



0157.



OD REDAKCJI.

Wysyłamy dzisiaj Sz. Czytelnikom pierwszy powiększony numer „Pracy Szkolnej”, która odąd ukazywać się będzie raz na miesiąc — jak dotychczas, lecz w rozmiarach dwu arkuszy, zamiast jednego. W ten sposób powoli czynimy zadość życzeniom tych Kolegów i Koleżanek, którzy niejednokrotnie w listach do Redakcji wyrażali życzenie powiększenia rozmiarów „Pracy Szkolnej”.

Ażeby jaknajlepiej służyć potrzebom nauczycielstwa, Redakcja zwraca się do Czytelników z propozycją nadsyłania odpowiedzi na następujące zapytania: 1) czy jakiś dział naszego pisma należałoby rozszerzyć, 2) jakie braki pisma dają się odczuwać. Redakcja w miarę sił dążyć będzie zawsze do zaspokojenia potrzeb Czytelników i do ścisłego z nimi porozumienia. Odpowiedzi na powyższe pytania przysyłać należy pod adresem redaktorki: Polna 40, m. 5.

Uzasadnienie jednolitego systemu w organizacji szkolnictwa*)

Od samego zarania wznowionej niepodległości odłamy zorganizowanego nauczycielstwa były rzecznikami opinii, że wszystko, co się czyni w dziedzinie szkolnictwa, chociażby nie dotyczyło wyłącznie nas, nauczycielstwa, przez wzgląd na dobro sprawy, powinno dokonywać się zawsze z nami, zawsze z naszym współudziałem. Byliśmy i jesteśmy przekonani, że skuteczność oddziaływań przez szkołę na społeczeństwo zapewnić może jedynie współdziałanie czynników państwowych i społecznych. Śród społecznych — nauczycielstwo jest czynnikiem pierwszorzędym i niezastępijonym. I pomimo, iż dziewięcioletnia działalność organów rządowych oświecenia publicznego przez błędną politykę szkolną i wadliwą organizację sprawozdała nas do roli wyłącznie biernej, do roli wykonawców zarządzeń, czynionych w przeważnej mierze bez naszego udziału i wbrew albo pomimo naszej opinii — nie osłabia to w najmniejszym nawet stopniu naszego przeświadczenia, że ta polityka szkolna musi ulec zmianie w tym duchu, iż staniemy się współtwórcami szkolnictwa, a wtedy ponosić chętnie będzie-

1) Referat wygłoszony na Zjeździe Del. Pols. Naucz. Szk. Pow. w dn. 30 lipca 1926 r.

my nie tylko ograniczoną odpowiedzialność jako urzędnicy, wykonawcy, stosownie do artykułów pragmatyki służbowej, lecz pełną odpowiedzialność obywatelską i organizacyjną. Ignorowanie naszych postulatów nie osłabia naszej czujności, lecz ją potęguje. I wysunięcie na porządek dziennych obecnego Zjazdu sprawy ustroju szkolnictwa jest jeszcze jednym dowodem naszej czujności. W rozważaniach i dyskusjach na temat ustroju szkolnictwa najczęściej bywa wysuwany na czołowe miejsce argument natury politycznej a mianowicie: ustrój szkolnictwa winien stać się najważniejszym środkiem przekształcenia struktury społecznej w duchu demokratycznym. W warunkach współczesnej rzeczywistości, której cechą wybitną stanowi widoczna demokratyzacja społeczeństw, a co za tem idzie, upowszechnianie się wiedzy i dążenie do podniesienia poziomu umysłowego i moralnego mas ludności, rozważanie zagadnienia ustroju szkolnictwa ze stanowiska potrzeb demokracji jest naturalne i konieczne. Nie jest jednak słusznem wysuwanie tego argumentu na czołowe miejsce, usiłowanie nadania mu wartości najwyższej i decydującej.

Jest niesłusznem, ta bowiem jednostronna argumentacja dostarcza pozorów, jakgdyby jednolity system szkolny był tylko sprawą tej lub innej partji politycznej, głoszącej hasła demokratyczne, jakgdyby realizacja tego systemu sprowadzała się tylko do wykonania jednego z postulatów demokracji. Jest to niesłuszne, sprawa bowiem jednolitego systemu szkolnego to zagadnienie, stojące ponad partjami politycznymi; walka o jednolity system szkolny to walka przede wszystkim o duszę dziecka, o przyszłość całych mas młodzieży, o takie warunki szkolnego wychowania, któreby tym masom zapewniły najpomyślniejsze warunki wszechstronnego rozwoju, umożliwiły najlepszy rozwój wszelkich zdolności — wszędzie, gdzie one się pojawiają.

Dyskusja na temat ustroju szkolnictwa winna się toczyć nie na płaszczyźnie tej lub innej ideologii politycznej, lecz przede wszystkim winna się odbywać i być rozstrzygnięta na gruncie naukowej wiedzy o dziecku i młodzieży.

Jeżeli dzisiaj rozumny prawodawca przy układaniu programu szkoły, czy poszczególnego przedmiotu w określonym zakresie, liczy się już z przyrodzonymi właściwościami wieku młodzieży, dla której owe programy są przeznaczone; jeżeli dziś zarówno w metodach nauczania, jak wychowania porzucamy coraz częściej stereotypowe szablony, schematy, nawyki uswięcone tradycją sposoby ułatwiania lub utrudniania sobie pracy, mające wyłączne uzasadnienie w apriorystycznych tezach o naturze ludzkiej, o duszy dziecka, o celach wychowania; jeżeli coraz częściej sięgamy do nauki i kierujemy się naukową wiedzą o dziecku, pedagogją i pedagogiką doświadczalną; jeżeli coraz bardziej upewniamy się, że ze wszystkich dróg zawodowych ta jednak jest najpewniejsza; czyż więc nie jest słusznem, aby w dyskusji na temat ustroju szkolnictwa temu argumentowi, opartemu o podstawę naukową przyznać miejsce naczelne?

W tej płaszczyźnie przede wszystkim winny się toczyć debaty naukielskie — również na temat ustroju szkolnictwa. „Współczesny pedagog — mówi Ferriere — rozporządza, w rzeczywistości, bronią, której nie mieli jego poprzednicy; posiada metodę naukową. Psychologia, jakkolwiek jedna z najmłodszych wśród nauk, jest już w możności wskazać prawodawcy szkolnemu i wychowawcy - praktykowi właściwą linię postępowania. Ignorowanie tego jest już przestępstwem”.

Licząc się z różnicami uzdolnień umysłowych, występujących u młodzieży zależnie od jej przynależności społecznej (badanie Burta i Wincha), a wyrażających się w niższości umysłowej dzieci, dostarczanych szkole przez warstwy społecznie upośledzone, ze stanowiska pedagogji, przyjąć

musimy, że dzieci od lat 5-u czy 7-u do 11-u i młodzież od lat 14-u do 18-u i 19-u w ogólnym zarzysie podlegają tym samym prawom rozwoju psychicznego, przedstawiają określone typy psychiczne, przede wszystkim w zależności od wieku.

Wiemy przeto, że wiek dziecka od 7-u do 9-u to okres zainteresowań, bezpośrednich. Interesuje się tem, co jego dotyczy bezpośrednio, od niego samego pochodzi, na niem się kończy. Swe własne zainteresowania czyni środkiem świata. Woli też działać niż widzieć; chętniej patrzy niż słucha.

Wiek od lat 10-u do 13-u to okres konkretnych zainteresowań specjalnych — okres monografii, jak go określa Ferrière — stąd zainteresowanie podróżami (geografją), lub innymi czasami — zainteresowanie życiowymi (historją). Dziecko w tym wieku jest już zdolne do znacznych wysiłków i owocnych w zasilek zasila z kolei zaostrza zainteresowanie.

Nauczanie więc szkolne dzieci w tym wieku t. j. od 7 do 13 winno się opierać na doświadczeniu czynnem: jeżeli dla różnych względów nie można urzeczywistnić tego warunku, nauczanie winno być co najmniej pogładowe.

Jednocześnie ze względu na samorzutnie budzące się w tym wieku (12--13 lat) tendencje organizacyjne, jest obowiązkiem szkoły stwarzać warunki pomyślne dla organizowania się, uspołeczniania.

Wiek od 13 do 15 lat to okres, w którym objawiają się zainteresowania oderwane proste. „Umysł młodzieńca, — jak mówi Ferrière — wznosi się wówczas ponad prosty fakt konkretny, ponad działania i reakcje, wykonywane przez niego samego, lub fikcyjnych bohaterów”. Powstaje koordynacja myśli, potrzeba uogólnień. To okres, w którym dziecko powinno nabywać wiadomości z gramatyki, systematycznie poznawać chemję, fizykę. Powstaje tu życiowa potrzeba doświadczeń w szerszym zakresie wykształcenia ogólnego we właściwym znaczeniu, dającego sposobność przejawiania się indywidualnym skłonnościom, zamiłowaniom. W tym też wieku, t. j. skończonych lat 14 albo 15, stosowanie psychologicznej kwalifikacji mogłoby być wskaźnikiem dla wyboru dalszej kariery życiowej: albo poprzez wyższy stopień szkoły ogólnokształcącej albo poprzez szkołę zawodową, wraz z kursami dokształcającymi.

Wreszcie wiek od 16 do 18 to okres złożonych zainteresowań abstrakcyjnych, których przedmiotem może być: biologja, psychologja, filozofja, religja, nauki społeczne, ekonomiczne, polityczne, prawne. Wiele umysłów nie osiąga jeszcze w tym wieku tego stopnia rozwoju, który byłby czwartym z kolei; zatrzymują się na stopniu niższym t. j. trzecim, szczególnie jeżeli w szkole nie zostały wyćwiczone na dobrej metodzie naukowej.

Ze stanowiska pedologii nie może być mowy o specjalnych wyłącznych zadaniach, wyodrębniających szkołę powszechną i średnią, jako dwa różne typy nauczania. Podział ten, raczej rozdział, wyrażający się w akcentowaniu różnych zasadniczo zadań szkoły średniej i powszechnej jest najzupełniej sztuczny, na żadnych naukowych danych nie oparty. Ze stanowiska pedologii może być tylko mowa o dwustopniowości wykształcenia ogólnego, a więc o szkole powszechnej, stanowiącej podbudowę, pierwszy stopień wykształcenia ogólnego, zapewniającej młodzieży minimum wykształcenia stosownie do potrzeb psychicznych właściwych temu wiekowi i gwarantującej jednocześnie możność przejścia do szkoły o wyższym poziomie t. j. do szkoły t. zw. średniej, która winna stanowić drugi stopień wykształcenia ogólnego z programem, przystosowanym do cech psychicznych właściwych młodzieży od lat 14 do 18.

Twierdzenie, jakoby zadania szkoły powszechnej ze względu na właściwy jej charakter społeczny winny być raczej praktyczne w przeciwieństwie do teoretycznych zadań szkoły średniej — jest przesadą, tułającym się dotychczas w wielu jeszcze głowach pedagogów, niezdolnych niestety do samodzielnego przemyślenia kwestji, nie liczących się ze zdobycami nauki, obowiązującymi już dzisiaj prawodawcę szkolnego i pedagoga - praktyka.

Z tego stanowiska rozważając sprawę, nie możemy uznać za odpowiadające istotnym potrzebom aż czterech typów szkolnictwa: powszechnego, średniego, zawodowego i wyższego, ale należy mówić właściwie o dwóch typach, zróżnicowanych wewnątrznie według stopni, stosownie do wieku i uzdolnień umysłowych młodzieży: a więc o typie szkolnictwa ogólnie kształcącego, dwustopniowego, wyrażającego się konkretnie w siedmioletniej szkole powszechnej i w szkole średniej (względnie dwustopniowej 3-letnie liceum), skoordynowanej pod względem programu i metod nauczania ze szkołą powszechną; szkoła powszechna wraz z tak zwaną średnią stanowiłaby w tym wypadku jednolity cykl wykształcenia o dwóch, względnie trzech stopniach wykształcenia ogólnego.

Drugim właściwym typem, odpowiadającym potrzebom życia psychicznego młodzieży i potrzebom społecznym, byłoby szkolnictwo zawodowe o stopniach bardziej zróżnicowanych, poczynawszy od najniższego, na który miałyby wstęp młodzież, kończąca szkołę powszechną; poprzez stopnie pośrednie, po ukończeniu trzyletniego liceum, odpowiadającego, 4, 5 i 6 klasie obecnej szkoły średniej, kończąc na stopniach wyższych (dla młodzieży, kończącej pełną szkołę ogólnokształcącą), odpowiadających obecnym wyższym uczelniom.

Jeżeli, jak twierdzą zwolennicy odrębności dwóch typów szkolnictwa powszechnego i średniego, pierwszy z nich ma przed sobą specjalne zadania praktyczne, to w czym zaiste wyraża się konkretnie owa praktyczność obecnej szkoły powszechnej?

Sama już nazwa jest czysto teoretyczna; jej rzekoma powszechność nie odpowiada społecznej rzeczywistości. Pod względem programu jest ona szkołą teoretyczną, ciąży bowiem na niej zła tradycja szkoły średniej, wyrażająca się w przeładowaniu materiałem prawie wszystkich przedmiotów szkolnego nauczania. Ponadto brak pomocy naukowych, niedostateczne wyposażenie jej w godziny zajęć praktycznych, niedostateczne przygotowanie pedagogiczne nauczyciela — oto warunki, w których nauczanie z konieczności staje się książkowym, nabiera cech wyraźnej teoretyczności. Czyż szkoła ta nie jest oderwana od życia jeżeli nawet wówczas, gdy same warunki lokalne dopominają się i sprzyjają ściślejszemu związaniu jej z życiem gospodarczem danej miejscowości, nie wprowadza jednak w odpowiednim zakresie nauczania, czy to sadownictwa, czy warzywnictwa, czy koszykarstwa? Czy ta szkoła uspołecznia? Czy z obowiązku, na mocy odpowiednich, trafnie pomyślanych instrukcyj rządowych organizuje samorzady szkolne? Co tę szkołę wiąże z domem rodzinnym, z warsztatem pracy rodziców, z ziemią, z glebą, z przyrodą, wśród której powstała i wegetuje, miast żyć i rozwijać się? Coraz to częściej daje się też wyczuwać niezadowolenie w sferze, która korzysta z obecnej szkoły powszechnej, niezadowolenie, nie krystalizujące się jeszcze w rzeczowych zarzutach; daje się w niem jednak wyczuć jako powód niezadowolenia: brak łączności tej szkoły z życiem. Szkoła ta jest istotnie i z nazwy, i z ducha, i z programu swego, i z metod nauczania i wychowania — szkołą teoretyczną, oderwaną od życia. Przy tem wszystkim jest ona dotknięta organiczną anomalją: nieskoordynowana ze szkołą średnią, jest ślepą ulicą, bez wyjścia, skazującą całe zastępy młodzieży na upośledzenie umysłowe i z kolei — społeczne.

Teoretyczność, oderwanie od życia obecnej szkoły średniej nie podlega żadnej wątpliwości: jest to fakt bijący w oczy, zadania teoretyczne szkoły średniej podkreślają przy każdej sposobności zwolennicy obecnego ośmioletniego gimnazjum, uważając, że ten właśnie argument rozstrzyga spór o zachowanie niższych klas gimnazjalnych. Godząc się na stwierdzenie faktu, różnimy się zasadniczo w jego oświetleniu.

Dla zwolenników obecnego typu szkoły średniej charakter jej teoretyczny, stanowiący jej odrębność, jest jej racją bytu i podstawą dla dalszych rozumowań i najdalszych praktycznych konsekwencji; z naszego stanowiska jest jednym z przesądów szkolnictwa, w które też bijemy argumentami czerpanymi z wręcz odmiennej ideologii.

Czem jest ta obecna szkoła średnia, tak uporczywie strzegąca swego przywileju i monopolu produkowania inteligencji, tak bezwzględnie broniąca swego stanu posiadania kosztem całokształtu szkolnictwa, nie oglądająca się ani na życie samo, a in na wskazania nauki?

Szkoła ta bezsprzecznie ma za sobą szacowną tradycję. Ona przyczyniła się potężnie do upowszechnienia kultury klasycznej, humanistycznej, jej należy się chluba zeświecczenia szkoły.

Czy jest jednak w świecie tradycja, mogąca rościć sobie pretensje do wystarczania za wszystko, do zapewnienia kształtom życia niezmienności i wieczności? W dziedzinie szkolnictwa tradycji należy też wyznaczyć miejsce właściwe i skromniejsze. Szkoła ta jednocześnie obciążona jest tą tradycją, że jej istnienie opiera się przeważnie na przywileju społecznym.

Obecna szkoła średnia w zwykłym swym kształcie ośmiu klas, w przekonaniu wielu, w tej liczbie i niektórych pedagogów, niezdolnych do krytycznego myślenia i ślepych na fakty codziennej rzeczywistości, ma rzekomo za zadanie przygotować młodzież do studjów wyższych. Jest to cel na wskroś apriorystyczny; zadaje zresztą kłam temu twierdzeniu samo życie, wskazując, że tylko nieznaczny odsetek abiturjentów i abiturjenteń, wskutek ujemnych warunków materialnych, również z braku odpowiednich zdolności, wstępuje na wyższe studia. Co gorsza, doświadczenie wskazuje, że wskutek przeładowania programu, wyłącznie książkowego nauczania, — „teoretycznego”, jak się u nas mówi, — wskutek nieustalonych i wadliwych metod, szkoła ta coraz gorzej przygotowuje do studjów wyższych, gdyż nie budzi ni kształci poważnych i gruntownych zainteresowań, nie przyzwyczajają do trwałych wysiłków, nie wpaja żadnych metod pracy naukowej, nie uspołecznia. Okazuje się coraz dobitniej, że szkoła średnia wypuszcza w świat corocznie całe tysiące młodzieży, która z tych lub innych względów studjów wyższych nie odbywa; całe zastępy młodych ludzi, niezdolnych do żadnej pracy zarobkowej, przejętych gruntowną niechęcią i obrzydzeniem do pracy fizycznej, które tak starannie pielęgnuje obecna szkoła średnia; młodych ludzi, daremnie poszukujących jakichkolwiek zarobków, gromady malkontentów o aspiracjach dyplomowanej inteligencji, którzy z konieczności stają się ciężarem najbliższego otoczenia.

Obecna szkoła średnia, dogadzając fałszywej ambicji rodziców, jest jednocześnie dla nich dogodna przez swój kurs ośmioletni, gdyż zapewnia ich dzieciom miejsca w świecie aż na lat osiem, przy średnich nawet postępach, zaoszczędza przeto rodzicom trudu wcześniejszego troskania się o przyszłość swych dzieci.

W b. Kongresówce, mającej przeważającą większość prywatnych szkół średnich, wchodzi w grę motywy całkowicie popolitej natury, gdy chodzi o kasowanie klas niższych. Prywatna szkoła średnia w b. Kongresówce, wstąpiwszy w latach 1922—23 w stan obecnego kryzysu finanso-

wego, na skutek powszechnej pauperyzacji, obecnie znajduje się w stanie powolnego rozkładu. Nawet w latach tłustych dobrego stanu finansowego tych szkół, koszty utrzymania wyższych klas gimnazjalnych pokrywane były znacznymi wpływami osiąganymi w klasach niższych, zazwyczaj przeludnionych. Obecnie prywatne szkoły średnie, broniąc się przed ostateczną ruiną, obniżają normy wynagrodzenia za pracę nauczycielską, bez oglądania się na normy, ustalone przez komisję 5-u, czy 10-u, zawierają indywidualne umowy z nauczycielami, uciekają się do śmiesznej lub wręcz niesmacznej reklamy, obniżając wpisowe w klasach niższych w tym jedynie celu, aby zyskać na ilości uczniów w klasach niższych, obniżyć jednocześnie płacę nauczycielską w tychże klasach i w ten sposób pokryć deficyt, wynikający z utrzymania klas wyższych, nielicznych i coraz nieliczniejszych. Skasowanie klas niższych, tamując źródło obfitych dochodów, pociągnęłoby za sobą nieuniknioną katastrofę, ruinę finansową szkoły. W tem położeniu znalazłaby się znaczna większość szkół prywatnych — po skasowaniu klas niższych.

Jeżeli więc chodzi o prywatne szkoły średnie ten właśnie взгляд, nie motyw natury ideowej, lecz wyłącznie finansowej, jest istotną przyczyną nieprzejednanego stanowiska właścicieli, dyrektorów i całego odłamu nauczycielstwa w stosunku do jednolitego systemu w ustroju szkolnictwa. Za ladą tych oto groszowych interesów preparują się argumenty przeciwko zwijanemu niższych klas gimnazjalnych. Następuje się tu zasadnicze pytanie, czy rząd wobec grożącej tym szkołom ruiny powinien pospieszyć im z pomocą, czy też należałoby wyteżyć wysiłki w innym kierunku, w kierunku zasadniczej reformy, realizując jednolity system szkolny, rozumiany nie tak, jak interpretują go nasi przeciwnicy, jako system niwelacyjny, grożący zagładą kulturze narodowej, zniszczeniem inteligencji, lecz jako reforma, polegająca na skoordynowaniu dwóch stopni wykształcenia ogólnego, przy jednoczesnym zbliżeniu obydwóch tych stopni do życia, wyzwoleniu z jarzma werbalizmu, przy systematycznym wzmocnianiu czynników wychowawczych, uspołeczniających młodzież.

Jednolity system szkolnictwa nie wyłącza bynajmniej stosowania pedagogicznej selekcji: przeciwnie, zasada selekcji stanie się praktyczną koniecznością w realizowanym jednolitym systemie; będzie koniecznym jego uzupełnieniem, urzeczywistnianiem stopniowo w miarę powiększania się liczby lekarzy - psychologów, pedagogów - psychologów, w miarę podnoszenia się poziomu wykształcenia samego nauczycielstwa w zakresie nauk pedagogicznych. Żaden z pedagogów współczesnych nie kwestjonuje już potrzeby selekcji w „dół”, wyrażającej się w organizowaniu szkół specjalnych dla dzieci upośledzonych; możliwą jest i u nas, jak gdzieindziej, selekcja „w górę”, wyrażającą się w organizowaniu szkół przodujących, przeznaczonych dla wybitnie uzdolnionych dzieci. U nas jednak ze względu na środki finansowe, zarówno jak i innej natury, sprawa ta zapewne należy do dalszej przyszłości.

Pracownie psychologiczne, poradnie dla młodzieży, kończącej szkoły o różnych stopniach wykształcenia, staną się również koniecznym czynnikiem współtwórczym wydobywania energii, zdolności i kierowania ich na właściwe tory. Przez realizację jednolitego systemu szkolnego pragniemy urzeczywistnić zasadę: *sum cuique*, każdemu, co mu się należy, nie zaś *idem cuique* — wszystkim to samo, jak się wydaje przeciwnikom naszych postulatów.

Rozumiemy przez szkołę siedmioletnią powszechną nie szkołę byle jaką, z nazwy tylko powszechną, o niskim stopniu organizacyjnym, bez koniecznych pomocy naukowych, z nauczycielem głodomorem, pochłoniętym

jedyną troską, coby tu zjeść i w coby się tu ubrać, lecz szkołę, realizującą zasadę *sum cuique* t. j. zapewniającą każdemu dziecku to, co mu się należy; więc przede wszystkim warunki higieniczne fizycznego rozwoju, a obok tego najlepsze warunki wszechstronnego rozwoju, przygotowanie bez żadnych ograniczeń, wynikających z przynależności społecznej, do wstąpienia na wyższy stopień wykształcenia ogólnego, czy też wykształcenia zawodowego. Tak pojmujemy piękną i słuszną zasadę: *sum cuique* i pragniemy ją realizować. Nie możemy jednak zgodzić się z zasadą selekcji pedagogicznej, stosowanej pod przymusem w okresie kończenia szkoły powszechnej, według której to recepty kwalifikacja psychologiczna wyrokowałaby o całej dalszej karierze dziecka: byłaby to zasada niestety chanie krzywdząca tysiące dzieci, w tym bowiem okresie życia mogą się już ujawnić wyraźnie indywidualne cechy umysłowe dziecka, może też w mniej pomyślnych warunkach życiowych proces rozwoju ulec znacznemu opóźnieniu.

Nasuwa się teraz potrzeba omówienia społecznej strony problemu, inaczej mówiąc rozważenia, w jaki sposób jednolity system szkolny oddziaływać będzie na życie społeczne.

Zdaję sobie sprawę z trudności tego zadania: ta bowiem strona zagadnienia została oświetlona przez p. Wł. Radwana w jego „Postulatach w sprawie ustroju szkolnictwa” z taką siłą przekonania i z takim talentem, że najważniejszym byłoby powtórzyć tu odnośny rozdział tej rozprawy. Ograniczę się do wskazania głównych argumentów, na których oparł autor „Postulatów” swą koncepcję jednolitego systemu szkolnego, jako czynnika przebudowy społecznej.

Jednolity system szkolny rozszerzy w sposób znakomity podstawę rekrutacyjną przy doborze jednostek do średniego i wyższego wykształcenia; tenże system doprowadzi do zbliżenia wzajemnego dzieci, należących dzisiaj do izolowanych warstw kulturalnych; będzie jednym z najbardziej istotnych czynników wyrównania tragicznego przedziału kulturalnego.

Jakkolwiek w projekcie, którego gorącym rzecznikiem jest autor „Postulatów”, są widoczne luki, jak na przykład pominięcie roli samorządu szkolnego, jako współczynnika organizacji szkolnictwa; jakkolwiek nie można się zgodzić ze wszystkimi twierdzeniami autora jak np. z tem, że dla zrealizowania jednolitego systemu szkolnego, któryby odegrał tę rolę społeczną, jaką mu wyznaczamy i jaką mu przypisuje autor „Postulatów”, wystarczy na najbliższą przyszłość ten sposób kształcenia nauczycieli, jaki już został wprowadzony w życie, przyznać należy, że w publicystyce, traktującej zagadnienia oświatowe, „Postulaty” są najwybitniejszą pracą pod względem rozmachu ideowego i siły argumentacji.

Optymizm jednak autora w przedmiocie kształcenia nauczycieli wydaje się niebezpiecznym. Wykształcenie seminaryjne uznać możemy za dostateczne dla potrzeb szkoły elementarnej we właściwym tych słów znaczeniu: jest niewystarczające w stosunku do potrzeb szkoły powszechnej jako podbudowy kształcenia ogólnego, jako czynnika, mającego przekształcić strukturę społeczną. Wydaje się wątpliwem, aby nauczyciel, mający wykształcenie seminaryjne był dostatecznie przygotowany do spełnienia zadań, które na niego włoży jednolity ustrój szkolnictwa.

Zdajemy sobie sprawę, że osiągnięcie wyższego poziomu wykształcenia przez ogół nauczycielstwa szkół powszechnych, nie tylko u nas, jest sprawą przyszłości, że w najpomyślniejszych nawet warunkach postulat ten może być realizowany stopniowo, w ciągu długich lat. Stawiając jednak to żądanie określamy tem samym kierunek zamierzeń i dążeń, które natychmiast winny być zapoczątkowane; godząc się na minimum wykształcenia

seminaryjnego choćby na czas przejściowy, jak się mówi, utrwalamy stan nienormalny na czas nieograniczony. Omawiając, choć pobieżnie, sprawę jednolitego systemu szkolnego, nie mogę pominąć milczeniem zasadniczych punktów organizacji władz szkolnych, ściśle z tą koncepcją związanych.

Jeżeli zamiast uświęconych biurokratyczną rutyną czterech typów szkolnictwa przyjmiemy dwa — szkolnictwa ogólnie kształcącego i zawodowego — te dwa tylko, jako odpowiadające istotnym potrzebom rozwoju, różnicowaniu się uzdolnień młodzieży i potrzebom społecznym, stanie się naturalnym i koniecznym podział Ministerstwa O. P. na dwa zasadnicze departamenty: szkolnictwa ogólnie-kształcącego i zawodowego. Dwa departamenty współdziałające; każdy z nich stanowiłby organiczną całość o wyraźnie określonych zadaniach, zróżniczkowany wewnątrznie stosownie do stopni wykształcenia. Jest niedopuszczalnym ze względu na dobro szkolnictwa, na planowość i celowość pracy oświatowej, tolerowanie dalsze takiego wzajemnego ustosunkowania oddzielnych departamentów Ministerstwa O. P., jakie widzimy obecnie, ustosunkowania, które dałoby się upodobnić niestety, do sąsiadujących ze sobą dwóch folwarków, wzajemnie się zasadniczo ignorujących, hołdujących, skądinąd czcigodnej, zasadzie: niech nie wie lewica, co robi prawica.

Jednolity system szkolny, najśmielszy, bodaj jedyny twórca pomysłu w sferze życia państwowego i społecznego, który stawia przed sobą najtrudniejsze zadanie: przekształcenie anachronistycznej struktury społecznej, stał się naczelnym postulatem dziesiątków tysięcy zorganizowanego nauczycielstwa; ten system może być zrealizowany, będzie żywotny, stanie się pierwszorzędną funkcją życia narodu wtedy tylko gdy, realizując inne konieczne warunki, przeniknie i wrośnie w życie samego społeczeństwa. A to stać się może wtedy, gdy oprze się mocno o odpowiednio zorganizowany, samodzielny, nieskrępowany przez czynniki biurokracji polityczno-policijnej, szeroki samorząd szkolny.

Dr. Wł. Gacki.

Jan Henryk Pestalozzi*)

1746 — 1827

W 100-letnią rocznicę śmierci.

Jedną z najszlachetniejszych postaci w historii wychowania jest bezsprzecznie Pestalozzi, nauczyciel ludu, osobistość która jaśniej szczególnie blaskiem bezinteresownego poświęcenia dla ogółu, która w swej

*) Dr. Heinrich Güttenberger: „Pestalozzi und die Schulerneuerung der Gegenwart“. — Wien. 1926 — Verlag: A. Pichler's Witwe et Söhne, Wien.

Prälat Dr. K. A. Schmid: „Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern. — Tom IV. cz. II str. 503—636 — Stuttgart 1884.

R. H. Quick: „Reformatorzy wychowania, — zasady wychowania nowoczesnego“, — przełożył z angielskiego J. Wł. Dawid, Warszawa, 1985 (str. 237 — 328).

W. Osterloff: „Prorok pedagogiki nowoczesnej, Henryk Pestalozzi“. Warszawa 1910.

W. Seyfarth: „Pestalozzi's sämtliche Werke“ (12 Bände). — Liegnitz. 1899 — 1902.

P. Natorp: „Johann Heinrich Pestalozzi“. — Langensalza, 1905.

bezprzykładnej ofiarności do ostatnich chwil życia wiedzona była pragnieniem naprawy przez wychowanie i oświatę doli pogardzonych i upośledzonych warstw społecznych.

Jan Henryk Pestalozzi urodził się w Zurychu 12 stycznia 1746 r. Rodzina jego była pochodzenia włoskiego; na początku XVI w. przesiedliła się z Chiavenny do Zurychu i tu Antonio Pestalozzi przyjął szwajcarskie obywatelstwo. Ojciec Jana Henryka, był chirurgiem, umarł wcześniej a chłopiec od 6-roku życia rósł pod opieką matki i dziadka, który był wiejskim pastorem. Ciągłe stykanie się z ludem, widok jego nędzy, biedy i poniżenia wcześniej rozbudziły w duszy uczuciowego młodzieńca ideał wydzwignięcia tego ludu z ciemnoty, niedoli i ucisku, wierzył bowiem niezachwianie w poprawę społeczeństwa przez oświatę i naukę. Tę gorącą miłość do słabych i pogardzanych wyrażał Pestalozzi w swoich pierwszych pismach, oraz w swej działalności społeczno - oświatowej, którą wcześniej bardzo rozpoczął.

Olbrzymi wpływ wywarły na Pestalozzi'ego idee Rousseau'a, wyrażone w „Emilu”. Pestalozzi przejął się zasadami Rousseau'a i zdecydował się żyć na łonie natury; nie ze wszystkimi jednak poglądami Rousseau'a godzi się Pestalozzi; podczas gdy Rousseau twierdzi, że wszystko co wytworzyła kultura, jest złe i zepsute i dlatego pragnie wychowanka swego usunąć od wszelkich wpływów zewnętrznych a nawet od rodziny, Pestalozzi wzywa właśnie rodzinę do współpracy a pierwszorzędną rolę w wychowaniu przyznaje *matce*.

Pod wpływem Rousseau'a Pestalozzi przerwał swoje studia teologiczne w Zurychu i osiadł na wsi; tu wraz ze swą małżonką Anną Schulthess (poślubioną w r. 1769) urządził w r. 1775 gospodarstwo rolne i nazwał posiadłość swą „Neuhof” (Nowy Dwór).

Prowadząc wzorowe gospodarstwo, (uprawiał marzannę — roślinę farbiarską, jakoteż cenniejsze, mało wówczas znane w Szwajcarii warzywa ogrodowe: karczochy, kalafjory, pomidory) chciał własnym przykładem nauczać włościan okolicznych i zachęcać ich do postępowego rolnictwa, a temsamem wpłynąć na podniesienie dobrobytu ludności. Połączywszy następnie gospodarkę rolną, przemysł handel i wychowanie razem chciał Pestalozzi dowieść, że można w ten sposób przeciwdziałać zgubnym wpływom cywilizacji i że można lud dzwignąć z fizycznej i moralnej nędzy.²⁾

Dla ulżenia nędzy, panującej w okolicy, założył Pestalozzi w r. 1774 na swoim folwarku zakład wychowawczy, a zgromadziwszy około siebie 50 biednych sierot opuszczonych, rozpoczął tu swoją działalność jako rolnik - wychowawca. Poza nauczaniem religji, czytania, pisania i rachunków wprowadził Pestalozzi zajęcia praktyczne jak praca na roli, ogrodnictwo i tkactwo, spodziewając się, że ze sprzedaży wyrobów, pracy dzieci będzie mógł pokrywać przynajmniej część wydatków związanych z utrzymaniem zakładu. Niestety — mimo usilnej pracy i starań wszystkie te plany i próby zawiodły. Z powodu dziwnej niepraktyczności i wynikających stąd trudności finansowych Pestalozzi zmuszony był po 5 latach ciężkiej walki (w r. 1779) zakład swój zamknąć.

O swojej działalności i tych zawodach podczas prowadzenia zakładu w Neuhoft sam Pestalozzi w liście I. swego dzieła „Jak Gertruda uczy swoje dzieci” między innymi pisze: „...Wiara moja w żywotność tych fundamentów i pozorną niezawodność mego poczucia prawdy stała się przyczyną moich nieszczęść. Prawda moich poglądów zawieszona była w obło-

²⁾ L. Stein: „Pestalozzi als Volkserzieher”. — Deutsche Rundschau”, 1900.

kach, a ufność moja w siły własne i właściwość obranej drogi była wiara śpiącego w rzeczywistość swego snu. W trzech dziedzinach (rolnictwo, przemysł i handel), które posłużyć miały za punkt wyjścia mojej działalności, byłem niedoświadczonym dzieckiem. Brak mi było we wszystkim znajomości szczegółów a tylko ich staranne, wytrwałe i zreczne opracowanie mogło dać te pożądane wyniki, które stanowiły przedmiot moich rojeń. Skutki tej absolutnej mojej nieudolności bardzo szybko dały się odczuć. Zasoby materialne wyczerpały się prędko. Nadomiar złego zaniedbałem w początkach przybrać sobie do pomocy ludzi, którzy umieliby wprowadzać w czyn to, co zamierzałem i nad czem przemyślałem.

A gdy uczułem konieczną potrzebę takich osób dla współdziałania ze mną i począłem ich szukać, nie posiadałem już ani środków materialnych, ani zaufania u ludzi, tak, że nie mogłem już zebrać odpowiedniego personelu. Ostatecznie interesy moje zawikłały się do tego stopnia, że rozbitcie się moich marzeń stało się już nieuniknione...."

Od r. 1780, od chwili zamknięcia zakładu następuje w życiu Pestalozzi'ego i jego rodziny okres nędzy i niedostatku, który trwał blisko lat 18. Nie mogąc urzeczywistnić w praktyce swych idei i myśli, rozpoczyna Pestalozzi działalność literacką. Wydaje w tym samym roku broszurę p. t. „Wieczory pustelnika”, w której wypowiada swe filozoficzno - pedagogiczne poglądy, w rok zaś później (w r. 1781) opublikował część I. dzieła pedagogiczno - społecznego p. t. „Leonard i Gertruda”. Książka ta rozniosła sławę Pestalozzi'ego nie tylko po Szwajcarii i Niemczech ale daleko poza granice tych krajów; autor przedstawił w niej historję rodziny wiejskiego murarza i nędzy istnienia ludu wiejskiego udręczonego samowolą wójta, który wyzyskuje ciemnotę ludu; rozwinął następnie obraz odrodzenia wsi dzięki zgodnej współpracy oświatowo - kulturalnej właściciela, pastora i nauczyciela. Podniesiona tu została rola kobiety i matki w dziele moralnego odrodzenia społeczności wiejskiej, odrodzenia, które zostało osiągnięte przez pobudzenie sił duchowych, drzemających w każdym człowieku a tylko uspiionych wskutek twardych warunków istnienia.

W r. 1786 mimo swych przekonań demokratycznych i republikańskich Pestalozzi dochodzi do wniosku, że tylko autorytet i działalność głowy państwa wraz z odpowiednio skierowaną działalnością sfer wykształconych mogą podźwignąć masy ludowe z ich poniżenia duchowego i materialnego. Składa więc Pestalozzi memoriał do W. księcia Toskanji, Leopolda, późniejszego cesarza Austrii.

W memoriale tym Pestalozzi dowodzi, że zarządzenia państwowe dążyć powinny do tego, by lud sam mógł i umiał radzić sobie w potrzebach ekonomicznych i kształcić się w zabiegach o byt materialny. Wychowanie młodzieży jest tylko częścią ogólnego wychowania społecznego przez państwo ale każda bez wyjątku jednostka ma prawo do opieki państwa nad „uczłowieczeniem przez wychowanie”. Obowiązkiem państwa jest takie zorganizowanie szkolnictwa, by odpowiadało potrzebie każdej jednostki bez względu na stan i zamożność, ponadto zabezpieczenie każdej jednostce prawa stanowienia o sobie. — Spraw tych jednak sfery rządowe nie miały czasu rozpatrzyć — wybuchła bowiem rewolucja francuska.

Pestalozzi wydaje w r. 1793 dziełko „Tak, czy nie?”, w którym zwalcza zarzut, że wiek oświecony i jego filozofja ponoszą odpowiedzialność za rewolucję francuską. Tymczasem odgłosy rewolucji przedostawać się począły do spokojnej krainy szwajcarskiej, w r. 1798 Francuzi wkroczyli do Szwajcarii jako rzecznicy i bojownicy wolności a gdy i okrucieństwa wojenne zostawiają po sobie ślady w postaci nędzy i głodu, gdy kraj cały zaroił się od sierot wojennych, pozbawionych opieki rodzicielskiej, uczuł w sobie Pestalozzi nowe siły do pracy społecznej i wychowawczej.

W niektórych kantonach, nie chciano uznawać nowych rządów Francuzów. Dopiero znaczne siły wojskowe zmusiły mordem, pożogą i rabunkiem oporne kantony do uległości, a między innymi miejscowościami poddało się i Stanz, w kantonie Unterwalden. Znaczna część ludności straciła życie — pozostało więc dużo bezdomnych sierot a ci, którzy zostali przy życiu nie posiadali żadnych środków do utrzymania swych dzieci. Nędza ludu była przerażająca; wygłodzone dzieci, istne kościotrupy, pokryte były strupami. — Trzeba było koniecznie zająć się nimi.

Pestalozzi, jako wysłannik rządu francuskiego, do którego ludność pałała nienawiścią, otrzymał od władz w Stanz kilka budynków, należących do klasztoru Urszulanek, umieścił tu kilkadziesiąt sierot i mimo szczupłych funduszy oddał się całą duszą pracy wychowawczej. Trudności, do przewyciężenia miał olbrzymie. Człowiek, liczący lat blisko 50, prócz jednej służącej nie miał żadnych pomocników, pozostaje prawie sam z gromadą dzieci, które żywi, odziewa, niańczy i uczy, sam spełnia wszystkie posługi, nie wyłączając najniższych i najbardziej wstrętnych.

„Ja sam jeden” — pisze „pozbawiony wszelkiej pomocy wychowawczej, ja sam, główny zarządzający, rachmistrz, parobek, służąca, w niewykończonym domu, przy nieznajomości rzeczy, chorobach i nowościach różnego rodzaju. Nagromadziło się 80 dzieci w nierównym wieku, niektóre pełne pretensji, inne z żebraczej gromady, wszystkie zupełne nieuki”. „...Od rana do wieczora byłem z nimi sam. Wszelką pomoc, wszelką naukę odemnie bezpośrednio otrzymywały. Co się tylko czyniło dobrego dla duszy ich lub ciała, było mojem dziełem. Ręka moja była w ich rękę, oczy moje w ich oczach, łzy moje łączyły się z ich łzami, mój uśmiech towarzyszył ich uśmiechowi...” — „...Gdy były zdrowe znajdowałem się wśród nich, gdy chorowały, siedziałem u ich łóżka, spałem z nimi razem. Wieczorem ostatni kładłem się do snu, pierwszy rano wstawałem. Modliłem się z nimi i uczyłem je, gdy już były w łóżku, dopóki nie zasnęły. Tak chciały same. Mimo ciągłego niebezpieczeństwa zarażenia się starałem się usunąć ich nałogową nieczystość ciała i odzieży. Za to jednak tyle przecieź uzyskałem, że wychowawcy moi zwolna tak silnie przywiązali się do mnie, że protestowali głośno, słysząc od rodziców lub znajomych niedorzeczny lub lekceważący sąd o mnie...” — (Pestalozzi jak wyżej zaznaczono, był wysłannikiem rządu francuskiego i protestantem, ludność zaś w kantonie Unterwalden — w Stanz była katolicka). — Nadzwyczajną miłością i cierpliwością otaczał Pestalozzi swoich wychowanków, wychodził bowiem z założenia, że łajaniem, biciem i upokorzeniem nie budzi się i nie rozwija sił duszy dziecka. Kara cielesna rzadko poprawia, jedynie serdeczna miłość zachęca ku dobremu. — „...Tak pracowałem w Stanz, aż przybycie Austriaków położyło kres mojej działalności”. Wojska austriackie zajęły Stanz w r. 1798; dom sierot w klasztorze zamknięto, gdyż urządzono w nim lazaret i główną kwaterę. Nie doczekał się więc Pestalozzi rezultatów swej pracy i trudów, zmuszony opuścić Stanz. Otrzymał jednak od rządu szwajcarskiego zamek w Burgdorf i tu otwiera instytut dla dzieci wszystkich sfer, dla bogatych i biednych — powstaje tu także instytut, kształcący przyszłych wychowawców - nauczycieli. Tu też Pestalozzi ogłasza w r. 1801 swą najważniejszą pracę p. t.: „Jak Gertruda uczy swoje dzieci”³⁾, w której wyklada własne zasady nauczania: „zgodne

³⁾ Dzieło powyższe przełożył i spolszczył W. Osterloff. Wyszło ono nakładem księgarni Ludwika Fiszera, Łódź w r. 1923 (II wydanie) i stanowi tom III „Skarbnicy Pedagogicznej”.

z naturą ludzkiego ducha" i na kształcenie zdolności pozwalających żyć człowiekowi w harmonii z „naturą jego położenia i jego warunków“.

Pozyskał również Pestalozzi poważnych i oddanych sobie współpracowników, z których wymienić należy Krüsi'ego i Jana Niedera; oni teorii mistrza nadają literackie oprawy. Przy ich pomocy wydaje Pestalozzi w roku 1803 dzieło wychowawcze p. t.: „Książka matek“, (Das Buch der Mütter)⁴⁾, w którym wywodzi, że jednym z najważniejszych czynników wychowawczych jest rodzina, a zwłaszcza *matka*. Postępowanie rozumnej matki - wychowawczyni z dzieckiem jest najdoskonalszym wzorem wychowania zgodnego z naturą. W dziełach swoich często bardzo powtarza, że „jedynym jego marzeniem jest oddać oświatę w ręce matek“. Nauczyciel winien pracę swoją nawiązać z pracą wychowawczą matki, a cel wychowania będzie pomyślnie osiągnięty. — Celem zaś wychowania, według Pestalozzi'ego, jest harmonijny rozwój wszystkich sił i zdolności dziecka i wyrobienie go na prawdziwie szlachetnego człowieka. Dążenie wychowawcy winno iść w tym kierunku, by dziecku nie narzucano własnych poglądów i zapatrywań, ale by życie jego kształtowało się od wewnątrz i by od najwcześniejszej młodości budziła się w niem *samodzielność myślenia i działania*.

Słowem i czynem, teoretycznie i praktycznie pracują wszyscy w Burgdorfie a sława instytutu szybko się rozchodzi po całym ówczesnym świecie pedagogicznym i dociera do wszystkich, którzy się zajmują sprawami wychowania i nauczania mas ludowych. Wybitne osobistości, odwiedzające zakład, z entuzjazmem są dla teorii i metod nauczania Pestalozzi'ego, poglądowa metoda bowiem zwłaszcza przy nauczaniu matematyki dawała zdumiewające wyniki, ponadto chęć i zapał do nauki, zgoda i harmonja, panująca między wychowawcą - nauczycielem a wychowawcem - uczniem wprost była zdumiewająca.

Zmiany w stosunkach politycznych w Szwajcarii, a mianowicie powrót do władzy kantonalnego rządu Berneńskiego spowodowały, iż zakład Pestalozzi'ego przeniesiony został do miejscowości Yverdon, nad jeziorem Nefchatel.

Pierwsze lata pracy w Yverdon są dla Pestalozzi'ego i dla jego zakładu okresem chwały⁵⁾. Instytut liczył blisko 150 wychowanków, a personel nauczycielski około 30 osób. Zakład w krótkim czasie nabrał tak wielkiego rozgłosu, że z całego świata zjeżdżali się pedagodowie, by zapoznać się z pracą i działalnością tego szlachetnego myśliciela i nauczyciela ludu.

Specjalnie w Niemczech po klęsce pod Jeną (1806 r.) metoda Pestalozzi'ego związana została z hasłem odrodzenia Niemiec przez oświatę: posyłano więc do zakładów Pestalozzi'ego nauczycieli, aby na miejscu zapoznali się z metodą mistrza i szerzyli ją następnie u siebie. Nauczanie

⁴⁾ Lohner und Schohaus: „Mutter und Kind“. Eine Abhandlung in Briefen über die Erziehung kleiner Kinder. — Von Heinrich Pestalozzi. — Zürich und Leipzig 1924.

⁵⁾ Trzynasty tom pierwszego zbiorowego wydania pism Pestalozzi'ego zawiera jego „Śpiew łabędzi“ (Schwannengesang 1826), obejmujący część jego autobiografii i wykład doktryny. — Osobno ukazały się: „Koleje mojego życia, jako kierownika zakładów wychowawczych w Burgdorfie i Yverdon“. (Meine Lebensschicksale als Vorsteher meiner Erziehungsanstalten in Burgdorf u. Yverdon). Lipsk, 1826.

początkowe i wykształcenie nauczycieli ludowych w Niemczech zawdzięczają swój rozwój w pierwszej połowie w. XIX Pestalozzi'emu.^{o)}

I Polska złożyła hołd wielkiemu pedagogowi przez jednego z najszlachetniejszych swych synów Tadeusza Kościuszkę. Dwa dni: 27 i 28 maja 1817 r. spędził Kościuszko ze swych przyjacielem Zeltnerem w zakładzie Pestalozzi'ego w Yverdon, przez dwa dni z ciekawością się przypatrywał życiu szkolnemu, był wśród uczniów w czasie lekcyj, zabaw i posiłku.

Ciekawy, a zarazem wzruszający widok przedstawiało pierwsze i ostatnie spotkanie dwóch starców, stojących już u kresu życia, a należących do najpiękniejszych postaci swojego stulecia. Obaj ci szlachetni i bezinteresowni działacze mimo ciężkich zawodów i rozczarowań nie przestali kochać ludzkości i myśleć o jej uszczęśliwieniu. Kościuszko, ściskając na pożegnanie dłoń sędziwego pedagoga, zawołał miał z westchnieniem: „Oby mój kraj rodzinny mógł kiedyś doczekać się jak najwięcej szkół podobnych!”

Aparat administracyjny szkoły pochłaniał olbrzymie koszty, których nie pokrywały dochody. Rozpoczęto głośno mówić a nawet otwarcie pisać, że w zakładach Pestalozzi'ego nie wszystko jest w porządku i bez zarzutu. Echa tych zarzutów spowodowały, iż sam Pestalozzi prosił o komisję. celem zbadania zakładu. I komisja, wydelegowana przez szwajcarską Radę Narodową, wśród wielu pochwał orzekła, że za wiele się eksperymentuje, mało jednak nie jest tak zorganizowana, by szkoła publiczna osiągała z instytutu istotną korzyść. Orzeczenie to wywarło na Pestalozzi'ego straszne wrażenie i zabiło w nim nadzieję, że zakłady jego oficjalnie uznane będą za wzór dla szkolnictwa szwajcarskiego i uzyskają materialne poparcie od rządu.

Dalszym ciosem dla Pestalozzi'ego były niesnaski i nieporozumienia jakie wybuchły między jego współpracownikami. Dwaj jego najlepsi przyjaciele Krüsi i Niederer opuścili go a inni znów narzekali na przeciążenie pracą, gdyż Pestalozzi, pracując sam, wymagał i od innych aby pracowali od godz. 3 rano do 6 wieczór. I tu okazało się raz jeszcze, że ten wielki myśliciel - idealista, w życiu praktycznym dziwną grzeszył nieporadnością i brakiem znajomości ludzi.

Instytut w Yverdon zamknięto w r. 1825.

Pestalozzi przeniósł się do Neuhof, a dn. 17 lutego 1827 r. umarł w pobliżu Brougg, pochowany został w Birr niedaleko Neuhofu.

Przez długie lata jedynie krzak róży znaczył jego mogiłę, dopiero w setną rocznicę jego urodzin, w r. 1846 wzniesiono pomnik, na którym widnieje napis, w którym streszcza się cała działalność Pestalozzi'ego.

^{o)} Gebhard B.: „Einführung der Pestalozzi — Methode in Preussen“. — Berlin, 1896.

J. Heubaum: „Johann Heinrich Pestalozzi“ (III. Die grössten Erzieher, ihre Persönlichkeit und ihre Systeme). — Berlin, 1910.

⁷⁾ W Polsce szerzy nauki Pestalozzi'ego redaktor „Dziennika Wileńskiego“ i „Kurjera Literackiego“ Antoni Marcinkowski. Tłumaczył on dziełko Chavannes'a: „Wykład metody elementarnej Henryka Pestalozzi'ego“. Wilno, 1808.

J. Wł. Dawid: „Nauka o rzeczach“. — Warszawa, 1892.

Rozdział I: „Współczesne kierunki nauki o rzeczach u obcych“ omawia Pestalozzi'ego w stosunku do nauki o rzeczach.

Rozdział II: „Nauka o rzeczach w Polsce“ uwzględnia wpływ Pestalozzi'ego na polską myśl pedagogiczną.

Napis na nagrobku brzmi:

Tutaj spoczywa:
HENRYK PESTALOZZI
 ur. w Zurychu 12 stycznia 1746, zm. w Brougg 17 lutego 1827.
 Zbawca ubogich w NeuhoF,
 Kaznodzieja ludu w „Leonardzie i Gertrudzie”,
 W Stanz ojciec sierot,
 W Burgdorfie i Münchenbuchsee założyciel nowej szkoły ludowej,
 W Yverdon wychowawca ludzkości,
 Człowiek, Chrześcijanin, Obywatel,
Wszystko dla innych, nic dla siebie,

*
 Niechaj błogosławione będzie imię Jego.

Jan Henryk Pestalozzi niestrudzony bojownik o odrodzenie ludzkości przez wychowanie i oświatę, jest „prorokiem nowoczesnej pedagogiki”, gdyż wszystkie prawie współczesne kierunki wychowania i nauczania od niego wywodzą swój początek, jest twórcą programu nowoczesnej szkoły ludowej i organizatorem szkolnictwa, *jest jednym z najzarysiwszych zwolenników demokratycznej powszechnej i jednolitej szkoły dla wszystkich warstw społecznych*, do czego w obecnej chwili dążą narody całego cywilizowanego świata.

G. Hecht.

Warszawa.

Przy sposobności podzielić się możemy z Czytelnikami wiadomością, że właśnie w tym roku, w którym przypada 100-letnia rocznica śmierci H. Pestalozzi'ego, ukaże się w Bibliotece Dzieł Pedagogicznych, wydawanej nakładem „Naszej Księgarni” Związku Pol. Naucz. Szk. Powsz., obszerna monografia o Pestalozzim, opracowana na podstawie najnowszych źródeł przez zmarłego niedawno dr. Feliksa Kierskiego.

(Przyp. Red.).

Czwarty Międzynarodowy Zjazd Wychowania Moralnego w Rzymie

(28 września — 2 października 1926).

I.

Wyzbyć się uprzedzeń i antypatyj narodowościowych, odrodzić się do nowego współzycia międzynarodowego opartego na zasadzie miłości i harmonji, szacunku dla człowieka — oto najwyższy dzisiejszy postulat ludzkości. W łańcuchu koncepcyj pacyfistycznych, których celem jest jego zrealizowanie, jednym z ogniw był Międzynarodowy Kongres Wychowania moralnego w Rzymie.

Ocenia się zwykle zjazdy międzynarodowe według ilości zapadłych rezolucyj, a gardzi się słowami, które rzekomo wiatr rozwieje. Tymczasem słowa te mają niekiedy mistyczną potęgę związania w jedno różnorodnych elementów, zbratania kultur i ludzi, którzy poniosą w dalekie ojcyste kraje dobrą wieść, że człowiek nowoczesny dąży do solidarnego współzycia z innymi bez względu na ich rasę narodowość i wyznanie.

Tym duchem liberalizmu w najszlachetniejszym znaczeniu nacecho-

wany był kongres od początku do końca — nie zadrażnięto na nim niczy-ich uczuć religijnych, szukano tylko wspólnej platformy porozumienia co do zasadniczych zagadnień wychowania moralnego.

Kongres miał się odbyć na wiosnę. I wówczas gdy już do Rzymu zjechała ze wszystkich stron świata pokaźna ilość osób — w ostatniej niemal chwili został odwołany. I dlatego to zapewne na jesienny termin osiągnięto liczbę mniejszą niż na poprzednich kongresach wychowania moralnego.

Około 200 osób reprezentowało 36 narodowości. Niemniej jednak organizatorzy kongresu mogli mieć pełną satysfakcję z jego przebiegu niezamąconego żadnym dysonansem, z powagi obrad i wyników dyskusji.

Otwarcie odbyło się na Kapitolu, obrady — zajmujące pięć do sześciu godzin dziennie — w pięknej auli Uniwersytetu na via della Sapienza. Poza tem gościnnie urządzał przyjęcia, z tych jedno w starożytnych ruinach na Palatynie, piękną wycieczkę do Ostji, gdzie zwiedzaliśmy wykopaliska — a te wszystkie wspólne rozrywki przyczyniły się ogromnie do zgrania się towarzystwa, do poznania różnych narodowości, wymiany zdań i wzajemnych informacji o stosunkach panujących w różnych krajach.

Duszą kongresu był jego przewodniczący b. profesor filozofji w Palermo *Francesco Orestano*, który osobistym urokiem umysłu i serdecznością podbił serca. Toteż przyklasnęliśmy słowom pani Radulescu (Rumunja), która żegnając go, wyraziła się, że każdy z uczestników kongresu może z dumą powiedzieć, że ma we Włoszech przyjaciela a jest nim prof. Orestano. Bardzo sympatyczną grupę stanowili na kongresie Anglicy, a więc przede wszystkim p. Gustaw Spiller (przewodniczący pierwszego kongresu wych. mor. w Londynie), pani Jessie White, p. Gould z Londynu i inni. Grupa Francuzów patrzyła jak zwykle z pewną uprzejmą wyższością na inne narody a rej wśród nich wodził p. Belot z Ministerstwa Oświaty i p. Reinach, brat znanego historyka sztuki. I Niemcy nie zawiedli; przyjechało ich podobno więcej na wiosnę; obecnie najwięcej udziału w dyskusji brał Dr. Börner, przewodnik ruchu etycznego w Wiedniu. Jednym z najznakomitszych gości był p. Adolf Ferrière z Genewy, tak zasłużony organizator „Education nouvelle”, około którego skupiła się pokaźna grupa szwajcarów. Z europejskich gości byli prócz wymienionych trzech Holendrzy, dwaj Czesi, Szwed, Norweg, Szkot, trzech Rumunów, kilku przedstawicieli Hiszpanji i Portugalji. Rosję emigracyjną reprezentowała pani Jekouline, mieszkająca stale w Pradze i prof. Kovalevsky (Paryż) — którzy uprawiają gorliwie propagandę narodową i skupiają ruch pedagogiczny rosyjski na obczyźnie. Z Polski był prof. Mysłakowski z Krakowa, p. Wolski z Warszawy i autorka niniejszego sprawozdania. Prócz tego byli Amerykanie, a z egzotycznych gości Chińczyk p. Chin Kiumpi i Japończyk p. Tsuchida z Tokio, który odbywa w tym roku przejażdżkę po Europie i wybiera się również do Warszawy.

Kobiet było około 20 a wśród ich przemówień żywy entuzjazm budziły słowa pełne zapału pani Patterson z Panamy.

Polacy spotykali się naogół z wielką sympatją — Włosi są dość poinformowani o naszych stosunkach i wykazują dla nich większe może zrozumienie i zainteresowanie niż inne narody.

Organizacja kongresu była znakomita. Na posiedzeniach nie odczytywano referatów i nie było podziału na sekcje. Referaty i przyczynki do nich wydano przed kongresem w dwóch tomach (w języku angielskim, francuskim, i włoskim), które otrzymał każdy uczestnik wraz z kartą wstępu. Obrady poświęcone wyłącznie dyskusji nad głównymi zagadnieniami, które z góry komitet włoski postawił na porządku dziennym. Następny kongres ma się odbyć w r. 1930 w Paryżu.

II.

Dwa główne tematy do dyskusji były następujące:

- 1) Możliwość wspólnej ogólnie - ludzkiej podstawy wychowania moralnego;
- 2) Osobowość — warunki jej rozwoju w rodzinie, w szkole i społeczeństwie.

Fascynująco wypadła odpowiedź negatywna na pierwsze zagadnienie — autorem jej był p. *Yusuf Ali z Indyj*. Wywody jego to żywy obraz głębokiego sceptycyzmu, wstrząsającego światem wschodnim, a w pewnej mierze i całą ludzkością.

Uwidoczniły również jeszcze inną rzecz: ludzie Wschodu kształcą się w europejskich uniwersytetach, upodabniają się zewnątrznie do Europejczyków, ale niezbadana dusza Wschodu idzie własnym szlakiem, rozwija się w sposób odrębny i pozostaje wciąż tym tajemniczym Sezamem, z którego kiedyś wyjdzie potężna fala. Czy zniszczy ona starą europejską kulturę — niewiedomo; to pewne jednak, że przyniesie z sobą nowe prądy, które zmuszą Europę do gwałtownych zmian. P. *Yusuf Ali* te zmiany wyraźnie zapowiedział.

Ze stanowiska orientального pesymizmu uważa on stworzenie ogólnego kodeksu moralnego za niemożliwe. Różnorodność zwyczajów i norm moralnych w poszczególnych krajach, niemożność unifikacji typów ludzkich — stanowią dlań przeszkodę nie do pokonania. Ile grup ludzkich, tyle form moralności. A przytem czyż można n. p. na podstawie najogólniejszych imperatywów jak „nie zabijaj” rozwiązywać ten problem w poszczególnych wypadkach. (Tu cytuje prawo obrony osobistej i zabicie *Zyznowskiego* przez *Umińską* z pobudek najszlachetniejszych).

Dalszą przeszkodą w organizacji takiego kodeksu — mówi p. *Yusuf Ali* — jest przemiana wartości w dzisiejszym świecie. Religje i filozofje bankrutują — na ich miejsca rolę kierowniczą we współczesnych społeczeństwach obejmuje polityka nacjonalistyczna i skrajny indywidualizm, którego wybujałym wykwitem jest bolszewizm.

Negując możliwość ogólnie - ludzkiego kodeksu moralnego i jego wartość teoretyczną, nie przyznaje mu p. *Ali* i wartości pedagogicznej; zasady uniwersalne bowiem — to abstrakcje, w wychowaniu zaś nie wolno się oddalać od faktów. Na ten substrat faktów składają się: a) zdolności i temperament indywidualny dziecka; b) zasady społeczne, rozwinięte w związku ze środowiskiem; c) najwyższe ideały tego środowiska; d) aspiracje i ideały ucznia.

Nie można zatem wysnuć z systematów filozoficznych i religijnych jakiejś ogólnej podstawy, która mogłaby otrzymać jednogłośnie aprobatę całej ludzkości bez względu na czas, warunki i narodowość!

Nie wszyscy przyznali rację temu negatywnemu ujęciu zagadnienia. Prof. *Orestano* zwrócił uwagę na pewne wspólne cechy umysłowości ludzkiej wynikające może jeszcze z tradycji rzymskich świata zachodniego. Istnieje bez wątpienia względność i partykularyzm etyczny. Próby kodyfikacji zasad moralnych — podejmowane głównie w Ameryce — dały istotnie tylko ogólniki w rezultacie.

Nie chodzi jednakże o jedność moralną ludzkości w znaczeniu statycznym i tradycyjnym, ale o wielki ruch, zmierzający do niej. Potęgują się w dzisiejszych czasach usiłowania, zbliżające ludzkość do ideału współżycia. Współzależność warunków życiowych i rozwojowych stwarza silniejsze węzły między narodami. I chociaż przedwcześnie byłoby już dziś kusić się o etykę uniwersalną — możliwość jej istnieje i jest uwarunkowana ogólną ewolucją.

Przyznając, że są pewne ogólne prawa moralności powszechnie przyjęte — prof. Orestano szuka jeszcze silniejszej filozoficznej zasady, na którą mogłaby się zgodzić cała ludzkość. Widzi podstawę i miarę porządku etycznego w wartości życia. Praktyczną konkluzją tej zasady jest przekonanie, że trzeba popierać wszelkie poszczególne procesy najwyższej waloryzacji życia w rozmaitych zbiorowościach ludzkich, by dojść do zupełnej solidarności moralnej i prawnej.

Etyka ochronna „ekonomiczna” — oto forma, na którą wszyscy muszą się zgodzić: zawiera zakazy, przepisy społeczne, które zabezpieczają jednostkę, przyznając życiu jego podstawową i zasadniczą wartość. By przystąpić do postępu, przyspieszyć rozwój ludzkości w kierunku solidaryzacji — trzeba pozytywnie popierać wszelkie procesy ekonomiczne i to jest najwyższe zadanie, pedagogiczne. Życie należy brać nie w znaczeniu przyrodniczym, lecz moralnym i duchowym a wartość jego jest tem większa, im bogatszy jest rozwój duchowy.

Afirmujący możliwość ogólnoludzkiego kodeksu moralnego kładli nacisk na konieczność budzenia wzajemnych uczuć przyjaznych wśród narodów.

Przyszły kodeks moralny musi wybrać jakąś podstawową zasadę: proponowano, by nią była życzliwość międzynarodowa, harmonja między własnym szczęściem a dobrem ludzkości (prof. Nowotny z Berna mor.), lub pewien wyższy porządek kosmiczny, dążenie do Absolutu. W wielu koncepcjach zaznaczył się silnie moment przeciw teistyczny.

Jakkolwiek z góry postanowiono wykluczyć kwestję religii z dyskusji, jednak pojawiły się dwa projekty przyjęcia pewnej formy religijnej wraz z jej gotowym kodeksem moralnym, jako rozwiązania pierwszego zagadnienia. Rzecznikami ich byli: jeden z Anglików, uważający religię angielską za wystarczającą podstawę moralności wogóle i Japończyk prof. Tsuchida z Tokio, który dowodził w słowach pełnych emfazy, że tylko szintoizm, narodowa religja japońska, realizuje najwyższą prawdę moralną. Te dwa głosy wywołały silny sprzeciw Francuzów, a wysunięcie przez nich moralności świeckiej bez Boga — odpowiedź Hollendra z Hagi prof. Veenstra'sy, który zaprotestował przeciw temu, by kongres był „tym duchem, który wiecznie przeczy”.

Ta dygresja nie zaciążyła jednak na dyskusji, bo p. Belot starał się uwolnić od zarzutu ateizmu i zgodził się na to, że o ile ci, którzy należą do jakiegoś wyznania, wykonywują solidarnie obowiązki względem ludzkości, to nie można im robić żadnych zarzutów.

Zgodzono się na jedno: że idea ogólnego porządku moralnego jest procesem, który się dopiero kształtuje i dlatego nie można jeszcze sformułować imperatywów kategoriycznych, ale należy traktować kwestję jako problem krytyczny.

Przedewszystkiem nie można żądać od ogólnego kodeksu moralnego precyzji kodeksu prawnego ze względu na: 1) rozległość przedmiotu i 2) jego nieokreśloność. Nie da on rozwiązania wszystkich różnorodnych przypadków, tylko pewną ogólną podstawę dla kierunku woli. Szczegółowy kodeks moralny każdego kraju będzie się rozwijał odpowiednio do zwyczajów, uczuć i stopnia kultury danego środowiska.

Zagadnieniem osobowości zajął się pierwszy p. Belot (Paryż) traktując je głównie ze stanowiska psychologicznego.

Przypomina, że istotnym inicjatorem idei wolności w wychowaniu był Rousseau a przed nim Sokrates i Montaigne. W starożytności starano się zgnieść osobowość jednostki, bo mogła ona zagrażać, bezpieczeństwu państwa. Społeczeństwa nowożytne, których byt opiera się na silniejszych podstawach, a dobrobyt zależy od wartości jednostek, starają się eksploa-

tować bogactwo mieszczące się w człowieku, popierać oryginalność i różnorodność natury ludzkiej. Rousseau w swej nadzwyczajnej koncepcji wychowania popełnił tylko jeden błąd. A mianowicie uznawał wychowanie w odosobnieniu od społeczeństwa, rzecz wysoce niemoralną. Nie odpowiada ono bowiem ani celom pedagogicznym, ani nie daje jednostce odpowiednich środków do życia. Nowa szkoła — uznając również wolność w wychowaniu — wdraża młodzież do życia zbiorowego, bo jednostka oryginalna musi być do pewnego stopnia podobną do otoczenia, by być pożyteczną.

Nowa szkoła propaguje pracę grupami, która ma te dodatnie cechy, że rezultat osiągnięty zbiorowo osłabia rywalizację indywidualną, a wspólne zainteresowanie pobudza sympatję i wysiłek.

Szkoła zmienia się w małe dziecięce społeczeństwo, w które wchodzi swobodnie sztuka, poezja, gdzie wychowawca budzi fantazję i kształci charakter.

Wychowawca — oto dusza nowej szkoły. Nie mechanizm metod, lecz osobowość nauczyciela nadaje wartość nowym kierunkom pedagogicznym. Wśród wychowanków rozwija się również i potęguje osobowość nauczyciela, bo — jak się wyraził p. Ferrie're — wszyscy jesteśmy zawsze mniej, lub więcej dziećmi, a rozwój osobowości kończy się z życiem.

Jeżeli młodzież czuje, że wychowawca oddaje jej siebie, swe najlepsze chęci i wysiłki, jeżeli widzi u niego tę ciągłą postawę czynną i dążenie do rozwoju — pragnie go naśladować. Mając zaś swobodę działania rozwija się w indywidualnym kierunku, wierząc w autorytet człowieka, który jej ten kierunek własnym przykładem wskazuje.

W tych to ramach toczyła się dyskusja nad zagadnieniem rozwoju osobowości u młodzieży, ilustrowana barwnymi opowiadaniem osób pracujących w szkołach nowego kierunku. Sprzeciwiano się wprowadzeniu zbytnej wolności do szkoły, gdyż może ona łatwo przejść w samowolę, a popieranie skrajnej indywidualności wyradza snobizm, tak częste zjawisko dzisiejszych czasów.

Podnoszono, że tak w rodzinie, jak i w szkole pierwszym zadaniem wychowawcy jest dokładna znajomość psychologii dziecka, bez której nic nie zdoła dokonać. Wpływ rodziny może zdziałać bardzo wiele na polu wychowania moralnego młodzieży — niestety dzisiaj staje się przeżytkiem dawnych czasów i trzeba będzie wielkich usiłowań, by go znów do życia powołać. Zaniedbuje się również wychowanie dziewcząt, tych przyszłych matek ludzkości, zapominając, że ich zdrowie moralne i fizyczne to czynnik ważniejszy niż zdobycie dyplomów.

Jako trzeci temat omawiano kwestję, która na ostatnim zjeździe wychowania moralnego w Genewie w r. 1922, była poruszana bardzo silnie. Było to zagadnienie *nauczania historii*. Konkluzją dyskusji genewskiej było wyjątkowo (kongresy wychowania moralnego bowiem z zasady nic nie uchwalają) — powzięcie rezolucji nazwane przez prof. Orestano „voeu de Genève. Postanowiono mianowicie skoordynować pracę historyków, piszących podręczniki dla ludu i młodzieży, w duchu równości i sympatji międzynarodowej. Zapoznawać raczej z tem, czem który naród przyczynił się do ogólnej cywilizacji, niż z historją wojen — oto hasło. Powstała nawet we Francji myśl napisania historii świata, w której opuszczonoby kwestję wszelkich konfliktów międzynarodowych.

Na obecnym kongresie sprzeciwiono się temu zasadniczo. Wszak niektóre wojny (np. wyprawy Cezara) przyczyniły się do rozwoju i propagandy cywilizacji, a historia niektórych państw (choćby Włoch i Francji)

będzie niezupełną i niezrozumiałą, jeżeli się pominie wojny. Co więcej: wszak duszą historii jest prawda — czyż można ją fałszować?

Można tylko dążyć do uwolnienia historii od ducha imperjalizmu i pysznych ambicji. Historia obiektywna i naukowa przemówi do dziecka, pobudzi jego umysłowość, chociaż nie będzie moralizatorką.

Usiłowania powinny pójść raczej w tym kierunku by skoordynować pracę historyków i ich organizacyj. Opracować historję, która przedstawiając plastycznie zdarzenia i osobistości danego kraju, nie wynosiłaby go nad inne — to uznano za zadanie możliwe i konieczne do zrobienia.

III.

Dla zadokumentowania czego dokonano dotychczas w kierunku rozwoju osobowości młodzieży w każdym kraju urządzono w jednej z sal uniwersytetu rzymskiego wystawę prac uczniów należących do skautu, do Czerwonego Krzyża młodzieży, albumy zawierające międzynarodową korespondencję, tak bardzo obecnie ogólnie popieraną. Każda narodowość starała się zmanifestować własny dorobek pedagogiczny. Z polskich — znalazły się na tej wystawie prace dotyczące roli społeczno - wychowawczej polskiego ruchu współdzielczego na terenie wojska, szkoły i działwy przed-szkolnej. Również drugi tom sprawozdań z kongresu poświęcono sprawozdaniom towarzystw i organizacyj, które prowadzą realną pracę nad podniesieniem moralnem.

A więc na początku są sprawozdania włoskich organów oficjalnych: enuncjacja włoskiego Ministerstwa Oświaty, (w związku z reformą Gentilego) proklamująca, że „podstawą wychowania w szkołach powszechnych na wszystkich stopniach jest nauczanie religji chrześcijańskiej według tradycyjnej formy katolickiej”. Dalej umieszczono traktat Ministerstwa Sprawiedliwości o wychowaniu moralnem (rieducazione), wchodzącem w program kierownictwa więzień. Ministerstwo spraw wewnętrznych dało sprawozdanie policji włoskiej z działalności w obronie dobrych obyczajów i moralności publicznej; sprawozdanie z pracy nad sierotami wojennymi psychicznie upośledzonymi, których zakład zwiedzili kongresjści.

Do ciekawszych należy sprawozdanie organizacji Czerwonego Krzyża młodzieży włoskiej, — istniejącej już od roku 1915, a w r. 1922 zreorganizowanej na wzór amerykański.

Wyróżnia się również sprawozdanie Ligi Dobroci. (Les Ligues de la Bonté). Zainicjowane zostały w r. 1911 w Paryżu, a w r. 1922 przekształcone na towarzystwo międzynarodowe. Celem ich jest światowy pokój, środkiem — wychowanie serc i uczuć.

Organizacja „Ligi Dobroci” jest bardzo prosta: rano dziecko się zastanawia: „Co mogę dziś zrobić dobrego?”. Wieczór: „Jaki rezultat moich usiłowań?”. W ten prosty sposób daje dziecku możność unikania złych tendencji, a realizowanie dobrych.

Interesującym jest również sprawozdanie ligi francuskiej „pour le relèvement, de la moralité publique”, której głównem zadaniem jest propaganda jedności prawa moralnego dla obu płci, walka z alkoholizmem, prostytutką i pornografią, a szerzenie czystości obyczajów i szacunku dla kobiety.

Broszury i ulotki propagandowe rozrzucił Instytut Mounier (Versoix) — owa szkoła rodzinna, zorganizowana wzorowo według najnowszych zasad wychowawczych; Union mondiale de la Femme pour la Concorde internationale (Genewa); włoskie „Leghe della bonta” — bardzo rozpowszechniane w początkowych szkołach włoskich.

Otrzymałiśmy również zeszyty niektórych czasopism pedagogicz-

ných m. in. szwajcarskie „Pro Juventute“ wydawane w Zurychu, a mieszczące artykuły w języku niemieckim i francuskim.

W związku z kwestją historii rozdano kongresistom dwie obszerniejsze prace: norweską Pígurd Host „The problem Of History Teaching“ Oslo 1926, str. 18) i Frederick J. Gould „Britain and her Commonwealth“ — próba historii od najdawniejszych czasów do r. 1914 (Londyn 1925, str. 62) — o charakterze bardzo schematycznym.

Cenną pamiątką kongresu są dwa tomy referatów i komentarzy odnoszących do dwóch głównych tematów kongresu: czternaście prac na temat możliwości ogólnie - ludzkiego kodeksu moralnego, wśród których jedną z najobszerniejszych jest praca prof. Myślickiego z Warszawy (od str. 152—160); dwadzieścia prac na temat osobowości — z polskich prof. Dr. J. Joteykówny, dwie p. M. Hornowskiej (Warszawa), z których jedna zajmuje się specjalnie kwestją autoedukacji wychowawcy na usługach rozwoju osobowości dziecka (T. II. str. 32—40). Protokoły obrad kongresu zostaną dołączone do drugiego tomu publikacji.

* Kongres zakończono wysłaniem adresu do króla włoskiego i Mussoliniego i wyrazami, które się dziś nieczęsto słyszy — wyrazami nadziei, że solidarność i harmonja, która zjednoczyła tyle narodów na kongresie — zjednoczy kiedyś całą ludzkość.

A sceptykowi, który z politowaniem przeczyta te słowa i nazwie je utopją, odpowiem zdaniem Anatole'a France'a „L'utopie est le principe de tout progrès“.

Dr. Stefania Ciesielska - Borkowska.

Rzym.

Karność i kary w świetle współczesnej pedagogiki i wymagań życia społecznego

Karność stanowi jeden z zasadniczych czynników życia społecznego. Jakkolwiek w ciągu wieków, zależnie od form organizacyjnych życia ekonomiczno - politycznego i od stopnia kultury, rozmaicie ją pojmowano i różnemi środkami wychowawczemi zmiierzano do osiągnięcia jej, była ona zawsze, stanowi dotąd i pozostanie na przyszłość jednym z naczelnych postulatów życia społecznego a więc i wychowania. Dla nas wychowawców przedmiotem wychowania jest dziecko naszej epoki, korzystając zatem z gromadzonego przez długie wieki doświadczenia myśli pedagogicznej i społecznej — traktować musimy pojęcie karności z punktu widzenia nowoczesnej pedagogiki i wymagań współczesnego życia.

Jakby zatem — w myśl powyższego — karność należało zdefiniować? Mojem zdaniem jest to świadome i dobrowolne podporządkowanie się prawu, wydanemu czy to przez jednostkę, czy przez instytucję lub samego siebie. *)

*) Definicja ta nie jest jasna: na jednej płaszczyźnie umieszcza prawa wydane przez jednostkę, instytucję lub samego siebie.

Pomijając ten fakt, że w życiu społecznym stosujemy się do najrozmaitszych praw, nie mając żadnego pojęcia o ich pochodzeniu, wobec czego rozróżnienie pochodzenia prawa stałoby się zbędnem, rozstrzygnięby należało związaną z taką definicją wątpliwość. Wątpliwość polega na tem: czy karność obowiązuje wobec prawa narzuconego przez jednostkę, jeżeli treść prawa sprzeczna jest z przekonaniem i zasadami osób, które ma obowiązywać. Czy obowiązuje

Dwa elementy tej definicji „świadome” i „dobrowolne” są konieczne, aby karność nie zamieniła się w zwykłą tresurę, opartą na ślepej posłuszeństwie, którego źródłem jest strach przed silniejszym.

W dawnych, autokratycznie rządzonych państwach, tresura taka w wychowaniu była konieczna, aby przygotować posłusznych poddanych. Obecnie rzecz się ma inaczej. Współczesne formy organizacji życia społecznego dążą do jak najszerszej demokratyzacji, wymagają zatem ludzi wolnych, świadomych swych praw i obowiązków i szanujących je.

Żeby jednak wolność osobista nie zamieniła się w samowolę i anarchję, wszyscy, stanowiący daną społeczność, muszą być karni, t. j. umieć się poddać prawu społecznemu, muszą także rozumieć konieczność ograniczania swych indywidualnych popędów, psujących nieraz harmonję w samym człowieku, oraz w jego współżyciu z innymi.

Aby się stać karnym, konieczne jest zrozumienie tej wartości w życiu, oraz stałe i często długie ćwiczenia, mające na celu przyzwyczajenie się do niej.

Człowiek samodzielnie zbyt późno, a niejeden może i wcale nie doszedłby do zrozumienia tych rzeczy. Zadaniem więc szkoły, która ma przecież przygotować dziecko do życia, jest stworzyć takie warunki, aby ono — wrodzone zresztą — poczucie karności mogło odpowiednio rozwinąć i utrwalić. Prócz przygotowania ucznia do życia zbiorowego - obywatelskiego, karność posiada wielką wartość doraźną w życiu szkolnym, oddziaływa nadzwyczaj dodatnio na to, aby nauka odbywała się sprawnie i aby szkoła wywierała rzeczywisty wpływ kształcący na charakter dziecka.

Jakie są środki, za których pomocą osiągnąć możemy pożądaną stopień karności w szkole, a raczej nauczyć dzieci *władać sobą*?

Do niedawna sądzono, iż niezawodnymi środkami są jedynie *kary sztuczne*, czyli cierpienia, zadawane dzieciom rozmyślnie za pewne przewinienia, celem powstrzymania dziecka od podobnego postępowania na przyszłość. Długoletnie jednak doświadczenia wykazały, że kary sztuczne są nielogiczne i szkodliwe, oraz najczęściej zawodne.

1) Nielogiczne — bo kara dowolna sprawiedliwie może być stosowana tylko tam, gdzie jest pełna *świadomość* przestępstwa, oraz *chęć* przekroczenia danego prawa czy regulaminu: tak zwane zaś karygodne czyny dziecka są najczęściej bezwiedne, zależne od jego pojęcia zła i dobra. Nawet wtedy, gdy dziecko wie o przykrych konsekwencjach swego czynu, przewinienie jego jest względne. Dziecko bardzo szybko zapomina o następstwach swego postępowania, przyzwyczajenie bowiem do odpowiedniego zachowania się jest rzeczą długiej wprawy. Prócz tego umysł dziecka jest tak wrażliwy, iż pochłonięty jednym przedmiotem, nie może w danej chwili zwrócić uwagi na inny. Objawy świadomej złośliwości ze strony dziecka są rzadkie, a jeśli są, świadczą albo o nieumiejętnym wychowaniu, albo o anormalnym stanie psychicznym dziecka.

2) Kary są szkodliwe zarówno dla zdrowia fizycznego, jak i moralnego. O zgubnym wpływie kar fizycznych na ustrój fizyczny i psychiczny powszechnie wiadomo; jednak i cierpienia moralne, zadawane dziecku w postaci nagany, upokorzenia, groźby wydalenia i t. p. stosowane często, bez względu na mniejszą lub większą wrażliwość dziecka, na czynniki, tkwiące czy to w naturze dziecka, zmniejszającej jego sprawność umysłową, czy w higienicznych i społecznych warunkach jego życia i te kary moralne mogą się stać okrucieństwem, doprowadzić dziecko wrażliwe do kompletnego rozstroju nerwowego, złamać jego energję życiową.

wówczas, gdy prawa zostają wydane przez instytucję narzuconą, której w swem sumieniu nie możemy uznać za powołaną do stanowienia praw? (Dop. Red.)

Dzieci podlegające tylko częstej naganie, są zaleźnione, nieśmiałe, tracą inicjatywę i wiarę we własne siły.

3) Kary sztuczne są wreszcie zawodne, działające tylko chwilowo. Dziecko, niewdrożone do postępowania dobrego, nie rozumiejące wartości tegoż, idzie po linii, narzuconej mu przez wychowawcę tak długo, dopóki nad nim groza kary nie wisi. Wyrwawszy się zaś z pod tej zależności, jeśli energiczne, zrzuci dotychczasowe wędzidło i zniechęci wszelkie prawo; jeśli słabe — podda się każdej, chociażby zgubnej dla siebie sile; w żadnym zaś razie nie będzie przygotowane do życia, które ma także swoje wymagania, jakim tylko ten sprostać potrafi, kto im się podda nie z biernością lub strachem niewolnika, nie z duchem wiecznym buntującym się i psującym ogólną harmonję, lecz z pełną świadomością człowieka wolnego, rozumiejącego korzyści własne i innych, płynące z podporządkowania się prawom społecznym.

Na bezwartościowość i zgubny wpływ kar sztucznych, w wychowaniu już dawno zwracali uwagę wybitni pedagogowie. Rousseau zaleca jak wiadomo zastąpić je karami *naturalnymi*, a angielski filozof, Spencer, rozwinął i uzasadnił system kar naturalnych, opierając go na podstawie praw biologicznych, psychologicznych i społecznych.

Dziecko już od zarania swego życia doświadcza nieuchronnych, często przykrych następstw lekceważenia praw przyrody, lub nieodpowiedniego zachowania się wobec otaczających przedmiotów. Niezręczny krok sprowadza upadek, dotknięcie gorącego szkła, lub ostrego kamienia daje wrażenie bólu, a zarazem uczy odpowiedniego postępowania. Takie doświadczenia uczą wprawdzie nie wychowawca, co jest złe, a co dobre, uczą raz na zawsze, nie budząc najmniejszej wątpliwości i nie wprowadzając rozgoryczenia, jakie pozostaje zawsze w duszy dziecka po doznanej przykrości od jakiejś osoby.

W stosunkach szkolnych kary moralne w wielu wypadkach można skutecznie stosować; możemy np. usunąć od zabawy dziecko, które nie umie się bawić z kolegami i rozmyślnie przeszkadza, a jeśli to ma miejsce przy wspólnej pracy, w jednej ławce — niech pracuje oddzielnie; dzieci są towarzyskie, przykrość im sprawia, gdy się od nich inne usuwa. Po takim wypadku (lecz nigdy w tej chwili) zwrócić można uwagę i podnieść konieczność zdobycia zalet towarzyskich jak: uprzejmość, łagodność, gotowość do wzajemnych ustępstw, bez których życie zbiorowe staje się niemożliwym, czego zresztą dziecko na sobie przed chwilą doświadczyło.

Jakkolwiek kary naturalne zgodne są z psychologją, nie usuwają jednakże wszystkich trudności i nie mogą być w całej rozciągłości stosowane, tak np. dziecko ze złemi nałogami, pozostawione naturalnemu biegowi wypadków, doszłoby w końcu do więzienia, lub naraziło się na inne poważne, a przecież naturalne nieszczęścia. Mimo takich trudności w wyborze środków, dążących do podniesienia karności, nauczyciel może i powinien dążyć do celu, musi jednak jasno zdawać sobie sprawę i z samego celu i z tych środków, jakie są w jego mocy.

Dyrekcja Edukacji Narodowej w „Instrukcji dla nauczycieli co do karności szkolnej” (1812 r.) wyraża przekonanie, że „jeżeli nauczyciel przyjdzie na każdą lekcję należycie przygotowany, jeżeli potrafi łatwo, jasno i dobitnie tłumaczyć się, jeżeli dokaże tego, aby mógł zainteresować i niejako zapalić uczniów do nauki, którą wyklada, nie będzie miał uczniów, zasługujących na karę”.

Ustawa zaś w „Collegium Nobilium” Konarskiego wymagała „aby przez czuwanie nad młodzieżą, zapobieganie przestępstwom kary stosowano z największym umiarkowaniem, aby ze wstrętem poniżających kar unikano, a natomiast używano środków moralnych, jak perswazja, przykład”.

Przykład nauczyciela jest, kto wie, czy nie najważniejszym czynnikiem, oddziaływającym dodatnio lub ujemnie na dzieci i w dziedzinie karności. Nauczyciel karny, t. j. sumiennie i sprężysto spełniający swe obowiązki, jeśli w dodatku cieszy się sympatją swych uczniów — napewno wzbudzi i wśród nich poszanowanie dla regulaminu szkolnego, oraz zamilowanie swych obowiązków.

Żeby karność posiadała odpowiednią wartość wychowawczą, powinna być wpajana dziecku od jego pierwszego kroku w szkole. Dzieciom małym w najmłodszych klasach trudno rozumowo dowodzić potrzebę i wartość karności; musi wystarczyć nakaz, który w tym wieku może liczyć na powodzenie dzięki potędze sugestji, której wpływ na dzieci, szczególnie w życiu zbiorowym jest bardzo silny.

Przez częste ćwiczenia i przyzwyczajenie dziecko nabiera pewnych dobrych nałogów, które często w życiu późniejszym staną się dlań ważnym etycznym drogowskazem.

Karność jednak musi być „świadomem i dobrowolnem” podporządkowaniem się prawu. Stąd w oddziałach już nieco starszych dostępnymi dla umysłu dzieci pogadankami etycznymi należy wyjaśnić i uzasadnić potrzebę karności w życiu i w szkole.

Praktycznym zaś wdrożeniem do karności dzieci starszych byłoby czynny ich udział w życiu zbiorowym w różnych jego dziedzinach, jakie na gruncie szkolnym same się narzucają. Wszelkie samorządne organizacje, samokontrola własnych czynności, stanowienie praw szkolnych jak np. wspólnie opracowywany regulamin szkolny i wogóle akcja wychowawcza, rozwijająca serce i umysł dziecka tak, by ono wyniosło ze szkoły skryształizowane pojęcie dobra i zła, będzie niewątpliwie skuteczniejszym środkiem trwałego wpajania dzieciom pojęcia karności, niż wszelkie barbarzyńskie systemy kar dawnych. Wogóle w szkole, która jest ideałem współczesnej myśli pedagogicznej — w szkole twórczej — niema miejsca na dawne metody wychowawcze.

Szkoła twórcza, szkoła „nowego wychowania”, stosując odpowiednie metody, powołuje dziecko do współpracy wychowawczej, dając mu możliwość być *współtwórcą* samego siebie pod każdym względem; spełni ona wówczas najlepiej swoje zadanie wobec społeczeństwa, przygotowując mu obywateli radośnie i ze zrozumieniem podejmujących odpowiedzialność za własne czyny.

Joanna Koperska.

Czytanki treści moralnej.

Czytanki treści moralnej, jakie spotykamy w różnego rodzaju „Wypisach”, „Szkólkach”, „Książkach do czytania” i t. d. można podzielić na trzy grupy. Do pierwszej zaliczymy także czytanki, w których wysuwa się na czoło element religijny; do drugiej — czytanki o charakterze obyczajowym, zawierające t. zw. sens moralny; do trzeciej wreszcie — te, które czerpią treść z życia zwierząt i wyprowadzają z niej morał.

1. Element religijny w naszych wydawnictwach, zwłaszcza poznańskich, występuje w różnej formie: modlitw, przysłów, legend religijnych i t. d. Są to pozostałości z tych czasów, kiedy książka do czytania stanowiła małą encyklopedję. Poza temi są czytanki o treści, czerpanej z życia świeckiego, jedynie tylko z podkładem religijnym. Np. Staś martwił się bardzo, kiedy późnym wieczorem ojciec jeszcze nie wracał do domu. Mamusia pogłaskała go po głowie i rzekła: „Nie bój się, Stasiu! dobry Bóg czuwa nad tatusem!” Chłopczyk począł się modlić, jakoż wkrótce usłyszał kroki i głos ojca.

Większe jednak zmartwienie miały dzieci, kiedy im powie-

dziano, że chora mamusia umiera. Babcia je wówczas pocieszyła, mówiąc: „Wszystko w mocy Boga! Do niego udajmy się o pomoc!”. Dzieci modliły się gorąco i rzeczywiście rano mamusia zdaleka uśmiechnęła się do nich i rzekła: „Chodźcie, chodźcie bliżej! Już mi lepiej!”. Podobnych przykładów możnaby przytoczyć więcej. Wystarczy jednak i tych dla wykazania, że powiastki tego rodzaju wyświadcza, jaknajgorszą przysługę sprawie religijnego wychowania dzieci. Przypuśćmy, że powiastkę taką przeczyta dziecko, którego ojciec uległ nieszczęśliwemu wypadkowi i nie powróci do domu, lub którego matka śmiertelnie będzie chora. Jakich uczuć dozna i jak się ustosunkuje do Boga, kiedy się dowie, że ojciec — mimo gorących modłów — został zabity lub matka umarła?! W mocnych słowach zwraca na to uwagę jedna z ciekawszych autorek pedagogicznych — Ellen Key: „Widzieć rękę Opatrzności we wszystkich przypadkowych ocaleniach, ale zwolnić tę Opatrzność od udziału we wszystkich zjawiskach przyrody, społecznych okropnościach jest pozostałością zabobonu, który wytepić należy, jeżeli człowiek sam ma się przejąć poczuciem odpowiedzialności wobec stosunków, które może i powinien opanować i przeobrazić”.¹⁾ Kryje się tu i inna myśl, zgodna z dążeniami dzisiejszej pedagogiki — wychowania jednostki samodzielnej i uspołecznionej. Wypowiada ją dalej ta sama autorka w bardzo śmiałym zdaniu: „Gdyby człowiek przestał wpajać w dzieci swe wiarę w ojcowską opatrzność, bez woli której żaden wróbel w dachu nie spadnie, mógłby w jej miejsce wpoić wiarę w boskość prawidłowego porządku zjawisk tego świata. Wiara ta istotnie rzadzić będzie jego czynami, i nie będzie się kołysał marzeniami i nadziejami w opatrzność i przeznaczenie, które mogą następstwa jego czynów uchylić”.²⁾

2. Do kształcenia w dzieciach cnót służyć mają powiastki z życia dzieci i dorosłych. Np. Michaś raz skłamał, że dukaty, które dostał od wuja, rosną w ziemi. Mała siostra, słysząc to, zakopała dukaty w ogrodzie. Nie można ich było potem odszukać. W świadectwie innego chłopczyka — Jasia, który nie dbał o porządek, było napisane: pilność mała, porządek zewnętrzny niedbały, w uwadze zaś napisał pan nauczyciel, że Jaś spóźniał się często do szkoły. Nawet Józia wyzdrowiała tylko dzięki temu, że była posłuszna w czasie choroby i znosiła ból cierpliwie. Myślą przewodnią wszystkich tego rodzaju utworów jest: nagroda za dobre, kara za złe uczynki. Bywa i tak, że za zły postępek jednostki, kara spotyka otoczenie: „Raz ów Ignas w wielkiej złości cisnął kręgiel tak wysoko, że siostrzyczce swojej Wandzi wybił śliczne czarne oko” — i t. p. Ponieważ zasada pomoszenia kary za złe, a otrzymywania nagrody za dobre uczynki bardzo często zawodzi, wprowadza się do czytanek złodziej, niegodziwych chłopców, ludzi podstępnych i t. d. Dziadek np. zostawia w pokoju koszyk moreli. Józio bierze kilka, a na zapytanie dziadka odpowiada, że nie brał. Wówczas dziadek, chcąc zmusić wnuka do przyznania się do winy, używa podstępu, mówiąc, że morele mają taką pestkę, iż kto ją niechcący połknie, musi umrzeć. Wnuk naiwnie przyznaje się do winy, mówiąc, że pestkę wyrzucił za okno. Oczywiście przedstawienie rodziców czy wychowawców w roli szpiegów, którzy tropią czyny swych dzieci, uciekając się nawet do podstępów, czyni wychowanków podejrzliwymi, nieufnymi, a wówczas nie może być mowy o jakimkolwiek oddziaływaniu wychowawczem. Zresztą sama idea, że motywem czynu moralnego powinna być nagroda, motywem zaś, powstrzymującym od złego — kara, dziś musi być uważana za przestarzałą. Bowiem „żaden czyn,

¹⁾ Ellen Key — *Stulecie dziecka*, przekł. Izy Moszczeńskiej, Warszawa, 1904 str. 241.

²⁾ tamże, str. 241.

choćby miał wszelkie pozory czynu moralnego, nie może być zaliczony do właściwych czynów moralnych, jeżeli wynika z obcej woli, nakazów, zakazów i t. p.³⁾. Odważnie i jasno sprawę stawia F. Key: „Należy unikać danego czynu nie dlatego, że złych piekło, dobrych niebo oczekuje, lecz dlatego, że dobro ma wyższą wartość, niż zło“⁴⁾. Ponadto moralność, oparta na karach i nagrodach, jest zazwyczaj krucha: trwa dopóty, dopóki dziecka, czy młodzieniec nie przekona się, że zły czyn nie tylko uszedł kary, ale okazał się w skutkach nawet dobrym, dopóki wychowanek czuje swoją zależność od karzących. Po oswobodzeniu się z krepujących wychowanka więzów, runie jedyna podstawa, na której budowana była etyka dzieci.

Tendencje społeczne w tych czytankach są również przestarzałe. „Powiastki, wiersze, nawet żarciki pisane są tak, jak gdyby cały świat istniał jedynie dla dobrze urodzonych paniczów i panienek“⁵⁾. Równość stanów jest zawsze niemal zjawiskiem niezwykłym. Np. kiedy Wojtuś raz pozdrowił dumnego panicza, ten nie zwrócił nawet na biedaka uwagi. Dopiero gdy biedak znalazł zgubiony przez panicza szczyryk, panicz podziękował chłopcu i... podał mu rękę. By zaś biedaków odstraszyć nawet od chęci zostania bogaczami, przedstawia się bogactwo w bardzo niepełnych, okropnych poprostu barwach. Np. biedny drwal leży ze zranioną nogą i zazdrości panu, który zajeżdża przed dom w bogatej karecie. Ale oto cóż widzi? Kareta się zatrzymuje, a z niej służący wynosi pana z obciążeniami nogami. Oczywiście biedak, widząc to, dochodzi do przekonania, że jest szczęśliwszy od bogacza. Nie zastanawiał się autor tej czytanki nad tem, że dziecko zaraz po wyjściu ze szkoły widzi inne obrazy.

Sierotki — to ulubiony temat autorów różnych wypisów. Los ich jest różny: o ile — dzięki opiece Boskiej — nie przygarnie ich jaka miłosierna Pani, o chłodzie i głodzie muszą sprzedawać piasek wiślany, cierpliwie i z pokorą znosić nędzę i być pełnymi wdzięczności, jeżeli ktoś łaskawie kupi worek piasku. Po takim przedstawieniu doli sierocę skierowane jest do czytelników zdanie: „Pomyślcie sobie, jak ciężkie życie ma ten chłopak!“ Jeżeli w jakiejś czytance podany jest przykład pomocy biednym, to jednak z zachowaniem wielkiego umiarkowania i ostrożności. Np. Helenka, widząc, jak mama daje wynędzniałej kobiecie grosik, od siebie dodaje... bukiet kwiatów. Daremnie szukalibyśmy przykładów głębszych poruszeń na widok nędzy, np. ofiarowania bucików lub palta. Nagrody — rzecz naturalna — i tu nie są pominięte, występują tylko w innej formie. Za nic nieznaczące datki czy nawet drobne przysługi, bo za podanie dziadkowi szklanki wody i t. p., spadają na dzieci błogosławieństwa ludzi i Boga. Utwierdza to dzieci w przekonaniu, że w ten sposób spełniają wielkie dzieło, co odwraca uwagę dziecka od istotnej nędzy i — prowadząc poprzez groszowe datki do powierchowości — tłumi wszelkie głębsze poruszenia i przejawy uczuć społecznych.

3. Myliłby się, kto by czegoś innego szukał w czytankach, przedstawiających życie zwierząt. Kotek np. za dużo zjadł słoninki, musiał oczywiście zachorować, a w dodatku pan doktor zalecił ścisłą dietę, co z boleścią poprostu kotek przyjął do wiadomości, musiał jednak otrzymać zasłużoną karę za łakomstwo i brak umiarkowania w jedzeniu. Gdzieindziej znów „kruk - żebraczek chodził biedny nieboraczek“, a dzieci „dla przykładu, dajcie mu też co z obiadu“. Jak widzimy i tu zachowana jest wielka ostrożność, by czytelnicy nie przekraczali ram swej ofiarności, moty-

³⁾ Wł. Biegański — Etyka ogólna, Warszawa, 1918, str. 329.

⁴⁾ E. Key, j. w., str. 255.

⁵⁾ St. Karpowicz — Literatura dla młodzieży, Encyklopedia Wychowawcza, t. VI, Warszawa 1904, str. 543.

wem zaś postępowania ma być tylko przykład. Tymczasem „wielki czyn, którego źródło mieści się nazewnątrz, bądź z chęci przypodobania się komuś, otrzymania nagrody, odznaczenia, uniknięcia kary, wszelki taki czyn musi być wyłączony z zakresu czynów moralnych”⁶⁾.

Niezmiernie charakterystyczne pod względem „sensu moralnego” jest opowiadanie o szczupaku, młodym i niedoświadczonym, który rzucił się na ciernika, istotę słabszą, i naturalnie źle na tem wyszedł, gdyż „ciernik, wpadając mu z rozpędem do pyska, przebił kolcami podniebienie tak, że aż mu zęby wyszły nazewnątrz”. Możliwy byłoby nawet jeszcze z tem zgodzić, gdyby nie uważa, że „doświadczeni drapieżcy wodni nie polowali na tę rybkę, bo korzyści było mało, a mogła ona porządnie poranić!”. Sapiienti sat! Niekiedy szpaka obdarza się inteligencją i mową tylko w tym celu, by „wykryć zły postępek niegodziwego chłopca”. Każde zresztą niemal zwierzę ma swoje specjalne przeznaczenie, ilustruje jakąś cnotę lub wadę. Osioł np. najczęściej ilustruje lenistwo, Bryś jest przykładem służbisty i t.p. Ciekawe jest opowiadanie o „pewnym siwym baranie, który był bardzo wojowniczy, wcale nie taki, jak wszystkie barany”. Otóż kiedy ten baran podskubywał trawę krowie, ta rzekła: „Taki mały, a taki hardy, nie zna się na grzeczności, ani uszanowaniu dla wyższych od siebie”. Wyobrażam sobie kłopot nauczyciela, który ma z tego opowiadania wyciągnąć „naukę” moralną. Ale cóż tu mówić o tem, że zwierzęta działają, mówią, by umoralniać dzieci, kiedy nawet sosna zwraca uwagę brzozie, by się nie pyszniła ze stroju; brzoza oczywiście poniosła zasłużoną karę, bo w zimie „smutno sterczały jej gałązki, sosna zaś stała taka sama, jak w lecie”. Czytanek takich mamy sporo, pisanych bądź w formie wierszowanej, bądź też prozą. Nauki moralne, w bajkach zawarte, już przez to samo, że nie są związane z życiem rzeczywistym, sprowadzać się muszą i poprzestać jedynie na teorii, na głośłownem moralizowaniu, na uczeniu cnot (wysnuwanie sensu moralnego)?

By należycie ocenić wartość tego rodzaju postępowania, a przez to wyrobić właściwy sąd o czytankach treści moralnej, musimy sobie odpowiedzieć na następujące pytania: 1) Jaką drogą dziecko dochodzi do poznania tego, co jest dobre, a co złe? 2) Czy znajomość cnoty decyduje o postępowaniu dziecka?

1. Badaniem rozwoju pojęć moralnych u dzieci zajmowała się m. in. Aniela Szycówna, która w ten sposób komentuje zebrane przez siebie wyniki: „W odpowiedziach dzieci lat 7 — 9 notowałam czasami sądy w rodzaju: dziecko powinno być zgrabne, dziecko nie powinno być brzydkie; dobra dziewczynka jest ta, która lubi się bawić. Sądy te mogły powstać w ten sposób, jak wszystkie inne: dziecko otrzymało naganę za to, że jest niezgrabne, albo pochwałę za ładną twarzyczkę, stąd powzięło przekonanie, że niezgrabność lub brzydota jest wadą; z pośród swoich rówieśników dziecko najbardziej lubi tych, którzy się z niem bawią, sądzi więc, że chęć do zabawy jest największą cnotą”⁷⁾. Jakież stąd należałoby wyciągnąć wnioski? Oto te, że: a) na rozwój pojęć moralnych dziecka wpływa przede wszystkim jego osobiste doświadczenie i związane z tem przeżycia i b) rozwijanie uczuć moralnych dziecka należałoby przenieść na teren życia społecznego. „Instykt gromadzki stanowi jedyne podłoże, na tle którego rozwijają się ogólne dążności sympatji i współczucia”⁸⁾. Znakiem mądrym czynnikiem, który należałoby lepiej — niż dotychczas — wyzyskać

⁶⁾ Biegański, j. w., str. 329.

⁷⁾ Por. Program nauki języka polskiego, Wyd. Ministerstwa W. R. i O. P.

⁸⁾ Aniela Szycówna — „Rozwój pojęć moralnych u dzieci” w pracy zbiorowej: Z psychologii i fizjologii wychowania, Lwów — Warszawa, 1899, str. 83.

w wychowaniu moralnem, są gry i zabawy dzieci⁹⁾.

2. Że znajomość cnót nie wpływa na nasze postępowanie, o tem przekonywa nas codzienne niemal doświadczenie. Ileż to razy słyszymy piękne mowy o marności dóbr doczesnych, mowy, wygłaszane najczęściej przez tych, którzy może najwięcej o te dobra zabiegają. Nie zdziwią nas więc słowa jednego z wybitniejszych współpracowników Komisji Edukacji Narodowej — Popławskiego: „Ze słów tylko i z nazwiska znać cnoty jest to umiejętność bardziej szkodliwa, niż użyteczna rodzajowi ludzkiemu, jeżeli się do niej nie przywiąże praktyka tychże cnót”¹¹⁾. Dodać wreszcie trzeba, że badania ideałów u dzieci, przeprowadzone przez Ciembroniewicza, wykazują, iż „powiastki i opowiadania, znajdujące się w naszych podręcznikach, mimo nauk moralnych, jakie z nich ściśle w myśl instrukcji wysnuwamy, nie bardzo przemawiają do duszy dziecka”¹²⁾.

Z tego wszystkiego wynika, że pozostajemy jeszcze ciągle na błędnej drodze, jeżeli chodzi o wychowanie moralne młodzieży. Dziś, kiedy zagadnienie odrodzenia moralnego w narodzie naszym jest tak aktualne, dobrze będzie rzucone tu myśli rozważyć, co czytelnikom ułatwią podane w odnośnikach dzieła i rozprawy, z których zdania, związane z treścią artykułu, celowo zupełnie podawałem¹³⁾.

Jeżeli chodzi o odpowiedź na pytanie, czy czytanki treści moralnej powinny znaleźć miejsce w książkach do czytania, to znajdujemy ją u Szobera: „Na treść czytanek składać się przeciw mają twory artystyczne, a poezji, jak wszelkiej sztuce, obca jest jakakolwiek moralność. Zło i dobro to wytwory życia, a dziedzina poezji, jak i wszelkiej wogóle sztuki, rozciąga się poza życiem, „po tamtej stronie złego i dobrego”¹⁴⁾).

B. Kubski.

⁹⁾ James Drever — An instruction to the Psychology of Education sprawozdanie w „Szkołę Powszechną”, r. 1923, str. 76 i n.

¹⁰⁾ St. Karpowicz — Gry i zabawy, jako czynnik wychowawczy, Warszawa, 1904 oraz L. Jeleńska: Gry i zabawy w wychowaniu moralnem, „Szkoła Powsz.”, r. 1922, str. 240 i n.

¹¹⁾ St. Tync — Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacyjnej, str. 98.

¹²⁾ J. Ciembroniewicz: Ideały dzieci szkolnych, „Przegląd Pedagogiczny”, 1922, str. 99.

¹³⁾ Poza cytowanymi tu dziełami przy opracowywaniu artykułu korzystałem z cennych uwag prof. M. Falskiego.

¹⁴⁾ St. Szober — Zasady nauczania języka polskiego, Warszawa, 1923 str. 49.

Por. H. Rowid: Szkoła Twórcza, Kraków, 1926 oraz J. Dewey: Zasady moralne w wychowaniu, Lwów, 1921.

¹⁵⁾ Zgadzać się w zupełności z zasadniczymi poglądami Sz. Kolegi, nie można jednak nie zastrzec się przed pewnymi wnioskami, które mogą się nasuwać, jako konsekwencja wywodów autora. Dziedzina poezji jest istotnie „po tamtej stronie złego i dobrego”, ale nie znajduje się poza życiem! Z życia wyszła i na życie oddziaływać może. Dowodem chociażby oholpocy, którzy po przeczytaniu Robinsona opuszczają dom i wybierają się na poszukiwanie przygód. Sz. kolega zresztą właśnie ze stanowiska etycznego słusznie potępiał różne czytanki zaprawione niemoralnym morałem. Ludzie różnić się będą tylko w ocenie jaka książka jest moralna lub niemoralna, ale zgodzą się z tem wszyscy, że bywają niemoralne książki. Czy mamy dawać dzieciom i młodzieży lekturę, uwzględniając jedynie jej wartości artystyczno-literackie, a pomijając zupełnie jej treść podlegającą ocenom etycznym — czy też mamy w wyborze lektury kierować się względami natury wychowawczej (a więc etycznej) — o to ma-
terjał do dyskusji.

(Dop. Red.)

Z metodyki arytmetyki.

ZASTOSOWANIE WYRAZEŃ ARYTMETYCZNYCH.

Wśród ćwiczeń i zadań, przerabianych w szkole powszechnej na lekcjach rachunków, szczególną uwagę należy poświęcić samodzielnemu obmyśleniu przez działkę zadań: 1-o analogicznych do przerobionych przy pomocy nauczycieli, 2-o do podobnego planu rozwiązania, 3-o wypływających z potrzeb życia szkolnego oraz nasuwających się w związku z nauką rachunków i geometrii. W artykule tym chcę rozważyć metodykę układania zadań do podanego planu oraz możliwości dalszego rozwijania tego rodzaju ćwiczeń.

Nasuwa się natychmiast pytanie, co rozumiemy przez wyrażenie: plan zadania? Ścisłej rzecz ujmując, należałoby określić pojęcie planu rozwiązania zadania czy zagadnienia. Otóż przez wyrażenie „plan rozwiązania” rozumiem matematyczne ujęcie związków funkcjonalnych między elementami zadania w formie wyrażenia arytmetycznego, względnie wzoru algebraicznego. Żeby pojęcie to omówić szerzej przeprowadźmy analizę procesu psychicznego, warunkującego powstanie w umyśle, oraz rozwiązanie zagadnienia matematycznego. — Wśród splotu procesów wtedy powstających dwie grupy zasługują na podkreślenie. Są to: zrozumienie i wyjaśnienie. Na treść procesów zrozumienia składają się: rozpoznanie przedmiotów, wytworzenie wiązań w postaci skojarzonych z przedmiotami wyobrażeń i pojęć. Najistotniejszą jednak część tej grupy stanowią procesy, prowadzące do wykrycia *związku logicznego* między danymi, zadania, a poszukiwanym rozwiązaniem. Tu też umysł dziecięcy spotyka największą trudność, maximum pracy kojarzeniowej odbywa się w podświadomości. Wielką przysługę i ułatwienie tej pracy daje racjonalnie zastosowany pogląd przez użycie pomocy naukowych. Oczywiście, uczeń musi zdawać sobie sprawę z tego, czego poszukuje. Z chwilą, kiedy związek logiczny między poszukiwanym rozwiązaniem, a elementami zadania został wykryty i uświadomiony, może nastąpić wyjaśnienie, a więc plan rozwiązania.

Wielkiej wagi zagadnieniem w nauczaniu jest możność utrwalenia planu rozwiązania graficznie, przytem w formie możliwie wyrazistej i zwiększej. Chodź mianowicie o graficzne przedstawienie planu rozwiązania, bez wykonywania wyliczeń. Nie udało mi się spotkać w podręcznikach metody, któraby pozwalała powstały w umyśle dziecka plan rozwiązania utrwalić w zeszyte, bez wykonywania kolejnych działań. Z drugiej strony spotykamy już w pierwszym oddziale, może zbyt często, związki tego typu: $(20 : 10) + (14 : 7)$ albo $\{ 1425 - [(612 : 6) \times 13] \}$, które z treścią zadań przerabianych nie mają związku, a służą jedynie do nabywania wprawy w wykonywaniu wyrażeń. Te wyrażenia arytmetyczne *dzieci* nazywają „kawałkami”, czasem się cieszą, że im pan zadał dużo kawałków, częściej się nudzą. Z tych względów wprowadzanie do nauki rachunków, w niższych oddziałach przynajmniej, wyrażeń arytmetycznych z różnymi nawiasami czy klamrami, jak chcą inni, nie jest racjonalne. Nie ulega wątpliwości, że „kawałki” są zbyt często używane i nadużywane, szczególnie na zajęciach cichych, a to z tych względów, że łatwo je zapisać na tablicy, nie potrzeba zadawać sobie trudu z obmyśleniem zadań i ich tłumaczeniem, tembardziej, kiedy na to brak czasu nie pozwala. W oddziale pierwszym tego rodzaju formuły oddają znaczne przysługi w zajęciu działwy szczególnie wtedy, kiedy równocześnie inny rocznik czeka na naukę głośną. Powstaje pytanie, czy rozmaitych wyrażeń arytmetycznych nie możnaby zużytkować jako planów rozwiązania zadań? Że myśl ta jest celowa, przekonałem się, wprowadzając tego rodzaju ćwiczenia w oddziale

VI-ym szkoły 7-o klasowej, przez dwa lata w III-im i IV-ym oddz. szkoły 1-o kl., oraz I-szym i IV-ym szkoły 3 klasowej. Dobre zupełnie wyniki otrzymałem w szkole 1-o kl., gdzie w czasie wizytacji inspektor szkolny stwierdził znaczną samodzielność myślenia i dobry rozwój logicznego myślenia u znacznej ilości dzieci.

Przekonałem się, że prawie każdy plan rozwiązania można z mniejszą, lub większą łatwością zapisać przy pomocy nawiasów, kwadratowych, względnie figurowych. Dla ilustracji podam kilka przykładów.

Zadanie 1 (oddz. I).

Tadzik miał 1 monetę groszową oraz 1 pięciogroszową. Kupił 1 zeszyt. Kupcowa wydała mu 1 monetę 2-wu groszową i 1 jednogroszową.

Ile kosztował zeszyt?

Rozwiązanie:

Dzieci mają kółko, przedstawiające monetę 10-o groszową i wypisują na niej: 10, na drugim kółku, wyobrażającym monetę 5-o groszową piszą: 5, a między temi kółkami robią znak dodawania i zamykają to nawiasem. Następnie dwa dalsze kółka, przedstawiają monetę 2-u i 1-o groszową również połączone plusem i zamknięte nawiasem: między temi dwoma wyrazami arytmetycznymi robią dzieci znak odejmowania. Po napisaniu znaku równania dzieci rysują kółko przedstawiające monetę 10-o groszową, piszą na niej 10 i łączą ją plusem z kółkiem, które przedstawia monetę dwugroszową. Pod tym rysunkiem piszą już tylko cyfrowo:

$$(10 \text{ g.} + 5 \text{ g.}) - (2 \text{ g.} + 1 \text{ g.}) = 10 \text{ g.} + 2 \text{ g.} [= 12 \text{ g.}]$$

Umawiamy się z dźiatwą, że znak g oznacza grosze. Część w ostatnim nawiasie (kwadratowym) wpisujemy dopiero po wykonaniu obliczeń, a więc nie należy ona do planu.

Z takiego przedstawienia planu zadania bez wyliczeń dźiatwa dochodziła do wniosków o przemienności sumy, nieprzemienności różnicy; zastępowała liczby innymi. Zamiast groszy samorzutnie wypisywano złote. Za dalsze rozszerzenie tego zadania uważać należy następujące zadanie. Zadanie 2 (oddz. I).

Każde z dzieci ułoży zadanie do planu $(13z - 2z) - (7z + 2z)$, gdzie z ma oznaczać złote. Więcej pomysłowości żądamy w zadaniu 3 (oddz. I).

Ułożyć zadanie o dowolnych przedmiotach do następującego planu rozwiązania: $(12 + 8) - (3 + 3)$. Poszukiwania zadań, których rozwiązania dałyby się przedstawić w formie podanych wyrażeń, ćwiczy pomysłowość dziecka oraz zdolność logicznego rozumowania, przytem są to istotnie ćwiczenia wymagające opanowania materiału i znacznej samodzielności. Weźmy inne przykłady.

Zadanie 4 (oddz. IV).

Różnicę iloczynu liczb 243 i 28 oraz ilorazu liczb 9256 i 32 zwiększyć o liczbę 42503. Jaką liczbę otrzymamy?

Plan rozwiązania natychmiast daje się ująć: $(243 \times 28 - 9256 : 36 + 4250)$. Oczywiście, można to samo napisać bez nawiasów: $243 \times 28 - 9256 : 36 + 42503$, tylko wtedy mniej wyrazistym jest fakt, że różnicę iloczynu i ilorazu zwiększamy. Opuszczenie przez uczniów nawiasu pozwala bezpośrednio zauważyć pewne związki, których wykrycie w takim przedstawieniu rzeczy nie nastęrcza trudności. Daleko trudniej zbudować plan rozwiązania:

Zadania 5 (odd. IV — V).

Kooperatywa spóżywców sprowadziła transport ziemniaków w ilości 4230 m³. Po sprawdzeniu okazało się, że 30 część całego transportu zgniła, zaś 24 m³ nie nadawały się do sprzedaży. Po ile kooperatywa musi sprzedać metr 3^a, żeby otrzymać 5% zysku, jeżeli koszty własne wynoszą 20275 zł.

Plan rozwiązania tego zadania można przedstawić w dwóch postaciach, przytem drugą uważać należy za odpowiedniejszą ze względu na występujący w zadaniu podział na części:

$$1) \quad 20275 \text{ zł.} + (20275 \text{ zł.} : 100) 5 : \{ 4230 - [(4230 : 30) + 24] \}$$

$$2) \quad \frac{20275 \text{ zł.} + \frac{20275 \text{ zł.} \times 5}{100}}{4230 - \left(\frac{4230}{30} + 24 \right)} \quad \begin{array}{l} \text{Cena sprzedaży} \\ \text{ilość m}^3 \text{ do sprzedania} \end{array}$$

Oczywistym jest, że pożądane są zwięzłe uwagi ucznia, w jaki sposób doszedł do zestawienia planu rozwiązania w takiej postaci oraz podanie innych możliwości i wniosków, płynących bezpośrednio z samego zestawienia związku między elementami zadania. Użycie wyrażenia arytmetycznego przy rozwiązywaniu zadań geometrycznych nie nastęrcza żadnych trudności, prowadzi zaś bezpośrednio do ustalania zależności funkcjonalnej w formie wzoru algebraicznego, gdzie liczby szczegółowe zostają zastąpione przez liczby ogólne.

Stwierdzić więc możemy, że zużytkowanie wyrażen arytmetycznych jako planów rozwiązania zadań pozwala:

1-o. Utrwalić graficznie plan rozwiązania, wytworzony w umyśle ucznia.

2-o. Wykryć błędy i usunąć niejasności.

3-o. Wprowadzić dział ćwiczeń, polegających na poszukiwaniu zagadnień, któreby posiadały podany plan rozwiązania.

4-o. Wprowadzić wzór algebraiczny jako uogólnienie związków, wyrażonych w liczbach szczegółowych.

Wreszcie dodać należy, że wypisanie planu rozwiązania ułatwia obliczenia daleko szybsze, w większości pamięciowe, bez obawy niejasności, wynikających dla współtowarzyszów pracy. Pozatem w porównaniu z metodą, polegającą na wypisywaniu kolejnych pytań i działań, znaczna oszczędność papieru. Są jednak i trudności. Najczęstszy błąd, popełniany przez dzieci, polega na nieprawidłowym zestawieniu liczb, przedstawianych i złem umieszczaniu nawiasów. Częstość dzieci potrafią rozwiązać zadanie, a nie mogą ułożyć planu rozwiązania. Sądzę, że trudności łatwo znikną, jeżeli naukę rozpocznie się od związków najprostszych już w pierwszym oddziale.

Warszawa, 30.XI 1926 r.

Stanisław Pacuszko.

Odgłosy.

PISANIE KONSPEKTÓW, JAKO FORMA PRZYGOTOWANIA SIĘ DO LEKCJI.

Rozporządzenie jednego z inspektorów szkolnych, wydane podwładnemu nauczycielstwu, aby do każdej lekcji bezwarunkowo sporządzało konspekty, co miało być następnie przy wizytacji szkoły sprawdzane, skłania mnie do zabrania głosu na łamach „Pracy Szkolnej” dla określenia, z mego punktu widzenia warunków, wśród jakich celowem jest sporządzanie konspektów i do oświetlenia ich dodatnich i ujemnych stron. Na marginesie sprawy zaznaczam, że w danym wypadku nie może być mowy o chęci szykowania nauczycielstwa, bo stosunek wymienionego inspektora do nauczycielstwa jest najzupełniej właściwy, a zachodzi poprostu różnica zapatrywań na stosowanie pewnego środka metodycznego do

wspólnego celu, jakim jest dobro szkoły. Tem łatwiejszem będzie zatem porozumienie.

Pierwszą uwagę, która się nasuwa przy analizie powyższego rozporządzenia jest to, że nauczyciło tu niejako odwrócenie całego zagadnienia. — Zamiast z przeprowadzonej lekcji wyciągnąć wniosek o rodzaju przygotowania się do niej, po uwzględnieniu psychicznych przeszkód, jak np. zmieszanie obecnością inspektora, częste zwłaszcza u kobiet, widzimy tutaj dążność do wyciągania wniosków o lekcji ze sporządzonych konspektów.

To wszystko nie wyczerpuje jeszcze ujemnych stron pisania konspektów do wszystkich przeprowadzanych lekcji.

Wyobraźmy sobie szkołę jednoklasową, w której nauczyciel uczy 36 godzin tygodniowo i prowadzi oddziały od I do V-go, w dwóch kompletach. Licząc w każdym oddziale tylko ważniejsze przedmioty, nauczyciel byłby zmuszony sporządzić codziennie około 18 konspektów. Jeżeli przyjmiemy, że napisanie konspektu zajmie tylko kwadrans czasu, to i tak zużyłby nauczyciel na ten cel około 4½ godzin. Razem przeto z czasem lekcji pracowałby wyczerpująco 10½ godzin dziennie. Gdzież zatem czas na poprawianie kajetów, czyteż wreszcie inne czynności, do których nauczyciel, jako człowiek kulturalny ma prawo? Sprawa ta nie będzie się przedstawiać dużo lepiej, jeżeli weźmiemy pod uwagę naukę w szkole wieloklasowej. I tutaj minimalnie obliczony czas na sporządzenie konspektów wynosiłby jakieś 3 godziny dziennie.

Już z tego stanowiska zatem rzecz oceniając, widzimy, że pisanie konspektów do wszystkich lekcji, doprowadziłoby do absurdu. Są jednakże i inne niebezpieczeństwa, zagrażające nauczycielowi od strony konspektów.

Przypuśćmy, że nauczycielowi udaje się rzeczywiście sporządzić codziennie X konspektów. Jeżeli zechce trzymać się niewolniczo konspektu, a zatem prawie dosłownie czytać zanotowane pytania, nie pozwalając sobie na żadne zboczenia ze sztywnej linii konspektu, lekcja jego łatwo może się stać „przegraną bitwą”. Tych „przeigranych bitew” może być tyle, ile konspektów. Jeżeli zaś inteligentne stosowanie konspektu nie może polegać na niewolniczym trzymaniu się wytkniętej w nim drogi, to temsamem powstaje pytanie, czy pisanie konspektu do każdej lekcji będzie potrzebne, czy w większości wypadków nie wystarczy obmyślenie lekcji i nakreślenie jej szkieletowego planu?

Do czegoż zatem powinna się sprowadzić rola konspektu, jeżeli uznamy jego znaczenie, jako czynnika metodycznego wykształcenia?

Najpierwszą i najgłówniejszą rolę powinien on spełniać w seminarjum nauczycielskiem. Rzeczą nauczyciela będzie jednak, już tu tak pokierować pracą wychowanka, aby sporządzone przez niego konspekty były jaknajdalsze od szablonu, aby przyszły nauczyciel zrozumiał, że lekcja to nie tylko zastosowanie uwzględnionych w konspekcie formułek, ale twór żywy, który może być wypełniony indywidualnością dzieci i nauczyciela.

Dalsze zastosowanie konspektu może mieć miejsce na wszelkich kursach dokształcających i na konferencjach nauczycielskich, gdzie podstawa konspektów rozszerzoną zostaje bardzo znacznie przez praktykę nauczycielską i studjum dzieł pedagogiczno - metodycznych, niedostępnych dawniej dla wychowanka seminarjum.

Nadzwyczaj celowem wydaje mi się również sporządzanie od czasu do czasu konspektów na użytek własny, bądź celem sprawdzenia, czy pewne pojęcia o prowadzeniu lekcji danego przedmiotu znajdują zastosowanie we własnej praktyce szkolnej, bądź dla przyswojenia sobie

nowych, lub zmodyfikowania dawnych pojęć o prowadzeniu lekcji pewnego przedmiotu.

Pozostaje jeszcze kwestja, jak ustosunkować się do lektury konspektów cudzego opracowania i do posługiwania się wszelkiego rodzaju opracowaniami gotowych lekcji z różnych przedmiotów nauczania?

Nie zaprzeczając bynajmniej faktowi, że lektura taka mogłaby być często pożyteczną, zwłaszcza, gdybyśmy dostawali do rąk tylko dobre wzory, lub gdybyśmy je potrafili zawsze czytać z potrzebną dozą krytycyzmu, sądzę jednak mimo to, że więcej płynie z tego źródła niebezpieczeństw, aniżeli pożytku. Niebezpieczeństwo to stałoby się szczególnie wielkiem, gdyby doszło (co na razie nie grozi) do powszechnego nałazu pisania konspektów. Nauczyciel, którego by nakazano pisać konspekty do każdej lekcji i w praktyce tego przestrzegano, przestałby być panem siebie. Nie mogąc w przeciwieństwie do krótkiego czasu podjąć nadmiernym obowiązkom, począłby się oglądać za różnemi ułatwieniami przy wykonaniu nakazu. Rozpocząłby się handel konspektami. Wśród powodzi wydawnictw, dostarczających nauczycielowi gotowych konspektów do każdej przewidzianej programem lekcji, nauczyciel jałowiałby stopniowo, a jego lekcje byłyby zbudowane prawidłowo, ale bezdusznie.

W interesie rozwoju szkoły leży zatem pozostawienie nauczycielowi jaknajwiększej swobody w wyborze sposobów przygotowywania się do lekcji.

Jedynym kryterjum powinna być celowość przedsięwziętych środków.

F. Świągost.

ODPOWIEDZI REDAKCJI:

Kol. E. Malinowski, zaśc. Horodyszcze, pocz. Kobylnik. W odpowiedzi na zapytanie Szan. Kol. w sprawie samouczków esperanckich wskazać możemy nast. autorów: Kronenberg, cena gr. 40, Turno, cena gr. 60. Książki wyż. wymienione na żądanie wysłać może, za zaliczeniem poczt. „Nasza Księgarnia” Warszawa, Widok 22.

Kol. K. J. Kleszczewska, Lublin. W odpowiedzi na zapytanie Szan. Kol. w sprawie najnowszego podręcznika metod. gramatyki, wskazać możemy wydana w 1927 r. Gramatykę Polską dla Szkół Powszechnych — Klemensiewicz, Majewiczówna, Lehr-Spławiński, cena Zł. 11, na żądanie wysłać może, za zaliczeniem poczt. „Nasza Księgarnia” Warszawa, Widok 22.

Kol. Józef Olszewski, Wysokie - Mazowieckie. W odpowiedzi na list Szan. Kol. podajemy źródła metodyczne z rachunków i geometrii: Sierżputowski. Arytmetyka część IV i Geometria dla Szkół Powszechnych część II i III, na żądanie wysłać może, za zaliczeniem poczt. „Nasza Księgarnia” Warszawa, Widok 22.

Kol. Rowiński Zygmunt w Młodzieszynie. Artykułu Sz. Kol. drukować nie możemy, gdyż otrzymaliśmy go po zamknięciu dyskusji na ten temat, a wznawianie obecnie dyskusji uważamy za bezcelowe. Stosownie do życzenia Sz. Kol. rękopis odsyłamy.

Kol. „S — B” p. Sandm. Z artykułu skorzystamy w najbliższej przyszłości. Dziękujemy.

TREŚĆ Nr. 1. Od Redakcji. Dr. W. Gacki — „W sprawie ustroju szkolnictwa”. G. Hecht: — „Henryk Pestalski”. Dr. S. Ciesielska-Borkowska: — „Czwarty Zjazd wychowania moralnego”. J. Koperska: — „Karność i kary”. B. Kubiński: — „Czytanki treści moralnej”. S. Pacusko: — Z metodyki arytmetyki. P. Świągost: — „Odgłosy. Pisanie konspektów”. Odpowiedzi Redakcji.

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

Wydawca w Imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: ROMAN TOMCZAK.

Oddito w drukarni „Robotnika”, Warecka 7.