

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

REDAGUJE KOMITET REDAKCYJNY

WARSZAWA

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: SENATORSKA 19

WYDAWCA: STOWARZYSZENIE CHRZEŚCIJAŃSKO-NARODOWEGO
NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

KONTO P. K. O. 21.442

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: W. ROGALCZYK

LISTA STALYCH WSPÓŁPRACOWNIKÓW:

Prof. Dr. Stefan Baley
Prof. Dr. Ludwik Jaxa-Bykowski
Ks. Dr. Piotr Chojnacki
Dr. Dobrzyńska-Dębicka
Doc. Dr. A. Dryjski
Ks. Dr. Mieczysław Dybowski
Leon Dymek
Dr. Stefan Frycz
Prof. Dr. Józef Lewicki
Józef Lubczyński
Prof. Dr. Bogdan Nawroczyński
Zofja Narutowicz-Krassowska
Dr. Irena Pannenkowa
Prof. Dr. Eugenjusz Piasecki
Dr. Antoni Ryniewicz
Stanisław Sedlaczek
Ignacy Stein
Franciszek Śniehota
Dr. Bogdan Suchodolski
Dr. Tadeusz Strumillo
Prof. Dr. Stefan Szuman
Dr. Marjan Wachowski
Dr. Zygmunt Ziemiński

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

B. NAWROCZYŃSKI.



PODAWANIE I POSZUKIWANIE.

Ze względu na różność metod dydaktycznych wyodrębniamy rozmaite rodzaje, czyli *f o r m y* nauczania. W dydaktyce najczęściej mówi się o formach, gdy chodzi o rozróżnienie rozmaitych sposobów doprowadzania uczniów do przyswojenia sobie wiadomości. Można to osiągać w dwojaki sposób: 1) podając im potrzebne wiadomości w gotowej postaci, lub też 2) składając ich, aby je zdobyli drogą własnych poszukiwań. Dochozimy w ten sposób do rozróżnienia dwu podstawowych form nauczania.

Zastanówmy się nad tem, jak je nazwać. Wielu autorów nazywa pierwszą formę — *a k r o a m a t y c z n ą* od greckiego wyrazu: *akroama* (to, czego się słucha). Zakłada się przytem, że nauczyciel dostarcza uczniom wiadomości, wypowiadając jakieś zdanie lub szereg zdań. Gdy przemówienie nauczyciela tworzy dłuższą całość, nazywamy je *w y k ł a d e m*. Forma wykładowa stanowi poszczególny wypadek *akroamatycznej*.

W związku z tą terminologią nasuwa się pytanie, czy nazwie: *forma akroamatyczna* nie nadano tutaj zbyt szerokiego znaczenia? Że nauczyciel bardzo często udziela uczniom wiadomości, wygłaszając zdania, lub wykładając, to, oczywiście, nie ulega wątpliwości. Nie zawsze jednak tak się dzieje.

Nauczyciel bowiem może, np., odesłać ucznia po potrzebną wiadomość do słownika, encyklopedji lub innej jakiejś książki. Nie mam tu na myśli t. zw. metody paznokciowej, polegającej na tem, że praca nauczania sprowadza się do zadawania następnej lekcji z podręcznika szkolnego bez żadnych objaśnień. Bezmyślny to sposób wywiązywania się z obowiązków nauczycielskich, słusznie też został wyśmiany i potępiony. Nie wynika stąd jednak, aby uczeń nigdy nie miał szukać potrzebnych mu wiadomości w książkach. I owszem, powinien on się wdrażać pod okiem nauczyciela do posługiwania się książkami podręcznemi. Podczas pracy szkolnej często po temu nadarza się sposobność. Tak np., gdy uczeń nie zna jakiegoś wyrazu obcego, nauczyciel, zamiast mu go podać ustnie, może powiedzieć: poszukaj w słowniku lub encyklopedji. Przy systemie Daltońskim jest to prawidłem, że uczeń musi szukać informacji w różnych wskazanych mu przez nauczyciela książkach.

W tych wszystkich wypadkach źródłem wiadomości staje się nie nauczyciel, lecz książka. Uczeń rozszerza swój horyzont umysłowy, czytając. Termin: akroamatyczna forma nauczania nie obejmuje tych i innych podobnych wypadków. Potrzebny nam jest zatem termin szerszy. Niech nim będzie *p o d a j a c a* forma nauczania.

Jej przeciwieństwo powinniśmy nazwać formą *n a p r o w a d z a j a c a*, posługując się nią bowiem, nauczyciel naprowadza ucznia na drogę poszukiwań, po której powinien się posuwać, o ile możliwości, o własnych siłach. Utał się jednak termin: *h e u r y s t y c z n a* forma nauczania, albo *h e u r e z a*, wywodzący się od greckiego czasownika: heurisko (znajduję)¹⁾. Tłumacząc go dosłownie, należałoby powiedzieć: znajdująca forma nauczania. Wolimy jednak mówić: forma *p o s z u k u j a c a*, przenosząc środek ciężkości ze znajdowania na czynność ucznia, mającą go doprowadzić do tego wyniku.

Tak więc rozróżniamy dwie formy nauczania: *p o d a j a c a* i *p o s z u k u j a c a*, czyli *h e u r y s t y c z n a*. Odra-

¹⁾ Charakteryzuje on zatem tę formę od strony ucznia, nie zaś od nauczyciela.

zu jednak musimy pogłębić ich znaczenie. Dotychczas bowiem mówiliśmy utartym zwyczajem, że każda z nich ma być sposobem doprowadzania ucznia do przyswojenia sobie w i a d o m o ś c i. Czyż jednak w nauczaniu chodzi tylko o to, aby młodzieży przekazać pewną ilość wiadomości? Ten cel niewątpliwie osiągnąć trzeba, ale nie należy się nim zadowalać. Poza tem bowiem powinniśmy dążyć do wyćwiczenia intelektu wychowanków. Ostatecznym zaś celem naszych usiłowań powinno być, aby nauczanie przyczyniło się do urobienia ich charakterów i osobowości. Może ono spełnić to zadanie, przedewszystkiem przez k s z t a ł c e n i e młodzieży, to znaczy, przez formowanie struktur duchowych poszczególnych uczniów na podstawie dóbr kulturalnych, składających się na materiał nauczania. Nauczanie ma być kształceniem, lub lepiej jeszcze, k s z t a ł t o w a n i e m wychowanków. A skoro tak, to i formy nauczania mają być formami kształtowania.

Ten sposób zapatrywania się na sprawę wyzwala nas od razu z pęt jednostronnego intelektualizmu dawniejszych teoryj dydaktycznych. Istotnie, nauczanie staje się dla nas czemś więcej, niż udzielaniem wiadomości i ćwiczeniem intelektu. Dwie wyróżnione jego formy są również czemś więcej, niż dwoma różnemi sposobami doprowadzania uczniów do przyswojenia sobie nowych wiadomości. Podawanie i poszukiwanie są dla nas raczej dwiema różnemi drogami, po których wychowankowie mają dochodzić do własnej struktury duchowej; dopracowując się jej na podstawie różnorodnych, nietylko poznawczych, dóbr kulturalnych. I tak też jest istotnie. Do formy podającej bowiem trzeba zaliczyć: stykanie wychowanka ze zjawiskami przyrodniczymi, otaczanie go dobrami kulturalnemi, na których on ma się kształcić, dawanie mu wzorów, na których ma urabiać swoje czynności i samego siebie. Do dziedziny heurezy natomiast należy cały ten aktywny stosunek do owych zjawisk, do owych dóbr, do owych wzorów, który, idąc za G. Kerschensteinerem, nazywamy d o r a b i a n i e m się własnej struktury duchowej.

Gdy się zapomina o roli, którą podawanie i poszukiwanie mają do spełnienia w procesie kształcenia, wówczas każda z tych dwu form wypacza się i wyrodnieje.

Podawanie przeradza się w udzielanie wiadomości dla samych wiadomości. Najlepiej do tego celu nadaje się forma akroamatyczna. Nauczyciel poczyną jej używać, nie bardzo troszcząc się o to, czy uczniowie zawsze go dobrze rozumieją, czy sobie należycie przyswajają to, co on im mówi, czy ich to kształci, wychowuje.

Wieleż to razy nadużyto już w ten sposób zwłaszcza formy wykładowej! Zwykły to błąd początkujących nauczycieli, że chcą zapełniać wykładami niemal całe godziny szkolne. Takie przenoszenie do szkoły formy dobrej w uniwersytecie, nie jest uzasadnione. Inne bowiem są zadania uczenia uniwersyteckiego, inne nauczania w szkole średniej. Kto przez całą godzinę wykłada, ten nie ma sposobności sprawdzić, czy uczniowie go rozumieją, czy sobie należycie przyswajają to, co nauczyciel im mówi: a ponieważ ocenić postępy uczniów trzeba, przeto po serji wykładów zwykle następuje w klasie serja egzaminów. W ten sposób za jednym grzechem dydaktycznym idzie nieodstępnie drugi.

Ale nie koniec na tem, ten bowiem sposób nauczania zazwyczaj przeniknięty jest tendencją do zasypywania młodzieży nadmierną ilością wiadomości.

Nie mając czasu ich przetrawić, przywyka ona do przyjmowania ich w sposób bierny i powierzchowny. Przywyka tem łatwiej, im jest młodsza. Nie małą rolę odgrywa przytem okoliczność, że młodzież, a zwłaszcza dzieci, niezmiernie są podatne na wpływy sugestji. W tych warunkach wykład bardzo łatwo staje się wgadywaniem w bezkrytyczne umysły wiadomości, sądów o rzeczach, a często, niestety, tylko źle zrozumianych wyrazów.

Chcąc tych błędów uniknąć, należy przestrzegać następujących zasad:

- 1) Udzielanie wiadomości, chociażby bardzo ważnych, chociażby najpożyteczniejszych, zawsze powinno służyć celom kształcenia. Posiadanie licznych wiadomości nie jest jeszcze prawdziwem wykształceniem. Na to potrzeba głębszego wniknięcia w różnorodny sens dóbr kulturalnych, przyswojenia go sobie, formowania się wewnętrznego na nim. Kto o wszystkim ma tylko wiadomości, jest płytki jak Wagner z Fausta Goe-

tego. Nie ilość wiadomości kształci, ale należyte wniknięcie w istotny sens dóbr kulturalnych.

2) Formy podającej nie należy sprowadzać do samego tylko mówienia o faktach. Dużo bowiem ważniejszą rzeczą jest pokazywać uczniowi fakty, gdy one są zjawiskami przyrodniczymi, poddawać go pod ich wpływ, gdy one są dobrami kulturalnymi. Zadaniem nauczyciela jest zbliżyć niejako fakty do ucznia i ucznia do faktów, pośredniczyć pomiędzy faktami i uczniem, lecz nie zastępować dających się podać faktów swoim mówieniem. Tego wymaga zasada pogładowości.

3) Gdy nauczyciel używa formy akroamatycznej, powinien mówić do uczniów jasno, wyraźnie i zrozumiale, przytem nie za prędko, a tak głośno, aby go wszyscy w klasie mogli słyszeć. Ma on zawsze przemawiać swobodnie z pamięci, modulując głosem w sposób żywy i naturalny; tego, co się ma do powiedzenia dzieciom i młodzieży, nigdy nie należy odczytywać z książek lub notatek, aby nie uczynić przemówienia suchem i bezosobistem.

4) W szkole elementarnej i niższych klasach gimnazjalnych nauczyciel nigdy nie powinien przemawiać zbyt długo jednym ciągiem. Jeśli przedmiot tego wymaga, co może się zdarzyć zwłaszcza przy nauczaniu historii, należy wykład podzielić na krótkie ustępy i po każdym z nich przepytować uczniów. W ten sposób nauczyciel może się przekonać, jak oni go zrozumieli, co trzeba sprostować, a co uzupełnić; uczniowie zaś dzięki pauzom mogą słuchać nauczyciela bez znużenia.

5) W klasach średnich, a zwłaszcza wyższych szkoły średniej dłuższy wykład jest dopuszczalny. I tutaj jednak nigdy nie należy zapełniać wykładami całych godzin szkolnych, a tem bardziej szeregu następujących po sobie lekcji. Wstrzemięźliwość w mówieniu powinna być cnotą nauczyciela. Nie do rozszerzania też wykładu powinien dążyć nauczyciel klas wyższych gimnazjalnych, ale do sprowadzenia go do koniecznego minimum. Dobrze jest przytem przeplatać go dyskusją z klasą, a kończyć postawieniem w związku z wyłożonymi faktami kilku pobudzającym do myślenia zapytań. Jeszcze lepiej, gdy takie zapytania postawią uczniowie. Najlepszy to punkt wyjścia

do dalszej pracy szkolnej i domowej, naturalna również sposobność do przejścia od podającej do poszukującej formy nauczania.

Przejdźmyż i my od omawiania pierwszej z tych form do drugiej. Wybitną zaletą heurezy jest to, że ona wymaga aktywnej postawy młodzieży. Uczeń, poszukując, musi interesować się zagadnieniem, musi dokonywać wysiłków, aby je rozwiązać. Jest to właśnie to, czego domagają się zwolennicy t. zw. szkoły pracy. Toteż wszyscy oni popierają tak bardzo dawniej upośledzoną w szkołach heurystyczną formę nauczania. I to stanowisko jest najzupełniej słuszne.

A jednak i tej formie grozi zwyrodnienie, gdy się ją wyprężnie z procesu kształcenia. Bardzo łatwo wówczas wyradza się ona w bezładną, bezplanową aktywność dzieci, która je rozprasza tylko, zamiast prowadzić do wewnętrznego skupienia się, do formowania się ich duchowej struktury. Przed tem niebezpieczeństwem ostrzegał już W. Foerster w znanej swej książce p. t. Szkoła i charakter. Należy zapobiegać, powiada ten autor, zbyt jednostronnemu wprowadzaniu produktywnych zadań i stosunków do nauczania. Mogłoby to wywołać nerwowe zniecierpliwienie wobec wszelkiego rodzaju teoretycznego pogłębiania. Istotne rozszerzenie naszego duchowego życia przez nowe poznanie wymaga intensywnego ćwiczenia w zdecydowanie kontemplacyjnej i receptywnej postawie duszy; to jednak nie może się udać tam, gdzie samodzielność w jednostronny sposób stała się osią całego szkolenia... Dla rozwoju charakteru jednostronne popieranie pierwiastka samodzielności i produktywności, kosztem receptywnego spokoju, pociąga za sobą fatalne skutki. System ten wychowuje ludzi, którzy nigdy nie dorosną do poziomu socjalnej kultury, gdyż stale są ogarnięci zamętem własnego działania i nie mają nigdy cierpliwości, by wchłonąć obce życie w głębokiem, receptywnem współczuciu ²⁾.

Obawy Foerstera nie są płonne. Nie brak bowiem wśród entuzjastów nowego wychowania skrajnych reformatorów, którzyby chcieli wygnać ze szkół niemal zupełnie podającą formę nauczania, aby uprawiać heurezę i tylko heurezę. Jest w tem

²⁾ Szkoła i charakter, przekł. J. Kramera i B. Kaprockiego, str. 44 i 45.

oczywista przesada, doprowadzająca do konsekwencji, graniczących z a b s u r d e m.

Gdyby bowiem naprawdę każdy z nas o własnych tylko siłach musiał dochodzić do tego wszystkiego, co zawdzięczamy twórczości najlepszych głów i serc w ciągu całych wieków, współczesna ludzkość musiałaby się cofnąć na bardzo niski poziom kultury. Jeżeli nasze młode pokolenia w przeciągu lat kilkunastu lub kilkudziesięciu przebiegają drogę, po której ludzkość musiała z mozołem kroczyć w ciągu tysiącoleci, to dzieje się tak właśnie dzięki temu, że dzieci wychowują się wśród ogromnej ilości w y t w o r z o n y c h już dóbr kulturalnych, że z temi dobrami obcując od dzieciństwa, przyswajają sobie ich sens i same się na ten wzór urabiają wewnątrznie. W ten sposób dziecko przyswaja sobie język ojczysty, wrasta w tradycję rodzinną, regionalną, narodową i państwową, wżywa się w zwyczaje, moralność, religję, pogląd na świat, porządek prawny swego otoczenia domowego. Czyż chcielibyśmy, aby szkoła przerwała nagle ten proces kształcenia, rozpoczęty w domu rodzicielskim? Czy też powinna ona stwarzać dla niego pomyślnie warunki, otaczając dziecko dobranemi do jego wieku dobrami kulturalnemi, czyniąc wszelkie możliwe wysiłki, aby ono w jej murach z niemi nieustannie obcowało i dzięki temu coraz bardziej nasiąkało ich sensem wewnętrznym?

Zaden rozumny pedagog nie będzie się wahał, jak odpowiedzieć na te zapytania. Doskonałą też odprawę bezkrytycznym entuzjastom heurezy dał jeden z najwybitniejszych przywódców szkoły pracy w Niemczech, często już przez nas przytaczany G. Kerschensteiner. Przypuszczam, powiada on, że ludzie na ogół nie zdają sobie sprawy, wiele dóbr kulturalnych sobie przyswoili, ucząc się z gotowych wzorów. Zaczynając od zwykłego czytania i pisania, a kończąc na najwyższym artyzmie malarzy, muzyków i poetów; zaczynając od powiedzeń, których nauczyła matka, a kończąc na wykładach geograficznych o daleko położonych krajach; i historycznych — o czasach minionych; zaczynając od najprostszych prawideł zabaw dzieciennych, a kończąc na konstruowaniu potężnych maszyn według znanych wzorów: wszystkiego tego nabywamy w ten właśnie spo-

sób. Poza sztuką chodzenia niema chyba techniki, którejby się można nauczyć bez kompetentnych wskazówek.

Wszelkie też uczenie się drogą samodzielnego poszukiwania opiera się o to, cośmy sobie przyswoili z gotowych wzorów. Bezmyślni chwalczy heurezy często o tem zapominają. Jeżeli głupstwem jest nie zawrócić z drogi nauczania podającego na drogę heurezy, gdy tylko po temu nadarza się sposobność, to równem, lub może jeszcze większem głupstwem jest kazać dziecku uczyć się wszystkiego od początku bez wskazówek, bez wzorów, bez naśladowania. Można to uczynić, lecz nie należy tego nazywać nauczaniem. Będzie to prymitywna zabawa dziecięca³⁾.

Tak więc o prowadzeniu nauczania wyłącznie tylko w formie heurystycznej nie może być mowy. Heureza musi się wspierać na nauczaniu podającym już choćby z tego względu, że uczeń wtedy dopiero może czegoś poszukiwać, coś znaleźć, gdy ma wytknięty cel swojej pracy i dane, potrzebne do jej wykonania. Otóż jeżeli nie wszystkich, to przynajmniej niektórych z tych danych musi mu dostarczyć nauczyciel. On też najczęściej musi wytknąć cel poszukiwania, bo uczeń rzadko kiedy umie to zrobić o własnych siłach. Przed stosowaniem heurezy bez należytego przygotowania do niej młodzieży ostrzegał już Pestalozzi. „Nawet jastrząb i orzeł, powiedział on, nie zabierają ptakom jaj z gniazd, jeśli te ich jeszcze nie złożyły“⁴⁾.

Poszukująca i podająca formy nauczania muszą się nawzajem wspierać i uzupełniać. O monopolu żadnej z nich mowy być nie powinno. Dlatego też i nauczyciel, przygotowując się do zajęć z młodzieżą, musi się zawsze dokładnie zastanowić nad tem, kiedy użyć jednej formy, kiedy drugiej. Ułatwić mu wybór może następująca rada: nie jest wskazane udzielać uczniom wiadomości, do których oni sami mogą dojść bez nadmiernej straty czasu, zwłaszcza, jeżeli praca, którą muszą przy tem wy-

³⁾ G. Kerschensteiner, *Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze* Leipzig, E. Oldenburg, 4-te wyd., str. 91 — 92. Przekład o tyle swobodny, że pozwoliłem w nim sobie zastąpić terminologię autora własną terminologią.

⁴⁾ Jak Gertruda uczy swoje dzieci, przekł. K. Osterloff, Warszawa 1909, list II, str. 44.

konać, może mieć charakter kształcący. W tych wypadkach na miejscu będzie forma heurystyczna. Natomiast podawać uczniom należy te fakty, których oni nie mogą zdobyć o własnych siłach, lub których zdobywanie pociągnęłoby nadmierną stratę sił i czasu.

Heureza bowiem przy wielkich swoich zaletach ma tę wadę, że pochłania bardzo dużo czasu. Nie zawsze się to opłaca. Długie i mozolne dochodzenie wtedy ma rację bytu w szkole powszechnej lub średniej, gdy kończy się wykryciem czegoś naprawdę ważnego, a zarazem wdraża uczniów do pracy sumiennej i kształcącej. Gdy nauczyciel nie spodziewa się osiągnąć tych wyników, najlepiej zrobi, zastępując heurezę całkowicie lub częściowo przez podającą formę nauczania.

Heureza może być c z ę ś c i o w a, nie powinna tylko nigdy być p o z o r n a. Niestety, w praktyce szkolnej aż nazbyt często można się spotkać z heurezą pozorną. Jedną z ważniejszych przyczyn tego smutnego faktu jest, jak się zdaje, ta okoliczność, iż wielu praktyków szkolnych za heurezę uważa taki sposób prowadzenia lekcji, kiedy nauczyciel, zamiast wyłożyć coś uczniom, stara się z nich to wydobyć zapomocą pytań, lub dyskusji. Rozmaite odcienie może przybierać ta metoda. Może ona zbliżać się do Sokratesowego sposobu, o ile o nim dają pojęcie platońskie dialogi. Wówczas nazywamy ją metodą sokratyczną. Najczęściej jednak pytania nauczyciela odbiegają od tego klasycznego wzoru, i słusznie. W nauczaniu bowiem szkolnym nie powinno być ani t. zw. ironji sokratesowej⁵⁾, ani zbyt wielu pytań, pozostawiających uczniowi tylko wybór pomiędzy tak i nie.

Wszystkie sposoby prowadzenia lekcji, sprowadzające się do pytań nauczyciela i odpowiedzi uczniów, obejmujemy nazwą m e t o d y e r o t e m a t y c z n e j⁶⁾, czyli p y t a -

⁵⁾ Polega ona, jak wiadomo, na tem, że Sokrates na początku dialogu udawał ubogiego duchem, aby przy końcu wykazać niewiedzę osoby, z którą rozmawiał. Dobrze to było w stosunku do zarozumiałych sofistów,— niewłaściwe w stosunku do dzieci i dorastającej młodzieży. Uczeń powinien wychodzić z lekcji z poczuciem, że się czegoś nauczył, nie zaś, że nic nie umie.

⁶⁾ Po grecku erotema znaczy pytanie

j ą c e j. Może ona rozwinąć się w ten sposób, że uczniowie nie tylko odpowiadają nauczycielowi, ale i zadają mu pytania, albo dzielą się na grupy, z których każda broni swego zdania, a nauczyciel dyskusją kieruje. Ten sposób prowadzenia lekcji nazywamy d y s k u s y j n y m.

Otóż wbrew rozpowszechnionemu pogładowi, żaden z tych sposobów prowadzenia lekcji, nie jest jeszcze heurezą. Są to raczej jakgdyby łupiny orzecha, którego zdrowem ziarnem bywa w szczęśliwych wypadkach heureza. Jak jednak orzechy bywają pełne i puste, tak też ta słowna forma prowadzenia lekcji może być wypełniona heurezą, ale może również tej cennej treści nie posiadać.

Pierwszy wypadek zachodzi wówczas, gdy zagadnienie, postawione przez nauczyciela, staje się zagadnieniem również dla jego uczniów; gdy oni je nie tylko rozumieją, ale się nim interesują; gdy pod wpływem swego zainteresowania usiłują znaleźć na nie odpowiedź; gdy wreszcie, po okresie poszukiwań, dyskretnie kierowanych przez nauczyciela, docierają do celu. Tego rodzaju lekcja może mieć głęboką wartość kształcącą. Uczniowie bowiem nie tylko zdobywają na niej nową jakąś prawdę, ale uczą się myśleć, uczą się pracować. Nie należy przypuszczać, jakoby stracony był czas, kiedy oni posuwali się po fałszywej drodze, kiedy popełniali błędy. Złe to nauczanie, które udaremnia uczniowi możność popełniania błędów. Z własnych bowiem błędów można się nieraz o wiele więcej nauczyć, niż z bezbłędnego kroczenia za swym przewodnikiem.

Niestety, w praktyce szkolnej lekcje wypełnione heurezą zdarzają się rzadko. Nierównie częściej można się na nich spotkać z pustymi orzechami pozornej heurezy. Mamy z niemi do czynienia już wówczas, gdy nauczyciel doprowadza, co prawda, zapomocą pytań, czy dyskusji do tego, iż uczniowie wysnuwają jakieś wnioski, lub czegoś dowodzą, ale zadowala się rozumowaniem niedokładnem, nieściśłem. Tego nigdy czynić nie należy. Gdy, niepodobna dostarczyć młodzieży danych, wystarczających do wyprowadzenia pożądanego wniosku, należy wyrzec się heurezy. Lepiej dać uczniom potrzebną informację, niż stwarzać pozór, że oni sami do niej doszli, gdy dojść do niej

nie mogli, nie posiadając ani potrzebnych do tego wiadomości, ani potrzebnego wyrobienia umysłowego.

Inny wypadek pozornej heurezy zachodzi wówczas, gdy uczniowie reagują na pytania nauczyciela w sposób mechaniczny, bezmyślny, bądź to kończąc rozpoczęte przez niego zdanie, lub nawet wyraz, bądź też zgadując na chybił trafił, jaką odpowiedzią możnaby go zaspokoić.

Bywa wreszcie i tak, że nauczyciel sugestjonuje swemi pytaniami uczniów, podając im w tej formie gotowe wiadomości, gotowe sądy o rzeczach, które oni zupełnie biernie przyjmują. Wgadywać bowiem materiał szkolny w umysły młodzieży można równie dobrze zapomocą pytań, jak wykładu. W obydwu wypadkach będziemy mieli do czynienia z podającą formą nauczania, z tą tylko różnicą, że w jednym z nich została ona przybrana w pozory heurezy. Takie maskowanie istotnej formy nauczania jest nieracjonalne i nieekonomiczne. Pochłania ono dużo więcej czasu od jasnego i zwięzłego wykładu, a braków tych nie okupuje żadną istotną korzyścią.

Niestety, różne te rodzaje pozornej heurezy rozpleniły się w naszym szkolnictwie w ciągu dziesięciu ostatnich lat, jak dzikie chwasty na nieuprawnym gruncie. Temu to zwyrodnieniu nauczania trzeba przypisać smutny fakt, iż wśród wychowanków naszych szkół tak wiele jest młodzieży, gotowej dysputować o wszystkim, ale pozbawionej gruntownej wiedzy i nie umiejącej jej zdobywać o własnych siłach. Niektórzy przypisują tę plagę hasłu, rzuconemu w pierwszych latach po wojnie, aby przejść, gdzie można, od wykładania do formy poszukującej w nauczaniu. W rzeczywistości nie to hasło było złe, ale sposób jego wykonania. Mamy tu przykład, jak najszustniejsze myśli pedagogiczne wypaczają się, gdy umysły nie są przygotowane do ich przyjęcia. Toż dotąd jeszcze wiele osób nie umie u nas odróżnić heurezy pozornej od prawdziwej. Świadczy o tem szerzący się obecnie pogląd, jakoby heureza nie dała spodziewanych wyników, wobec czego należałoby powrócić do dawnej metody wykładania. W rzeczywistości nie heureza zawiodła, lecz jej bezwartościowe surogaty. W tego rodzaju głosach jest tylko tyle prawdy, że wszyscy mamy już dosyć heurezy p o z o r n e j, zwłaszcza zaś tych jej postaci,

które się maskują erotematycznym lub dyskusyjnym sposobem prowadzenia lekcji.

Nie my zresztą jedni! Odwrót od tych surogatów heurezy jest powszechny w krajach, gdzie je zastosowano wcześniej niż u nas, gdzie je też przez dłuższy czas wypróbowano. Trafną krytykę erotematycznej metody nauczania dał amerykański pedagog S. Ch. Parker ⁷⁾. Najmocniej jednak wystąpił przeciwko niej w Niemczech Hugo Gaudig. Już w roku 1908 nazwał on w swoich Preludjach Dydaktycznych pytanie nauczyciela „najwątpliwszym ze wszystkich środków kształcenia, popierając to twierdzenie następującymi argumentami. Gdy nauczyciel zadaje uczniom p o j e d y Ń c z e pytanie, wówczas: 1) zagadnienie stawia nie uczeń, ale nauczyciel; 2) pobudka do pracy umysłowej wychodzi od nauczyciela, nie zaś od ucznia; 3) pytanie zmusza ucznia do kroczenia po pewnej drodze rozumowania, odbierając mu w ten sposób swobodę myślenia; 4) stawiając pytanie, nauczyciel wykonywa już połowę pracy za ucznia; to też praca ucznia jest w tych warunkach w najlepszym wypadku pół-pracą, nigdy całą pracą; 5) pytanie nauczyciela jest zbyt silną pobudką dla ucznia; skutkiem tego stępia ono jego wrażliwość na pobudki do myślenia, zawarte w samym materiale nauczania; 6) pytanie nauczyciela przytłumia popęd do pytania w uczniach, a tymczasem jest to właśnie jeden z najbardziej wartościowych popędów młodego umysłu; 7) pytanie jest sztucznym sposobem budzenia energii umysłowej; sposobem s z k o l n y m, nie spotykanym prawie zupełnie w ż y c i u. Jeśli nas ktoś o co pyta poza szkołą, to zwykle poto, aby się od nas czegoś dowiedzieć, nie zaś, aby nas doprowadzić do tego, co sam już wie. Metoda zatem erotematyczna nie przygotowuje młodzieży do radzenia sobie w życiu pozaszkolnem.

Tyle o pojedynczych pytaniach. Teraz o łańcuchach pytań. Stawiając uczniom jedno pytanie po drugim aż do wyczerpania tematu, cóż czyni nauczyciel? Wlecze on za sobą uczniów przemocą! O samodzielnem ich posuwaniu się do celu nie ma co i mówić. Uczeń ani nie dostrzegł celu, który ma osią-

⁷⁾ Patrz; Methods of Teaching in high Schools Chapter XVIII, Conversational Methods, str. 436 — 448.

gnąć, ani nie rozważył, jakie do niego wiodą drogi, ani nie wy dobył z siebie energii potrzebnej do pracy.

Wszystko to świadczy o tem, że pytanie nauczyciela jest śmiertelnym wrogiem s a m o d z i e l n o ś c i. Toteż autor nasz nie wierzy w uzdrowienie szkolnictwa, dopóki ono się nie wyzwoli z pod despotyzmu metody erotematycznej⁸⁾.

Wystąpienie H. Gaudiga przeciwko pytaniom nauczyciela grzeszy przesadą. Prawdą jest, że ten sposób prowadzenia lekcji b a r d z o c z ę s t o przytępia samodzielność uczniów. Nie sądzę jednak, aby można było twierdzić, że tak dzieje się zawsze. Przytoczyłem jednak ten pogląd, aby zwrócić uwagę polskiego czytelnika, jak silna była na Zachodzie reakcja przeciwko metodzie erotematycznej.

U nas tymczasem dotąd jeszcze wielu praktyków szkolnych widzi w niej zbawienie. O tem, jak bezkrytycznie ją stosowano, najlepiej świadczy fakt, że szablon pytań nauczyciela i odpowiedzi uczniów nietylko już zapanował na lekcjach, lecz przedostał się również do podręczników szkolnych. A tymczasem metoda pytająca musi w tym wypadku wywoływać jeszcze większe zastrzeżenia, niż wówczas, gdy się ją stosuje przy prowadzeniu lekcji. Podręcznik bowiem nie ma być odtworzeniem lekcji, lecz raczej albo systematycznym zebraniem jej wyników, albo zbiorem ćwiczeń lub wreszcie i jednym i drugim. W pierwszym i trzecim wypadku uczeń powinien w nim móc znaleźć możliwie łatwo wszelką wiadomość, która mu wyleciała z pamięci, a jest w danej chwili potrzebna. Poszukując jej w podręczniku, powinien on utrzymywać w swoim umyśle podstawowy dla danego przedmiotu system pojęć. Otóż podręcznik napisany w formie pytań i odpowiedzi traci przejrzystość, trudno w nim coś znaleźć, trudno zorientować się w jego układzie. Zniechęca on ucznia do szukania i nie wyprowadza go z chaosu beładnych wiadomości.

Wypowiadając te uwagi, mam oczywiście na myśli podręcznik dla uczniów, nie zaś dla nauczycieli. W metodycznym

⁸⁾ H. Gaudig, Didaktische Präludien, 3-cie wyd., Lipsk, B. G. Teubner, str. 13 — 14.

podręczniku dla nauczycieli wzory lekcji są, oczywiście, potrzebne. Niepodobna zaś ich dać, nie zaznaczając, co mówi nauczyciel, a co uczniowie. Stąd forma dialogowa. W ten sposób opracowany został np. obraz pierwszej lekcji psychologii w klasie ósmej przez Wł. Witwickiego⁹⁾. Tu również należą Protokoły lekcji przyrodoznawstwa. W. Haberkantówny¹⁰⁾. Tego rodzaju przykłady lekcji, zwłaszcza rzeczywiście odbytych, są najlepszą ilustracją teorii pedagogicznych. Dla początkującego nauczyciela są one nieocenioną poprostu wskazówką. Ale i doświadczony pedagog wiele się z nich może nauczyć.

Powracając do erotematycznego lub dyskusyjnego prowadzenia lekcji, dochodzimy do wniosku, że te sposoby mogą się łączyć z heurezą, ale się bardzo często z nią nie łączą. Bo też, wbrew rozpowszechnionemu jeszcze u nas przesądowi, nie stwarzają one bynajmniej dla poszukującej formy nauczania najpomyślniejszych warunków. Dużo lepszym dla niej polem od wszelkiego rodzaju lekcji głośnych są zajęcia uczniów typu warsztatowego i laboratoryjnego. Tu bowiem dopiero samodzielna praca uczniów wysuwa się naprawdę na plan pierwszy. Dlatego to za naszych czasów obserwujemy wyraźną dążność do rozszerzenia w szkołach tego rodzaju zajęć kosztem lekcji szkolnych. U nas bardzo wiele w tym kierunku zrobiono od roku 1918. Dotychczas jednak z dobrodziejstw pracy laboratoryjnej korzystały z przedmiotów teoretycznych jedynie: przyrodoznawstwo, geografia, fizyka i chemia. Na przyszłość należałoby pomyśleć o stworzeniu pracowni również dla matematyki i nauk humanistycznych, jak to ma miejsce np. przy systemie Daltońskim. I na tych bowiem przedmiotach oprócz tradycyjnych lekcji należałoby organizować dla uczniów w szkole zajęcia bardziej sprzyjające ich samodzielnej pracy. Polegałyby one na lekturze, rozwiązywaniu zadań, opracowywaniu zagadnień pod kierunkiem nauczyciela i przy nieustannem korzystaniu z pomocy, których może udzielić szkółca.

Nie należy bowiem sądzić, jakoby od ucznia należało wy-

⁹⁾ Zamość. Z. Pomarański i S-ka. 1921.

¹⁰⁾ Nakł. Ministerstwa W. R. i O. P., skład główny w Książnicy-Atlasie.

magać samodzielności, wykluczającej kierunek nauczyciela. Taki sposób pojmowania heurezy jest równie przesadny, jak domaganie się, aby ta forma nauczania wyrugowała ze szkoły wszelkie podawanie. Gdyby uczeń miał się wszystkiego nauczyć bez pomocy nauczyciela, nigdyby on nie zdążył uczynić w ciągu kilku lat pobytu w szkole tych postępów, jakie musi zrobić przy obecnym poziomie wymagań, obowiązujących w każdym społeczeństwie kulturalnym. Od ucznia trzeba wymagać samodzielnych wysiłków, trzeba go zaprawiać do dawania sobie rady o własnych siłach, zarazem jednak nie można dopuszczać do tego, aby on zbyt wiele czasu marnował na błąkanie się po bezdrożach lub uprawianie biegu na miejscu.

Dlatego to praca laboratoryjna lub inne tego typu zajęcia wymagają nietylko pracy uczniów, lecz i nauczyciela. Każde takie zajęcie nauczyciel obowiązany jest zawczasu jak najdokładniej uplanować i przygotować. Gdy już wychowankowie uczą się, nauczyciel dyskretnie kieruje ich pracą; szczególnie ważnym jego obowiązkiem jest przytem zapoznawać się z metodą pracy poszczególnych uczniów, oraz udzielać rad i wskazówek tym z nich, którzy tego potrzebują. Tego typu zajęcia szkolne nazywamy uczeniem się pod kierunkiem. Jest w nich dostateczna doza heurezy i dostateczna doza wskazówek, tem cenniejszych, że dostosowanych do poszczególnego ucznia i przychodzących doń w chwili, kiedy on ich najbardziej potrzebuje.

Z tych względów uczenie się pod kierunkiem należy uznać za bardzo szczęśliwą próbę rozwiązania zagadnienia heurezy w nauczaniu.

Uczenie się pod kierunkiem jest u nas nowością. Natomiast w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej zaprowadzono je już w ogromnej ilości szkół. Co więcej, wielu wybitnych pedagogów po tamtej stronie oceanu jest zdania, że zastąpienie znacznej części lekcyj szkolnych przez uczenie się pod kierunkiem jest najdonioślejszem ulepszeniem nauczania ze wszystkich, jakich dokonano w ciągu piętnastu lat ostatnich. Warto zatem poświęcić tej sprawie baczną uwagę.

O uczeniu się pod kierunkiem, czyli po angielsku: super-

vised study, pisało już wielu autorów amerykańskich. Jeden z nich, niejaki Hall-Quest,¹¹⁾ poświęcił tej sprawie dwie książki. W jednej mówi o uczeniu się pod kierunkiem w szkole powszechnej, w drugiej zajmuje się tym rodzajem zajęć w szkole średniej.

¹¹⁾ A. L. Hall-Quest, *Supervised Study*, New-York, Macmillan, 1923.
Tenże, *Supervised Study in the Elementary School*, tamże, 1924.

A. RYNIEWICZ.

WYBÓR JĘZYKÓW OBCYCH W NASZYCH SZKOLACH A INTERESY OGÓLNO-PAŃSTWOWE

W naszych szkołach uczy się młodzież języka niemieckiego lub jęz. francuskiego, w niektórych, bardzo nielicznych, jęz. angielskiego. Tak dobór języków, jak rozdzielenie ich po szkołach poszczególnych i okręgach szkolnych jest dziełem czystego przypadku, a raczej, mówiąc ściśle, wynikiem różnych okoliczności, nawet bardzo ważnych, ale nie zasadniczych. Działo więc dziedzictwo po szkołach zaborczych i to w dwojakim kierunku: pozytywnym i negatywnym. Pierwszy przejawiał się w szkołach dawnej Galicji, które zachowały nadal jęz. niemiecki i w szkołach b. zaboru rosyjskiego, w których przed wojną jak i po wojnie uczy się jęz. francuskiego obok jęz. niemieckiego. Drugi kierunek, negatywny, zaznaczył się w tym samym b. zaborze rosyjskim przez zupełne wyrzucenie języka rosyjskiego i w szkołach b. zaboru pruskiego przez usunięcie nauki jęz. niemieckiego.

Ważnym też czynnikiem przy utrwalaniu się dzisiejszego stanu był wzgląd na zasób kwalifikowanych sił nauczycielskich. W województwach południowych brak nauczycieli jęz. francuskiego rozstrzygnął na korzyść dalszej nauki jęz. niemieckiego. Nie można jednak tego czynnika przeceniać, a znakomitym przykładem, że nie miał on znaczenia rozstrzygającego, są losy jęz. niemieckiego w szkołach poznańskich i pomorskich. Mieliśmy tam znakomitych nauczycieli jęz. niemieckiego, władających świetnie tym językiem i obeznanych z metodą nauczania. Niełatwo było dla nich o zajęcie, gdyż językiem polskim prze-

ważnie lichy władali. Z drugiej strony prawie nie mieliśmy romanistów, a jednak, jakby odruchowo, przez negatywne nastawienie się do świeżej, nienawistnej przeszłości usunięto naukę jęz. niemieckiego.

Pewną też rolę odgrywał mniejszy lub większy zasób podręczników, życzenia rodziców, pewna moda i t. d., słowem, okoliczności ważne, ale nie rozstrzygające. Problem sam w całej swej państwowej ważności nie był dotychczas u nas rozpatrywany; na dobór języka obcego, jako przedmiotu nauczania w szkołach, nie miała prawie żadnego wpływu, przynajmniej świadomego, polska racja stanu. Jak dalece dotąd lekceważono to zagadnienie, świadczy fakt, że na wielkim zjeździe nauczycieli języków nowożytnych, odbytym w pierwszych dniach lutego 1929 r., mimo bardzo starannego przygotowania programu zjazdu, nie pomyślano o referacie, tyczącym się wyboru języka. A jednak nie potrzeba dowodzić, że jest to kwestja wyjątkowego znaczenia, nietylko pedagogiczna, ale i, przynajmniej w równej mierze, polityczna.

Mówiąc o wyborze języka obcego, jako przedmiotu obowiązkowego nauczania, myślimy, co prawda, przede wszystkim o kulturalnych wartościach tego języka, o literaturze i roli w dziejach cywilizacji danego narodu, lecz na rozstrzygnięcie ostateczne jedynie z tego wzniesłego punktu widzenia mógłby sobie pozwolić jakiś naród zamieszkały na wyspie, jednakowo oddalony od tych państw, których język wchodzi w grę, względnie naród, którego potęga jest tak wielka, że może sobie szczęśliwie pozwolić na branie pod uwagę wyłącznie takich kryteriów idealnych. Świetnym przykładem, może zresztą jedynym, takiego narodu szczęśliwego są Stany Zjednoczone. Szkoły tamtejsze istotnie nie są w wyborze obcego języka krępowane żadnymi pobudkami innymi prócz czysto kulturalnych. W Europie narody są tak związane położeniem geograficznym, stosunkami kulturalnymi, politycznymi i handlowymi, że tej swobody wyboru nie mają; nawet Anglja, najwięcej podobna pod tym względem do Ameryki Północnej, ma jednak mniej swobody, bo ścisła łączność polityczna z Francją i długoletnie tradycje dają tam przewagę jęz. francuskiemu nad innymi językami obcymi.

Więzy krępujące swobodę wyboru są naturalnie różne u poszczególnych narodów i mniej lub więcej silne, zależnie od całego szeregu momentów, o których przed chwilą wspominałem. Otóż musimy z przykrością stwierdzić, że więzy te są wyjątkowo krępujące dla nas: położenie w Środkowej Europie, granice otwarte państwa, szukanie łączności z narodami kulturalnymi, oddalonymi od nas daleko geograficznie, z drugiej strony wyjątkowo żywe stosunki, mniejsza o to czy przyjazne, czy nieprzyjazne, z sąsiadami i to bardzo potężnymi. Już tych czynników wystarczyłoby, by sprawa wyboru była bardzo trudna, a tymczasem musimy uwzględnić jeszcze jeden czynnik, na który dziwnie mało się dotąd zwracało uwagi przy omawianiu tego zagadnienia: mam na myśli poważny odsetek mniejszości narodowych.

II.

Nie uprzedzajmy jednak rzeczy i starajmy się najpierw tak sprawę rozpatrywać, jakby żadne komplikacje polityczne ani też względy ekonomiczne nie krępowały naszej decyzji. Biorąc więc pod uwagę wielką rolę kulturalną pewnych narodów, z drugiej strony położenie geograficzne i bliskość sąsiedzką, musielibyśmy zastanowić się nad wprowadzeniem do programu naszych szkół jednego z sześciu następujących języków, mianowicie: jęz. francuskiego, niemieckiego, angielskiego, włoskiego, rosyjskiego i czeskiego. Z tego szeregu pokaźnego mamy wybrać jeden język dla jednych i tych samych uczniów, gdyż wbrew pewnym i to często poważnym głosom wydaje mi się zupełnie nierealne dążenie do tego, by w programach szkół średnich ogólnokształcących powiększyć ilość godzin nauczania przez wprowadzenie nauki obowiązkowej drugiego języka obcego. Jest to nie tylko dlatego nierealne, że dążymy, i słusznie, do zmniejszenia ilości lekcji tygodniowych, że grozi nam brak nauczycieli obcych języków już w dzisiejszych warunkach, choć w wielu szkołach uczy się tylko jednego języka, — ale i dlatego, że dotychczasowy powojenny stan znajomości jednego języka obcego u naszych uczniów jest tak niski, że musimy wszystkie wysiłki nasze kierować, by tego jedyne go języka uczniowie jako tako się nauczyli.

Panuje u nas przekonanie, że Polacy są wyjątkowo zdolni do języków obcych. Przypuszczam, że zdanie to wyrobiło się dawniej pod wpływem komplimentów cudzoziemców, zwłaszcza Francuzów, którzy, mając do czynienia najczęściej z przedstawicielami naszej arystokracji, wychowanej przez bony cudzoziemki, mogli wyrobić sobie mylnie tę opinię pochlebną o ogóle Polaków. I ciągle ten przesąd wśród nas pokutuje, a jednak rozglądnięcie się uważne wśród znajomych, i to ludzi pilnych i zdolnych przekona nas, że rzadko który z nich, mimo usilnej pracy w tym kierunku, włada poprawnie obcym językiem. Dla nauczycieli obcych języków doświadczenia szkolne potwierdzają raczej całkiem przeciwną prawdę, że jesteśmy mało zdolni i z prawdziwym trudem borykamy się z nauką języków obcych. W tych warunkach wprowadzenie obowiązkowej nauki drugiego języka obcego byłoby szkodliwe.

Trzy pierwsze wymienione języki są to t. zw. Weltsprachen, języki światowe i nie potrzeba wcale uzasadniać, że znajomość co najmniej jednego z nich otwiera drogę do czerpania bezpośrednio z kultury ogólnoeuropejskiej. Co najwyżej możnaby się spierać, który z nich jest najbardziej odpowiedni dla naszej młodzieży. Byłaby to dyskusja interesująca, ale zgóry skazana na nierozstrzygnięcie; za każdym bowiem z tych języków da się przytoczyć szereg potężnych argumentów, które są naogół znane i których tu dlatego powtarzać nie zamierzam.

Zwrócę raczej uwagę na trzy pozostałe języki, których wymienienie może niejednego z czytelników zdziwiło. Popróbuje pokrótce uzasadnić, żem nie bez poważnych powodów umieścił te języki w szacownym szeregu. Najłatwiej może przyjdzie mi uzasadnić wymienienie języka Dantego i Petrarcki, języka wielkich mistrzów Renesansu, języka narodu, chlubiącego się najwybitniejszymi indywidualnościami, o których Taine powiedział, że „*plante humaine*” wydaje na jego gruncie najwspanialsze okazy. Największe podobieństwo z języków romańskich do łaciny, pisownia prawie fonetyczna, gramatyka stosunkowo łatwa, cudny, wdzięczny, harmonijny dźwięk mowy — są to tak wybitne zalety, że już przed wojną były na Zachodzie poważne tendencje, by zamiast sztucznego i martwego esperanta, trudnej i coraz mniej znanej łaciny, wynieść do godności języka

międzynarodowego język dziedziców starożytnej Romy. W Niemczech, może nawet przez reakcję wobec przewagi języka francuskiego, był silny prąd uczenia się języka włoskiego i studjowania kultury włoskiej. Przypominam sobie, że w Wiedniu w roku 1904, w 600-letnią rocznicę urodzin Petrarce, profesor literatury włoskiej z Florencji, którego nazwiska nie pomnę, wygłosił odczyt o Petrarce w języku włoskim wobec olbrzymiego audytorjum, złożonego przeważnie z inteligentów niemieckich. Że rola i znaczenie Italji po wojnie wzmożyły się, że ambicja wodza narodu, Mussoliniego, pchnęła Włochy do nowego, świetnego okresu dziejów, dziś to nie ulega wątpliwości. O ile jeszcze teraz proponowane w Polsce nauczanie jęz. włoskiego w gimnazjach wywołuje pewne zdziwienie, to nie wątpię, że wkrótce, za lat kilkanaście, będzie to uważane za rzecz zupełnie zrozumiałą. Przygotowanie przyszłych kadr nauczycielskich, zachęcanie młodzieży uniwersyteckiej do studjowania języka włoskiego staje się dziś bardzo aktualne. Co więcej należałoby już obecnie wprowadzić w niektórych szkołach średnich nadobowiązkową naukę czarującej mowy włoskiej.

Za nauką języka rosyjskiego przemawia przede wszystkim fakt, że nasza najdłuższa granica, ciągnąca się ponad 1000 klm., oddziela nas od olbrzymich obszarów państwa rosyjskiego, które ze względu na bezmiar jego powierzchni i ilość mieszkańców należałoby raczej nazwać częścią świata. Bliskość ta otwiera przed nami wielkie możliwości przenikania ekonomicznego, które z pewnością nastąpi po ustaleniu się stosunków z naszym sąsiadem wschodnim. Podobnie wielka, choć mająca pierwiastki wyjątkowo dla nas niebezpieczne, literatura rosyjska zasługuje w całej pełni, żebyśmy, jako najbliżsi sąsiedzi, poznali ją, tembardziej, że wpływ jej na Zachodzie rośnie. Dziś jeszcze wspomnienia stuletniej niewoli rosyjskiej są zbyt silne, zetknięcie się długoletnie z barbarzyńskim żołdactwem i przekupnem czynownictwem nie zatarło się w pamięci, wreszcie ostatnie lata krwawych szarpań wewnętrznych w Rosji uniemożliwiają nam spokojną ocenę, jak dalece pożyteczną i, powiedzmy szczerze, kształcącą byłaby dla nas znajomość języka i literatury rosyjskiej.

Za proponowaniem języka czeskiego przemawia najbli-

szę pobratymstwo z dzielnym, wśród Słowian dzisiejszych najbardziej przedsiębiorczym sąsiadem, którego harmonijny i szybki rozwój po wojnie, mimo, zdawałoby się, wyjątkowych trudności, ma w sobie coś imponującego. Poznanie języka czeskiego nie wymagałoby wiele trudu, a ułatwiłoby nam pogłębienie znajomości języka ojczystego, naszej historii średniowiecznej i zacieśniłoby stosunki sąsiedzkie, które natura i wspólność niebezpieczeństwa będzie czyniła coraz bliższymi. Że Czesi rozumieją to dobrze, świadczy o tem wprowadzenie nauki jęz. polgo do pewnej ilości szkół średnich. Wprowadzenie jęz. czeskiego byłoby z naszej strony nietylko aktem odwzajemnienia się, zupełnie zrozumiałem w stosunkach politycznych, ale także krokiem praktycznym, niosącym zupełnie realną korzyść.

Z tego, co powiedzieliśmy wyżej, wynikałoby, że mamy wybrać jeden z sześciu języków do nauczania w naszych szkołach. Nie ulega wątpliwości, że nie będziemy chcieli zamknąć się w kole jednego z nich, choćby najbardziej uniwersalnego, ale wprowadzimy pewną różnorodność, rozdzielając naukę różnych języków po poszczególnych szkołach i okręgach. Teoretyczne postawienie takiej sprawy nie jest trudne i nie wywołuje, zdaje się, żadnych sprzeciwów. Trudności dopiero olbrzymie zaczynają się piętrzyć, gdy się chce dokonać tego podziału i wskazać, gdzie uczyć języka francuskiego, gdzie niemieckiego, angielskiego, rosyjskiego i t. d. Decyzja zawisła jest od całego szeregu okoliczności natury politycznej, ekonomicznej, od tradycji i zasobu sił nauczycielskich.

Trudno w formie artykułu kwestję tę dokładnie rozpatrywać, zwłaszcza, że brak mi materiałów; boję się nawet, że Ministerstwo W. R. i O. P. materiałem tym nie rozporządza, gdyż wogóle na to zagadnienie nie zwracano dotychczas należytej uwagi. Opierając się jednak na ogólnych danych, na osobistej znajomości znacznej przestrzeni Polski i stosunków szkolnych polskich, podam swój projekt podziału nauki języka obcego według szkolnych okręgów.

III.

Przedtem jednak muszę poruszyć kwestję pierwszorzędnej wagi, dla której przedewszystkiem powziąłem myśl napisa-

nia tego artykułu. Chodzi mi o rolę, jaką odgrywa u nas nauka jęz. niemieckiego. Cieszy się ona wyjątkowemi względami w Polsce; wszystko przemawia za tem, że nauka jęz. niemieckiego, która już teraz jest najbardziej rozpowszechnioną, będzie z każdym rokiem nabierała dalszego rozpędu¹⁾. Za tym językiem przemawia wielkie znaczenie w dziejach współczesnej cywilizacji zachodnio-europejskiej. Dzieli on z językiem francuskim i angielskim zaszczytną rolę języka międzynarodowego.

¹⁾ Udało mi się zebrać dane statystyczne tylko z jednego okręgu, mianowicie z Okręgu Szkolnego Łódzkiego. Są one bardzo pouczające, tem więcej, jeżeli się zważy, że jest to centralne województwo, o wybitnej przewadze rdzennie polskiej. Według wyznania było w województwie łódzkim ludności rzymsko-katolickiej 77%, ewangelickiej 7,6%, żydowskiej 14,5%; według narodowości, było ludności polskiej 83,2%, żydowskiej 12,0%, niemieckiej 4,6%.

Otóż na 80 gimnazjów państwowych i prywatnych uczono w r. 1928/9 tylko jęz. francuskiego w 4 zakładach, tylko jęz. niemieckiego w 19 zakładach (są to przeważnie zakłady prywatne z młodzieżą żydowską).

Z pozostałych 56 zakładów, w których pozostawiono uczniom wybór języka, większość uczyła się jęz. francuskiego w 6 zakładach, większość uczyła się jęz. niemieckiego w 50 zakładach.

Pozostaje jeszcze jedno gimnazjum, mianowicie prywatne niemieckie, mające 692 uczniów; w zakładzie tym udziela się nauki jęz. rosyjskiego (!), jako obowiązkowego jęz. obcego.

W seminarjach nauczycielskich państwowych uczy się tylko jęz. niemieckiego, w prywatnych seminarjach tylko jęz. niemieckiego w 3 zakładach, tylko jęz. francuskiego w jednym zakładzie, wreszcie w dwóch zakładach jest wolny wybór między jęz. francuskim i niemieckim.

Podobną, a może jeszcze bardziej jaskrawą przewagę jęz. niemieckiego przedstawia państwowe szkolnictwo powszechne: oto w 434 szkołach uczy się jęz. niemieckiego, a tylko w 20 szkołach jęz. francuskiego. Zupełnie też przypadkowe i dla naszych stosunków charakterystyczne jest rozmieszczenie tych 20 szkół, mianowicie: w Łęczycy 3, Radomiu 2, Kaliszu 3, Łasku 1, Wieluniu 1 i w Łodzi 10.

Jest to więc straszliwa przewaga jęz. niemieckiego. Jak stwierdziłem wprawdzie tylko w pewnej, ale wcale poważnej ilości szkół, gdyż nie wszystkie szkoły mogły przesłać za ubiegłe lata potrzebne zestawienia, przewaga ta w przeciągu lat 10-ciu wzrasta się z każdym rokiem. Przed wojną w łódzkim szkolnictwie prywatnem stanowczo ilościową przewagę miały grupy uczniów uczących się jęz. francuskiego, po wojnie zaczęły się obie grupy wyrównywać, a obecnie jak widzimy ilość grup francuskich jest kilkakrotnie razy mniejsza i szybkim pędem zdąża do zupełnej likwidacji. Takie wyniki dają wolny wybór, zostawiony rodzicom.

Ma on jednak nad tymi rywalami, przynajmniej jeżeli chodzi o Polskę, znaczną przewagę przez cały szereg ubocznych okoliczności. Jest on językiem najbliższego sąsiada, językiem narodu, z którym od tysiąca lat łączą nas jak najściślejsze stosunki, przyjazne lub wrogie; nadto długie panowanie Austrii i Niemiec na ziemiach rdzennie polskich ogromnie zacieśniły stosunki kulturalne. Mamy stosunkowo wielu ludzi, mówiących doskonale po niemiecku, i np. jeżeli chodzi o nauczycieli, mamy wybór ludzi o wiele większy do nauki jęz. niemieckiego, niż do nauki jęz. francuskiego, nie mówiąc już o innych językach.

Ruchliwa i zapobiegliwa nauka niemiecka tworzy rzeczy jakościowo doskonałe, a ilościowo jest ona bez konkurencji. Łatwość nabycia książki niemieckiej o jakimkolwiek temacie jest zadziwiająca i człowiek, oddający się nauce, nie może obejść się bez znajomości języka niemieckiego. Handel i przemysł nasz, mimo braku układów handlowych, wiąże się coraz ściślej z handlem niemieckim. Wreszcie mimo wojny przegranej Niemcy bynajmniej nie stracili powszechnego u nas uznania, często nawet przesadnego, dla swojej karności, ducha organizacyjnego i zamiłowania porządku, powiedziałbym nawet, że cieszą się sympatją wśród wielu polityków, dziennikarzy i autorów ²⁾.

²⁾ Nie jest to chyba przypadkiem, że w dwóch dziełach literackich, o których w ostatnich miesiącach najwięcej pisano, Francuzi są przedstawieni wyjątkowo czarno i nienawistnie. Kaden-Bandrowski, chcąc wprowadzić w „Lenorze” przedstawiciela obcego kapitału, obojętnego wobec Polski, co więcej odnoszącego się do niej z nieukrywanem lekceważeniem, żądanego tylko zysku i siejącego wszędzie zgorszenie i nienawiść społeczną, — mógłby z o wiele większą słusnością zrobić go Niemcem, gdyż jest ich u nas wśród obcych kapitalistów stosunkowo najwięcej, a jednak zrobił go Francuzem, i dla tem większej ironji dał mu serdeczne nazwisko C o e u r.

Podobnie wstrętną rolę gra w sztuce Słonimskiego „Murzyn warszawski” adwokat francuski Marcelin, oszust i złodziej. Hertmański, ku widocznemu zadowoleniu audytorjum, które na tej sztuce najczęściej składa się w 95% z Żydów, dowiedziawszy się o oszustwie Marcelina, woła: „Francja! siostrzyca!... cholera!, a potem w końcowej scenie, kiedy otwiera szczerze głąb swojej duszy i swoich słuchaczy, mówi: „Udawałem, że nienawidzę Niemców i Berlina, a kocham Poznańczyków, i to mi przychodziło najciężej”.

Trudno przeczyć, że gdy w końcu XVIII wieku i w XIX wieku było modną rzeczą u nas uczyć się jęz. francuskiego, to teraz moda, i to nie wśród nielicznych warstw arystokratycznych, ale wśród mas inteligencji, troszczącej się o przyszłość materialną swych dzieci, dyktuje uczenie się jęz. niemieckiego. Nie zapominajmy też, że mamy wewnątrz Polski milion Niemców i sporą paczkę ludzi innych narodowości, którzy w życiu codziennem posługują się językiem niemieckim. Wychodzą u nas dzienniki niemieckie, widzi się wiele napisów niemieckich; na ulicy, w tramwajach, w wagonach kolejowych słyszy się rozmowy niemieckie, słowem natarczywie wprost język niemiecki pcha się u nas do roli jedyne go pośrednika między nami a resztą Europy. Jest to jakby fala, wobec której stoimy nietylko bezbronni, ale której nawet chętnie poddajemy się, wyrzekając się coraz bardziej znajomości innych języków.

Otóż jakie stanowisko wobec tej dominującej roli jęz. niemieckiego w szkołach powinno zająć nasze państwo, które bezpośrednio tworzy programy nauki dla szkół państwowych, a przez to pośrednio wpływa na program szkół prywatnych. Zdawanie sobie jak najtrzeźwiejsze sprawy z zawartości tego zagadnienia i zwracanie na nie uwagi ogólnej jest dziś obowiązkiem każdego myślącego Polaka. Bieg myśli przeciętnego obywatela przedstawia się pod tym względem dość jednakowo: Skoro znajomość jęz. niemieckiego przedstawia tyle korzyści i skoro w walce o byt daje młodzieży broń tak znakomitą, to należy uczyć się tego języka tem bardziej, że młodzież ma stosunkowo dosyć sposobności do pogłębienia praktycznego znajomości języka, wyniesionej ze szkoły i to nawet niekoniecznie wyjeżdżającej do bliskich Niemiec. Los związał nas z sąsiedztwem niemieckiem; musimy naszego groźnego przeciwnika na polu ekonomicznem, tego w razie wojny przypuszczalnego nieprzyjaciela, jak najdokładniej poznać. Oto jeden powód więcej, by uczyć się jego języka i mieć nad nim przewagę, jaką daje znajomość dwóch języków: własnego i niemieckiego, tę przewagę, która pozwoliła Poznańczykom, mimo straszliwego ucisku pruskiego, bronić się zwycięsko na polu ekonomicznem. Poznanie. Niemców, ich nauki, ich polityki, ich organizacji

ochroni nas od niespodzianek. Znać dokładnie swego przeciwnika — to już połowa zwycięstwa nad nim.

Nic, zadawałoby się, nie można zarzucać takiemu rozumowaniu, mającemu na swe poparcie całą literaturę. A jednak jakżeż ono jest dla nas niebezpieczne! Tak rozumować może Francja. I w istocie po wojnie roku 1870/1 poczęła rosnać we Francji świadomość, że Niemcy wygrały ówczesną wojnę dzięki znacznemu rozpowszechnieniu u siebie języka francuskiego, co im ułatwiło lepsze przeniknięcie w ustrój i słabe strony Francji cesarskiej. Toteż Francuzi poczęli wówczas wprowadzać naukę języka niemieckiego i wcale energicznie ją popierali. W gimnazjach francuskich były specjalne stypendja dla studentów niemieckich, których obowiązkiem było rozmawiać z uczniami francuskimi po niemiecku. Wprowadzono też w ostatnich czasach przed wojną wymianę młodzieży na okres wakacyj, by dać jej na miejscu sposobność praktycznego wyuczenia się języka obcego. I te rozważania teoretyczne okazały się słuszne, bo bądź co bądź Francja, w chwili wybuchu wielkiej wojny światowej, lepiej znała swego wroga, niż Francja z roku 1870/1 i ta znajomość odegrała niewątpliwie wpływ dodatni na bohaterski wysiłek narodu francuskiego podczas długich lat straszliwego zmagania się z inwazją niemiecką.

Wszystko to prawda, a jednak „si duo faciunt idem, non est idem“ i, co dla Francji okazało się zbawienne i jest nadal dla niej pożyteczne, to dla nas może być wręcz zabójcze. Antagonizm dziejowy między narodem francuskim a niemieckim ma zupełnie inne podłoże, niż nie mniej wiekowy antogonizm między Polską a Niemcami. Francja ma znakomite granice naturalne, przeważnie morza, ocean i wysokie pasma górskie; tylko północna i północno-wschodnia strona nie ma granic naturalnych, to też z tych stron szła burza wojenna z Francji na wschód, względnie przez te ziemie wkraczało wojsko obce na terytorjum francuskie (za Ludwika XIV, za Napoleona I w roku 1814/15, za Napoleona III w roku 1870/71. Tę otwartą granicę zastąpiła na znacznej przestrzeni Belgja; złamanie neutralności Belgji rzuciło Niemcom na kark potęgę Anglji i wspomnienie tego nauczy respektu Niemców wobec Belgji. Pozostała więc otwartą tylko granica północno-wschodnia, obwarowana

przed wojną szeregiem potężnych fortec, których wartość (Verdun) okazała się, mimo potężnej artylerji niemieckiej, bardzo skuteczna. Po wojnie wcielenie Alzacji i Lotaryngji do Francji i oparcie częściowe jej granic o Ren zamyka pierścień cudowny i godny zazdrości granic francuskich.

Nigdy zresztą kwestje terytorjalne nie odgrywały zasadniczej roli w dziejowych starciach francusko-niemieckich; była to walka o przewagę polityczną na kontynencie europejskim między dwoma wielkimi narodami i jeżeli dawniej Francja lub Niemcy myślały o rozszerzeniu swych posiadłości kosztem sąsiada, to dziś o tem się nie myśli. Wystarczy obu narodom jednej, bardzo trudnej, sprawy, mianowicie Alzacji i Lotaryngji; o te obie prowincje, z przewagą językową niemiecką, a duchową francuską, toczący się oddawna spór między Niemcami a Francją zakończył się zwycięsko dla Francuzów. Niema we Francji „Drang nach Osten“, a w Niemczech „Drang nach Westen“. Oba te narody mieszkają w „swoich“ krajach, a tę swojskość zabezpieczają nietylko granice naturalne, ale i język, kultura, zwyczaje, architektura, częściowo religja i jaskrawa różnica upodobań i temperamentów. Francuz, przekroczywszy kilka kilometrów przez granicę, czuje się zupełnie w obcym kraju, podobnie jak Niemiec, gdy znajdzie się nagle w jakimś pogranicznym miasteczku francuskim. Zawsze z pewną dumą będzie myślał Niemiec o swoich zdolnościach organizacyjnych, o porządkach i dyscyplinie niemieckiej, o „kolosalności“ swego przemysłu i handlu, z drugiej strony Francuz, patrząc może z pewnem uznaniem na niewątpliwe zalety niemieckie, tem nie mniej jednak będzie przekonany o wyższości swojej kultury duchowej, opartej na harmonijnym klasycznym rozwoju dziejowym swej pięknej ojczyzny. W tych warunkach rywalizacja jak i współpraca na polu ekonomicznem i kulturalnem nigdy nie zaciera granic nietylko fizycznych, ale także i duchowych.

A teraz przenieśmy się nad Wartę i Wisłę. W ciągu kilku wieków jakież olbrzymie posunięcie Niemców na wschód; nie będę już mówił o Słowianach zachodnich, na których ziemi znajduje się Berlin, ani o ziemi pobratymczych Prusaków, która stała się gniazdem ducha pruskiego; wystarczy, kiedy przypomnę, że już w naszych oczach pasy ziemi z Prus Zachodnich,

z Poznańskiego, ze Śląska Górnego, mimo swej przewagi polskiej, zostały oderwane od pnia polskiego i z niezwykłą szybkością zamieniają się w ziemię niemieckie. Plebiscyt na Mazurach, który odbył się w najstraszniejszej dla nas chwili, kiedy nawała bolszewicka zbliżała się do Warszawy, rzucił znów w jarzmo germańskie odłam ludu rdzennie polskiego.

A jednak wszystkie te zdobycze nie zaspokoili apetytów niemieckich. Cała olbrzymia siła potencjonalna ekspansji niemieckiej jest dziś zwrócona na wschód; dla przeciętnego Niemca staje się aktem wiary, że czy to z bronią nie tyle w rękę, ile że to będzie bomba gazowa, przeniesiona na samolocie, czy to na podstawie jakichś szacherek politycznych, musi on zdobyć Prusy Zachodnie, Poznańskie, Górny Śląsk. A że przewidująca daleko polityka niemiecka nie zatrzymuje się na tych planach, lecz dalej podąża w swych zamiarach, świadczy organizowanie się Niemców w centrum Polski. Organizacja niemiecka w Łodzi była stawiana przez pisma, wychodzące w Niemczech, za wzór innym Niemcom zagranicznym. Świadczy też o tem ciągłe szukanie sprzymierzeńców wśród naszych mniejszości, popierających dziwnym trafem najbardziej energicznie naukę jęz. niemieckiego w swoich szkołach.

Nie piszę rozprawy ekonomicznej, dlatego wolno mi ogólnikowo tylko zaznaczyć straszliwą przewagę, jaką ma państwo niemieckie nad nami pod względem gospodarczym, następnie podkreślić dobrobyt ludności niemieckiej, zamieszkałej w Polsce, która stosunkowo jest znacznie zamożniejsza od ludności polskiej i należy prawie w całości do klasy posiadającej i wreszcie przypomnieć działanie systematyczne, oparte na potężnych finansach, niemieckich stowarzyszeń nad rozbijaniem Polski. Niema dość silnych słów, by przedstawić grozę niebezpieczeństwa, jakie czycha dla nas od ściany zachodniej. Uświadomienie sobie wyraźne i namacalne tego niebezpieczeństwa jest koniecznym warunkiem do uznania moich dalszych wywodów. Kto tego niebezpieczeństwa nie widzi, albo, widząc, lekceważy je, ten końcowych moich wniosków nie uzna i niewątpliwie nazwie je przesadnym.

Wierzę jednak, że zdrowy instynkt narodowy, doświad-

czenie wiekowe, nawet wypadki ostatnich dni sprawiły, że mało jest Polaków, którzyby tym prawdom przeczyli. Drang nach Osten nie ustał i kto wie nawet, czy obecnie, w chwili gdy przed Niemcami na zachodzie zamknęła się na długie lata jakaś perspektywa jaśniejsza, to parcie niemieckie na wschód nie osiąga szczytu. Niech nas nie łudzi ten fakt, że Polska jest państwem niepodległym, że ma swoje wojsko i swą czujną dyplomację. Wszystko to jest prawdą, a nie mniej jest prawdą, że przez pierwsze dziesięć lat i jeszcze może przez następnych lat kilkanaście broni nas układ stosunków powojennych, ale ze zmianą tych stosunków, a to przecież nietylko że jest możliwe, ale, jak uczy historia, wcześniej czy później, pewne, staniemy, oko w oko z nim, „wiecznie głodnym, choć pożarł tak wiele“.

Mimo wszystkich pozorów, dających nam chwilową złudę przewagi nad Niemcami, nigdy, nawet za czasów dawnej Rzeczypospolitej, nie było takiej dysproporcji sił, jak obecnie. Jeżeli bowiem w XVIII wieku Polska była słaba, to nie mniej i naród niemiecki, rozbity na szereg wzajemnie zwalczających się państewek, nie mógł być tak groźnym sąsiadem, jakim jest obecnie, kiedy zjednoczenie całego narodu niemieckiego, osiadłego w centrum Europy, jest prawie spełnione, bo połączenie Austrii duchowe jest już faktem dokonany. Czyż w tych warunkach może być mowa o szlachetnej, swobodnej emulacji obu narodów, czyż możliwe jest zaufanie wzajemne, ten konieczny warunek zgodnej współpracy? Lubimy z jakąś dziwną skłonnością do oszukiwania samych siebie mówić o roli „mocarstwowej” Polski, ale czyż rzeczywiście możemy jako „mocarstwo” rywalizować z prawdziwym mocarstwem niemieckim. Dziś, gdy coraz głośniej i zgodniej mówią wszyscy znawcy sztuki wojennej, że przyszlą wojnę wygra naród, który będzie miał niekoniecznie liczną armję, ale znakomicie wyćwiczoną, rozporządzającą najlepszymi środkami technicznymi, opartą na najsprawniejszej organizacji przemysłowej, gdyż wojna ta będzie przede wszystkim wojną techniczną, głównie chemiczną, któż będzie przeczył, że i pod względem przygotowania wojennego Niemcy stoją bardzo wysoko i zdołali z wyjątkową szybkością osłabić klauzulę traktatu wersalskiego, mającą we-

dle intencji państw zwycięskich zniszczyć ich siły wojenne na zawsze.

Groza położenia występuje dopiero w pełnym świetle, gdy uprzytomnimy sobie, że nie mamy granic naturalnych, dzielących nas od Niemiec, że mieszkamy z nimi w j e d n y m kraju. Ujście naszej Warty leży już na terytorjum państwa niemieckiego; nad ujściem Wisły, głównej arterji życia Polski, usadowił się Gdańsk, w którym duch hakatyzmu wyprawia prawdziwe orgje. Nad ujściem Niemna czuwają junkrzy pruscy bezpośrednio lub pośrednio przy pomocy wysługującej się im Litwy. Jadąc z Berlina do Polski, przejeżdżamy przez ten sam kraj; nigdzie gwałtownego przejścia, nigdzie granicy, na której zatrzymuje się żywioł niemiecki, od której rozpoczynałby się żywioł polski. Niemiec, jadący do Polski, czuje się, jak u siebie w domu; nietylko, że niema żadnych granic naturalnych, któreby mu przypominały, że jest w obcym państwie, ale głównie dlatego, że, przekroczywszy granice polityczne, widzi dalszy ciąg tych samych stosunków, spotyka co krok swych ziomeków, mówiących i czujących jak on, a nawet, jak się zapuści w głąb Polski, znajdzie wszędzie, a już przedewszystkiem w tych miastach, które go interesują, setki i tysiące ludzi, mówiących do niego po niemiecku, patrzących z zachwytem na wszystko, co niemieckie i odnoszących się często z lekceważeniem do tego, co tutejsze. Jakże więc tu dziwić się, że „Drang nach Osten” taki silny jest u Niemców? Gdzież mogą znaleźć bliższe i wygodniejsze warunki do swej ekspansji ekonomicznej, a co zatem idzie i politycznej, jak nie u nas? Prawdziwa „Ziemia obiecana”. Fala niemiecka od wewnątrz i zewnątrz zalewa nas, zajmuje wszystkie komórki naszego życia, a szkolnictwo nasze w miarę sił toruje drogi tej fali, przenikającej w głąb naszego organizmu państwowego.

IV.

A więc cóż robić? Przecież nie stworzymy gór, ani nie zalejemy morzem szerokich pasów ziemi, by oddzielić się granicą naturalną od niebezpiecznego sąsiada. Rozumie się, że nie, ale nietylko morza i góry oddzielają narody; czynią to również dobrze, a może jeszcze i lepiej, odrębne stosunki kulturalne i eko-

nomiczne, które wprawdzie są wynikiem przedewszystkiem warunków naturalnych, zależą jednak także w dużej mierze od woli człowieka. W braku granic naturalnych musimy z całą siłą woli kopać granice sztuczne między Polską i Niemcami, musimy z naszego kraju stworzyć kraj o odrębnej fizjognomji czysto polskiej, tak, żeby Niemiec, przyjechawszy do Katowic, Bydgoszczy, Łodzi, czy Krakowa, nie czuł, że to jest tylko przedłużenie Niemiec, jeszcze mniej więcej upornie się broniące i w jego oczach zeszepeczone polszczyzną, ale w gruncie rzeczy mogące łatwo być oczyszczone z tych naleciałości, dzięki setkom i tysiącom pośredników, już gotowych na miejscu. Skoro nie możemy oddalić się od Niemców fizycznie, oddalmy się od nich jak najdalej duchowo. Zerwijmy wszelkie węzły, które przedewszystkiem my sami sobie narzucamy, przygotowując przez obecny system szkolny to, że wkrótce jedynym kulturalnym strumieniem, płynącym do nas z Zachodu, będzie strumień niemiecki, że przyszła generacja będzie znała Zachód tylko w oświeceniu niemieckim. Już dzisiaj import książek i pism periodycznych niemieckich przewyższa kilkanaście razy import książek wszystkich innych obcych języków i stosunek ten na korzyść języka niemieckiego ciągle wzrasta *). Otóż musimy dążyć by stosunek ten zmienił się na odwrotny. Odległość geograficzną od narodów zachodnich powinna zmniejszyć nasza mądra przewidująca polityka szkolna.

Że to jest możliwe, niech świadczą przykłady dawnej Serbji, Rumunji i Grecji. Były one również znacznie bliżej obszarów językowych niemieckich, ale jednak jaką przewagę w tych krajach, dzięki szkolnictwu, miał język francuski. Oddalenie się od Niemiec jest dla nas koniecznością dziejową. Wiem, że straty, wynikające z tej konieczności, są dla nas olbrzymie, że trud jej zrealizowania jest wyjątkowo ciężki, a jednak nie masz celu ważniejszego dla Państwa, jak utrzymanie niepodległości

*) W znakomitym artykule p. t. „Statystyka książki francuskiej w Polsce” Dr. Władysław Folkierski, prof. uniw. Jagiellońskiego, pisze: „Na podstawie urzędowych wydawnictw statystycznych dowiadujemy się, że w r. 1924 Niemcy i Austryja pokrywały 85,2% naszego przywozu książek i pism, zaś Francja 6,2%! Stan roku 1925 nie wiele od tego stanu rzeczy odbiega”. („Warszawianka” Nr. 61 z dnia 2 marca 1926 r.).

i wszystkie ofiary, nawet najcięższe, poniesione dla tego celu, są usprawiedliwione. Uczyc się języka niemieckiego, francuskiego, angielskiego, to znaczy uczyć się Niemiec, Francji i Anglii, a uczyć się tych narodów, to znaczy poznawać ich przeszłość, kulturę, szczyty ich poezji i wzloty najpiękniejsze ich myśli. Takie przebywanie dłuższe w kontakcie z myślicielami i poetami pewnego narodu, wywołuje sympatję (często nawet nieuświadomioną) do tego narodu, asymiluje częściowo dusze i uczy ten naród kochać. Na ukochanie kultury niemieckiej, a więc pośrednio i Niemców, jeszcze u nas zawczasie. Gdy nam się uda w całej pełni wyodrębnić nasz kraj, gdy raz na zawsze zostanie zatrzymany niemiecki „Drang nach Osten“, to znaczy „nach Polen“, wówczas nie widzę przeszkód, dłaczego byśmy nie mieli tak, jak np. Francuzi czy Włosi uczyć się języka Goethego *).

*) Znakomity lingwista, prof. uniw. lwowskiego, Andrzej Gawroński, którego przedwczesna śmierć była bolesną stratą dla nauki polskiej, napisał doskonałą rozprawę w obronie języków klasycznych w szkole, w której, niejako przygodnie, porusza kwestję omawianą w niniejszym artykule i dochodzi do podobnych wniosków:

„Wiemy, co znaczy obcy język w szkole, nie w roli pomocniczej, ale na miejscu naczelnem. Mimo całą nienawiść do siebie, szkoła rosyjska obudziła nadmierne rozsmakowanie w literaturze rosyjskiej, a za tem zdążać zaczęło bezwiedne uleganie jej manierze i duchowi. Taka Tatjana (Uroda życia) jest rodzoną siostrą takiej np. Lidji (Biesy) czy szczęśliwszej od obu Nataszy (Wojna i pokój). A oważ Ksenia (Zamieć), albo Salomea (Wierna rzeka)? Prawda, typy polskie? A jednak, kto zaprzeczy, że to są powieściowo i artystycznie rodzone siostry tamtej Tatjany? Nie pomogły syzyfowe — zaiste — prace. Rzucono pomost między duchem polskim, a rosyjskim. W ostatniej już godzinie zdołaliśmy się odezwać. Jeszcze gorzej było z germanistami w szkołach galicyjskich. Znałem ich sporo i blisko; prawie wszyscy patrzyli na świat przez okulary niemieckie. Sami zresztą, nieraz zasłużeni „społecznicy“ polscy, wpływu tej kultury jakby nie czuli i kiedy go im zarzucano, przeczyli szczerze i tą właśnie szczerością dając miarę niebezpieczeństwa.

Uczmy się po francusku i po angielsku, uczmy się nawet, może gdzieś indziej na Kresach, albo w szkołach specjalnych i na uniwersytecie, po niemiecku czy po rosyjsku“.

(Przegląd Współczesny. Rok II. Nr. 9 10-ty za styczeń i luty 1923 r.) artykuł „Języki klasyczne w szkole“.

W całym swym rozumowaniu nie kieruje się uczuciem nienawiści, ale ponieważ pozory mogą w błąd wprowadzić czytelnika, oświadczam, że jestem wielbicielem narodu niemieckiego, że uważam za przesadę wyrażanie się lekceważące o nauce niemieckiej, rzekomo mało pomysłowej, a tylko przeżuwaną pomysłami innych, o ciężkiej sztuce niemieckiej, o braku oryginalności poezji, o tępotcie „Spiessbürgerów“ pruskich i t. d. Jest to naiwne oszukiwanie się. Naród największych filozofów, największych muzyków, genialnych poetów, potężnych uczonych w najrozmaitszych gałęziach wiedzy, naród świetnych organizatorów, naród pracowity i rzetelny zmusza do uznania swojej wielkości. Dwa lata przepędziłem w Niemczech i do dziś dnia wspominam ze czcią, a nawet z pewnem uczuciem, znakomitych profesorów, uprzejmych i usłużnych kolegów, skrzętną i uczciwą ludność niemiecką. Jest to tylko jeden dowód więcej, że szkoła, w której uczono mnie języka niemieckiego, pozwoliła mi poznać kulturę niemiecką, a poznawszy ją czuć dla niej co najmniej pewien akt wdzięczności i podziwu za olbrzymi wysiłek, dokonany dla dobra ludzkości.

Małą tę dygresję osobistą zrobiłem, aby uwolnić się od zarzutu, że nie umiem ocenić zalet niemieckich, że jestem opaczony jaką chorobliwą germanofobją. Przeciwnie, przywiązanie moje do kultury niemieckiej, jak i tysięcy innych Polaków, podobnie wychowanych, jest tylko nowym argumentem za tworzeniem jak najszybszem prawdziwej granicy między nami a Niemcami. Każdy z nas musi uświadomić sobie, że uczenie obcego języka w szkole jest przygotowaniem bliskich stosunków z narodem, mówiącym tym językiem, a w przyszłości ścisłych stosunków politycznych i ekonomicznych.

Jeżeli więc z naszego położenia politycznego wynika, że naszym sprzymierzeńcem naturalnym jest Francja, to nie możemy tego przymierza tak ciasno rozumieć, jakoby obowiązywało ono do wzajemnego niesienia sobie pomocy tylko w razie wojny lub w razie ewentualnych układów politycznych. Takie przymierze nakłada obowiązki na nas, by starać się je przygotować i pogłębić na polu kulturalnem. Chcąc razem z Francją w razie wojny walczyć, musimy umieć z Francją razem pracować w czasie pokoju, a chcąc razem z nią pracować, musimy

ją znać, kluczem zaś najlepszym do poznania Francji jest nauczenie się jej języka. On otwiera bezpośrednio skarby, nagromadzone pracą kilkunastu wieków. Zaznajomienie ogółu z duchem francuskim, z jego literaturą, jest wzmacnianiem przymierza francusko-polskiego, a więc wzmacnianiem naszej siły politycznej i wojskowej i taki Boy przez swe tłumaczenie arcydzieł francuskich więcej zrobił dla wzmocnienia przymierza, niż kilkanaście dyplomatycznych układów i krótkotrwałych wzajemnych zbiorowych wycieczek.

Tymczasem dla pogłębienia tego przymierza z Zachodem romańskim nie wiele się u nas robi; wstyd przyznać, że niewątpliwie w szkołach polskich na terenie b. Kongresówki, w porównaniu z czasami okupacji rosyjskiej, uczy się teraz więcej języka niemieckiego, a mniej francuskiego. Zadowolamy się bezmyślnem powiedzeniem, że jesteśmy „Francuzami Północy“, że Warszawa to „mały Paryż“, ale w rzeczywistości odwracamy się coraz bardziej od wielkiej, klasycznej kultury francuskiej, a przez to rozluźniamy nasze przymierze z Zachodem i osłabiamy naszą pozycję państwową.

Nauka przeszłości uczy nas, że ilekroć Polska opierała się na Zachodzie, a trzymała się zdala od Niemiec, tyle razy była silną i niezawisłą, każde zaś zbliżenie do Niemiec pociągało za sobą osłabienie Państwa. W pięknej epoce Bolesławów prowadzimy wojny z Niemcami, a mnich francuski Gallus pisze kronikę o panowaniu Bolesława Krzywoustego; za książąt dzielnicowych wpuszczono Niemców do środka państwa i zapłaciliśmy za ten zbyt długi okres „współpracy“ polsko-niemieckiej utratą Śląska i usadowieniem się Krzyżaków nad Wisłą i Niemnem. Za Jagiellonów, kiedy Polska staczała grunwaldzki bój z Krzyżakami i prowadziła z nimi trzynastoletnią wojnę, kończącą się chwalebnyim pokojem toruńskim, za Batorego, którego panowanie rozpoczyna się pokonaniem i wzięciem do niewoli księcia austriackiego i upokorzeniem zniemczonych Gdańszczan, — Polska dochodzi do szczytu potęgi i to nie tylko politycznej, ale i kulturalnej.

Za Wazów zaczynają się zacieśniać związki z Niemcami. Zygmunt III w wojnie 30-letniej staje po stronie cesarskiej i pozwala werbować na pomoc cesarzowi Lisowczyków. Równo-

wcześnie zarysowują się ściany gmachu Rzplitej. Za Władysława IV wpływ kultury francuskiej jest bardzo potężny i dziwna rzecz, że i panowanie tego króla jest najszczęśliwszym okresem z czasów panowania dynastji Wazów. Od nieszczęsnego panowania Jana Kazimierza, popieranego przez cesarza, coraz większy wpływ wywierają na Polskę Niemcy; Sobieski niesie im pomoc skuteczną, ale Polska, oddalając się od Francji, coraz bardziej słabnie, aż dochodzi do zupełnego upadku za czasów panowania Sasów, królów z rodziny niemieckiej. Nasze, jedyne w dziejach Polski istotne, choć nie formalne sprzymierze z Niemcami (z Saksonją) przyniosło nam nieszczęśliwą wojnę północną, która pogrążyła nas w straszliwą niemoc i ciemnotę czasów saskich. Za Stanisława Augusta zbliżenie się z kulturą francuską pozwoliło podnieść stan umysłowy w Polsce i przygotować przyszłe odrodzenie narodu, ale nie wyratowało niepodległości Polski, bo mu przeszkodziło nowe zbliżenie się do Niemiec, przymierze z Fryderykiem II. A wreszcie cóż nas w tej wielkiej wojnie wyratowało i powróciło nam niepodległość, jak nie to, że większość Polaków śmiało od początku wojny stanęła po stronie Angliji i Francji i to, że i ta mniejszość, która w pierwszych latach wojny opierała swe rachuby na Austryjakach i Niemcach, dość wczesnie opuściła obóz germański.

Gdyby tak przedstawić w diagramie linją czarną wpływ niemiecki, linją niebieską wpływ francuski, linją czerwoną siłę Polski, tobyśmy zobaczyli, że falująca linja czerwona byłaby równoległa z linją niebieską, natomiast odwrotna do linii czarnej. Ten możliwie krótki rzut oka na nasze dzieje z punktu widzenia stosunków polsko-niemieckich i polsko-francuskich jest najlepszym wskaźnikiem na przyszłość. Jest to wprawdzie argumentowanie za zbliżeniem politycznem francusko-polskiem, ale jak to przed chwilą starałem się wykazać, musi ono być przygotowane przez zbliżenie kulturalne, do czego prowadzi znajomość języka.

Wiem, co mogą mi zarzucić obrońcy obecnego stanu. Powiedzą oni, że najściślejsze logiczne rozumowanie nie jest zdolne obalić rzeczywistości, i że ta rzeczywistość zmusza nas do ciągłych i coraz żywszych stosunków z Niemcami. Po wojnie, która najbardziej rozpałała uczucia antypolskie w Niemczech,

w ciągu tych dziesięciu lat, kiedy oficjalnie niema konwencji handlowej z Niemcami, wymiana handlowa Polski z Niemcami przewyższa import i eksport wszystkich innych krajów. Podobnie przytłaczająca większość książek i pism niemieckich potwierdza fakt, że, wbrew naszym prawie entuzjastycznym uczuciom wobec Francji, sąsiedzi Niemcy biorą nad nimi u nas górę. Czyż nie jest więc lepiej uznać tę rzeczywistość, t. j. zastosować się do niej i wyciągnąć z niej największe korzyści? A do tego jest potrzebna znajomość języka niemieckiego. Są to argumenty ludzi słabych. Narody silne nie pojmują losu, jako jakiejś wyższej siły, przed którą ugiąć się trzeba, ale jako siłę, którą należy opanować i pokierować według swej woli. Względy handlowe są ważne, ale jeszcze ważniejszym jest wzgląd na utrzymanie całości i niepodległości państwa i jeżeliby do tego celu należało podnieść ofiary ekonomiczne, to musimy je ponieść.

Zresztą możnaby zapytać się, czy przez to zrywanie stosunków handlowych z Niemcami, które wywoła w pierwszych latach drożyznę i trudności wewnętrzne, my nie zmuszamy się do szukania innych rynków zachodnich? Czy Niemcy przez to dziesięcioletnie uporczywe odmawianie zawarcia układu handlowego z Polską nie przypominają bajki Mickiewicza o ziarnie zakopywanem przez diabła? Zresztą koniecznym wymianom handlowym brak powszechnej znajomości języka niemieckiego nie przeszkadza. Będzie on miał tylko tę dobrą stronę, że Niemcy, naród praktyczny, będą szanowali bardziej polski język, że w domach handlowych i bankach niemieckich znajdą zajęcie Polacy (obywatele niemieccy). Przewaga ich, polegająca na dwujęzyczności, nie dawała im dotychczas żadnej korzyści. Wobec rozpowszechnienia języka niemieckiego w Polsce, pocóż mieliby Niemcy kłopotać się o buchalterów i korespondentów polskich? Trudno ich nawet o to winić, skoro u nas w Polsce jeszcze wiele prywatnych przedsiębiorstw prowadzi znaczną część korespondencji po niemiecku. Tak więc, zupełnie nieoczekiwany efekt naszego wstrzymania się od nauki języka niemieckiego, — wspomóżenie żywiołu polskiego w Niemczech.

Muszę przytem zaznaczyć, że mówię tylko o szkolnictwie ogólnokształcącym (szkoły powszechne, seminarja nauczycielskie i gimnazja), a nie o szkołach handlowych, w których nau-

czanie języka niemieckiego wydaje mi się konieczne. Podobnie nic nie będzie przeszkadzało, żeby nasza zdolniejsza młodzież w wyższych zakładach naukowych uczyła się dobrowolnie języka niemieckiego, którego znajomość umożliwi jej korzystanie z literatury fachowej. Zostaje też możliwość wprowadzenia nauki języka niemieckiego, jako przedmiotu nadobowiązkowego, o czem jeszcze dokładniej pomówię.

V.

Na samym końcu tych wywodów za usunięciem nauki języka niemieckiego poruszę argument, który dla mnie osobiście jest najważniejszy i który był dla mnie bodźcem do rozważań nad omawianym tematem. We wszystkich prywatnych szkołach, utrzymywanych przez mniejszości, a więc ruskich, białoruskich, litewskich i żydowskich wszelkich odcieni panuje jedynie lub w olbrzymiej przewadze nauczanie języka niemieckiego. Być może, że tu i tam mała ilość uczniów i uczennic żydowskich, raczej ze snobizmu, uczy się języka francuskiego; nie zacierają to jednak ogólnego wrażenia, że nasze mniejszości wybrały język niemiecki przy nauczaniu języka obcego w szkołach, zgodnie pod tym względem ze swymi politykami, grupującymi się w bloku za inicjatywą niemiecką.

Przecież to nie jest przypadek czysty, żeby wszystkie te szkoły tak bez wahania przyznawały wyższość językowi niemieckiemu i kulturze niemieckiej nad językiem francuskim i angielskim. W tym zgodnym wyborze kryje się, może nawet podświadoma w niektórych wypadkach, w większości jednak wypadków zupełnie świadoma, myśl polityczna. Szkoły te są prowadzone przeważnie przez stowarzyszenia, mające charakter propagandowy i polityczny, i trudno przypuścić, żeby wybór języka obcego nie był podyktowany tym zasadniczym charakterem. Nie wiem, czy trzeba lepszego dowodu, że wybór języka obcego nie jest kwestją czysto teoretyczną, literacką, czy kulturalną, ale że jest równocześnie i to jeszcze w wyższym stopniu kwestją polityczną. Oto w szkołach żydowskich i ruskich, z których wiele ma już prawa publiczności, wychowujemy setki i tysiące młodzieży, przyszłych działaczy, odwróconych zupełnie od

Francji, a związanych uczuciowo z Niemcami. Mówiąc o tem, jak Niemiec czuje się dobrze w Polsce prawie jak u siebie w domu, myślałem też o tych licznych tłumaczach, gotowych do wszelkich usług dla Niemców, wobec których mają oni cześć prawie bałwochwalczą. To zacieśnianie silnych, bo opartych na znajomości języka i kultury niemieckiej, często spotęgowane przez wyjazdy na studia do uniwersytetów niemieckich, węzłów między Niemcami a naszymi mniejszościami jest zjawiskiem, które powinno nas niepokoić i przeciw któremu państwo powinno energiczną wszcząć akcję. Trudno też nie podkreślić faktu niepokojącego, że wśród naszych nauczycieli języka niemieckiego, a więc tych, którzy naszą młodzież wprowadzają w kulturę niemiecką, stosunkowo wielki procent stanowią Żydzi i Rusini. Rozmaite są tego przyczyny. Ogólny prąd wśród młodzieży uniwersyteckiej, panujący u nas po wojnie, sprawił, że młodzież polska niechętnie oddawała się studjom germanistycznym. Przyczynia się do tego i ta okoliczność, że z rozmaitych powodów Rusini, a zwłaszcza Żydzi władają lepiej tym językiem i odrazu u progu studiów uniwersyteckich mają przewagę nad studentami polskimi. Przed wojną pewnego kontygentu dobrych germanistów Polaków dostarczało jeszcze Poznańskie, Śląsk Cieszyński, a nawet Bukowina i gimnazjum niemieckie w Brodach i we Lwowie. Dziś uczy się młodzież w całej Polsce jednakowo w języku ojczystym. Chwała Bogu, że tak jest, ale jeżeli chodzi o studia niemieckie, to trzeba stwierdzić, że młodzież polska przychodzi na uniwersytet znacznie gorzej przygotowana w porównaniu z czasami przedwojennymi. I niepokojący ten stan rzeczy trwa i ciągle się pogarsza. Słyszałem, że w ostatnim roku w dwóch okręgach szkolnych o posady nauczycielskie języka niemieckiego zgłaszali się kandydaci tylko żydowscy i rusczy. Niebezpieczeństwo więc, wynikające z nauki języka niemieckiego w naszych szkołach, jeszcze bardziej się powiększa, gdyż przedmiot ten coraz wyraźniej będzie spoczywał w rękach nauczycieli, pochodzących z mniejszości narodowych, wpatrzonych z miłością i tęsknotą w stronę Berlina.

W dzisiejszych warunkach, gdzie szkoły mają wybór dowolny jednego z trzech obcych języków, wszelka ingerencja w tak szalenie żywotnej dla nas sprawie jest dla państwa nie-

możliwą. Trudno wydać takie polecenie, że w szkołach z językiem polskim wykładowym wybór może odbywać się między trzema językami, a w innych szkołach tylko między dwoma. Takie postawienie sprawy wywołałoby słuszne pretensje, nie mówiąc już o tem, że nie leży w interesie naszym, jak to poprzednio starałem się wykazać, żeby Polacy w szkołach uczyli się nadal w olbrzymiej większości języka niemieckiego. Wszelkie zakazy, mające charakter raczej represyjny i negatywny, pociągają, jak wiemy z historii, skutki często przeciwne do tych, które były zamierzone. Zabronienie nauki języka niemieckiego dla szkół mniejszościowych otoczyłoby aureolą język niemiecki i jeszczebyśmy się doczekali, że młodzież żydowska w jakimś Będzinie czy Buczaczu schodziłaby się na tajemną naukę języka niemieckiego i doszłoby do tego, że Prusacy staliby się w oczach otumanionej młodzieży obrońcami wolności, a opowiadania o zamku krzyżackim w Malborgu i o Prusach Wschodnich możeby wyparły legendy o Wilhelmie Tellu i jeziorach szwajcarskich.

Pozostaje jednak inna droga jasna, szczerza i zupełnie nie rzucająca cienia na odpowiednie przepisy. Oto zamiast mówić o zakazie, Ministerstwo W. R. i O. P. wprowadza do szkół państwowych pewnego okręgu naukę języka francuskiego lub angielskiego, zupełnie nie wspominając o języku niemieckim, natomiast zaznaczając, że we wszystkich szkołach prywatnych, pragnących otrzymać prawa publiczności, ma być stosowany ten sam przepis. Taby już wystarczyło do obalenia hegemonji języka niemieckiego. Szkoły obcojęzyczne, licząc się ze względami praktycznymi, t. j. chcąc swym absolwentom umożliwić dalsze studja, wprowadziłyby język francuski lub angielski. Drobną stosunkowo ilość szkół, zgóry rezygnując z praw publiczności, zachowałyby zapewne naukę języka niemieckiego, lecz to nie miałyby poważniejszego znaczenia. W ten sposób problem zasadniczy zostałby rozstrzygnięty. Polska poczęłaby się odniemczać, powstałyby prawdziwe granice między Niemcami a Polską, a nikt w Europie nie mógłby zarzucać, że nasze państwo uczy się tego języka, a nie innego. Działanie kultury francuskiej zbliżyłoby nasze mniejszości do Zachodu, budziłoby w nich sympatję do Francji i przez to wzmocniłoby przy-

mierze nietylko ludności polskiej, ale całej ludności państwa polskiego z Francją; względnie działanie kultury angielskiej otwarłoby szerokie horyzonty światowe i tem samem łagodziłoby antagonizmy narodowościowe.

VI.

Zanim dojdę do końcowych wniosków w sprawie rozdziału języków obcych po poszczególnych szkołach i okręgach, muszę omówić jeszcze jeden problem. Jest on natury czysto pedagogicznej i praktycznej, mianowicie tyczy się pytania, czy uczyć w szkole średniej dwóch języków, czy tylko jednego (rozumie się tych samych uczniów). Jak już zaznaczyłem, są głosy poważne za wprowadzeniem nauki dwóch języków. Jest to jednak stanowisko trudne do obronienia. Zaznaczyłem poprzednio, że dotychczasowa nauka obcych języków, choć się uczy tylko jednego, dała wyniki niezupełnie zadowalające. Przy tendencji zupełnie słusznej do zmniejszenia ilości godzin nauki, udzielanej tygodniowo, wprowadzenie nauki drugiego języka nie dałoby się pomieścić w ramach maksymalnej liczby 30-tu godzin.

W pierwszych latach swego ponownego istnienia państwo nasze załatwiło tę sprawę szerokim gestem, prawdziwie pańskim, jak tyle zresztą innych zagadnień. Niewątpliwie z szerokim ujęciem rzeczy, a równocześnie z lekkomyślnością, nie liczącą się z finansami, ani zasobem sił nauczycielskich, ani z pomieszczeniem klas, postanowiono, że w każdej szkole będzie się udzielało języka francuskiego i języka niemieckiego (względnie angielskiego), a rodzice będą wybierali, na który język mają uczęszczać ich synowie lub córki. Każda klasa miała dzielić się na dwie grupy: francuską i niemiecką (względnie angielską). W teorii nic sprawiedliwszego. Skoro wszystkie trzy języki uznano za godne nauczania, skoro jedni rodzice pragną jednego języka, inni drugiego, skoro państwo, chcąc uniknąć jednostronności musi starać się, aby conajmniej dwa języki obce były rozpowszechnione — to istotnie wydawało się najrozsądniejszym to rozstrzygnięcie, które nasze Ministerstwo powzięło.

W praktyce to rozumowanie zawiodło. Przedewszystkiem, jak już wspomniałem, większość rodziców wybiera język niemiecki. Poza szkodliwemi konsekwencjami, o których powyżej

mówilem, ma to i inne ujemne strony. W teorii klasy dzielą się na mniej więcej równe grupy, ale ta równość zachodzi wyjątkowo w rzeczywistości. Spotykałem takie przykłady, że na 40 uczniów w klasie 37 wybrało naukę języka niemieckiego, a 3 języka francuskiego. Grupka tych uczniów, bynajmniej zresztą nie pałająca miłością do języka francuskiego, była przedmiotem ustawicznych, często śmiesznych, kłopotów. Bywało jednak gorzej np. gdy w jakiejś klasie nielicznej wszyscy uczniowie chodzili na naukę języka niemieckiego, a w klasie o rok wyższej istniał podział. Otóż co miał robić dyrektor z repetentami, pozostającymi z tej klasy wyższej, w której właśnie uczyli się języka francuskiego? Dalsze kłopoty wywołuje u nas stały brak odpowiedniego pomieszczenia. Rozdział nauki języków wymaga conajmniej jednej klasy zapasowej i to w zakładzie mniejszym. Takiej sali zwyczajnie brak i grupka uczniów studjująca język francuski opuszcza klasę, ustępując ją grupie, studjującej język niemiecki i idzie na naukę to do jakiegoś gabinetu, to do zadymnionego pokoju nauczycielskiego, to wreszcie na korytarz. Wszystkie te fakty osobiście stwierdziłem. Brak choćby jednego nauczyciela, wywołany chorobą chwilową, powoduje najczęściej łączenie obu grup: grupa, która bawi niejako w gościnie, marnuje sama czas i przeszkadza w nauce innym.

Dalsza trudność, bodaj czy nie najczęstsza w praktyce, powstaje przy przechodzeniu ucznia z jednego zakładu do drugiego, w którym właśnie uczy się języka nieznanego uczniowi. Rodzice nigdy nie mogą wiedzieć naprzód, jaki język w danym gimnazjum w odpowiedniej klasie jest udzielany.

Pod względem koncentracji nauki, rozdzielanie tej samej klasy na dwie grupy ma ujemne strony przy nauce literatury, języka polskiego, historii, a często i innych przedmiotów. Trzeba czerpać przykłady z dwóch literatur obcych, dla każdej grupy inne, rzecz niełatwa dla nauczyciela i w praktyce, nawet przy odpowiednim przygotowaniu nauczyciela, ogromnie trudna do przeprowadzenia. Każdy cytat z obcego języka trzeba tłumaczyć, każdy wyraz, zapożyczony z języka niemieckiego, czy francuskiego, trzeba wyjaśniać, bo jedna część klasy tego potrzebuje.

Te wszystkie trudności, wywołujące zamęt w życiu szkoleń, byłyby jeszcze mniejszem złem, gdybyśmy mieli odpowiednią ilość nauczycieli, tak, żeby można było pozwolić sobie na ten luksus (nie mówię już o pieniądzach, ale o szafowaniu siłami nauczycielskimi), by wyposażyć każdą szkołę powszechną i średnią w podwójną ilość nauczycieli języków obcych.

Wiemy, że jest całkiem przeciwnie. Germanistów mamy bardzo mało, romanistów jeszcze mniej, anglistów najmniej i rzeczą przezornej gospodarki jest oszczędnie te siły rozdzielać, a przecież to jest marnowaniem pieniędzy, a co gorsza sił fachowych, kazać jednemu nauczycielowi uczyć małą grupkę kilku czy kilkunastu uczniów.

Przy dowolności wyboru, przy równoczesnem braku sił nauczycielskich i działaniu rozmaitych okoliczności ubocznych, powstaje taka sytuacja, że w jednym i tym samym powiecie, w jednej szkole powszechnej uczy się języka niemieckiego, w drugiej języka francuskiego. Konieczność zastosowania wykształcenia nauczycieli w seminarjach odpowiednio do potrzeb szkół powszechnych w okręgu jest zupełnie zlekceważona. Abiturjent seminarjalny, który się uczył języka francuskiego, dostaje się do powiatów, gdzie właśnie uczą się języka niemieckiego lub odwrotnie. Skoro trudno w szkole powszechnej uczyć 2-ch języków, bo te wszystkie wyżej wymienione przeszkody w większym jeszcze stopniu tam istnieją, to musi się zdecydować na wybór tylko jednego języka i z konsekwencją nieuniknioną ten sam język musi być wprowadzony do seminarjów nauczycielskich, a równie i do gimnazjów ze względu na ułatwienie przechodzenia uczniów ze szkoły powszechnej do klas gimnazjalnych.

Nauczanie tylko jednego języka we wszystkich szkołach większego obszaru kraju ułatwiałoby władzom szkolnym staranniejsze wykształcenie nauczycieli, urządzenie dla nich kursów i dobór wizytatorów i instruktorów fachowych. Byłoby też łatwiej zorientować się urzędnikowi, starającemu się o przeniesienie, przy wyborze miasta, zgóry bowiem mógłby wiedzieć, czy dzieci jego znajdują w szkołach naukę tego języka, którego się przed przeniesieniem uczyły.

Z tych uwag końcowych widoczne jest, że nie przedstawiam sobie, choćby to było najkonsekwentniejsze, jakoby można uczyć w całym państwie tylko jednego języka, ale z tych uwag wynika, że należy do tego dążyć, by w każdej szkole pewnego okręgu uczono obowiązkowo tylko jednego języka obcego.

VII.

Wśród nowości, jakie wprowadzono w polskim szkolnictwie, znajduje się również zniesienie przedmiotów nadobowiązkowych. Doświadczenia przedwojenne stwierdzały, że znikoma ilość uczniów korzystała z tej nauki i zniesienie przedmiotów nadobowiązkowych wynikało nie z chęci usunięcia ich z nauki, lecz przeciwnie, z chęci wzmocnienia ich stanowiska w programie szkolnym. Stało się więc tak, że nauka rysunków, śpiewu, robót ręcznych, które przeważnie były przedmiotami nadobowiązkowymi, została wciągnięta w obowiązkowy program szkolny. Przy tem skasowaniu nadobowiązkowych przedmiotów najgorzej ucierpiała nadobowiązkowa nauka drugiego języka obcego, udzielana przed wojną w wielu szkołach średnich, zwłaszcza w Małopolsce.

Ostatnie zarządzenia Ministerstwa W. R. i O. P. ze stycznia 1929 r., ograniczające naukę obowiązkową w trzech wyższych klasach szkoły powszechnej i we wszystkich klasach gimnazjalnych do 30 godzin tygodniowo, wprowadza równocześnie naukę nadobowiązkową śpiewu, rysunków i robót i przez to niejako otwiera kwestję „przedmiotów nadobowiązkowych“. Zarządzenie to wynika istotnie z obserwacji realnych warunków, mianowicie tego faktu, że dotychczas wielu uczniów nieuzdolnionych musiało się uczyć śpiewu, czy rysunków, bez korzyści dla siebie, a ze szkodą dla całości klasy. Nadano więc tym przedmiotom charakter nadobowiązkowych, przeznaczając je głównie dla uczniów, mających zapał potrzebny i odpowiednie uzdolnienie. Pozostaje jednak niebezpieczeństwo, że uczniowie nawet uzdolnieni nie będą kwapić się do nauki nadprogramowej. Istotnie trzeba dużo silnej woli i pewnej dojrzałości umysłowej, a więc zalet, które należą do wyjątkowych cech młodzieży, aby niewiele wolnego czasu, pozostającego po od-

byciu nauki porannej, po przerobieniu lekcji w domu i odbyciu ewentualnych ćwiczeń fizycznych, poświęcić na stałe i dobrowolne przychodzenie do szkoły na naukę rysunków, śpiewu, czy też innego przedmiotu.

Charakter nadobowiązkowy, wyrażający się w tem, że noty z tych przedmiotów nie wpływały na ogólną ocenę, nie podnosił powagi tych przedmiotów; niebezpieczeństwo to nie uchodzi uwagi pana Ministra, który w końcowych uwagach do rozporządzenia dodaje: „Chciałbym, by zniknął przesąd, że termin „nadobowiązkowy“ jest równoznaczny z dyskwalifikowaniem przedmiotu. Idzie tylko o to, aby od przymusu uczenia się tych przedmiotów uwolnić młodzież, która w tym kierunku nie wykazuje żadnych większych zdolności, a natomiast dać możność kształcenia się w tych przedmiotach tej części młodzieży, która zdradza do nich uzdolnienie i zamiłowanie”.

Lecz czy to wystarczy? Najlepsze intencje pana Ministra uniemożliwi życie. Podobne przyczyny wywołują podobne skutki i stworzenie nadobowiązkowej nauki na tych samych podstawach, na jakich była udzielana przed wojną, musi doprowadzić do tych samych rezultatów, o których wspomina co dopiero cytowane zdanie pana Ministra. W najlepszych warunkach, przy wyjątkowych zabiegach dobrego nauczyciela, będzie korzystała z tej nauki garstka uczniów, drobna w stosunku do wkładów energii ze strony uczącego i kosztów, poniesionych przez państwo. Najbardziej zaś godnym ubolewania jest fakt, że znaczna część uczniów zdolnych, mających wiele czasu, lecz lekkomyślnych, nie będąc przymuszonymi, nie korzysta z nauki i często w późniejszym wieku, a nawet już na uniwersytecie żałuje, że ich do tej nauki nie przymuszano.

Ucząc przez kilka lat w dwóch gimnazjach lwowskich języka francuskiego, jako przedmiotu nadobowiązkowego, pełniłem te obowiązki, niech mi wolno będzie się pochwalić, z wielkiem zamiłowaniem, przejęciem i pilnością. Dowodem tego przejęcia jest napisanie przeze mnie podręcznika do nauki języka francuskiego, przeznaczonego specjalnie do nauki nadobowiązkowej i jako taki zatwierdzonego jeszcze w roku 1914 przez ówczesną Radę Szkolną Krajową. Otóż to, co wyżej powiedziałem, mogłem stwierdzić przez kilkuletnią obserwację. Na pierw-

szy kurs wpisywało się bardzo wielu uczniów, i, rzecz dziwna, lecz przeze mnie stwierdzona, uczniów nie najlepszych: tak zwani uczniowie celujący nie wszyscy wpisywali się. Z tej gromady, nieraz liczącej do 80 uczniów, zwalniałem wszystkich tych, którzy chcieli się wycofać zaraz po pierwszych lekcjach; nadto zachęcałem sam do tego wycofania tych, którzy jakoś nie dawali sobie rady. W listopadzie pozostawało 30 do 40 i tych już pilnowałem, zapisywałem każdą nieobecność i donosiłem dyrektorowi i gospodarzowi klasy o postępach uczniów. Na kurs drugi zapisywało się po wakacjach już tylko 15 do 20 i ta liczba przeważnie się utrzymywała; na kurs trzeci z tych 15 zapisywało się zaledwie 4 do 6. Miałem też wypadki, że na kurs trzeci dobrowolnie chodzili przez dwa lata ci sami uczniowie, gdyż czytali co roku innych autorów.

Otóż obserwując raptowne zmniejszanie się mych kursistów, zastanawiałem się nad jego przyczynami. Częściowo tylko były one naturalne jak np. przeniesienie się do innego zakładu, mały postęp w nauce języka francuskiego, trudności w nauce obowiązkowych przedmiotów; najczęściej jednak przyczyną tą był brak wytrwałości, zwykły u wszystkich ludzi, lecz może w wyższym stopniu u Polaków i to jeszcze u młodzieży polskiej. Już wówczas miałem wystąpić z memorjałem do Rady Szkolnej, w którym proponowałem wprowadzenie pewnego przymusu: na podstawie wyników klasyfikacyjnych w klasie trzeciej, nadto uwzględniając zamiłowania i zdolności poszczególnych uczniów, biorąc wreszcie pod uwagę ich stan zdrowia, oddalenie od szkoły, ewentualne zajęcia popołudniowe Rada Pedagogiczna, wyznaczyłaby pewną ilość uczniów na naukę języka nadobowiązkowego, względnie rysunków, śpiewu, muzyki, stenografji. Najwybitniejsi uczniowie mogliby być przeznaczeni na dwa, a nawet trzy przedmioty, najmniej zdolni byłiby całkiem zwolnieni. Powstałaby więc jakby drabina, stopniująca wymagania uczniów, zależnie od ich zdolności, i byłby w ten sposób spełniony postulat indywidualizacji, tak podkreślany przez dzisiejszą pedagogję.

Z chwilą wyboru przedmiotu, t. zw. nadobowiązkowego, staje się on dla danego ucznia obowiązkowym; już nie może z niego wypisać się w ciągu roku, a przy końcu roku może na

jego prośbę i na wniosek uczącego nauczyciela uczynić to tylko Rada Pedagogiczna. Noty z przedmiotu tego powinny być uważane za równorzędne z notami innymi. Sądzę nawet, że wkrótce nabrałyby one jeszcze większej wartości, jako dowód uznania ze strony nauczycieli. Celem uniknięcia ewentualnych pomyłek możnaby pozwolić na uczęszczanie i innym uczniom, niewyznaczonym przez Radę Pedagogiczną, ale tych mógłby nauczyciel przedmiotu nadobowiązkowego w każdej chwili zwolnić.

Całkiem podobne zasady były dawniej stosowane przy wyznaczaniu uczniów na naukę kaligrafji; co prawda działały tu negatywne cechy. Uczniów, którzy brzydko pisali, wyznaczał nauczyciel na naukę kaligrafji, która była przedmiotem nadobowiązkowym dla wszystkich, a stawała się obowiązkowym dla wyznaczonych.

Wojna przeszkodziła mi w wykonaniu mego zamiaru. Po wojnie zostałem dyrektorem gimnazjum w Chełmie na Pomorzu i tam ze zdziwieniem, zresztą miłym, zauważyłem, że w gimnazjach pruskich te zasady były stosowane przy nauce śpiewu. Mianowicie śpiew był przedmiotem obowiązkowym w kl. I i II gimnazjalnej (sexta i quinta), a od klasy III-ej stawał się nadobowiązkowym, lecz w rzeczywistości był obowiązkowym dla uczniów, mających dobry głos i słuch. Taki uczeń, t. zw. Gesangschüler, uczęszczał na naukę śpiewu do końca swoich studiów gimnazjalnych. W katalogu notowano starannie, że uczeń uczęszcza na śpiew i nawet przy ewentualnem przechodzeniu ucznia z zakładu do zakładu otrzymywał on na świadectwie odejścia adnotację „Gesangschüller“. Nic nie pomogło; miał słuch i głos — musiał więc śpiewać i rozwijać swe zdolności w tym kierunku. Nie wątpię, że dzięki temu systemowi tak wysoko stoi kultura muzyczna w Niemczech.

Otóż to, co w Niemczech, gdzie jednak wytrwałość i zrozumienie ważności nauki śpiewu były bez porównania większe, okazało się potrzebne i skuteczne, należałoby z pewnemi zmianami wprowadzić w naszych szkołach. Od klasy IV-ej Rada Pedagogiczna, mogąca zresztą uwzględnić uzasadnione życzenie rodziców, przeznaczają uczniów na naukę śpiewu lub rysunku, muzyki, stenografji i języka obcego i odtąd te przedmioty stają się dla uczniów obowiązkowymi. Tak ograniczona nadobowiązk-

kowość może naukę przedmiotów uczynić prawdziwie pożyteczną. Odnosi się to zwłaszcza do nauki języka obcego. Pamiętając, że ilość godzin, przeznaczona na tę naukę jest mała (2 godziny tygodniowo), że ilość kursów jest niewielka (2 czasem 3), musi się tę naukę prowadzić bardzo intensywnie, żeby wydała owoce. Z doświadczenia wiem, że uczniowie po trzecim kursie mogą bez większej trudności czytać łatwiejszych autorów i potrafią skleić kilka prostych zdań. W razie potrzeby w dalszem życiu te początki do dalszej samodzielnej pracy zupełnie wystarczają.

Otóż z takimi zastrzeżeniami uważałbym wprowadzenie drugiego języka obcego za możliwe, a nawet bardzo pożyteczne. W ten sposób jedynie możnaby wybrnąć z trudnej sytuacji, w jakiej stawia nas długa lista sześciu języków, których pewne rozpowszechnienie w Polsce jest bardzo pożądane. Naturalnie rezultaty tego systemu nie będą tak wielkie, jak przy nauce obowiązkowej języka obcego, trwającej 7 czy 8 lat przy kilku godzinach nauki tygodniowo, lecz cel nauki nadobowiązkowej jest skromniejszy. Będzie on przede wszystkim natury praktycznej, przyczem nie może być mowy o głębszem wniknięciu w budowę języka, w dzieje literatury i kultury danego narodu. Zastrzeżenia więc, które poczyniłem, omawiając skutki nauki obowiązkowej języka niemieckiego, tu odpadają, i nic nie miałbym przeciwko bardzo nawet rozpowszechnionej nauce nadobowiązkowej języka niemieckiego. Wierzę w wysoką wartość kultury angielskiej, francuskiej, czy włoskiej, i sądzę, że studjowanie w przeciągu całego gimnazjum jednego z tych języków zaznajamia na tyle uczniów z pierwiastkami wartościowemi kultury jednego z tych narodów, że wpływ dwu- czy też trzyletniego kursu języka niemieckiego o dwóch godzinach tygodniowo, nie może być, ze względów wyżej omówionych, niebezpieczny.

VIII.

O ileby z całą ścisłością i konsekwencją Ministerstwo chciało przeprowadzić swój pierwszy postulat, odnoszący się do zniesienia nauki obowiązkowej języka niemieckiego, pozostałyby trzy języki, nadające się do wprowadzenia na naukę

obowiązkową, mianowicie język francuski, angielski i włoski. O włoskim już powiedziałem, że jeszcze nie mamy nauczycieli, ani podręczników, żeby przez kilka lat najbliższych, choćby tytułem próby, wprowadzić obowiązkową naukę tego języka. Wierzę jednak, że jest to kwestja niedalekiej przyszłości; narażenie pozostaje nam tylko propagowanie nauki języka włoskiego, jako przedmiotu nadobowiązkowego. Podział dwóch innych języków, francuskiego i angielskiego, powinno narzucić Ministerstwo, mianowicie rozstrzygnąć, że województwa: pomorskie, poznańskie, śląskie, krakowskie, kieleckie i łódzkie uczą się języka angielskiego, reszta zaś języka francuskiego.

Takie załatwienie sprawy, słuszne i konsekwentne, może wydawać się zbyt radykalnem. Licząc się z tem, że skrajne postawienie sprawy rzadko kiedy da się przeprowadzić, że prawie zupełnie brak nam anglistów, że za nauką języka niemieckiego będą odzywały się liczne głosy, proponuję na wypadek, gdyby chciano uwzględnić i te opinie, przeznaczyć na naukę języka niemieckiego szkoły trzech województw centralnych, oddalonych od Niemiec i stosunkowo mających mniej narodowych mniejszości; myślę o województwie krakowskiem i kieleckiem, stanowiących razem jeden okrąg szkolny, i o województwie lubelskiem, a w takim razie podział województw przedstawiałby się cokolwiek inaczej:

języka a n g i e l s k i e g o uczoneby w województwach: pomorskiem, poznańskim, śląskiem, łódzkim;

języka n i e m i e c k i e g o w województwach: krakowskiem, kieleckiem i lubelskiem;

języka f r a n c u s k i e g o w województwach: warszawskiem, białostockiem, wileńskiem, nowogródzkim, wołyńskiem, tarnopolskiem, lwowskiem i stanisławowskiem.

Według ilości mieszkańców pierwszy rejon obejmowałby około 24,5%, drugi rejon 25,5%, a trzeci 50% ogółu ludności.

Rozdzielenie pozostałych języków: włoskiego, rosyjskiego i czeskiego nie przedstawia żadnych trudności. Można by ich, jako przedmiotów nadobowiązkowych, uczyć wszędzie, gdzie się znajdują nauczyciele z odpowiedniami kwalifikacjami, ale i tu ze względów ogólnej polityki państwowej należałoby postawić sobie pewne wytyczne. Otóż język włoski nadawałby się

głównie do tych gimnazjów, gdzie się uczy języka angielskiego, lub niemieckiego, jako przeciwwaga języka romańskiego obok języka germańskiego; nadto powinno się go wprowadzać przede wszystkim w szkołach klasycznych i humanistycznych, w których pewna znajomość łaciny ogromnie ułatwia nauczanie języka włoskiego. Pozatem rodzaj studjów literackich i historycznych, do których przygotowuje głównie klasyczne gimnazjum, najwięcej znajdzie pomocy w języku włoskim.

Język czeski należałoby popierać w kilku zakładach w województwie krakowskiem i śląskiem ze względów sąsiedzkich, podobnie język rosyjski we wszystkich województwach wschodnich, ale tylko w tych zakładach, w których niema obok nauki języka polskiego nauki języka miejscowego: małopolskiego, czy białoruskiego. Gdyby się bowiem w takich szkołach wprowadziło jeszcze naukę języka rosyjskiego, uczniowie musieliby się uczyć trzech języków słowiańskich, a to przecież jest widocznym nonsensem pedagogicznym. Przewiduję tu jeszcze inne poważne zastrzeżenia, ale przypominam, że mowa o nauce nadobowiązkowej, której cechy przed chwilą podkreśliłem. Znajomość praktyczna języka czeskiego w województwach południowo-zachodnich, a jeszcze bardziej znajomość języka rosyjskiego na wschodzie może nam oddać nieocenione usługi.

Wreszcie będzie się udzielało nadobowiązkowej nauki języka niemieckiego, francuskiego lub angielskiego i tak np. w okręgach, w których obowiązkowym językiem jest język angielski, nadobowiązkowym będzie język francuski, czy niemiecki.

Przeprowadzenie całego planu jest ogromnie trudne, głównie wskutek braku nauczycieli kwalifikowanych i wymagałoby dłuższego okresu czasu, jakichś kilkunastu lat. Ale odkładać reformy nie należy, gdyż z każdym rokiem przeprowadzenie jej jest trudniejsze i za lat 10 będzie jeszcze więcej przeszkód, niż obecnie. Dotychczasowy stan rzeczy nie powinien trwać dalej. Jedyne przepisy, normujące wybór języka obcego w szkołach powsz., brzmi: „Wybór języka obcego uzależnia od specjalnych potrzeb miejscowych ludności lub też dostosowuje się do istniejących w okolicy danej miejscowości szkół średnich. Jako

język obcy uważa się język angielski, francuski lub niemiecki. Zaprowadzenie innego języka będzie możliwe za zezwoleniem Ministerstwa W. R. i O. P. (Rozkład godzin w szkołach powszechnych, zatwierdzony przez Ministerstwo W. R. i O. P. wydanie 2-gie rok 1920 str. 13 pkt. 4). Zdanie pierwsze tego przepisu jest dziwnie nieściśle i pełne sprzeczności. Kto ma określać te specjalne potrzeby miejscowej ludności? Trudno też zrozumieć, dlaczego te specjalne potrzeby wymagają np. języka francuskiego w szkołach województwa wileńskiego, a niemieckiego w szkołach województwa stanisławowskiego. O ile te potrzeby specjalne ma ludność wyrażać, to bez należytego nacisku ze strony władz szkolnych i uświadomienia potrzeb państwa będzie ona, kierując się krótkowzrocznym interesem, wybierać coraz wyłącznie język niemiecki, jak to stwierdza pierwsze dziesięciolecie szkoły polskiej.

W pewnej sprzeczności z częścią pierwszą jest druga część tego zdania, mówiąca o dostosowaniu się do istniejących w okolicy lub danej miejscowości szkół średnich. Jest to więc drugi motyw oficjalny przy wyborze języka. Mógłby on mieć zastosowanie tylko na ziemiach b. zaboru rosyjskiego, bo w szkołach małopolskich wybrano już język niemiecki, a w szkołach poznańskich i pomorskich — język francuski. Otóż właśnie tam, gdzieby ten motyw mógł być zastosowany, w szkołach średnich pozostawia się uczniom wybór między dwoma językami i w konsekwencji, szkoły powszechne nie mają się do czego stosować. Nic też dziwnego, że w sprawie wyboru języków obcych zapanał w naszych szkołach zupełny chaos, który będzie, co prawda, zmniejszał się, ustępując z każdym rokiem coraz bardziej miejsca jednolitemu prądowi niemieckiemu.

Nie jest dla mnie rzeczą najważniejszą, by proponowane przeze mnie ostatnie wnioski zostały powszechnie uznane, choć uważam je za jedynie racjonalne z punktu widzenia państwowego. Zależy mi przedewszystkiem na tem, by poruszona przezemnie sprawa nie zeszła już z porządku dziennego. Pragnę, by nad nią debatowana i by moje wnioski zatwierdzono lub nawet odrzucono, ale dopiero po głębokiem, przepojonem troską o całość państwa, przemyśleniu.

JÓZEF LEWICKI.

WŁOSKA REFORMA WYCHOWAWCZA.

I. T Ł O.

Nowoczesna nauka o wychowaniu, jak to zaznaczyłem w pierwszym zeszycie „Kwartalnika Pedagogicznego”, nie tylko zmienia określenie, czyli definicję dawnej pedagogiki, ale idzie z postępem życia, odpowiada duchowi czasu i liczy się z rozwojem dziejowym. W całej Europie widzimy wzmożone dążenie ku reformom w zakresie spraw wychowawczych, a zmiany dokonane uwydatniają się szczególnie w Prusiech, Austrii i we Włoszech. Również i w innych krajach wzrasta niezadowolenie, okazuje się wkraczanie powolne na nowe drogi we Francji, Belgji, Anglii i w krajach północnych.

Badanie zagranicznych systemów wychowawczych uświadamia nas pod względem niektórych potrzeb, wymagających naprawy w naszym ustroju wychowawczym. Wprawdzie rozwiązania jednego kraju nigdy nie można przeszczepiać żywcem drugiemu, jednak poznanie obcych prób doświadczalnych, idei, pomysłów, rozwijanych w pewnych warunkach u obcych narodów, może nam oszczędzić czasu, energii i kosztów, by nie poszły na marne, lecz umiejętnie zużytkowane zostały.

Przypatrzmy się drogom, jakimi kroczy udoskonalanie się nauki organizacji wychowania we Włoszech, których historia wywiera obecnie więcej, niż kiedykolwiek przedtem wpływ na system wychowania. Trzeba pamiętać, że do czasów nowożytnych Włochy nie miały politycznej jedności, ani nie były zorganizowane jako jednolity naród. Niezależne miasta

i państewka od czternastu stuleci, po upadku rzymskiego państwa, nie stanowiły kulturalnej całości, więc nie miały wiążących tradycji do połowy dziewiętnastego wieku.

Sposób życia, poziom dobrobytu i moralności różnią się wielce w północnych Włoszech od południowych Calabryjskich. W pierwszych w dolinie Padu góruje niemiecki wpływ, gdy na zachodzie i południu przeważają wpływy hiszpańsko-francuskie. Charakter przeto Włochów jest bardzo indywidualny i oryginalny.

W czasie drugiej wojny o niepodległość Wiktora Emanuela II sabaudzkiego minister Gabrio Casati, ustanawiając system szkolnictwa dla Piemontu i Lombardji, rozszerzał go i na inne okolice z odmianami, centralizując wszystko w Ministerjum Instrukcji Publicznej, podzielonem na 4 departamenty.

Prawo Casati'ego z 13 listopada 1859 r. nakazywało Radom miejskim prowadzić bezpośrednio administrację szkolnictwa elementarnego. Utrzymało się to tylko w większych miastach, gdzie powstawały Rady Szkolne z 15 członków złożone. Obok nich istniały delegacje rządowe o zakresie kontroli finansowej nad wydatkami Rad Szkolnych, składające się z 25 osób. Ten system ograniczał nauczycieli.

Następni ministrowie: Bertini, Berti, Coppino, Bonghi, Boselli, Villari i in. zajmowali się poszczególnymi zagadnieniami np.: zwiększeniem lub zmniejszeniem liczby godzin łaciny lub zagadnieniem, czy zarząd szkół technicznych i zawodowych powinien podlegać Ministrowi Instrukcji Publicznej, czy Rolnictwa i t. p.

Z przeszło pięćdziesięciu ministrów oświaty we Włoszech od 1861 r. zaledwie kilku pochodziło z zawodu nauczycielskiego.

Pomimo kilku reform stan szkolnictwa był opłakany, co znanem było dobrze w kołach fachowców. Zarówno podręczniki straciły swą wartość, nie czytano klasyków włoskich, ani ich nie przedrukowywano. Nikt się nie interesował włoskimi tradycjami, akta i książki z dziejów wychowania w bibliotekach zalegał pył.

W końcu XIX wieku i na początku obecnego stulecia panował we Włoszech kierunek pedagogiki pozytywistyczny lub Herbartiański. Kultura włoska, a w szczególności szkoła stały

pod wpływem zasad pozytywizmu, w wychowaniu szkoły świeckiej tryumfowały: neutralność, eklektyzm i sceptycyzm. Szkoła nie tylko czyniła duszę ucznia jałową, lecz obciążała jego umysł masą niezorganizowanych teoryj.

G e n e z a r e f o r m y. Należy przedewszystkiem pamiętać, że reforma Gentile'go wyrosła po ogromnej i wszechstronnej pracy przygotowawczej całego szeregu myślicieli włoskich samodzielnie obserwujących i rozważających. Obserwowali życie włoskiej szkoły i związanych z nią instytucyj. Rozważając swe obserwacje, porównywali nie tylko z pracą swych przodków w tym zakresie wykonaną, ale i prace u innych najwybitniejszych narodów, jak Niemców, Amerykanów (Stany Zjedn.), Anglików, Chińczyków, Francuzów, Hiszpanów, Szwajcarów i innych, zarówno w przeszłości, jak i teraźniejszości.

Nowy ruch rozpoczął się w kierunku studiów historycznych z dziedziny wychowania. Profesorowie uniwersytetów włoskich zaczęli wydawać tłumaczenia i komentarze wybitniejszych prac cudzoziemskich dawniejszych jak: Basedowa, Rousseau'a, Rabelais'a, Anti-Emila Gerdil'a, Helvetiusa, Filangieri'ego, Kanta, Fichtego, Schellinga, Schleiermachera, Pestolozzi'ego, Fröbła, Channinga, Tołstoją, Ellen Key, Diesterwega, Forela, Boutroux, Caird'a.

Widzimy też tłumaczenia dzieł współczesnych np. szwajcarskiego Guex'a: „Historję nauczania i wychowania“ przełożył Vidari¹⁾, amerykańskiego Monroe'go: Krótki kurs historii wychowania wydał Codignola²⁾, argentyńskie szkolnictwo elementarne studjował Angelo Bassi³⁾, szkoły angielskie P. Rebora i L. Credaro⁴⁾, rosyjską szkołę Lenina S. Caramella⁵⁾,

1) Guex F.: Storia dell'istruzione e dell'educazione, Torino, Paravia, 1923, 2 tomy.

2) Monroe P.: Breve corso di storia dell'educazione, Firenze, Vallecchi.

3) Bassi A.: Gli orientamenti della scuola primaria argentina w „Rivista Ped.“ 1924.

4) Rebora P.: Le scuole in Inghilterra, Torino, Paravia, 1924.—Credaro L.: I technical colleges di Inghilterra, w „Rivista Pedagogica“, 1924.

5) Caramella S.: Le scuole di Lenin, Firenze, Vallecchi, 1924.

szkołą Horace'go Manna w New Yorku i ideami John Dewey'a zajął się G. D. Laghi i Lombardo-Radice⁶⁾, kulturę chińską badał prof. G. Tucci z uniwersytetu rzymskiego⁷⁾.

Szczególnie gorąco zabrano się do badania rodzimych tradycji wychowawczych. Rozpoczyna Gentile Giovanni prof. uniwersytetu w Rzymie, swymi studjami najpierw o znakomitym filozofie neapolitańskim Giovanni Battista Vico⁸⁾, którego idee zestawiał później też Vincenzo Spaziante i wydał z przedmową prof. uniwersytetu neapolitańskiego Guido Della - Valle, wskazując na oryginalną wartość, braki i błędy wychowawczych myśli Vica⁹⁾, nadto wydał Gentile studja o Giordano Bruno i o renesansie włoskim¹⁰⁾. Docentka uniwersytetu rzymskiego Valeria Benetti-Brunelli wydała pracę o odnowicielu pedagogii G. Battista Alberti'm, kiedy to w XV stuleciu w epoce filologii wynurzał się nowy typ wychowania¹¹⁾. Giovanni Vidari, prof. uniwersytetu w Turynie wydał studjum o wybitnych włoskich myślicielach wychowawczych: Gioberti'm i Mazzini'm¹²⁾.

O założycielu włoskiego typu ogródka dziecięcego Ferrante Aporti'm pisała Milena Frattini¹³⁾, a o włoskiej metodzie w wychowaniu dziecka pisał Lombardo Radice¹⁴⁾. Wychowawcze idee Rinaldo Carli'ego z XVII wieku objaśniła Emma Ernesta Perini¹⁵⁾, polityczne i pedagogiczne dzieła Vincenzo

⁶⁾ Di Laghi G.: Una scuola elementare di New York, Firenze, La Voce, 1924. — Lombardo-Radice w „L'Educatore della Svizzera Italiana”. a. 69, Nr. 3.

⁷⁾ Tucci G.: Storia della filosofia cinese antica, Bologna, 1922.

⁸⁾ G. Gentile: Studi vichiani, Messina, Principato, 1915.

⁹⁾ Spaziante: B. G. Vice pedagogista, Napoli, 1925.

¹⁰⁾ G. Gentile: G. Bruno e il pensiero dell rinascimento, Firenze, Vallecchio, 1920.

¹¹⁾ Brunelli: G. B. Alberti e il rinnovamento pedagogico nel Quattrocento, Firenze, Vallecchi.

¹²⁾ Vidari: Il pensiero educativo di Gioberti e Mazzini, Firenze, 1922.

¹³⁾ Zob. Rivista Pedagogica 1924.

¹⁴⁾ Lombardo-Radice: L'Asilo di Mompiano, Roma, Laziole a Marchesi 1927.

¹⁵⁾ G. R. Carli pedagogista, Roma, Duranti, 1924.

Cuoco komentowali D. Bulferetti i E. Cipriani¹⁰⁾ zaś czasy „Serca“ życiorys i listy E. de Amicis'a do Treves'a wydała Minnie Mosso. Nadto z okazji uroczystości obchodzonych rocznic 700-lecia wyszła wielka zbiorowa: *Historja Uniwersytetu w Neapolu*¹⁷⁾, oraz z powodu 800-lecia uniwersytetu w Pavia wydano: „Statuty i rozporządzenia cesarskie i bulle papiejskie¹⁷⁾“, pomijając liczne drobniejsze prace.

Wiele również prac poważnych w zakresie historii szkół znajduje się w sprawozdaniach szkolnych oraz w czasopiśmie.

Niektóre sięgały czasów starożytnych jak i o b c y c h t r a d y c y j w y c h o w a w c z y c h. Wśród nich M. Di Martino-Fusco pisał o szkole i nauczaniu w grecko-rzymskim Neapolu¹⁸⁾, a L. Cantarelli przedstawił wykłady prawnicze przed i po Justynianie w szkołach Konstantynopola¹⁹⁾.

Z zakresu pedagogiki chrześcijańskiej w średniowieczu zajął się wyjaśnianiem pochodzenia pedagogicznej teorii i chrześcijańskiej filozofji Luigi Ventura²⁰⁾, regułami św. Benedykta Augusto Hermet²¹⁾, zasadami pedagogicznymi i społecznymi według nauk św. Tomasza F. Cenati²²⁾.

Historję wychowania w dwu tomach wydał Giuseppe Saitta, prof. uniw. w Pizie²³⁾. Historję instytucji szkolnych przedstawił prof. uniw. w Bolonji Giuseppe Tarozzi²⁴⁾. Antologję pedagogiczną podał prof. uniw. florenckiego Giovanni Calò²⁵⁾. Zarys pedagogji włoskiej ujął Giacomo Tauro, prof. uniw.

¹⁰⁾ Bulferetti:... Torino, Paravia, 1925. Cipriani:... Aquila, Vecchioni, 1925.

¹⁷⁾ Wyd. Napoli. Ricciardi, 1924. — ... Pavia, Tip. cooperativa, 1924.

¹⁸⁾ Napoli, Bendinella, 1925.

¹⁹⁾ W Rendiconti della R. Accademia dei Lincei, Roma, 1925.

²⁰⁾ W Atti del Congr. Filos. di Firenze.

²¹⁾ Wydane w: Torino, Paravia, 1925.

²²⁾ Cenati: *Dei principii pedag. e sociali secondo S. Tommaso*, Torino, Soc. ed. internaz. 2 edizione.

²³⁾ Saitta: *Disegno storico dell' educazione*, 2-a edizione, Bologna, Capelli, 1925.

²⁴⁾ Tarozzi: *Breve storia delle istituzioni scholastiche*.

²⁵⁾ Calò: *Antologia pedagogica*, Firenze, Sansoni, 1924.

Cagliari²⁶⁾, a historję wychowania fizycznego wydał Pietro Romano²⁷⁾.

Studjowali dawniejszych pisarzy zagranicznych Enrico Rivari, zajmując się psychologicznymi i pedagogicznymi poglądami Vivesa, dobre studjum przygotowawcze do Kommeńskiego wydał prof. uniw. turyńskiego Alfredo Poggi²⁸⁾. O pedagogji Locke'a dał studjum bibliograficzno - krytyczne prof. uniw. w Pizie Armando Carlini²⁹⁾ i Eduardo Tagliatela o Locku, jako wychowawcy³⁰⁾. Prof. uniw. padewskiego Giovanni Marchesini opracował krytycznie Rousseau'a³¹⁾, L. Credaro na podstawie starannych badań archiwalnych wykazał włoskie pochodzenie Pestalozzi'ego³²⁾. Giuseppina Cliveri przetłumaczyła i zaopatrzyła w objaśnienia dzieło M-me Adrienne Albertine Necker de Saussure p. t.: *Education progressive ou étude du cours de la vie*, nagrodzone przez Akademię francuską w 1832 r.³³⁾.

Wymieniłem tylko małą część ważniejszych prac z jednego tylko działu historji wychowania z okresu przed reformą Gentile'go lub w czasie jej wykonywania wydane, aby wykazać jak gruntownie i metodycznie zabrano się do przygotowania dzieła wielkiej reformy wychowawczej. Równocześnie wydano dziesięćkroć większą liczbę poważnych dzieł i w innych działach rozrastającej się nauki o wychowaniu, z których wyliczenie tylko najważniejszych zajęłoby kilkanaście stron druku. Niektóre tylko omówię i wykorzystam w ciągu niniejszej pracy.

²⁶⁾ Tauro: *Aspetti e figura della pedagogica italiana*, Roma, Albrighi e Legati, 1925.

²⁷⁾ Romano: *Storia dell'educazione fisica in relazione coll'educazione generale*, 2 volumini, Torino, Paravia, 1925.

²⁸⁾ Poggi: *Introduzione allo studio del Commenius*.

²⁹⁾ Carlini: *Appunti critico - bibliografici nella pedagogia lockiana* w dwu tomach.

³⁰⁾ Tagliatela: *Locke educatore*, Roma, 1919.

³¹⁾ Marchesini: *I problemi dell'Emilio di G. G. Rousseau*, Firenze, Bemporad, 1925.

³²⁾ Credaro: *L'italianità della stirpe di Enrico Pestalozzi* w „*Atti del Congresso di Napoli*” i w „*Rivista Pedagogica*”.

³³⁾ Wyd. Palermo, Sandron, 1925.

II. ZAŁOŻENIA IDEOLOGICZNE.

Podobnie jak w innych krajach i we Włoszech widzimy w dwudziestym wieku w a l k ę dwu kierunków w dziedzinie poglądów pedagogicznych, t. j.: i d e a l i z m u z r e a l i z m e m, dawniejszym pozytywizmem. Pierwszy uznały dzisiejsze sfery faszystowskie. Ten idealizm, pełen włoskich tradycji, znalazł wybitnych krzewicieli w prof. *Benedetto Croce'm*, senatorze, ministrze oświaty w latach 1920 — 1921, który założył fundamenty całej reformy, wraz z nim pracował przez ćwierć wieku *Giovanni Gentile*.

Świadoma praca przeistacza otoczenie. Razem założyli przed przeszło dwudziestu latami czasopismo historyczno-filozoficzno-literackie p. t.: „La Critica“, w którym przedewszystkiem ich prace rozpoczęły systematyczną walkę z ówczesną kulturą i umysłowością, kładąc podwaliny do utwierdzenia we Włoszech tradycji filozoficznych studentów. Starali się oni strząsnąć z Italji dozę naturalizmu i pozytywizmu, zwracając się ku idealistycznej filozofji.

Burzący krytycyzm Gentile'go przejawiał n o w y p o g l ą d u m y s ł o w y na świat i życie, przekształcając dążenia filozoficzne w pragnienie przemian na każdym niemal polu kultury i życia narodowego. Jako profesor filozofji, dawniej był instruktorem szkół średnich, pismami swemi, a szczególnie wykładami w czasie wojny na zdobytych obszarach pozyskał sobie entuzjastycznych zwolenników jak i przeciwników. Niedługo po zdobyciu Tryjestu przez Włochów urządzono serję odczytów dla nauczycieli miasta, aby wskazać im nowe obowiązki obywatelskie. Serję otworzył kilku wykładami Gentile³⁴⁾. Odrzucił on chaotyczną pedagogję szkoły pozytywistycznej, skrytykował także również teorię pedagogiczną Herbarta. Za nauką wychowania poszła praktyka i jej widoki polityczne.

³⁴⁾ Ukazały się one w wydaniu książkowym pod tytułem: La riforma dell' educazione, Bari, Laterza et Figli, 1920, str. VIII — 250, drugie wydanie w 1923 r.

Dzieła Gentile'go: „Pedagogika jako nauka filozoficzna“ z 1913 r.³⁵⁾ oraz: „Ogólna teoria myśli, jako czysty czyn“ i „System logiki, jako teorii poznania“, przedstawiają system czynnego idealizmu, a w powojennych zagadnieniach wychowawczych³⁶⁾ ogłosił dwa listy otwarte do Ministra Instrukcji Publicznej, w których przedstawił zarys systemu szkolnego.

Projekt Gentile'go zamierzano wprowadzić w życie, gdy w ostatnim gabinecie Giolitti'ego ministrem oświaty był Benedetto Croce, lecz nadszedł kryzys polityczny, a upadek gabinetu przeszkodził ukończeniu pracy.

Dopiero rewolucja faszystowska w 1922 r. wykonała systematycznie całość planu reformy, gdy w pierwszym gabinecie Mussolini'ego zasiadł Gentile, jako minister oświaty, chociaż jeszcze do żadnej z izb parlamentu nie należał. Podsekretarzem był Giuseppe *Lombardo-Radice*, którego właściwie pracą była cała reforma. Radice był dawniej profesorem wyższego seminarjum nauczycielskiego w Rzymie.

Gentile przez oryginalne przewartościowanie historii myśli, a szczególnie filozofji włoskiej rozwinął swój system współlistnienia (immanentyzm), który w rozwiązywaniu nadzmysłowych pozostałości, reprezentuje najbardziej stanowcze zwycięstwo nad wszelkimi rodzajami intelektualizmu. Tożsamość filozofji i życia umożliwiła mu rozwinąć swą filozofję w prawdziwą i rzeczywistą teorię wychowania. Prawdziwy cel szkoły to kształcenie myśli i serca, przygotowanie człowieka do życia. Filozofja po raz pierwszy u Gentile'go występuje jako identyczna z wychowaniem.

Croce pisze o Gentile'm: „Pedagogja włoska osiągnęła obecnie prostotę i głębokość pojęć nieznanymi nigdzie“. Nauka wychowania, jej praktyka zupełnie się zmieniły. Gentile z towarzyszami zrozumieli, że powodzenie reform wychowaw-

³⁵⁾ Sommario di pedagogia come scienza filosofica, dziś już w 4 wydaniu, Bari, Laterza, 1926, tom I. Pedagogica generale, tom II Didattica wyd. 1922.

Treść I tomu znają czytelnicy z 2 zeszytu „Kwartalnika Pedagogicznego“.

³⁶⁾ Il problema scolastico del dopoguerra, Napoli, Ricciardi, 1919.

czych zależy od nowych ideałów. W wspomnianej książce o reformie wychowania wyjaśnia, że celem jej jest produkować ludzi. Człowiek nie jest wart życia swego, dopóki nie jest władcą nad samym sobą, zdolnym do inicjowania własnych czynów i odpowiedzialnym za nie. Musi umieć odróżniać i przyswajać sobie idee, które przyjmuje lub wyznaje i propaguje, tak, że wszystko, cokolwiek on mówi, myśli lub czyni, rzeczywiście od niego pochodzi.

Zasadniczą podstawą tej reformy jest pojęcie *w o l n o ś c i*, ku któremu zmierzają wszystkie szczegóły. Pojęcie to różni się od podobnych określeń w innych krajach. Nie jest to negatywna i oderwana swoboda, z hołdem dla osobowości ucznia, swoboda wychowania zewnętrznego, któreby unikało wszystkiego co stanowi wewnętrzność.

Wolność Gentile'go jest czemś całkiem istotnym w tworzeniu własnej świadomości. Wciela ona dążenie do przygotowania i kierowania się ku rozwiązaniu tych zasadniczych zagadnień duchowego życia, które zamiast odkładać na bok, zaciemniać, lub umniejszać się, muszą wzrastać ze swego nieznacznego miejsca do nader ważnego stanowiska, jakie wolności odpowiada. Tak ujęta szkoła nie może ograniczać się do udzielania informacji i do dostarczania narzędzi kulturalnych. Ona musi prowadzić dalej, by kształtować dusze, przygotować je do nieprzewidzianych dróg życia. W świetle tej latarni, tego ostatecznego celu, ku któremu powinna podążać, jeżeli ma być rzeczywiście Twórczynią osobowości.

Ta wolność nie jest kryjącym się liberalizmem *laissez faire*, zbliżonym do anarchji niż do wolności. Nie sprzeciwia się ona prawu, ani nie jest obojętną względem niego.

Szkoła bez wolności jest pozbawioną życia. Obowiązkiem jest każdego nauczyciela podnosić zainteresowanie swoich uczniów, gdyż inaczej byłiby śpiący. Kierowani winni być ku celowi, którego by nie potrafili ocenić właściwie pozostawieni sami sobie. Trzeba im pomóc przezwyciężać liczne trudności, które hamują ich *p o s t ę p k u l t u r a l n y*. Kulturę można ująć dwoma drogami: realistyczną lub idealistyczną. Większość wychowawców obecnych czasów przyjmuje realistyczne wyobra-

żenie kultury, gdy Gentile uznaje, że idealistyczna kultura jest jedyną, którą można oprzeć na duchu.

Również prof. Vidari wykazuje potrzebę idei ojczyzny, wolności nietylko w znaczeniu niezależności od zagranicy, lub zdobywania obywatelskiej i politycznej wolności, lecz wolności pełnej karności przy samodzielnym rozwoju cnoty obywatela państwa. „Wolność to cnota sama — świadomość powinności — to duch karności, absolutne oddanie się idealnemu prawu i duchowi ofiary, świadomość prawa i walki o prawo³⁷⁾).

R o l a P a ń s t w a w w y c h o w a n i u. Ciekawy pogląd Gentile'go na rolę państwa w organizacji spraw wychowawczych, wpływający z jego filozoficznej i politycznej myśli. „Wierzymy i twierdzimy, że państwo nie jest systemem prawnym zewnętrznych powściągów i hamulców, zupełnie obcym na wewnętrzne życie człowieka. Dla nas państwo jest substancją etyczną, jest to pełna świadomość jednostki, która, rozwijając się historycznie, wznosi się do osobowości społecznej, w niej się utwierdza i z niej wyprowadza swą wartość“.

Państwa nie ograniczają szczególne węzły, a niepowstrzymane czuje się ono upoważnione rozszerzać się swobodnie, jako zbiorowość. Chociaż pojedynczo rozpatrywana Wola — jako n a r ó d, który tworzy pełnię woli, bacznie pilnuje siebie w świadomości swej własnej przeszłości historycznej. Ta świadomość powstała przed nami, kształtuje naszą narodowość, uogólnia cel naszych czynności i naszej misji życiowej. Ta czynna i dynamiczna świadomość Państwa stanowi Myśl, system idei i interesów, które należy zadowolić, moralne życie, które trzeba urzeczywistnić. Dlatego państwo musi być uposażone w funkcję nauczania. Musi utrzymywać szkoły i opiekować się nimi, gdyż one pielęgnują wzrost moralnego życia, w którym zdobywa państwo swą aktualność. W szkole bowiem państwo urzeczywistnia siebie.

Inaczej nie możemy pojąć wolności, jak gdy ona przystosowuje się do stosunków między Państwem a szkołą. Nauczanie jest, musi być i nie może być jak tylko wolne, wolne ponieważ

³⁷⁾ Zob. G. V i d a r i: *Educazione nazionale*, Torino, Paravia, 3 wyd 1923 r.

inaczej przestanie być tem, czem jest: rozwojem duchowego życia, którego nie masz bez wolności. Przedmiotowe istnienie wolności znajdujemy w państwie. Dlatego szkoła jest częścią Państwa, bez względu na to, czy Państwo ją utrzymuje bezpośrednio, lub czy kierują nią jednostki prywatne czy stowarzyszenia, które, skoro są uznane przez państwo, wykonują swe czynności w granicach prawa, czyli są pośrednim narzędziem Państwa, upoważnione do lepszego wypełniania własnych celów Państwa. Dlatego świadome Państwo starannie nadzoruje szkoły, które choć prywatne, należą do niego, a których nauczanie musi być utrzymane w harmonji z jego bezpośrednimi czynnościami na polu wychowania. Musi jednak utrzymywać i dbać o tę ich swobodę w działaniu, jako niezbędny warunek powodzenia obu zarówno szkół prywatnych, jak i szkół bezpośrednio kierowanych przez Państwo ³⁸⁾).

Włoska reforma szkolna ma podobne polityczne i kulturalne podłoże jak francuska. Poczucie świadomości narodu podniesione przez zwycięski wynik wojny, opiera się silnie na narodowej tradycji, mając za zadanie wzmocnienie celów politycznych. Związek z dawnym Rzymem, jako podstawą współczesnej kultury włoskiej, silniej umocniono. Typ klasyczny wyższego wykształcenia jaśniej i wydatniej przebija się. Równocześnie lud o silny duchu przedsiębiorczym, stojąc przed wielkimi zadaniami technicznymi, ma silne zainteresowanie w ukształtowaniu podstaw zawodowego szkolnictwa.

Postępowanie polityczne i kodeks moralno-kulturalny faszystowski nakazuje, że „naród jest nietylko sumą całego życia jednostek lub narzędziem partyj dla ich własnych celów, lecz organizmem, obejmującym nieograniczoną ilość pokoleń, których jednostki są tylko żywiołem przejściowym, syntezą wszystkich materialnych i niematerialnych wartości rasy.

Prof. Alfred Rocco, Minister Sprawiedliwości, przedstawiając doktrynę faszystowską w mowie w Perugji 31 sierpnia 1925 r. oświadczył, że zgodnie z faszyzmem społeczeństwo nie istnieje dla jednostki, lecz jednostka dla społeczeństwa.

³⁸⁾ Zcb. Gentile: *Il fascismo al governo della Scuola*, wyd. F. F. Baffi, Palermo, Sandron, 1924, str. 211 — 12.

Ruch faszystowski objął szereg prawodawczych reform jak: odbudowanie narodowych finansów, reorganizację biurokracji w interesie wydajności pracy, reformę wychowania, załatwianie pokojowe zatargów w pracy, odnowienie karności w każdym departamencie państwa i w każdej dziedzinie narodowego życia, ulepszenie uprawy roli i postęp w przemyśle.

Podstawy narodowości są wspólne: język, wierzenia religijne, kultura, granice naturalne, organizacje, wspólne idee, dążenia, przyzwyczajenia, intuicje i cele. System wychowawczy Gentile'go szczególnie podkreśla k u l t y w o w a n i e k u l t u r y n a r o d o w e j, co uwydatnia się w organizacji szkół elementarnych i średnich, które mają zakreślone odrębne kulturalne cele, jako równoległe systemy. Pierwsza daje kulturę samą ludowi, druga opiera się zasadniczo na bezpośredniej znajomości klasyków. Nie znaczy to, że tylko bogaty jest upoważniony do wyższego szkolnego wykształcenia, lecz znaczy, że tylko ci uczniowie, którzy mają poważne skłonności woli otrzymują średnie wykształcenie w państwowych szkołach.

Z wewnętrzną organizacją szkolnictwa zasługuje na uwagę energja administracyjna, z którą zabrano się do odbudowy. Dobór do zarządu i armji z szerokich mas ludu odbywa się, nie tyle przez samodzielny wzrost sił, ile przez państwowe zakłady wychowawcze (Convitti nazionali), w których uzdolnione dzieci niezamożnych sierot wojennych wychowuje się do zadań państwa.

Cechą charakterystyczną jest doskonałość szczegółów w m e t o d z i e o r g a n i z a c j i i w y b o r z e t r e ś c i przedmiotów. Dnia 22 listopada 1923 r. wyszedł dodatek o planach godzin, programach szkolnych, z uwagami metodycznymi do królewskiego dekretu z 1/X. 1923 r.³⁹⁾ na miejsce dawnych postanowień z 29.I 1905 r. Charakteryzują to rozporządzenie nie tylko nowoczesne tendencje, lecz i współczesny ruch narodowy i polityczny. Z niezwykłą starannością, wnikającą w dalekie szczegóły, opracowano to rozporządzenie, które daje jednak

³⁹⁾ Zob. Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, Rome, 1923, część I, nr. 250. str. 6505.

nauczycielowi wiele swobody. Pierwsze zdanie przedmowy tego programu mówi, że on ma „wskazówkowy” charakter, podobnie jak angielskie sugestje dla nauczycieli wydane w 1927 r.

Całym programem owłada streszczona powyżej ideologia i zdecydowane, pełne siły ograniczenie do ludowej tradycji. Największe zawsze i najprostszym bywa i staje się dostępnym prostym duszom, jak znaczenie przewodnictwa. Szkoła ludowa ma zadanie łączyć lud w całej szerokości z jego największymi postaciami. Nauczyciel nie potrzebuje się obawiać żywego pośrednictwa, gdyż nic nie jest stosowniejszym, jak studjum nieśmiertelnych, trudno dostępnych dzieł. Tylko połowiczne wykształcenie, lektura średnich dzieł i pobieżne przyswajanie materiału naukowego czynią z nauczyciela kramikarza mądrości. Wielcy są najprostszymi i choć wstępowanie na wyżyny męczy wstępującego, lecz tem łatwiej chłopiec poznaje trudności, z jakimi musi walczyć, a które go prowadzą do cierpliwości pełnej miłości. Zajmowanie się wielkimi pozostawia w duszy powietrze wyżyn, pomagając wstępowaniu na nowe wzniesienia. Odchodzenie od obcowania z wielkimi do obcowania z najmniejszymi nie obniża nauczyciela, lecz uzdalnia go do mówienia w pełni religijnie natchnionym duchem. Nie ma on czerpać z dzieł drugiej ręki, lecz z pierwszorzędnych źródeł.

Wewnętrzna forma narodowego wychowania okazuje pociągnięcia antydemokratyczne, wychowanie ku czci bohaterów, w uznawaniu p r z e w o d n i c t w a d u c h o w e g o najwybitniejszych Włochów, chętnego na usługi otoczenia tłumu, wychowanie świadomości przedziałów społecznych z gotowością oddania się większym ludziom, przebija się z planów naukowych szkół ludowych. Zamiast powierzchownej popularyzacji kultury okazuje się ludowi to, co naród doprowadziło do wielkości bezpośrednio bez płytkiego pośrednictwa, aby do wielkich ludzi narodu budzić cześć, poczucie przynależności i skromnego dążenia. Wiąże się przeto najszersze masy z tradycją i kulturą starodawną, wskazując zarówno nauczycielom, jak i uczniom, jako cel pracę nad własnym udoskonaleniem przez obcowanie z największymi duchami i najpodnioslejszymi czynami.

III. ORGANIZACJA WYCHOWANIA ELEMENTARNEGO.

Zgodnie z dekretem królewskim z dnia 1 października 1923 r. ⁴⁰⁾ podzielono nauczanie elementarne na cztery stopnie:

1) Ogródki dziecięce (il grado preparatorio lub la scuola materna) dla dzieci od 3 do 5 roku życia.

2) Szkoły elementarne niższe (il grado inferiore) złożone z 3 klas od 6 do 8 roku życia.

3) Szkoły elementarne wyższe (il grado superiore) z dwu klas od 9 do 10 roku życia.

4) Kursy uzupełniające (corsi integrativi) do 14 roku życia.

O g r ó d k i d z i e c i ę c e. Ważną jest rzeczą, że po raz pierwszy w historii wychowawczej Włoch nauczanie w ogródkach uznano za część istotną nauczania elementarnego, przygotowującą do pracy szkolnej.

Rozwój psychologii w ostatnich latach spowodował dwie zmiany w teorii i praktyce wychowawczej, a pojęcie wychowania, jako kierowanie zainteresowaniami i czynnościami dzieci przyjęło się na obu stopniach w całości. W rezultacie wynikły duże zmiany w organizacji i zaopatrzeniu szkół.

Odpowiednio do nowych p r o g r a m ó w w ogródkach dziecięcych dzieci przebywają w nich po sześć godzin dziennie.

Program zawiera przedmioty	Godzin tygodniowo
Religia	1
Śpiew, rysunki, recytacje	4
Zabawy	6
Ogrodowe zajęcia, gimnastyka, higiena i t. p.	24
	35

Przedmioty, jak zabawa i gry, muzyka i sztuka nie tylko uzyskały uznanie dla swego miejsca w planie, lecz by praca była możliwie wydajna, musiano urządzić boiska, sale ćwiczeń,

⁴⁰⁾ Zob. Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, Rome, 1923, część I, nr. 250, str. 6505, nr. 2185.

warsztaty i sale studjów sztuki, a metody zmieniły się, by pozwolić na wykazanie w okazji inicjatywy i dać sposobność do samowyróżania się.

Zamiast systemu Montessori przystosowano jego zasadniczą ideę „indywidualnej pracy”, rozszerzając ją szeroko na włoskie szkoły dziecinne, co pociągnęło rozszerzenie samokierowanej pracy na szkoły elementarne i średnie.

Rozporządzenie z lutego 1926 r. upoważniło Towarzystwa Humanitarne w Medjolanie do prowadzenia kursu przygotowania nauczycieli dla ogródków dziecięcych i szkół elementarnych, a nadto urządziło kurs pod osobistym nadzorem Dr. Marji Montessori, trwający sześć miesięcy i zawierający w planie następujące przedmioty: fizjologję dzieci, metodę Montessori, psychologję, religję, gospodarstwo domowe, muzykę i sztukę.

Obok metody Montessori w ostatnich latach zaczęto wprowadzać we Włoszech metodę Farrante Aporti'ego zw. Aportiana.

Kształcenie nauczycieli dla ogródków dziecięcych ujął dekret królewski z 31 grudnia 1923 r. nr. 3106 o ustaleniu metod na trzyletnim kursie dla przygotowania nauczycieli ogródków dziecięcych. Dlatego dzisiaj nauczyciele muszą posiadać dyplomy z uznanej instytucji.

Nauczycieli było 12759 w 1926-27 r., z tego z dyplomem „giardiniera” 4089, z dyplomem element. lub lic. norm. 2822; bez dyplomu 5848.

W 1921-22 latach było ogródków dziecięcych 5902 z 397.610 dziećmi od 3 — 6 lat, czyli jedna szóstka z ogólnej liczby dzieci w tym wieku we Włoszech, gdy we Francji np. niemal o równem zaludnieniu było w r. 1919-20 tylko 3415 publicznych i prywatnych ogródków dziecięcych z 246.985 dziećmi od 2 do 6 lat. We Włoszech liczba ta wzrastała od 4.587 w 1914-15, — do 5962 w r. 1923, a do 7069 z 606.072 dziećmi na 38,756.433 ludności czyli 15 na tysiąc w 1926-27 r.

Metodą Fröbela w 1925-27 prowadzono 1625 ogródków dziecięcych, metodą Montessori 158, metodą aporti'ana 861, resztę metodami mieszanymi dzięki pracy organizacyj społecznych, jak: Towarzystwo Potrzeb Południa, Narodowe Towar-

rzystwa Południa, Komitet zakładania szkół i ogródków dziecięcych w Rzymskiej Kampanji i inne.

Ministerstwo zachęca do zakładania tych szkół przez udzielanie zapomóg w 1921-22 udzielono 2.246 czyli 38.05% ogródków w kwocie 1,036.519 lirów, rachując po 2.78 l. na sto mieszkańców, a 2,60 na dziecko. W 1923 r. sumę zwiększono do 5.000.000 lirów na popieranie zakładania ogródków dziecięcych.

S z k o ł y e l e m e n t a r n e. Cpinja o potrzebie reformy szkoły elementarnej szerzyła się oddawna wśród nauczycieli polityków i obywateli wszystkich klas.

Celem przystosowania do praktycznych zadań, uznał Gentile za sprawę pierwszą: **z r e f o r m o w a ć d u c h a n a u c z y c i e l i**, którzy powinni się nauczyć, że wychowanie jest duchową czynnością, rozwijając stale samoodtwarzanie się jednostki nauczyciela. Szkoła rozpoczyna się wtedy, gdy człowiek pragnie istnienia zasobu kultury. W tem znaczeniu kulturą jest to „co sami robimy, to jest życie naszego ducha”.

Ta tylko kultura, która się opiera na duchu, może być przez niego szukana i wcielana — **k u l t u r a i d e a l i s t y c z n a**. Nie jest ona w książkach, ani w umysłach innych, — a istnieje tylko w naszych duszach i tam się stopniowo wytwarza. Idealistyczne wyobrażenie kultury uzdalnia nas do zrozumienia ducha szkoły. Tę duchowość rozumieją ci, którzy żyją wewnątrz szkoły.

Wychowanie musi zdążać w kierunku **d u c h o w e j s a m o d z i e l n o ś c i**. Szkoła musi być wolna i w szkole musi być wolność. Prawdziwy nauczyciel musi posiadać typ Sokratesa, być zarazem wychowawcą i egzaminatorem, który poucza, gdy osądza, a osądza gdy poucza ⁴¹⁾.

Plan powinien dawać nauczycielowi dużo swobody w pracy nad wykonaniem przepisanego celu, a władze lokalne wychowawcze podobnież muszą posiadać dość swobody, by przystosować szkołę do różnych wymagań otoczenia.

⁴¹⁾ Zob. Bertrando Spaventa: *Libertà d'insegnamento*, Firenze, 1920 ze wstępem Gentilego. Z ideą tą zgadzają się i przeciwnicy reformy jak E. Troilo w: *Il problema della scuola e della libertà*, Bologna i Rud. Mondolfo w *Libertà della scuola*, Bologna, Capelli, 1922.

Szkoła elementarna przeznaczona dla większości ludu stała się dziś celem sama w sobie. Nowa ta szkoła elementarna przechodzi więcej niż poprzednia. Poza nauczaniem: pisania, czytania i rachowania, którego dostarczała dawna szkoła, jako pożytecznego narzędzia, które może oddawać wielką, małą usługę lub żadnej, obecna stara się: uzdolnić dzieci w granicach swych lat do obcowania z idealnymi wartościami rzeczywistości, które rozszerzają ich duchowy widnokrąg, iż mogą bardziej poufale i świadomie orjentować się w świecie, w którym muszą żyć.

Aby dojść do tego celu i aby dać szkołom elementarnym nową postawę duchową, wprowadzono **n a u c z a n i e r e l i g j i i s z t u k i**, gdyż one stanowią dwa źródła, z którego nowa szkoła ludu musi tworzyć swe pożywienie.

Wprowadzenie nauczania religijnego do szkół elementarnych powinno jednak być wyjaśnione nie, jako wprowadzenie ze strony Gentilego konfesjonalizmu, ani nie powinno prowadzić do błędnego mniemania, że wychowanie religijne stoi w rażącej sprzeczności do pojęcia wolności i samo-kształtowania się, które zostało opisane, jako podstawowe w całej reformie. Gdyby to było zamiarem prawodawcy wprowadzenie nauczania religijnego nie byłoby ograniczone do szkół elementarnych, lecz byłoby rozszerzone na nauczanie średnie i wyższe. Fakt zaś, że zostało ograniczone, oznacza jasno, że jego celem jest rozwijać w dziecku od pierwszego obudzenia się świadomości znaczenie boskości, wiecznego absolutu — tej rzeczywistości, która nieskończenie nas przewyższa i która tylko może dać nam miary lub wskazówki jak mierzyć wszystkie wartości i ideały.

Przed dzieckiem, gdy stawia pierwsze kroki swe i rozgląda się wokoło, aby znaleźć swoją drogę, staje naocznie to życie w jego codziennych przemianach, z jego bogactwem i jego nędzą, dobrocią i nikczemnością, szczęściem i nieszczęściem, ten wiecznie zmienny świat ⁴²⁾ ciągle nalegający na przyszłość,

⁴²⁾ Pogląd ten odpowiadałby zasadniczym koncepcjom amerykańskiego myśliciela Williama Hearda Kilpatrick'a, zawartym w książce p. t.: *Education for a Changing civilization*, New York, Macmillan Co, 1927, str. 143.

której nie możemy przewidzieć, lecz na którą musimy być mimo to przygotowani.

Jakakolwiek będzie jego przyszła droga życia, jaką sobie utoruje karierę własnymi rękami, pewnem jest, że jego pierwsze kroki będą z wiarą w przyczynę, która rządzi światem, że będzie miał zaufanie w Wartość, która wzmacnia jego rozwijającą się myśl z zapewnieniem dobroci i rozumu życia.

Szkoła elementarna może hodować w sercu dziecka wiarę i ufność w życie, może uczyć je, jak walczyć i cierpieć dla ideału.

Podnieść myśl dziecka ku boskości w celu, by mogło odkrywać poważne zadania ludzkiego życia, jest jedynym przedmiotem nauczania religijnego. A jeżeli to nauczanie przyjęło formę religii katolickiej, to należy zawdzięczać jedynie faktowi, że katolicyzm był przez stulecia wiarą ludu włoskiego, że jest częścią jego tradycji, że i dziś jeszcze do niej należy w wielkiej większości i dlatego najlepiej odpowiada wczesnemu wzrostowi dzieci. Będzie zaś tak pod warunkiem, że zgodnie z nowymi planami wychowawczymi nauczanie religijne odbywać się będzie nie w formie katechizmowych reguł i zawitych dogmatów teologicznych, lecz raczej pod osłoną sztuki i wyobraźni, którą chętniej chwytają zdolności intuicyjne dziecka, przeto może lepiej podniecać w niem obudzone zainteresowanie.

Nauczanie religijne w elementarnym planie w ten sposób objawia swą szczególną funkcję, która nie ma przeszkodzić w rozwoju osobowości ucznia przez nakładanie na niego wiary danego kościoła, lecz raczej dodać duchowej mocy jego duszy, by nie mógł się znaleźć pustym i zwiędłym prędzej, czy później, gry zacznie czuć potrzebę przyglądania się bardziej świadomie zagadnieniu celów życia. Dlatego nauczanie religijne nie przedstawia zniewolenia, przymusu dla osobowości ucznia, lecz pomoc dla jego wolnego i samodzielnego wzrastania.

W ten sposób nauczanie religii stało się przedmiotem zasadniczym w systemie wychowawczym włoskim.

Program zawiera pacierze i hymny religijne, opowiadania, objaśnienia modlitw, epizodów ze Starego i Nowego Testamentu, o życiu Chrystusa i jego zaleceniach, historję religii katolic-

kiej, życie wielkich świętych włoskich, zasady życia religijnego, poznanie sakramentów i pieśni religijnych.

W nauce religji ma dbać nauczyciel nie o pielęgnowanie religji, lecz w śpiewie, w języku włoskim i historii włoskiej podnosić ma pierwiastki religijnej kultury i ożywiać je, wychodząc nie z materiału, lecz z religijnych przeżyć, z udziału w życiu religijnem ludu obecnego.

Po omówieniu w pierwszej klasie pytań dzieci, leżących w sferze religijnej, w drugiej klasie przechodzi się ustępy ze starego testamentu, a w trzeciej klasie życie Chrystusa. W 4-ej klasie przechodzi się już naukę religji z biblji przez historję Kościoła i zajmuje się życiem religijnem ludu włoskiego, formami jego wyrażeń i jego wielkimi postaciami. W uzupełniającej klasie czyta się religijnych klasyków włoskich, przede wszystkim Manzoni'ego.

Naukę religji powierza się fachowym nauczycielom, którzy się do tego zgłoszą, po odbyciu egzaminów specjalnych, oddając im naukę nie więcej, niż trzech klas. Przy większej liczbie kandydatów wybiera się młodszego, elastycznego, dosyć ognistego, aby był towarzyszem dzieci, kierującym nie tylko ich zabawami, ale i przewodzącym w nich, łącząc z zabawą cnotę karności.

Znaczenie religji ma być podstawą i ukoronowaniem włoskiej szkoły elementarnej.

Władze szkolne są obowiązane pytać się władz kościelnych o kwalifikacje kandydatów do nauczania religji.

Następną zasadą reformy szkoły elementarnej jest nauczanie s z t u k i. Ujmując ją jako bezpośrednie wyrażenie indywidualności i swobodny twór podmiotu, Gentile przypuścił, że dziecko, będąc z natury artystą i twórcą swego własnego obrazu świata, jest w możności zadowolić potrzeby przemiany swej rodzącej się osobowości w wyobrażoną rzeczywistość.

Skoro szkoła zamierza kształcić osobowość, a osobowości dzieci mają wysoce artystyczny charakter, wtedy ta forma wychowawcza musi koniecznie zawładnąć wszystkimi innymi w szkole elementarnej.

Cały plan nowej szkoły, od c z y t a n i a według programów od ćwiczeń w rysunkach, w naukach przyrodniczych, czy

w zabawie, aż do samej religji, przybiera zdecydowanie artystyczny charakter. Nie wystawia się dziecka więcej na metody mechanicznego i monotonnego przyswajania, lecz uczy się ono obecnie p i s a n i a bez używania dawnych wzorów, jakie zmuszały poprzednio wszystkich uczniów pisać podobne znaki bez żadnej indywidualnej różnicy. Niema też obecnie więcej zadań do wypracowania, ani też nie musi pisać o czemś, o czem nic nie wie i co go nie interesuje.

Obecnie pisze on, kiedy chce i gdy czuje, że ma coś do powiedzenia, a te dowolne ćwiczenia jego mogą przyjmować postać pamiętników, sprawozdań z jego codziennych doświadczeń w szkole lub poza nią. W swych rysunkach szkolnych on nie reprodukuje, nie powtarza linii, cieni z innego wzoru, lecz to, co rzeczywiście widzi w życiu lub sobie wyobraża. Może, skoro chce, ilustrować swój dziennik.

Idąc za naturalnym popędem, w y r a ż a w r y s u n k a c h wszystko, co przeżywa. Na rysunkach buduje się całą dalszą naukę. Jako wzór służy tu szkoła wiejska Leopolda i Alicji Franchetti, założona w Tittà di Tastello.

Charakterystycznym jest, że zadania muszą być ilustrowane od 3-ej klasy elementarnej, opierając się na spostrzeżeniach i przeżyciach dziecka, jak i dziennik życia szkolnego, prowadzony przez dzieci od tej samej klasy, zdający sprawę z pracy w szkole, z błędów, pochwał, nagan, opowiadań nauczyciela, opisów ćwiczeń, wydarzeń, uroczystości i t. p. W 4-ej klasie wymaga się pracy obserwacyjnej, wykonywanej przez cały rok, np. rozwój rośliny i t. p. z własnymi ilustracjami.

Główną część czasu szkolnego w 5 klasach poświęcono nauce języka włoskiego. Nauczanie pisania i czytania, co dawniej stanowiło zadanie naczelne, zeszło obecnie na drugie miejsce, gdy pierwsze zajęły przedmioty bliższe naturze dziecka, rozwijające jego umysł. Np. w nauczaniu sztuki, szkoła dba nie tyle o dostarczanie środków, jak raczej o wzniesienie duszy ucznia ku ocenie piękna, towarzysząc i prowadząc dziecko w jego marzeniach o świecie, w jego chwilach wolnych, wskazując na piękno i pierwiastki boskości. Rysunki są początkiem opowiadania historii, ożywione obserwacją obrazów, ćwiczeniami pamięci i wyobraźni.

R a c h u n k i przechodzą liczbami dziesiętnymi wszystkie działania już w 4-ej klasie. Niema już dawnych suchych liczbowych ćwiczeń. Zachęca się ucznia do rozwiązywania zagadnień z pośród czynności, jakimi się zajmuje w domu, lub szkole, by wypracował ich rozwiązanie.

P r z y r o d y uczy się pod nazwą różne wiadomości (nozioni varie) w 2-ej klasie: więc o zegarze i ssakach, jak i pożytecznych roślinach, w 3-ej — o praniu, chorobach, gatunkach zwierząt i ogólnie o minerałach.

Oddzielna nauka przyrody zaczyna się od 4-ej klasy z celem higjicznym. Dla dziewcząt czyszczenie domu, żywienie, pielęgnowanie niemowląt, w szkołach wiejskich o krowie, chorobach bydła, o pożytku i niebezpieczeństwach nawozu. Poleca się nauczycielowi zbadanie oświaty rodziców. Rozszerza się naukę przyrody, na naukę o gospodarstwie ludowem, przy omawianiu skarbów ziemi włoskiej, sposobów wyzyskania sił przyrody np. wody dla wielkich prac gospodarczych i organizacji społeczno-higjicznych.

Nie uczeniem się na pamięć ustępów z podręcznika uczy się przyrody, lecz styka się bezpośrednio z przyrodą, a wiadomości przychodzą do niego przez obserwację bezpośrednią o ile to jest możliwe.

Nauka h i s t o r j i ogranicza się do historii Włoch i nieco Greków w łączności z kulturą rzymską. W 3-ej klasie nowoczesna historia z podkreśleniem najsilniejszym wojny światowej, jako wojny wyzwolenia, a tabela dni zwycięskich tej wojny wisi w każdej sali szkolnej. Historję traktuje się jako dzieje przywódców.

Przy nauce obywatelskiej omawia się rysy ustroju, zarządu, prawa (karne i cywilne) finanse państwa i gminy, ustawodawstwo pracy ojczyście i międzynarodowe.

Nauka ś p i e w u ściśle się łączy z wykształceniem rytmicznym i zabawami.

R o b o t y kobiece w tym względzie walczy się z intelektualistycznie nastawionymi nauczycielkami, podkreślając potrzebę robót kobiecych (koronkarstwo, haft) szczególnie na wsi.

Osobny rozdział w programie mieści pod tytułem: „d u c h o w o p o k r z e p i a j ą c e z a j ę c i a”: opowiadania

nauczyciela, zabawy umiejętnie młodzieży, przedstawienia i opowiadania uczni. Sztukę opowiadania musi nauczyciel zupełnie opanować.

Pozwala się na próby oparcia programu na innych zasadach i starannie się próby te kontroluje.

Szkoła elementarna włoska zwraca również baczną uwagę na wychowanie fizyczne, jak i rozwój umysłowy, poza nadzorem lekarskim, wiele czasu poświęca się na odpowiednie gry, przeważnie przy muzyce w ogródkach dziecięcych. „Uczeń nie jest tylko umysłem, lecz ma też ciało: ciało i duch muszą pozostawać w ścisłym związku wewnętrznym, by zdrowie jednego zależało od całości drugiego“, mówi Gentile, dodając, by: „nauczyciel wychowania fizycznego, zawsze miał w pamięci, że ma on do czynienia nie z ciałem, które należy ruszać wokoło, wyciągać, prostować lub kurczyć, lecz ma on również ćwiczyć duszę i musi współpracować ze wszystkimi nauczycielami w celu przygotowania moralnego postępu ludzkości“.

Szkoła elementarna włoska musi podkreślać duchową jedność narodu przez nauczycieli, wzmacniających świadomość narodową dzieci opowiadaniem o wielkich patriotach włoskich, jak: Garibaldi i Battisti, oraz objaśniać życiorysy włoskich męczenników w czasie niepodległości.

Nie urabiać młodzież różnych okolic na ten sam wzór, lecz ćwiczyć jej uczucia, bez niszczenia ich odrębności (Regionalizm).

W szkole więc elementarnej uczy się tak, by dziecko czuło się zachęcane do wyrażania własnych myśli, do czynienia z własnej woli odpowiednich rzeczy, do urabiania swej osobowości niezależnie i odrębnie od swych kolegów. To znaczy, że ma iść ono w świat z dobrze wyrobionem przyzwyczajeniem do inicjatywy i niezależności, a nie jedynie wyekwipowane w narzędzia do czytania i pisanie, lecz z chęcią zdobywania wiedzy, z wiarą w swe własne siły i znajomością ich granic, a tem samem miejsca swego na ziemi.

Prof. Henri Goy, kierownik służby informacyjnej Sorbony⁴³⁾, objaśniając włoski program nauk mówi, porównując z naj-

⁴³⁾ Por. Goy Henri: „Nouveau code de l'enseignement primaire italien“ Paris, Roger, 1926 str. 266 i „La réforme de l'enseignement primaire en Italie“ w Revue Pédagogique 1925, vol. 86, str. 7 — 30.

świeższymi programami francuskich szkół, że włoskie programy cechują „ostre zerwanie z przeszłością, a bardziej zdecydowany krok ku przyszłości”.

P o d r ę c z n i k i. Dekret królewski ⁴⁴⁾ przepisuje, że tylko podręczniki ogłoszone w wykazie ⁴⁵⁾ Ministerstwa mogą być używane w szkołach.

Podręczniki bada Królewski Zwierzchnik Wychowawczy ⁴⁶⁾ wraz z odpowiednią komisją, a decyzja jej pozwala na używanie podręcznika na obszarze całego państwa, prócz zatwierdzonych tylko na szczególny okręg. Od postanowienia komisji można się odwołać do Ministra.

Autorzy i wydawcy pragnący wprowadzić książkę do szkół, zgłaszają się do Zwierzchnika okręgowego, opłacając 75 lirów za książkę dla pierwszych dwu klas, a 100 lirów za inne książki. Komisja nie przyjmuje do oceny książek, ułożonych przez grupy nauczycieli, dyrektorów, lub inspektorów, lub wydanych anonimowo, pod pseudonimem, albo przez Towarzystwo, złożone częściowo lub całkowicie z nauczycieli lub urzędników administracji szkolnej.

O pracy Komisji podręczników świadczy statystyka:

z 317 książek (histor. i geograf.) było 125 uznanych, 101 nieprzyjętych, z uznanych 73 zatwierdzono na rok, 28 dla nauczycieli i bibliotek;

z 114 książek (relig.) 11 uznanych, 29 nieprzyjętych;

z 350 książek (arytm.) 95 uznanych, 167 nieprzyjętych;

z 1710 książek (czytanek) 32 uznanych, 222 nieprzyjętych.

Raport późniejszy Ministerjalnej Komisji do badania podręczników szkoły elementarnej podaje, że z 1326 książek badanych, 949 uznano, 100 przeznaczono tylko do bibliotek, 277 nie przyjęto zupełnie. ⁴⁷⁾

⁴⁴⁾ Por. Caselli t. c. str. 92—94 nr. 737 z dn. 11 marca 1923 r.

⁴⁵⁾ W Bolletino Ufficiale del Ministero dell'Instruzione Pubblica, Rome.

⁴⁶⁾ Zwany po włosku: Provveditore, co odpowiadałoby naszemu kuratorowi okręgu szkolnego.

⁴⁷⁾ Por. Bolletino Ufficiale del Ministero... Rome, z 23 lutego 1926.

Obowiązkowe uczęszczanie do szkoły. Obowiązek uczęszczania do szkoły rozciągał się do 1904 roku do 9 lat, potem do 12, od 31 grudnia 1923 r. od 6 — 14 lat, obejmując głuche i ślepe dzieci, dla których rząd utworzył seminarjum nauczycielskie, odpowiednio urządzone kosztem 2 milionów lirów.

Każdy zwierzchnik gminy układa i ogłasza corocznie listę dzieci, obowiązanych do uczęszczania do szkoły, na miesiąc przed rozpoczęciem nauki w domu gminy na ścianie hallu. Za wykonane prawa odpowiada on i inspektorzy szkolni, nakładają oni kary pieniężne na rodziców i na tych, którzy zatrudniają dzieci w wieku obowiązku szkolnego ⁴⁸⁾. Lekcje mogą być skrócone w porozumieniu dyrektora szkoły ze sferami rolniczymi co do godzin i dni w odpowiednich okręgach szkolnych centrów rolniczych.

W 1916/17 r. z ogólnej liczby 3,692.024 uczni szk. elem. włoskich wypadło 3,167.245 na niższe klasy I — III, a 524.779 na klasy wyższe IV — VI. Większość kończyła szkołę w 9 roku życia.

W 1923 r. z 4,846.009 dzieci w wieku 6 — 12 lat, 3,987.763 czyli 84% było zarejestrowanych w szkołach, a 3,350.746 uczęszczało faktycznie, z których tylko 2,163.374 dzieci, czyli 63,8% było promowanych. Największa ilość w Piemontcie 69%, a najmniejsza była w Calabrii 57%.

Najlepszym miernikiem wydajności szkół jest rozwój ilości dzieci, w wydanym raporcie 1923 r. było 86.366 szkół elementarnych z 112.073 nauczycielami i 3.987,763 uczniami w 1921/22 r. szkolnym około 95% dzieci uczęszczało do szkół publicznych we Włoszech.

Na 39,000.000 ludności w 1922/23 r. dzieci zapisanych do szkół elementarnych było 10,27%, a z tego przeszło do szkół średnich 0,80%.

Ilość a n a l f a b e t ó w z 68,8% w 1871 r. spadła do 37,6% w 1911 r. z ludności całej 35,000.000 w przybliżeniu 13,000.000 w wieku nad 6 lat życia nie umiało ani czytać, ani

⁴⁸⁾ Por. Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, Rome, 1924, nr. 28, str 549 — 551, z 31 grudnia 1923 r., nr. 3126.

pisać. W 1921 r. było 30% analfabetów, który wzrasta na południu w okolicach Calabriji i Basilicata do 70%, gdy 5% analfabetów było w okolicach Rzymu.

W 1927 r. było 25% analfabetów w całych Włoszech.

B u d y n k ó w szkolnych, odpowiadających wymaganiom, brak we Włoszech dla 45% szkół przeciętnie, na południu nawet do 98%. Dekret z 31 grudnia 1923 roku, Nr. 3125, przeznaczają 1 milion lirów na ten cel z budżetu w okresie 10 lat, zależnie od ilości analfabetów, w tym celu gminy podzielono na 4 klasy. W r. 1923 ma 289 gmin zapłacić pożyczkę w wysokości 106.416.050 lirów na budowę gmachów szkolnych.

K l a s y f i k a c j a s z k ó ł. Dekret z 31 października 1923 r. ⁴⁾ dzieli szkoły na zaklasyfikowane i niezaklasyfikowane, ostatnie podzielono na tymczasowe i subsydjowane. 1) Zaklasyfikowane (scuole classificate), zwyczajne szkoły zakłada i utrzymuje administracja szkolna i gminy, korzystające z autonomji szkolnej. 2) Niezakwalifikowanymi szkołami zarządza komitet dla analfabetów, złożony z 5 członków, z dyrektorów, delegowanych instytucji wychowawczych. Ministra Nauczania Publicznego reprezentuje centralny inspektor. 3) Tymczasowe szkoły zakłada się tam, gdzie warunki nie odpowiadają na założenie zakwalifikowanej szkoły, a zarządzają nimi Towarzystwa wychowawcze, zatwierdzone przez państwo. Zakładają je też samorządowe gminy, zarządzając nimi same, lub przez stowarzyszenia wychowawcze. Może je założyć okręgowy Zwierzchnik wychowania.

Dekret przepisuje, że w szkole zakwalifikowanej nie może być więcej, niż 60 uczni. Tymczasowe szkoły muszą być założone tam, gdzie jest 40 dzieci w wieku szkolnym. Tymczasowe szkoły muszą liczyć najmniej 15 do 40 uczniów, uczęszczających, a z promocją najmniej 10. Gdy topograficzne warunki na to nie pozwalają, to zarządzają nimi osoby prywatne, otrzymujące zapomogi od państwa. Suma ostatniej zależy od ilości dzieci, które na końcu roku otrzymały świadectwo ukończonej niższej szkoły elementarnej. Szkoły subsydjowane, mogą być otwierane za

⁴⁾ Por. ibidem... 1923, nr. 271, str. 6803 — 6805.

zgodą Zwierzchnika Wychowawczego w parafjach i środowiskach rolnych lub przemysłowych, a nauczyciele mogą nie posiadać stopnia kwalifikacyjnego.

Przy tym systemie może każdy prowadzić szkołę, a państwo oszczędza, gdyż organizacje płacą renumerację w stosunku do liczby lekcji, odbytych i otrzymanych wyników.

(Dokończenie nastąpi).

A. DRYJSKI.

PSYCHANALIZA I WYCHOWANIE PLCIOWE

I.

POJĘCIE PSYCHANALIZY. „ZA” I „PRZECIW” PEDAGOGICE PSYCHANALITYCZNEJ.

Psychanaliza w pierwszej chwili swego istnienia była skromnym zabiegiem terapeutycznym, który usiłował leczyć objawy hysterji zapomocą metod psychologicznych, a mianowicie: hipnozy (faza katartyczna) i skojarzeń wolnych. W jednym i drugim wypadku odnajdywano urazy psychiczne (kompleksy), które uwarunkowały chorobę, lecz zostały zapomniane.

Nie należy jednak sądzić, że to jest zapomnienie zwykłe: pogrążone w nieświadomości, nie tracą one nic ze swej energii, przeciwnie, im głębsza jest ich dysocjacja, tem większą posiadają siłę. Z podziemi duszy promieniają owe kompleksy na zewnątrz pod postacią różnych objawów — znieczuleń, bezwładów, kontraktur, fobij, omamów, uchyleń życia codziennego (omyłki czynnościowe w mowie, piśmie, wykonywaniu innych funkcij ruchowych) i t. d. i t. d. Wiecznie żywa ich działalność uwidocznia się stosunkowo najlepiej w marzeniach sennych, to też interpretację snów uważa Freud za naczelną drogę, wiodącą do poznania nieświadomego i najpewniejszą podwalinę psychanalizy.

W pierwszym okresie jej dziejów niewiele było mowy o popędzie seksualnym: ze Studien über Hysterie (1895) nie można jeszcze wywnioskować, jaką później odegra ten popęd rolę w powstawaniu psychonerwic. O seksualizmie dziecka wspomi-

na Freud dopiero w rozprawie „Die Sexualität in der Aetiologie der Neurosen“, która z początku służyła za przedmowę do pracy Stekla „Koitus im Kindesalter“ (1896)¹⁾. Freud zaznacza w niej doniosłość, „jaką dla powstania pewnych ważnych, a od życia płciowego zależnych zjawisk posiadają lata dziecięce“ i skutkiem tego w sprawie zagadnień płciowych zaczął wysuwać na czoło okres dzieciństwa²⁾.

Decydującym dla „odkrycia“ znaczenia seksualizmu w powstawaniu nerwic był rok 1898. Od tej pory psychanaliza rozwija się w dwóch zasadniczych kierunkach:

P r i m o. Freud i jego zwolennicy starają się wykazać z coraz to większą siłą, że psychoneurozy są „wytworem sił popędu seksualnego“, którego udział jest „najważniejszym i jedynie stałym źródłem energii w neurozie“, tak, że życie płciowe pacjentów ujawnia się w objawach chorobowych „albo całkowicie, albo przeważnie lub przynajmniej częściowo“. Objawy te są zatem „czynnością płciową chorych“³⁾.

S e c u n d o. Z metody psychoterapeutycznej rozrasta się psychanaliza w potężny system mistyczno-filozoficzny, próbujący wyjaśnić ze stanowiska seksualizmu wszystkie niemal przejawy życia, począwszy od najbardziej błahych pomyłek, kończąc na twórczości religijnej, artystycznej, filozoficznej i t. p.

Termin „psychanaliza“ oznacza obecnie cztery następujące rzeczy:

1. **M e t o d ę b a d a n i a n i e ś w i a d o m o ś c i.** Pojęcie nieświadomej psychiki jest najogólniejszym założeniem psychanalizy i sam Freud powiada, że ona „beabsichtigt und leistet nichts anderes als die Aufdeckung des Unbewussten im Seelenleben“⁴⁾.

¹⁾ Praca Stekla ukazała się pierwotnie w Wiener med. Blätter, 1894, Nr. 1.

²⁾ Pomimo to jeszcze w pierwszym wydaniu Traumdeutung (1900) utrzymywał on, że dzieciństwo nie zna pożądania płciowego.

³⁾ Freud, Trzy rozprawy z teorii seksualnej, tł. pol. Jekelsa i Albińskiego, str. 65 — 66.

⁴⁾ Freud, Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, 1916 — 1917, str. 452.

2. M e t o d ę p s y c h o t e r a p e u t y c z n ą. „Psychanaliza usuwa objawy histeryczne, przypuszczając, że one są tworem zastępczym — niejako transkrypcją — całego szeregu silnie zabarwionych zajęć psychicznych, życzeń i dążeń, które na skutek szczególnego procederu ps. (s t ł u m i e n i a) nie mogły zostać poddane obrobieniu i załatwieniu przez świadomą czynność ps.” Zadaniem jej jest odnaleźć owe zajęcia w głębszych warstwach duszy (nieświadomości) i włączyć do syntezy świadomości zwykłej, dzięki czemu zaburzenia w funkcjach cielesnych i duchowych, jako ich wykładniki, zostaną usunięte.

3. P r ó b ę zastosowania do procesów psychicznych zasady ścisłego determinizmu, a co za tem idzie zrozumienia takich objawów (sny, fobje, uchylenia i t. d.), które dotychczas były uważane za zjawiska niewytłumaczone, albo wprost przypadkowe.

4. O g ó l n ą t e o r j ę p s y c h o l o g i c z n ą, która pragnie sprowadzić wszystkie przejawy życia do jednego mianownika — wyrazu nieświadomych popędów seksualnych. Niektórzy psychanalitycy idą w tym kierunku nadzwyczaj daleko. Wspomnę o Ranku ⁵⁾, który całą kulturę określa jako zespół wysiłków, dążących do przeistoczenia świata zewnętrznego w s u r o g a t ł o n a m a c i e r z y Ń s k i e g o. Żyjemy powiada, w świecie symbolów, które w ostatecznym rachunku oznaczają jedno — uterus i drogi doń wiodące...

Pierwsze próby zastosowania na szerszą skalę wyników psychanalizy do potrzeb wychowawczych uczynił nie sam Freud, lecz jego uczniowie — Pfister i Jones. Szczególnie duży wpływ na zrozumienie jej znaczenia dla pedagogiki miała praca Pfistera, *Die psychoanalytische Methode* ⁶⁾, którą autor nazywa —

⁵⁾ Patrz jego: *Das Trauma der Geburt*, 1924, *Der Künstler und andere Beiträge zur Psychoanalyse des dichterischen Schaffens*, wyd. 4-te i inne.

⁶⁾ *Pädagogium* tom I-szy, 1913 r. (istnieje kilka wydań). Inne prace tegoż autora: *Psychoanalytische Seesorge u. experimentelle Moralpädagogik*. *Protestantische Monatshefte* XIII, 1909. *Anwendungen der Psychoanalyse in der Pädagogik und Seesorge*. *Imago* I, 1912. *Was bietet die Psychoanalyse dem Erzieher*, 1917. *Ein neuer Zugang zum alten Evangelium* 1918. *Elternfehler*, *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 1929, Heft 5, 6, 7, 8 i 9.

wstępem do psychanalizy wychowawczej. Przedmowę do tego dzieła napisał Freud. Mówi on w niej, co następuje: Terapia sugestywna przekroczyła w swoim czasie zakres medycyny i oddała się na usługi wychowania ⁷⁾. Jeżeli mamy wierzyć pracom, ogłoszonym w tej materji, to była ona środkiem skutecznym do usuwania różnych wad dziecięcych — fizycznych i duchowych. Nikt się nie dziwił takiemu rozszerzeniu działalności terapii sugestywnej. Nasuwa się samo przez się pytanie, czy psychanaliza nie mogłaby spełnić roli podobnej. Oczywiście tak, i tem bardziej, że ona wnika głębiej w strukturę mechanizmu duchowego i wywiera bardziej trwały wpływ, niż tamta. Użyteczność pedagogiczna terapii sug. stała się właśnie całkiem zrozumiałą dopiero dzięki psychanalizie. Przez odpowiednie wyszkolenie wychowawców w zasadach psychanalizy, możnaby bardzo zaradzić złu. Szczególny nacisk należałoby położyć na jej znaczenie profilaktyczne.

W innym miejscu powiada Freud, że teren psychanalizy jest równie obszerny, jak psychologii, która w naszych czasach wkracza niemal we wszystkie dziedziny pedagogiki.

Właściwym twórcą pedagogiki psychanalytycznej (zwanej także Tiefenpädagogik) jest Pfister. Psychanaliza opiera się według niego na głęboko moralnych zasadach i tylko ludzie źli i cyniczni starają się ją oczernić. Temi zasadami jest: w y z w o l e n i e i o p a n o w a n i e sił instynktowych, które się wymykają władzy osobowości; z n i s z c z e n i e i l u z y j, które przedstawiają w oświeceniu fałszywym nasze życie; u d u c h o w i e n i e j a ż n i przez trwałe zamiłowanie prawdy. Któż mógłby, pyta, zaprzeczyć charakteru moralnego tym postulatom?

Podobnie utrzymuje Jones ⁸⁾: psychanaliza jest specjalną metodą, przenikającą do głębszych warstw duszy, to zn. popędów, które dążą za wszelką cenę do urzeczywistnienia. Kie-

⁷⁾ Zobacz pracę moją Sugestia i Wychowanie. Ruch pedagogiczny 1927 maj—czerwiec.

⁸⁾ Jones, Psychoanalysis and Education. Journal of educat. Psychology, 1910 — 1912. Papers on psychoanalysis w y d a n i e d r u g i e, r o z d z. 34. W trzecim wydaniu tego dzieła rozdział o stosunku psychanalizy do wychowania został skreślony.

runek i charakter tych dążeń prymitywnych decyduje o przyszłym rozwoju osobnika. Psychanaliza, dzięki wnikaniu w najgłębsze tajniki duszy dziecka, przez neutralizowanie i sublimowanie jego amoralnych i aspołecznych popędów ⁹⁾, spełnia niezmiernie ważną funkcję wychowawczą. Posiada ona dla pedagogiki „sto razy większe znaczenie, niż cała dotychczasowa psychologia”.

Z różnemi zmianami, mniejszą lub większą powściągliwością, bronili i bronią psychanalizy w związku z jej znaczeniem pedagogicznym: Th. Flournoy ¹⁰⁾, Messmer ¹¹⁾, St. Hall ¹²⁾, Claparède, Piaget ¹³⁾, Bovet ¹⁴⁾, Hesnard ¹⁵⁾, Baudouin (Ch) ¹⁶⁾, Ralph ¹⁷⁾, Mackie ¹⁸⁾, Flügel ¹⁹⁾, i t. d. i t. d. W 1926 r. zwolennicy

⁹⁾ Nie należy zapominać, że z punktu widzenia psychanalizy dziecko jest istotą amoralną, aspołeczną, jest „małym zbrodniarzem”. Patrz Adler, Fortmüller i Wexberg, Heilen und Bilden. Medizinisch-pädagogische Arbeiten aus dem Gebiete der Individualpsychologie. Wyd. 2-gie 1922. Stekel, Archiv f. Kriminalanthrop., tom 41, str. 272.

¹⁰⁾ Flournoy, Claparède i Schneider wykładali o psychanalizie w Instytucie Rousseau i uniwersytecie Genewskim. Kurs pierwszego z tych badaczy (semestr zimowy 1913 — 1914) był świetnym wstępem do psychanalizy. Zobacz także Claparède'a wstęp do tłumaczenia fr. pięciu odczytów Freuda O psychanalizie (Paris, Payot).

¹¹⁾ Messmer, Die Psychoanalyse u. ihre pädagogische Bedeutung. Berner Seminarblätter, 1911, V, 9.

¹²⁾ Patrz jego wstęp do angielskiego wydania Die Psychoanalytische Methode Pfistera.

¹³⁾ Piaget, La psychanalyse dans ses rapports avec la psychologie de l'enfant. Societé A. Binet. Bulletin Mensuel, Nr. 132, 133 (1920 luty — marzec).

¹⁴⁾ Bovet, La psychanalyse et l'éducation. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, XI année, 1920. (Istnieje polski przekład tej pracy z eksperanta, niestety bardzo zły).

¹⁵⁾ Hesnard, La vie et la mort des instincts (Stock, 1926), L'individu et le sexe (Stock, 1927), La psychanalyse (Stock, 1928). Autor ten był z początku wrogo usposobiony dla psychanalizy (patrz jego La Psychanalyse des névroses et des psychoses, 1914 Alcan). Nawrócił się dopiero w 1923 r.

¹⁶⁾ Ch. Baudouin, Etudes de psychanalyse. Delachaux et Niestlé 1922.

¹⁷⁾ I. Ralph, Connais-toi toi-même par la psychanalyse. Tłumacz. z angielskiego Dr. S. Jankélévitch. Payot, 1924.

¹⁸⁾ A. Mackie, Psychoanalysis and Education. Austr. J. of Psychology I, 2, 1923, str. 104 — 110.

¹⁹⁾ I. C. Flügel. The psycho-analytic Study of the Family. London, 1921.

Freuda założyli specjalne pismo pedagogiczne — Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, redagowane przez prof. Schneidera i dr. Menga²⁰). Na kongresie psychanalitycznym w Stuttgarcie (lipiec, 1927) uczyniono próbę zapoznania szerszej publiczności w Niemczech z wynikami psychanalizy. Akcja powiodła się w znacznym stopniu. Nieco później Die neue Erziehung (lut, 1928 r.) ogłosiło szereg artykułów (Pfistera, Menga, Wittelsa, Müller-Braunschweiga, Zulligera i t. d.), których zadaniem było krzewić w ciągu dalszym idee, poruszone na wspomnianym kongresie. W lutym 1929 r. powstaje Instytut Psychanalityczny we Frankfurcie²¹). Na jego otwarciu przemawiał Meng w imieniu Südwestdeutschen Arbeitsgemeinschaft der Deutschen Psychoanalytischen Gesellschaft, zaznaczając, że w programie zadań Instytutu, pedagogika odgrywa rolę pierwszorzędą. Szczególne zainteresowanie obudził referat córki Freuda — Psychanaliza i pedagogika. W lipcu r. b. powstała znowu świeża placówka pedagogiki psychanalitycznej, a mianowicie Institut für psychoanalytische Pädagogik w Stuttgarcie²²).

Naczelnem zadaniem Instytutu powyższego jest dać możliwie gruntowne wykształcenie (wykłady, ćwiczenia w seminarjach) w zasadach pedagogiki psychanalitycznej zarówno kandydatom do stanu nauczycielskiego, jak i wykwalifikowanym już nauczycielom. Wstęp jakby do tego stanowi artykuł prof. Schneidra, Psychoanalyse und Lehrerbildung²³), ogłoszony w Zeitschr. f. psychoanalytische Pädagogik (zeszyt 8—9, maj, — czerwiec r. b.).

²⁰) Jest to miesięcznik (Wien, In der Börse). Dużo ciekawych artykułów znajduje się także w Imago, Zeitschr. für Anwendung d. Psychoanalyse auf d. Natur u. Wissenschaft.

²¹) Od 1920 r. istnieje Berliner Psychoanalytische Institut, przy którym znajduje się poliklinika psychanalityczna.

²²) Na otwarciu tego Instytutu była urządzona II Pädagogische Woche zur Einführung in die psychoanalytische Pädagogik (od 28 lipca do 3 sierpnia). Przemawiali: Schneider (Angst u. Schuld), Meng (Die Krise d. Pädagogik durch Freud), Zulliger (Praktische Anwendung u. Ergebnisse der Psychoanalyse in der Schule) i inni.

²³) Temat swój określa on jeszcze inaczej, a mianowicie: Was bietet uns die Psychoanalyse zur Berufsauslese und zur Berufsausbildung des Lehrers?

Na specjalne podkreślenie zasługuje fakt, że stali uczestnicy Zakładu będą zmuszeni poddać się sami dokładnej analizie.

Należy wyznać, że grupa osób, skupiona koło Zeitschrift f. p. Pädagogik wykazuje dużą sprężystość w rozszerzaniu swych idei. Nie zawsze im się to udaje, czego dowodem był wydrukowany niedawno protest w Wochenschrift für katholische Lehrerinnen, Organ des Vereins Katholischer Deutscher Lehrerinnen (Nr. 11, marzec, r. b.). Protest zawiera szereg zarzutów, które można sprawdzić do punktów następujących: ²⁴⁾

1. Psychanaliza nie może przynieść nauczycielstwu żadnych korzyści pozytywnych, gdyż sami jej koryfeusze (protest powołuje się w danym wypadku na dr. Ferenczi) utrzymują, że nie są w stanie oznaczyć ściśle jej wartości pedagogicznej. Nie mogą także podać wskazówek praktycznych, jak postąpić w tym lub innym wypadku.

2. Panseksualizm Freuda, wyprowadzający wszystkie przejawy ducha z popędu płciowego, nie zgadza się z psychologią chrześcijańską.

3. Należy uważać za zwyrodnienie najgorszego gatunku, jeżeli się utrzymuje na serjo: że można się zajmować onanizmem bez szkody dla zdrowia moralnego i fizycznego (pogląd dr. Reicha); że jednostki, które się nie oddawały onanizmowi w okresie pokwitania, nie posiadają zwykle zdrowia, przeciwnie popadają często w neurozę, a nawet ulegają schizofrenji (p. dr. Sadgera); że mężczyzna, który poślubia młodą dziewczynę, a nie dotknął się.. poprzednio innej kobiety, jest niedołągą w sprawach miłosnych (dr. Hodann).

Jednym z pierwszych przeciwników psychanalizy, którzy występowali w obronie chrześcijańskiej etyki płciowej i pedagogiki, był Foerster ²⁵⁾. „Nasze”, powiada, „stanowisko etyczne w kwestji płciowej nie powinno zależeć od wątpliwych teoryj wiedzy lekarskiej”, tymczasem Freud jest teoretykiem, w któ-

²⁴⁾ Odpowiedź ze strony psychanalitików na protest powyższy znajduje się w Zeitschrift f. p. Pädagogik, lipiec, 1929, zeszyt 10.

²⁵⁾ Patrz jego: Psychoanalyse und Pädagogik. Oesterreichische Rundschau tom 35. Seksualna etyka i pedagogika. Tłumaczenie K. Schotta, 1911. Wychowanie i samowychowanie. Tłumaczenie Mirskiego.

rego umyśle „wrażenia ułamkowe“ formują się natychmiast w hipotezę, pozbawiającą go możliwości należytego rozumienia zjawisk życiowych. Dzięki temu odczuwa się w jego nauce brak poczucia rzeczywistości. Główny błąd twórcy psychanalizy polega na tem, że pochodzenie zaburzeń nerwowych uogólnia na podstawie jednego z licznych czynników, a mianowicie płciowego, który w istocie może odegrać rolę patogeniczną tylko przy określonym usposobieniu (konstytucja seksualna) i w ściśle oznaczonych warunkach.

Przyczyn wznoszącej się nerwowości w wyższych sferach inteligencji należy szukać, według Freuda, w kulturalnej etyce płciowej: ²⁰⁾ „właściwie każda kultura, wymagająca coraz silniejszego opanowywania popędów, kaprysów i namiętności, prowadzi ostatecznie ludzkość do hysterji“. „Na miejsce stłumionych, wrogich kulturze sił duszy, zjawia się nerwica“... Jeżeli nawet osobnik utrzyma się przy zdrowiu, to w każdym bądź razie wstrzeźliwość płciowa „nie przyczynia się do wykształcenia ludzi czynu, myślicieli oryginalnych, dzielnych bojowników wolności, lecz raczej poczciwych niedołęgów“... Krytykując stanowisko powyższe, stwierdza Foerster, że „kulturalna moralność płciowa może być w rezultacie korzystniejszą pod względem zdrowotnym od etyki naturalnej, która uwzględnia tylko najbliższe następstwa dla zdrowia człowieka, a pomija doniosłe znaczenie wyższych ideałów i celów życiowych“. Czasowa lub trwała powściągliwość płciowa, kształci wolę, uodpornia nas zewnątrz i wewnątrz, a tem samem korzyści, jakie przynosi, są większe od strat, ofiar poniesionych.

Psychanalizie, jako metodzie, czyni on następujące zarzuty:

1. Zapomocą niej można wydobyć z duszy wszystko, co się

²⁰⁾ Freud nawiązuje tutaj do poglądów Ehrenfelsa (*Sexualethik*, Wiesbaden, 1903), który rozróżnia naturalną i kulturalną etykę płciową. Pierwsza polega na doborze płciowym i zachowuje rodzaj ludzki w zdrowiu, druga czyni człowieka zdolnym do pracy kulturalnej, lecz krępuje płodność i zabija rasę. Patrz Freuda, „Die „kulturelle“ Sexualmoral und die Nervosität. Gesam. Schriften, tom V-ty.

komu podoba. Momenty seksualne dadzą się tym sposobem wy-
naleźć nawet w przysiędze na Rütli...²⁷⁾

2. Badania psychanalityczne budzą skłonności, które do-
tąd były w stanie uśpionym. Zarzut, który się robi niektórym
spowiednikom, że stawiają niezręczne pytania w materji drażli-
wej młodocianym penitentom, jest tutaj podniesiony do rzędu
metody zasadniczej. Tam nawet, gdzie czynnik seksualny był
przyczyną rzeczywiście rozstrzygającą, należałoby raczej dążyć
do odwrócenia odeń uwagi, ponieważ jątrzenie pytaniami nie
leczy, lecz potęguje zaburzenia nerwowe.

3. Zwierzenia człowieka, dotyczące jego najskrytszych
przeżyć płciowych są najmniej wiarogodne. Co więcej, bardzo
wiele osób okłamuje samych siebie, nie wiedząc o tem. Wnio-
skowanie wsteczne na podstawie objawów nerwowych o ich
przyczynach seksualnych aż nadto przypomina zasadę: post
hoc, ergo propter hoc. Nowe badania nad psychologją zeznań
powinny nas skłonić do szczególnej ostrożności w tym kierun-
ku; tembardziej, jeżeli zeznania takie pochodzą od ludzi wytra-
conych z równowagi. Wpływ sugestywny badającego ma w tych
wypadkach znaczenie decydujące.

Wszystkie niemal zarzuty Foerстера są zapożyczone od
innych badaczy i będą się stale powtarzały u następnych kry-
tyków. Dotyczy to przedewszystkiem sugestywności pytań, któ-
ry to moment bardzo silnie przed nim podkreślił G. Aschaffen-
burg.²⁸⁾ Utrzymywał on mianowicie, że Freud, indagując swoich
pacjentów o życiu płciowym, robi to z dużą siłą i w ten sposób
poddaje im odpowiedzi, jakie chce.

Drugi, jeszcze silniejszy atak przeciw nauce Freuda i jej
konsekwencjom pedagogicznym był podjęty przez wybitnego
psychologa niemieckiego W. Sterna w pracy *Die Anwendung
der Psychoanalyse auf die Kindheit und Jugend. Ein Protest.*

²⁷⁾ Łąka nad jeziorem Urner See, w Szwajcarji, gdzie miał być za-
warty pierwszy związek celem wyswobodzenia Szwajcarów z pod panowa-
nia Habsburgów.

²⁸⁾ G. Aschaffenburg, *Die Beziehungen d. sexuellen Lebens zur Ent-
stehung von Nerven und Geisteskrankheiten. Münchener medizinische Wo-
chenschrift* 1906, september.

Mit einem Anhang: Kritik einer Freudschen Kinder-Psychoanalyse von Clara und W. Stern.²⁹⁾

Stern zgadza się, że niektóre punkty nauki Freuda stały się w nauce koncepcjami płodnymi. Do nich należą pojęcia: dążności nieświadomych, wyparcia, potrzeby odreagowania wzruszeń uwięzionych, przesunięcia afektów i t. d. Zrozumiałem jest również, że psychologja nie może się obejść bez interpretacji objawów zewnętrznych. Lecz cóż zrobiła psychanaliza z tej metody? Uczyniła z niej magiczno-mistyczny system tłumaczenia znaków, zabawę i wietrzenie symbolów...

Co się tyczy praktycznego zastosowania psychanalizy względem dzieci, to nie można przeoczyć faktu o niezmiernie doniosłych konsekwencjach pedagogicznych. Jak wiadomo, głównem, praktycznem zadaniem psychanalizy jest u s w i a d a m i a n i e d ą ż n o ś c i n i e s w i a d o m y c h, gdyż to jest jakoby droga do zdrowia i wyzwolenia z pod tyranji popędów.

Teza powyższa może być słuszna w pewnym stopniu, a mianowicie wtedy, gdy chodzi o jednostki dorosłe i chore. Tymczasem u dzieci i młodzieży nieświadomem jest to, co niem być powinno, aby dopiero w następnej fazie rozwojowej stać się świadomem. Kto więc swoją ciężką dłoń kładzie nieudolnie na proces uświadamiania, ten popełnia gwałt na poczynającej się dopiero kształtować duszy dziecięcej. W głębszych jej warstwach mogą drzemać poszczególne dążności, które dopiero później wyjawiają się pod postacią seksualną, ale jakie mamy prawo owe formy embrjonalne wyswabadzać i hodować w sztucznej atmosferze psychanalizy? Zupełnie absurdalny charakter posiada przedewszystkiem psychanaliza wczesnego dzieciństwa, która wszędzie węszy popęd i perwesje seksualne. Freud chce odsunąć od siebie podejrzenie „dzikiej psychanalizy”,³⁰⁾ tymczasem jaki daje przykład w swej pracy *Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben?*³¹⁾ W ślad za nim idzie

²⁹⁾ Patrz *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 1914, tom 8, str. 71 — 101.

³⁰⁾ Freud, Ueber „wilde“ Psychoanalyse, *Gesammelte Schriften*, t. 6-ty.

³¹⁾ Freud, *Gesam. Schriften*, tom 8-my.

Jung,³²⁾ a koroną tego prądu stała się rozprawa panny dr. Hug Hellmuth, *Aus dem Seelenleben eines Kindes*. (Eine psychoanalytische Studie, 1913), w której cała psychologia wczesnego dzieciństwa została sprowadzona do analizy seksualnej.

Krytykę pracy Freuda *Analyse der Phobie...* opracował Stern wspólnie z Klarą Stern. Chodzi w danym razie o małego chłopca, u którego w piątym roku życia powstała fobia, a mianowicie lęk, że go koń może ugryźć. Strach przed koniem był tak wielki, że chłopak bał się wyjść na ulicę. Jednocześnie zauważono u niego spotęgowaną czułość względem matki. Psychoanaliza „wykazała”, że mamy tutaj do czynienia z kompleksem Edypa... Chłopak kochał miłością kazirodczą matkę i jednocześnie wykazywał tendencje agresywne względem ojca. Za wrogi stosunek ku ojcu obawiał się kary pod postacią kastracji... Nieprzyjaźń ta uległa następnie stłumieniu. W nieświadomości o b a w a k a s t r a c j i, została zamieniona na u g r y z i e n i e, przyczem zamiast ojca wystąpił koń (podwójne przesunięcie)... Autorzy przytaczają również szereg interpretacyj tej niesamowitej analizy. Zacytuję kilka przykładów: dziecko jest czułe w stosunku do innych dzieci. Znaczy to, że posiada „usposobienie polygamiczne”. Janek obejmuje ciągle swego pięcioletniego kuzyna — homoseksualizm. Chce, żeby mała przyjaciółka u nich spała — zmysł erotyczny. Ojciec potrzebny mu jest czasami przy spełnianiu potrzeb naturalnych — powód do utrwalenia skłonności homoseksualnych względem ojca. Malec nie przeszkadza innym chłopcom przypatrywać się odbywaniu defekacji — ekshibicjonizm. Pod wpływem sugestji ojca mówi, że chętnie uderzyłby matkę — napad sadyzmu i t. d. i t. d.

Byłoby cudem, gdyby dziecko, z którym rozmawia się codziennie w ciągu całych miesięcy o takich rzeczach, nie zaczęło na koniec myśleć seksualnie. Psychoanaliza Freuda, kończy Stern, szczególnie w jej zastosowaniu względem dzieci, jest nie tylko błędem naukowym, ale również i grzechem pedagogicznym.

³²⁾ Mowa jest o *Ueber Konflikte der kindlichen Seele Junga*, Wien-Leipzig, 1910.

Jung zerwał z Freudem dopiero w 1912 r.

Każda analiza freudystów sprowadza się w ostatecznym wyniku do seksualizmu dziecięcego — kompleksu Edypa. Ten ostatni jest najistotniejszą częścią neurozy, jej jądrem. „Postęp pracy psychoanalitycznej“, mówi Freud, „zaznaczył coraz ostrzej, to znaczenie zespołu Edypa; jego uznawanie jest niejako hasłem, które zwolenników psychoanalizy dzieli od jej przeciwników“³³).

Uważam za wystarczające ograniczyć się do wyżej podanych uwag, gdyż niemal wszystkie krytyki³⁴) sprowadzają się ostatecznie do dwóch głównych zarzutów: seksualizmu i uświadamiania bądź wypartych, bądź niedostatecznie jeszcze różniczkowanych popędów.

Moment pierwszy najbardziej odstręcza, a nawet powiem odstrasza od psychanalizy. Z racji tego czynnika Woodworth³⁵) nazywa bez ogródki całą psychanalizę coitus sublimatus, inni Klosetpsychologie, a psychanalitików — pestiferous race of psycho-analysts and sexual maniacs. Freudyści, powiada Jung, czynią ze swej hipotezy seksualnej jakąś wiarę fanatyczną i to, co nazywają psychanalizą, jest w rzeczywistości tylko analizą seksualną. Analiza taka nie jest już środkiem technicznym, lecz metodą, związaną dogmatycznie z teorią Mistrza.

Czynnik, o którym mowa, zadecydował, że dwaj najzdolniejsi uczniowie Freuda, Adler i Jung, odwrócili się od niego. Adler zerwał z seksualizmem w 1911 r. i teorię swoją oparł na

³³) Freud, Trzy rozprawy z teorii seksualnej, str. 185 (przypisek).

³⁴) Patrz także H. Müller, Psychoanalyse und Pädagogik. Zeitschrift f. pädagogische Psychologie u. exper. Pädagogik, 1917 str. 177 — 198, 263—285, 352 — 375, Zeitschrift für Kinderforschung, Berlin 1925 (prace Schildera, Isserlina, Lindworskiego i Wexberga). Nachmansohn, Die wissenschaftlichen Grundlagen der Psychoanalyse Freuds. Berlin, 1928. Auswirkungen der Psychoanalyse in Wissenschaft und Leben. Herausg. v. H. Prinzhorn. Bd. I der Krisis der Psychoanalyse, Leipzig, 1928 (głównie praca Häberlina, Ethik, Pädagogik und Psychoanalyse). Laumonier, Le Freudisme, exposé et critique, Alcan, 1925, Blandel, La Psychoanalyse, Alcan 1924, Jean Bodin, Contre Freud, critique de toute psychologie de l'inconscient. Masson, 1926. Cruchet, Presse Médicale, 1927, luty. A. Marie, La psychanalyse. Flammarion 1928.

³⁵) R. S. Woodworth, Some criticisms of the Freudian Psychology. Journal of abnor. Psychology. XII, 3, 1917 str. 174 — 194.

pragnieniu wywyższenia się, woli władzy (Machtprinzip). Motorem życia, mówi, jest dążność do wywyższenia się, wynikająca z uczucia niższości (Minderwertigkeitsgefühl). Im większe uposłedzenie, tem silniejszą jest owa dążność, przyczem ze szczególną wyrazistością przejawia się ona u dzieci. Konflikt między chcieć, a móc jest w przypadkach patologicznych zawsze widoczny i stanowi zjawisko fundamentalne. Popęd płciowy jest tylko symbolem — on parle d'amour et l'on veut dire puissance...

Idea Adlera nie jest nową (Dostojewski, Nietzsche, Janet, Th. Flournoy): on ją tylko podchwycił, rozwinął z nadzwyczajną brawurą i z tego stanowiska spróbował wyjaśnić powstawanie nerwic.

Po rozłączeniu z Freudem, Adler położył duże zasługi w dziedzinie pedagogiki, przyczem metodę swoją nazwał psychologią indywidualną. Kierunek ten znalazł wielu zwolenników, posiada dosyć bogatą literaturę i własne pismo, Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, wydawane przez Adlera przy współudziale L. Seifa, M. Stama, F. Künkela i W. Fürnrohra³⁶⁾. Od czasu do czasu urządzają oni międzynarodowe kongresy psychologii indywidualnej, na których są także omawiane sprawy kształcenia nauczycieli i innych funkcjonariuszy społecznych³⁷⁾.

Jung porzucił szeregi zwolenników Freuda w 1912 r. i założył własną szkołę psychologii analitycznej (Maeder, Riklin,

³⁶⁾ Jest to dwumiesięcznik, wydawany od 1923 r. w Wiedniu, później w Lipsku (Hirzel). Literatura: Adler, Studie über Minderwertigkeit von Organen 1907 (wyczerpane), Ueber den nervösen Charakter III wyd. 1922, Praxis und Theorie der Individualpsychologie, II wyd. 1923. Menschenkenntnis, II wyd. 1928. Adler, Fortmüller u. Wexberg, Heilen und Bilden. Medizinisch-pädagogische Arbeiten aus dem Gebiete der Individualpsychologie II wyd. Dr. E. Wexberg, Individualpsychologie Leipzig, 1928, dr. F. Künkel, Einführung in die Charakterkunde. Leipzig 1928. Dr. Alice Rühle-Gerstel, Freud u. Adler, Elementare Einführung in die Psychoanalyse u. Individualpsychologie, Dresden 1924 i in. W języku polskim posiadamy A. Rondthaler, Metoda psychologii indywidualnej A. Adlera.

³⁷⁾ Porównaj dla przykładu referat F. Künkela o kształceniu nauczycieli i urzędników, wygłoszony na II-im międzynarodowym kongresie dla psychologii indywidualnej.

Keller, Nicoll, Read, C. Long i in.).³⁸⁾ potępia on seksualizm Freuda, lecz nie przyjmuje także w całości poglądów Adlera. W sprawie życia i działania popędów utrzymuje, że nie wolno ram uzależniać rozwoju i stanu zdrowotnego danej osoby od jednego tylko popędu, gdyż każdy z nich może znaleźć zaraz przeciwwagę w innym. Psychologia analityczna różni się jeszcze od psychanalizy metodą, odmiennem pojmowaniem libido, psychiki nieświadomej, znaczenia procesu wyparcia i t. p.

Na specjalną uwagę zasługuje w tej psychologii twierdzenie, że neurozy, wogóle choroby i postępowanie dzieci są często wyrazem konfliktów ich rodziców. Oczywiście, twórcą tych i podobnych zaburzeń jest psychika nieświadoma. Dziecko odczuwa intuicyjnie powstające w łonie rodziny konflikty i dzięki pierwotnej, nieświadomej identyfikacji urzeczywistnia je pod odpowiednimi postaciami.

(Dokończenie nastąpi).

³⁸⁾ Patrz Junga: Das Unbewusste im normalen und kranken Seelenleben wyd. III-cie, Analytische Psychologie und Erziehung, 1924 Kampmann Verlag. Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewussten. Darmstadt, 1928. Ueber die Energetik der Seele, Psychologische Typen 1921, Rascher i inne.

Z ŻYCIA SEKCJI PEDAGOGICZNEJ.

Na ostatniem posiedzeniu Zarządu Sekcji Pedagogicznej w połączeniu z Sekcją Kształcenia Nauczycieli i Kursów omawiano kwestję przygotowania zawodowego nauczycieli szkół powszechnych. W celu zebrania odpowiedniego materiału postanowiono w „Kwartalniku Pedagogicznym” ogłosić ankietę, dotyczącą tej sprawy — i zwrócić się z prośbą do kompetentnych osób jak i Czytelników o łaskawą odpowiedź.

ANKIETA W SPRAWIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH *):

1. Czy obecne kształcenie seminaryjne nauczycieli odpowiada wymogom, jakie stawia społeczeństwo szkole powszechnej?
2. (W razie negatywnej odpowiedzi na pytanie pierwsze). W jakim kierunku należałoby je zmienić ewentualnie rozszerzyć?
3. Czy obecny system rozszerzania zakresu wiedzy nauczyciela na Wyższych Kursach Nauczycielskich po paroletniej praktyce szkolnej jest odpowiedni?
4. Czy nauczyciel po ukończeniu seminarjum, mający chęć do dalszych studjów, jest obecnie dostatecznie przygotowany do studjów uniwersyteckich:
 - a) wogóle?
 - b) do studjów pedagogicznych?
5. Czy ze względów społecznych i pedagogicznych jest pożądane, ażeby nauczyciele szkół powszechnych mieli ukoń-

*) Odpowiedzi prosimy nadsyłać pod adresem Redakcji „Kwartalnika Pedagogicznego” do dnia 15 II. 1930.

zione wyższe studia? Jeśli tak, w jaki sposób należy absolwentom seminarjów udostępnić studia wyższe wobec istniejących przeszkód ustawowych?

6. Czy nowoutworzone pedagogja rozwiązują należycie kwestję kształcenia nauczycieli? Jeśli nie, podać powody.

7. Czy byłoby pożądanę obecne seminarja przekształcić na gimnazja typu pedagogicznego?

8. Czy byłoby pożądanę istnienie obok siebie paru różnych form kształcenia nauczycieli szkół powsz., czy też raczej pożądana jest jednolitość systemu kształcenia?

Z PIŚMIENICTWA.

Bruno Dressler: Geschichte der englischen Erziehung. Leipzig — Berlin Teubner 1928, str. VIII i 340.

Śmiałym twórcą niespotykanego dotąd w historjografji pedagogicznej pomysłu, aby napisać historję wychowania jednego tylko narodu, jest młody Niemiec. Dzieło jest rozszerzeniem jego dySSERTACJI doktorskiej. Autor rozpoczyna historję wychowania od r. 596, t. j. od wprowadzenia chrześcijaństwa do Anglii, skarżąc się, że brak pewnych źródeł nie pozwala mu zająć się wychowaniem w czasach przedchrześcijańskich. Nadto usprawiedliwia się tem, że „wpływ tego wychowania nie sięga do teraźniejszości”. Ostatni argument wydaje mi się błędem metodologicznym, jednym z zadań pedagogicznej historjografji bowiem, jest systematyzowanie materiałów z dziedziny wychowania albo wychawawczo ważnych niezależnie od tego, czy one stanowią ogniwa w rozwojowym łańcuchu wydarzeń pedagogicznych. Pod względem struktury składa się cała praca z małych rozdziałów, nieraz minjaturowych, bo tylko kilka wierszy liczących. Zyskuje ona przez to na przejrzystości i znakomicie ułatwia studjum poszczególnych problemów wychowawczych. Stanowczo jednak autor przesadził co do zasady drobnych rozdziałów. Tak np. na str. 132 po rozdziale o sekularyzacji szkoły, następuje rozdział o jej uobywateleniu. Czytelnik, z góry nastawiony na to, że autor wykaże jakieś związki między sekularyzacją a uobywateleniem szkoły, dowiaduje się, że owo uobywatelenie polegało na tem, iż w literaturze pedagogicznej zaczynają być czynni ludzie, przynależący do stanu mieszczańskiego. Co więcej, dalszy rozdział, zatytułowany „Obywatelski ideał wychowawczy” poucza nas o tem, że mieszczenie nie ograniczają się do ideału wychowawczego, wziętego z ciasnego koła mieszczańskiego, ale świadomie nawiązują do staroangielskiego ideału szlacheckiego. Nie wiemy więc wcale, jakim modyfikacjom uległ szlachecki ideał wychowawczy.

Literaturę pedagogiczną ujmuje autor, o ile możliwości pod kątem widzenia wpływów, jakie ona wywarła na praktykę, co stanowi jego dużą zasługę. Dla przykładu przytaczam tytuły rozdziałów, dotyczących Locke'a. Jeszcze przed jego właściwem omówieniem pojawia się na str. 110 rozdział o ciekawych podobieństwach między poglądami Gailharda i Locke'a, a na str. 112 do 116 znajdujemy takie tytuły: „Locke jako angielski wychowawca, Locke jako wychowawca europejski, przyjęcie poglądów Locke'a w Anglii,

poprzednicy Locke'a w Anglii, autorytet Locke'a w reszcie Europy, odrzucenie poglądów Locke'a w Anglii, nadto na str. 119 i 120 czytamy jeszcze „Locke jako praktyczny wychowawca i odrzucenie Locke'a w konserwatywnej Anglii”.

Autor nie ogranicza się wcale do wychowania szkolnego, ale stara się objąć wszystkie jego dziedziny. Dowiadujemy się więc o wychowaniu w domu rodzinnym i obcym, o wychowaniu w internatach i t. p. Nadto w dużych rozdziałach znalazło wyczerpujące uwzględnienie wychowanie młodzieży w organizacjach (np. harcerstwo), wychowanie zawodowe i wychowanie dorosłych.

Końcowy rozdział zawiera omówienie ideału i swoistości angielskiego wychowania. Pierwotnie jest tym ideałem rycerz-szlachcic, później gentleman. Został on przyjęty także przez sfery nieszlacheckie. Nacisk położony na kształcenie charakteru, zwłaszcza cnót społecznych, narodowych, na kształcenie obywatelskie z jego specyficznym odcieniem, kształcenia przodowników — oto naczelné znamiona wychowania angielskiego, utrwalone długowiekową tradycją. Z pośród środków wychowawczych należy do właściwości angielskich internat, w którym przywiązywano wagę do wychowywania w spólnocie. Zasada spólnoty obowiązywała również w wychowaniu fizycznym i sprzyjała rozwojowi sportu. Przedmiotem zarzutów jest ucisk indywidualności (zwłaszcza w internatach), nieposzanowanie życia uczuciowego (w związku z pedagogiką kija, święcącą w Anglii bodajże największe triumfy po wsze czasy), pogarda dla materiału i metody kształcenia.

Czytelnik, który do strony 228, czytał ciągle o „wychowaniu angielskim”, z drobnych tylko wzmianek dowiadując się o szkolnictwie elementarnym, nagle od strony 229 zaczyna zapoznawać się z „elementarnym wychowaniem angielskim” od samego początku. Wprawdzie szkolnictwo elementarne było w Anglii do tego stopnia lekceważone, że mało się wiąże z rozwojem refleksji wychowawczej i nigdy nie może nadażyć z rozwojem szkolnictwa wyższego, jednakże zasada małych rozdziałów powinna była umożliwić autorowi równoczesne traktowanie obu działów szkolnictwa.

Pierwszorzędna źródłowość dzieła wyraża się zarówno w bogatej bibliografii, jak i w hojnym posługiwaniu się oryginalnymi lub tłómaczonymi cytatami.

Cytaty angielskie zapoznają nas wprawdzie z terminami technicznymi, rażą jednak poczucie estetyczne. Autor nie wyrzeka się wcale tłómaczenia zjawisk wychowawczych, a nawet niektóre (np. rozwój internatu) wyjaśnia samodzielnie bardzo szczęśliwie, przedewszystkiem jednak opisuje. Ten opisowy charakter dzieła kwalifikuje je szczególnie jako usystematyzowany materiał do czystej teorii wychowania.

Sposób pisania książki jest zwięzły (mimo 340 stron), przystępny, przejrzysty i zajmujący. Książka powinna zachęcić polskich historyków do skreślenia historii wychowania narodu polskiego.

Dr. M a r j a G r z e g o r z e w s k a: Psychologia Niewidomych. Nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. Książnica-Atlas — Warszawa. 1929. str. 348.

W naszym szkolnictwie specjalnem, które coraz więcej się rozwija daje się odczuwać brak poważniejszych studjów nad psychiką dzieci tych szkół. Wprawdzie szkoły dla dzieci psychicznie upośledzonych powstały dopiero w ostatnim dziesięcioleciu, mamy jednak zakłady o blisko stu-letniej przeszłości dla dzieci głuchoniemych i ociemniałych; pomimo tego nie było dotychczas obszerniejszego studjum nad głuchoniemymi i niewidomymi. Należy więc z wielką radością podkreślić ukazanie się w ostatnim czasie poważnego dzieła, omawiającego psychikę niewidomych, tem cenniejszego, że jest napisane przez autorkę znaną i cenioną na polu badań psychologii specjalnej. To dzieło ma nietylko praktyczne znaczenie jako podręcznik dla nauczycieli niewidomych — powiększa ono poważnie zdobycze nauki polskiej i wyjaśnia nieraz zagadnienia z psychologii normalnej, a zwłaszcza z psychologii strukturalnej. Pierwszy tom, który się dotychczas ukazał, jest poświęcony czuciom, spostrzeżeniom i wyobrażeniom, a w następnym tomie ma autorka zamiar omawiać zagadnienia z dziedziny pamięci, inteligencji, uczuć, woli i osobowości niewidomych

W. R.

KRONIKA.

TOWARZYSTWO EDUKACJI NARODOWEJ.

Towarzystwo Edukacji Narodowej, które powstało w ostatnich miesiącach wytknęło sobie jako cel: (art. 5 statutu).

1) „budzenie zainteresowania wśród społeczeństwa dla spraw, związanych ze szkołą i wychowaniem młodzieży;

2) współdziałanie z władzami państwowymi w sprawach, dotyczących szkolnictwa i wychowania narodowego;

3) roztoczenie pieczy ze strony społeczeństwa nad szkolnictwem wszystkich stopni i wychowaniem młodych pokoleń w Polsce;

4) ustalanie na podstawie pogłębionych badań — zasad, opinji i metod postępowania w dziedzinie kultury polskiej oraz opracowywanie projektów w zakresie szkolnictwa i wychowania publicznego“.

Na ostatniem posiedzeniu wybrano członków do Rady Edukacyjnej Towarzystwa Edukacji Narodowej w liczbie 75 osób i do Wydziału Wykonawczego w liczbie 15 osób.

Aczkolwiek Towarzystwo Edukacji Narodowej postawiło sobie za cel pracę nad szkolnictwem wszystkich stopni, to jednak w Radzie Edukacyjnej jak i Wydziale Wykonawczym brak przedstawicieli z pośród nauczycielstwa szkół powszechnych.

Na tem samem posiedzeniu wygłosił prof. dr. B. Nawroczyński podstawowy referat o wychowaniu młodych pokoleń w Polsce współczesnej.

Referent przedstawił dwa najważniejsze zagadnienia: jakie ma być wychowanie i jak należy zorganizować szkolnictwo, by osiągnąć cel wychowania narodowego. Co do pierwszej tezy, w referacie została przede wszystkim podkreślona konieczność stworzenia nowego typu Polaka, który w przyszłości ma spełnić swoje obowiązki wobec narodu i państwa. Aby dojść do takiego typu, należy kształcić charakter, rozwijać nasze narodowe zalety, a tępić wady, pozatem oprzeć wychowanie na prawdziwej religijności i poszanowaniu praw. Łącznie z drugim zagadnieniem wysuwa się konieczność pogłębienia życia rodzinnego przez wpływ opinji i współdziałanie rodziny i szkoły. Musimy wytworzyć swoisty system wychowania, odpowiadający naszemu charakterowi narodowemu i naszemu państwu. Następnie omawiał prof. Nawroczyński reformy szkolnictwa, zastrzegając się przeciw zbyt śpiesznym i temsamem nieżyciowym zmianom, które należy

w specjalnych zakładach prywatnych wypróbować. Zestawienie współpracy społeczeństwa z inicjatywą i wpływem czynników państwowych w szkolnictwie i wychowaniu zakończyło ten głęboko przemyślany referat, ujmujący całość kształtu celów organizacji wychowania narodowego przyszłych pokoleń.

4-ty KONGRES MIĘDZYNARODOWY WYCHOWANIA RODZINNEGO W LEODJUM 1930 R.

Pierwsze Kongresy Międzynarodowe Wychowania Rodzinnego zajmowały się zagadnieniami ogólnymi i ustaliły doniosłość pierwszorzędną wychowania rodzinnego. Wynikiem tego był ruch wzmoczony we wszystkich częściach świata dla podtrzymania życia rodzinnego.

Ponieważ znane są zasady, stanowiące podstawę wychowania, ponieważ ustalone zostały ideały kształcenia moralnego, wypadnie teraz rodzicom, nie powracając już do dyskusji, zbadać, zastosować, porównać najlepsze metody wychowawcze.

Nowy Kongres przyczyni się do zapewnienia nowych postępów wychowania rodzinnego. Rozważane na nim będą specjalnie metody praktyczne celem uzyskania maksimum wydajności w wychowaniu. Wychowanie dzieci w rodzinie z empirycznego, stanie się bardziej naukowe. Podane zostaną wyniki doświadczeń, przedsięwziętych w ogniskach rodzinnych i w instytucjach wychowawczych; ulegną one porównaniom i dyskusji.

Inne doniosłe zagadnienia, związane z powyższem zostaną rozważone również na tym zjeździe, na który Komisja zaprasza rodziców, wychowawców, i wogóle wszystkich, którzy przyczyniają się do poprawy ludzkości, w drodze rozumniejszego i owocniejszego wychowania.

Kongres ten wypadnie równocześnie z 25-cioleciem założenia Komisji Międzynarodowej Wychowania Rodzinnego i również, miejmy nadzieję z założeniem ostatecznem Instytutu Międzynarodowego Wychowania Rodzinnego.

P r o g r a m.

Sekcja pierwsza. Obserwacje naukowe wieku dziecięcego.

Sekcja druga. Wychowanie rodzinne. Kwestje ogólne.

Sekcja trzecia. Wychowanie rodzinne w wieku przedszkolnym.

Sekcja czwarta. Wychowanie rodzinne w okresie szkolnym i po nim.

Sekcja piąta. Rozpowszechnianie zasad wychowania rodzinnego przez stowarzyszenia opieki nad dziećmi, instytucje społeczne, muzea.

Wystawy. Przyjęcia. Wycieczki.

Członkowie Kongresu będą mieli dostęp do wielkich wystaw powszechnych w Antwerpii i Brukseli.

Warunki przyjęcia. Zgłoszenia pojedyncze: 70 fr. belgijskich. 3 dolary. Uprasza się o nadsyłanie opłat przekazem pocztowym skarbnikowi generalnemu: M. Pien 44. rue Rubens Bruxelles (Belgique).

RÉVUE

TRIMESTRIELLE PÉDAGOGIQUE

ORGANE DE LA SECTION PÉDAGOGIQUE

DE L'ASSOCIATION CHRÉTIENNE — NATIONALE DES INSTITUTEURS
DES ÉCOLES PRIMAIRES

DIRECTION: VARSOVIE, rue SENATORSKA No 19

R É S U M É.

B. NAWROCZYŃSKI.

DAS GEBEN UND SUCHEN.

Das Unterrichten geschieht in zwei Grundformen und zwar: des Gebens und der Anleitung zum Suchen. Obwohl diese zwei didaktische Funktionen in logischer Hinsicht einen konträren Gegensatz bilden, in der Praxis schliessen sie sich nicht aus. Im Gegenteil, keine von ihnen lässt sich im Bildungsprozesse entbehren; jede von ihnen spielt in diesem Prozesse eine wichtige Rolle.

Worin besteht die Aufgabe des Gebens, worin der Anleitung zum Suchen? Wie bedingen sich diese zwei Unterrichtsformen gegenseitig? Was wäre zu vermeiden bei der Anwendung jeder von ihnen? Das sind die Fragen, die sich der Verfasser in dieser Arbeit gestellt hat und die er zu lösen suchte.

A. RYNIWICZ.

LE CHOIX DES LANGUES VIVANTES DANS LE PROGRAMME
DES ÉCOLES POLONAISES AU POINT DE VUE DE LA
RAISON D'ÉTAT.

Le Ministère de l'Instrucion Publique ne s'est pas encore définitivement prononcé sur le choix des langues vivantes enseignées actuellement dans les écoles polonaises. Différentes raisons secondaires telles que la tradition des écoles d'avant-

guerre, les nécessités de commerce, le snobisme, le nombre de maîtres de langues disponibles ont joué jusqu'à ce moment le rôle décisif à cet égard. On n'a pas suffisamment tenu compte de la raison d'Etat qui malgré tout devrait être mis au premier plan.

L'auteur constate que le nombre des élèves qui étudient l'allemand croît d'année en année, tandis que celui des élèves qui étudient le français diminue en même temps. Le nombre de ceux qui étudient l'anglais est tout à fait insignifiant. Cette situation est plutôt paradoxale vus les liens politiques qui rattachent la Pologne à la France. D'autre part la prépondérance croissante de l'anglais au monde entier est un fait incontestable. Pour mettre fin à ce progrès inquiétant de l'allemand l'auteur propose de diviser le territoire polonais en trois grandes circonscriptions. Dans la première qui comprendrait à peu près la moitié du territoire on enseignerait le français, dans les deux autres, également réparties, l'anglais et l'allemand.

En outre les élèves qui seraient qualifiés par le corps enseignant comme capables d'apprendre plus qu'une langue étudieraient une autre langue, le français ou l'anglais dans la circonscription allemande; l'allemand ou l'anglais dans la circonscription française.

A ce même titre facultatif ou plutôt à demi-obligatoire on pourrait enseigner à un certain nombre d'élèves l'italien, le russe ou le tchèque.

J. LEWICKI.

THE EDUCATIONAL REFORM IN ITALY.

I. Having given a brief historical account of the changes which have taken place in the mental and cultural life of Italy the author passes to the crushing critics concerning every field of national life found in the writings and lectures of Benedetto Croce and Giovanni Gentile.

The Italian thinkers of the last 30 years have been closely observing the schoollife of their country and have studied the works of the great Italian educators of the past and present times. They have prepared many translations with comments of the important foreign writers, have studied the new

educational movements in America, England, Germany and Russia and have recently published many books which explain the whole philosophy of education in its practical aspects:

The whole work of the reform was done by Giuseppe Lombardo-Radice, formerly Under-Secretary of State and now professor of High normal School at Rome.

II. The formative principles of Gentile's project are: conception of freedom as something quite essential to the formation of consciousness itself, the conception of the relation between the state and education, and the motivation as to the introduction of religious teaching into the elementary schools under the veil of art and imagination.

In his books Gentile has given us an original and critical revaluation of the historical thought as well as that of the Italian philosophy developping the latter into a system of actual idealism, indentifying life and philosophy which alone is the true and real theory of education. Moreover the school helps in the formation of the pupil's soul, preparing him for the unforeseen ways of life. The state finds in the school its own selfrealisation.

III. Organization of elementary education in kindergartens and elementary schools. The new spirit of curriculum and of schemes so designed as to oblige the teacher to renew continually his personal culture in the communion with the great souls of Italy and of mankind. The results of the work of the Commission for the examination of textbooks for school use. Classifications of schools.

A. DRYJSKI.

PSYCHANALYSE UND SEXUELLE ERZIEHUNG.

Die Arbeit zerfällt in drei Teile:

1. Der Begriff der Psychanalyse. „Für“ und „gegen“ psychanalytische Pädagogik.
2. Die infantile Sexualität. (Kritik Freuds Anschauungen über die infantile Sexualität).
3. Die sexuelle Erziehung.

In diesem Hefte liegt nur der erste Teil der Arbeit vor.

Der Verfasser stellt fest, dass der Begriff d. Psychoanalyse vier Bedeutungen habe: a) die Methode der Untersuchung des Unbewussten; b) die Heilmethode; c) die Probe der genauen Anwendung des Determinismus-Prinzips auf die psychischen Prozesse; d) allgemeine Theorie, die vom sexuellen Standpunkt die Neurosen und alle Erscheinungen des ps. Lebens zu erklären strebt.

Darauf gibt er einen kurzen Überblick der Anschauungen über die Bedeutung der Psychoanalyse in der Erziehung.

Die Fachkritik teilt sich hier in zwei Lager. Einige Autoren (Pfister, Jones, Meng, Schneider u. a.) sind für die psychoanalytische Pädagogik; andere (Foerster, W. Stern u. a.) — gegen.

Die letzte Gruppe betont hauptsächlich die Schädlichkeit der übertriebenen Heraushebung der Bedeutung der Sexualität, speziell in der Erziehung. Von diesem Standpunkte aus — der Verfasser teilt denselben — erscheint die Freudsche Psychoanalyse, besonders in ihrer Anwendung auf die Kindheit, nicht nur als eine wissenschaftliche Verirrung, sondern auch als eine pädagogische Versündigung (W. Stern).

Gegen Ende dieses Teiles der Abhandlung bespricht der Verfasser noch die Anschauungen von Jung und Adler.

LA VIE DE LA SECTION PÉDAGOGIQUE.

A TRAVERS LES LIVRES.

CHRONIQUE.