umie zorganizować dokoła jasno sformułowanych celów-idei; sformułowanie takie ułatwione jest, a nawet wręcz możliwe dzięki wykształceniu filozoficznemu; krótko mówiąc — wykształcenie to jest koroną i niezbędnym składnikiem każdego spoistego wykształcenia, a w konsekwencji także i programu szkoły średniej i wyższej.

Wrogowie wykształcenia filozoficznego. Wrogowie filozofii całkiem inaczej zapatrują się na sprawę tę samą. Ich zdaniem, wykształcenie filozoficzne jest pod wieloma względami szkodliwe, należy z nim zdecydowanie skończyć i uchronić młodzież przed jego zgubnymi skutkami. Skutków takich jest ich zdaniem litania nader długa:

I. kształcenie w filozofii równoznaczne jest ze szkołą jałowych dyskusji dialektycznych; jest to wdrażanie w tysiąc przeróżnych scholastycznych pro i contra, a z kolei wpajanie wiedzy werbalnej, więc pozornej, a nie rzeczowej; kto na zagadnieniach filozoficznych zaprawia się do myślenia, ten przyzwyczajają się do widzenia tkaniny fikcji słownych, a nie świata twardej, realnej rzeczywistości; ten zaczyna wierzyć, że ze słowa, oraz z samych tylko pomysłów, wywieść można wszelką rzeczywistość; ten wraz z utratą „poczucia rzeczywistości” traci także i mocną podstawę nauki i życia: common sense; intensywne zaprawianie się w filozofii prowadzi do scholastycyzmu myślowego tj. do pojęciowego rozcinania „włoska na czworo” i do przesłonięcia zagadnień istotnie ważnych; już z tych przeto powodów kształcenie w filozofii jest szkodliwe i należy go unikać;

II. kształcenie w filozofii jest szkołą sceptycyzmu i niewiary; kto dowiaduje się, że filozofowie w niczym się nie zgadzali i że w każdej sprawie wypowiedziano szereg mniemań sprzecznych, ten musi dojść do sceptycznego przekonania, że w gruncie rzeczy na żadne z pytań filozoficznych odpowiedzi pewnej udzielić nie można; kto zaś przyzwyczai się do sceptycyzmu odnośnie do zagadnień filozoficznych, ten straci wiarę w jakiegokolwiek ogólne wytyczne życiowe i zapatrywania na sens życia; w odniesieniu do jakiegokolwiek zapatrywania zajmie postawę krytykującą: „przecież to jest dogmat niezgodny z rozumem”; człowiek taki pozbawiony wiary mocnej i nie podlegającej krytyce, będzie ujawniał charakter słaby; nie będzie zdolny do śmiałych decyzji i do uporczywego wysiłku; wykształcenie w filozofii prowadzi przeto innymi słowy do rozstroju moralnego i już z tego tylko powodu jest szkodliwe;

III. kształcenie filozoficzne oparte — zawsze — na dyskusjach dialektycznych i na krytykowaniu wszelkich zasad i twierdzeń ogólnych prowadzi do powstania w umyśle ludzi w ten sposób wykształconych do wiedzy namiastkowej i postawy pychy wobec wiedzy realnej; kto przyzwyczajają się do dialektycznego (słownego, dyskusyjnego) rozstrzygnięcia o słuszności (najczęściej niesłuszności) jakiegokolwiek wiedzy, ten z czasem nabywa przekonania, że filozofia — a w praktyce jego własny rozum — jest sędzią wszechrzeczy i niejako wiedzą nadrzędną w przeciwstawieniu do wiedzy pozornej — mniemania; po wsze czasy filozofowie oceniali wiedzę zdrowego rozumu i nauk poszczególnych jako — w gruncie rzeczy — mniemanie bez-

wartościowe, a swoje przekonania, jako wiedzę istotną i ostateczną; postawa tego rodzaju jest najlepszą szkołą zarozumiałości i pychy, cech charakteru wrogich życiu społecznemu; filozof nie tylko filozofię uważa za wartość najwyższą, ale — w łatwym utożsamieniu z osobą własną — siebie samego jako niekoronowanego pana wszechrzeczy; wobec tego, kształcenie w filozofii jest wielką przeszkodą w urabianiu ludzi o charakterze uspołecznionym, ludzi chcących się liczyć i umiejących rozumieć drugiego człowieka;

IV. kształcenie w filozofii jest szkołą mistycyzmu, nie sprzyjającego duchowi nauki; kto przyzwyczajają się do dyskusji dialektycznych, ten nabiera pewności, że wiedzę zdobyć można samym tylko rozumem; ten nie ceni sobie żadnego trudu eksperymentalnego zdobywania wiedzy o faktach; co więcej, kto na drodze dyskusji dialektycznych przenicował wszelkie poglądy na świat i ewentualnie doszedł do poglądu własnego, ten zwykle wytworzył w sobie mistyczną wiarę w cudowne możliwości rozumu; w ten sposób krytyka filozoficzna prowadzi do szczególnego mistycznego dogmatyzmu; dogmatyzm ten i mistycyzm są w skutkach społecznych bardziej niebezpieczne aniżeli tzw. — przez filozofów — naiwność nauk poszczególnych;

V. wreszcie — zdaniem wrogów filozofii — kształcenie w filozofii pociąga za sobą utrwalanie się tych elementów tradycji kulturowej, które przeciwstawiają się postępowi nauki; kto przyzwyczajają się do patrzenia na rzeczywistość z punktu widzenia ustalonych — w tradycji filozoficznej — przeciwieństw, materializmu-spirytualizmu, realizmu-idealizmu, monizmu-dualizmu, witalizmu-mechanizmu itp., ten nie pojmuje należycie nowoczesnych pojęć z zakresu nauk przyrodniczych, bo pojęcia te będzie rozumiał w świetle idei metafizycznych; krótko i ogólnie — kształcenie w filozofii zdaje się pociągać za sobą tyle szkód, że jedynie pilne wystrzeżenie się filozofii powinno być maksymą wychowawców, a zwłaszcza osób biorących na siebie odpowiedzialność za ustanawianie programów szkolnych.

Sprawa pochodzenia filozofii. Zarówno przyjaciele jak wrogowie kształcenia filozoficznego zdają się opierać na argumentach — na pozór wiążących. Czyje argumenty są trafniejsze? Czy w ogóle którakolwiek z rzeczonych tez jest słuszna? Trudno odpowiedzieć na to pytanie przy pomocy rozważań — znowu dialektycznych. — nad korzyściami lub niekorzyściami wykształcenia filozoficznego. Sądzymy, że aby odpowiedzieć na pytanie w sprawie sensu i reorganizacji tego wykształcenia trzeba przystąpić do sprawy z zupełnie innego punktu widzenia aniżeli ze stanowiska wrogów lub przyjaciół. Trzeba wprawdzie przypatrzeć się filozofii, jako zjawisku obok zjawisk innych i opisać je. Opisać jakieś zjawisko znaczy to przedstawić mechanizm jego powstania, czyli jego rodowód. Dopiero znając ten rodowód możemy się do zjawisk ustosunkować w myśl pytania: co i jak zmienić? Stąd wynika problem, który zamierzamy oświetlić: problem rodowodu czyli pochodzenia filozofii. Trzeba dla jasności dodać, że nie chodzi bynajmniej o rozważania nad pytaniem epistemologicznym: czym jest filozofia, a tylko skąd pochodzi filozofia?

## II. POCHODZENIE FILOZOFII.

Niepokój filozoficzny. „Jaki ostatecznie sens ma życie, świat cały, to wszystko? Co było dawno, dawno temu, przed narodzinami gwiazd i mgławic?” Czy mogło być kiedykolwiek tak, że niczego jeszcze w ogóle nie było? Co będzie hen, hen, w tej niezmiernie odległej przyszłości, do której myśl już tylko chyłkim sięga? Skąd wziął się ten przedziwny świat, w którym nam żyć wypadło?”

Oto na chybił trafił garść pytań, jakie przytrafiają się wszystkim. Trzebaby nie być człowiekiem, aby nigdy nie doznać szczególnego zadziwienia i dusznego niepokoju wobec pytań tego rodzaju. W Chinach czy Europie, u ludów prymitywnych i o kulturze wyrafinowanej, w najodleglejszej starożytności i dzisiaj wszędzie ludzie onieśmieleni stają czasem wobec zasadniczo tej samej dziwności istnienia. W przeróżne słowa przyoblekają swoje zdziwienie, jednak rzecz sama jest wszędzie i zawsze ta sama. Wszyscy w gruncie rzeczy zapytują czasem o to samo: „skąd ostatecznie” i „po co ostatecznie”?

Jest to poniekąd przypadek, że zapytania te i do nich podobne nazwano filozofią. Nawet bez tej nazwy i bez tej ogromnej tradycji myśli filozoficznej, jaką powołały do życia różne kultury, zwłaszcza zaś europejska, hinduska i chińska, zaniepokojenie dziwnością istnienia byłoby w zasadzie takim, jakim jest obecnie.

Rzekoma nietrwałość dociekań filozoficznych. Doktrynerzy społeczni (np. Comte) nieraz już głosili, że przyjdzie czas, gdy na ziemi zatriumfuje nauka. Wówczas z jej powierzchni znikną mrzonki filozoficzne. Potężny i mądry człowiek przyszłości nie będzie — rzekomo — przeżywał niepokoju wobec dziwności istnienia. Będzie wiedział wszystko, co wiedzieć można i nie będzie pytał: „z czego, skąd i po co to wszystko ostatecznie”?

„Mrzonki filozoficzne” powstały — rzekomo — niegdyś, w umysłach ludzi pełnych trwogi wobec potężnych sił przyrody. Utrwały się przez stopniowe nagromadzenie się wiadomości książkowych, pod niemałym wpływem kultów religijnych, oraz w ogniu walk społecznych. Jedni ludzie wymyślili problemy i odpowiedzi na pytania filozoficzne, inni zaś w lot zauważyli, że odpowiedzi te, poglądy na świat, systemy, doktryny, mogą być znakomitym narzędziem walki o przewagę społeczną. Z ciemnoty więc i ze strachu człowiek powołał filozofię do życia, zaś z chytrości użył poglądów filozoficznych raz powstałych do łatwiejszego niż ogniem i mieczem pognębienia swych bliźnich.

Prędzej czy później, w erze człowieka mądrego, nieustraszonego i szczęśliwego, w atmosferze powszechnego pokoju i ładu społecznego, zapytań i zapatrywań dziwnych nie będzie. Będzie realna wiedza o świecie, nie będzie głupiego niepokoju o ostateczną przyczynę i sens wszechrzeczy.

Złudność tych mniemań. Pogląd powyższy jest już od dawna nieaktualny. Powstał on w ogniu walk przedstawicieli warstw oświeconych o prawa rozumu i doświadczenia. Skierowany był przeciwko przywilejom obskurantyzmu. Dziś, gdy prawa nauki są społecznie ustabilizowane, czas na refleksję w sprawie kapitalnej:

czy rzeczywiście „mrzonki filozoficzne” znikną z umysłów ludzkich. Otóż właśnie nauka, której bojowi przedstawiciele głosili przekonanie o przyszłej likwidacji filozofii, zdobywa dziś coraz więcej danych o tym, że niepokój filozoficzny, tj. więcej niż naukowe zadziwienie wobec świata, ma swoje źródło stałe wcale nie w strachu ani niewiedzy, lecz w szczególnej budowie umysłu ludzkiego.

Niepokój ten zarysowany jest w fundamentach budowy tego umysłu. Zlikwidować dałoby się go li tylko przy całkowitym przeobrażeniu natury ludzkiej. Wskazuje na to już chociażby ten tylko fakt, że dziś, w dobie królowania nauki, rozważań i systemów filozoficznych tworzy się daleko więcej, niż kiedykolwiek dawniej. Na każdym kroku słyszeć można wyrazy lekceważenia dla metafizyki, a przecież sami i to najwybitniejsi przedstawiciele fizyki, chemii, matematyki, biologii i nauk innych ulegają pytaniom mniej lub bardziej metafizycznym, których nie uznają. Gdy wybitni współcześni specje nauki, np. Eddington, Jeans, Einstein, Pawłow, Carrell i tylu innych popularyzują swą naukę, filozofują w gruncie rzeczy. Do skontrolowanych dat wiedzy przemycają swoją wiarę metafizyczną. Jest to bez znaczenia, że nie posługują się przy tym słownictwem filozofów zawodowych.

Mogłoby się przeto zdawać, że ludzie radziby się wyzbyć zapytań o rzeczy dziwne, a jakoś nie mogą i wciąż do nich wracają. Zapytania te, to jakby kula w mózgu, której chirurgicznie ruszyć nie można i która daje się pacjentowi we znaki w chwilach najmniej spodziewanych.

Czy powstanie filozofii można wyjaśnić metodami historycznymi? Filozoficzny gwóźdź w mózgu zdaje się tkwić w duszy ludzkiej wbrew woli i pomimo złorzeczeń przeciwko metafizyce. Co więcej, niepokój o dziwność istnienia zdaje się drzemać u wszystkich jednakowo.

Z drugiej wszakże strony nie przejawia się on u wszystkich jednakowo. Nieco inaczej zadziwiają się wobec świata jogowie hinduscy, inaczej profesorowie filozofii, inaczej Indianie Puszczy Brazylijskiej. Nie ma przeto wątpliwości, że o charakterze poglądów na świat decyduje tradycja i jej swoiste przemiany. Pytanie o sens życia budzi się czasem w umyśle i Chińczyka i Yankesa, ale u obu inaczej się wyraża. Wpływ otoczenia, kultury, a zwłaszcza tradycji filozoficznych u obu jest różny.

Wpływem tradycji przypisać trzeba przede wszystkim ukształtowanie języka, jakim posługują się filozofowie. Wszystkie te trudne wyrażenia w rodzaju: nominalizm, realizm, konceptualizm, panpsychizm, panteizm, materializm, spirytualizm, idealizm, fenomenalizm, reizm, hedonizm i wiele innych, z jakich składa się mowa uczonych-filozofów, oczywiście powoli narastały w ciągu długich wieków. Ukształtowały je dzieje i to specjalnie dzieje kultury europejskiej.

Wpływem tradycji trzeba również tłumaczyć, że w danym czasie przedyskutowuje się szczególnie często i z zamiłowaniem pewne tylko zagadnienia i pojęcia filozoficzne. Bywają geniusze i twórcy mali. Niepokój myślowy wobec świata jest u jednych i u drugich prawie jednakowy. Gdy jednak geniusz Platona ubrał w słowa swoje zdziwienie metafizyczne, blisko dwa tysiące lat twórcy pomniejsi karmili się

jego pomysłami trawiąc je na swój sposób. W podobny sposób geniusz Kanta zaciążył na filozofii niemieckiej aż prawie do czasów naszych. W każdym więc razie przynajmniej falangi filozofów odtwórców i epigonów ujawniają swoje zdziwienie nad światem na wzór wielkich myślicieli i pod wpływem tradycji stworzonej przez nich. Mogłoby się tedy zdawać, że w pomysłach geniuszów tkwi źródło filozofii.

Mniemanie takie byłoby złudne. Wielcy twórcy nie różnią się od małych człowieczeństwem a tylko stopniem bystrości i pomysłowości. Nie oni przeto stworzyli niepokój filozoficzny. Rozognili go tylko i pchnęli naprzód myśl o sposobach zlikwidowania dziwności istnienia. Poczucie tej dziwności, jak widać, tkwić musi w maluczkich i w najmniejszych. I ci najmniejsi przyczyniają się do pomnożenia tradycji filozoficznej. Nie znaczy to jednak, że tradycja ta mogłaby powstać i istnieć, gdyby przed nią i niezależnie od niej nie paliło się w umyśle ludzkim zarzewie niepokoju.

Historia tłumaczy nam treść a zwłaszcza przemiany pojęć filozoficznych, natomiast samego faktu ich obecności w życiu człowieka nie tłumaczy.

Filozofia, jako wytwór i narzędzie tarć społecznych. Nie ulega to wątpliwości, że pomysły dotyczące spraw „ostatecznych” są zależne od układu sił społecznych i że w układzie tym odgrywają rolę ważną. Np. ruchy społeczne socjalizmu i komunizmu zbudowane są na materialistycznym spojrzeniu na świat. Interesom warstw posiadających i odłamów konserwatywnych służy daleko lepiej filozofia idealizmu i spirytualizmu, tj. pogląd, że duch jest właściwą treścią życia i wszechrzeczy. Takich powinowactw między interesami i dążeniami społecznymi określonym poglądem filozoficznym można by znaleźć sporo.

Związek między życiem społecznym a poglądem na świat zauważyć można z innej jeszcze strony. Poglądy filozoficzne w przeciwstawieniu do pojęć nauki są rzeczami wiary. Pod tym (jak i innymi względami) są spokrewnione z dogmatami religijnymi. Czemu to przypisać, że w różnych czasach przeważa wiara w pewne tylko zapatrywania na całość świata i sens życia? Np. myśliciele francuscy osiemnastego stulecia nieledwie gremialnie pisali się na ateizm i materializm. Filozofowie Niemiec powojennych w ogromnej większości piszą się na spirytualistyczny pogląd na świat. Bez wątplenia, na wiarę filozoficzną pewien wpływ wywiera pisana tradycja rozważań o świecie, jednakże napięcie, powszechność i łatwość, z jaką całe masy ludzi wykształconych ulegają określonej wierze filozoficznej, zależne są od tzw. ducha epoki, od dążeń i walk społecznych. W każdym razie na płomień i rodzaj wiary filozoficznej czynniki społeczne wywierają wpływ potężny.

Raz ludzie są bardziej skorzy do filozofii użycia, to znowu do heroizmu, raz do idealizmu, to znowu do ateistycznego materializmu, raz raczej do filozoficznego pesymizmu, to znowu do gorącego entuzjazmu i optymizmu. Ta zmienność postawy filozoficznej wobec życia i świata, ta jej określoność dostosowana jest niewątpliwie do sytuacji społecznej. Toteż aby ją wyjaśnić, trzeba by się zwrócić o pomoc do socjologa.



Czy jednak zależność ta tłumaczy nam, czemu w ogóle ludzie mają jakiś — jakkolwiek — pogląd na świat, jakąś filozofię? Czy analiza sił społecznych doprowadzi nas do rozumienia faktu, że istnieją pewne tylko i to wcale nieliczne zapytania i odpowiedzi w sprawie dziwności istnienia? Bezowocnym byłoby poszukiwanie w zjawiskach socjalnych przyczyn samego faktu, że człowiek zadziwia się wobec świata w sposób metafizyczny.

Gwoździe zapytań, z powodu których ludzie chcą i muszą mieć jakąś — taką czy owaką — wiarę o pokroju mniej lub więcej metafizycznym, a w każdym razie nienaukowym, tkwią w samej naturze ludzkiej. W naturze tej trzeba więc szukać korzeni niepokoju, z jakim jedynie człowiek stoi — ze wszystkich stworzeń żywych — wobec wielkiej zagadkowości istnienia.

Czy niepokój filozoficzny jest wrodzony? Nieraz już próbowano powiązać niepokój myśli o ostateczne „skąd” i „po co” z naturą ludzką. W wieku XVII popularny był pogląd racjonalistów (Kartezjusza, Leibniza i innych), że podstawowe pojęcia religii i filozofii są człowiekowi wrodzone. Mówiono więc, że wrodzonym jest pojęcie Boga, duszy, nieśmiertelności, wolności itp. Mniemać by można, że wrodzonymi są też zapytania, którym pojęcia te odpowiadają.

Nauki biologiczne i psychologia jednoznacznie przeczą możliwości istnienia pojęć wrodzonych. Wszelkich pojęć o świecie, wielkim czy małym, każdy musi się mozolnie uczyć. Sprawę „idei wrodzonych” uważać trzeba wobec tego za całkowicie przegraną.

W minionych kilkudziesięciu latach podnoszono zapatrywanie, zdałoby się bardziej naukowe i nowoczesne, że w człowieku istnieje wrodzony instykt do zapytań i przekonań filozoficznych (np. Zienkowski). Pająk lepi instyktownie misterną sieć, człowiek też „lepi” instyktownie sieć rozważań i pojęć o dziwności bytu. Wprawdzie więc człowiek musi się uczyć i dowiadywać o określonych zapatrywaniach ludzi innych w sprawie tej dziwności, jednakże popęd do snucia tych zapatrywań dziedziczny tak, jak np. popęd seksualny. Jeżeli jest tak, właśnie, przypuścić trzeba, że gdyby Robinson Kruzoe żył od urodzenia sam jeden na odludnej wyspie, musiałby dzięki wrodzonemu popędowi dojrzeć do filozofowania o świecie. Musiałby sobie stworzyć swoją osobistą filozofię o sprawach ostatecznych.

Pogląd na instykt filozoficzno-religijny zarzucono rychło, jako naiwny. Wątpliwe jest czy w ogóle można mówić o wrodzonych instyktach u człowieka. Jeśli jednak przyjąć ich istnienie, niezrozumiałym byłoby, że dziedziczymy instynkty, których nie ma u zwierząt. Gdyby jednak i tę trudność usunąć, nie da się teorią instyktów wyjaśnić, czemu to u człowieka pojawiają się pewne poszczególne zapytania i zapatrywania o świecie i czemu człowiek raz zapytuje „skąd ostatecznie”, innym razem „z czego ostatecznie”, a jeszcze kiedy indziej „po co ostatecznie” itp. Także przeto i z tej strony próba powiązania niepokoju filozoficznego z naturą ludzką chybiła.

Wspomnieć trzeba jeszcze o jednej próbie tego rodzaju. Jaspers i współcześni typologowie, przed nimi zaś 150 lat temu G. Fichte, próbowali zakotwiczyć filo-

zofię w strukturze duchowej człowieka: Każdy ma swoją, sobie tylko odpowiadającą filozofię. Struktura duchowa ostatecznie zależna jest od układu cech wrodzonych, a wobec tego przecież wrodzona natura psychiczna wyznacza każdemu szczególny (tj. jemu właściwy sposób) odniesienia się do dziwności świata. Być może, rzeczywiście wrodzona struktura tłumaczy różnice w filozoficznym ustosunkowaniu się ludzi do świata. Nie tłumaczy jednakże, czemu w ogóle w sposób ten czy inny ludzie snują jakiegokolwiek rozważania o dziwności istnienia. Z punktu widzenia problemu, skąd wzięła się filozofia, pogląd ten przeto nie ma znaczenia.

Nie ma filozofii u dzieci. „Zmysł” do pytań niepokojących pojawia się wedle badań psychologicznych nad tą sprawą naprawdę dopiero w okresie dojrzewania. (Pieter). W tym to czasie przybiera odrazu formy ostre. Młodzież dojrzewająca (niezależnie od warstw społecznych, narodowości i rasy) przechodzi wprost gorącą niepokoją z przeróżnymi: po co i skąd. Wysunięto wobec tego hipotezę, że napór rozważań o podstawach świata jest sprawą dojrzewania umysłowego. (Ch. Bühler). Człowiek ani nie dziedziczy pojęć, ani nie posiada instynktu filozoficznego, lecz w toku rozwoju dojrzewa do wielkich pytań o świecie i życiu, podobnie jak dojrzewa do erotyki i jak niemowlę dojrzewa do mowy i chodzenia.

W poglądzie tym zdaje się mieścić nieco racji. Co prawda, od razu zapytać trzeba: dobrze, ale dlaczego do niepokojów filozoficznego nie dojrzewają także i młode zwierzęta? Nawet najbardziej inteligentne ssaki (poza człowiekiem) z wszelką pewnością nie niepokoją się o sens życia lub o nieskończoność przestrzeni. Tu dochodzimy do sedna rzeczy. Przyczyny zmuszające jedynie człowieka do snucia rozmyślań nad tajemniczymi zagadkami świata, muszą zarazem odróżniać człowieka od zwierząt. Jakże są te różnice-przyczyny?

Wyobraźnia. Studia porównawcze anatomii, fizjologii, neurologii i psychologii łącznie stwierdzają każde na swój sposób, że człowiek obdarzony jest nieproporcjonalnie wielką, w stosunku do wszystkich zwierząt, wyobraźnią. Wyobraźnia to nie tylko — wedle utartego rozumienia — odtwarzanie obrazowe rzeczy widzianych, słyszanych i dotykanych. Lepiej jest pojąć wyobraźnię jako całokształt jakiegokolwiek uprzytomnień rzeczy w danej chwili nieobecnych. Niektóre zwierzęta sprawniej widzą, a zwłaszcza lepiej węższą aniżeli człowiek, ale jedynie człowiek potrafi żyć nieledwie samą wyobraźnią. Pasażer długie godziny czekający na pociąg nie musi się nudzić. Może przy bezmyślnie utkwionym wzroku snuć romans najprzeróżniejszych pomysłów o sprawach realnych i o niebieskich migdałkach.

To, co w psychice człowieka najciekawsze, to właśnie tysiąc ucieleśnień, w jakich ukazuje się jego wyobraźnia. Człowiek to „zwierzę z wyobraźnią”. Psychologia zwierząt prawie że wyczerpuje się na analizie ich spostrzeżeń i ruchów. Psychologia człowieka właściwie dopiero rozpoczyna się po tej analizie długą serią rozdziałów o wyobraźni (pod rozmaitymi nagłówkami, np. fantazja twórcza, myślenie, uczucia wyższe, przekonania, postawy i wiele innych). Dzięki wyobraźni człowiek fizycznie słabszy od wielu gatunków zwierzęcych, upośledzony we wrażliwości zmy-

słowej : zwrotności ruchów, wybił się ponad wszystkie zwierzęta. Wyobraźnia jest tym narzędziem, dzięki któremu istnieje kultura i cywilizacja.

Otóż ta sama wyobraźnia, która tworzy epepeje, symfonie muzyczne, pojęcia naukowe, rzeźby, obrazy, pomniki, prawo, tworzy też w pewnych okolicznościach filozofię. W jakich okolicznościach?

Wyobraźnię, jako narzędzie poznania. Gdy myślimy o „wszystkim i niczym” może nam się wydawać, że fantasmagorie naszych marzeń są bezużyteczne i puste. Sen-marzenie, fantazjowanie, krótko wyobraźnia — to głupstwo; jedynie „trzeźwe” zmysły uczą czegokolwiek.

Jest to złudzenie. Jest właśnie wprost przeciwnie. Zmysły same niczego nie uczą. Uczy rozmyślanie, tj. wyobraźniowe opanowywanie i opracowywanie materiału surowego, dostarczonego przez oko, ucho lub rękę. Porównajmy tylko ludzi wielkich i przeciętnych. Geniusz bynajmniej nie odznacza się bystrzejszym okiem lecz zwrotnością pomysłów przy „oczach zamkniętych”. Dar wyobraźni właściwy geniuszowi wyróżnia — w małym rozmiarze — nawet ludzi upośledzonych umysłowo ponad najbystrzejsze zwierzęta. Wyobraźnia przeto to nie „przelewianie pustego w próżne”, lecz swoiste opanowywanie świata.

W jaki to sposób człowiek opanowuje wyobraźnią swój świat? W pomysłeniu, w wyobraźni na każdym kroku układamy sobie cele i drogi przyszłych poczynań, tłumaczymy sobie motywy postępowania naszego i bliźnich, zdajemy sobie sprawę z przyczyn i skutków rzeczy widzianych, uprzytamniamy sobie ład przestrzenny ulic, placów, linii tramwajowych itp. ledwo co poznanego miasta, śledzimy nić wspomnień wiedząc, co było przedtem, co potem i co równocześnie. Krótko: w bezmiarze rzeczy i zdarzeń, z jakimi się stykamy, tworzymy — dla siebie — ład. Podstawową czynnością pomysłów, marzeń, rozważań, uprzytomnień i jakby inaczej nazwać czynności wyobraźni, jest przeto wprowadzenie ładu w tym, co się wciska do świadomości przez „wrota” zmysłów.

Ład, jaki myśl uskrzydłona wprowadza do swego obrazu zjawisk, dokonuje się jakby wzdłuż pewnych linii wytycznych, pewnych punktów widzenia. Tymi wytycznymi są np. szukanie przyczyn i skutków, celów i motywów, związków w czasie, przestrzeni, pochodzenia z rzeczy innych itp. Trudno w ogóle nawet tylko pomyśleć, jak przedstawiałby się nam świat, gdybyśmy się nie doszukiwali w nim ani przyczyn czy skutków, ani celów czy zamiarów, ani rzeczy wcześniejszych czy późniejszych, ani odległości większych czy mniejszych itp. Przedziwnym byłby dla nas świat, w którym nic z niczym nie byłoby powiązane, w którym nic z niczego nie pochodziłoby. Świat jednak jest zrozumiały, jasny, pełen ładu, bo właśnie myśl wciąż narzuca mu stempel powiązania wszystkiego ze wszystkim. Jest to osobne i swoiste pytanie: czemu myśl doszukuje się wszędzie wielorakiego ładu? Rozmaite bywały w tej sprawie zapatrywania. Tutaj przyjmujemy i podajemy „na wiarę”, że skłonność do poszukiwania ładu pochodzi ostatecznie nie z samej myśli, lecz ze „świata”, atoli wiary tej na tym miejscu uzasadnić nie możemy.

Bezdroża wyobraźni. Gdziekolwiek natrafimy na myśl porządkującą, wszędzie

zarazem natrafimy na ład. Czasem wszakże zdarza się, że wyobraźnia goniąca za porządkiem, za związkiem wszystkiego z wszystkim, wpada jak gdyby na manowce. Weźmy np. uprzytomnianie celów. Człowiek nie może nie pomyśleć o tym, co ma zrobić jutro, pojutrze, w przyszłości bliższej lub dalszej. Nie byłby człowiekiem, gdyby mu myśl nie podsuwała wciąż nowych nadziei, nastawień, planów, pomysłów o tym, co dopiero ma być. Przyszłością żyje człowiek daleko bardziej aniżeli terażniejszością. Bywa jednak czasem, że wyobraźnia od wczesnych lat goniąca za dniem jutrzejszym obejmuje zbyt szerokie widnokregi. Myśl zaprawiona do konstruowania planów staje niekiedy, chcąc nie chcąc, w obliczu pytania: „a życie całe jaki ma cel?” Powiedzmy, że znajdzie się odpowiedź: „dla szczęścia osobistego”, „dla społeczeństwa”, „dla ludzkości”, „dla narodu”. Dobrze, ale jaki cel ma naród, ludzkość cała? Jaki sens ma szczęście? W takiej gonitwie za celami coraz to dalszymi powstaje wreszcie kapitalne pytanie: „a jakiż sens ma świat cały?” Nie sposób już pójść dalej. Myśl uskrzydłona, w konsekwencji przyzwyczajania do szukania celów prostych i coraz bardziej nadrzędnych, w końcu znalazła się przed sfinksem-niemową. Im bardziej niemowa milczy, tym gorętsze jest pragnienie uzyskania jakiejś wyraźniej odpowiedzi: życie, świat, mają sens taki a taki. W ten sposób powstaje jeden z najistotniejszych i odwiecznych zarazem problemów wszelkiej filozofii, problem ostatecznego sensu istnienia.

Problem ten to nie jakiś deus ex machina, lecz po prostu krok dalszy w zwyczajnej funkcji wyobraźni, która z natury bujności oraz między innymi dla potrzeb powszedniego życia każe nam tworzyć plany i myśli o tym, co dopiero będzie. Póki plany dotyczą tego, co człowiek sam lub pośrednio zrobić może, nie ma jeszcze niepokoju o rzeczy dziwne i ostateczne, nie ma filozofii. Skoro tylko jednak myśl lotna w naturalnym rozpędzie za projektami coraz to dalszymi, albo też w irytującym uprzytomnieniu powtarzania się wciąż tych samych spraw życia, przeskakuje granice tego, co można widzieć i zrobić, budzi się niepokojące „po co ostatecznie”. Wraz z nim budzi się duch filozofii.

Cały kłopot sytuacji polega teraz na tym, że nie sposób zahamować wyobraźnię i ograniczyć jej prężność i nienasyconie li tylko do pomysłów o rzeczach możliwych, podlegających kontroli oka i ręki. Człowiek wie, że nigdy nie dowie się, jakie jest to ostateczne „po co”, o które się pyta, ale mimo to pytać musi. Zmusza go przyzwyczajenie do myślenia oraz rozpęd wyobraźni. Wie, że pytanie samo o sprawy ostateczne jest nonsensem, a jednak na zahamowanie tego nonsensu wyobraźnia nie ma rady. Nonsensy filozoficzne mają sens psychologiczny. Są to nieuchronne konsekwencje swobodnego biegu lotnej, oderwanej od zmysłów wyobraźni, dzięki której istnieją takie rzeczy z sensem, jak nauka, technika, sztuka, muzyka i prawo.

Problemy filozoficzne. To, co powiedzieliśmy o myśleniu celowościowym można zastosować do myślenia przez „okulary” przyczyn, skutków, substancji, związków, stosunków przestrzennych i czasowych itp. Nie można nie zapytywać na użytek powszedni i w nauce: „z czego powstała rzecz ta oto”, np. ten związek chemiczny? Bez pytań z „czego”, świat rzeczy byłby niezrozumiały i nie byłoby nauk takich

jak fizyka, chemia, mineralogia, biologia. Pytania te są nieodzowne. Są pożyteczne, póki każdorazowe „z tego to” można sprawdzić okiem i ręką. Znowu jednakże, jak w wypadku pytań o „po co”, wyobraźnia dająca sobie radę z substancjami konkretnymi nie może i nie umie poprzestać na pytaniach i odpowiedziach, dających się sprawdzić. W naturalnym rozpędzie myśli zapytuje: a z czego ostatecznie świat cały się składa, co jest prawdziwą substancją wszechrzeczy? Znowu stoimy wobec pytania nieuniknionego wprawdzie, ale bezsensownego. Chociażbyśmy bowiem nie wiedzieć ile „najprostszych” substancji odkryli w badaniach fizyki i chemii, zawsze myśl natrętna postawi pytanie o substancje jeszcze pierwotniejsze, jeszcze bardziej podstawowe i „naprawdę ostateczne”.

Cóż podobnego dotyczy pomysłów o wieczności czasu, nieskończoności przestrzeni, o „pierwszej” przyczynie wszechrzeczy, o ich „ostatecznym” finale, o ostatecznym związku wszystkiego z wszystkim itp. Żadne z tych pytań nie ma sensu, bo na żadne z nich nie sposób udzielić odpowiedzi przy pomocy sprawdzającego oka i ręki. Każde z nich stanowi jednakże swoisty przymus przeżyciowy. Każde z nich przytrafia się czasem zarówno laikom, jak i najbardziej krytycznym i ścisłym przedstawicielom nauki, nie mówiąc już o filozofach z zawodu. Filozofia, jako przymus stawiania pytań dziwnych, jest przywilejem człowieka, a nie pewnych tylko ludzi. Co prawda, wielce kłopotliwy jest ten przywilej. Irytujący i nieznośny czasem. W miarę rozwoju pozytywnej wiedzy o świecie ludzie stają się coraz bardziej ostrożni i krytyczni, coraz bardziej logiczni, ścisli oraz myślowo wymagający.

W miarę jednak, jak wzrasta duch logiki i ścisłości, człowiek coraz to bardziej żyje nie okiem, lecz wyobraźnią, światem pomysłów, światem fikcji. Kiedyż to tyle dyskutowano o roli fikcji w życiu ludzkim, jak właśnie w hipernaukowej dobie współczesnej! W miarę, jak człowiek coraz to bardziej żyje ułudą pojęć, ułudą sztuki, jego wyobraźnia staje się coraz to intensywniejszą, lotniejszą, bardziej wyćwiczoną i wszystko przenikającą. Otóż rozrost wyobraźni oznacza między innymi wzmożoną łatwość, potężniejszy nacisk pytań „głupich” o rzeczy ostateczne.

Sytuacja zaiste paradoksalna. Im więcej nauki i krytycyzmu, im więcej zrozumienia, że pytania o ostateczne „skąd”, „po co”, „z czego”, „dokąd”, „jak długo” itp. nie mają sensu, że są nierozwiązalne, tym więcej jest tych pytań, tym więcej filozofii.

Filozofia, jako wiara. Każde pytanie domaga się odpowiedzi. Odpowiedź na pytanie filozoficzne jest naukowo niemożliwa, ale człowiek mieć ją chce i musi. Mieć ją musi przynajmniej na pytanie najbardziej drażniące: po co ostatecznie? Niesposób trwać w atmosferze permanentnego znaku zapytania. W każdym razie łatwiej jest żyć w ciepłej kojącej wiedzy, że wszystko ma głęboki sens, że świat jest zespoloną ze sobą jednością, że poczynania i koleje życia dzieją się w imię jakiegoś wszystko obejmującego celu ostatecznego. Jest to przeto filozoficznie zrozumiałe, że człowiek, którego lotna wyobraźnia powołała do życia dziwność istnienia, chce a nawet musi dziwność tę opanować. Musi znaleźć zadowalające wyzwolenie z niepokoju metafizycznego. Sprawa zaczyna się tutaj komplikować.

Nie mogąc znaleźć odpowiedzi przy pomocy kontrolującego oka i ręki, człowiek wmawia w siebie pogląd możliwie najlepiej licujący z logiką i własnymi życzeniami. Wszelkie systemy filozoficzne, jako odpowiedzi na przymus pytań filozoficznych, są to w tym sensie systemy wmówień. Wmówienie tak pojęte jest to zgoda udzielona pewnym ideom bez kontroli zmysłów i z pozorną tylko kontrolą logiki. Jest to przeto wiara. Systemy filozoficzne są tedy zawsze pewną wiarą w sprawie ostatecznych „skąd” i „po co”. Są wiarą specjalistów.

Niepokój wyobraźni, zwłaszcza w sprawie sensu życia, nachodzi jednakże ludzi wszystkich. Wszystkich ludzi o dostatecznie rozbudzonej i prężnej wyobraźni. Wszyscy chcą przeto mieć swoją odpowiedź o rzeczach ostatecznych, tj. swoją wiarę. Odpowiedź tę dawała i dawać będzie odwiecznie religia. Religie, podobnie, jak system filozoficzny ma jedynie człowiek. Z punktu widzenia teorii wyżej podanej religię uważać trzeba za filozofię mas, filozofię obdarzoną autorytetem społecznym. Religia pochodzi w zasadzie z tego samego źródła, co filozofia. Podobnie, jak system filozoficzny, także i religia unicestwia niepokój pytań dziwnych o rzeczy ostateczne. Szczególne ukojenie, jakie niesie ze sobą kontemplacja religijno-mistyczna, jest udziałem człowieka, który głęboko odczuwa niepokój o ostateczny sens życia i bytu.

Przymus wiary i filozofowania. Podobnie, jak dociekaniom i systemom filozoficznym, także i religii wrócono już nieraz rychły koniec. Religia — mówiono — to magia i wytwór myślenia „prelogicznego” (np. Lévy-Bruhl). Człowiek przyszłości będzie pełen ścisłego rozumu i bezreligijny (np. Guyau). Mimo ogromnego rozrostu nauk filozofia i religia trwa. Trwa jednakowo u przedsiębiorczych i u najwyższej cywilizowanych. Oświecone warstwy Europy i Ameryki są wprawdzie prawie bezreligijne, znaczy to jednak, że religia mas, w których warstwy te żyją, już nie (albo niezupełnie) odpowiada ich potrzebom mistycznym.

W miarę intelektualizacji, psychologiczne warunki wiary są coraz bardziej skomplikowane. „Potrzeby religijne” wyrastają u wszystkich z korzeni tych samych, ale ujawniają się niejednakowo. Im umysł prymitywniejszy, tym prostszą i łatwiejszą jest jego wiara. Im bardziej wyrafinowaną czyjaś wyobraźnia, tym subtelniejszą musi być sieć wmówień, aby można naprawdę uwierzyć w określony pogląd na ostateczne „po co” i „skąd”.

Być może ludzie odległej przyszłości będą za bardzo wyrafinowani, aby w cokolwiek ostatecznego uwierzyć głęboko, ale nie oznacza to, że w ich umysłach pytań o rzeczy dziwne już nie będzie. Przymus dociekań filozoficznych, a w konsekwencji przymus wiary, będzie obowiązywał ludzi w przyszłości nawet najdalszej. Co więcej, są dane psychologiczne, że im bardziej oświeceni i wykształceni będą ludzie przyszłości, im więcej tzw. wiedzy pozytywnej będą mieli, tym silniejszym będzie przymus wewnętrzny do snucia rozważań o sprawy ostateczne”. Ludzie być może będą potępiali filozofie, ale nigdy jej się nie pozbędą. W tym sensie filozofia trwać będzie wiecznie.

### III. KULTURA FILOZOFICZNA.

Pochodzenie filozofii a sprawa kultury filozoficznej. W części pierwszej wysunęliśmy pytanie: „po co i w jakiej mierze wykształcenie filozoficzne”? Analiza tego pytania nasunęła potrzebę opisu rodowodu filozofii. Rodowód ten przedstawiliśmy w części drugiej. Zastanawiając się nad pochodzeniem filozofii doszliśmy do wniosku, że I. filozofia jest koniecznością psychologiczną i II. że konieczność ta będzie prawdopodobnie rosła wraz ze wzrostem wiedzy i wykształcenia. Wnioski te posłużą nam teraz za podstawę do objaśnienia sprawy poruszanej we wstępie. Co prawda, sprawę tę potraktujemy obecnie nieco szerzej.

Zastanowimy się mianowicie nie tylko nad pytaniem „po co i w jakiej mierze kształcić w filozofii”, lecz nad ogólniejszą odeń sprawą organizacji kultury filozoficznej.

Kultura filozoficzna przypadkowa a zorganizowana. Tezy, jakie wysunęliśmy z analizy pochodzenie filozofii, prowadzą bezpośrednio do wniosku, że nie ma sensu ani nawet szans umyślna likwidacja kultury filozoficznej. Przypuśćmy, że rządy i społeczeństwa dokończą wszelkich starań do jej wytrzebiecia. Czy w rezultacie wytrzebią ducha filozofowania? Na pewno nie. Duch ten wypędzony bramą, wróci: jakąś niepozorną furtką; co więcej, wróci zgniewany i natrętny, albo w postaci całkiem nieprzewidzianej i niepożądaney. W krajach niektórych wypędzono filozofię, ale na jej miejsce natychmiast znalazła się jałowa dialektyka heglowska opancerzona najbadziej rygorystycznym dogmatyzmem i metafizyką.

Jest przeto jasne, że „z duchem filozoficznym” walczyć nie można, co najwyżej: można się z nim ugodzić i bardzo ostrożnie nim kierować. Innymi słowy, jeśli nie chcemy przypadkowej kultury, pomyśleć musimy nad jej organizacją. Nad tym, czy kultura ta jest potrzebna, czy nie, myśleć nie trzeba.

Organizacja kultury filozoficznej oznacza dwa zadania: I. podniesienie walorów filozofowania jako nieuniknionej funkcji psychicznej, właściwej jedynie człowiekowi; II. zmniejszenie minusów filozofowania. Z faktu, że kształcenie w filozofii ma zarówno przyjaciół, jako też wrogów, możemy wnioskować, że filozofowanie — jako funkcja, i filozofia — jako dziedzina obiektywnej kultury — mają swoje walory i minusy. Niechby jedni i drudzy bardzo nawet przesadzili w ocenie walorów czy inkryminacjach, coś słusznego w ich stanowisku na pewno znajdziemy. Na pewno w jakimś sensie filozofia owionięta jest duchem syntezy, który z wielu względów godzien jest pielęgnowania. Na pewno rozważania filozoficzne w jakiejś mierze uodporniają wobec życia, a odporność taka jest zaletą nielada. Z drugiej strony trzeba się realnie liczyć z niektórymi „bezdziejami” a zwłaszcza z faktem, że filozofowanie napawa młodych a i starych (weźmy tylko Epikleta, Spinozę i Hegla pod uwagę) myślicieli szczególną dumą wobec nauk, kultury i całego świata. w ogóle. Kto — w swym mniemaniu — posiadał formułę syntetyczną dla wszechrzeczy, powodu do skromności nie ma.

Duma co prawda nie zawsze musi być podstawą amoralną. Jeśli jednakże, co

się często zdarza, bywa tożsama ze zwyczajną pychą i zarozumiałością, pociąga za sobą niewątpliwie skutki niepożądane ani przez pyszałka ani przez społeczeństwo. Z punktu widzenia osobnika, duma z wiedzy filozoficznej ogranicza prężność do dalszego uzupełniania wiedzy. Kto jest mądrością chodzącą, ten nie ma powodu do zdobywania mądrości nowych. W rzeczy samej — z tego zdaje się powodu — zbyt wielu myślicieli, o których mówi historia filozofii, przedwcześnie okazało skostnienie dogmatyczne. Jeśli tedy organizować kulturę filozoficzną, pomysłu trzeba w pierwszym rzędzie nad środkami, które by uniemożliwiły a przynajmniej ograniczyły zasięg niektórych niezbyt pożądaných właściwości zainteresowań filozoficznych.

Zmniejszenie minusów filozoficznych. Przyjmujemy, że organizator kultury filozoficznej starać się będzie o to, aby osoby zaprawiające się w filozofii nie doszły do poglądu „własnego” zbyt łatwo i aby krytyka systemów i zagadnień nie doprowadziła do negatywistycznego odniesienia się do zagadnień filozoficznych ani do ich rozwiązań. Aby wyjaśnić bliżej sens tych przypuszczeń trzeba przyjrzeć się postawie młodych ludzi atakujących problematykę filozoficzną z całą świeżością, bojowością, ale i naiwnością. W ataku myślowym młodzieży nie ma — w zasadzie — nic, co przekraczałoby formy filozofowania ludzi dorosłych. Jest natomiast wielki chaos, a w nim ujawnia się jaskrawo mechanizm narodzin „poglądu na świat”. Młody człowiek musi myśleć o nieskończoności, wieczności, pierwszej przyczynie, a zwłaszcza ostatecznym sensie, ale zarazem gorąco pragnie pozytywnego rozwiązania problemów niepokojących go. Skory jest do — werbalnego — negatywizmu, łatwo przyjmuje (przejmuje się) każdą byle mocno narzuconą wiarą metafizyczną. Rezultatem bywa przedwczesny dogmatyzm i wrogie ustosunkowanie się do wszelkiej myśli przekraczającej jego ciasne ramy. Od osoby odznaczającej się rzetelną kulturą filozoficzną spodziewamy się raczej tolerancji i przynajmniej zrozumienia, jeśli nie uznania dla cudzego poglądu na świat. Cudze stanowisko zrozumie, kto je zna, i zapoznając się z nim nie powziął dłoń od samego początku lekceważenia. Z punktu widzenia pedagogicznego zdanie to prowadzi do tezy, że młodego człowieka trzeba możliwie obiektywnie (w sensie: sine ira et studio) zaznajamiać ze szkieletem dowodowym różnych poglądów na świat, tych zwłaszcza, które dotyczą spraw sensu ostatecznego. Niestety, wychowawcy niełatwo pogodzić wiarę (siłę przekonań) w metafizykę — że tak rzec — własną, z tzw. bezstronnym odniesieniem się do poglądów cudzych.

Jeszcze trudniej — dla wychowawcy — jest wprowadzić do filozofii a nie wzbudzić równocześnie przekonania, że filozofia jest chaosem prądów, sporów, stanowisk, zdań sprzecznych i aby — w konsekwencji — przez takie wprowadzenie nie utrudnić narodzin „własnej” wiary filozoficznej u wychowanka. Wydaje się, że ten szkopał jest w czasach naszych poważniejszy, aniżeli obawa przed przedwczesnym dogmatyzmem. Wobec przesadnie technicznych zainteresowań młodzież współczesna przechodzi „gorączkę filozoficzną” zbyt powierzchownie, wobec czego zetknięwszy się z wiadomościami o systemach, kierunkach i zagadnieniach filozoficz-



nych zbyt niską mierzy je ceną. W rezultacie ustala się nie tyle sceptycyzm, ile jałowe désinterressement wobec „gadaniny” filozoficznej. Taki stan rzeczy na pewno kulturze filozoficznej nie sprzyja.

Uwagi powyższe prowadzą do przypuszczenia, że w organizacji kultury filozoficznej rolę decydującą odgrywać musi i odgrywa nie tylko schemat organizacyjny, ile żywy wychowawca-filozof. Najlepsze książki, najbardziej celowo ułożony program nie wskórają nic, jeśli osoba pośrednicząca między organizatorem a duszami wychowanków sama nie będzie miała głębokiej kultury filozoficznej. W związku z tym zastanowić się musimy pokrótce nad ideałem wychowawcy, wyróżniającego się kulturą filozoficzną.

Kultura filozoficzna wychowawcy. Formalnie spodziewamy się, że wychowawca taki uprzystępni młodzieży korzystne strony filozofowania, a zarazem uchroni ją przed cieniami przymusu myślenia o sprawach ostatecznych. Bardzo trudno formę tę zapełnić rzetelną treścią. Spróbujemy treść tę zarysować.

I. Wychowawca z kulturą filozoficzną strzeże niczym oka w głowie idealizmu młodzieży, tj. tej jej podstawy wobec życia, dzięki której z czasem człowiek młody wierzył będzie mocno, że życie ma sens, że są wartości bezwzględne, w imię których należy poświęcić wszystko, że są cele, do których zdążać należy uporczywie i bez zatańowań. Sądzymy, że możliwe jest wdrożenie do tego rodzaju postawy nawet w wypadku, jeśli by określone treści wiary wychowawcy i wychowanków miały się różnić. Istotną jest wiara żywa, a nie treść jej dogmatu. Nie można przyznać kultury filozoficznej ani wielkiej wartości wychowawczej osobie, która nie promieniuje wiarą żywą, a jej zadatki u młodzieży zabija. Wychowawca taki, nie wiedząc jak doskonały pod względami innymi, spowoduje więcej szkód, aniżeli korzyści w poglądzie na świat pokolenia młodego.

II. Wychowawca z kulturą filozoficzną uprzytomnia młodzieży raczej istotnie ważne i odwieczne zagadnienia, niż wiadomości filozoficzne o charakterze historycznym. Młody człowiek szuka wyjścia z palącego niepokoju, spowodowanego dziwnością bytu, a jeśli nie ma być specjalistą, nie potrzebuje wiadomości biograficznych, formułek logicznych ani obeznania z wielce skomplikowaną terminologią filozoficzną. Jeśli tak, nie wprowadzimy do filozofii propedeutyki, w której rolę główną odgrywają elementy logiki formalnej; poza nimi zaś pierwociny psychologii. Pomijając już okoliczność, że logika i psychologia są naukami osobnymi i w zasadzie tak różnymi od filozofii, jak chemia, botanika, historia itp., na tej drodze wcale nie ujmujemy w karby głębokiego niepokoju o sprawy ostateczne. Formułki logiczne nużą młodocianych, powodują lekceważenie dla filozofii, a wcale nie rozjaśniają jej dziwności istnienia.

III. Wychowawca z kulturą filozoficzną unika przesadnej oceny wiedzy filozoficznej, zaś przy powoływaniu się na wiedzę o faktach przeceniania pewnych nauk (czy to matematycznych, czy to humanistycznych). Wskazuje młodym adeptom wiedzy „ostatecznej” na nierozwiązalność zagadnień filozoficznych i poddaje im przekonanie, że filozofia nie wystarcza do rozstrzygnięcia wszelkich spraw dotyczą-

cych wiedzy i świata. Z drugiej strony upewnia ich, że jedynie posmak przesłanek wszelkiej wiedzy umożliwi ugruntowanie wiadomości z nauk poszczególnych.

IV. Wreszcie, dobry wychowawca zaprawiający młodzież w filozofii, całym swym zachowaniem okazuje kulturę filozoficzną. W zachowaniu się filozofów zawsze dostrzegano tzw. punkt widzenia wieczności, a więc pewien spokój wobec zmienności spraw powszednich i kolei życia, pewien umiar w wartościowaniu, powstrzymywanie się od przesadnych objawów wzruszeń — w szczególności strachu.

Wierzymy, że wychowawca rozporządzający tak właśnie pojętą kulturą filozoficzną nie zrani idealizmu i zaprawi młodzież do szerokiego spojrzenia na świat. W przymusie myślenia o dziwności bytu znajdzie narzędzie do podniesienia człowieczeństwa a nie do wewnętrznego rozbicia osobowości młodych.

J. Pieter

## Z DZIEJÓW WAKACYJNYCH KURSÓW UNIWERSYTECKICH DLA NAUCZYCIELSTWA

- 1) Z dziejów Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich dla nauczycielstwa.
- 2) Prelegenci wykładający w latach 1913—1931.
- 3) Bibliografia.
- 4) Przypisy.

Należy użyć słów szczególnie dobranych lub wręcz uroczystych, kiedy mowa o wysiłkach nauczycielstwa szkół powszechnych nad rozszerzeniem i pogłębieniem swego ogólnego i zawodowego wykształcenia. Coś niezrozumiałego na pierwszy rzut oka tkwi w „pielgrzymkach” odbywanych przez nauczycieli w czasie wakacji do źródeł wiedzy. W tym ruchu biorą udział przede wszystkim ci nauczyciele, którzy pracują w zapadłych wioskach, gdzie są zaczynem rozwoju innych, sami jednak w otoczeniu nie znajdują zachęty i warunków do rozwoju; oni to jak średniowieczni studenci wędrują po ukończeniu roku szkolnego ze wsi do miasta, wstępują na kursy, aby zaczerpnąć świeżych sił, odnowić się, zapoznać się z nowymi zdobyczami i kierunkami, by po powrocie do swojego warsztatu pracy służyć drugim lepiej niż dotychczas.

Niematą zastugę w organizowaniu ruchu samokształceniowego nauczycieli szkół powszechnych ma Związek Nauczycielstwa Polskiego. Jako jedną z pierwszych i niezmiernie ciekawych form pracy samokształceniowej wymienić należy Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie, organizowane początkowo przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w Galicji (od 1913 r. do 1918 r. włącznie), potem przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (od 1919 r. do 1929 r. włącznie); w końcu przez Związek Nauczycielstwa Polskiego (od 1930 r. do 1931 r. włącznie 1); w r. 1932 przekształcono Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie na Instytut Pedagogiczny Z. N. P. 2).

Chwila obecna specjalnie nadaje się do tego, aby przypomnieć i zanalizować rolę, jaką odegrały W. K. U. nie tylko w historii kształcenia się nauczycieli i dzie-

jach Związku; W. K. U. miały zasięg znacznie większy. Te momenty należy podkreślić w chwili, kiedy „w dwudziestopięcioletnią rocznicę utworzenia Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich Zarząd Główny Z. N. P. powołuje ponownie tę zasłużoną Instytucję do życia” 3).

Niemieckie organizacje nauczycielskie urządzały przed wojną Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie. Kursy tego typu w Lipsku, prowadzone corocznie od r. 1906, ściągaly duże zastępy nauczycieli i dyrektorów szkół elementarnych, seminariów nauczycielskich, gimnazjów i szkół wyższych oraz młodzież akademicką. Na prelegentów powoływano znanych i cenionych profesorów fachowców, którzy wprowadzali słuchaczy w założenia teoretyczne i praktykę nowych prądów w pedagogice oraz budzili zapał nauczycielstwa do organizowania pracy szkolnej na nowych podstawach. Na kursy te zapisywali się nauczyciele z Niemiec, Czech, Polski, Rumunii i nawet innych, bardziej odległych krajów Europy (np. Grecji) 4).

Na tych naśladowania godnych wzorach oparli się twórcy W. K. U. w Zakopanem nąginając jednak od samego początku zarówno ideologię jak również i program kursów do specyficznych warunków i potrzeb polskich.

Cesarско-królewska Austria świadomie i tendencyjnie utrzymywała zakłady kształcenia nauczycieli szkół ludowych w dzielnicach polskich na bardzo niskim poziomie. „Wykład pedagogii w galicyjskich seminariach nauczycielskich stoi poniżej wszelkiej krytyki” 5) — tak charakteryzował sytuację dr Rowid w inauguracyjnym przemówieniu otwierając pierwszy kurs w Zakopanem. W. K. U. miały wypełnić te braki, którymi obarczony był system kształcenia nauczycieli w Galicji; miały być „instytucją naukową, niezależną, umożliwiającą dalsze kształcenie i utrzymanie kontaktu z postępem nauki i wiedzy” 6).

Założenia ideologiczne W. K. U. sięgały jednak o wiele głębiej w zagadnienia kształcenia nauczycieli szkół początkowych. Seminaria nauczycielskie i podobne formy kształcenia nauczycieli kryją w sobie niebezpieczeństwo takie, że utrzymują przyszłego nauczyciela przez cały czas studiów na poziomie szkoły średniej i pozbawiają tym samym przyszłego pracownika oświatowego możliwości zetknięcia się z atmosferą pracowni naukowej, w której wykuwa się i wypróbowuje nowe wartości, pomysły i wynalazki.

Młodzież kształcąca się na poziomie średnim spotyka się z nauką gotową, ogładaną od strony podręczników, w których znajdujemy wyniki dawno bezspornie ustalone lub spóźnione echa dawno ukończonych sporów. Zatapiając się w podręczniku przebywamy raczej w atmosferze muzeum, w którym podziwiamy pomniki brązowe, szacowne; jesteśmy tu w skarbcu, w którym panuje skrupulatnie przez wykształconych urzędników utrzymywany ład i porządek; w podręczniku najczęściej nie przedstawia się człowieka-twórcy, uczonego borykającego się z niewiedzą, chaosem, ciemnością o zdobycie, wydarcie, ustalenie, sformułowanie nowej prawdy; dla podręcznika ważnym jest efekt końcowy, nieważne są etapy twórczego procesu, w czasie którego dostrzec można chwile wzniosłe, erupcje irracjonalnej twórczości oraz chwile zwątpienia, błędzenia, niepewności, popełniania błędów, omyłek. Obok

gotowej wiedzy, z której korzystają autorzy podręczników, mamy żywy proces tworzenia nauki, zależny i najściślej związany z człowiekiem, jego wartością, jego zaletami, jego wadami, jego wielkością i małościami, jego talentem, zainteresowaniami, jego urokiem i dziwactwami. Obok wartości naukowych, ustalonych i zapatrzonych stemplem uznania podręcznikowego, istnieją elementy w nauce jeszcze nieustalone, sporne, przez jednych z uporem zwalczane, przez innych fanatycznie bronione; istnieją dyskusje, spory, walki z całym arsenałem zatrutych strzał, pocisków trujących, łzawiących, duszących, ambicji i małości, uporu i ukochania, interesu i bezwzględного poświęcenia. Ogromny urok i wpływ wychowawczy wyższych zakładów naukowych tkwi niewątpliwie w tym, że impregnują studentów atmosferą tworzącej się wiedzy; dają możliwość zetknięcia się z „ludźmi nauki, którzy są przecież także ludźmi i stają się właśnie ludźmi nauki m. in. dzięki temu, że z osobistą, subiektywną pasją i z dziecięcą niemal ciekawością interesują się tym, co z badań ich wynikać może, i przypuszczalnymi rezultatami swych dociekań i rozmyślań” 7). Wada tego typu kształcenia nauczycieli, które się kończy na szkole średniej, polega m. in. na tym, że prawie na zawsze pozbawia absolwenta możliwości zakosztowania nauki tworzącej się. Wada ta jest szczególnie groźna dla zawodowego wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych, którzy mają przeprowadzić dziecko, tego naturalnego badacza otaczającej rzeczywistości, przez wstępny proces poznawania świata i ludzi.

W owej tęsknocie za zetknięciem się z nauką bezpośrednio u źródła, w tęsknocie, którą intensywnie odczuwało i odczuwa nauczycielstwo szkół elementarnych, tkwi główna przyczyna powstania i bujnego rozwoju W. K. U. 8). „Związek Pol. Naucz. pragnął dać swym członkom możliwość pogłębienia wiedzy, czerpania zdobyczy ducha ludzkiego wprost u źródeł, u tych, którzy są twórcami współczesnej kultury i nauki polskiej. Ciągłe czerpanie wiedzy z rąk drugich, ze skrótów i podręczników wątpliwej często wartości, nie może prawdziwie pogłębić wykształcenia nauczyciela. Nauczycielstwo musi usłyszeć słowa czystej nauki, poznać jej postęp i ostatnie wyniki i to było ideą przewodnią, która nam przyświecała w zorganizowaniu I W. K. U. w Zakopanem” 9).

Takie założenie pociąga za sobą odpowiedni dobór sił naukowych. Nic więc dziwnego, że na posiedzeniu „Naczelnego Zarządu” Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w Galicji (dn. 30.XII.1912 r.) przyjęto jako „normę zasadniczą”, że „na prelegentów uprosić należy osoby znane z naukowej działalności we właściwej dziedzinie wiedzy, dające zatem gwarancje, że w wykładach staną na wysokości zadania” 10). Starali się organizatorowie kursów ten postulat zrealizować; wystarczy przejrzeć listę prelegentów, aby się o tym przekonać; podkreślała to również prasa codzienna w sprawozdaniach o W. K. U. 11). Zadaniem W. K. U. było między innymi „umożliwić nauczycielstwu zapoznanie się z ostatnimi wynikami badań w różnych gałęziach nauki, tudzież podanie wskazówek metodycznych dalszej pracy samokształceniowej” 12).

Mówiąc o założeniach ideologicznych W. K. U. jako instytucji kształcącej pra-

uczających zawodowo nauczycieli nie można pominąć dwóch charakterystycznych rysów: 1-o program wykładów i ćwiczeń nie ograniczał się do przedmiotów pedagogicznych i nauk pokrewnych; 2-o W. K. U. nie dawały swoim słuchaczom żadnych uprawnień zawodowych.

Sytuacja nauczyciela szkoły powszechnej jest szczególnie eksponowana z tego powodu, że nauczanie początkowe wymaga od niego: 1-o przygotowania pedagogicznego, 2-o przygotowania rzeczowego dla należytego zrealizowania programu nauki szkolnej w zakresie poszczególnych przedmiotów, 3-o jasnych pojęć o świecie i dużo zdrowego, „chłopskiego” rozsądku, aby mógł w odpowiedni sposób zaspokoić różnorodne zainteresowania uczniów i otoczenia. Tych zadań nie jest w stanie spełnić bez reszty nawet najlepiej postawiony zakład kształcenia nauczycieli, ponieważ nie może w ograniczonym czasie objąć wszystkich dziedzin wiedzy potrzebnych nauczycielowi, nadto dlatego że w zakładzie kształci się młodzież do zadań, których ona aktualnie jeszcze nie spełnia i przez to nie może należyście ocenić ich zasięgu i wagi. Zadanie to może natomiast spełnić instytucja pomagająca nauczycielowi w samokształceniu, postawiona na odpowiednim poziomie i obejmująca programem dostatecznie szeroki zakres zagadnień.

Na początku istnienia W. K. U. program obejmował — poza pedagogiką i psychologią — filozofię, wiadomości przyrodnicze, historię i literaturę oraz nauki ekonomiczno-społeczne. Osobnego komentarza wymaga wprowadzenie do programu W. K. U. „nauk ekonomiczno-społecznych”; organizatorowie W. K. U. wyprzedzili o wiele lat współczesne postulaty skierowane pod adresem szkoły powszechnej wobec środowiska, „dla którego istnieje”<sup>13</sup>). W sprawozdaniu z pierwszego kursu czytamy: „bez gruntownego zrozumienia zjawisk w dziedzinie społeczno-ekonomicznej trudna byłaby praca nauczyciela sięgająca do głębin, obliczona na dalszą metę, praca przekształcająca życie kulturalne najszerzszych warstw ludowych, wznosząca się na coraz wyższe szczeble ducha ludzkiego”<sup>14</sup>).

W. K. U. nie dawały słuchaczom żadnych uprawnień zawodowych; ten stan rzeczy wymagał od uczestników stosunku bezinteresownego do pracy na kursie. Tu leży przyczyna, dla której W. K. U. skupiały element pozbawiony ubocznych pobudek i aspiracji oraz wytwarzały atmosferę szczerych zainteresowań i bezinteresownych wysiłków<sup>15</sup>).

Rozważając założenia ideologiczne W. K. U. organizowanych przed wojną światową podkreślić należy niedwuznaczne tendencje polityczne, które organizatorowie zamierzali poprzez kursy realizować.

Nie było to prostym przypadkiem, że w czasie, kiedy słupy graniczne państw zaborczych przecinały polskie dzielnice, zarówno wśród prelegentów jak również słuchaczy na W. K. U. w Zakopanem znajdujemy Polaków przybyłych z różnych zaborów.

Wyrażnym założeniem ideowym organizatorów W. K. U. było stworzenie warunków, w których mogłyby się tworzyć polska pedagogika narodowa, niezależna

od różnic dzielnicowych sztucznie przez zaborców tworzonych. Cel ten znajdujemy wyraźnie sformułowany w „Sprawozdaniu z pierwszego kursu...”: „Naszą ideą przewodnią winno być... dążenie do ujednostajnienia pracy nad rozwojem polskiej pedagogiki — pracy podjętej przez wybitne jednostki ze wszystkich zaborów... Cel ten wielki wymaga od nas ustawicznego porozumiewania się, wzajemnego zbliżenia” 16).

Jak bardzo zależało inicjatorom na zjednoczeniu nauczycielstwa polskiego ze wszystkich zaborów, świadczy uchwała powzięta jednomyślnie przez Naczelny Zarząd Związku Pol. Naucz. Ludowego w Galicji dn. 30 grudnia 1912 r.: „Zarząd Związku wejdzie w porozumienie z pokrewnymi Towarzystwami nauczycielskimi w Królestwie Polskim, na Śląsku austriackim i w Poznańskim, aby kurs mógł się stać przystępnym dla nauczycielstwa z wszystkich ziem polskich” 17).

Nauczycielstwo z pewnych dzielnic Polski odpowiedziało na wezwanie; w pierwszym kursie stanowi ono prawie połowę uczestników (75 osób czyli 47%) 18). Szczególnie należy podkreślić udział nauczycielstwa z Królestwa, „które nie szczędziło nie tylko ofiar materialnych, ale pokonać musiało wiele innych trudności” 19). Chodzi tu o trudności i konsekwencje natury politycznej, skoro w następnym zdaniu czytamy: „z łatwo zrozumiałych powodów nie umieszczamy nazwisk naszych kolegów i koleżanek z Królestwa biorących udział w Kursie” 20). Nie obyło się jednak bez zgrzytów; oto z różnych stron Polski przyjeżdżają nauczyciele na W. K. U., tylko brak ich z poznańskiego i pomorskiego 21). Odgrywał tu rolę separatyzm dzielnicowy, pewne zabarwienie polityczne, które w rezultacie doprowadziło do tworzenia nawych, konkurencyjnych wakacyjnych kursów uniwersyteckich.

Cel polityczny przedwojennych W. K. U. stanie się nam jaśniejszy, skoro uważnie prześledzimy program i dyspozycje wykładów oraz wczytamy się uważnie w sprawozdania z życia towarzyskiego uczestników kursu.

Oto w „Programie I W. K. U...” znajdujemy wykłady: Kukiela — „Dzieje wojskowości polskiej” 22), Sokolnickiego — „Polityka a wojskowość powstań polskich”, Szaroty — „Dzieje dyplomacji europejskiej w sprawie polskiej w r. 1863”, Studnickiego — „Stosunek dzielnic polskich do mocarstw rozbiorowych”. Na drugim kursie nie schodzi z programu wykład n. t. „Dzieje organizacji wojsk i wojen w Polsce po rozbiorach” (Sokolnickiego), „Przeobrażenia i przewroty społeczne” (Kulczyckiego) 23). Warto wspomnieć o takim nastroju W. K. U. organizowanych przez Z. P. N. L. w G. w Zakopanem, skoro w r. 1914 „Polskie Towarzystwa Pedagogiczne w Cieszynie i we Lwowie” zapowiedziały na sierpień 1914 r. własny Wakac. Kurs Uniw. i w dziale historycznym umieściły wyłącznie „historię powszechną”, a z tego zakresu wykłady n. t.: a) „Pojęcie nauki historii, jej cele przewodnie i zadania (1 wykład), b) Zagadnienia jeszcze jednej dzielnicy polskiej (Rzecz z dziejów Śląska, 1. wykład)... Rozwój konstytucji w Austrii i ze szczególnym uwzględnieniem dziejów Śląska (3 godz.)” 24).

Nie trzeba sięgać do trudno dostępnych wspomnień uczestników kursu o ideo-

wym kierunku wykładów i prelegentów, wystarczy rzucić okiem na tematy wykładów z historii i nauk ekonomiczno-społecznych, aby się przekonać, że W. K. U. były przed wojną placówką polskiej myśli i pracy niepodległościowej.

Na wieczornicach toczyła się serdeczna wymiana myśli około spraw „obywatelskiej pracy nauczyciela polskiego”. „Na zebraniach towarzyskich omawiano położenie nauczyciela polskiego w trzech zaborach, sprawy organizacyjne i warunki pracy narodowej” 25).

Taką była w 1913 i 1914 r. atmosfera polityczna W. K. U. Należy się za to uznanie zarówno nauczycielstwu polskiemu szkół elementarnych spod zaborów, Z. N. P. i organizatorom W. K. U. — tym bardziej że działo się to w tym czasie, kiedy pewne odłamy społeczeństwa polskiego „orientowały się” politycznie — jak wiadomo — inaczej. Do tych faktów należy powracać jako do jednych z wielu źródeł prawdy historycznej, oświecających stosunek Z. N. P. do państw zaborczych.

Jakże inaczej przedstawia się ideologia kursów od chwili wznowienia ich po wojnie. W r. 1921, 1922, 1923 odbywają się dwa kolejne kursy — jeden w Pucku, drugi w Zakopanem; od r. 1924 do 1930 włącznie odbywają się co roku dwa kursy — jeden w Zakopanem, drugi w Wejherowie. W r. 1931 odbył się W. K. U. w Zakopanem i Gdyni 26).

Jakie w tym tkwiło założenie? Po odzyskaniu niepodległości przystąpił Związek nauczycielski do pracy nad łączeniem dzielnic 27) przez zacieranie różnic, które wytworzyły się wskutek zaborów, przez stwarzanie warunków dogodnych do wzajemnego poznania i zbliżenia się ludzi 28), oraz przez umożliwienie poznania połączonych znów dzielnic. Ujął ten postulat p. Florentyn Kotliński przemawiając imieniem słuchaczy na zakończenie kursu zakopiańskiego w 1923 r.: „Mieliliśmy wrażenie, że przed naszymi oczami przesuwają się części procesu zcalania nauki i kultury rodzinnej, zcalania duszy nauczycielstwa... Akcja zcalania duszy nauczycielstwa, z dumą możemy powiedzieć, prowadzona była przez nasz Związek jeszcze przed wojną, jakby w przeczuciu wielkich wydarzeń” 29).

Nie można pominąć również wpływu, jaki wywierał kurs na środowisko, w którym się odbywał. „Pobyt licznej zastępy nauczycielstwa i wybitnych prelegentów na Pomorzu przyczynia się do ożywienia tętna życia umysłowego w tym zakątku Rzeczypospolitej, wzmacnia ducha polskiego, szerzy zrozumienie ważności morza dla rozwoju państwa naszego wśród szerokich sfer społeczeństwa” 30).

W związku z tym pozostaje wprowadzenie regionalizmu na W. K. U. 31), włączenie w program zajęć na kursie zarówno wykładów, jak również wycieczek i ćwiczeń n. t. kultury, geografii, krajoznawstwa, fauny i flory tego regionu geograficznego, w którym się kurs odbywał.

Charakterystyczną cechą budowy programu i organizacji było i to, że starano się umiejętnie połączyć wykład teorii z pokazami, wycieczkami (geograficznymi, geologicznymi, botanicznymi, faunistycznymi, krajoznawczymi, historycznymi, etnograficznymi, turystycznymi) — prowadzonymi przez wybitnych fachowców, którzy dany dział wykładali 32), ćwiczeniami oraz możliwościami zastosowania wiadomości

przez nauczycieli. Np. obok teoretycznych wykładów przyrodniczych (Godlewskiego, Raciborskiego, Roupperta) przewidziane były pokazy, przeżocza, doświadczenia, wycieczki geobotaniczne w Tatry oraz kurs „metod zbierania okazów przyrodniczych”. Organizowano w ramach W. K. U. „konwersatoria” i seminaria, konferencje i dyskusje „na podstawie wykładów” 33); np. w 1924 r. prowadzono seminarium na aktualny temat „programów” wciągając do pracy uczestników kursu 34).

Wybór siedziby kursów dokonywany był jeszcze pod tym kątem widzenia, aby można było „wzmocnić siły fizyczne dzięki nader sprzyjającym warunkom, jakie istnieją w obu miejscowościach klimatycznych (Zakopane, Puck) — w górach i nad morzem” 35).

Ciekawej ewolucji podlegał program W. K. U. Przed wojną kurs obejmował cztery działy: 1) „pedagogię”, psychologię i filozofię, 2) wiadomości przyrodnicze, 3) historię i literaturę, 4) nauki ekonomiczno-społeczne 36). Od r. 1921 wchodzi do programu wykładów i zajęć nowy dział „teoria i praktyka „Szkoły Pracy” (obejmujący: rysunki, modelowanie i wycinanie) 37). Kursy zakopiańskie i pomorskie zawsze miały wykłady, wycieczki, pokazy itp. związane ze specyficznymi warunkami środowiskowymi; w r. 1922 wprowadza się dział „krajoznawczy” (geografia, przyroda, historia kultury na tle środowiska 38); od r. 1923 wprowadza się wyraźnie „cykle regionalne”: pomorsko-bałtycki i tatrzański 39). W r. 1925 przybywa nowy dział socjologiczny (obok regionalnego i filozoficzno-pedagogicznego) z wykładami prof. Znanickiego 40). W r. 1926 wprowadzono dział pedagogiczno-socjologiczny 41). W r. 1927 program obejmował na kursie w Wejherowie pięć działów: szkolny, filozoficzno-pedagogiczny, ekonomiczny, techniczny i literacki; na kursie odbyły się również konferencje na tematy organizacyjne 42). W r. 1928 i 1929 43) zaznacza się próba wyeksperymentowania nowych pomysłów organizacyjnych: na kursie w Zakopanem przekształcenia W. K. U. na „wolną trybunę wykładową” na tematy aktualne i naukowe. Ten nowy powiew został dobrze scharakteryzowany w następującym urywku: „Kurs w Zakopanem odegra w bieżącym roku rolę wolnej trybuny wykładowej z najrozmaitszych dziedzin aktualnych zarówno naukowych, jak i dotyczących najwyższych kwestii społecznych i politycznych. Chcąc dać nauczycielstwu, oddalonemu nieraz od tętna wielkich zagadnień codziennego życia Państwa i społeczeństwa, jasny obraz ścierania się prądów i kierunków, Zarząd Kursu postanowił zaprosić do wygłoszenia referatów znawców poszczególnych działów życia politycznego i społecznego i poddać te referaty zarówno dyskusji uczestników, jak i szerszej publiczności. Ten typ kursu da możliwość słuchaczom (czkom) wyrobienia sobie własnego sądu i może stać się również szkołą logicznego myślenia i rozumowania w sprawach publicznej wagi. Warunkiem dyskusji będzie niewątpliwie sama istota zagadnienia, uchylająca możliwość jakiegokolwiek agitacji i jednostronności 44).

W r. 1931 wprowadzono (poza wykładami regionalnymi, które w „cyklu tatrzańskim ograniczono do wykładu n. t. „Podhale w literaturze polskiej”) działy: „z socjologii wychowania”, „z zagadnień samokształceniowych”, „cykl wykładów



z dziedziny techniki i wynalazków", „sztuka plastyczna w życiu i w szkole” 45). Od czasu do czasu w zakres wykładów i zajęć wchodziły również zagadnienia dydaktyczno-metodyczne, społeczne, oświatowe, kulturalne.

Ogólnie rzecz ujmując odnosi się wrażenie, że program W. K. U. zawierał z reguły elementy stałe, wyznaczone przez potrzeby zawodowo-pedagogiczne nauczycielstwa, nadto zaś zawierał elementy, które były odbiciem prądów w danym czasie aktualnych w nauce (bardzo typowo to występuje w odniesieniu do socjologii — socjologii wychowania w szczególności) lub pewnych aspiracji polityki organizacyjnej Związku (np. w r. 1928 i 1929).

W złotym okresie rozwoju W. K. U. znajdujemy wzmianki, że organizatorowie przy układaniu programu zasięgałi świątłej rady wybitnych fachowców 46).

W. K. U. stanowiły wyraźną siłę atrakcyjną, skoro tuż przed wojną „Polskie Towarzystwa Pedagogiczne w Cieszynie i we Lwowie” zamierzały zorganizować w Cieszynie „Wakacyjny Kurs Uniwersytecki” z następującym programem: pedagogika i szkolnictwo, wychowanie fizyczne, higiena, historia powszechna, geografia, nauki przyrodnicze, ekonomia 47). Do tej samej koncepcji nawraca w r. 1924 i 1925 Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych organizując w Pucku własny „Wakacyjny Kurs Uniwersytecki obejmujący wiadomości o Polsce Współczesnej” 48).

Wr. 1922 „Słowo” wileńskie drukuje korespondencję „Z Pomorza”, w której autor zachęca do zorganizowania nowego ośrodka W. K. U. w Wilnie 49).

W. K. U. cieszyły się zdecydowanym uznaniem władz szkolnych; wyraziło się to w subsydiowaniu W. K. U. przez Min. W. R. i O. P. w latach 1920, 1921, 1922, 1923 (pewne subwencje dawały również Kuratoria szkolne dla swoich nauczycieli) 50), przemówieniach, telegramach i listach powitalnych przesyłanych przez przedstawicieli władz szkolnych organizatorom z okazji otwarcia kursu 51).

W. K. U. spotkały się z ogromnym uznaniem ze strony nauczycielstwa, które masowo brało udział w kursach. W r. 1924 „Ruch Pedagogiczny” podaje, że rozwój W. K. U. „jest wprost imponujący” 53). Przeciętna ilość uczestników na jednym kursie wynosiła 120 osób 54).

W. K. U. znajdowały swoje odbicie również w prasie codziennej. Dla przykładu przytoczymy trzy urywki.

„Nowa Reforma” z dnia 4 września 1925 r. w felietonie podpisanym „aw” p. t. „U stóp Giewontu” pisze:

„Lecz nie tylko góry, nie tylko pensjonatowe zabawy i szalone, nieustające dancingi wypełniają treść życia tutejszego. Zakopane, z dawna szczycące się tytułem letniej stolicy Polski, pragnie go uzasadnić pracą na polu kulturalnym. Jej najwydatniejszym wyrazem jest poniekąd napływową, lecz już od r. 1913 zrosła na dobre z Zakopanem praca W. K. U. Zw. Naucz. Szkół Powsz.... W ciągu miesiąca odbywały się pilnie wykłady... Wykłady wygłaszali wybitni uczeni i profesorowie...”

„Promieniujący z kursów wakacyjnych ruch naukowy wpłynię w niedalekim czasie pozytywnie na życie kulturalne w Zakopanem, gdy obok wielkiego sanato-

rium dla nauczycielstwa szkół powszechnych... stanie także dom Kursów Wakacyjnych<sup>55</sup>) ze wspaniałymi wewnątrz nowoczesnymi urządzeniami, a co więcej z własną sceną teatralną”.

T. S. (prof. Tadeusz Sinko) pisał w „Czasie” w r. 1924 (28 lipca) w felietonie „Tydzień w Wejherowie”:

„Uczestnicy wracają do domów zachwyceni<sup>56</sup>), opowiadają, czego się nauczyli i co widzieli i budzą coraz większy zapal do kursów. Jaką korzyść dla kultury polskiej przynosi takie wakacyjne współzycie setek nauczycieli z całej Polski, jakie horyzonty otwierają się przed mieszkańcami zapadłych dziur na kresach, to łatwo sobie wyobrazić... Poziom wykładów mimo całej przystępności jest naprawdę uniwersytecki” „...na największe uznanie zasługuje fakt nie oglądania się na pomoc rządową, fakt samopomocy, która rwie się do wyższego wykształcenia”.

Senator Posner pisał w r. 1927 w „Robotniku” (nr 225):

„Na życzenie Z. N. S. P. miałem 6 odczytów o Lidze Narodów. Sam już fakt organizowania podobnych, tak bardzo poważnych i specjalnych odczytów w Uniw. Wakac. świadczy jak najlepiej o Związku, który z roku na rok rośnie we wpływy i autorytet i wysuwa się na czoło zapoczątkowań kulturalnych w kraju”. „Jasny promień wiary w postęp sprawiedliwości światowej porывał słuchaczy, każąc im pracować w swoim zakresie na rzecz idei pokoju świata”.

Na pochwałę organizatorom W. K. U. należy podkreślić, że wydawano drukiem szczegółowe prospekty, sprawozdania, że umieszczano zwłaszcza do r. 1926 włącznie w „Ruchu Pedagogicznym” i „Głosie Nauczycielskim” notatki o zamierzeniach oraz sprawozdania o odbytych kursach; przeglądając te materiały przychodzimy do wniosku, że zwracano uwagę na to, aby wypracować jasno sformułowane założenia ideowe W. K. U., według których kursy były planowane i organizowane.

Inicjatorem, twórcą i długoletnim kierownikiem (od początku istnienia do roku 1925 włącznie) i duszą W. K. U. był dr Henryk Rowid — jego zasługi na tym i innych odcinkach pracy pedagogicznej charakteryzuje dr Hulewicz w sposób następujący: „Pogłębienie pracy pedagogicznej w „Związku”, podniesienie pracy pedagogicznej szerokich sfer nauczycielstwa ludowego w Galicji bezpośrednio przed wojną, to zasługa Henryka Rowida... Z jego inicjatywy powstaje przy Ognisku Krakowskim w 1911 r. „Sekcja pedagogiczna”, w 1912 r. „Ruch Pedagogiczny” jako dodatek do „Głosu Nauczycielstwa Ludowego”, w 1913 r. pierwszy Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem. Wszystkie te usiłowania zmierzające do wytworzenia na gruncie Krakowa żywszego ruchu pedagogicznego, podejmuje H. Rowid w oparciu i przy pomocy grona wybitnych działaczy pedagogicznych Królestwa (J. W. Dawid, H. Radlińska, R. Szcówna i inni)<sup>57</sup>).

#### PRELEGENCI<sup>59</sup>) WYKŁADAJĄCY W LATACH 1913—1931.

Baudoin de Courtenay J., Błachowski M., Branstaetter R., Broszkiewicz A., Brumer L., Bujwid O., Burdecki F., Bystron J. S., Cieśla H., Czarnowski S., Daszyńska-Golińska Z., Dawid J. W., Dąbrowski J., Dębicki F., Elzenberg H., Falcki M., Feldman W., Gadomski A., Godlewski E., Goetel W., Górny A., Grabow-

ski F., Grażyński M., Gromadzki W., Halpern I., Handelsmann M., Heydel A., Heinrich W., Helman S., Jakubowski A., Janik M., Jaworek P., Joteyko J., Kołaczkowski S., Kot S., Kowalski G., Kozłowski C., Kreutz S., Kridl M., Krzywicki L., Kubski B., Kucharski E., Kukiel M., Kulczycki W., Kulesza W., Kutrzeba S., Kuźmiar W., Librachowa M., Łodyński M., Malicki S., Mysłakowski Z., Myslicki I., Nawroczyński B., Niezabitowski E., Nitsch K., Pawlikowski J. G., Pawłowski B., Pawłowski S., Peretiatkowicz A., Piasecki E., Piłsudski B., Pochmarski B., Policht H., Posner S., Praus K., Raciborski M., Radlińska H., Radwan W., Reinhold J., Reiss J., Rogulski W., Rowid H., Rouppert K., Saloni J., Sawicki L., Schayer S., Siedlecki M., Sinko T., Skoczylas W., Śleszyński J., Smoleński J., Sobieski M., Sobieski W., Sokolnicki M., Sośnicki K., Steck K., Studnicki W., Sujkowski A., Szaffer W., Szarota M., Szober S., Szcówna A., Szydłowski T., Szykowski M., Szyzsko M., Tatarkiewicz W., Tołwińska M., Tynelski S., Uziembło H., Wakar W., Walek T., Wasilewski L., Waśniewski J., Wędkiewicz S., Wigilew B., Witkiewicz K., Witkowska H., Wolski T., Wójcik S., Wójtowicz Z., Znamierowski C., Znaniński F.

## BIBLIOGRAFIA

1. Denelówna Z.: Twórczość pedagogiczna Jana Władysława Dawida (str. 52).
  2. Hulewicz J.: Udział Galicji w walce o szkołę polską („Nasza walka o szkołę polską, 1901—1917” zebrane pod przew. prof. B. Nawroczyńskiego. Warszawa, 1934, str. 504—505).
  3. Hulka-Laskowski P.: Nauczyciel nauczycieli. Jan Władysław Dawid — w 25 rocznicę śmierci („Epoka”, nr 9, z dnia 25 marca 1939 r., str. 7—9).
  4. Jakiel A.: Dwudziestopięćciecie Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich („Głos Nauczycielski”, 1938, nr 14, str. 273—276).
  5. Rowid H.: Kurs uniwersytecki w Lipsku („Ruch Pedagogiczny”, 1913, str. 157, 193—196).
  6. Rowid H.: Jan Władysław Dawid w Krakowie („Chowanna”, 1939, str. 5, 8—10).
  7. Rowid H.: Jan Władysław Dawid („Ruch Pedagogiczny”, 1914, str. 6).
  8. Wycech C.: Założenia ideowe Związku Nauczycielstwa Polskiego (Materiały do dyskusji), 1938.
  9. ————— Parodia dalszego kształcenia nauczycieli („Głos Nauczycielstwa Ludowego”, 1913, str. 31—34).
  10. ————— Reforma kształcenia nauczycieli ludowych („Głos Naucz.”, 1914, str. 61—64).
  11. ————— Nauczycielstwo a Legiony („Głos Naucz.”, 1915, str. 22—25).
- 
12. Sprawozdanie z pierwszego Kursu Uniwersyteckiego dla nauczycielstwa polskiego w Zakopanem (lipiec—sierpień 1913), Kraków, 1913.
  13. Dziesięciolecie Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich, 1913—1923.
  14. Sprawozdanie z działalności Uniwersyteckich Kursów Wakacyjnych (Instytutu Nauczycielskiego) za zas od 1.VIII.1932 do 4.I.1936, (Warszawa, 1936).

15. „Ruch Pedagogiczny: 1913, str.: 111, 156; 1914, str.: 106—107; 1920, str.: 50—51, 114—115, 156—159; 1921, zesz. 1—3, str.: 57—58; zesz. 4—5, str. 44—45; zesz. 6—8, str. 65—70; 1922, str.: 91, 135—138, 180—187; 1923, str. 56—57, 109—111, 175—184; 1924, str.: 46—47, 93, 142—143, 197—202; 1925, str. 133, 194—195, 219—222; 1926, str.: 30—31, 221—222; 1927, str. 29—1938/39, str.: 198.

16. „Głos Naucz...”: 1913, str.: 175, 217—222, 412—419; 1914, str.: 165—167, 190, 224—225; 1924, str.: 25, 134—137; 44—45, 125—127, 226—228; 1925, str.: 119, 183, 220—221, 368—370; 1926, str.: 188, 203, 226, 250, 266, 284, 300, 316, 345, 373—374, 440—442; 1927, str.: 82, 237, 252, 292, 317, 379, 425, 438, 523—526; 1928, str.: 259—260, 308—309, 321—322, 339, 357—358, 386, 411; 1929, str.: 209, 256—257, 288—289, 341, 388; 1930, str.: 248, 284, 364, 404; 1930/31, str.: 321—322, 369—370, 547, 587, 607, 664, 704, 759—760.

17. Morze źródłem energii narodowej („Czas”, 13.VIII.1922).

17. T. S.60): Tydzień w Wejherowie („Czas”, 28.VII.1924).

19. Witkowska H.: Wakacyjne kursy uniwersyteckie na Pomorzu („Dziennik Gdański — Wydanie dla Polski”, 30.VII.1921).

20. Wakacyjny Kurs Uniwersytecki („Dodatek do Dziennika Poznańskiego”, nr 148, dnia 2.VII.1914).

21. Puck — Wakacyjny kurs uniwersytecki („Gazeta Gdańska”, 12.VII.1922).

22. Kurs uniwersytecki w Zakopanem („Głos Narodu”, 1923, nr 167).

23. Kurs uniwersytecki dla nauczycieli szkół powszechnych w Polsce („Głos Narodu”, 1924, nr 152).

24. Nauczycielstwo polskie zespala duchowo Pomorze z innymi ziemiami Rzpltej („Ilustrowany Kurjer Codzienny”, 19.VII.1925).

25. Wakacyjne kursy uniwersyteckie („Kurjer Warszawski”, 22.VII.1921)

26. Wakacyjny kurs uniwersytecki („Nowa Reforma”, 14.VII.1922).

27. Bol. P.61): Z pobliza polskiego Bałtyku („Nowa Reforma”, 14.VIII.1924).

28. aw: U stóp Giewontu („Nowa Reforma”, 4.IX.1925).

29. Wakacyjny kurs uniwersytecki dla nauczycielstwa w Zakopanem („Naprzód”, 2.VIII.1922).

30. Kurs uniwersytecki w Zakopanem („Naprzód”, 1923, nr 192).

31. Nasz kurs wakacyjny w Pucku („Nauczyciel Polski”, nr 4, 6, 8—9, 1925).

Prospekty drukowane jako osobne wydawnictwa:

32. Program I wakacyjnego kursu uniwersyteckiego w Zakopanem (21 lipca — 25 sierpnia 1913).

33. I Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem. Rozkład wykładów, 1913.

34. Program II wakacyjnego kursu uniwersyteckiego w Zakopanem (od 20 lipca — 20 sierpnia 1914).

35. Wakacyjne kursy uniwersyteckie dla nauczycielstwa w Pucku (na Pomorzu) i w Zakopanem... Lipiec — sierpień 1921.

36. Wakacyjne kursy uniwersyteckie dla nauczycielstwa w Pucku (na Pomorzu) i w Zakopanem... Lipiec — sierpień 1922.

37. Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa w Pucku (na Pomorzu) i w Zakopanem... Lipiec — sierpień 1923.

38. Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w Wejherowie na Pomorzu i w Zakopanem. Lipiec — sierpień 1924.

39. Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w Wejherowie na Pomorzu i w Zakopanem. Lipiec — sierpień 1925.

40. Akademischer Ferienkurs in Leipzig für Lehrer und Lehrerinnen veranstaltet vom Sächsischen Lehrerverein, 1913 62).

41. Materiał rękopiśmienny i archiwalny oddany mi łaskawie przez dra Rowidę do wyzyskania.

#### PRZYPISY

1) Czesław Wycech: Założenia ideowe Z. N. P. (materiał do dyskusji), 1938, str. 14.

2) Albin Jakiel: Dwudziestopięciolecie W. K. U. („Głos Nauczycielski”. 1938, nr 14, str. 274) oraz „Sprawozdanie z działalności U. K. W. (Instytutu Nauczycielskiego), 1932—1936, str. 4.

3) „Ruch Pedagogiczny”, 1938—39, str. 198.

4) Por. Rowida: Kurs Uniwersytecki w Lipsku („Ruch Pedagogiczny”, 1913, str. 193 i n.).

5) Sprawozdanie z pierwszego Kursu Uniwersyteckiego dla nauczycielstwa polskiego w Zakopanem, str. 3.

6) Dziesięciolecie W. K. U., 1913—1923, str. 5. W. K. U. w Wejherowie na Pomorzu i w Zakopanem 1924 r., wstęp (Zadania i cele W. K. U.). — W. K. U. w Wejherowie..., 1925, wstęp.

7) Szuman: Rozwój myślenia u dzieci w wieku szkolnym (przedmowa).

8) Podkreślał ten moment Bol. Pochmarski w swoim felietonie o W. K. U. (por. „Nowa Reforma”, 14.VIII.1924, „Z pobliża polskiego Bałtyku”).

9) Z przemówienia dra Rowidę, kierownika W. K. U. przy otwarciu II kursu w Zakopanem w 1914 r. (z rękopisu oddanego mi łaskawie przez dra Rowidę do wyzyskania).

10) Sprawozdanie z pierwszego kursu uniwersyteckiego dla nauczycielstwa polskiego w Zakopanem, str. 1. „Na W. K. U. wykładali znakomici uczeni nasi, profesorowie uniwersytetu; wśród licznego zastępu naszych prelegentów wielu cieszy się sławą naukową nie tylko w kraju, ale i zagranicą” (Dziesięciolecie W. K. U., 1913—1923, str. 3).

11) „Tutaj ma się sposobność znaleźć wśród najwybitniejszych powag naukowych, wśród szeregu poważnych uczonych polskich, którzy są prelegentami na kursach. Są to nie jacyś działacze społeczni, czy nawet polityczni, jak się zdarza np. na innych konkurencyjnych kursach, lecz siły naukowe, profesorowie uniwersytetów, zaproszeni do współpracy w kursach wyłącznie ze względu na ich wybitne kwalifikacje naukowe” („Nowa Reforma”, 14.VIII.1924, „Z pobliża polskiego Bałtyku”) lub „wykłady wygłaszali wybitni uczeni i profesorowie” („Nowa Reforma”, 4.IX.1925, „U stóp Giewontu”). Por. „Naprzód”, 1923, nr 192, str. 6.

12) „Dziesięciolecie...”, str. 5. „W. K. U. w Wejherowie..., 1924”, wstęp. „W. K. U. w Wejherowie..., 1925”, wstęp.

13) § 4 Statutu Publ. Szkół Powsz. Siedmi. — W sprawozdaniu z W. K. U. umieszczonym w „Ruchu Pedagogicznym” (1922, str. 180—187) czytamy: „Jednym z głównych zadań W. K. U. to głębsze poznanie najbardziej charakterystycznych i najpiękniejszych ziem Rzpl. i w związku z tym przyswojenie sobie metody pracy, ułatwiającej poznanie środowiska, w którym nauczyciel pełni swe obowiązki”.

14) Sprawozdanie z pierwszego Kursu..., str. 3.

15) Chodziło o stworzenie instytucji „nie dającej uczestnikom żadnych uprawnień natury materialnej (kwalifikacje, awanse), a tylko mającej za zadanie zaspokoić ów żywiołowy niemal pęd do wiedzy, jaki się ujawnia w rzeszach nauczyciel-

skich" (Dziesięciolecie W. K. U., 1913—1923, str. 5). — W. K. U. w Wejherowie na Pomorzu i w Zakopanem, 1924 — we wstępie do prospektu podkreśla się, że W. K. U. nie mają na celu nawet „przygotowanie do egzaminów”. To samo we wstępie do „W. K. U. w Wejherowie... 1925”.

16) Str. 2—3.

17) Tamże, str. 1.

18) Tamże, str. 5.

19) Tamże, str. 5.

20) Tamże, str. 5. „Wielu nauczycieli z b. Królestwa Polskiego przybywało na W. K. U. do Zakopanego za paszportem robotniczym, albowiem rosyjskie władze szkolne nie pozwalały wyjeżdżać nauczycielstwu w celach dalszego kształcenia się na kursach w b. Galicji” („Dziesięciolecie W. K. U., 1913—1923”, str. 2).

21) „Na kurs przybyło nauczycielstwo z 44 powiatów b. Królestwa i z Małopolski, ale niestety Wielkopolska (województwo poznańskie i pomorskie) nie nadesłała ani jednego nauczyciela. Tak było i przed wojną...”, „...jest to bądź co bądź fakt dziwny i dla rozwoju jednolitej szkoły polskiej, dla pedagogiki narodowej wcale niepożądany” („Ruch Pedagogiczny”, 1920, str. 157).

22) W szczegółowym programie zawierającym dyspozycje wykładów czytamy: „Tradycja r. 1792: żołnierz polski bojownikiem postępu narodowego... Tradycja Kościuszkowska: żołnierz polski bojownikiem sprawy ludowej... Tradycja Legionów: żołnierz polski bojownikiem za wolność narodów i reprezentantem unicestwionego państwa... Tradycja wojsk Księstwa Warszawskiego: żołnierz polski twórca państwa narodowego... Tradycja żołnierza Wielkiej Armii: żołnierz polski bojownikiem cywilizacji zachodniej... Tradycja kampanii saskiej i francuskiej: żołnierz polski w walce o honor narodu” („Program I W. K. U.”, str. 13). — O tych wykładach pisze „Głos Narodu” (1923, nr 167, „Kurs Uniwersytecki w Zakopanem”) w 10 lat później z okazji otwarcia nowego kursu: „Duże wrażenie wywarło odczytanie tematów, jakie były osnową wykładów zakopiańskich przed wojną... jakby w przeczuciu tego, co zaraz następnego roku stać się miało”. (Por. „Napród”, 1923, nr 192, „Kurs Uniwers. w Zakopanem”).

23) „Program II Wakac. Kursu Uniwers. w Zakopanem”, Kraków, 1914. Por. „Dziesięciolecie W. K. U., 1913—1923”, str. 1—2.

24) „Dodatek do Dziennika Poznańskiego”, nr 148, 2.VII.1914.

25) „Sprawozdanie z pierwszego W. K. U...”, str. 7.

26) „Głos Nauczycielski”, 1930—31, str. 759—760.

27) Wyraźnie podkreślał ten moment inspekt. p. Szymański witając uczestników W. K. U. w Wejherowie w r. 1925 (por. „IKC”, 19 lipca 1925 r., „Nauczycielstwo Polskie zespała duchowo Pomorze z innymi ziemiami Rzpltej”).

28) Zadaniem W. K. U. między innymi było „duchowe zespolenie nauczycielstwa polskiego, które do niedawna pracowało w warunkach zupełnie odmiennych” („Dziesięciolecie W. K. U., 1913—1923, str. 5). — Por. W. K. U. w Wejherowie..., 1924”, wstęp. — Podkreśla to wyraźnie „Kurjer Warszawski” (22 lipca 1921 r., „Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie”): „Zarząd Kursów dobierając słuchaczy, baczył, by wszystkie ziemie Rzpltej miały swych przedstawicieli, aby mogli poznać się i żyć ze sobą ludzie pracujący dotychczas w odmiennych warunkach, aby kursy pomorskie były jednym z ogniw, spajających naród nasz w całość, wspólnym ożywioną duchem”.

29) „Dziesięciolecie W. K. U...”, str. 8.

30) „Dziesięciolecie W. K. U., 1913—1923”, str. 7. Warto nadmienić, że niektórzy prelegenci mieli również odczyty publiczne, np. prof. dr Joteyko wygłosiła

w r. 1913 w Zakopanem wykład n. t. „Udział Polski w życiu międzynarodowym” (por. „Sprawozdanie z I kursu uniwersyteckiego...”, str. 2), w Wejherowie — prof. dr Siedlecki o Jawie, prof. dr Roupert o szacie roślinnej Tatr i Pomorza (por. „Nowa Reforma”, 14.VIII.1924, „Z pobliza polskiego Bałtyku”). Niektórzy prelegenci pracujący na W. K. U. w Zakopanem miewali wykłady dla chorych nauczycieli przebywających w sanatorium nauczycielskim (por. „Głos Nauczycielski”, 1926, str. 373). „Zaznaczyć należy, że z wykładów korzysta gorliwie miejscowa inteligencja, oficerowie tut. załogi i okoliczni księża” („Gazeta Gdańska” z dn. 12 lipca 1922 r. w dziale „Kronika pomorska” o W. K. U. w Pucku). „Kilkutygodniowy pobyt licznego zastępu nauczycielstwa i kilkunastu wybitnych uczonych naszych przyczyni się niezawodnie do obudzenia silnego tętna życia umysłowego w naszym nadmorskim miasteczku” (z przemówienia powitalnego W. K. U. przez burmistrza miasta Pucka, „Nowa Reforma”, 14.VII.1922, „Wakacyjny Kurs Uniwersytecki”). „Szczególnie znaczenie jako ogniska ducha polskiego, rozpalonego nad brzegami Bałtyku ma W. K. U.” („Czas”, 13.VIII.1922). Niekiedy brak odpowiedniej sali wykładowej i ogromny napływ uczestników uniemożliwia szerszy zasięg oddziaływania W. K. U. „Gdyby starczyło miejsca i gdyby można było wciągnąć... miejscową inteligencję, korzyść byłaby jeszcze większa”, tak pisał „Czas” (28 lipca 1924 r., „Tydzień w Wejherowie”) na temat pomorskiego Kursu w r. 1924. Por. „Nowa Reforma”, 14.VIII.1924, „Z pobliza polskiego Bałtyku”.

31) Zadaniem W. K. U. było między innymi „poznanie najpiękniejszych i najbardziej ciekawych (typowych) okolic Rzpłtej na podstawie bezpośredniej obserwacji, i to pod względem geograficznym, przyrodniczym i etnograficznym” („Dziesięciolecie W. K. U., 1913—1923”, str. 5). „W. K. U. w Wejherowie na Pomorzu i w Zakopanem, 1924”, wstęp. „Na W. K. U. odbywają się od początku wykłady na tle środowiska z uwzględnieniem warunków geograficzno-przyrodniczych i stosunków etnograficznych („Cykl tatrzański” i „Cykl pomorski”) czyli z zakresu tzw. obecnie regionalizmu” („W. K. U. w Wejherowie...”, 1925, wstęp).

32) Spotykamy się z tymi uwagami w każdym prospekcie i sprawozdaniu.

33) Por. „Ruch Pedagogiczny”, 1920, str. 158.

34) „Zarząd W. K. U. przeznaczą w rozkładzie zajęć tegorocznych kursów w Wejherowie i w Zakopanem szereg godzin na dyskusję w sprawie ministerialnych programów naukowych w szkole powszechnej i w tym celu uprasza słuchaczy(ki) o przygotowanie referatów z zakresu poszczególnych przedmiotów nauki” („W. K. U. w Wejherowie...”, 1924”).

35) „Dziesięciolecie...”, str. 5.

36) „Sprawozdanie z I Kursu...”, 1913”, str. 4. „Program II W. K. U...., 1914”.

37) Dział ten był zapowiadany już w programie I W. K. U., utrzymuje się na kursach w 1921 i 1922 (por. „W. K. U.... 1921”, „W. K. U...., 1922”), później przechodzi w wykład ogólny n. t. „Współczesne prądy w pedagogice” (por. „W. K. U.... 1924”).

38) Por.: „Ruch Pedagogiczny”, 1922, str. 91.

39) Por.: np. „W. K. U.... 1923”, ...1924, ...1925.

40) Por.: „W. K. U...., 1925”.

41) Por.: „Ruch Pedagogiczny”, 1926, str. 221—222.

42) Por.: „Głos Nauczycielski”, 1927, nr 31—33, str. 523—526.

43) Por.: „Głos Nauczycielski”, 1929, str. 340—41.

44) „Głos Nauczycielski”, 1928, str. 357.

45) Por. „Głos Nauczycielski”, 1930—31, str. 759—760.

46) Znajdujemy o tym wzmiankę w inauguracyjnym przemówieniu dra Rowi-

da; w ułożeniu programu współpracowali profesorowie: Heinrich, Raciborski, Siedlecki (z materiału rękopiśmiennego). „Wiele pomocy i cennych rad... przy układaniu programu wykładów udzielił Zarządowi b. minister oświaty p. Ksawery Praus” („Ruch Pedagogiczny”, 1920, str. 159).

47) „Dodatek do Dziennika Poznańskiego”, nr 148, z lipca 1914.

48) „Głos Narodu”, 1924, nr 152: „Z Polski i ze świata; Kurs uniwersytecki dla nauczycielstwa szkół powszechnych w Pucku”. Por.: „Nauczyciel Polski”, 1925, zesz. 4, 6, 8—9.

49) „...na kursie w Pucku powstała myśl, by... oprócz kursów podhalańskich i pomorskich Związek zorganizował trzecie kursy wileńskie, osnute na tle przyrody, kultury kresowego miasta, które w dziejach naszych tak ważną odegrało rolę” (cyt. za „Ruchem Pedag.”, 1922, str. 185—186).

50) Min. W. R. i O. P. dało subwencje i poparcie oraz „zupełną swobodę zarówno w ułożeniu programu, jak i w doborze prelegentów; w ten sposób wyraziła najwyższa władza szkolna pełne zaufanie, że organizacja postawi kurs na wysokim poziomie naukowym” („Ruch Pedag.”, 1920, str. 157—158). Por. prospekty: „W. K. U. w Pucku i Zakopanem... 1921”; „W. K. U...., 1922”; „Gazeta Gdańska”, 12 lipca 1922 („Kronika Pomorska: Puck”) i „Ruch Ped.” z r. 1923 (str. 109—111); „Ruch Pedag.” z r. 1922 (str. 180—187) wspomina, że kuratorium w Łodzi i Toruniu udzieliło subwencji uczestnikom W. K. U. pracującym na terenie Okr. Szkoln.

51) W r. 1924 depesze powitalne przysłał minister dr Miklaszewski oraz list naczelnik Wydz. Kształcenia Nauczycieli dr Mikułowski (por.: „Ruch Pedag.”, 1924, str. 1928). Delegat Kuratorium Krakowskiego przemawiając na otwarciu W. K. U. w Zakopanem powiedział m. in.: „Kiedy społeczeństwo dzisiejsze dąży do tego, aby jak najwięcej brać, nic lub bardzo mało dawać Ojczyźnie — to nauczycielstwo polskie mało biorąc, uczy się, kształci własnym kosztem, aby jak najwięcej wydawać z siebie, aby jak najsilniej promieniować” („Naprzód”, 1923, nr 192, „Kurs w Zakopanem”). Tekst telegramu: „W. K. U. — Sokół, Zakopane. Twórczej pracy związkowego nauczycielstwa cześć. Serdeczne życzenia świętych wyników. Urbański, inspektor nowotarski”. Urywek z listu nacz. Wydz. Ogóln. Kur. O. S. K.: „...pozwałam sobie złożyć... gorące życzenia, aby i ten kurs, będący dalszym a ciągłym etapem rozwoju naszego nauczycielstwa, przyczynił się wybitnie do dokształcenia i podniesienia uczestników pod każdym względem... oddany sprawie Nauczycielstwa i Szkoły M. Polak” (z materiałów uzyskanych od dra Rowida).

53) „Ruch Pedag.”, 1924, str. 199.

54) Dostępne materiały („Dziesięciolecie...”, str. 4; „Ruch Pedag.”, 1924, str. 197—202; tenże, 1925, str. 219—222; tenże, 1926, str. 221—222; „Głos Naucz.”, 1926, str. 373; tenże, 1927, str. 438) pozwalają na ustalenie ilości uczestników na 16 kursach w latach 1913 do 1927 włącznie.

55) Na ten temat pisał „Ruch Pedag.” w r. 1924 w sprawozdaniu z działalności W. K. U. (str. 197—202): „w imię Zarządu Głównego powstała myśl, by w najbliższym czasie przystąpić do budowy gmachu w Zakopanem, w którym znajduje pomieszczenie W. K. U. Związku” (plan nie został zrealizowany — przypisek autora).

56) Jak wielkie korzyści i niezatarte wspomnienia wynosili słuchacze z kursu (z wycieczek w szczególności) świadczą np. telegramy wysyłane przez uczestników kończącego się W. K. U. w Zakopanem w r. 1925 i 1924: „Po prześlizniętej wycieczce z prof. Rouppertem do krainy uśpionych jezior Szwajcarii Kaszubskiej rozjeżdżamy się do domów z uczuciem szczerzej wdzięczności dla Zarządu Głównego



i Kierownictwa kursów za troskę o nasze dalsze kształcenie. Nie mogliśmy opuścić tego cudownego Pomorza, aby nie przesłać stąd kolegom i koleżankom szczerych życzeń na dzień rozpoczynającego się kursu u stóp wysokich Tatr. W imieniu uczestników: Wielgus, Jaśkiewiczówna" (z materiałów uzyskanych od dra Rowida). „...Krzepcie ducha i ciało u stóp Tatr tak pomyślnie, jak myśmy krzepili u brzegu polskiego morza...” („Ruch Pedag.", 1924, str. 201—202). Na zakończenie kursu w 1913 r. pisze jedna ze słuchaczek pieśń pochwalną p. t. „Na pamiątkę Kursu Uniwers. w Zakopanem”:

„Już idziemy pokrzepieni  
 „W nowe walki, nowe znoje,  
 „W gwar dziecięcy, troski szare,  
 „Już zdążamy nieść ofiarę”.

(z materiałów uzyskanych od dra Rowida). Por. przemówienie p. Flor. Kotlińskiego na zakończenie Kursu w Zakopanem w 1923 r. („Dziesięciolecie...", str. 8).

57) „Nasza walka o szkołę polską, 1901—1917", str. 504—505.

59) Spis ten zawiera również nazwiska kierowników wycieczek oraz nauczycieli zajętych w „Szkołe Pracy". Dostępne materiały nie pozwoliły na ustalenie nazwisk tych osób, które wykładały w r. 1928.

60) T. S. — Tadeusz Sinko (por.: Bar A., Słownik pseudonimów i kryptonimów pisarzy polskich, t. II, str. 164).

61) Bol. P. — Bolesław Pochmarski (por. tamże, str. 64).

62) „Teilnehmerliste" zawiera jedyne nazwiska uczestnika z Polski dra H. Rowida.

Stanisław Skrzyszewski

## O DYDAKTYCE OGÓLNEJ I SZCZEGÓŁOWEJ, O LITERATURZE DYDAKTYCZNEJ ORAZ O NAUCZANIU DYDAKTYKI

(W odpowiedzi na artykuł dra S. Skrzyszewskiego p. t. „Dydaktyka w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych"). (dokończenie)

Stosunek dydaktyki ogólnej do szczegółowej nie jest stosunkiem teorii do praktyki, jak to błędnie sądzi p. Skrzyszewski. Dydaktyka ogólna jest i pozostanie zawsze teorią praktyczną. Każda dydaktyka szczegółowa, czyli metodyka, tak samo jest i pozostanie zawsze teorią praktyczną. Pożyteczną praktycznie może być jedynie teoria trafna, dostatecznie uzasadniona, dostatecznie poglądowo przedstawiona, jasna, zrozumiała, przekonująca. Wskazania i zasady ogólnodydaktyczne nie dadzą się rozbić i rozdrobnić na szczegółowe, lecz dadzą się jedynie zastosować z sensem i pożytkiem w różnorodnych sytuacjach, jeśli, naturalnie, zostały dostatecznie zrozumiane i należycie przyswojone. Posiadają one duże znaczenie przez to, że wytyczają główne linie i kierunki aktywności dydaktycznej nauczyciela, że mogą mieć liczne i częste zastosowanie w praktyce szkolnej, że zawierają skondensowaną wiedzę praktyczną nauczyciela, mogącą mu służyć na każdym kroku przy organizowaniu

pracy w szkole. Zważywszy na ich dużą doniosłość, częste zastosowanie i wpływ na ogólną organizację pracy, nie należy żałować czasu na ich obszernie omawianie, należyte interpretowanie, dokładne uzasadnianie i różnorodne ilustrowanie. Nie należy zapominać wszelako, że zasady, wskazania i wytyczne ogólnodydaktyczne, mimo swej wielkiej doniosłości i szerokiego zastosowania w praktyce, nie rozwiązują wszystkich zagadnień dydaktycznych, z którymi się styka nauczyciel w szkole. Istnieją bowiem zagadnienia dydaktyczne specjalne, związane z treścią poszczególnych nauk i specyficznymi celami oddzielnych przedmiotów nauczania, które rozpatrują właśnie, rozwijają i uzasadniają metodyki poszczególnych przedmiotów. Ani dydaktyka ogólna nie da się zastąpić metodyką, ani metodyka dydaktyką. I jedna, i druga ma do spełnienia swoją, sobie właściwą rolę.

P. Skrzyszewski w artykule swoim kilkakrotnie podkreśla, że wskazania i zasady ogólnodydaktyczne są niezrozumiałe i niedostępne dla przeciętnych nauczycieli.

Pierwszym warunkiem zmiany tego stanu rzeczy jest zbieranie materiałów, a na ich podstawie opracowywanie zasad i wskazań ogólnodydaktycznych, które stałyby się zrozumiałe i dostatecznie jasne.

Drugim warunkiem poprawnego i skutecznego nauczania przedmiotów pedagogicznych jest ich gruntowna znajomość. Jest to warunek główny, podstawowy i niemal jedyny, jaki należy postawić każdemu nauczycielowi przedmiotów pedagogicznych. Na poziomie epizodycznego nauczania, tam gdzie się ma do czynienia z dziećmi o strukturze umysłowej znacznie odbiegającej, jak wiadomo, od struktury psychicznej człowieka dorosłego, znajomość psychologii dziecka posiada dla nauczyciela szczególne znaczenie. Znajomość psychiki dziecięcej i jej mechanizmu rozwojowego jest niezbędna na tym poziomie nie tylko dla racjonalnego nauczania elementów poszczególnych przedmiotów szkolnych, lecz także dla należytego i odpowiedniego zorganizowania życia oraz pracy dziecka w klasie. Na poziomie systematycznego nauczania na pierwszy plan wybija się potrzeba gruntownej znajomości swej specjalności i to tym większa, z im starszą ma się do czynienia młodzieżą. Kardynalnym nakazem dla nauczycieli liceów pedagogicznych, a zwłaszcza pedagogów i zasadniczym wymaganiem, jakie trzeba tym nauczycielom stawiać, winno być ich gruntowne przygotowanie naukowe, pogłębiona znajomość wykładanych specjalności, należyte uczulenie logiczne oraz stały krytycyzm, nacechowany tak jasnością myśli, jak i jej należyłą ścisłością.

## II. O literaturze dydaktycznej oraz o publikacji p. t. „Nauczanie początkowe (Psychologia — Dydaktyka — Praktyka)”.

Aczkolwiek tytuł referatu kol. Skrzyszewskiego zapowiadał rozpatrywanie jako głównego zagadnienia sprawy „dydaktyki w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych”, to jednak w rzeczywistości — jak to już zaznaczyłem we wstępie do niniejszego artykułu — zainteresowanie i uwaga referenta skupiły się na czym innym: na sprawie literatury dydaktycznej, przeznaczonej dla nauczycieli w ogólności, a na mojej publikacji o nauczaniu początkowym — w szczególności.

Po stosunkowo szybkim „rozprawieniu się” z autorem „Zasad nauczania”, zdeprecjonowaniu dydaktyki ogólnej i wyznaczeniu zadań dydaktyce szczegółowej, referent postanowił podać wskazówki i ustalić wytyczne dla autorów książek dydaktyczno-metodycznych, a to na podstawie uwag, wątpliwości i zarzutów, jakie mu się nasunęły na temat mojej pracy.

Przystępując do omówienia sprawy organizacji nauczania początkowego nie miałem zamiaru rozważać wszystkich problemów dydaktycznych, interesujących nauczyciela klasy pierwszej i których znajomość jest dla niego niezbędna. Nie rozpatrywałem w ogóle zagadnień specjalnych, objętych programem metodyki poszczególnych przedmiotów. Celem bowiem i ambicją tej książki było i jest nic innego, jak tylko rozpatrzenie ze stanowiska psychologii dziecka, w sposób ścisły i przystępny sprawy ogólnej organizacji nauczania początkowego. Chodziło mi jedynie o sformułowanie podstawowych wytycznych pracy w klasie pierwszej w oparciu o przekonujące i wystarczające argumenty naukowe. Chodziło także o zilustrowanie pracy, prowadzonej w zgodzie z tymi wytycznymi i argumentami, przy pomocy barwnych przykładów, wziętych z rzeczywistej praktyki szkolnej<sup>1)</sup>. Że taki był i jest cel książki, dowodzi tego jej treść, sygnalizują także wyraźnie tytuły obydwu jej części, jak również tytuły poszczególnych rozdziałów.

Tytuł części pierwszej brzmi: „Organizacja nauczania początkowego w świetle psychologii dziecka”. Tytuł części drugiej: „Organizacja pracy w klasie pierwszej a nauka czytania i pisania na podstawie sprawozdań z własnej pracy”. W części pierwszej zostały rozpatrzone takie kwestie, jak: wyniki nauczania, naczelne zadania nauczyciela klasy pierwszej, planowanie pracy, rozkład materiału, tygodniowy plan godzin; zostały tam także oświetlone i szeroko zinterpretowane w zastosowaniu do nauczania początkowego naczelne postulaty dydaktyczne, takie, jak: zainteresowanie, samodzielność, aktywność, korelacja, wiązanie nauki z życiem itd. Rozważania na powyższe tematy obejmują wskazania pozytywne a także krytykę fałszywych ujęć, szczególnie tych, które są najbardziej rozpowszechnione. Zarówno wskazania pozytywne jak uwagi krytyczne zostały oparte na potrzebnych argumentach naukowych. W części pierwszej zatem omówiłem w sposób systematyczny podstawowe zagadnienia nauczania początkowego, wyłożyłem i sformułowałem główne wytyczne organizacji pracy w klasie pierwszej kładąc duży nacisk na to, by nie były gołosłowne i by nie miały charakteru nagich recept i gotowych „chwytów metodycznych”, lecz aby były oparte na obiektywnych racjach (jak to zaznaczyłem w przedmowie), aby były należycie uzasadnione i aby przemawiały nie do pamięci i naśladownictwa nauczyciela, lecz do jego inteligencji i rozumu.

Część druga miała być i jest, jak to wskazuje jej tytuł, ilustracją części pierwszej, pokazującą, jak może wyglądać i przedstawiać się w klasie pierwszej nauka poszczególnych przedmiotów w ramach organizacji pracy, pomyślanej w zgodzie z psychologią dziecka oraz w zgodzie z właściwie pojętymi i właściwie zastosowanymi

<sup>1)</sup> Przykładów tych dostarczyli mi na moją prośbę pp. Maćkowiakowie, byli moi słuchacze na Państwowym Wyższym Kursie Nauczycielskim (grupa metodyczno-pedagogiczna) w Wilnie.

mi naczelnymi postulatami dydaktycznymi. Przytoczone przykłady obejmują typowe momenty pracy w klasie pierwszej, z których uwzględniono przede wszystkim te, które najczęściej są ujmowane wadliwie lub które następują nauczycielstwu najwięcej trudności przy realizacji. Stąd to dużo stosunkowo miejsca poświęcono sprawie organizacji nauki początków arytmetyki, a jeszcze więcej sprawie organizacji nauki czytania i pisania.

P. Skrzyszewski, nie biorąc pod uwagę głównego celu książki, ani tytułów obydwu jej części, ani tytułów poszczególnych rozdziałów, spodziewał się znaleźć w „Nauczaniu początkowym” co innego.

Dwie kwestie i dwa zarazem główne zarzuty wytoczył przeciwko mnie p. dr Skrzyszewski. Po pierwsze: oto nie rozpatrzyłem w opublikowanej książce, jaki charakter, treść, ujęcie i układ powinny mieć publikacje pedagogiczne przeznaczone dla nauczycieli. Po drugie: oto książka moja nie jest przykładem publikacji pedagogicznej, o jakiej myślał i myśli, ani ze względu na swe ujęcie, ani ze względu na posiadany układ.

Nie postawiłby mi niewątpliwie p. dr Skrzyszewski pierwszego zarzutu, gdyby zdawał sobie sprawę na podstawie tytułu książki oraz na podstawie tytułów obydwu jej części, że nie było moim zamiarem, ani też nie było moim obowiązkiem pisać rozprawy na temat treści literatury dydaktycznej, jej rodzajów i użyteczności, lecz że jedynym moim celem i jedynym moim obowiązkiem było oświetlić ze stanowiska psychologii dziecka zagadnienie organizacji nauczania początkowego. Nie postawiłby mi także tego zarzutu, gdyby brał pod uwagę to, jaką rolę spełnia przedmowa w książce i jakie są jej właściwe zadania.

W przedmowie do „Nauczania początkowego” wspomniałem, że „wśród książek pisanych dla nauczycieli spotyka się u nas w literaturze pedagogicznej najczęściej takie, które posiadają charakter czysto teoretyczny oraz takie, które posiadają charakter czysto praktyczny”; że „za mało ukazuje się dotychczas w tej dziedzinie publikacji, które by łączyły w jednakowej mierze teorię z praktyką, które by były bliskie życia a równocześnie niezbyt dalekie od nauki”; że książki czysto teoretyczne posiadają dla nauczycieli-praktyków tę wadę, że „treść ich jest zbyt oderwana i zbyt ogólna”, a książki czysto praktyczne, choć są bliskie życia i bezpośrednich zadań nauczyciela, to jednak często ich wadą jest znowu to, że „pozbawione potrzebnych argumentów i należytych uzasadnień, odciągają nauczyciela od samodzielności i rozważań a skłaniają go mimo woli do naśladownictwa, bierności i rutyny”. Wzmianki te uczyniłem jedynie po to, aby lepiej zwrócić uwagę czytelników na teoretyczno-praktyczny charakter napisanej książki. Nie uważałem ani za potrzebne, ani za możliwe wdawanie się w przedmowie w dokładną analizę pojęcia teoretyczności oraz pojęcia praktyczności; nie miałem też zamiaru rozprawiać szeroko nad tym, jakie powinno się pisać książki dla nauczycieli, lecz obowiązkiem moim było poinformować czytelnika w przedmowie o tym, jaką książkę napisałem.

Zobaczmy, jak się ustosunkował p. Skrzyszewski do wzmianek uczynionych przeze mnie w przedmowie na temat literatury dydaktycznej.

„Jaki sens ma postulat zapytuje on najprzód — że publikacje dla nauczycieli powinny łączyć w jednakowej mierze teorię z praktyką? Cóż znaczą te słowa: „w jednakowej mierze”? Czy chodzi tu o czysto ilościowy podział stron druku na dwie równe części, jedną teoretyczną, drugą praktyczną? Właśnie to jest problemem, co ma być miarą stosunku między teorią i praktyką w dziedzinie nauczania. W omawianym cytacie określa autor ten stosunek bliżej przez odległość publikacji od życia do nauki („bliskie życia” i „niezbyt dalekie od nauki”). Obie próby określenia tego stosunku mają charakter ilościowy. Nie zadawała nas również — oświadcza on — takie postawienie sprawy, że książki teoretyczne dla nauczycieli posiadają tę „wadę”, że „treść ich jest zbyt oderwana i zbyt ogólna”, a książki praktyczne — tę, że są „pozbawione potrzebnych argumentów i należytych uzasadnień”. Godzimy się na takie sformułowanie, jeżeli chodzić nam będzie tylko o charakterystykę literatury najczęściej u nas występującej i przeznaczonej dla nauczyciela. Nie godzimy się na takie sformułowanie, jeżeli chodzić nam będzie o snuć wniosków na tej podstawie na temat, jakim postulatom ma na przyszłość odpowiadać literatura dydaktyczno-metodyczna przeznaczona dla nauczyciela. Jakże symptomatyczną cechą dla przytoczonej charakterystyki jej ujęcie negatywne od strony wad dotychczasowej literatury nauczycielskiej. Wiemy przecież, że choćby bardzo obszernie opisanie tego, czym książka być nie powinna, nie odpowiada na pytanie: czym ma być? Co zawierać? W jakim ujęciu i układzie? Przecież przepis, że dobra książka dla nauczyciela ma mieć „treść niezbyt oderwaną i niezbyt ogólną”, „potrzebne argumenty” i „należyte uzasadnienie”, może być zastosowany do każdej dobrej książki praktycznej w każdej dziedzinie, w każdym czasie i w każdym miejscu na kuli ziemskiej. To ujęcie — konkluduje p. Skrzyszewski — właśnie przez swoją ogólność nie przedstawia dla nas wartości, ponieważ niczego w omawianej dziedzinie bliżej nie precyzuje”.

Tak wygląda zapowiedziane przez p. Skrzyszewskiego „rozpatrzenie krytyczne” uwag moich z przedmowy do „Nauczania początkowego” na temat literatury pedagogicznej przeznaczonej dla nauczycieli.

Gdyby krytyk brał pod uwagę to, czym jest przedmowa, jakie są jej zadania i czego w niej należy szukać, nie miałby z pewnością do mnie pretensji, że nie poprzedziłem swoich rozważań na temat organizacji nauczania początkowego rozprawą na temat, czym ma być książka pedagogiczna, co zawierać, w jakim ujęciu i układzie. Przedmowa nie ma za zadanie rozwiązywać odrębnych zagadnień, lecz przygotowuje czytelnika do lektury książki wskazując mu, jaki jest jej główny cel, czego należy w niej szukać, jaki jest jej charakter, jaki jest związek poszczególnych jej części i rozdziałów. Pewne informacje o książce zawiera niewątpliwie jej tytuł oraz spis rzeczy. Przedmowa podaje to, czego nie zawiera zbyt krótki tytuł i czego nie może zawierać również spis rzeczy.

Gdyby krytyk był bardziej bezstronny, nie zaprzeczałby u mnie tego, co sam uważa za słuszne: nie pisałby, że „nie zadawała” go moja wzmianka w przedmowie o tym, że wśród dzieł pedagogicznych spotykamy najczęściej książki czysto teore-

tyczne, których treść jest dla nauczycieli zbyt oderwana oraz książki czysto praktyczne, których treść jest pozbawiona często potrzebnych argumentów i należytych uzasadnień; nie pisały tego, skoro „godzi się” i przyznaje, że „sformułowanie to jest słuszne w odniesieniu do literatury „najczęściej u nas występującej i przeznaczonej dla nauczycieli”. Nie pisały tego tym bardziej, skoro zgadza się na „przepis”, że dobra książka dla nauczyciela winna mieć treść niezbyt oderwaną i niezbyt ogólną, potrzebne argumenty i należyte uzasadnienie i skoro przyznaje nawet, że przepis ten „może być zastosowany do każdej dobrej książki praktycznej w każdej dziedzinie, w każdym czasie i w każdym miejscu na kuli ziemskiej”.

W krytyce swojej p. Skrzyszewski posunął się tak daleko, że zaprzecza u mnie temu, co sam uważa za słuszne. W przedmowie swej zaznaczyłem, że wśród książek pisanych dla nauczycieli za mało ukazuje się dotychczas publikacji, które by łączyły w jednakowej mierze teorię z praktyką. ...Myśl ta — jak to widać z przytoczonych wywodów oponenta — spotkała się z zasadniczą jego dezaprobatą, lecz gdy przeszedł krytyk do zajęcia własnego stanowiska w tej kwestii, powiedział tyle: „Tzw. literatura teoretyczna i praktyczna jest w równej mierze dla przeciętnego nauczyciela nieużyteczna; ten nauczyciel, który szuka gotowych wzorów w literaturze praktycznej, nie ma warunków do trawienia literatury teoretycznej i odwrotnie: nauczyciel, który rozumie i wyczuwa potrzebę teoretycznego uzasadnienia swoich posunięć, nie ma warunków do trawienia literatury praktycznej. Dla przeciętnego nauczyciela trzeba stworzyć inną literaturę, która byłaby w równej mierze teoretyczna i praktyczna” (str. 111).

Tak więc: co w moich ustach było fałszywe, nic nie mówiące, to w ustach mego krytyka zostało podniesione do godności i postulatu naczelnego i zasadniczej wytycznej dla autorów książek pedagogicznych dla nauczycieli. Jedyna zmiana, jaką wprowadził, polega na zastąpieniu mojego wyrażenia: „w jednakowej mierze” przez swoje wyrażenie: „w równej mierze”. Okazuje się, że p. dr Skrzyszewski „krytykował” to, co uważa za niepodlegające krytyce: „krytykował” w mojej przedmowie myśl, która trafiła mu tak mocno do przekonania, że nie odczuwał nawet potrzeby należytego jej rozwinięcia i uzasadnienia, mimo że była specjalnym tematem jego rozważań.

Jest to nowy rodzaj względności w ujęciu p. Skrzyszewskiego. Względna jest — jego zdaniem — cała dydaktyka ogólna, względne są zagadnienia i wskazania przez nią formułowane, względne zdają się być także wszelkie inne tezy. Względność dydaktyki polega na tym, że co jest w niej jasne, zrozumiałe i stosowne w praktyce, to przestaje należeć do dydaktyki, lecz staje się własnością metodyki; że istnieją zasady i wskazania, które należą równocześnie do dydaktyki ogólnej i do metodyki, istnieją także takie, które w pewnym okresie czasu należą do dydaktyki ogólnej a potem należą do dydaktyki szczegółowej i że może się tak stać, że w ogóle dydaktyka ogólna przestanie istnieć jako odrębna nauka a zamieni się w metodykę.

Zastanówmy się teraz (skoro już zagadnienie zostało poruszone) nieco bliżej:

nad tym, czym się charakteryzują książki pedagogiczne typu teoretycznego, praktycznego i teoretyczno-praktycznego.

Istnieją dwie zasady u podstawy tego podziału, a mianowicie: 1-o, typ zagadnień rozpatrywanych, oraz 2-o, sposób rozpatrywania tych zagadnień. Podział książek pedagogicznych na teoretyczne i praktyczne jest dokonany wyłącznie ze względu na ich przedmiot, treść, rodzaj zagadnień. Wyodrębnienie zaś książek pedagogicznych typu teoretyczno-praktycznego jest następstwem zastosowania obydwu wymienionych wyżej zasad podziału.

Książkami teoretycznymi nazywamy te książki, które rozpatrują problemy, nie dotyczące bezpośrednio sprawy czynności dydaktycznych i wychowawczych wykonywanych przez nauczyciela w szkole. Książkami zaś praktycznymi te, których przedmiotem jest sama czynność nauczania i wychowania. Książki teoretyczne mają na względzie cele czysto poznawcze, książki praktyczne chcą służyć udoskonalaniu działania. Ze względu na treść i rodzaj rozpatrywanych zagadnień książki pedagogiczne mogą być zatem oceniane jako „bliższe” lub „dalsze” życia. Ze względu na sposób ujmowania treści mogą być one natomiast „bliższe” lub „dalsze” ujęcia naukowego.

Należy zauważyć, że w książkach teoretycznych, które służą bezinteresownemu poznaniu, znajdujemy zawsze przynajmniej próbę dokładniejszego uzasadnienia wypowiedzianych twierdzeń, wskutek czego można o nich powiedzieć, że są teoretyczne nie tylko ze względu na treść ale i ze względu na sposób ujmowania tej treści. Książki praktyczne, mając na celu bezpośrednie oddziaływanie na praktykę, mogą być ujęte w dwojaki sposób i posiadać charakter czysto praktyczny lub teoretyczno-praktyczny. Posiadają one charakter czysto praktyczny wtedy, gdy ograniczają się do opisu konkretnej praktyki i podawania wzorów do naśladowania, gdy ograniczają się do formułowania przepisów, gotowych recept, rad i wskazówek bez wyraźniejszej próby ich uzasadnienia. Posiadają charakter teoretyczno-praktyczny natomiast, gdy wskazują środki, sposoby i metody zmierzania do wytkniętych celów w oparciu o ogólnie ważne dowody i przekonujące argumenty naukowe.

Jaką wartość przedstawiają dla nauczyciela publikacje pedagogiczne o charakterze teoretycznym, praktycznym oraz teoretyczno-praktycznym?

Publikacje o charakterze teoretycznym mogą być pożyteczne dla nauczycieli, którzy wykazują zainteresowanie tego rodzaju lekturą i są do niej odpowiednio przygotowani. Jeśli są ujęte w sposób naukowy, jasny i przystępny, są one niewątpliwie pożyteczne; jeśli zaś ich ujęcie nie jest dość naukowe, ani dość jasne i przejrzyste, wówczas, zabierając jedynie niepotrzebnie czas nauczycielowi, mogą zniechęcać go na przyszłość do lektury innych książek i uniemożliwiać samokształcenie na tej drodze.

Publikacje czysto praktyczne mogą być więcej lub mniej pożyteczne, albo więcej lub mniej szkodliwe, zależnie od tego, w jakim stopniu opisywana praktyka, podawane wzory i wskazówki są poprawne oraz w jakim stopniu czytelnik jest krytyczny i przygotowany do tego, by wybrać sobie i samemu uzasadnić to, co jest

trafne a odrzucić i nie przyjąć tego, co jest błędne i nieistotne. Pozbawionymi wartości i często szkodliwymi spośród publikacji czysto praktycznych są niewątpliwie te, które opisują wadliwą praktykę, które podają złe przykłady, złe wzory, dają złe rady; są one tym szkodliwsze, im bardziej sugestywnie są ujęte. Pożytecznymi mogą być natomiast publikacje czysto praktyczne, które zawierają dobre wzory i wartościowe wskazówki, przyczyniając się w ten sposób do rozszerzania doświadczeń nauczyciela i wzbogacania jego pomysłowości.

Publikacje teoretyczno-praktyczne, rozpatrujące zagadnienia, odnoszące się do samej czynności nauczania i wychowania, zawierające dobre wzory, wartościowe wskazania a ponadto charakteryzujące się naukowym ujęciem, jasnością i ścisłością myśli, należytą argumentacją — są niewątpliwie publikacjami pożytecznymi. Pożyteczne są one tym więcej, im donioślejsze są zagadnienia praktyczne, które omawiają, oraz im większa zachodzi w danym czasie życiowa potrzeba rozpatrywania tych zagadnień, im trafniej i im prościej formułowane są w nich wskazania, zasady i przepisy oraz im dokładniej, przystępniej i bardziej naukowo wskazania te, zasady i przepisy są uzasadniane.

W przedmowie do „Nauczania początkowego” powiedziałem, że wśród książek pisanych dla nauczycieli spotykamy najczęściej publikacje teoretyczne lub praktyczne, za mało natomiast ukazuje się dotychczas w tej dziedzinie publikacji o charakterze teoretyczno-praktycznym, które by były bliskie życia i niezbyt dalekie od nauki. Powiedziałem, że publikacji teoretyczno-praktycznych jest stosunkowo za mało, lecz nie twierdziłem, że powinny one wyeliminować i zastąpić publikacje o charakterze czysto praktycznym lub czysto teoretycznym. Pan Skrzyszewski w artykule swoim posunął się do twierdzenia, że „literatura teoretyczna i praktyczna jest w równej mierze dla przeciętnego nauczyciela nieużyteczna”.

Otóż twierdzenie to jest według mnie niesłuszne. Pożyteczne bowiem mogą być i są dla nauczycieli zarówno wartościowe publikacje teoretyczne, jak wartościowe publikacje praktyczne, jak wartościowe publikacje teoretyczno-praktyczne. Książka jest i może być użyteczna, gdy spełnia dwa warunki: po pierwsze, gdy budzi zainteresowanie wśród czytelników, dla których jest przeznaczona, gdy odpowiada ich potrzebom, gdy jest czytana; po drugie, gdy ze względu na swą treść może być jednym ze środków ułatwiających i udoskonalających działanie bezpośrednio lub pośrednio. Książki pedagogiczne winny być nie tylko wartościowe same w sobie, lecz nadto uwzględniać różne potrzeby, zainteresowania oraz nastawienia umysłowe czytelników.

Wśród nauczycielstwa, tak jak w każdym innym zawodzie, istnieją jednostki więcej zdolne, mniej zdolne oraz przeciętne, lecz nie należy zapominać, że istnieją również różne typy umysłowe. Ogólny typ umysłowy człowieka jest uwarunkowany przede wszystkim rolą, jaką odgrywa u niego w życiu wewnętrznym intuicja oraz refleksja. Wszystkie jednostki ze względu na ogólny typ umysłowy, do którego należą, można podzielić na trzy zasadnicze grupy: 1) na jednostki o nastawieniu mniej lub więcej praktycznym, z przewagą intuicyjności; 2) na jednostki typu teo-



retycznego, z przewagą refleksyjności; 3) na jednostki o typie umysłowym pośrednim, teoretyczno-praktycznym, u których ani intuicja, ani refleksja nie zaznacza w sposób wyraźniejszy swojej przewagi. Zarówno wśród typów umysłowych intuicyjnych, jak refleksyjnych, jak intuicyjno-refleksyjnych spotykamy, oczywiście, jednostki bardziej uzdolnione, przeciętne oraz mało zdolne.

Istnieją wprawdzie różne typy umysłowe, lecz należy także pamiętać, że każdy człowiek, bez względu na stopień ogólnego uzdolnienia, rodzaj posiadanych wiadomości i wykształcenia, jest obdarzony pewną intuicyjnością i posługuje się refleksją. Są to bowiem dwa zasadnicze elementy, dwie warstwy umysłowe, dwa konieczne współczynniki aktywności psychicznej człowieka. Jednostki o wrodzonej i rozwiniętej intuicyjności posługują się także refleksją i rozwijają u siebie powoli i stopniowo zdolność myślenia dyskursywnego; wszelako należy zaznaczyć, że naturalnym ich nastawieniem i dążeniem jest wzbogacać swoją intuicyjność i rozwiązywać trudności życiowe przede wszystkim przy pomocy intuicji. Jednostki o typie umysłowym teoretycznym i rozwiniętej inteligencji pojęciowej posiadają, rozwijają i posługują się nią również w ciągu życia, swoją intuicję; wszelako należy pamiętać, że główna ich działalność i główne ich zainteresowanie kierują się zawsze przede wszystkim w stronę refleksji.

I intuicja, i refleksja są niezbędne w życiu umysłowym, działalności zawodowej i rozwoju indywidualnym każdego człowieka. Nauczyciel musi zatem dbać przy pogłębianiu swego wykształcenia zawodowego zarówno o rozwój intuicji jak o rozwój refleksji pedagogicznej. Wartościowe książki pedagogiczne typu czysto praktycznego mogą wywierać dodatni wpływ na kształtowanie się jego intuicji; wartościowe książki pedagogiczne typu teoretycznego mogą przyczyniać się do rozwoju jego refleksji. I jedno i drugie mogą być zatem pożyteczne. Wszelako należy liczyć się z tym faktem, że nauczyciele o nastawieniu intelektualistycznym i teoretycznym są skłonni do poszukiwania rozwiązań trudności dydaktycznych i wychowawczych na drodze lektury książek o charakterze teoretycznym. Nauczyciele zaś typu intuicyjnego (praktycznego) pragną dokształcać się w swoim zawodzie przede wszystkim przez wzbogacenie tej sfery psychicznej, która odgrywa u nich największą rolę, a więc sfery konkretnych doświadczeń i intuicji. Jest rzeczą naturalną, że pierwsi są chętnymi odbiorcami literatury posiadającej charakter raczej teoretyczny, drudzy zaś biorą do ręki raczej publikacje o treści pedagogicznej praktycznej.

Trzeci rodzaj publikacji pedagogicznych, które nazwałem teoretyczno-praktycznymi, znaleźć mogą, zdaniem moim, naturalnych odbiorców i chętnych czytelników przede wszystkim wśród nauczycieli o typie umysłowym pośrednim, u których ani nastawienie teoretyczne ani praktyczne nie dominuje w sposób wyraźny. Publikacje te nie mogą rościć sobie pretensji do wyrugowania literatury teoretycznej, albo do wyrugowania literatury praktycznej. Zadaniem ich jest odpowiedzieć potrzebom pewnej kategorii czytelników, którymi są nauczyciele o typie umysłowym teoretyczno-praktycznym (intuicyjno-refleksyjnym). Książka może być pożyteczna, gdy jest

czytana. Nie wystarczy pisać wartościowe książki, trzeba dbać również o to, by znajdowały swoich odbiorców wśród osób, dla których są przeznaczone.

Książki pedagogiczne typu teoretyczno-praktycznego zasługują na rozpowszechnienie dlatego, że są stosowane do zainteresowań i nastawień umysłowych trzeciej grupy nauczycieli, istniejących w dużej liczbie, u których ani intuicja ani refleksja nie jest czynnikiem intelektualnym o zdecydowanej przewadze. Zasługują one na większe rozpowszechnienie i dlatego, że rozpatrując zagadnienia praktyczno-pedagogiczne w sposób ścisły i naukowy mogą przyczyniać się zarówno do ułatwiania pracy nauczyciela w szkole, wzbogacania jego doświadczenia i intuicji (przez swą treść), jak do pogłębiania jego stosunku do zagadnień dydaktycznych i wychowawczych i rozwijania refleksji (przez sposób ujęcia tej treści). Posiadając treść praktyczną publikacje te interesować mogą także nauczycieli o nastawieniu umysłowym praktycznym, a ujmując zagadnienia w sposób naukowy mogą stanowić również lekturę interesującą dla nauczycieli o nastawieniu teoretycznym. Tyle racji, przemawiających za twierdzeniem, że publikacji tego rodzaju jest stosunkowo za mało w porównaniu z ilością pozycji, notowanych dotychczas w dziale literatury pedagogicznej typu czysto teoretycznego oraz typu czysto praktycznego.

Rozwijając wyżej myśli swoje z przedmowy do „Nauczania początkowego” na temat publikacji pedagogicznych teoretycznych i praktycznych odpowiedziałem tym samym na wątpliwości, pytania i zastrzeżenia, wytoczone w tej sprawie przez p. Skrzyszewskiego. Dla pełniejszego omówienia kwestii przechodzę teraz do krytycznego rozpatrzenia zarzutów oponenta w sprawie treści i układu mojej książki.

Treść książki o nauczaniu początkowym posiada, zdaniem p. Skrzyszewskiego, tę wadę, że jest za bardzo psychologizowana. Wadą układu książki ma być to, że została podzielona na dwie części: psychologiczno-dydaktyczną i spawozdawczo-illustracyjną. Ujęcie psychologiczne jest wedle niego ujęciem jednostronnym, odbierającym dydaktyce jej normatywny charakter. Podział książki na dwie części nie rozwiązuje natomiast problemu należytego stosunku teorii do praktyki w literaturze przeznaczonej dla nauczycieli.

Zarzuty powyższe są, zdaniem moim, następstwem wadliwego pojmowania przez oponenta zadań dydaktyki ogólnej i szczegółowej, a także przejawem bliżej nieokreślonych a wybujałych jego nadziei odnośnie do roli, jaką mogą i powinny według niego odgrywać przyszłe publikacje pedagogiczne na nauczycieli.

Krytykę psychologicznego naświetlenia przeze mnie zagadnień organizacji nauczania początkowego oparł oponent na ogólnikowym schemacie, który wyraził w taki oto sposób: „Podstawowym zadaniem dydaktyki a w szczególności metodyki jest wskazanie praktycznych możliwości i typowych przepisów postępowania w sytuacji określonej przez: 1-o, czynniki biopsychiczne tkwiące w uczniu, 2-o, właściwości materiału nauczania i 3-o, postulaty pedagogiczne” (patrz jego artykuł, str. 111). Wychodząc z tego schematu zarzuty swoje przeciw ujęciu przeze mnie sprawy „organizacji nauczania początkowego w świetle psychologii dziecka” formułuje w następujący sposób: „Dydaktyka ani metodyka nie mogą ograniczyć się do powtarza-

nia w formie postulatów tego, co psychologia na swoim podwórku opisała; tym bardziej nie może ograniczyć się do powtarzania w sposób niedokładny i fragmentaryczny tego, co w psychologii opisano w sposób precyzyjniejszy i systematyczny. Dydaktyka ani metodyka nie mogą ograniczyć się do selekcji materiału zaczerpniętego z psychologii pod kątem widzenia nauczania, ani do postulowania dydaktycznego na tle wyników badań psychologicznych. Obie te nauki nie mogą poprzestać na wyciąganiu wniosków dydaktycznych płynących z charakteru i struktury materiału nauczania. Niedostateczne uwzględnienie któregośkolwiek z wymienionych czynników powoduje, że dydaktyka lub metodyka jako nauki tracą swoje znaczenie na rzecz pewnej grupy nauk pomocniczych" (str. 111).

Korzystanie z psychologii przy rozpatrywaniu zagadnień dydaktycznych, bez względu na ich rodzaj i treść, jest degradowaniem, zdaniem oponenta, dydaktyki jako odrębnej nauki na rzecz psychologii. Opieranie jakichkolwiek wskazań metodycznych na analizie materiału nauczania jest również niedopuszczalną jednostronnością. Wszystkie zagadnienia dydaktyczne i metodyczne winny być rozpatrywane i rozwiązywane, zdaniem p. Skrzyszewskiego, w ramach tego samego schematu i przy równomiernym zastosowaniu za każdym razem wszystkich nauk pomocniczych.

Stanowisko to przypomina nam rozumowanie krytyka w sprawie istoty, zadań i stosunku dydaktyki ogólnej do szczegółowej oraz postawę, zajętą przez niego wobec literatury dydaktycznej przeznaczonej dla nauczycieli. Szablon — recepta — technologizacja. Dydaktykę ogólną należy zredukować na rzecz dydaktyki szczegółowej a dydaktykę szczegółową należy stechnologizować wypracowując możliwie jak największą ilość „typowych metodycznych chwytów”, dających się stosować w różnych szczegółowych sytuacjach. Literaturę dydaktyczno-metodyczną należy zreglamentować i zszablonować ustalając z góry nie tylko to, „czym ma być” książka dla nauczyciela i „co zawierać”, lecz także „w jakim ujęciu i układzie”. Zagadnienia dydaktyczne należy zawsze rozpatrywać według tego samego z góry ustalonego szablonu, a trzeba tak czynić dlatego, że wszystkie są przecież zagadnieniami dydaktycznymi, a więc tej samej natury. Upraszczenie trudności, schematyzacja rozwiązań, jaką stwierdzamy u oponenta w każdym z wymienionych przypadków, jest stanowiskiem prowadzącym nieuchronnie do błędów.

Z jakich nauk pomocniczych mamy korzystać przy omawianiu i uzasadnianiu poszczególnych wskazań dydaktycznych, zależy to jedynie i wyłącznie od rodzaju i natury rozpatrywanych każdorazowo problemów. Omawianie naczelných zasad dydaktycznych w zastosowaniu do nauczania początkowego (jak np. zasady zainteresowania, samodzielności, aktywności itp.), rozpatrywanie zagadnienia planowania pracy, doboru tematów, rozkładu materiału i w ogóle ustalanie wytycznych, dotyczących ogólnej organizacji życia i pracy dziecka w klasie pierwszej, wymaga dla obiektywnego ujęcia i naukowego uzasadnienia jedynie i wyłącznie pomocy psychologii. Dlatego to wytyczne, dotyczące „organizacji nauczania początkowego” oparłem na argumentach, zaczerpniętych z zakresu psychologii dziecka, ogranicza-

jąc się do korzystania z tych wiadomości, które były niezbędne dla należytego naświetlenia rozpatrywanych problemów. Wiadomości te nie zostały „powtórzone w sposób niedokładny i fragmentaryczny” — jak to zarzuca oponent — lecz, przeciwnie, zostały one ujęte, rozwinięte i zastosowane w „Nauczaniu początkowym” w tym zakresie i w tym stopniu, w jakim było to celowe i niezbędne dla należytego ugruntowania właściwej treści książki, tzn. jej treści dydaktycznej.

Gdybym omawiał w swej pracy nie sprawę ogólnej organizacji nauczania początkowego, lecz kwestie specjalne, należące do metodyki poszczególnych przedmiotów, wówczas nie mógłbym poprzestać na odwołaniu się do pomocy psychologii przy ich naukowym oświetlaniu i uzasadnianiu. Tak na przykład przy ustalaniu wytycznych, dotyczących nauki początków arytmetyki, należałoby poważnie wziąć w rachubę analizę logiczną pojęcia liczby naturalnej. Wskazania metodyczne, dotyczące tzw. ćwiczeń w odwzorowywaniu, stają się zrozumiałe i przekonywujące dopiero wtedy, gdy się wiąże z wyraźną świadomością tego, czym jest liczba w naszym codziennym jej pojmowaniu i zastosowaniu. Kto zdaje sobie sprawę z tego, że liczba naturalna jest tą cechą zbioru przedmiotów, która nie zależy od rodzaju i jakości elementów tego zbioru, ani od ich układu i uporządkowania w przestrzeni, ani od ich następstwa w czasie, ten z łatwością zrozumie również, na czym polega odwzorowywanie, jaki jest jego cel i jak należy je stosować. Porównanie ze sobą najróżnorodniejszych zbiorów poprzez odwzorowywanie jednych przy pomocy drugich i stwierdzanie na tej drodze w sposób naoczny i oczywisty ich równej lub nierównej mocy jest niczym innym, jak skierowywaniem umysłów dziecięcych na tę cechę zbiorów, którą nazywamy krótko liczbą, a odwracaniem ich uwagi od tego wszystkiego, co nie ma nic wspólnego z pojęciem liczby (jak np. rodzaj i jakość elementów porównywanych zbiorów, uporządkowanie tych elementów w przestrzeni lub czasie itp.). Ćwiczenia w odwzorowywaniu mogą być pomyślane w sposób racjonalny przez tego, kto dobrze rozumie, jaki jest ich właściwy cel, kto rozumie, jakie procesy umysłowe chcemy wywoływać w psychice dziecka przy ich stosowaniu.

Omawianie zagadnień, wchodzących w zakres dydaktyki szczegółowej musi być oparte na analizie logicznej i metodologicznej pojęć, treści i materiału nauczania objętego programem poszczególnych przedmiotów. Ustalanie zasad i wytycznych, dotyczących organizacji nauczania początkowego musi uwzględniać istotne potrzeby, zasadnicze sprężyny realne możliwości aktywności psychicznej dziecka. Zagadnień dydaktycznych nie można rozpatrywać i rozwiązywać według tego samego szablonu, lecz zależnie i w dostosowaniu do ich rodzaju, jakości i właściwej treści.

Charakter zagadnień dydaktycznych ulega zmianie nie tylko w związku z istnieniem różnych przedmiotów nauczania, lecz także w związku z istnieniem różnych poziomów nauczania. Nauczanie w klasach wyższych szkoły powszechnej, a zwłaszcza w szkole średniej, nie może być wzorowane na organizacji pracy w klasach początkowych. Naśladowanie na terenie szkoły średniej metod, stosowanych w niższych klasach szkoły powszechnej, jest takim samym nieporozumieniem, jakim było dawniej traktowanie dziecka wstępującego do szkoły jak małego człowieka doro-

stęgo. Im wyższy jest stopień nauczania i im mniejsza występuje różnica między strukturą i funkcjonowaniem psychiki ucznia i człowieka dorosłego, tym więcej logika i metodologia stają się niezbędną podstawą naukowego ujęcia dydaktyki.

W świetle tych uwag wy tłumaczonym staje się stanowisko wykładawców na uniwersytetach, którzy „ujmują zagadnienia dydaktyczno-metodyczne nie tyle od strony ucznia, ile od strony specyficznego przedmiotu nauczania jako nauki”; zrozumieliśmy i usprawiedliwionym jest również stanowisko nauczycieli, którzy nauczanie swych specjalności pragną opierać przede wszystkim na „rzetelnym przygotowaniu naukowo-fachowym i zdrowym rozsądku”; nie do przyjęcia jest natomiast stanowisko p. Skrzyszewskiego, który wszystkie zagadnienia dydaktyczne, bez względu na ich rodzaj, jakość i zastosowanie, chciałby sprowadzić do wspólnego mianownika i ujmować według tego samego ogólnikowego schematu.

Zaden sztywny schemat nie może być przyjęty ani w odniesieniu do sposobu ujmowania zagadnień dydaktycznych, ani w odniesieniu do układu treści publikacji pedagogicznych, przeznaczonych dla nauczycieli. Myśl o potrzebie i celowości wypracowania dokładnych recept dla użytku autorów książek pedagogicznych jest przejawem takiego samego błędnego sądu, jak postulat stechnologizowania i szablono- wania pracy dydaktycznej nauczyciela w szkole przez wypracowanie jak największej ilości „typowych metodycznych chwytów”. Żądanie p. Skrzyszewskiego, by mu „sprecyzować bliżej”, jaki układ powinna posiadać dobra książka dla nauczyciela, jest nieporozumieniem. Układ książki zależy od wielu czynników: od rodzaju rozpatrywanych problemów; od tego, które problemy uważa autor za najważniejsze lub najbardziej aktualne; od tego, dla jakiej kategorii czytelników jest ona przeznaczona itp. Układ książki jest i powinien być przejawem żywej twórczości i indywidualnej syntezy myślowej autora, a nie rezultatem szablonu i mechaniczności. Te same problemy mogą być ujęte i rozpatrzone w sposób naukowy i przekonywujący przy zastosowaniu różnego układu i różnego planu całości pracy. Układ książki, to nic innego, tylko uporządkowanie jej treści. Treść winna być obiektywna i rozwiązywać postawione problemy; układ winien być przejrzysty i ułatwiać uchwycenie treści.

Podział „Nauczania początkowego” na dwie części nie jest jedynym układem spośród możliwych do przyjęcia, lecz nie można twierdzić, jak to czyni oponent, że podział ten odbiera książce jej teoretyczno-praktyczny charakter. Wyodrębnienie części pierwszej, systematycznej oraz części drugiej, ilustracyjnej jest wadliwe — zdaniem oponenta — „z tego prostego powodu”, że „przepaść między teorią a praktyką nie została wyrównana; że nieznanne są nam (tzn. oponentowi) przyczyny, dla których to, co powiedziano w części teoretycznej, jest lub autor tylko uważa za ilustrację i rozwinięcie części teoretycznej; że nie wiemy, czy sposoby postępowania opisane w części praktycznej są jedynymi sposobami płynącymi z ogólnych założeń; że nie wiemy, czy sposoby postępowania opisane przez autora są typowe, czy obok nich istnieją jeszcze inne sposoby postępowania i jakie; że nam autor przez takie postawienie problemu nie ułatwił praktycznego zastosowania ogólnych

założeń w tej konkretnej rzeczywistości szkolnej, w której pracujemy" (str. 110).

Mamy tu nie tylko zestawienie głównych zarzutów oponenta przeciw „Nauczaniu początkowemu, lecz także wyraz i pewnego rodzaju streszczenie jego własnych poglądów dydaktycznych i pedagogicznych.

Na zarzuty przeciw ujęciu i omówieniu sprawy organizacji nauczania początkowego w dwóch częściach, psychologiczno-dydaktycznej i sprawozdawczo-ilustracyjnej, odpowiedziałem dokładniej w artykule p. t. „O związku teorii z praktyką oraz o publikacjach pedagogicznych teoretycznych, praktycznych i teoretyczno-praktycznych” (patrz „Chowanna”, zes. 3, marzec, 1939). Nie wdając się w dyskusję po raz wtóry na ten sam temat, ograniczę się teraz do uczynienia w tym względzie jedynie kilku zasadniczych stwierdzeń i kilku wyjaśnień. Oto one:

Zadna teoria nie zastąpi praktyki, choćby była najbardziej praktyczna i najbardziej trafna. Teoria jest opracowaniem myślowym działania, praktyka jest samym działaniem. „Przepaść między teorią a praktyką” może być „wyrównana” tylko przy aktywnym udziale jednostki, która myśli, zastanawia się, pojmuje, a następnie działa i stosuje w praktyce to, co uprzednio przemyślała i pojęła w teorii.

Zadna książka dydaktyczna nie jest w stanie znieść przedmiotu, istniejącego między teorią a praktyką; przedmiot ten może usunąć jedynie nauczyciel, który uchwyci treść książki, uzna ją i zastosuje. Dla wniknięcia w treść książki naukowej, potrzeba ze strony czytelnika trochę dobrej woli, nieco przygotowania naukowego, trochę uwagi, trochę czasu i wysiłku, a także pewnego ogólnego obycia z książką i pewnej umiejętności korzystania z niej.

P. Skrzyszewskiemu „nieznane są przyczyny”, dla których część sprawozdawcza „Nauczania początkowego” jest zilustrowaniem części teoretycznej, mimo że część I zawiera sformułowanie i uzasadnienie głównych wytycznych organizacji pracy w klasie pierwszej, a część II wybrane przykłady, obrazujące zastosowanie w praktyce zasad i wytycznych sformułowanych w części I. (Szkoda, że p. S. nie zajął najprzód do spisu rzeczy, nie zwrócił uwagi na tytuły obydwu części i poszczególnych rozdziałów i nie skorzystał ze skorowidza). Pan Skrzyszewski poinformowany jest, że część II jest ilustracją części I, wie prawdopodobnie co znaczy słowo „ilustracja”, lecz mimo to „nie wie, czy sposoby postępowania opisane w części praktycznej są jedynymi sposobami”, obrazującymi sformułowane wcześniej zasady i wytyczne, „nie wie”, czy są to sposoby „typowe” i czy istnieją jeszcze jakie inne sposoby prócz opisanych. Gdyby istniało prawdopodobieństwo, że wśród nauczycieli znajdzie się więcej czytelników o podobnych wątpliwościach, poświęciłbym i tym sprawom nieco miejsca. Nie jest to jednak potrzebne, bo każdy wie, do czego służy przykład i czym jest ilustracja.

Pan Skrzyszewski zarzuca „Nauczaniu początkowemu”, że nie podaje tych „innych” sposobów postępowania i „nie ułatwia praktycznego zastosowania ogólnych założeń w tej konkretnej rzeczywistości szkolnej, w której pracujemy”. Zadna książka, nawet najbardziej praktyczna, nie może zawierać gotowych rozwiązań wszelkich trudności dydaktycznych, z jakimi można się spotkać na terenie szkoły.

Rozwiązania te może znaleźć jedynie nauczyciel, który, postawiony wobec konkretnych sytuacji, samodzielnie spostrzeżę, rozumuje i stosuje wiedzę, zdobytą własnym wysiłkiem i przy pomocy innych.

Pan Skrzyszewski godzi się zapewne, że dziecko musi być twórcze w szkole, lecz nauczycielowi każe „nic nie wiedzieć o twórczości w nauczaniu”, zalecając wypracowanie dla niego jak największej ilości „typowych metodycznych chwytów”. Dziecku przyznaje możliwości twórcze, nauczycielowi — odmawia. Tymczasem w żadnym zawodzie nie obserwujemy takiego pędu do oświaty i samokształcenia, takiej żywotności i takiej wiary w doskonalenie i postęp, jak w zawodzie nauczycielskim. „Nie chcemy być technikami oświatowymi! — oto jednogodna opinia masy nauczycielstwa polskiego” (patrz „Głos Nauczycielski”, 1939, nr 18, str. 397).

Praca nauczyciela jest i musi być twórcza. Nauczyciel musi być twórczy nawet wtedy, gdy go postawimy wobec wypracowanego zbioru gotowych „metodycznych chwytów”. I wtedy bowiem musiałyby samodzielnie myśleć, analizować i oceniać napotymane trudności dydaktyczne, a następnie dobierać i stosować ten lub inny spośród wielu posiadanych gotowych „chwytów”. Im bogatszy byłby ten zbiór „metodycznych chwytów”, tym większej ostrożności, samodzielności, krytycyzmu i rozważliwym wymagałyby ze strony nauczyciela przy posługiwaniu się nim. P. Skrzyszewski jest w błędzie, gdy odmawia przeciętnemu nauczycielowi możliwości twórczych; popełnia błąd, gdy kładzie nacisk na konieczność wypracowywania i mnożenia gotowych „metodycznych chwytów”. Nauczycielstwo przeżywało najdotkliwiej ten okres w rozwoju naszego szkolnictwa, w którym pewne „metody” były urzędowo zalecane i egzekwowane z pominięciem indywidualności nauczyciela. Praca dydaktyczna i wychowawcza musi być ożywiana indywidualną twórczością nauczyciela. Dostarczanie podstaw naukowych dla samodzielnej pracy nauczyciela, pobudzanie, rozwijanie i wzmacnianie jego zdolności twórczych jest głównym zadaniem zakładów kształcenia nauczycieli, wszelkich kursów, konferencji i dyskusyj. Temu celowi winny służyć również publikacje pedagogiczne.

Feliks Korniszewski

## SZKOŁA I NAUCZYCIEL WE WSPÓŁCZESNEJ BELETRYSTYCE POLSKIEJ

(Dokończenie).

Bezpośredni przełożeni nauczycielstwa nie są w relacji autorów odosobnieni w traktowaniu nauczycieli z góry, z pogardą i nieufnością. Przykład idzie „drogą urzędową” od wyższych instancji szkolnych. Znakomicie ilustruje to Łukasiewicz w scenie prelekcji urządzonej przez „pana naczelnika” dla nauczycielstwa szkół średnich i powszechnych. Skarykaturowany przez autora „pan naczelnik” ma dla nauczycielstwa w tasiecowym przemówieniu tylko wymagania, zarzuty i groźby „wyzrucenia na bruk”, poparte biciem pięścią w stół. A gdy tylko jeden jedyny spo-

śróf wszystkich obecnych upokarzanych i znieważanych nauczycieli ma śmiałość zwrócić „władzy” uwagę, że „jest pan w przyzwoitym towarzystwie i musi się pan odpowiednio zachowywać, inaczej wyrzucimy pana za drzwi”<sup>13)</sup> — wówczas zaskoczony „pan naczelnik” opuszcza zebranie, bełkocąc: „ja pana — ja pana przez policję — ja pana nauczę”<sup>13)</sup> — ale wówczas także zdemoralizowani i tchórzliwi uczestnicy zebrania opuszczają odważnego kolegę bojąc się, pomimo świadomości zniewag doznanych od naczelnika, posądzenia o solidarność ze „zbuntowanym”.

Dostrzegają jednak autorowie pewną ewolucję, jakiej ulegają wzajemne stosunki nauczycielstwa i dzieci z jednej strony, a wizytatorów, inspektorów i przeróżnych instruktorów „zaszczycających” szkołę swą częstą obecnością, z drugiej.

Ewolucja ta idzie w kierunku doskonalenia się typu władzy nadzorczej i jego ze szkołą stosunków.

A więc powszechny „do niedawna” typ inspektora, którym matki, zamiast „żyda z workiem”, straszły dzieci, inspektora, który w pojęciu uczniów i nauczycieli był jakimś stworem apokaliptycznym — „najeżony paragrafami jak jeż płonkami, ponury, tajemniczy, przenikliwy, mądry, apodyktyczny — podobny do srogiego spiskowca, pieszczącego w zanadru bombę” (bomba = gruby notes ze spostrzeżeniami i jeszcze groźniejszy list z „uwagami powizytacyjnymi”)<sup>14)</sup> — typ inspektora będącego zmorą dla małych dzieci i dużych nauczycieli — przekształca się w dobrze zaobserwowany i „pokutujący jeszcze” w administracji szkolnej, nieszkodliwy ale i niepożyteczny typ inspektora Kobiątki („Orka”), wyniosłego zarozumialca, pełnego wzniosłych a pustych słów i „hasel” przedstawiciela władzy. I wreszcie z sympatią mówią znający szkołę autorzy o współczesnych przedstawicielach nadzoru szkolnego, świątłych pedagogach i przyjacielskich doradcach. O nich to z nieukrywającym zdziwieniem mówi Kobylińska, że okazują się jednak żywymi, uśmiechającymi się i dobrymi ludźmi, a nie tylko „symbolem, również mało zrozumiałym jak okólnik”, a dzieci pana Morcinka fantazjując zwierają się w „powizytacyjny” wypracowaniu, że im „kamienie spadły z serca”, kiedy rozgadały się z tym uśmiechniętym, łagodnym panem inspektorem, i współczują żartobliwie woźnemu, który musiał te ciężkie, spadłe z serc uczniowskich (a na pewno i nauczycielskich) kamienie — „koszami spod ławek wynosić”.

Opisy warunków życia osobistego nauczycieli umieszczone w powieściach są najwidoczniej oparte na obserwacji, rozmowach i korespondencji z rozrzuconymi po całej Polsce „siewcami jej kultury”; i, zdaje się, mają na celu pokazanie czytelnikom (w lekkim przejaskrawieniu) jak niewesołe jest życie prywatne rzesz nauczycielskich.

Piszą więc autorowie z serdecznym współczuciem o smutku i szarzyźnie długich dni i miesięcy, spędzanych przez nauczycielstwo w miejscowościach najbardziej odległych od ośrodków życia kulturalnego. Szczególnie smutnie w ujęciu powieściowym wypada obraz młodych nauczycielek, rzuconych wolą władz w takie nędzne wioszczyzny — nic jeszcze, gdy do podgórskiej Naprawy, ale gorzej, gdy do poleskich Ha-

<sup>13)</sup> St. Łukasiewicz — „Nauczyciele”, str. 330—335.

<sup>14)</sup> G. Morcinek — „W najmłodszym lesie”, str. 176.



rasymowicz, otoczonych rzekami i bagnami, lub do jakiegoś Zynoczyna pod Bra-  
sławiem, do którego poczta dochodzi raz na tydzień.

„Ludzie nie przeczuwają nawet” — skarży się młoda, samotna nauczycielka z powieści — „ile młodych dziewcząt siedzi co wieczora przy kópcących lampkach naftowych w samotnym pokoiku w zapadłych wioskach, bez ludzi, bez gazety, bez książek; dookoła pustka i szereg godzin ciemnych, niewypełnionych niczym” 15). Samotność, brak ludzi, z którymi możnaby współżyć, a choćby wymieniać myśli (lub skłócenie, jeśli to jest większa szkoła), i trudność zdobycia dobrej książki czy gazety — to największe bolączki nauczycielek z powieści. Przykre są i doprowadzają do upadku ducha długie wieczory zimowe, spędzane w pustej, ciemnej izdebce, w której nie ma prawie nic „oprócz łóżka, na którym można się wypłakać — i modlić już o 5 — 6 wieczorem o zbawienie, o jak najszybszy, jak najdłuższy sen” 15). Ale i ten upragniony sen nie zawsze przynosi zapomnienie o istnieniu dalekiego, pięknego, tętniącego radością i życiem świata, świata teatrów, kin, bibliotek, gwaru i światła wielkomijskich ulic, świata, w którym tak łatwo znaleźć mię, odpowiednie towarzystwo i — kto wie — może tego najmiłszego, jedyne go ze wszystkich człowieka. Rodzi się w duszy młodej nauczycielki po takim przepłakany wieczorze i przetęsknionej nocy kompleks niższości w stosunku do tylu, tylu rówieśniczek, niedoceniających nawet szczęścia przebywania w kulturalnym środowisku.

Nie tylko młodziutkie Hanka Nagórska i Halina Olpieńska, nie tylko „nauczycielka na morzu”, ale i zdawałoby się zatracająca się bez reszty w miłości dla dzieci i ludu „dobra pani” z „Orki” tęskni gorąco za radością i szczęściem osobistym, za miłością i uściskami kochanego mężczyzny. Ale izba szkolna i znużenie po nadmiernej, wyczerpującej pracy odgradza nauczycielkę od szczęścia osobistego. I gdy „wielka miłość” nie przychodzi, mija, zostaje za progiem szkoły, gdy już tylko: „czasem w snach wiosennych nocy — czasem w „Kinie” pstrokatym — czasem jeszcze u Mniszkówny i Zarzyckiej — czasem w „Serenadzie” Schuberta lub w „Pieśni Solveigi” Griega” 16) powracają jej wizje i reminiscencje — wówczas nauczycielka oddaje się całkowicie pragnieniu uczłowieczenia przechodzących przez szkołę rzesz małych dzikusów i miłości dla nich. „Gdy zginie wiara w swoje szczęście, narodzi się szczęście w pracy dla innych” 17) — i tu jest geneza społecznictwa nauczycielek, tu jest podtrzymująca je wiara w głęboki sens pracy szkolnej i pozaszkolnej — tu widzą autorowie źródło poświęcenia się, z jakim nauczycielka stwarza radosną atmosferę dla wyzwalań się małego człowieka.

Te same pragnienia i tęsknoty, choć w nieco słabszym nasileniu, przypisują autorzy i nauczycielom.

Bardziej jednak cierpią nauczyciele z powodu wiecznego materialnego niedostatku, i bardziej niż nauczycielki odczuwają kompleks niższości społecznej. Autorowie opisują, co się dzieje w duszy nauczyciela, pragnącego założyć ognisko domowe, gdy widzi jak kochana i kochająca narzeczona obojętnie i odsuwa się od

15) A. Ludwak — „Gdy masz latarnię lila”, str. 229.

16) G. Morcinek — „Gołębie na dachu”, str. 201.

niego (wpływ rodziny) na wiadomość o niskim, nie mogącym zapewnić minimum egzystencji, uposażeniu nauczycielstwa (Pawlicki z „Nauczycieli” i Andrzej Głaz z „Grypy”).

Nauczyciele z powieści domagają się prawa do życia normalnego i kulturalnego, żądają umożliwienia im założenia rodziny, chcą się kształcić — „każdemu z nas marzy się jakiś sen o sławie — każdy pragnie na swój sposób zdobyć świat, pogłębić wiedzę ogólną, osiągnąć możliwie największy rozwój”<sup>18)</sup> — i boli ich to, że w kieracie nadmiernej pracy szkolnej i pozaszkolnej, zajmującej im cały czas, tępieją i jałowiej umysłowo.

Nauczyciel Sadłowski („Nauczyciele”) jest wyrazicielem wrażenia, jakie odnosi autorowie obserwując życie nauczycielstwa. Na wypełniające „prelekcję” „pana naczelnika” zniewagi, zarzuty i wymagania odpowiada on śmiało „władzy” o krzywdzie materialnej i degradacji społecznej nauczycielstwa, o tym, że kształcąc cudze dzieci musi nauczyciel swoje wycofywać ze szkół, nie będąc w stanie uiszczać nawet opłat szkolnych — mówi o braku gazet, czasopism zawodowych, książek, o połatanej odzieży i wielu innych bolączkach nauczycielskich, z którymi surowa „władza” zupełnie się nie liczy, zapominając, że nauczyciel musi głęboko odczuwać to swoje upośledzenie, i że to nie jest droga do wzmoczenia wydajności jego pracy.

Autorowie zdecydowanymi barwami odmalowują całą nędzę bytowania społecznego nauczycielstwa polskiego — cierpienia nauczycielek szybko wędnych w wyczerpującej pracy, gorąco pragnących i nadaremnie na bezradnym odludziu oczekujących na wypełnienie się ich kobiecego powołania, na miłość, szczęście macierzyństwa i radość życia w najdroższym kole rodzinnym — i nie mniej głęboko odczuwających swą krzywdę społeczną nauczycieli, którzy widzą, że wzamian za trudną i odpowiedzialną pracę traktuje się ich w społeczeństwie jak półinteligentów, a wynagradza tak, że „umrzeć nie można, a żyć trudno”.

Niedole nauczycielstwa są mocno i przekonywująco uwypuklone w powieściach, autorowie piszą o nich z naciskiem, jakby chcąc otworzyć na te „krzywdy” niezastępowane” oczy społeczeństwa i „czynników miarodajnych”, jakby chcąc, by w najbliższej rzeczywistości polskiej nie było miejsca na pełne żalu zapytanie: „czy jest choć jeden okólnik o tym, co robić, żeby nauczyciel był szczęśliwy? — żeby się zaśmiały tak swobodnie, jak te (dziewczynki) na korytarzu?”.

„Pluton z dzikiej łąki” Rusinka jest też po części powieścią załatwiającą zadawione porachunki osobiste ze szkołą. Autor „Plutonu” wyrzuca szkole, że go nie wychowywała, że go poila, bezskutecznie zresztą, trucizną czarno-żółtego serwilizmu, że robiła różnice w traktowaniu uczniów pochodzących z różnych sfer. Portret Słaczki jest tu trochę wyrazem zemsty biednego ucznia na „spanoszonym” i panoszącym się nauczycielu. Ale nie generalizując i oddając sprawiedliwość nauczycielstwu galicyjskiemu przeciwstawia Rusinek skarykaturowanemu Słaczce śliczną i przynoszącą zaszczyt nauczycielstwu postać profesora Korabika.

<sup>17)</sup> J. Wiktor — „Orka...”, str. 368.

Pańdowski ma inne pretensje do szkoły przedwojennej. Zarzuca on jej nieumiejętność odczucia, zrozumienia i wsparcia przeżywającego silne przełomy wewnętrzne młodzieńca, oburza go, jako ucznia - postępowca, niski poziom i zacofanie udzielanej wiedzy i panoszące się w szkole „obskurantkie” wpływy klerykalne.

Podobnie i w naświetleniu szkoły przez Peipera czuje się żal inteligentnego ucznia, że szkoła pod żadnym względem nie dała mu tego, czego miał prawo od niej oczekiwać, że nie dorosła do jego poziomu, że zawsze czuł się w niej obco i nie może jej mile wspominać.

Zobrazowanie szkoły w powieściach Bieniasza i Bunikiewicza nie odznacza się cechami mogącymi scharakteryzować szkołę przedwojenną. Autorowie przystępują po prostu do tematu jako do modnego i poczytnego, a nie mając nic istotnego i ciekawego do powiedzenia przeladują swoje utwory opisami skołtuniałych i zdziwaczalnych typów profesorskich i dużą ilością niewybrednych „kawałów” uczniowskich. Nastawienie do szkoły i nauczycielstwa jest w ich powieściach raczej po sztubacku, tradycyjnie i bez uzasadnienia nieprzychylnie — i tym się różnią ci autorzy od Makuszyńskiego, u którego szkoła na tle pogodnych figlów sztubackich wygląda o wiele sympatyczniej.

W powieściach o szkole rosyjskiej Choynowski, Perzyński i Dąbrowska dają wyraz patriotycznej nienawiści młodych do rusyfikatorskiej szkoły i jej tępych i podłych nauczycieli, przy czym prywatna żeńska szkoła byłego zaboru rosyjskiego („Noce i dnie”) jest wyidealizowana i upiękuszona w przeciwstawieniu do szkoły państwowej. O męskim szkolnictwie prywatnym (wspaniale rozwijającym się po roku 1905) w zaborze rosyjskim nie ma w powieści żadnych wzmianek.

Do powieści o szkole polskiej przystępują autorowie nie od strony subiektywnych wspomnień, lecz z punktu widzenia obiektywnego obserwatora. Można by wśród autorów poruszających temat polskiej szkoły wyróżnić trzy grupy.

W pierwszej grupie znaleźliby się tacy pisarze jak Wiktor, Kurek, Miłaszewska, Kuncewiczowa, Bandrowski, którzy tematowi szkoły polskiej i jej nauczyciela poświęcają dużo uwagi i obserwacji. To, co piszą o szkole, jest najwidoczniej oparte na znajomości rzeczywistych faktów, na poznaniu życia szkoły i nauczycielstwa. Piszą więc i o pozytywnych i o negatywnych zjawiskach w szkolnictwie. Praca nauczycieli szkoły powszechnej jest obrazowana przez nich jako pełen rozmachu pęd do oświecenia ludu, do podniesienia go na wyższy poziom kultury i postawienia w rzędzie pełnowartościowych gospodarzy państwa. W nauczycielach widzą autorzy ludzi ze zdolnościami i powołaniem, pedagogów społeczników pełnych samozaparcia. Rzadkie wypadki lenistwa, rutyny, braku zamiłowania są w powieściach tych autorów usunięte na plan dalszy i zmajoryzowane przez wyidealizowaną ofiarność i owocność pracy dobrych nauczycieli.

Nie szczędzą to ci autorowie (prócz Bandrowskiego) gorzkich i ostrych słów potępienia dla biurokracji szkolnej, której rozrost, bezmyślność i hamujące oddziaływanie na pracę szkoły silnie podkreśla się w powieściach. Nie szczędzą wyrzutów kierownikom, dyrektorom, inspektorom i wizytatorom, wyniośle, zbyt urzędowo

i często, „nie po ludzku” odnoszącym się do nauczycielstwa. Biurokracyzm szkoły i niewłaściwe odnoszenie się władz szkolnych do nauczycielstwa są w powieściach jaskrawo podkreślane jako największa bolączka polskiego szkolnictwa — autorowie broniąc nauczycielstwo przed skutkami tego „ciężkiego grzechu” chcą „bezdusznym automatom z zielonych stolików” i dygnitarzom z różnych kancelarii wykazać bezsens i szkodliwość ich postępowania.

I społeczeństwu dostaje się od tych autorów. Zestawiają oni obojętne, lekceważące, albo nawet pogardliwe ustosunkowanie się społeczeństwa do rzekomo „z daleka tchnących parafianśszczyzną półinteligentów-belfrów” — z pracą i aspiracjami, z istotną wysoką wartością intelektualną i społeczną, z życiem bezradnym i często samotnym zapoznanych nauczycieli. A zestawiając dają do zrozumienia jak bardzo by wzrosły na duchu rzesze nauczycielskie, gdyby się przekonali, że nie tylko w rzadkich chwilach przeróżnych uroczystości i akademii, gdy deklamuje się o „wzniosłości zawodu nauczycielskiego”, lecz naprawdę, na codzień i szczerze ceni się ten zawód i otacza opieką i szacunkiem jego przedstawicieli.

W drugiej grupie skupiają się autorowie poruszający temat „szkoła polska i nauczyciel” nie z wewnętrznej potrzeby dania wyrazu swoim poglądom i swojej sympatii dla szkoły, jej pracy i pracowników (jak to czyni większość autorów z grup poprzedniej i następnej) lecz z różnych innych powodów: dla atrakcyjności tematu, dla motywów „literackich”, a nawet „na zamówienie”. Pisarze ci to Ossendowski, Ludwak, Baryka, Auderska. Mają oni również (poza Baryką) dużo uznania dla szkoły i nauczycielstwa i chcą ich sprawy i życie w dobrym świetle czytelnikom przedstawić, lecz nie osiągają celu. Postacie zarysowane przez tych autorów są albo, w gorliwości wywyższenia ich, przeciągnięte, nierzeczywiste, zbyt cłkiwe, naiwne, przesadnie szlachetne, mądre i ofiarne — albo (jak u Baryki) krańcowo niedołężne, zaskorupiałe w starczej gnuśności i zarozumiałości, całkowicie obce światu i postępowi. Nie wzbudzają one też w czytelniku ani sympatii ani antypatii — czuje się ich nierealność i sztuczność związanych z nimi problemów.

W skład następnej grupy wchodzi nauczyciele-literaci: Kobylińska, Morcinek, Łukasiewicz. Ci patrzą na szkołę oczami bardziej nauczyciela niż literata. Piszą oni o uciążliwym warsztacie pracy, z potrzeby serca, z pragnieniem pokazania szerokim warstwowi społeczeństwa szkoły radosnej i smutnej, a prawdziwej, z pragnieniem zainteresowania wszystkich jej życiem. Nie usiłują jednak ci autorowie w utworach swoich wybielić ciemnych stron szkoły. Jest tam miejsce na bolączki szkolne i zawodowe, na przedstawienie skłócenia nauczycielstwa, dokuczliwości papierowej roboty (podobnie jak u autorów z pierwszej grupy), przeciążenia narzuconymi pracami społecznymi, bolesnej nieufności rodziców — jest tam szkoła rzeczywista, a kochana ze wszystkimi i za wszystkie swoje zalety i wady. Z książek Kobylińskiej i Morcinka bije optymizm i wiara w szkołę — mogą one szerzyć wśród czytelników zaufanie i sympatię do szkoły i nauczycielstwa, mogą budzić nadzieję, że pokolenia rosnące w polskiej szkole będą lepsze, radośniejsze, szczęśliwsze. Szkoła i nauczycielstwo w powieści Łukasiewicza jest przedstawione w znacznie ciemniejszych bar-

wach — wydaje się, że młody autor ma resztki urazu uczniowskiego, urazu wzmożonego świeżo doznanyymi przykrościami wynikłymi z uprzywilejowania starszych kolegów — nauczycieli autora, którym dyrektor daje mniej godzin, a więcej płaci. Materialne pokrzywdzenie i nędza młodych nauczycieli, pociągająca za sobą odsuwanie przez nich w nieskończoność momentu założenia rodziny, niemożliwość współżycia z obłudnymi i nietowarzystkimi kolegami, niemożliwość współpracy z nadętym i głupim dyrektorem, dokuczliwy niedosyt erotyczny — to są problemy powieści Łukasiewicza. I ten jednak autor jest zapalonym orędownikiem spraw szkoły i nauczycielstwa i sugeruje czytelnikowi, że ustrój, programy i założenia szkolnictwa są dobre, że intencje, zamiary i zdolności młodego nauczycielstwa są jak najlepsze, tylko — tylko trzeba zmienić stosunek państwa i społeczeństwa do szkoły i jej pracowników, trzeba umożliwić nauczycielstwu warunki spokojnego bytu i wolnej od nadmiernych obowiązków pracy.

Specjalną kategorię dla siebie stanowi powieść „Młodzieżowcy” Kazimierza Gołby. Jest to właściwie nie powieść o szkole, ale zjadliwy, aspołeczny paszkwil na polską szkołę powszechną i średnią, na wychowanie obywatelsko-państwowe, reformę szkolną, nauczycielstwo i całą administrację szkolną, aż do „genialnego kłapoucha” — ministra włącznie. Są to „Zmory” współczesne, jeszcze bardziej zmorowate niż zegadłowiczowe, wysnute w schizofrenicznej wyobraźni bohatera powieści, niedosłego rektora i członka „wyższych dziesięciu tysięcy”, przejściowo przez skutki reformy szkolnej wcielonego do szeregu pogardzanego proletariatu „powszechniaków” — i, jako istotne zmory nekające „pokrzywdzonego” profesora Proroka, nadają się raczej do rozważań psychoanalitycznych, niż do traktowania jako powieść o szkole polskiej.

Jedno wspólne przekonanie można stwierdzić u wszystkich autorów wnikających w problemy szkolne. Wszyscy oni mianowicie są zgodni co do tego, że „szkoła — to nauczyciel”, że osobowość nauczyciela znaczy więcej niż system i program — i prawie wszyscy mniej lub więcej wyraźnie apelują do władz i społeczeństwa o stworzenie nauczycielstwu możliwych warunków istnienia i pracy, bo tylko wtedy będzie mogła ich osobowość przejawiać się, rozwinąć i oddać w pełni umiłowanej pracy. Kobylińska tak mówi o tym: „nauczyciele nie są zbyt dobrze widziani w społeczeństwie, żąda się od nich tak wiele, a daje im się tak mało. Wśród młodego gwaru, który ich otacza, mogą się poczuć czasami bardzo samotni i bezbronni wobec zarzutów stawianych im zewsząd. Ja ich znam dobrze, więc twierdzę, że są to na ogół ludzie dobrzy i serdeczni. A jeżeli chcecie, czytelnicy, żeby byli jeszcze lepsi, odbierzcie, proszę, im wizytatorów, oraz różne księgi urzędowe, formularze, rubryki, ankiety, nie pozwólcie ich zabijać kancelarią, paragrafem, a zwróćcie im Uśmiech Życia, który spłynię i na dzieci wasze w szkole”<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> E. Kobylińska — „Świat w Szkole” — str. 179.

## B. Wartość literacka utworów.

Przy rozpatrywaniu omawianego tematu zasadniczo istotnym jest materiał rzeczowy zawarty w powieści, ponieważ jednak wartość literacka utworu decyduje o wyrazistości i sugestywności postaci, scen, epizodów i poruszanych problemów — nie można więc przy rozpatrywaniu „szkolnych” powieści współczesnych pominąć całkowicie ich strony artystycznej. I pod tym względem, tak jak i w obiektywności i ścisłości przedstawienia materiału rzeczowego, istnieją wśród omówionych powieści oczywiście duże różnice — przy czym linia wartości literackiej omawianych utworów przebiega prawie równoległe do linii ich rzeczowej wartości. A więc w powieściach autobiograficznych Nowakowskiego, Choynowskiego, Parandowskiego, Bandrowskiego, Peipera i Rusinka, we fragmentach szkolnych Kruczkowskiego i Dąbrowskiej, w mniejszym stopniu u Wiktora, Kurka, Miłaszewskiej — postacie zarysowane są plastyczne i barwne, sceny i epizody żywe, emocjonujące i powiązane ze sobą. Sentyment splata się z humorem, piękno, barwność i potoczność słowa sprawia, że czytelnik bez wysiłku widzi ukazywane obrazy i odczuwa nastroje, jakie autor chciał wywołać. Poruszane w powieściach tych autorów problemy pedagogiczne, psychologiczne i społeczne mają siłę wyrazu i przekonania — czuje się piękno czy ohydę takich lub innych „systemów” wychowawczych, rozumie się mechanizm psychiczny działających osób, zarysowują się kontury tła i epoki, w których autor umieszcza swój utwór.

Nauczyciele - literaci: Kobylińska, Morcinek, Łukasiewicz, nadają swoim impresjom szkolnym znacznie mniej artystyczną formę. Powieści tych autorów są również plastyczne i żywe, pisane niejednokrotnie z pasją, humorem, optymizmem i zapalem, czasami z umiejętnym zastosowaniem gwary regionalnej lub specjalnego słownictwa sztubackiego — lecz odczuwa się w tych utworach pewną dozę dydaktyzmu, tendencje informacyjno-pouczające, których trudno się widocznie nauczycielom-literatom pozbyć.

Znikomą wartość literacką przedstawiają powieści „szkolne” Baryki, Bieniasza, Bunikiewicza, Ossendowskiego, Ludwaka. Ci pisarze zastępują istotną znajomość problemów szkolnych płytkimi komunałami pedagogicznymi i społecznymi, rozpychają ramy książek postaciami nauczycieli z nieprawdziwego zdarzenia, a tak nieudolnie odmalowanymi, że ani ich nadzwyczajne społecznictwo, ani niedole osobiste, ani ponure dusze i twarde serca albo anielska dobroć nie wywołują w czytelniku zamierzonego przez autora wrażenia. Obfitość równie „papierowych” jak ludzie „kawałów” uczniowskich tonie w gadulstwie lub naiwnym psychologizmie, dowcip traci się gdzieś „po drodze” między wierszami.

Powyżej dokonane ugrupowanie powieści „szkolnych” nie usuwa oczywiście możliwości bardziej drobiazgowego ich rozsegregowania według wartości literackiej. Krytyk literacki wyróżniłby wśród zestawionych powieści całą gamę subtelnych różnic i odcieni — powiedziałyby zapewne, że Zegadłowicz grzeszy brakiem akcji i monotonią narracji, a przeciwnie, Nowakowski jest mistrzem w konstruowaniu żywych, emocjonujących scen z niewielu świetnie dobranych i skomponowanych słów — za-

nalizowałyby fachowo na czym polega np. wyższość literacka Kobylińskiej nad jej piszzącymi kolegami-nauczycielami — zakwestionowałyby może postawienie Ossendowskiego lub Bunikiewicza na jednym poziomie z Bieniaszem czy Baryką, itd., itd. — taka szczegółowa analiza literacka nie należy do zakresu niniejszych rozważań, chodzi tu bowiem tylko o ogólne wyodrębnienie pewnych powieści według kryteriów literackich czytelnika-nauczyciela.

### C. Wartość powieści „szkolnych” dla czytelnika-nauczyciela.

Powieść współczesna odtwarzająca najróżniejsze przejawy życia może być niejednokrotnie dobrym materiałem dla badania i zrozumienia odtwarzanych lub pokrewnych im zjawisk. Wartość takiego „materiału” mają też i liczne z omawianych powieści „szkolnych”, obracając się bowiem w zakresie tematu: „Szkoła i nauczyciel” poruszają całą masę zagadnień związanych z tym tematem. Zarówno subiektywne, jak i obiektywne ujmowanie i naświetlanie zagadnień szkolnych ma dużą wartość dla uważnego czytelnika-nauczyciela, bo ukazuje mu problemy szkolne z wielu stron, z różnych dystansów i oczami różnych indywidualności.

Z wielu zagadnień mogących zainteresować czytelnika - nauczyciela najbardziej może frapująco przedstawione są w powieści „szkolnej” sprawy nauczania i wychowania, dobrze podpatrzone i żywo zapamiętane procesy szkolne. Uważny czytelnik-nauczyciel z uśmiechem fachowej aprobaty przeczyta o tym, jak to prof. Kwieciński najgorszych leniów zmuszał do uwagi ożywiając na lekcji papierowy jaskier, każąc mu rozwinąć się i kwitnąć, jak ściany wiejskiej szkółki „zakwitają barwami polskiej ziemi” dzięki zdolnościom i umiejętnościom dydaktycznym nauczycielki, jak lśni, tętni i porywa żywe polskie słowo na lekcjach literatury, jak uczniowie zapominają o dzwonku, pauzie i w ogóle o świecie, zasłuchani w „zimne i palące — barwne i dźwięczne” opisy geograficzne, jak namiętnie dyskutują na aktualne tematy prowadzeni wytrawną ręką dobrego metodyka. A po przerzuceniu paru kartek książki tenże uważny czytelnik - nauczyciel ze zdziwieniem podniesie brwi dowiadując się, że jakiś uczący matematyki w gimnazjum „docent” nie rozumie konieczności dokładnego wyjaśnienia przed tym nim zacznie wymagać od ucznia wiadomości, że są jeszcze instruktorzy nie umiejący dostosować nauczania do poziomu dziecka, że mogą być lekcje religii uczące nienawiści, lub godziny tak nudne, „że się już na nich nawet ziewać nie chce”.

Taki uśmiech aprobaty lub odruch fachowego zdziwienia i zniecierpliwienia niejednego z czytelników może zatrzymać w czytaniu, może spowodować zastanowienie się nad metodami własnej pracy, nad przeanalizowaniem i porównaniem swoich lekcji z tymi „literackimi”, a jakże jednak ciekawymi i metodycznymi. Jeśli zaś zatrzyma, to wtedy powieść da nie tylko samo wzruszenie, czy artystyczne przeżycie — da realną korzyść.

W dziedzinie wychowania może czytelnik znaleźć w powieści nieprzebraną kopalnię wskazówek i przykładów — od najostrzejszej karności opartej na wiecznym strachu, którą kultywowało wiele opisanych szkół z „wolkowicką” na czele, od tu-

miącego rozwój uczucia przymusu zewnętrznego, do taktownego i mądrego kierowania samouczłowieczaniem się chłopaków skoczowskich i pełnego miłości, zaufania i wiary w dobre instynkty dziecka postępowania panny Anieli. Czytelnik - nauczyciel może nawet na obfitości i różnorodności tych przykładów wypośrodkować sobie jeśli nie metodę, to wytyczne postępowania wychowawczego — czego, kto wie, czy nie rzadko dokonuje studiując specjalne, ale „abstrakcyjne”, „suche”, „nieżyciowe” dzieła naukowe. Bo powieść to odzwierciedlenie życia — a życie najlepiej uczy.

Duże także korzyści może dać czytelnikowi, a specjalnie nauczycielowi, przeanalizowanie typów dziecięcych i nauczycielskich odmalowanych w powieści. Obserwując uważnie przeżycia i postępowanie uczniów z powieści można zobaczyć jak powstają w duszy dziecka kompleksy i urazy, jak czasami, zupełnie niepostrzeżenie dla nauczyciela, w podświadomości jego ucznia zagnieżdża się strach, niechęć do ludzi, niewiara we własne siły, nienawiść, pragnienie zemsty i odwetu. Można też w powieści dojrzeć jak w małym dziecku — zwierzątku budzi się człowiek, jak z dzikusa i barbarzyńcy zaczyna przeradzać się w uspołecznioną twórczą indywidualność, jak w serduszkach małego egoisty rodzi się miłość dla „pani”, rodziny, kolegów, całego świata. Dobrze zapamiętane i odczute, oraz świetnie opisane przeżycia Teofila Grodzickiego, bohatera „Rubikonu”, chłopców z dzikiej łąki, Agnisi, Michasia Kęckiego i wielu innych pozwolą czytelnikowi zrozumieć podłoże, motywy i bodźce psychiczne niezrozumiałej przekory, bezczelnego zuchwalstwa uczniowskiego, nieufności, zakłamania, nieoczekiwanych wybryków, niewytłumaczonej utraty zdolności, nieusprawiedliwionych niepowodzeń szkolnych i całej struktury psychicznej ucznia, przeważnie intuicyjnie, introspekcyjnie i trafnie rozumianej i przedstawionej przez autorów.

Nie mniej niż z obserwacji żywych kolegów może się czytelnik-nauczyciel dowiedzieć o wartości różnych typów wychowawców z uważnego obejrzenia długiej galerii nauczycieli z powieści. Przypatrując się tym literackim portretom znajdzie wśród nich wiele podobnych do spotykanych w życiu, znajdzie ciekawe a nieznane odmiany jakiegoś typu, znajdzie może z radością lub przerażeniem kogoś podobnego do siebie — może trafi na nieuświadomiony dotąd dokładnie ideał i zapragnie upodobnić się do niego. Życie, praca, udręki i tęsknoty nauczycielstwa staną się wtedy czytelnikowi - nauczycielowi bliższe i zrozumialsze, własne, wyolbrzymione troski i zmartwienia zbledną, niepowodzenia zawodowe i życiowe znajdą swoje źródła i wytłumaczenie, nauczyciel czytelnik poczuje się mocniej związany z wielotysięczną anonimową rzeszą „naszych panów” i „dobrych pań”, wzrosnie w nim poczucie godności swego zawodu i wiara w jego wyższe, ponadmaterialne wartości.

Czytanie powieści o szkole i nauczycielu może dać nauczycielowi poza wymienionymi dużo jeszcze innych korzyści — i tych, które doraźnie zmodyfikują metody jego pracy, i tych, które nie dając się bezpośrednio wymienić na realne walory mają dużą i głęboką wartość przez to, że wzbogacają i poszerzają tchnieniem sztuki osobowość nauczyciela.

Szkoła i nauczyciel znajdują we współczesnej beletryście polskiej różnorodne



oświetlenie, tematów tych dotyka wielu autorów powodowanych odmiennymi celami, na półkach księgarskich ukazuje się coraz więcej rozchwytywanych zaraz powieści „szkolnych” — nie można jednak powiedzieć by tematy te zostały już dobrze i wyczerpująco, odpowiednio do ich „ciężaru gatunkowego”, literacko opracowane.

Szkoła i nauczyciel oczekują wciąż jeszcze na twórcę swej epepei. Twórca ten musi mieć dobrą wolę gruntownego poznania szkoły, musi ją zrozumieć, odczuć, by móc szczerze powiedzieć sobie i nieprzeliczonym masom czytelników:

„O szkoło, szkoło! Jesteś jak życie, jak młode życie. Czasami zasępiasz się i przycażasz jak ono, czasami zatańczysz, zatupiesz, zaśpiewasz i rozbłyśniesz od podłogi do sufitu radosną bożą choinką” 2).

Jan Borek

## ANALIZA PSYCHOLOGICZNA WSPOMNIENI Z WCZESNEGO DZIECIŃSTWA

(Dokończenie).

### IV. ANALIZA PSYCHOLOGICZNA MATERIAŁU.

Autor na przeszło 40 str. przeprowadza subtelną i interesującą analizę psychologiczną materiału; z powodu braku miejsca nie możemy jednak umieścić tego rozdziału, a ograniczymy się tylko do kilku uwag. W. Górski wyróżnia szczególnie okres od 5 do 8 r. ż., ponieważ z tego okresu pochodzi największa ilość wspomnień. Istnienie szczególnie dużej ilości wspomnień, pochodzących z tego okresu, świadczy o intensywnym zajmowaniu się dzieckiem światem zewnętrznym. Zasadniczą treść wspomnień stanowią zdarzenia wywołujące u dziecka bezpośrednie silne wstrząsy wzruszeniowe. W pamięci dzieci w tym okresie przeważają wspomnienia nieprzyjemne. Jakość wspomnień zależna jest również od nastawienia się dziecka do świata zewnętrznego. Dzieci wiejskie na ogół mają więcej wspomnień aniżeli dzieci miejskie; dzieci miejskie bardzo mało zajmują się swoim życiem wewnętrznym i mało posiadają wspomnień z tego zakresu. Autor dzieli następnie zebrane wyniki na dwie grupy wspomnień, ilustrujące dwa zasadnicze typy reakcyj organizmu na oddziaływanie świata obiektywnego. Jedna grupa obejmuje takie reakcje, w których organizm osiągnął przystosowanie do działających na niego zmian w świecie obiektywnym; druga takie, w których zmian tych nie zdołał opanować, nie osiągnął przystosowania.

W. Górski podaje następnie interesujące charakterystyki przeszło stu badanych uczniów, przeprowadza interpretację ich wspomnień, wskazuje motywy wspomnień oraz porządkuje je w sześć odrębnych grup.

W końcu autor omawia problem funkcji wspomnień w życiu psychicznym dziecka.

### V. ZESTAWIENIE WNIOSKÓW.

Streszczając wyniki pracy ograniczam się do podania najważniejszych wniosków, a w szczególności takich, które wiążąc się ze sobą dają zwarty obraz przyczyn i przebiegu powstawania i działania tych zdarzeń, które stały się wspomnieniami, oraz ich funkcji w całości życia psychicznego.

W całości przyczyn, które spowodowały silnie przeżyte i na skutek tego utrwalone zdarzenia, wyodrębniają się trzy grupy: przypadkowe oddziaływanie świata obiektywnego na zmysł bólu, dotyku, kinestetyczny, równowagi; działanie społeczne

<sup>2)</sup> E. Kobylińska — „Świat w Szkole” — str. 122.

dziecka; przeżywanie zmian rozgrywających się bez udziału dziecka w świecie obiektywnym. Najwięcej wspomnień dotyczy pierwszej, najmniej drugiej grupy. Przeważająca ilość (88%) zapamiętanych zdarzeń posiadała przy przeżywaniu ich zabarwienie nieprzyjemne.

W zestawieniu statystycznym ujmującym wspomnienia tak według ich dat jak też i według wieku podających je dzieci wyodrębniają się pewne okresy; zgodnie z fazami rozwoju ustalonymi przez Ch. Bühler.

Ilościowa i jakościowa analiza materiału pozwoliła na wyodrębnienie we wspomnieniach cech spowodowanych różnym oddziaływaniem na dziecko środowiska wiejskiego i miejskiego. Do najważniejszych wysnutych stąd wniosków należą: przeżycia dzieci wiejskich są głębsze, ich uczuciowe zabarwienie intensywniejsze, a stąd zapamiętanie trwalsze; prymitywniejsza mowa dziecka wiejskiego oddaje dokładniej treść obrazów spostrzeganych przez nie w oglądzie wewnętrznym — płynna zaś i intelektualizowana mowa dziecka miejskiego gubi dokładność tej treści w nadmiarze mechanicznie stosowanych określeń.

Silniejsze lub słabsze przeżywanie zjawisk zależy od intensywności wyodrębniania się ich na tle, przy czym tło to jest dwójakiego rodzaju: świat obiektywny i posiadane przez dziecko doświadczenie. W obu wypadkach spostrzeżenie zmiany stanu dotychczasowego powoduje powstanie silnego napięcia uczuciowego, które nadaje spostrzeżonemu zjawisku biologiczną ważność dla jednostki, a równocześnie skierowuje nań wzmoczoną uwagę. Przeżycie może zakończyć się dwójako: rozwiązaniem sytuacji i osiągnięciem przez osobnika przystosowania lub pozostaniem w przeżyciu zdarzenia nierozwiązanego i nieosiągnięciem przystosowania. W pierwszym wypadku przeżyte zdarzenie zostaje włączone do zasobu doświadczenia, w drugim powoduje uraz psychiczny, którego działanie przejawia się w tym, że dane zdarzenie przechodzi do podświadomości i działa stamtąd powodując przeważnie różne objawy lękowe.

O istnieniu jednego z takich objawów świadczą serie wspomnień; przejawia się on w obawie przed określonymi przedmiotami. Stąd zdarzenia z tymi przedmiotami są wyodrębniane na drodze uczuciowej intensywniej od innych, a często również uzupełniane przez pobudzone lękiem działanie fantazji. Działanie lęku podświadomego powodujące wyszukiwanie określonych zdarzeń w otoczeniu ma ważny cel biologiczny: znalezienie zdarzenia podobnego do tego, które spowodowało uraz; jeżeli to nowe zdarzenie zostanie rozwiązane, rozwiązaniu ulega również tkwiące w podświadomości, a tym samym znika przyczyna lęku. Często się jednak zdarza, że znajdujące w ten sposób zdarzenia nie tylko nie zbliżają rozwiązania, ale przeciwnie, przez to, że same są nierozwiązane, pogłębiają uraz.

Istnieje jeszcze inny rodzaj seryj wspomnień: psychika wybiera ze świata obiektywnego określone, zwyczajnie nie działające urazowo zdarzenia. Pochodzi to z nastawienia, spowodowanego najprawdopodobniej stałym oddziaływaniem określonego środowiska. Mimo rozwiązania wszystkich sytuacji, mimo braku objawów lękowych jest to także działanie urazowe: zwięża ono bowiem zakres rzeczywistości do pewnego wycinka, którego przedmioty i zdarzenia są szczególnie silnie przeżywane. Tworzy

się w ten sposób jednostronne doświadczenie, a w następstwie zmniejszenie, ograniczenie przystosowania.

Funkcję wspomnienia, które przedstawia nabyte w rozwoju osobniczym doświadczenie, jest służyć działaniu. Odbywa się to w ten sposób, że w podobnej sytuacji, w której na początku pojawia się zespół składników, podobny wraz ze swoim zabarwieniem uczuciowym do przeżycia z przeszłości, pojawia się odpowiednie wspomnienie i działa dwojako: dostarcza świadomości wyobrażeń i ich przebiegu dla porównania ich ze spostrzeżeniami obecnymi oraz ułatwia działanie utrwalonym w przeszłości schematem ruchów. Spełniając w ten sposób swoją funkcję kilka razy traci wspomnienie stopniowo wyrazistość obrazową i zamienia się na zespół czynności ruchowych, ekonomiczniejszy, bo nie wymagający przy funkcjonowaniu — jak wspomnienie — udziału świadomości. Zniknięcie całkowite lub pozostanie mniej czy więcej wyraźnego wspomnienia zależy od tego, jaka ilość jego składników brała udział w przygotowywaniu i powtarzaniu odpowiedniej czynności: pozostają te składniki, które w powtórzonych czynnościach nie zostały „zużyte”, nie brały udziału.

Wspomnienie ma pewne właściwości „funkcjonalne” — te, dzięki którym może celowo spełnić swoją funkcję. Należy do nich przebieg, w jakim zostały utrwalone składniki zdarzenia: na niższym stopniu rozwoju są one utrwalone w następstwie czasowym; im wyższy rozwój, tym bardziej zbliżają się do następstwa przyczynowego. Wspomnienie z „niższego stopnia” ma wygląd obrazu. Najdokładniej jest utrwalona istotna część zdarzenia, jego ośrodek. Prawie równie dokładnie są utrwalone obojętne dla treści zdarzenia składniki poprzedzające je czasowo. Rola ich jest podobna do roli bodźca obojętne przy odruchu warunkowym: spowodowanie rozpoznania zbliżającej się w czasie sytuacji. Reszta mniej lub więcej wyraźnych składników wspomnienia ma charakter i obrazowy i intelektualny i tworzy naokoło zdarzenia pewien „krąg czasowy”. Rozrzucone w tym kręgu składniki pozwalają przeżywać wspomnienie - doświadczenie połączyć w razie potrzeby z innymi, związanymi z nim przyczynowo lub bliskimi mu w czasie czy przestrzeni doświadczeniami. To również pozwala ustalić w analizie dokładne miejsce wspomnienia w życiu osobnika.

Wspomnienie, które nie spełniło swojej funkcji, jest właściwie zbędnym balastem pamięci. Istnienie dużej ilości wspomnień „niezużytych” u człowieka żyjącego w warunkach współczesnej cywilizacji świadczy, że ta funkcja psychiki nie jest do nich przystosowana. U człowieka pierwotnego było inaczej: względna stałość jego środowiska wewnętrznego i zewnętrznego powodowała, że każde prawie zdarzenie powtarzało się niejednokrotnie, a tym samym wspomnienia miały możliwość spełnienia swej naturalnej funkcji. To nieprzystosowanie się w tej dziedzinie ma szczególnie duże znaczenie; zdarzenia bowiem, które działały urazowo, nie mogą w obecnych warunkach znaleźć swego rozwiązania, a wskutek tego powiększa się ilość osobników o uszkodzonej psychice. Istnienie niezużytych wspomnień spowodowało powstanie ich funkcji zastępczej: odtwarzając się czy to na skutek łączącej się z ich treścią postawy osobnika, czy przez świadome ich wywoływanie powodują podnoszenie poczu-

cia mocy osobnika. Rolę tę spełniają tylko wspomnienia zdarzeń, w których zostało osiągnięte przystosowanie. Często jednak następuje przerost tej funkcji, który się przejawia w nadmiarze marzeń związanych ze wspomnieniami, a w następstwie w oderwaniu osobnika od aktualnego działania.

Naturalną natomiast funkcję spełniają wspomnienia w późnej starości. Kiedy mianowicie słabną siły osobnika, a zespoły ruchowe powstałe dla działania w świecie obiektywnym rozluźniają się i tracą sprawność, wspomnienia z wczesnej młodości uwolnione od tych zespołów, a nacechowane poczuciem mocy, zdobytym w walce z materią i sobą, kompensują słabnące samopoczucie.

Podobieństwo tworzenia się zespołów zautomatyzowanych w procesach rozpoczynających się od wspomnienia oraz w procesach polegających na uczeniu się, pozwala na wysnucie wniosku, że wyróżnione przez Bergsona dwa rodzaje pamięci: pamięć „samoistna” i pamięć „automatyzmów” są dwiema bardzo zbliżonymi w funkcjonowaniu stronami tego samego zjawiska.

Te zarysy pewnych prawidłowości wspólnych obu przejawom pamięci, jakie okazały się przy analizie, pozwalają na wyrażenie przypuszczenia, że w dziedzinie tej tkwią poważne a nierozwiązane dotąd zagadnienia.

#### P R Z Y P I S Y.

(Liczba w nawiasie oznacza, że pod nią znajduje się odpowiednie dzieło w spisie literatury).

1. I. Moszczeńska — (26).
2. M. Librachowa — (39) i podobnie H. Rowid — *Psychologia pedagogiczna*, Warszawa, 1930, str. 116.
3. E. Claparède — (7).
4. Claparède opiera swoje rozważania na następujących pracach:  
Z. Freud — *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, Wien 1905.  
Jung — *Versuch einer Darstellung der psychoanal. Theorie*, *Jahrb. f. psychoanal. Forsch.* V., 1913.
- W. Kammell — *Ueber die erste Einzelerinnerung*, 1913.  
Schrecker — *Die individualpsychologische Bedeutung der ersten Kindheitserinnerungen*, *Z. f. Patopsychol., Ergänzungsbd. I.* 1914.  
V. et C. Henri — *Enquête sur les premiers souvenirs de l'enfance*, *L'annee psychologique* III., 1897.  
Porwin — *Study of early memories*, *Psycholog. Review* 1901.  
Schmutz — *Wie weit reicht das Gedächtnis zurück?*  
Miles — *Am. J. of Ps.*, 1893.  
V. et C. Henri — *Enquête sur les premiers souvenirs de l'enfance*, *L'annee psychologique* III., 1897.  
Colegrove — *Am. J. of Ps. X.*, 1899.  
Dusmenil — *Le premier souvenir*, *Bul. S. ps. Enf.*, 1903, s. 300.  
Schmutz — *Wie weit reicht das Gedächtnis zurück?*, *Beitr. z. Kinderforsch.*, 1910.  
W. Kammell — *Über die erste Einzelerinnerung*, Leipzig, 1913.  
Freud Z. — *Ueber Deckerinnerungen*, *Mon. f. Psychiatr. u. Neurol.* VI., 1899.  
Jung — *Versuch einer Darstellung der psychoanal. Theorie*, *Jahrb. f. psychoanal. Forsch.* V., 1913.  
Schrecker — *Die individualpsychologische Bedeutung der ersten Kindheitserinnerungen*, *Z. f. Patopsychol., Ergänzungsbd. I.* 1914.
5. Z. Freud — (13), str. 246.
6. Z. Freud — (16).
7. Jung — (19).
8. Schrecker — (35).
9. C. i W. Stern — (36).

10. K. Bühler — (5).
11. I. Beau — (1).
12. H. Reichardt — Die Früherinnerung als Trägerin der kindlichen Selbstbeobachtung in den ersten Lebensjahren, Halle, 1926.
13. R. Müller-Freienfels — (27), str. 116 i nast.
14. Taką rolę przypisują wspomnieniom wymienieni niżej autorowie:  
W. Buddenbrock — (6), str. 218.  
Ch. Bühler — Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem, Leipzig, 1934.  
R. Müller-Freienfels — (27), str. 261.  
K. Bühler — (5), str. 326.
15. A. Faulwasser — (12).
16. E. Claparede — (7).
17. R. Müller-Freienfels — (27).
18. K. Siebert — Plastisch-anschauliche Gedächtnisbilder, Arch. f. die gesammte Ppsych. LXXII., (1929).
19. J. Wachtel — (44).
20. Claparede (7) i K. Bühler (5) oceniają wspomnienia jako materiał poznania psychologicznego ujemnie opierając się przede wszystkim na wynikach przytaczanych przez nich prac. Dużą wartość dla poznania życia uczuciowego dziecka przypisuje im K. Groos — (Das Seelenleben des Kindes). Freud, Jung i Schrecker uważają je — mając na myśli wspomnienia zdobyte ich metodami badania — za pełnowartościowy materiał.
21. Freud (14, 15), Schrecker (35).
22. Cytat podany w cudzysłowie jest „pierwszym prawem mnemy” — Semona (Die Mneeme als erhaltendes Prinzip im Wechsel des organischen Geschehens) — w tłumaczeniu H. Ralińskiej — stosunek wychowawcy do środowiska społecznego, str. 248.
23. Jest to „prawo ogólne czynności wyższego układu nerwowego” — Pawłowa (29), str. 120.
24. J. Piaget — (30), str. 152.
25. Z tego też względu nie przytaczam w rozdziale poprzednim rozważań H. Reichardt (34) i I. Beau (1), którzy opierają się na materiale biograficznym, a więc zniekształconym.
26. K. Bühler (5), str. 326.
27. H. Bergson (2).
28. Lindworsky (23), str. 204—205.
29. H. Bergson (2), str. 218: „Zlokalizować wspomnienie nie znaczy również umieścić je mechanicznie wśród innych wspomnień, lecz zakreślić, mocą wzrastającego zakresu pamięci całkowitej, tak rozległe kolo, ażeby się w nim ten szczegół przeszłości ukazał”.  
K. Bühler, op. cit., str. 319: „Wspomnienie zawiera więcej niż prosty powrót wcześniejszego przeżycia w przedstawieniu; do prawdziwego wspomnienia należy przede wszystkim, że wiemy: to już kiedy: było i w tych mianowicie i w tych okolicznościach zewnętrznych i wewnętrznych; do całkowite pełnego wspomnienia należy jednoznaczne przyporządkowanie przedmiotu lub sytuacji do określonego miejsca naszej, przez nas samych przeżytej i świadomej treści”.
30. „Zjawiska psychiczne są spostrzegane a nie obserwowane” — A. Mikulski — Podręcznik psychologii.
31. Ch. Bühler i H. Hetzer — (4), rozdział 2.
32. J. Wachtel — (44) podaje, że dla celów badań ejdetycznych ustalił czas badania, biorąc pod uwagę szybkie męczenie się dziecka na 40 — 50'. Za bardziej jednak wskazane uważa ograniczenie czasu badań do 15 — 20' — str. 35.
33. K. Dąbrowski (9), str. 210.
34. Ten sposób postępowania zbliża się do metody psychoanalitycznej; tam warunkiem otrzymania wypowiedzi jest wprowadzenie badanego w podobny stan. Freud tak mówi o tym (13), str. 129: „Wymagam od osobnika, by puścił wodze wolnym wyobrażeniom, zachowując pewne wyobrażenia jako punkt wyjścia. To wymaga szczególnego nastawienia uwagi, które różni się od rozmyślenia i wyklucza je zupełnie. Niektórzy stosują się do tego z łatwością, inni znów okazują się przy tego rodzaju próbie b. niezręczni”.  
Takim właśnie „punktem wyjścia” w moim badaniu było przeniesienie myśli osobnika w sytuację „jak byleś mały”.
35. Przeciętna Volkelta wynosi 3 (12).
36. J. Piaget (30), str. 120 i dalsze.
37. S. Szuman — Psychika z punktu widzenia przystosowania — art. w (32).
38. „Bylejałość” i fabulacja — Piaget (30), str. 30 i dalsze. Fabulacja: „stwarzanie rzeczywistości przez słowo” — wnikaące z wiary w samodzielny byt słów.
39. K. Dąbrowski — (9), str. 90.
40. To określenie fantazji dziecięcej podaje za Müller-Freienfelsem (27): „Fantazje dziecka są

- marzeniami na jawie, cechuje je rozluźnienie, swoboda kojarzenia snów, ale podobnie jak sny, są fantazje często spełnieniem życzeń, namiastką rzeczywistości i dlatego przeciwstawiają się myśleniu zgodnemu z rzeczywistością" (str. 100). Odtwarzanie wspomnień przez badane przeze mnie dzieci odbywało się w warunkach, które uszwały możliwe rzeczywiste fantazjowania a procesom myślenia nasuwały konieczność toku zgodnego z rzeczywistością.
41. Cytuje to z G. E. Müllera — Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufes — K. Bühler w (5), str. 367.
  42. J. Wachtel — (44), str. 35 i 127.
  43. H. Bergson — (2), str. 77: „Wspomnienie samoistne jest od razu całkowite, czas nie będzie mógł dodać nic do jego obrazu, żeby nie zmienić jego istoty; zachowa ono w pamięci swoją datę i swoje miejsce”.
  44. Ch. Bühler (3).
  45. Używam terminu „wspomnienie przyjemne — nieprzyjemne” tylko dla skrócenia tekstu oznaczając przez nie zabarwienie uczuciowe, które towarzyszyło zdarzeniu. Istnieje bowiem również uczuciowe zabarwienie wspomnienia, przy czym uczucie powstające w związku z odtwarzaniem wspomnieniem ma często przeciwne zabarwienie niż zdarzenie z którego powstało. Np. wspomnienie uciążliwego marszu nie wiąże się z uczuciami, które mu towarzyszyły, lecz powoduje powstanie zespołu zabarwionego pozytywnie, w którym jest dumą z dokonanego wysiłku, poczucie mocy i in.
  46. A. Faulwasser — (12).
  47. H. Winkler — (45), str. 33.
  48. Przyjmuje za Freudem rozróżnienie lęku i strachu: lęk nie posiada świadomego przedmiotu obawy; strach jest obawą przed konkretnym niebezpieczeństwem.
  49. Przy analizie przykładów wspomnień odtwarzających zdarzenia, które przy ich przeżywaniu działały urazowo, wyjaśniam niektóre składniki odpowiednich procesów na podstawie rozważań następujących autorów:  
J. Frostig — (17), str. 401.  
J. Frostig — (18), str. 209, 341 i in.  
K. Dąbrowski — (9), str. 27—29.  
I. Pawłow — (29), str. 128 i nast.
  50. Dewey — Szkoła i społeczeństwo. Zainteresowanie — podaje, że „siła wzruszeniowa w stanie czynnym — to zainteresowanie”. Z drugiej strony, zainteresowanie ma związku „a może nawet tożsamości z uwagą”. Wzruszenie więc, wywołane przez przedmiot, powoduje — wyrażając się stylem psychologii asocjacyjnej — stan uwagi i zainteresowania w psychice. Stany te zaś powodują zapamiętanie przeżycia.
  51. R. Müller-Freienfels — (27), str. 116 i dalsze, uważa „zabawy w role” za jeden z najważniejszych czynników rozwojowych w tym okresie.
  52. A. Dryjski — (11), str. 252: „Wrażenie, prócz strony uczuciowej posiada również pewne zabarwienie uczuciowe i odpowiedniki motoryczne”.
  53. Pawłow — (29), str. 146.
  54. Müller-Freienfels — str. 83 (27) oraz Stern (36), zwracają uwagę, że pod wpływem wzruszenia przejawiają się w mowie jej cechy pierwotne. Podobne zjawisko dało się zauważyć i przy odtwarzaniu wspomnień; mianowicie w chwilach intensywnego „zapatrzania się” w obraz wewnętrzny odpadały prawa „logizowanej” mowy, zaś treść wspomnienia była podawana w urwanych, niepełnych zdaniach, często nawet złożonych ze słów używanych we wczesnym dziecięctwie.

## LITERATURA ZAGADNIENIA

1. Beau I. — Die Bedeutung der Kindheitseindrücke für das Werden des Charakters und Gesamtpersönlichkeit, Osterwieck, 1930.
2. Bergson H. — Materia i pamięć. Warszawa, 1930.
3. Bühler Ch. — Dzieciństwo i młodość. Warszawa, 1933.
4. Bühler Ch. u. Hetzer H. — Kleinkindertests. Leipzig, 1920.
5. Bühler K. — Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena, 1930.
6. Buddenbrock W. prof. — Świat zmysłów. Warszawa.
7. Claparede E. — Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Warszawa, 1936.
8. Czeżowski T. — Spostrzeżenia i przypomnienia. Kwartalnik Psychologiczny, t. IV, 1933 r., str. 237—244.
9. Dąbrowski K. — Nerwowość dzieci i młodzieży. Warszawa, 1935.
10. Dewey J. — Szkoła i dziecko. Warszawa.
11. Dryjski A. — Mózg i dusza. Warszawa, 1938.
12. Faulwasser A. — Der pädagogische Gehalt früher Kindheitserinnerungen, Zeitschr. f. päd. Psych. 1927.

13. Freud Z. — Wstęp do psychoanalizy. Warszawa, 1935.
14. Freud Z. — Psychopatologia życia codziennego. Lwów — Warszawa — Łódź, bez daty.
15. Freud Z. — Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Wien, 1905.
16. Freud Z. — Ueber Deckerinnerungen, Monatschr. f. Psychiatr. u. Neur. VI, 1899.
17. Frostig J. — Psychopatologia dzieci i młodzieży. Encykl. Wych. t. I.
18. Frostig J. — Psychiatria. Lwów, 1933.
19. Jung — Versuch einer Darstellung der psychoanal. Theorie, Jahrb. f. psychoanal. Forsch. V, 1913.
20. Kammel W. — Über die erste Einzelerinnerung, 1913.
21. Koffka K. — Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, Osterwieck a/H., 1925.
22. Kreuz M. — Technika metody introspekcyjnej. Lwów, 1935.
23. Lindworsky — Psychologia eksperymentalna. Kraków, 1933.
24. Lippmann O. — Die Spuren interessebetonter Erlebnisse und ihre Symptome. Leipzig, 1911.
25. Mazurkiewicz J. — Zarys fizjologicznej teorii uczuć. Roczn. psychiatr., zes. XII, 1930.
26. Moszczeńska I. — Wspomnienia z dzieciństwa. Nowe Tory II, 1908.
27. Müller-Freienfels R. — Kindheit und Jugend. Leipzig, 1937.
28. Nieczajew — Pamięć i jej kształcenie. Warszawa, 1933.
29. Pawłow I., Sherrington Ch., Adrian E. — Mózg i jego mechanizm. Warszawa, 1935.
30. Piaget J. — Mowa i myślenie u dziecka. Lwów — Warszawa, 1929.
31. Piaget J. — Jak sobie dziecko świat przedstawia. Lwów — Warszawa, 1933.
32. Prace w dziedzinie psychologii wychowawczej w Polsce. Warszawa, 1937, art. S. Szumana — Psychika z punktu widzenia przystosowania.
33. Poradnik dla Samouków, t. X — Zoologia II, art. A. Bohn-Drzewiny — Psychologia porównawcza zwierząt (str. 506—547).
34. Reichard H. — Die Früherinnerung als Trägerin der kindlichen Selbstbeobachtung in den ersten Lebensjahren. Halle, 1926.
35. Schrecker — Die individualpsychologische Bedeutung der ersten Kindheitserinnerungen, Z. f. Pädopsychol., Ergänzungsbd. I. 1914.
36. C. u. W. Stern — Erinnerung, Aussage und Lüge. Leipzig, 1922.
37. Szewczuk W. — Psychologia postaci. Warszawa, 1937.
38. Szuman S. i Skowron S. — Organizm a życie psychiczne. Warszawa.
39. Librachowa M. — Psychologia pedagogiczna. Warszawa, 1933.
40. Szuman S. — Pojęcie schematu w nowoczesnej psychologii. Kwart. Filozoficzny, 1928.
41. Szuman S. — Metody psychologii pedagogicznej. Encykl. Wych. t. I.
42. Titchener — Podręcznik psychologii. Warszawa, 1929.
43. Wachholtz L. — O zaburzeniach umysłowych u dzieci i młodzieży. Lwów, 1927.
44. Winkler H. — Der Trotz, sein Wesen und seine Behandlung. München, 1929.
45. Witwicki W. — Psychologia. Lwów, 1933.
46. Ribot T. — Choroby pamięci. Warszawa, 1886.

Wacław Górski

# K R O N I K A

## I. WYCHOWANIE OBYWATELSKIE.

Doświadczenia szkolne w Anglii, dotyczące przygotowania do odpowiedzialności społecznej. Stowarzyszenie Wychowania Obywatelskiego (Association for Education in Citizenship) zwróciło ostatnio uwagę nauczycielom brytyjskim na potrzebę przygotowania młodzieży do służby dla zbiorowości. Pod auspicjami tej organizacji przeprowadzono eksperymenty w wielkiej ilości szkół. Sprawozdanie z doświadczeń niektórych szkół podano w broszurze zatytułowanej „Experiments in Practical Training for Citizenship” (10 Victoria Street, London S. W. 1).

W. F. Hoyland, jeden z dyrektorów takiej szkoły, przesłał sprawozdanie z osiągniętych wyników. Zwraca on uwagę na fakt, iż stosunkowo mała ilość młodzieży męskiej i żeńskiej od 16 do 20 r. ż. uznaje swoje obowiązki i odpowiedzialność w stosunku do zbiorowości i niechętnie poświęca swój wolny czas na sprawy społeczne. Wskutek tego wychowawcy muszą w znacznie większej mierze uznawać obok wychowania intelektualnego, fizycznego i artystycznego, konieczność wyrobie-

nia poczucia odpowiedzialności i chęci służenia drugim. W wielu szkołach wprowadzono ochotnicze stowarzyszenia uczniowskie, w których młodzież ma wyrobić w sobie powyższe zalety. Członkowie stowarzyszeń szkolnych wykonują prace dla zbiorowości: budują drogi, sadzą drzewa przy drogach, ćwiczą się w udzielaniu pierwszej pomocy, kształcą się na opiekunów mniejszych dzieci. Starsi uczniowie poświęcają część swoich wakacji na dobrowolną pracę w polu.

W Anglii obudził się dość poważny ruch pod sugestywnym hasłem: „Młodzież do czynu”; ruch ten jest silnie popierany przez kierowników szkół i nauczycielstwo najbardziej znanych szkół angielskich. Do roku 1937 istniało 300 grup „Młodzieży czynu”; od tego czasu można zaobserwować, iż ruch ten staje się coraz bardziej powszechny i budzi pewien entuzjazm. Celem głównym tego ruchu jest zachęcenie młodzieży obojga płci ze wszystkich klas społecznych do czynności wolnej od wpływów konfesjonalnych i politycznych, a opartej głównie na zasadzie niesienia pomocy drugim osobom i grupom, na współpracy z nimi i wzajemnym rozumieniu. Metody pracy. 1) Przedsięwzięcie praktycznych prac ręcznych, które z braku funduszy nie mogą być powierzone płatnym robotnikom, prace pożyteczne i konieczne dla jednostek i grup oraz zbiorowości. 2) Osoby wykonujące te prace powinny żyć w miarę możliwości na poziomie ekonomicznym osób, dla których wskazana pracę wykonują. 3) Zawsze, o ile to okaże się możliwe, prace wyznaczone powinny być wykonane w małych grupach, składających się z uczniów o różnym pochodzeniu społecznym. Należy szczególnie zwrócić uwagę na potrzebę wymiany grup w różnych częściach kraju. 4) Kierownictwo centralne powinno być zredukowane do minimum, a wiele inicjatywy i swobody należy pozostawić grupom lokalnym i ich kierownikom.

Organizacja centralna stanowiłaby głównie ośrodek informacyjny i rozdzielnicy. Rodzaje prac. 1) Pomoc dla zbiorowości lokalnej. Przykład: Utrzymanie ogrodów i pól osób starych lub chorych, niezdolnych do pracy. Uprawa terenów leżących odłogiem; zbiory dla szpitali przeznaczone, gromadzenie odzieży dla ubogich i uchodźców, czasowe zastępowanie robotników niekwalifikowanych, celem umożliwienia spędzenia dłuższego urlopu, kierowanie zabawami, przygotowanie się do specjalnych prac społecznych. 2) Pomoc dla rodzin bezrobotnych, zwłaszcza w okolicach szczególnie upośledzonych. 3) Wykonywanie zadań niezbędnych dla całego narodu: oddanie się grup uczniowskich do dyspozycji władz, które mają większe roboty do wykonania, np. sadzenie drzew, oczyszczanie terenów, ochrona przed wylewami rzek, osuszanie bagien, uprawa ugorów, niwelacja terenów. Praca jest zupełnie bezpłatna, a wszelkie koszty przejazdu i utrzymania ponoszą same grupy. (B. I. E.).

Szkoła wychowania obywatelskiego. Angielskie Stowarzyszenie Wychowania Obywatelskiego (Association for Education in Citizenship) organizuje w dniach od 5 do 22 sierpnia b. r. „Letni kurs skandynawski wychowania obywatelskiego” w Kolegium w Bommersvik koło Stockholmu oraz w Syverud koło Oslo. Wykłady specjalistów norweskich i szwedzkich odbędą się w języku angielskim. Głównym tematem kursu jest omówienie środków wychowawczych, przy pomocy których demokracja mogłaby osiągnąć swoje cele (Successful Democracy). Wykłady i pogadanki są uzupełniane wycieczkami do wzorowych ferm, osiedli robotniczych, ośrodków opieki społecznej, szkół kooperatyw.

W maju b. r. odbył się w Londynie zjazd „Parlamentu młodzieży”. Na zjeździe tym zwrócono uwagę młodzieży na obowiązki obywatelskie oraz podkreślono duże znaczenie wychowania obywatelskiego dla Państwa. We wszystkich organizacjach



młodzieży rozpoczęto dyskusje w sprawie nowych zadań obywatelskich, dotyczących zwłaszcza obrony narodowej.

Informacji w sprawach wychowania obywatelskiego w Anglii udziela biuro Stowarzyszenia (10, Victoria Street, London S. W. 1).

Wychowanie obywatelskie w Szwajcarii. Komisja Wychowania Zjednoczonych Towarzystw Kobiet Szwajcarskich wydała „apel do matek rodzin szwajcarskich” w trzech językach, rozrzucając ulotki po całym kraju. W apelu tym Komisja zwraca uwagę na poważną rolę rodziny a zwłaszcza matki w wychowaniu obywatelskim, z którym już małe dzieci powinny się zapoznać. Komisja wydała nadto broszury informacyjne z dziedziny wychowania rodzinnego przeznaczone dla matek, ogłosiła bibliografię tego zagadnienia i zawiadomiła odpowiednie ośrodki, iż może wysyłać prelegentów-specjalistów, którzy w fachowy sposób mogliby przedstawiać to ważne zagadnienie. Wychowanie obywatelskie, zdaniem komisji, powinno pozostawać w ścisłym związku z wychowaniem społecznym i moralnym.

## II. PRZYSPSOBIENIE WOJSKOWE.

Dekret o przysposobieniu wojskowym w szkołach francuskich. Rząd francuski dnia 6 maja b. r. wydał dekret o obowiązku przysposobienia obrony biernej w szkołach. Dekret składa się z czterech artykułów. Oto jego treść:

Art. 1. Nauka o obronie biernej, organizowana na podstawie porozumienia się Ministerstw Wojny, Oświaty, Rolnictwa, Marynarki Handlowej, Poczty, Telegrafów i Telefonów, jest obowiązkowa dla nauczycieli i uczniów wszystkich stopni szkolnictwa oraz we wszystkich zakładach szkolnych publicznych i prywatnych.

Art. 2. Nauka odbywa się w ciągu dwunastu godzin rocznie wedle wskazówek podanych na kartach załączonych do dekretu.

Art. 3. Niniejszy dekret podlega ratyfikacji Izby zgodnie z postanowieniami ustawy z dnia 19 marca 1939 roku.

Art. 4. Premier, Minister Obrony Narodowej i Wojny, Minister Oświaty, Minister Rolnictwa, Minister Marynarki Handlowej, Minister Poczty, Telegrafów i Telefonów, są obowiązani do wykonania niniejszego dekretu w zakresie swoich resortów.

Dekret podpisał Prezydent Lebrun oraz wyżej wymienieni ministrowie.

Motywy dekretu skierowane do Prezydenta przez Ministra Oświaty Zaya: „Panie Prezydencie, sytuacja międzynarodowa stawia Rządowi pilne zadania i zmusza do przedsięwzięcia wszelkich postanowień, dotyczących ochrony ludności cywilnej. Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży stawia specjalnie trudne problemy. Doświadczenia ostatnich konfliktów wykazały, iż dobra organizacja obrony biernej może w dużej mierze zmniejszyć niebezpieczeństwo. Jest rzeczą konieczną, by cała młodzież została przysposobiona do elementarnych sposobów biernej obrony, a nadto, by słuchacze wyższych szkół byli przygotowani do skutecznej współpracy z lokalnymi władzami, wyznaczonymi do biernej obrony cywilnej. Niniejszy dekret ma na celu wprowadzenie obowiązku nauki o obronie biernej”.

Podajemy wytyczne obrony biernej przepisane dla przedszkoli i niższych szkół powszechnych.

I. Przedszkola: Prawidłowe noszenie masek, zachowanie się w czasie ataków lotniczych. Prace te są prowadzone przez higienistki i nauczycielki.

II. Szkoły powszechne niższe: Możliwości napadu nieprzyjacielskiego lotnictwa. Szybkość samolotów. Ładunek samolotów. Opisy ataków bomb kruszących, zapalających i gazowych. Rodzaje alarmów. Obrona przed bombami wybuchowymi; bu-

dowa okopów i schronisk (przystosowanie piwnic). Obrona przed bombami zapalającymi: oczyszczenie strychów i poddaszy; sposoby gaszenia bomb zapalających. Obrona przed atakami gazowymi. Maski, ich rodzaje, sposób noszenia, przechowania. Jak się zachować w razie braku maski. Pierwsza pomoc w razie zatrucia gazem. Zachowanie się w domu, schron uszczelniony w domu (piwnice). Sztuczne oddychanie (metoda ręczna Szafera) itd.

Po otrzymaniu instrukcji elementarnych uczniowie muszą odbyć ćwiczenia w noszeniu masek, w zachowaniu się w pokojach napełnionych gazem itd.

Szkoły w Anglii pod znakiem wojny. W Anglii opracowano ostatnio plan ewakuacji szkół na wypadek wojny. Obecnie wedle tego planu odbywają się systematyczne ćwiczenia, polegające na przeniesieniu uczniów i nauczycieli do okolic nie przedstawiających niebezpieczeństwa bombardowania. W Londynie ćwiczenia te obejmują przeszło 500.000 dzieci — które muszą być przeniesione w krótkim czasie w okolice Londynu. Związek Nauczycieli Angielskich brał udział w opracowaniu tego planu — a w wykonaniu planu używa wszystkich swoich sił.

Wprowadzenie obowiązkowego przysposobienia wojskowego w Boliwii. Wychowanie militarne staje się jednym z form wychowania obok wychowania fizycznego, moralnego i społecznego. W wychowaniu militarnym oprócz przygotowania do obronności państwa, dopatruje się pewnych wartości w kształceniu charakteru i wyrabianiu karności. Uznając te motywy wychowawcze, władze szkolne Boliwii wprowadziły od 1 stycznia 1939 r. obowiązkowe przysposobienie wojskowe we wszystkich szkołach.

### III. WYCHOWANIE ESTETYCZNE.

Wychowanie estetyczne. W Czechosłowacji jeszcze przed zaborem powołano do życia „Instytut do badań wychowania estetycznego młodzieży”, jedyną tego rodzaju instytucję w Europie. Instytut ten został zorganizowany i jest utrzymywany przez Związek Nauczycieli Szkół Średnich Czeskich. Dzieli się on na dwie sekcje: 1) badawczą i 2) dydaktyczno-metodyczną. Sekcja pierwsza zajmuje się problemami teoretycznymi i praktycznymi wychowania estetycznego. W tym roku szkolnym dokonano szereg badań w dziesięciu szkołach średnich, szczególnie przy pomocy testu rysunków; test ten opracował prof. Swoboda, dyrektor Instytutu. Testem tym badano pierwsze klasy gimnazjum, zwłaszcza możliwości poprawy i kontroli, wrażliwość na barwy, precyzję rysunków o formach symetrycznych. Badania przeprowadzano trzykrotnie: na początku, w środku i na końcu roku szkolnego. Wyniki badań są obecnie przepracowywane w Instytucie i mają na celu ustalenie skali rysunkowej. Sekcja ta rozesała również kwestionariusz do szkół powszechnych celem zorientowania się w całości kształcie metod stosowanych w nauczaniu rysunków. Nadto sekcja zgromadziła dużą kolekcję rysunków dziecięcych oraz opracowuje przy pomocy statystyki, wykresów, fotografii stan wychowania estetycznego w przed-szkolach, szkołach powszechnych, średnich w Czechosłowacji i innych krajach.

Sekcja dydaktyczno-metodyczna zajmuje się obecnie normalizacją nomenklatury w dziedzinie wychowania estetycznego, jak również normalizacją i minimalizacją materiału naukowego w szkołach średnich i przygotowuje projekt reformy tego działu wychowania.

Zebrana kolekcja jest poklasyfikowana wedle różnych działów wychowania estetycznego oraz wedle różnych metod nauczania stosowanych w Czechosłowacji i za granicą. Ogólne zainteresowanie budzą kolekcje z Ameryki, Szwajcarii, Francji, Szwecji, Jugosławii, Holandii, Japonii, Chin i inne. Brak jest zbiorów z Polski.

Instytut pragnął nawiązać kontakt z analogicznymi instytucjami w innych krajach oraz wymieniać zbiory, lecz zabór Czech, przypuszczalnie nie ułatwi kontynuacji tej pracy.

#### IV. OPIEKA SPOŁECZNA W SZKOLE.

Opieka szkolna w Argentynie. Parlament argentyński uchwalił ustawę o obowiązku opieki szkolnej. Do realizacji tej opieki powołano komisje, które mają zajmować się zdrowiem fizycznym i moralnym dziecka. Komisje muszą zwracać specjalną uwagę na odpowiednie funkcjonowanie poradni lekarsko-szkolnych, które są zobowiązane do bezpłatnych wizyt i porad również w domu i w szkole oraz do rozdzielania bezpłatnych lekarstw. Do obowiązków komisji należy także pomoc dla dzieci niezamożnych (ubranie, pożywienie, materiały szkolne itd.). Ustawa przewiduje również stwarzanie „ognisk szkolnych” o charakterze szkół-internatów. Uczniowie w ogniskach szkolnych mają otrzymać pełne wykształcenie w zakresie szkoły powszechnej i dokończającej. Parlament argentyński przeznaczył na ten cel sumę siedmiu milionów pesetów.

Męska szkoła służby społecznej. We Francji ma być otwarta szkoła służby społecznej przeznaczona dla chłopców. Inicjatywę w tym kierunku podjął Centralny Komitet Pomocy dla Rodzin. Szkoła ma za zadanie przygotować młodzież męską do służby społecznej, której obowiązki wypływają z zastosowania ustaw społecznych, dotyczących handlu i przemysłu. Do wykonywania tej służby zostały powołane specjalne instytucje. Doświadczenie lat ostatnich wykazało trudności, na jakie natknęli się kierownicy tych instytucji z powodu braku odpowiednio wykwalifikowanego personelu, który by potrafił skutecznie i umiejętnie wywiązać się ze swych zadań. Nauka w tej szkole potrwa dwa lata: pierwszy rok będzie poświęcony kształceniu ogólnemu, drugi zaś specjalizacji kandydatów (wczasy, opieka nad dziećmi, domy odpoczynkowe itd.). Wykłady odbywają się trzy razy w tygodniu od 17.30 do 19; w ten sposób w kursach mogą wziąć udział słuchacze wyższych szkół i pracownicy. Kurs roczny trwa od 15 listopada do 15 maja. Po ukończeniu dwuletniej nauki i zdaniu końcowego egzaminu słuchacze otrzymują dyplomy, upoważniające ich do pracy w instytucjach opieki społecznej.

Instytut Służby Społecznej. W Rumunii na podstawie dekretu królewskiego powołano do życia Instytut Służby Społecznej, którego działalność ma uzupełnić pracę kościoła, szkoły i administracji w dziedzinie kultury, higieny i techniki. Prezesowi Instytutu nadano rangę i kompetencję ministra. W każdym mieście i wsi powstać mają „domy kultury”, posiadające: sekcję lekarską (schronisko dla ubogich, łaźnię, opiekę nad matką), sekcję ekonomiczną (piekarnię, rzeźnię spółdzielczą, kooperatywę narzędzi rolniczych); sekcję kulturalną (świetlice, bibliotekę, muzeum). Uczniowie szkół średnich i słuchacze wyższych szkół nie mogą otrzymać dyplomów ukończenia szkół wyższych bez uprzedniego odbycia praktyki w domach kultury.

#### V. SZKOŁY DOŚWIADCZALNE.

Szkoły doświadczalne w Chinach. Ministerstwo Oświaty poleciło dziewięciu szkołom średnim państwowym i prywatnym, dobrze znanym ze swych prac w środowiskach pedagogicznych, przeprowadzenie eksperymentu w następujących dziedzinach: 1) Stworzyć dwie klasy równoległe o jednorodnym składzie przy pomocy selekcji; jedna klasa przejdzie pełny kurs sześcioletni, druga ma przejść ten sam kurs w ciągu pięciu klas, o dwu cyklach, trzy- i dwuletnim; 2) Zastosować nowe metody nauczania i wychowania; 3) Zatrudnić profesorów o najwyższych kwalifikacjach; 4) Prowadzić doświadczalnie kształcenia się dzieci wybitnie zdolnych;

5) Sprawdzić eksperymentalnie inne zagadnienia nasuwające się w pracy szkoły średniej. Dyrekcje szkół eksperymentalnych muszą składać semestralne szczegółowe sprawozdania.

## VI. ORGANIZACJA SZKOLNICTWA I WYCHOWANIA.

Deklaracja Wielkiej Rady Faszystowskiej o zadaniach, celach i metodach szkoły. Wielka Rada Faszystowska ogłosiła w kwietniu b. r. „Deklarację o Szkole Faszystowskiej”, której tekst podajemy w streszczeniu.

I. W jedności moralnej, politycznej i gospodarczej Narodu Włoskiego, ujawniającej się całkowicie w Państwie Faszystowskim, szkoła jako główna podstawa solidarności wszystkich sił społecznych, od rodziny do korporacji i partii, ma kształtować świadomość ludzką i poglądy polityczne młodych pokoleń. Szkoła faszystowska dzięki nauce pojętej jako kształtowanie się dojrzałości ludzkiej, wprowadza w czyn zasady kultury narodowej, przenikniętej duchem wiekiuistych walorów rasy włoskiej i jej cywilizacji, poprzez pracę przenosi ją w zakres rzemiosła, sztuki, wolnych zawodów i wojska.

II. W ustroju faszystowskim wiek szkolny styka się z wiekiem politycznym. Szkoła, G. I. L. i G. U. F. tworzą razem narzędzie jednolitego wychowania faszystowskiego. Obowiązek uczęszczania do szkół stanowi powinność szkolną, której muszą podlegać obywatele od dzieciństwa do 21 lat. Służbę tę stanowi uczęszczanie do szkoły i do G. I. L. od czwartego do czternastego roku życia i trwa w tej ostatniej organizacji do 21 roku, nawet dla tych, którzy do szkół już nie uczęszczają. Akademyści muszą należeć do G. U. F. Książeczka osobista, która ma być w razie potrzeby załączona do książeczki pracy, służy jako dowód spełnionej powinności szkolnej, a także do oceny indywidualnej przy obejmowaniu urzędu lub pracy.

III. Studia, dostosowane do możliwości intelektualnych i fizycznych młodzieży, mają na celu wyrobienie moralne i kulturalne, oraz zgodnie z celami wychowawczymi G. I. L. przygotowanie jej polityczne i wojskowe. Rozpoczęcie studiów i ich kontynuowanie zależy wyłącznie od okazywanych zdolności i skłonności. Kolegią państwową gwarantują kontynuowanie studiów młodzieży zdolnej a niezamożnej.

IV. Wychowanie fizyczne, prowadzone systematycznie w szkole przez G. I. L., pomaga i sprzyja prawom wzrostu i okrzepnięcia się fizycznego na równi z postępami psychicznymi. Technika ćwiczeń ma na celu osiągnięcie harmonii rozwoju, sprawności i podniosłości moralnej, wiary w samego siebie i wysokiego poczucia dyscypliny i obowiązku. W środowisku akademickim G. U. F. zajmuje się ćwiczeniami sportowymi i wojskowymi.

V. Praca, będąca pod opieką Państwa, jako obowiązek społeczny we wszystkich szych formach, czy to intelektualnych, czy technicznych i rękodzielniczych, łączy się z wyćwiczeniem sportowym, przy kształtowaniu się charakteru i inteligencji. We wszystkich szkołach, poczynając od powszechnej, poprzez wszystkie rodzaje i stopnie, są godziny poświęcone robotom. Specjalne turnusy pracy, regulowane i prowadzone przez władze szkolne w sklepach, fabrykach, na roli, na morzu, mają na celu uświadomienie społeczne i produkcyjne, właściwe ładowi korporacyjnemu.

VI. Studia, ćwiczenia fizyczne i praca służą szkole jako sposoby wypróbowania skłonności. Głównymi zadaniami szkoły jest danie kierunku kulturalnego i orientacji zawodowej, ku przygotowaniu ludzi zdolnych do podjęcia się, wedle potrzeby i konieczności, konkretnych zadań w dziedzinie badań naukowych i produkcji. W szkole jest zawsze stosowana zasada selekcji, mająca na celu ochronę przeznaczenia szkoły i jej specjalności.

VII. Szkoła i rodzina współpracują solidarnie, pozostając stale w ścisłych sto-

sunkach, celem zrealizowania ideału wychowania i orientacji kulturalnej uczniów. Rodzice i krewni biorą udział w życiu szkoły, gdzie poznają wspólnotę usiłowań i metod, podtrzymujących sity dzieci i młodzieży a idących po linii religii ojców i losów Włoch.

VIII. Organizacja Szkoły Faszystowskiej. Szkoła włoska dzieli się na następujące typy:

a) elementarna: 1) przedszkole dwuletnie; 2) szkoła elementarna trzyletnia; 3) szkoła rękodzielnicza dwuletnia; 4) szkoła rzemieślnicza trzyletnia.

b) średnia: 1) szkoła średnia trzyletnia; 2) szkoła zawodowa trzyletnia; 3) szkoła techniczna dwuletnia.

c) wyższa: 1) liceum klasyczne pięcioletnie; 2) liceum przyrodnicze i matematyczne; 3) liceum pedagogiczne pięcioletnie; 4) instytut techniczno-ludowy pięcioletni; 5) instytut rzeczoznawców agrarnych, handlowych, geometrów i żeglarski, pięcioletni.

d) akademicka: 1) fakultet prawny, nauk politycznych, ekonomicznych i handlowych; 2) fakultet literacko-filozoficzny i pedagogiczny; 3) fakultet nauk matematycznych, fizycznych i przyrodniczych, statystycznych i demograficznych; 5) fakultet farmaceutyczny; 6) fakultet inżynierski, górniczy, chemiczny, mechaniczny; 7) fakultet architektury; 8) fakultet rolniczy; 9) szkoły specjalne innych typów.

Kurs nauk w szkołach akademickich trwa od 4 do 6 lat; niektóre kursy mogą trwać krócej. Ponadto przy wydziałach mogą być zakładane dla absolwentów uniwersytetów kursy i szkoły dalszego kształcenia się, oraz kursy i szkoły dla specjalistów.

Szkoły specjalne stanowią następujące typy: a) instytuty sztuk pięknych: 1) kurs przygotowawczy sztuk pięknych pięcioletni; 2) szkoła sztuk pięknych pięcioletnia; 3) instytut sztuk pięknych ośmioletni; 4) kursy nauczycielskie rysunków i sztuki stosowanej dwuletnie; 5) liceum artystyczne pięcioletnie; 6) akademia sztuk pięknych czteroletnia; 7) konserwatorium muzyczne 6—9-letnie; 8) akademia sztuki dramatycznej trzyletnia.

b) instytuty wychowawcze i przygotowawcze dla kobiet: 1) szkoła żeńska średnia trzyletnia; szkoła nauczycielska żeńska dwuletnia.

c) kursy oświatowe i dokształcające dla pracowników.

IX. Typ elementarny: Przedszkole kształci pierwsze objawy charakteru i inteligencji, oraz wychowuje dzieci od 4 do 6 roku życia. Do szkoły elementarnej uczęszczają dzieci od 6 do 9 roku życia; szkoła ta dzieli się na miejską i wiejską, o odrębnej organizacji, metodzie i programie. Szkoła rękodzielnicza przyjmuje dzieci od 9 do 11 r. ż., a jej zadaniem jest wzbudzenie zamięłowania, zainteresowania się i świadomości roli pracy ręcznej.

X. Szkoła rzemieślnicza kształci uczniów od jedenastego do czternastego roku wedle tradycji pracy włoskiej rodziny. Szkoła ta jest podzielona na typy w zależności od potrzeb miejscowości, jest ciągiem dalszym szkoły elementarnej. W programach uwzględniono wykształcenie ogólne, a podstawę ich stanowi nauka pracy ręcznej, o formach i metodach pracy twórczej. Nauczyciele tych szkół rekrutują się głównie z nauczycieli szkół elementarnych, jedynie do technologii i robót powołuje się specjalistów.

XI. Szkoła średnia. Szkoła średnia, wspólna dla tych wszystkich, którzy mają zamiar wstąpić do szkół typu wyższego po ścisłej selekcji; jest ona przeznaczona dla młodzieży od 11 do 14 roku życia. — i ma im zapewnić podstawy kultury humanistycznej. Nauka trwa trzy lata; nauczanie łącziny służy głównie do wyrobienia

moralnego i intelektualnego. Metody pracy w szkole średniej muszą być nowoczesne i twórcze.

XII. Szkoła zawodowa kształci młodzież od 11 do 14 roku życia i ma ją przygotować do właściwej pracy w większych środowiskach; nauczanie musi mieć charakter dydaktyczny i naukowy, a podstawy praktyczne.

XIII. Szkoła techniczna dwuletnia dopełnia szkołę zawodową i przygotowuje do niższych prac w wielkich przedsiębiorstwach przemysłowych, handlowych i rolniczych.

XIV. Typ wyższy. Liceum klasyczne pięcioletnie opiera się głównie na nauce języków i literatury starożytnej oraz literaturze nowożytnej; nauka w liceum ma wyrobić u młodzieży zdolność myślenia, ścisłą krytykę, sprawność metodologiczną, świadomość tradycji i współczesność oraz zaznajomić bezpośrednio z praktyczną pracą.

XV. Liceum realne (przyrodnicze i matematyczne) pięcioletnie, ma połączyć w wychowaniu tradycje klasyczne i wartości życia doby obecnej, by stworzyć nowoczesny humanizm. Nauczanie musi być prowadzone w myśl zasad metodologicznych, by wykształcić zdolności do badań naukowych i technicznych, oraz zastosować wyniki badań do praktyki. Wykształcenie literackie jest w odpowiedniej mierze uwzględniane.

XVI. Instytut nauczycielski pięcioletni przygotowuje do zawodu nauczycieli szkół elementarnych. Instytut ma charakter humanistyczny i ma umożliwić kandydatowi na nauczyciela nie tylko zdobycie techniki, lecz głębsze wejście w istotę duchową dziecka, co ma nauczycielowi być przewodnikiem w poczynaniach dydaktycznych. Po czterech klasach następuje rok praktyki, który ma się przyczynić do określenia charakteru nauczyciela i wyrobienia dydaktyczno-metodycznego.

XVII. Instytut techniczno-handlowy pięcioletni — porządkiem przygotowuje młodzież do urzędów w administracji publicznej i prywatnej; obok fachowych przedmiotów, w programie figurują również nauki przyrodnicze i metodyczne; instytuty obejmują różne działy techniki, handel, prawo, administrację, ekonomię, ćwiczenia praktyczne.

XVIII. Instytuty zawodowe czteroletnie są podzielone na trzy typy: dla rzeczoznawców agrarnych, przemysłowych i geometrów żeglarskich. Mają one na celu głównie przygotowanie praktyczno-zawodowe. Instytutom tym pozostawiono pewną swobodę w dziale programowo-metodycznym, w zależności od charakteru gospodarczego okolicy.

XIX. Typ uczelni akademickiej. Uniwersytet ma na celu postawienie na wysokim stopniu odpowiedzialności politycznej i moralnej słuchaczy oraz odpowiednie przygotowanie do zawodu.

Kursy i szkoły dokształcające organizowane przy fakultetach mają na celu pogłębianie wiedzy przez osoby pełniące już funkcje zawodowe. Kursy i szkoły specjalne mają na celu udoskonalenie praktyczne działalności zawodowej.

XX. Szkoły artystyczne. Instytuty sztuk plastycznych łączą ściśle w swym programie technikę sztuki stosowanej z zasadami sztuki czystej. Kurs przygotowawczy sztuk pięknych jest trzyletni i zawiera w programie pierwsze elementy sztuk. Szkoła sztuk pięknych jest pięcioletnia, zapoznaje z techniką rzemiosła artystycznego. Instytut Sztuk Pięknych jest ośmioletni, kształci artystów. Dwuletni kurs nauczycielski przygotowuje nauczycieli-specjalistów do przedmiotów artystycznych. Liceum artystyczne 5-letnie przygotowuje do wyższych studiów architektury i do nauczania rysunków. Czteroletnia akademia sztuk pięknych ma za zadanie wykształcić technicznie i duchowo młodzież, mającą zdolności do malarstwa i rzeźby. Konserwatorium muzyczne ma na celu wykształcenie muzyczne młodzieży, przygotowanie człon-

ków orkiestry, instrumentystów i nauczycieli muzyki. Akademia sztuki dramatycznej ma na celu przygotowanie aktorów i reżyserów dla teatru narodowego.

XXI. Typy szkół żeńskich. Kobieta ze względu na przeznaczenie i misję społeczną ma oddzielne miejsce w życiu faszystowskim, wskutek tego musi kształcić się w specjalnych instytucjach. Szkoły dla dziewcząt będą stopniowo przekształcone w kierunku porządku korporacyjnego. W skład instytucji żeńskich wchodzi szkoła żeńska trzyletnia, do której dziewczęta wstępują po szkole średniej, i seminarium nauczycielskie, do którego wstępują uczennice po ukończeniu gimnazjum żeńskiego. Wszystkie te zakłady mają również przygotować duchowo i praktycznie do zarządzania domem i nauczania w przedszkolach.

XXII. Kursy dla pracowników. Kursy dokształcające mają na celu doskonalenie zdolności technicznych i wytwórczych w miarę potrzeb gospodarczych narodu w działach rolnictwa, przemysłu, handlu, bankowości i asekuracji. Stowarzyszenia zawodowe są obowiązane organizować i utrzymywać kursy dokształcające dla swoich członków; kursy te pozostaje pod nadzorem Ministerstwa Oświaty i Korporacji.

XXIII. Nauczyciele. Przygotowanie nauczycieli jest przedmiotem specjalnych zabiegów i opieki władz. Powołanie, doktryna i jasność, które służą do wytwarzania i przekazywania nauki, konsolidują się i doskonalą w ośrodkach dydaktycznych, w laboratoriach, muzeach szkolnych. Obsadzenie stanowisk nauczycielskich odbywa się na podstawie konkursów.

XXIV. Egzaminy. W każdym typie szkoły uczniowie otrzymujący stopień dostateczny mogą być promowani; stopień dostateczny stanowi ocena ogólna z wszystkich przedmiotów. Na końcu kursu każdego typu szkoły elementarnej, średniej, wyższej i artystycznej, uczniowie muszą zdać egzamin końcowy. Egzamin dojrzałości w szkołach wyższych jest egzaminem państwowym i odbywa się przed komisją złożoną z profesorów szkoły i dwóch delegatów Ministerstwa.

Szkoły prywatne muszą być skojarzone z organizacjami narodowymi szkół średnich i wyższych, a wówczas mogą odbywać się egzaminy państwowe, jeśli szkoły nadto mają prawa rządowe. Do wszystkich egzaminów mogą przystępować eksterni; wyjątek stanowią szkoły, do których uczęszczanie staje się niezbędne.

Egzaminy wstępne i dojrzałości odbywają się w dwóch sesjach, letniej i jesiennej; w tej ostatniej zdają uczniowie niedopuszczeni do egzaminów w sesji letniej, względnie ci, którzy otrzymali ujemne wyniki z niektórych przedmiotów. Wszystkie egzaminy muszą być uzupełnione egzaminem z robót.

XXV. Z przedszkola przechodzi się do szkoły elementarnej, a następnie do szkoły rękodzielniczej, a po jej ukończeniu uczniowie mogą wstąpić do szkoły rzemieślniczej; uczniowie, którzy nie kontynuują nauki w szkole średniej, przechodzą do szkoły zawodowej, a z tej do szkoły technicznej, jeśli nie mają zamiaru wstąpić na wyższe studia; wreszcie do szkoły średniej po zdaniu egzaminu wstępnego. Po ukończeniu szkoły wyższej typu pięcioletniego można wstąpić: po liceum klasycznym na: wydziały literacki i filozoficzny, prawny, nauk politycznych bez egzaminu wstępnego; na inne wydziały kandydaci muszą zdać egzamin uzupełniający. Po liceum rolniczym: na wydziały prawny, nauk politycznych, ekonomicznych i handlowych, a po zdaniu egzaminu uzupełniającego na wszystkie inne wydziały — wyjąwszy literaturę i filozofię oraz nauczycielski.

Na wydział nauczycielski mogą dostać się tylko kandydaci, którzy ukończyli instytut nauczycielski i zdali egzamin konkursowy; po instytucie nauczycielskim można jeszcze wstąpić na wydział ekonomiczny i handlowy, by otrzymać stopień doktora języków obcych.

Po ukończeniu instytutu technicznego handlowego — można wstąpić na wydział

ekonomiczny i handlowy, nauk statystycznych i asekuracyjnych, a na wydział nauk politycznych po egzaminie uzupełniającym. Po ukończeniu instytutu zawodowego czteroletniego i maturze szkoły średniej oraz po zdaniu egzaminu uzupełniającego, mogą wstępować:

rzeczoznawcy rolni: na wydział agronomiczny, nauk matematycznych, fizycznych i przyrodniczych, aby zdobyć stopień doktora nauk przyrodniczych i biologicznych;

geometry: na wydział inżynierski, aby otrzymać stopień doktora inżynierii cywilnej i górniczej oraz na wydział nauk przyrodniczych i matematycznych, aby zdobyć stopień doktora matematyki;

rzeczoznawcy przemysłowi: na wydział inżynierski, aby zdobyć stopień doktorski inżynierii przemysłowej, inżynierii chemicznej; na wydział chemii przemysłowej i wydział nauk matematycznych, fizycznych i przyrodniczych, aby zdobyć stopień doktora chemii;

marynarze: na wydział inżynierski, aby zdobyć stopień doktora inżynierii morskiej.

Do typu szkół artystycznych można wstępować: po ukończeniu szkoły rękodzielniczej (*del lavoro*), na kurs przygotowawczy sztuk pięknych, do szkoły sztuk pięknych, do Instytutu sztuk pięknych, do Konserwatorium muzycznego; po ukończeniu szkoły średniej: do liceum artystycznego, po zdaniu egzaminu wstępnego. Z Instytutu sztuk pięknych można wstąpić na kursy nauczycielskie sztuki stosowanej, a po zdaniu egzaminu uzupełniającego do Akademii sztuk pięknych; z liceum artystycznego można wstąpić na kursy nauczycielskie rysunków, a po zdaniu egzaminu uzupełniającego, na wydział architektoniczny.

Z kursów przygotowawczych sztuk pięknych można wstąpić do szkoły sztuk pięknych, a stamtąd do Instytutu sztuk pięknych, po zdaniu egzaminu uzupełniającego. Ze szkoły żeńskiej zwykłej można wstępować do szkoły średniej żeńskiej, a stamtąd do szkoły żeńskiej nauczycielskiej.

XXVI. Instytucje narodowe wykształcenia średniego i wyższego. Organizacja Narodowa popiera, koordynuje i kontroluje wszystkie szkoły prywatne tych dwóch typów, popiera również zakładanie szkół odpowiadających specjalnym wymaganiom gospodarczym i kulturalnym, zobowiązuje gminy, organizacje i ludzi prywatnych do zakładania szkół prywatnych i szlacheckiego współzawodnictwa ze szkołami państwowymi.

XXVII. Książki szkolne. Państwo przygotowuje książki szkolne dla wszystkich szkół elementarnych. Książki dla szkół średnich i wyższych, będące bezpośrednim i konkretnym wyrazem programu nauk, nie mogą być drukowane bez uprzedniego zatwierdzenia rękopisów lub korekty przez Ministerstwo Oświecenia Publicznego.

XXVIII. Rok szkolny. Rok szkolny i rok akademicki stanowią okresy, w których odbywają się lekcje na zmianę z okresami wakacji. W okresie wakacji odbywają się turnusy pracy. W żadnej szkole nie może być ponad 24 godziny lekcji tygodniowo, wyjąwszy uniwersytet, gdzie rozkład godzin zależy od specjalnych wymagań studiów.

XXIX. Pomoc szkolna. Instytucje pomocy szkolnej przeprowadzają ściśle współpracę partii ze szkołą na płaszczyźnie solidarności politycznej i społecznej.

Redakcja przeprowadzi zasadniczą analizę szkoły w państwach totalnych i demokratycznych w roku przyszłym w kilku artykułach.

Cenzura czasopism dziecięcych. Włoskie Ministerstwo Kultury Ludowej zwołało na konferencję wydawców i redaktorów czasopism dziecięcych, w czasie której zakomunikowano im do obowiązującej wiadomości następujące wytyczne: całkowite zniszczenie materiału pochodzenia zagranicznego, usunięcie opowiadań i ilustracji



o inspiracji obcej, ograniczenie materiału ilustracyjnego na korzyść tekstu, przynajmniej w stosunku równym.

Czasopisma dziecięce muszą spełniać rolę wychowawczą przez podniecanie heroizmu włoskiego, odwagi wojskowej, podnoszenie wartości rasy włoskiej, wypuszczenie wszelkie historie kryminalne a dopuszczalne są tylko opowiadania o przygodach awanturniczych, w których występuje zdrowa odwaga. Wyeliminowane muszą być z czasopism dziecięcych wszelkie sytuacje paradoksalne i ciemne, a postacie występujące w utworach muszą być wyraźnie włoskie w wykonaniu prawdziwych artystów.

We Włoszech upadek nowego pisma pedagogicznego, które miało przystosować zasady nowej szkoły do zasad faszyzmu. Czasopismo „Nuova Scuola Italiana” po 18 latach istnienia przestało wychodzić z powodu braku abonentów. Oczywiście wskazuje to na „wielkie” zainteresowania pedagogiczne nauczycielstwa faszystowskiego.

Tymczasem wzrasta z roku na rok liczba dzieci zorganizowanych w *Dopolavoro*. W tej organizacji faszystowskiej młodzieży (*Opera Nazionale Dopolavoro*) było zorganizowanych dzieci w latach:

1933 — 1.927.557	1936 — 2.785.779
1934 — 2.108.227	1937 — 3.159.687
1935 — 2.377.538	1938 — 3.500.000

Tydzień pedagogiczny. Amerykański tydzień pedagogiczny jest obchodzony niezwykle uroczystie na całym terenie Stanów Zjednoczonych. W czasie tego tygodnia nauczyciele, rodzice, oświatowcy organizują liczne konferencje, na których zastanawiają się wspólnie ze zgromadzonymi obywatelami nad sytuacją szkolną, nad nowoczesnymi metodami wychowania, nad potrzebami szkolnymi, nad kwestiami powodzenia szkolnego itd. W czasie tygodnia pedagogicznego miliony osób zwiedza szkoły, przygląda się pracy szkolnej i zawiązuje bliższy kontakt z instytucjami wychowawczymi. Każdy dzień tygodnia pedagogicznego jest przeznaczony na omówienie jednego problemu. W obecnym roku szkolnym w niedzielę omawiano regułę złotego środka w wychowaniu dzieci, w poniedziałek kwestie wychowania fizycznego, we wtorek problemy wyrobienia umysłowego, w środę wartości etycznego wychowania, w czwartek zagadnienie odpowiedzialności obywatelskiej, w piątek sprawy obrony wolności i ideałów demokratycznych, w sobotę zagadnienie obrony i bezpieczeństwa. Tydzień pedagogiczny spełnia doskonale swoją rolę propagandową.

Nowe świadectwa szkolne w Nowym Jorku. Miasto Nowy Jork wprowadziło w tym roku szkolnym nowy typ świadectw szkolnych we wszystkich swych szkołach w formie książeczek uczniowskich, w których jest nakreślona dokładna charakterystyka pracy ucznia. Znajdujemy w niej uwagi, dotyczące postępu wyrobienia obywatelskiego i społecznego, postępu dokonanego w różnych przedmiotach oraz sugestie, odnoszące się do koniecznych ulepszeń. W książeczce tej wpisuje się również wyniki testów, rodzaje uzdolnień i specjalne zainteresowania ucznia.

Szkoły wędrowne w Rosji. Władze szkolne sowieckie stwarzają liczne szkoły wędrowne internatowe dla dzieci ludów nomadycznych północnej Syberii, mieszkających w okolicach pozbawionych dróg. Każda taka szkoła składa się z czterech namiotów, wykonanych ze skór renifera i umieszczanych na saniach. Jedna taka szkoła może pomieścić 25 dzieci, a koszt jej wynosi 85.000 rubli rocznie.

Tydzień Pedagogiczny. W Belgii cieszą się dużym powodzeniem tzw. „Tygodnie Pedagogiczne”, w czasie których omawia się pewien temat wychowania, interesujący społeczeństwo i nauczycielstwo. W Brukseli odbył się w dniach od 2 do 6 kwietnia b. r. 5 Tydzień Pedagogiczny zorganizowany przez Koło Pedagogiczne Uniwersytetu

w Brukseli, poświęcony szczególnie problemowi funkcji społecznej szkoły. Temat omówiono wszechstronnie; wypowiedzieli swoją opinię przedstawiciele nauki, nauczyciele-praktycy oraz oświatowcy. Ogólnie uznano, iż szkoła jako instytucja społeczna musi być silnie związana z grupami społecznymi, dostosowywać się do zachodzących przemian społecznych oraz przyczynić się do rekonstrukcji społecznej.

Brygady kulturalne w Meksyku. Sprawy oświatowe i kulturalne w Meksyku zostały wysunięte na pierwszy plan działalności rządowej i społecznej. Oszczędności poczynione w dziedzinie konfesjonalnej i administracyjnej przeznaczono na szkolnictwo. Efekt tych wysiłków jest bardzo dobry, bo ilość szkół powiększyła się prawie dziesięciokrotnie. Najbardziej interesująca jest instytucja misji szkolnych i brygad kulturalnych. Trudno było w każdej miejscowości założyć wyżej zorganizowaną szkołę powszechną i szkołę zawodowo-dokształcającą. Ażeby częściowo usunąć te braki, Ministerstwo Oświaty organizuje misje oświatowe i brygady kulturalne, które działają w określonych rejonach kraju. Misje są wyposażone we wszelkie środki oświatowo-kulturalne (radio, kino, teatr, biblioteki, pomoce naukowe itd.); organizują one kursy, szkoły, uczą przez pewien czas w danej miejscowości dzieci i dorosłych. Wyniki prac misyj i brygad są zadowalające.

Zdobycie doktoratów przez obcych obywateli w polskich uniwersytetach. Obywatele obcych państw, ubiegający się o stopień doktorski w polskich szkołach akademickich, mogą być zwolnieni przez radę wydziałową od obowiązku nostryfikowania w polskiej szkole akademickiej niższego stopnia naukowego (liceum), uzyskanego w zagranicznej szkole wyższej, o ile stopień ten uznany został przez właściwą radę wydziałową za równoważny dla tego celu z niższym stopniem naukowym, udzielanym przez polskie szkoły akademickie. Stopień doktorski, uzyskany przez obywateli obcych w polskich szkołach akademickich nie daje im uprawnień związanych z posiadaniem niższego stopnia naukowego, uzyskanego w szkołach akademickich polskich.

Nowe dekrety-ustawy szkolne w Grecji. W r. 1938 wydano nową ustawę dekreterową o organizacji szkolnictwa. Wedle artykułu 2 teje ustawy w każdej szkole musi funkcjonować komitet złożony z dyrektora i dwóch obywateli, mianowanych przez prefekta na przeciąg dwóch lat. Przed przysięgą służbową nauczyciele muszą składać świadectwa lekarskie, stwierdzające dobry stan zdrowia. Nauczycieli religii innej, aniżeli ortodoksyjna, mianować może tylko Minister Oświaty za zgodą Wyższej Rady Inspekcji Szkolnej (art. 25). Do szkół powszechnych i dokształcających nie wolno przyjmować nauczycieli z uniwersyteckim wykształceniem (art. 28). Awans nauczycieli odbywa się na podstawie wysługi lat, a przede wszystkim na podstawie wyboru komitetów inspekcyjnych lokalnych i departamentowych. Nauczyciele szkół powszechnych, których rezultaty nie są wystarczające, są umieszczani na specjalnych listach na przeciąg jednego roku, którego nie wlicza się ani do awansu, ani do emerytury. Jeśli po roku nie nastąpi poprawa wyników pracy, nauczyciel wykazany na liście, zostaje zwolniony (art. 35).

Problem żydowski w szkołach włoskich. Szkoła jest pierwszym sektorem życia włoskiego — z którego Żydzi zostali wyłączeni. To pierwszeństwo nie jest przypadkowe. W szkole formuje się osobowość człowieka, dlatego przez szkołę zaczyna się oczyszczanie rasy. Włosi chcą mieć szkołę w 100% włoską w personelu, podrycznikach, programach i uczniach. Okólnik nr 5194 z 16 września 1938 r. wyjątnia ustawę-dekret, odnoszącą się do elementarnego nauczania Żydów we Włoszech. „Jeżeli gminy izraelskie nie mogą założyć szkół specjalnie dla dzieci żydowskich lub objąć wszystkie dzieci obowiązkiem szkolnym, państwo zorganizuje sekcje specjalne szkół elementarnych wszędzie tam, gdzie będzie przynajmniej 10 uczniów

Zydów. Specjalny komisarz będzie wyznaczony do nadzoru i przeprowadzenia egzaminów. Oficjalny program szkół powszechnych obowiązuje szkoły żydowskie z wyjątkiem religii katolickiej. Podręczniki zostaną dostosowane do tych szkół; nauczycielami mogą być Izraelici. Kierownicy szkół mają specjalnie czuwać nad tym, by sale klas żydowskich były całkowicie oddzielone od sal dzieci rasy italskiej. Na razie należy oddzielić wejście, korytarze i podwórce. W swoim przemówieniu w Tryjeście (18.IX.1938) Mussolini zaznaczył, że problem żydowski jest jednym z aspektów zagadnienia rasy, narzuconego Włochom imperialistycznym przez jakąś świadomość rasy, która opiera się nie tylko na różnicach, lecz przede wszystkim na wyższości rasy italskiej, wybijającej się nadzwyczajnie wśród innych narodów. Hebraizm światowy był przez 16 lat wrogiem faszyzmu. We Włoszech polityka semicka doszła już do krańca, a znacznie się zdecydowana czystka rasy.

Okólnik ministerialny o stylu szkoły faszystowskiej. Okólnik Ministerstwa Oświaty z 5 grudnia 1938 r. poleca nauczycielstwu utrzymanie stylu faszystowskiego w szkołach. Przypomina się w nim potrzebę nauczania dzieci salutowania, przedstawiania się, pojedynczo i w grupach, w czasie wizyt przełożonych, by zwiedzający mieli wrażenie, że szkoła posiada oddziały dobrze zdyscyplinowane i że szef szkoły może je w każdej chwili pokazać w formie wojskowej.

W okólniku tym zabrania się nauczycielstwu przyjmować podarki od uczniów oraz nie zezwala się na zaburzenia pracy szkolnej uroczystościami lokalnymi, z wyłączeniem imprez faszystowskich.

Produkcja książek w Japonii w okresie wojny 1937. Największa księgarnia wydawnicza w Japonii „Tokyo-Do” ogłosiła statystykę o produkcji książek w latach 1936 i 1937. Ilość książek (wraz z broszurami) wydanych w r. 1936 wynosiła 31.983, a w r. 1937 — 30.732. Wobec całkowitej rewizji książek szkolnych przeprowadzonej w r. 1936, ilość rocznie wydawanych nowych podręczników wynosi przeszło 1.302. Wydawnictwa te przypadają na następujące działy:

Działy	1936	1937	+ i —
Polityka	1.122	1.323	+ 201
Ekonomia polityczna	2.000	1.707	— 293
Socjologia	1.251	1.414	+ 163
Wojskowość	414	834	+ 420
Religia	1.551	1.312	— 238
Filozofia	1.248	1.106	— 142
Pedagogika	2.581	1.830	— 751
Podręczniki szkolne	1.488	2.790	+ 1.302
Literatura	1.185	963	— 222

Można dopatrzeć się pewnego wpływu wojny na ilość i naturę wydanych książek. Najbardziej charakterystyczny jest spadek produkcji dzieł pedagogicznych.

## VII. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI.

Nowy program dla wychowawczyń przedszkoli. Ministerstwo Oświaty wydało nowy program naukowy dla czteroletnich seminariów, przeznaczonych dla wychowawczyń przedszkoli. W programie tym uwzględniono obok przedmiotów ogólnokształcących, w szerszym zakresie przedmioty pedagogiczne, w których zwrócono specjalną uwagę na rozwój psychiczny i fizyczny dziecka, na umiejętność organizowania warunków, przyczyniających się do rozwinięcia sił wewnętrznych dzieci.

Koszty kształcenia nauczycieli w Niemczech. W zasadzie nauka w wyższych szkołach nauczycielskich jest bezpłatna, jednakowoż kandydaci muszą złożyć następujące opłaty: na opiekę społeczną i składki do towarzystw studenckich 100 Mk,

na wycieczki naukowe 80 Mk, na mieszkanie i wyżywienie 700 Mk, na drobne wydatki 200 Mk, razem 1080 Mk. Do tego należy jeszcze wliczyć opłaty za egzaminy, książki, co wyniesie razem 1590 Mk.

W Estonii nauczyciele żywo dalej kształcą się. Ferie letnie w Estonii są bardzo długie, bo w szkołach miejskich trwają 3 miesiące, a w szkołach wiejskich 4 miesiące. Czas ten nauczycielstwo wykorzystuje na dalsze kształcenie się na kursach letnich urządzanych przez Związek Nauczycieli Estońskich, w których bierze udział około 50% personelu. Program kursów zawiera następujące przedmioty: organizacji młodzieżowych, pedagogiki ogólnej i porównawczej, metodykę poszczególnych przedmiotów. Od r. 1939 zostanie zorganizowany Korespondencyjny Instytut Pedagogiczny, analogiczny do Instytutu Pedagogicznego Z. N. P. oraz Letni Uniwersytet Nauczycielski. Kursy te są subwencjonowane przez Ministerstwo Oświaty.

Wakacyjny Instytut Sztuki odbędzie się w Gdyni i Wiśle w lipcu i sierpniu; Instytut jest przeznaczony głównie dla nauczycielstwa, które może zapoznać się w czasie kursu z podstawowymi zagadnieniami estetyki oraz najważniejszymi zjawiskami i osiągnięciami artystycznymi, dokonanymi w ostatnim dwudziestolecu w dziedzinie: literatury, teatru, plastyki i muzyki.

Instytut Pedagogiczny Z. N. P. Kurs letni Instytutu Pedagogicznego odbędzie się w Warszawie w lipcu i sierpniu. W Instytucie tym studiuje przeszło 200 słuchaczy. Wykłady i ćwiczenia prowadzi przeważnie profesorowie uniwersytetów i wybitni specjaliści. Nauka w Instytucie trwa 4 lata; w piątym roku słuchacze piszą prace dyplomowe.

### VIII. Z ŻYCIA NAUCZYCIELI.

Szkolny strajk w Kongsvik (Norwegia). Dziwny ten strajk trwa już dwa i pół roku. Rodzice tej miejscowości wystąpili przeciw nauczycielowi; władze szkolne nauczyciela przeniosły, trybunał jednak wykazał bezpodstawność zarzutów i nauczyciela musiano pozostawić w Kongsviku. Lecz rodzice postanowili nie posyłać dzieci do szkoły publicznej, zapewniając im naukę prywatną. Wszelkie pertraktacje z rodzicami, gminą, nauczycielem nie doprowadziły do skutku. Rzecz charakterystyczna, że władze szkolne opierając się na ostatnim orzeczeniu Trybunału, nie zdobywają się na przeniesienie nauczyciela po raz wtóry i jest nauczyciel ze szkołą, lecz nie ma dzieci. (N. Skuleblad — 28.I 1939).

Podarunki dla nauczycielek narodowo-socjalistycznych. Stowarzyszenie narodowo-socjalistyczne nauczycieli powzięło uchwałę, wedle której każda nauczycielka należąca przynajmniej od trzech miesięcy do organizacji nasistowskiej w razie wyjścia za mąż otrzymuje w podarunku od organizacji sto marek.

Angielski Związek Nauczycieli zwrócił się do wszystkich swoich sekcji lokalnych o podanie kwestyj, które powinny być traktowane w czasie dorocznego zjazdu. Referendum to dało następujące wyniki: 1) określenie maksymalnej ilości uczniów na klasę (62.000 głosów); 2) wolność opinii nauczycieli (45.109 głosów). Mniejszą ilość głosów zdobyły sobie problemy dotyczące unifikacji szkolnictwa, bezpłatności szkoły średniej, akcji stypendialnej, komisji dyscyplinarnych dla nauczycieli, uposażeń nauczycielskich.

## I. PEDAGOGIKA OGÓLNA.

LUDWIK CHMAJ. Kierunki i prądy współczesnej pedagogiki. Nasza Księgarnia, Warszawa 1938, str. 752.

Polska literatura pedagogiczna wzbogaciła się o nową cenną a bardzo obszerną pracę, w której autor podaje szeroki przegląd współczesnych prądów pedagogicznych. Opracowanie tego wielkiego tomu wymagało szerokiej wiedzy, niezwyklej pracy i wysiłku, doskonałej znajomości rzeczy i co najmniej kilku lat trudu.

W tomie tym znajdujemy panoramę kierunków pedagogicznych, życiorysów i poglądów licznych autorów, zestawienie ich prac, uwagi krytyczne i przypiski bibliograficzne; każdy czytelnik po głębszym przestudiowaniu tego dzieła będzie doskonale zorientowany w tendencjach pedagogiki współczesnej.

W rozdziale pierwszym w sposób syntetyczny autor podaje źródła współczesnej myśli pedagogicznej. Prof. Chmaj stwierdza, iż mimo wielokierunkowej różnorodności przejawia się w pedagogice współczesnej jedna podstawowa tendencja „przewyciężenia ciasnych i sztywnych ram formalizmu szkolnego i mechanizmu życia współczesnego i wyzwolenia w całej pełni duchowej rzeczywistości człowieka”. Na współczesne przemiany wychowania oddziałują nauka, technika, układ stosunków społecznych. Gorączkowość i niepokój we wszystkich dziedzinach życia współczesnego powoduje zmienność i płynność cywilizacji. Zachodzące przemiany pogłębiają potężny prąd demokratyzacji, który zaciera różnice między typami i grupami społecznymi. Równoczesne pogmatwanie spraw ekonomicznych i politycznych wywołało falę nacjonalizmu. Niepokój i kryzys współczesny wywołuje tęsknotę za nowym porządkiem, a w wychowaniu widzi się ważny środek przemian społecznych. Nowa szkoła staje się dźwignią przyszłego porządku i cywilizacji, a wychowanie oznacza już nie tylko świadome i planowe kształcenie młodego człowieka, nie tylko uspołecznianie młodego pokolenia, ale „sam proces odnawiania się kultury, naturalną i ustawicznie się dokonującą funkcję ludzkiej rzeczywistości”.

Obok silnych wpływów społecznych, ekonomicznych i politycznych i wychowanie, również wyniki badań biologii, psychologii i socjologii przyczyniły się do przeobrażenia się poglądów na pedagogikę.

Jednak cele wychowawcze współczesnej myśli pedagogicznej są rozbieżne. Przyczyny tej rozbieżności tkwią w tym, iż poszczególni teoretycy obraz człowieka czerpią z zupełnie odmiennych źródeł. Jedni kładą nacisk przede wszystkim na stronę biologiczną ludzkiej natury, inni konstruują swe poglądy na założeniach psychologicznych, jeszcze inni podnoszą szczególnie cechy społeczne człowieka; a w końcu inni widzą w jednostce ludzkiej twórcę duchowych wartości. W zależności od przypisywanych ludzkiej naturze właściwości autorzy krystalizują swe teorie wychowania; opierając się na ogólnych założeniach antropologicznych a biorąc za podstawę biologię, psychologię, socjologię, filozofię czy teologię, dochodzą oni do nowych koncepcji, które tworzą prądy pedagogiczne. Autor za podstawę klasyfikacji współczesnej myśli pedagogicznej wzięł założenia antropologiczne, z których wysnuwa następujące teorie: a) biologiczną, b) personalistyczną, c) socjologiczną, d) humanistyczną. Autor uważa, iż prąd pedagogiki humanistycznej coraz bardziej przebija się i pogłębia oraz godzi współczesne przeciwne sobie kierunki pedagogiczne.

Pedagogikę biologiczną dzieli prof. Chmaj na trzy kierunki: a) utylitarystyczny, do którego zalicza H. Spencera, Stanleya Halla, F. E. Boltona, J. Kretschmara, Percy Nunną; b) genetyczny, do którego zalicza on prof. Szumana oraz przedstawicieli pedagogiki środowiskowej i pedagogiki genetycznej; c) kierunek psychobiologiczny, do którego wlicza W. Jamesa, E. Claparède'a, Ovida Decroly'ego, Marię Montessori. Autor podaje na wstępie precyzyjną charakterystykę każdego prądu i kierunku. Przedstawiciele biologizmu pedagogicznego nie tylko korzystają ze zdobyczy nauk biologicznych i ich zastosowania w pedagogice, lecz idą znacznie dalej, uważając, że znajomość praw życia jest ważniejsza dla wychowania, aniżeli wszelka inna wiedza i kładzie nacisk na to wszystko, co służy zachowaniu jednostki, jej trzebom i szczęściu.

Pedagogikę personalistyczną dzieli autor na trzy kierunki: a) metodologiczny, b) aktywistyczny i c) terapeutyczny. Wśród przedstawicieli kierunku metodologicznego znajdujemy E. Lindego, E. Webera, H. Itschnera, F. Gansberga, H. Scharrelmanna i innych teoretyków szkoły wspólnoty. Twórcami kierunku aktywistycznego są H. Gaudig, A. Ferrière, C. Washburn, H. Rowid, którzy uważają szkołę za ognisko samodzielnej pracy dziecka. J. Kerscheneister jest w ujęciu prof. Chmaja wyrazicielem szkoły jako kuźni pożytecznych obywateli, R. Seidel, P. Błoński i Wład. Spasowski wyrazicielami szkoły jako narzędzia przebudowy

społecznej, zaś W. Wundt, O. Willmann, F. Paulsen, J. Langermann, P. Petersen, St. Prus Szczepanowski, L. Zarzecki, to twórcy szkoły wspólnoty życia. W kierunku terapeutycznym znajdujemy Z. Freuda, O. Pfistera, D. Adlera, F. Künkela, J. M. Guyau, H. Bernheima, P. E. Léwy'ego, E. Coue'go, K. Baudouina i A. Dryjskiego.

U przedstawicieli pedagogiki personalistycznej osobowość społeczna zajmuje pierwsze miejsce i jest idealnym celem wysiłków wychowawczych.

Pedagogika socjologiczna dzieli się na kierunek realistyczny i idealistyczny. W kierunku realistycznym odróżnia autor trzy systemy: naturalistyczny (E. Durkheim, P. Bergmann, P. Barth, E. Kriek, J. St. Bystróż, K. Sośnicki); instrumentalistyczny (J. Dewey, W. Kilpartrick, J. W. Dawid, A. Szyćłówna, J. Joteyko, H. Radlińska, Moszczeńska, Chalaśński); psycho-behaviorystyczny (W. Ch. Bagley, W. L. Thorndike, J. B. Watson, St. Karpowicz, W. Mr. Dougall, J. Sacsby, Z. Ziemiński). Jako reprezentanta kierunku idealistycznego autor przedstawia P. Natorpa. Pedagogika socjologiczna odrzucając indywidualistyczny cel wychowania widzi udoskonalenie społeczeństwa w społecznieniu jednostki i powiększeniu jej możliwości rozwojowych.

Pedagogika humanistyczna posiada trzy kierunki: a) aksjologiczny, b) aktualistyczny, c) religijno-moralny. Przedstawicielami kierunku aksjologicznego są: W. Dilthey, E. Spranger, T. Litt, B. Nawroczyński, S. Hessen, F. Znaniecki, Z. Mysłakowski, B. Suchodolski; przedstawicielami kierunku aktualistycznego jest B. Croce, G. Gentile, G. Lombardo-Radice, E. Codignola. Do kierunku religijno-moralnego zaliczył autor F. W. Foerstera, Józefa Mirskiego oraz przedstawicieli pedagogiki katolickiej. Do kierunku humanistycznego należałoby również wliczyć prof. Chmaja. W ujęciu pedagogów humanistycznych człowiek jest nie tylko istotą naturalną, ale przede wszystkim istotą kulturalną, uczestniczącą w procesie przeżywania i urzeczywistniania przedmiotowych wartości. Pojęcie kształcenia jest w pedagogice humanistycznej pojęciem istotnym i podstawowym.

Z dużym uznaniem trzeba podkreślić, iż autor opracował poglądy poszczególnych autorów w sposób zwięzły, syntetyczny a pełny i precyzyjny. Niezmiernie cenna jest również krytyka poglądów teoretyków pedagogicznych oraz podane przypisy, indeks osobowy, skomowid rzeczowy, ułatwiające pełne korzystanie z książki. Czytelnik z dzieła tego może sobie przyswoić w sposób dokładny teorie pedagogiczne XX wieku i zdobyć krytyczny przegląd pedagogiki współczesnej. Podana bibliografia prac myślicieli pedagogicznych ułatwia zapoznanie się bezpośrednio z ich teoriami. Wydanie książki pod względem szaty zewnętrznej, grafiki, układu drukarskiego stoi w pełni na poziomie.

Z uwagi na zgromadzenie w książce olbrzymiego materiału, nabiera ona oprócz monograficznego, również charakter podręcznika konsultatywnego, który każdemu interesującemu się dziedziną wychowania może być niezwykle pomocny, czym prof. Chmaj szczególnie dobrze przysłużył się kulturze pedagogicznej w Polsce.

Pewne wątpliwości budzi klasyfikacja prądów pedagogicznych; czy cztery główne kierunki wyczerpują wszystkie tendencje pedagogiki współczesnej? Wydaje się nam, że istnieją jeszcze kierunki, które nie dadzą się zamknąć w podanych czterech działach. Indywidualizm, intuicjonizm, kooperatywizm, pedagogika o charakterze politycznym, klasowym, narodowym, konfesjonalnym, wymagają specjalnego omówienia. Może należało rozbudować klasyfikację kierunków. Można by dyskutować także zaliczanie niektórych pedagogów do pewnych kierunków, np. Szumana do genetycznego, Dryjskiego jako jedyne przedstawiciela pedagogiki seksualnej, postawienie Moszczeńskiej obok Dawida i Joteykówny, Mirskiego obok Foerstera. Mimo wielkiego bogactwa uwzględnionych przez prof. Chmaja autorów daje się zauważyć brak wielu wybitnych teoretyków, jak W. Paulsen, Bovet, Dottreus, Zoretti, Lighthart, Ostreich, Russell i inni. Daje się również odczuwać brak niektórych współczesnych prądów, mających już zasięg światowy, jak np. Cousinet (praca zespołowa), Freinet (szkoły drukarnie), Platoon Schools, system Mackindera, system Howarda, Geheeb (Odenwaldschule) itd.

Pominięty został kierunek naukowy w pedagogice (Buyse, Jonckheere, Buckingham, De Moor, Prihoda, Meumann, Monroe, Rugg, Simon, Winch i wielka plejada innych).

Autor nie uwzględnił pewnych zorganizowanych ruchów, jak Liga Nowego Wychowania, Biuro Wychowania Moralnego, Światowa Federacja Stowarzyszeń Pedagogicznych, Międzynarodowe Biuro Wychowania i szereg innych; instytucje te reprezentują pewne nowe kierunki pedagogiczne.

Uwagi podane wyżej w niczym nie umniejszają wartości pracy prof. Chmaja, raczej świadczą o tym, że autor z olbrzymiego chaosu i gmatwaniny tendencji nurtujących w pedagogice wyszedł w dużej mierze zwycięsko. W dziedzinie klasyfikacji współczesnych prądów pedagogicznych, napotyka się na nieprzewidywalnie nieraz trudności. Książka zaś dra Chmaja stanowi w pewnym stopniu wzór tego rodzaju opracowań nie tylko w Polsce, lecz i za granicą. Szeroka wiedza autora, jego erudycja, obiektywizm, podziwu godny wysiłek, duża precyzja w używaniu

terminów ścisłych zasługują na pełne uznanie. Książka powinna znaleźć się w każdej szkole, bez względu na typ i stopień oraz stać się lekturą „dobrowolnie obowiązkową”, a niezawodnie przyczyni się do wyjaśnienia wielu kwestii spornych w wychowaniu.

## II. PEDAGOGIKA EKSPERYMENTALNA.

J. GAJZIŃSKA. Wyniki nauczania. Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego Z. N. P. Skład Główny w „Naszej Księgarni”, Warszawa 1939, str. 125.

Problem wyników nauczania absorbuje dzisiaj uczonych-pedagogów, nauczycieli-praktyków i administratorów szkolnych; nie są obojętne na te sprawy sfery gospodarczo-społeczne, bo od wyników nauczania zależy przede wszystkim przysposobienie do pracy zawodowej. Pedagodowie teoretycy badają czynniki, od jakich zależą dobre wyniki pracy szkolnej, nauczyciele poszukują środków, które pozwoliłyby na otrzymanie pełnych rezultatów w niezwykle żmudnej pracy, władze szkolne śledzą efekty pracy szkolnej, a wszyscy mają jeden cel: najlepsze przygotowanie młodych pokoleń do pracy i życia społecznego oraz do dalszej i doskonalszej rekonstrukcji społeczeństwa.

Mimo tak wielkiego zainteresowania tą sprawą, brak jest dotychczas obiektywnych kryteriów do wydawania sądów o wynikach nauczania w szkołach w zakresie poszczególnych przedmiotów. Najczęściej sądy o wynikach pracy szkolnej są oparte na przygodnych i dorywczych obserwacjach lub niezręcznych porównaniach.

Pewien postęp w tej dziedzinie stanowią nowe programy, w których zostały sformułowane oficjalne wyniki nauczania, które powinna osiągnąć każda szkoła.

W związku z tym pozostają przepisy o ocenie pracy nauczyciela, wedle których kwalifikacje nauczycieli ustala się na podstawie zbadanych wyników pracy szkolnej.

Tak postawiona przez czynniki oficjalne sprawa wymaga od sfer nauczycielskich ustalenia norm w zakresie wyników oraz sposobów, w jakie te wyniki powinny być wykrywane i mierzone. Zachodzi pilna potrzeba ustalenia obiektywnych kryteriów sprawiedliwej oceny pracy ucznia i nauczyciela, a równocześnie także możliwości realizacyjnej programów i warunków środowisko-wychowawczych. Często tak bywa, iż wymagania programowe są zbyt wysokie, nie idą w parze z rozwojem fizycznym i umysłowym dziecka, nie odpowiadają zainteresowaniom dzieci, albo klasy są przepełnione, daje się odczuwać brak pomocy naukowych i ewentualnie czasu dla gruntownego przerobienia materiału przewidzianego w programie.

Uwagi powyższe wykazują, iż sprawa ta wymaga bliższego oświetlenia. Podjęła się tego Poradnia Wychowawcza Z. N. P. w Lublinie, która za zezwoleniem Ministerstwa W. R. i O. P. i przy poparciu Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego Z. N. P. przeprowadziła badania w zakresie wyników nauczania w kl. VI szkół powszechnych III stopnia i porównania osiągniętych przez te klasy rezultatów z wynikami wymaganymi przez program. Klasy szóste wybrano dlatego, iż w obecnym ustroju szkolnictwa opiera się na nich program szkoły średniej ogólnokształcącej i zawodowej, a poważny odsetek młodzieży kończy na tej klasie swoje wykształcenie.

Problem wyników nauczania wymaga specjalnych narzędzi badawczych. Autorka pracy tej napotkała na poważne trudności, ponieważ oprócz testów Grzywak-Kaczyńskiej nie ma w języku polskim żadnych innych prób o cechowanych. Nadto testy Kaczyńskiej są dostosowane do programów dawnych i obejmują tylko czytanie, pisanie i arytmetykę. Trzeba było skonstruować zupełnie nowe testy historii i geografii. W opracowaniu prób punktem wyjścia dla autorki był program szkoły powszechnej. Ze względu na to, iż badania miały za zadanie sprawdzenie możliwości realizacyjnej w obecnych warunkach, p. Gajdzińska trzymała się go ściśle przy układaniu prób. W badaniu użyto następujących testów: 1) cichego czytania, 2) pisania, 3) arytmetyki, 4) historii, 5) geografii.

Przed badaniem testy te zostały wypróbowane co do ich jasności, wyraźności i czasu; po dokonaniu poprawek, testy te wydrukowano i użyto w badaniach.

Badania wiadomości zostały przeprowadzone na terenie czterech okręgów szkolnych (centralnym, wschodnim, zachodnim i południowo-wschodnim), głównie w miastach. Badania przeprowadzało nauczycielstwo, z którym szczególnie zostały dokładnie omówione na specjalnych konferencjach. Instrukcje na piśmie otrzymała każda osoba badająca; testy zostały dostarczone w przeddzień badań, aby zabezpieczyć się przed zapoznaniem się dzieci z ich treścią. W jednym dniu oprócz instrukcji ogólnej, podano test cichego czytania i pisania, następnie — po przerwach 5 i 10 minutowej — test arytmetyki i historii. W drugim dniu podano test geografii, a po przerwie kwestionariusz ogólny i skłonnościowy. Oprócz tego nauczyciele wypełnili kwestionariusze pedagogiczne dla lepszego poznania dzieci badanych. Badania te prowadzono w okresie między 4 a 12 czerwca 1936 r. Wypełnione testy wysyłano tegoż samego dnia po badaniu do Wydziału Pedagogicznego w Warszawie.

Test czytania wypełniło 3942 dzieci, test pisania 3919, test arytmetyki 3996, test historii 3861, test geografii 3842 dzieci. Razem było zbadanych 3996 dzieci, w tym 1927 chłopców i 2069 dziewcząt.

Rok urodzenia dzieci badanych wahał się od 1918 do 1925.

Z pracy p. Gajdzińskiej wynika jasno, że suma wiadomości zdobytych przez dzieci nie pokrywa się z wiadomościami zestawionymi w programie kl. VI. Dzieci nie opanowały materiału ortograficznego, historycznego, arytmetycznego, podobnie przedstawia się sprawa z geografją Polski. Jakie są przyczyny takiego stanu?

Najważniejszą przyczynę stanowi zbyt duża ilość dzieci w klasie; dowodem tego są badania prowadzone w szkołach ćwiczeń, gdzie wyniki były znacznie lepsze, co autorka wykazuje w szczegółowych obliczeniach procentowych. Dzieci ze szkół ćwiczeń w wyższym stopniu zrealizowały wyniki nauczania, aniżeli dzieci szkół powszechnych, ponieważ w klasach ćwiczeniówk liczbą dzieci nie przekraczała 38, podczas gdy w szkołach powszechnych przeciętna dochodzi do 50.

Również warunki bytowania dzieci w szkołach powszechnych są nieraz bardzo twarde, nie ułatwiają więc zdobycia choćby minimalnych rezultatów. Brak pomocy naukowych, brak czasu na gruntowne przyswojenie wiedzy, redukcja godzin nauki bez zmniejszania ilości materiału, brak zastępstwa za chorych nauczycieli nie przyczyniają się również do ulepszenia wyników nauczania.

Niewątpliwie, zbyt duża i przerastająca możliwości dziecka ilość materiału podanego w programach, małe zróżnicowanie tego materiału oraz słabe skoordynowanie z rozwojem dziecka w różnych regionach Polski niezwykle utrudniają pracę nauczycieli i mimo ich nadludzkie wysiłki, wyniki nie zawsze są zadowalające. Ażeby podnieść wyniki nauczania, należy przede wszystkim usunąć przyczyny podane przez autorkę.

Praca p. Gajdzińskiej jest bardzo staranna; wszystkie obliczenia wykonane bez błędu, styl jasny, prosty a zwięzły, argumenty przekonujące, wnioski umotywowane i ostrożne. Na podkreślenie zasługuje załączenie testów do książki. Książka ta wywoła niewątpliwie duże zainteresowanie wśród nauczycielstwa i władz szkolnych ze względu na temat i na bogaty materiał, który wprost nawołuje do przeprowadzenia pewnych zmian.

Publikacja ta stanowi też duży dorobek Z. N. P., który nie licząc się z tym, iż mogą znaleźć się ludzie o złej woli, którzy zechcą użyć materiałów zebranych do walki z nauczycielem i wysoko zorganizowaną szkołą powszechną, właśnie celem podniesienia tej podstawowej szkoły śmiało wskazuje na rzeczywiste przyczyny niepełnej wydajności pracy nauczycielskiej, choć zroszonej znojnym wysiłkiem i w interesie państwowym domaga się ulepszeń.

### III. PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA.

STRANSKY R. The Educational and Cultural System of the Czechoslovak Republic. Praha, Vladimír Žikas, Národní Třída 1938, str. 184, ilustracje. (System wychowawczy i kulturalny w Czechosłowacji).

W książce tej znajdujemy kompletną historię i opis kultury i wychowania w Czecho-Słowacji, napisaną z dużym umełowieniem. Prawne podstawy wychowania, polityka oświatowa, prądy kulturalne w tym kraju, dalej szkolnictwo powszechne, średnie, specjalne, wyższe, instytucje badawcze, szkoły artystyczne, oświata dla dorosłych, wszystkie te działy zostały doskonale opracowane i uzupełnione licznymi ilustracjami. W monografii podano również pewne wiadomości o szkolnictwie dla mniejszości (niemieckiej, węgierskiej, polskiej) oraz szkoły angielskie i francuskie, organizowane w większych ośrodkach. Książka jest wzorowo opracowana pod względem informacyjnym i dokumentacyjnym dla obcych i dobrze oświetla sprawy oświatowo-kulturalne w byłej Republice Czesko-Słowackiej.

RODGERS JOHN. The Old Public School of England. (Stare publiczne szkoły Anglii). Londyn, Batsford, 1938, str. 112, ilustracje.

Książka interesująca i bardzo instrykcyjna, zawiera historię „starych publicznych szkół”. Autor doskonale przedstawia ciągły sposób przystosowywania się tych dawnych szkół do nowych warunków spowodowanych przemianami społecznymi, a zwłaszcza do potrzeb narodu angielskiego, do celów każdej epoki. Rodgers dysponuje bogatymi materiałami historycznymi w nakreślaniu ewolucji poszczególnych szkół (jedna z nich obchodziła w r. 1927 swą 1300-letnią rocznicę); większość szkół opisanych przez autora pochodzi z 17 wieku. Szkół, które powstały dopiero w 19 wieku, autor nie uwzględniał. Nagromadzone fakty, charakterystyki profesorów i uczniów, anegdoty i referencje, zwyczaje, ubiory, sposoby pracy, zabawy, dążenia uczniów stanowią bardzo cenny przyczynek do historii szkolnictwa angielskiego, opracowanej w oryginalny i niezwykle interesujący sposób. Lektura tej książki przyczynia się do wyjaśnienia i zrozumienia poszczególnych epok kulturalnego życia Anglii. Nadto bogate fotografie i drzeworyty ilustrujące dawne budynki i życie szkolne dobrze uzupełniają tekst.



EDUCATIONAL POLICIES COMMISSION. The Purposes of Education in American Democracy. (Komisja polityki wychowawczej. Cele wychowania demokracji amerykańskiej). Waszyngton, National Education Association of the United States and the American Association of School Administrators, 1938, str. X + 158.

Członkowie Komisji polityki oświatowej wypowiadają w tej książce swoją opinię o zadaniach szkół i instytucji wychowawczych w Stanach Zjednoczonych A. P. Wszyscy członkowie specjalnie podkreślili potrzebę szczegółowej koordynacji celów wychowania i demokracji, bo niewątpliwie podstawą wychowania amerykańskiego są zasady demokratyczne. Bez tych zasad szkolnictwo amerykańskie musiałoby uschnąć z powodu braku soków żywotnych. Autorzy wykazują nadto, iż wychowanie młodzieży w duchu demokracji organicznej jest pilnym problemem, ideale solidarności, rozumieniu wzajemnym, obywatelskiej odpowiedzialności, skuteczności ekonomicznej, muszą iść z przekształcaniem się struktury społecznej i stać się koniecznością narzucającą.

#### IV. DYDAKTYKA.

Nauczanie pod kierunkiem. Pięć lat doświadczenia szkolnego. Wydawnictwo zbiorowe pod redakcją Pawła Ordyńskiego. Księgarnia W. Michalskiego i sp. 1939, Warszawa. 277 str.

Dotychczasowa dydaktyka opierała się głównie na podstawach logistycznych, mało zwracając uwagi na wyniki badań psychologicznych. Była to raczej dydaktyka nauczyciela z zupełnym pominięciem ucznia i jego sposobów pracy. Wskutek takiego postępowania uczniowie drogo okupywali swe wyniki szkolne, a często nauczyciela musiał zastępować korepetytor, pomagając w odrabianiu zadań domowych. Uczniowie nie byli wdrażani do racjonalnych metod uczenia się, co bardzo ujemnie odbijało się na wynikach pracy.

Zaradzić tym brakom miała częściowo tzw. metoda nauczania pod kierunkiem, wedle której zajęcia odbywają się pod kierunkiem odpowiedniego nauczyciela, który udziela rad i wskazówek całej grupie uczniów i pomaga im w umiejętnym zorganizowaniu pracy. Takie postępowanie ułatwia nauczycielowi zapoznanie się z trudnościami nieraz natury irracjonalnej, na które natrafia uczeń w swej pracy. Nadto praca domowa ucznia bez koniecznych pomocy naukowych odbywała się w znacznie gorszych warunkach. Dlatego częściowe choćby zastąpienie lekcji typu tradycyjnego i pracy domowej przez nauczanie pod kierunkiem, gdzie uczeń otrzymuje dokładne wskazówki i wdrożenie w metody uczenia się i myślenia, stanowić może doniosłą reformę szkolną.

Należy przeto powitać z dużym zadowoleniem ukazanie się pracy o nauczaniu pod kierunkiem pod redakcją dyrektora Ordyńskiego. W Polsce mamy wiele książek teoretycznych z zakresu wychowania i nauczania, może jeszcze więcej praktycznych przewodników, dawał się jednak odczuwać brak prac dydaktycznych opartych na skrupulatnym i kilkuletnim doświadczeniu. Z tego powodu książka ta posiada swoją specjalną wartość. Metoda nauczania pod kierunkiem była wypróbowana w gimnazjum ogólnokształcącym Zgromadzenia Kupców w W-wie.

Książka dzieli się na trzy części. W pierwszej dyrektor Ordyński i nauczyciele gimnazjum: R. Taubenszlag, E. Szymański i Jerzy Pyś formułują w jasny i logiczny sposób na tle wyników pracy zasady dydaktyczne i pedagogiczne systemu. W części drugiej podano prace z dziedziny różnych przedmiotów, prowadzonych zwykłą metodą nauczania, a mianowicie religii, ćwiczeń cielesnych i zajęć praktycznych. Część trzecia podaje artykuły o nauczaniu pod kierunkiem w dziedzinie języka polskiego, języka łacińskiego, języka obcego nowożytnego, historii, geografii, przyrody, fizyki i chemii oraz matematyki.

Nauczanie pod kierunkiem było stosowane od czterdziestu przeszło lat w siedmioklasowej szkole handlowej Zgromadzenia Kupców, jakkolwiek tego terminu wówczas jeszcze nie używano. Próby te podjął Jerzy Cwietskowski, ówczesny dyrektor zakładu, wyprowadzając społeczne zdobycze zagranicę. Wartość jego usiłowań jest tym większa, że próby te były stosowane w okresie twardej rutyny, mechanicznej tresury i formalnego kształcenia bez liczenia się z potrzebami dziecka. Uczniowie szkoły handlowej już w roku 1900 pracowali w szkole w godzinach przeobiednych i byli zwolnieni od poobiednego przygotowywania lekcji w domu. Wprawdzie wprowadzony system nie utrzymał się długo z powodów organizacyjnych, programowych i personalnych, był jednak pięknym zjawiskiem polskiej myśli pedagogicznej. Próby te wznowiono w r. 1933, czyli po przeszło 30-letniej przerwie, korzystając z doświadczeń Cwietskowskiego i eksperymentów poczynionych za granicą.

Główną trudność prób dawnych stanowiła lekcja 45-minutowa, która nie mogła pomieścić wykładu nauczyciela, przerobienia zadań przez uczniów oraz sprawdzenia osiągniętych wyników. Trudność tę usunęto przez wprowadzenie godziny 70-minutowej, w czasie której można było przedstawić zagadnienie, rozwinąć, przerobić, sprawdzić, uporządkować i utrwalić, przejść do samodzielnej pracy uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Wiele trudu wymagała część drugo samodzielnej pracy uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Wiele trudu wymagała część drugo lekcji, polegająca na samodzielnej pracy uczniów pod kierunkiem nauczycieli. Wszyscy ucza-

niowie musieli być obciążeni na miarę swych zdolności i odrobić pracę w określonym czasie przy aktywnej postawie. Dalo się to uskutecznić przez dokładne opracowanie części laboralnej lekcji i wprowadzenie miłych dla uczniów czynności, jak konstruowanie przyrządów i modeli, wykonywanie rysunków, tabel i diagramów, kolekcjonowanie okazów itd.

Uczniowie po odrobieniu lekcji pod kierunkiem, w godzinach poobiednich mają pełny wypoczynek, wolny czas od trosk dnia następnego, możliwość organizowania zabaw w miejsce gorączkowej i nerwowej pracy; zdobywają przez to również równowagę moralną i siłę do podjęcia bardziej intensywnej pracy nazajutrz.

Powodzenie tej metody i osiągnięcie interesujących wyników ułatwiło młode, dobrze wykwalifikowane, oddane sprawie i entuzjastyczne grono profesorskie. Z dużą sympatią czyta się rozprawki członków grona, zatrudnionego w klasach eksperymentalnych gimnazjum. Wanda Żółkiewska opisuje swe prace i wyniki w dziedzinie języka polskiego, Jerzy Kreczmar podaje swe uwagi o programie języka polskiego, Stefan Żółkiewski przedstawia pracownię polonistyczną, Stefan Zakrzewski zapoznaje z nauką języka łacińskiego, Szymon Lubelski opracował nauczanie języka obcego nowożytnego wydatniając specjalnie lekcję ruchoma, Witold Łukasiewicz analizuje nauczanie i program historii, Michał Więckowski daje sprawozdanie z zespolowych prac referatowych z geografii, Włodzimierz Michajłow mówi o nauczaniu biologii i o potrzebie nowego typu podręcznika do biologii, Wanda Manczarska podkreśla znaczenie wychowawcze fizyki, Ryszard Szczepański dzieli się uwagami o rozwiązywaniu zadań liczbowych z fizyki, Edward Szpilrajn charakteryzuje nauczanie matematyki, Mieczysław Oleszkiewicz pisze o zaprawianiu młodzieży do samodzielnego rozwiązywania zadań matematycznych.

Nadto interesujące uwagi znajdujemy u autorów uczących przedmiotów zwykłą metodą, jak ks. Jaskłowski o religii jako o naczelnym przedmiocie szkolnym, Hafnera o nauczaniu religii, Górnego o ćwiczeniach cielesnych opartych na szkolnych badaniach biometrycznych, Tomczaka o zajęciach praktycznych.

W książce tej znajdujemy bogaty materiał, pobudzający do dyskusji, wymiany myśli i do nowych eksperymentów; napisana jest interesująco, prosto, jasno a w sposób przekonujący. Z treścią tej książki powinni zapoznać się nauczyciele szkół powszechnych, średnich i zawodowych oraz nauczycielskich, przedyskutować ją na konferencjach pedagogicznych, rejonowych i w ogniskach metodycznych.

## V. OŚWIATA POZASZKOLNA.

SEWERYN WIDERSZAL. Pedagogika Biblioteczna WALTERA Hofmanna. Fundusz Wydawniczy imienia Faustyna Czerwijowskiego. Warszawa 1939, str. 47.

Rozprawka ta jest pracą seminaryjną wykonaną pod kierunkiem prof. Heleny Radlińskiej w Seminarium Czytelnictwa na Sekcji Społeczno-Oświatowej Wydziału Pedagogicznego W. W. P.

Autor po podaniu najważniejszych dat z życia Waltera Hofmanna oraz jego prac, nakreślił to, na którym rozwiniął się nowy system organizacji bibliotek w Niemczech. Hofmann nie godząc się na wyłączny kierunek ekstensywny w czytelnictwie i bibliotekarstwie głosi potrzebę walki o dobrą książkę, której przeczytanie może wywoływać u młodzieży jakieś przeżycia i być punktem wyjścia nowej działalności społecznej. Rola biblioteki oświatowej nie polega na rozdawaniu warstwom ubogim tego, co inne warstwy posiadają, lecz celem biblioteki jest wprowadzenie czytelnika do narodowej wspólnoty kulturalnej. W narodzie podzielonym na grupy dążność do wspólnoty kulturalnej winna się realizować poprzez grupę, co nie oznacza rezygnacji z szerzej pojętej wspólnoty. Warunkiem stwarzania wspólnoty kulturalnej jest wzmacnianie poczucia społecznego.

Olbryzmia produkcja surogatów literackich przyczynia się do przygnięcia literatury wartościowej i zaciemnia duchowy porządek. Biblioteka musi pomóc czytelnikowi w odróżnieniu wartościowego dzieła od surogatu i zorientowaniu się w duchowym porządku piśmiennictwa i podania takiego dzieła, które dla jednostki w danej sytuacji ma znaczenie żywotne. Celem polityki bibliotecznej jest uwolnienie „pamięci narodu” od namiastek i surogatu. Dla osiągnięcia tego celu jest konieczny w bibliotece dobór książek według wartości i żywotności, odpowiednie ich uporządkowanie oraz pośrednictwo pomiędzy książką i czytelnikiem. Dobra biblioteka musi bronić naród przed zubożeniem wewnętrznym przez dynamiczne kształcenie dorosłych, w przeciwieństwie do mechanicznego rozsiewania wiadomości.

Realizacja tych celów może odbyć się głównie przez odpowiedni dobór książek. Jest konieczne, by biblioteka nie dopuszczała do swoich zbiorów wszystkich książek, lecz by dobór odbywał się na podstawach ogólnoludzkiej etyki. Zasada tu powinno być odrzucanie wszystkiego, co paraliżuje wiarę w życie i energię. Innym warunkiem doboru jest „bliskość” przeżyciom czytelnika. Osoba kompletująca księgozbiór powinna orientować się rzeczowo w danej dziedzinie, powinna wypracować pogląd środowiska.

Ważnym środkiem realizacji celów biblioteki jest katalog jako zasadnicza forma informacyjnej bibliotecznej, indyktor (pamięć pomocnicza), wypożyczanie, werbowanie czytelników. Wiastanna dbałość o czytelnika może być niebezpieczna, bo daje mnożność tendencyjnego wpływu na niezorientowanego czytelnika; system ten doprowadza do usypiania własnej aktywności czytelnika, który korzystając z pełnych usług bibliotekarza rezygnuje z trudu wyboru.

W rozprawce tej znajdujemy interesujące uwagi o przygotowaniu bibliotekarzy, o gmachu bibliotecznym, o badaniach naukowych w dziedzinie bibliotekarskiej. Na końcu podano wykaz najważniejszych pism Waltera Hofmanna w układzie chronologicznym.

Broszurę tę powinien przeczytać nie tylko każdy oświatowiec i bibliotekarz, lecz również nauczyciel; treść broszury o charakterze filozofii biblioteki pozwoli mu na lepsze zrozumienie tego potężnego środka w wychowaniu.

DR MARIA GRZĘDZIŁSKA. O wychowaniu dziewcząt. Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna. T. 35/36, Lwów, 1938, str. 64.

O wychowaniu dziewcząt mówi się i pisze u nas ostatnio niewiele. Czyżby nie było ono więcej zagadnieniem piekącym i wymagającym rozwiązania? Bynajmniej. Jest nim nadal i społeczeństwo zaczyna odczuwać niedomagania dzisiejszego szkolnego wychowania i wykształcenia dziewczęcego, zwłaszcza ogólnokształcącego, zorganizowanego prawie identycznie z męskim. Coraz silniej budzi się w społeczeństwie przekonanie, że wychowanie dziewcząt powinno w znacznie szerszej niż dotychczas mierze uwzględnić specyficzne pierwiastki kobiece i specyficzne zadania kobiety w kulturze współczesnej, nie rezygnując bynajmniej z pełnej równości płci w każdej dziedzinie.

Na tym stanowisku staje też młoda widocznie i pełna werwy autorka broszury „O wychowaniu dziewcząt”; mówiąc: „Człowieczeństwo kobiety da się zrealizować tylko w jej kobiecości... Wychowanie niszczące odrębność niewieścią: byłoby kiepskim interesem społecznym i kobiecym. Niegdyś nie brano wcale pod uwagę osobowości kobiety, stąd płynęło zaniedbanie jej kształcenia. Dziś by się trzeba liczyć nie z jej równowartością, lecz z jej odrębnością”. Słusznie podkreśla autorka oba główne zadania kobiety współczesnej: zadania w rodzinie, które kobieta ma spełnić jako żona i matka oraz zadanie w społeczeństwie i zawodzie. Uwzględnienie obu tych zadań w wychowaniu nie jest rzeczą łatwą, ale konieczną. Ani „kurka domowa”, ani „ciasny ideał zawodowy”. Taką jest myśl przewodnia książeczki, wypowiedziana w rozdziale I. Szkic psychiki dziewczęcej, nakreślony w rozdziale II zgrabnie i przekonująco zestawia dotychczasowe wyniki badań nad psychiką dziewczęcą.

Rozd. III omawia pracę wychowawczą na terenie szkoły, domagając się uwzględnienia obok nauki strony praktycznej; szkoda jednak, że autorka nie omawia jej dokładniej; „sprzątać, prać, czyścić, gotować i piec”, „zetknąć się z dziatwą z przedszkoli” i „zobaczyć pielęgnację niemowląt” — oto program praktyczny autorki. Ponadto: „doprowadzić do korzystnej oceny zajęć kobiecych, pracy matki w domu, utrwalić postawę dziewczęcą w zabawach i zajęciach praktycznych”, uwzględniać ćwiczenia muzyczne i rytmiczne, wyrabiać „poczucie pięknej formy na przedmiotach otoczenia”. Dobrze nakreślony jest program pogadanek i innych oddziaływań wychowawczych dla poszczególnych faz rozwoju (klas), nastawionych głównie na umocnienie samopoczucia „dziewczyńskiej płci” i na jej uspołecznienie.

Rozdział IV poświęca „zagadnieniu techniki pracy” w szkole czysto żeńskiej i w szkole koedukacyjnej. Autorka uważa, że szkoła koedukacyjna ma poważne walory wychowawcze, że jednak odrębna żeńska góruje nad koedukacyjną dydaktycznie „bezsposornie”. Jest to jednak twierdzenie nie poparte żadnymi dowodami i wobec tego przyjąć go „na wiarę” nie można. Sprawa jest sporna. Sama technika pracy szkolnej omówiona jest przez autorkę fragmentarycznie — zabrakło tematu, doświadczenia i — tchu.

Autorka ma świadomość ważności całego zagadnienia. Obejmuje też bystrą myślą jego całokształt, uświadamiając sobie, że dotyczy ono nie tylko szkoły ale i lat poszkolnych, nie tylko młodzieży warstw średnich, lecz i młodzieży robotniczej i wiejskiej (w „Zakończeniu”). Ma też wiele publicystycznego temperamentu i odwagi nazywania rzeczy po imieniu. Brak jej jednak z jednej strony głębszego, naukowo ufundowanego podejścia do tematu, z drugiej zaś — odpowiedniego zasobu własnych i obcych doświadczeń, na których by oprzeć można dokładnie przemyślane i konkretnie rozwinięty projekt reformy wychowania dziewczęcego w ramach dzisiejszej organizacji szkolnej.

„Literatura przedmiotu”, podana na końcu — bardzo fragmentaryczna. Język i styl miejscami niepotrzebnie trywialne. Pretensjonalna przedmowa szkodzi samej rzeczy.

M. Friedländer

FRANZ KADE. Die Wende in der Mädchenerziehung. Verl. W. Crüwell, Dortmund-Breslau, 1937, str. 63.

Trzecia Rzesza wyznaczyła kobiecie jako zadanie: dziecko i rodzinę. „Światem kobiety jest rodzina, mąż, dzieci, dom” (Hitler). „Nie istnieje wychowanie ogólnoludzkie, istnieje tylko wychowanie męskie i kobiece” (Bäumler). „Odbudowa rodziny jest istotną częścią stojącą przed nami narodowego i historycznego zadania” (Krieck). Takie nastawienie decyduje o kierunku wychowania dziewcząt w totalnych Niemczech. Za cel uważa ono rozbudzanie i rozwijanie w dziewczęciu cech kobiecych, tłumionych dotychczas i zniekształcanych, jak twierdzi autor, przez liberalistyczny ruch kobiecy, którego skutkiem było nie tylko równouprawnienie kobiety, lecz też szkodliwa dla niej identyczność wychowania obu płci. Zreformowane wychowanie dziewczęce chce wychować nie „mamusie” (Hausmütterchen), „samirzke” (Weibchen) czy „emancypantkę” (Frauenrechtlerin), lecz świadomą swych obowiązków kobietę-żonę i matkę oraz odważną towarzyszkę życia mężczyzny, którego zadania leżą poza domem. Wychowanie dziewczęce musi dlatego uwzględnić przede wszystkim fizyczną i emocjonalną stronę dziewczęcia, a mniej intelektualną. Wychowanie to odbywa się w rodzinie, w szkole, w organizacji młodzieżowej, w służbie pracy i innych instytucjach społecznych dla tego celu stworzonych.

O ile chodzi o szkołę, to zasady wychowania dziewczęcego są następujące: Wychowanie fizyczne ma na celu zdrowie i piękno ciała, pielęgnuje zabawę i tańce ludowe, pływanie, wiosłowanie i narty. Kształtowanie charakteru męskiego owiane jest duchem żołniersko-wojennym (soldatisch-kämpferisch), kształtowanie charakteru kobiecego ma stworzyć typ kobiety ofiarnej, zdolnej do poświęceń. Cechy jej charakteru to: pewność siebie, poczucie godności, siła ducha, zdolność życia wewnętrznego, optymizm, odwaga życiowa, ofiarność, siła woli, nastawienie nie na wygodne życie mieszczańskie, lecz na walczący o byt naród, którego jest częścią. Nauczanie szkolne powinno zatracić charakter nauczania poszczególnych „przedmiotów”; niechodzi bowiem o wiedzę, lecz o odpowiednie ukształtowanie sposobu myślenia i działania przez nauczanie, uwzględniające głównie stronę uczuciową i intuicyjną.

Silny nacisk położony jest na stronę praktyczną, tj. na umiejętności potrzebne w pracy domowej kobiety. Kade podkreśla jednak, że nie chodzi tu wyłącznie o techniczną stronę, a więc samo gotowanie, sprzątanie, szycie, pielęgnację niemowlęcia itp. (bo to mają dać specjalne kursy i szkoły gospodarstwa domowego i przysposobienia rodzinnego), lecz raczej o samo nastawienie dziewczęcia na rodzinę, macierzyństwo i pracę społeczną. Takie nastawienie pielęgnować można i należy poczynając już od przedszkola, od samych zabaw dziecięcych. Przedmioty praktyczne powinny więc zająć w programie szkolnym poważne stanowisko, podkreślając jednak obok technicznej także swą duchową wartość, bynajmniej nie niższą od wartości przedmiotów intelektualnych. Kształcenie praktyczne powinno oprzeć się na realnej pracy dziewcząt w ochronce, w kuchni szkolnej czy pralni, w ogrodzie szkolnym i przy hodowli małych zwierząt domowych, przy pielęgnowaniu roślin doniczkowych, sprzątaniu budynku szkolnego itp.

Druga część książki, zaopatrzona szeregiem fotografii, poświęcona jest opisowi realizacji owej praktycznej strony wychowania dziewczęcego w prowadzonej przez autora dwuklasowej szkole wiejskiej mieszanej w wiosce Wörsdorf w górach Taunus niedaleko Frankfurtu nad Menem. Specjalną opieką otacza autor przedszkole połączone ze szkołą, podkreślając wartość pracy dziewcząt przy małych dzieciach w przedszkolu.

Autor reprezentuje kierunek radykalny, domagający się bezwzględnego zerwania z „intelektualizmem” szkoły liberalistycznej i nadania jej charakteru szkoły praktycznej i prawdziwie ludowej, czyli wiążącej i związanej z życiem ludu, której ostatecznym celem ma być „totalna mobilizacja narodu niemieckiego”.

Odrzucając cały stos górnolotnych frazesów i powtarzających się uroczystych, apodyktycznie brzmiących twierdzeń w stylu patronującego autorowi Kriecka, możemy uznać jednak książkę Kadego nie tylko za ciekawe naświetlenie ważnej dziedziny narodowo-socjalistycznej pedagogiki, lecz także za jeden z przyczynków do zagadnienia, które interesuje dziś wszystkie kraje kulturalne. Uznając tendencję do ograniczenia życia i działalności kobiety za wyraźnie antykulturalną, musimy jednak uznać wartość niektórych szczegółów nowego wychowania dziewczęcego.

M. Friedländer

# 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

Le IV-ième Congrès Pédagogique. Le 27, le 28 et le 29 Mai courant a eu lieu le IV-ième Congrès Pédagogique organisé par l'Union des Instituteurs Polonais. Le problème central du Congrès est celui de „l'Éducation envisagée au point de vue de la structure sociale de la Pologne”. Le problème a été présenté et éclairé par des sociologues, des philosophes, des pédagogues et des enseignants professionnels. Au Congrès ont participé des instituteurs et les professeurs des tous les degrés et types d'enseignement, les délégués des sociétés vouées à l'instruction et les représentants des autorités scolaires.

Le Congrès a été une importante manifestation des éducateurs polonais, lesquels en se basant sur la civilisation polonaise qui compte plus de mille ans, et sur le caractère particulier de l'âme de la nation polonaise, tracent de nouvelles voies qui ont pour but d'affermir la puissance de la République. Au moment où l'inquiétude règne en Europe, les instituteurs polonais calmes, fermes et décidés continuent leurs travaux pédagogiques n'ayant en vue que les biens culturels de la Patrie.

Le programme du Congrès est suivant.

SAMEDI, LE 27 MAI. Ouverture du Congrès, Dr. Jakiel. M. Z. Nowicki, président: Discours d'ouverture.

Session plénière. M. le Prof. Chałasiński: „L'Éducation et la structure sociale de la Pologne”. Me. le Prof. H. Radlińska: „Le rôle de l'éducation dans les transformations sociales”.

I-e Section. M. le Dr A. Jakiel: „Le problème de l'école unique en Pologne et à l'étranger”. M. le prof. B. Zawadzki: „Les méthodes de sélection pédagogique dans l'enseignement”.

II-e Section. M. le Dr. S. Rychliński, privat-docent: „L'échelle sociale et l'échelle d'instruction”. Mme W. Hozzowska, Dr.: „L'organisation de l'enseignement et les transformations économiques de la Pologne”. M. A. Patkowski: „Le régionalisme dans l'enseignement et dans l'éducation”.

III-me Section. Mme M. Uklejska, Dr.: „Les fonctions sociales des jardins d'enfants”. M. Cz. Wycech: „Les fonctions sociales de l'école primaire”. M. T. Burkowski: „Les fonctions sociales de l'école secondaire”.

IV-e Section. M. le Prof. M. Odrzywolski: „Les programmes d'études et les courants pédagogiques contemporains”. M. B. Chróścicki: „Certaines directives de l'éducation polonaise”. M. le Dr. S. Skrzyszewski: „Les programmes d'étude et les expériences didactiques des instituteurs”. M. J. Bednarz: „Nouveaux essais éducatifs et didactiques en Pologne”.

Soirée-réunion.

DIMANCHE, LE 28 MAI. Session Plénière. M. le Prof. A. B. Do-

**browolski:** „Les directives de l'organisation démocratique de l'instruction”. M. le Prof. Z. Myślakowski: „La participation des instituteurs à la formation du système éducatifs dans l'Etat”. M. le Prof. F. Bujak: „L'intelligence des paysans”.

I-e Section. M. J. Kolanko: „Le rôle du mouvement fédératif des instituteurs dans le développement de l'enseignement”. M. le Dr. H. Rowid: „La formation des instituteurs”. M. K. Maj: „L'organisation de l'enseignement et l'instruction des adultes”.

II-e Section. M. S. Solarz, ingénieur: „L'école et les problèmes ruraux”. M. le Dr. Góryński: „L'organisation de l'enseignement et la formation de la jeunesse urbaine à la vie professionnelle”. Mme M. Kaczyńska, Dr.: „La surveillance psychologique et sociale de l'enfant à son entrée à l'école”.

III-e Section. M. le Prof. Kotarbiński: „Les fonctions sociales des universités et des hautes écoles”. M. le dir. F. Dąbrowski: „Les fonctions sociales de l'école professionnelle”. M. S. Kwiatkowski: „Les fonctions sociales de l'école de perfectionnement”. M. W. Radwan: „Les fonctions sociales des universités populaires aux internats”.

IV-e Section. M. le Colonel T. Kornilowicz: „Le problème de la défense du pays dans l'enseignement et l'éducation”. Mme H. Pohoska, Dr. Privat Docent: „Les problèmes de l'Etat et sociaux dans les programmes d'études”. M. le Dr. J. Pieter: „Les bases psychologiques de l'éducation sociale”.

LUNDI, LE 29 MAI. Session Plénière. M. le Prof. S. Baley: „Le facteur psychologique dans la construction des programmes d'études”. M. le Prof. S. Kalinowski: „Le rôle sociale de la Science”. M. le Dr. Jakiel: Compte-Rendu général des débats du Congrès. Résolutions. Clôture du Congrès.

Nouveau programme d'études pour la formation des maîtresses de l'éducation préscolaire. Le Ministère de l'Instruction publique a publié un nouveau programme d'études pour les écoles normales (cours de 4 ans) vouées à la formation des maîtresses des jardins d'enfants. Ce programme réserve une large place — à côté des matières d'instruction générale — aux matières pédagogiques. Une importance particulière y est attachée au développement psychique et physique de l'enfant, à l'organisation habile des conditions qui peuvent contribuer au développement des forces intérieures des enfants.

L'acquisition des doctorats aux universités polonaises par des citoyens des états étrangers. Les citoyens des états étrangers désireux d'obtenir le grade de docteur aux universités polonaises peuvent être dispensés par le Conseil de la Faculté du devoir de „nostrifier” à l'Université polonaise leur grade scientifique inférieur (licence) acquis à une haute école étrangère, si le diplôme susdit a été reconnu par le Conseil de la Faculté respectif comme équivalent au grade soientifique inférieur conféré par les hautes écoles polonaises. Le grade de docteur acquis aux écoles académiques polonaises par les sujets des états étrangers ne leur assure pas toutefois les droits rattachés aux diplômes scientifiques inférieurs conférés par les écoles académiques polonaises.

---

REDAKTOR: DR ALBIN JAKIEL

KOMITET REDAKCYJNY: DOC. DR JÓZEF CHAŁASINSKI,  
PROF. DR Z. MYŚLAKOWSKI, DOC. DR MARIAN ODRZYWOLSKI

---

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:  
STANISŁAW KWIATKOWSKI

---

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

678

# RUCH PEDAGOGICZNY

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

M I E S I Ę C Z N I K

CZASOPISMO POSWIĘCONE  
TEORII WYCHOWANIA

REVUE CONSACRÉE À LA  
THÉORIE DE L'ÉDUCATION

ORGAN INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO Z.N.P.

REDAKTOR:

Dr Albin Jakiel

KOMITET REDAKCYJNY:

Dr Józef Chałasiński, Docent Uniwersytetu J. Piłsudskiego,  
Dr Zygmunt Mysłakowski, Profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego,  
Dr Marian Odrzywolski, Docent Wolnej Wszechnicy Polskiej.

ROCZNIK

XXVIII

1938/1939

W A R S Z A W A 1939

---

Związek Nauczycielstwa Polskiego  
ul. Smulikowskiego 1





## TREŚĆ ROCZNIKA XXVIII (1938/39)

### I. ARTYKUŁY

	Str.
Baumgarten Fr., doc. dr (Szwajcaria) — Wdzięczność u dzieci jako uczucie społeczne . . . . .	19
Bednarz J. — Próby wychowawczo-dydaktyczne w szkole powszechnej nr 123 w Warszawie . . . . .	226
— Próby wychowawczo-dydaktyczne w szkole powsz. nr 54 w Warszawie	279
Borek J. — Szkoła i nauczyciel we współczesnej beletryście polskiej 7, 57, 122, 176, 257,	349
Friedländer M. dr — William Stern jako pedagog . . . . .	222
Górski W. — Analiza psychologiczna wspomnień z wczesnego dzieciństwa 1, 63, 129, 268,	359
Jędrychowska J. dr — Plan Jenajski w Trzeciej Rzeszy . . . . .	73
Kiken I. dr — Znaczenie przyzwyczajania w nauczaniu i wychowaniu . . . . .	173, 275
Korniszewski F. mgr — O dydaktyce ogólnej i szczegółowej, o literaturze dydaktycznej oraz o nauczaniu dydaktyki . . . . .	209, 335
Langholz L. dr — O literackiej produkcji młodzieży . . . . .	180, 261
Papierman M. dr — 130 lat nowoczesnej szkoły . . . . .	29
Pieter J. dr — Wiadomości młodzieży wstępującej do szkoły wyższej . . . . .	161
„ Pochodzenie filozofii a sprawa kultury filozoficznej . . . . .	305
Skrzeszewski St. dr — Dydaktyka w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych . . . . .	105
„ Z dziejów Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich dla nauczycielstwa . . . . .	320
Sobolski K. dr — Uwagi o poznawaniu życia dziecka w środowisku przez młodzież liceum pedagogicznego . . . . .	114
Sznajer I. mgr — Pedeutologia, jej rozwój i metody . . . . .	69, 116, 217, 288
Szulkin M. — Ludwik Krzywicki jako pedagog . . . . .	185
— Reforma ideologiczna i ustrojowa szkoły średniej w Niemczech . . . . .	32, 81

### II. KRONIKA

Biografie . . . . .	238
Konferencje, Kongresy, Zjazdy . . . . .	35, 86, 135, 194, 238, 294
Pedagogika . . . . .	139
Wychowanie moralno-społeczne . . . . .	36, 139
Wychowanie obywatelskie . . . . .	365

	Str.
Wychowanie estetyczne . . . . .	37, 141, 368
Wychowanie wojskowe . . . . .	367
Szkoły doświadczalne . . . . .	41, 141, 197, 369
Nowe wychowanie . . . . .	298
Instytuty pedagogiczne badawcze . . . . .	197, 239
Kształcenie nauczycieli . . . . .	39, 144, 198, 240, 299 377
Zyciorysy nauczycieli . . . . .	202
Pedagogika porównawcza . . . . .	37, 145
Organizacja szkolnictwa . . . . .	244, 370
Administracja szkolna . . . . .	38
Opieka społeczna nad dzieckiem . . . . .	38, 146, 369
Wspomnienia pośmiertne . . . . .	41, 189, 194

### III. KSIĄZKI.

Sprawozdania z Kongresów . . . . .	42, 95, 148
Biografie . . . . .	44, 204, 300
Historia wychowania . . . . .	45, 250, 300
Pedagogika . . . . .	45, 97, 249, 301, 379
Filozofia wychowania . . . . .	47
Psychologia wychowania . . . . .	48, 95, 148, 206, 246, 300
Socjologia wychowania . . . . .	50, 96, 149
Pedagogika porównawcza . . . . .	51, 99, 150, 252, 382
Organizacja szkolnictwa . . . . .	100, 302
Wychowanie moralne . . . . .	150
Kształcenie nauczycieli . . . . .	154
Opieka społeczna nad dzieckiem . . . . .	251
Pedagogika eksperymentalna . . . . .	381
Dydaktyka . . . . .	383
Oświata pozaszkolna . . . . .	384
Bibliografia . . . . .	204

IV. ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE . . . . .	52, 155
---------------------------------------	---------

V. INFORMACJE o ruchu pedagogicznym polskim w językach obcych	53, 101, 156, 207, 254, 303, 387
---	----------------------------------

VI. STRESZCZENIA . . . . .	56, 104
----------------------------	---------

---

# ENCYKLOPEDIA WYCHOWANIA

pod redakcją:

DRA STANISŁAWA ŁEMPICKIEGO, DRA WOJCIECHA GOTTLIEBA,  
DRA BOGDANA SUCHODOLSKIEGO i JÓZEFA WŁODARSKIEGO

Pierwsza w Polsce Encyklopedia w układzie działowym, zatwierdzona przez Min. W. R. i O. R. jako wydawnictwo pomocnicze do bibliotek uczniowskich w zakładach kształcenia nauczycieli oraz jako wydawnictwo pomocnicze dla nauczycieli szkół wszystkich typów.

Wychodzi w zeszytach.

Każdy zeszyt 64 stron druku w formacie 17 × 25.

Tomy I i II zostały ukończone i są do nabycia:

- Tom I — Wychowanie, 17 zeszytów bez oprawy . . . . . zł 60.—  
w oprawie zł 70.—
- Tom II — Nauczanie, 12 zeszytów bez oprawy . . . . . zł 45.—  
w oprawie zł 50.—
- Tom III — Organizacja wychowania i nauczania publicznego — przewidywane 14 zeszytów, z których 10 już się ukazało i są do nabycia w prenumeracie po zł 3.— za zeszyt.

Całość wydawnictwa członkowie Związku Nauczycielstwa Polskiego mogą nabyć na 10 rat miesięcznych.

Do nabycia:

## „NASZA KSIĘGARNIA” Sp. Akc.

### ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

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

## „DZIECIĘTWO 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 piętnastego 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