

Mirosław Łapot

„Nowe wychowanie” na łamach lwowskiego „Przeglądu Społecznego” (1927 – 1939)

Pedagogika początków XX w. została zdominowana przez idee naturalizmu i indywidualizmu. Odwołując się do poglądów Jana Jakuba Rousseau i Jana Henryka Pestalozziego jak i do najnowszych badań nad dzieckiem psychologów (Jana Władysława Dawida, Alfreda Bineta i Stanleya Halla), wychowawcy z Europy Zachodniej i USA ogłosili nadchodzący wiek „stuleciem dziecka”, a także podjęli twórcze działania zmierzające do zreformowania szkoły tradycyjnej. Nazwiska Johna Deweya, Heleny Parkhurst, Marii Montessori, Owidiusza Decroly’ego czy Edwarda Claparède’a oraz opracowane przez nich systemy pedagogiczne stały się znakami rozpoznawczymi „nowego wychowania” i drogowskazem dla pedagogów podejmujących własne próby w tym zakresie.

Ogólny prąd owych przemian docierał również do Polski. Odradzające się po latach niewoli i I wojnie światowej państwo, oprócz wielu wyzwań natury politycznej, gospodarczej i społecznej, musiało także podjąć trud zorganizowania systemu oświatowego, który odpowiadałby potrzebom oraz najnowszym osiągnięciom w szkolnictwie zachodnim.

Adaptowaniem haseł „nowego wychowania” było zainteresowane również środowisko żydowskie, stanowiące „liczną mniejszość” w granicach Rzeczypospolitej¹. W pedagogice nowoczesnej bowiem inteligencja żydowska upatrywała środek umożliwiający społeczeństwu żydowskiemu wyjście z getta wyznaniowego i kulturowego oraz akulturację z Polakami. Żywy kontakt ze środowiskami żydowskimi na Zachodzie oraz w Ameryce, a także znajomość języka niemieckiego, jednego z urzędowych na terenie Galicji, dodatkowo sprzyjały przejmowaniu nowinek pedagogicznych i wykorzystywaniu ich w opiece społecznej i szkolnictwie żydowskim na terenie Polski.

¹ Liczebność Żydów na początku lat trzydziestych ocenia się na 2,7 – 3,2 mln mieszkańców, przy czym w Galicji znajdowało się 25% ich ogółu, czyli około 750 tys. (najwięcej w Krakowie i Lwowie). Zob. H. Chałupczak, T. Browarek, *Mniejszości narodowe w Polsce 1918 – 1995*, Lublin 2000, s. 164.

Duże zasługi w przekazywaniu owych nowości miał „Przegląd Społeczny”, miesięcznik ukazujący się w latach 1927 – 39 we Lwowie. Pismo stanowiło oficjalny środek szerzenia idei wychowawczych przez inteligencję żydowską skupioną wokół Centralnego Komitetu Opieki nad Żydowskimi Sierotami we Lwowie, jednak już od roku 1929 zyskało znaczenie ogólnopolskie, zostając organem Centosu (Związku Towarzystw Opieki nad Żydowskimi Sierotami i Opieki nad Dziećmi Rzeczypospolitej Polskiej z siedzibą w Warszawie²). Z tego też powodu na łamach „Przeglądu Społecznego” odnotowywano działania opiekuńcze nie tylko z Galicji Wschodniej oraz Zachodniej, lecz i innych okręgów, czyli z terenu byłej Kongresówki, Polesia, Wołynia, Białegostoku i Wilna.

„Przegląd Społeczny” prezentował osiągnięcia pedagogiki „nowego wychowania” z nadzieją, iż staną się one orężem społeczników żydowskich, walczących o szeroko rozumiane prawa dziecka. By w pełni przekonać społeczeństwo o potrzebie zmian w szkole w duchu najnowszych prądów wychowania, na łamach „Przeglądu Społecznego” wykazywano nie tylko zalety pedagogiki współczesnej, ale także niedostatki szkoły tradycyjnej. W niej bowiem — jak pisał Leon Gutman — „samolub, izolujący się od społeczności klasowej, któremu los drugiego był obojętny, a w każdej sytuacji szkolnej i pozaszkolnej widział tylko swe własne «ja», uchodził za wzór ucznia, był spokojnym podczas lekcji, nie przejmował się w ogóle niczym, otrzymywał piękne noty i wynosił ze szkoły tę naukę utrwaloną w nim długoletnim doświadczeniem, że w życiu popłaca samolubstwo, że drogą aspołecznych czynów dochodzi się do celu, że izolacja, pycha, zatwardziałość serca są potrzebne dla osiągnięcia celu”³.

Dyscyplina szkoły przedwojennej była źródłem — jak stwierdził Gutman — egoizmu i obłudy wychowanków, zamiast „być wycinkiem życia, była tylko wstępem, i to złym, do życia”⁴. W jej centrum pozostawał nauczyciel ze swoim programem, przedkładającym ilość wiedzy nad jej jakość, hamującym inicjatywę i samodzielność uczniów i propagującym umiejętność imitacji. Autor artykułu krytykował również szablony wychowawcze, przeładowanie programów nauczania oraz zmienianie przez szkołę wieku młodzieńczego w przedwczesną dojrzałość. Zwracał uwagę na posługiwanie się przez nauczycieli stereotypami o uczniu zdolnym i niezdolnym, karnym i nieposłusznym oraz na brak kształcenia silnych osobowości. Gutman przeciwstawiał się takiemu postępowaniu, twierdząc, iż „każde dziecko w szkole ma pełne ku temu prawo być osądzone na

² Obok „Przeglądu Społecznego” trybuną Centosu były również czasopisma w języku jidysz: „Unzer Kind” i „Dos Szuclozne Kind”.

³ L. Gutman, *Przewartościowanie dotychczasowych pojęć pedagogicznych*, „Przegląd Społeczny” 1935, nr I – II, s. 15 – 16 (dalej posługuję się skrótem: „PS”).

⁴ Tamże, s. 16.

podstawie swych indywidualnych uzdolnień i właściwości. Rzecz trudna, ale istotna. Nie zamagazynowanie wiedzy, ale rozwój sił psychicznych jest rzeczywistą wartością pedagogiczną [...]”⁵.

Zadań pedagogiki nie ograniczono jednak tylko do spraw wychowania dziecka, uważając, że nowe tendencje przysłużą się do stworzenia nowego, lepszego społeczeństwa. Inteligencja żydowska miała nadzieję na uzyskanie pełnych praw obywatelskich dla swej społeczności w kształtującym się wówczas nowym ładzie niepodległej Polski.

O ambicjach społecznych pedagogiki wymownie świadczył artykuł Michała Friedländera *Współczesne dążenia wychowawcze*⁶. Autor pisał w nim o narodzinach nowej kultury, nowego świata, pedagogikę zaś uważał za pierwszą naukę, która pojęła kierunek rozwoju kultury współczesnej i zaangażowała się w przemiany. Wśród najważniejszych przedstawicieli „nowego wychowania” zostali wymienieni Georg Kerschensteiner, Fryderyk Wilhelm Foerster, J. Dewey, Adolf Ferrière, O. Decroly, M. Montessori i Edward Spranger.

Na łamach „Przeglądu...” zauważono, że zarówno Rosja, jak i Ameryka, dwa mocarstwa wyznaczające kierunek przemian i rozwoju cywilizacyjnego w XX w., mimo zasadniczych różnic ustrojowych, zgodnie doceniały wartość wychowania i traktowały dziecko jako swoisty fetysz. Pisano m.in.: „W obu krajach dochodzi się do przekonania, że nieprawdą jest, jakoby dziecko przychodziło na świat już ze złymi skłonnościami, że przestępczość powstaje jedynie skutkiem wpływu otoczenia [...]. Powstaje hasło: nie ma złych dzieci, nie ma dzieci o zbrodniczych instynktach, wszystko zależy od sposobu wychowania, nie karać, lecz wychowywać, nie tworzyć domów aresztanckich, lecz budować szkoły”⁷. Takie stanowisko ugruntowywało poglądy pąjdcentryczne na Zachodzie, w Polsce zaś stwarzało realne nadzieje na poważne potraktowanie szeroko rozumianych praw dziecka (szkolnictwa, opieki nad dzieckiem sierocym i ubogim, szkół specjalnych).

Ową tendencję podkreślił również M. Friedländer stwierdzając, iż „[...] objęła pedagogika swą działalnością nie tylko szkołę, jako swój najwłaściwszy teren działania, lecz także dziedzinę pozaszkolnego wychowania dziecka i mło-

⁵ Tamże, s. 20.

⁶ M. Friedländer, *Współczesne dążenia wychowawcze*, „Przegląd Społeczny” 1928, nr XI. Warto dodać, iż M. Friedländer publikował za granicą artykuły na temat polskich eksperymentów pedagogicznych (np. *Die Besterben zum Erziehungserneuerung in Polen*, „Das Werdende Zeitalter” 1926, nr V – VI; *Schule und Schulerneuerung in neuen Polen*, „Neue Erziehung” 1928, nr 3; *Schulprobleme in Polen*, „Pädagogische Zentralblatt” 1928, z. 10 i „Schulreform” 1930, z. 8 – 9), na co zwrócił uwagę Leonard Grochowski, zajmując się pedagogicznym piśmiennictwem obcojęzycznym Polaków w latach 1918 – 1939. Zob. L. Grochowski, *Studia z dziejów polskiej szkoły i pedagogiki lat międzywojennych*, Warszawa 1996.

⁷ M. S. [rec.], *Aktualna książka. G. Bietycha i L. Pantelejewa: Republika Szkid — w przekładzie H.L. Winlana*, „PS” 1928, nr XI, s. 19.

dzieży, uważając, że czynniki pozaszkolne w równej, a może nawet w szerszej jeszcze mierze, rozstrzygają o kierunku wychowania. Jako pedagogika społeczna wkracza ona w dziedzinę skomplikowanego życia społecznego, próbując ująć przyczyny zła u korzeni, by na zdrowym gruncie społecznym zbudować nową szkołę i nowe wychowanie”⁸.

Friedländer zatem zwracał uwagę na narodziny pedagogiki społecznej, zdając sobie sprawę z potrzeby edukowania całego społeczeństwa, wychowanego jeszcze w szkole tradycyjnej. Jego zdaniem, idee humanistyczne i kwietyzm szkoły przedwojennej nie przystosowywały do życia, nie uwzględniały życia społecznego i zagadnień terażniejszości. „Pedagogika współczesna dąży więc do stworzenia takiego typu szkoły, który by łączył w swoim programie pracę umysłową z fizyczną i tworzy teorię i praktykę tzw. «szkoły produkcyjnej»”⁹ — pisał Friedländer, opowiadając się za potrzebą zbliżenia szkoły do życia. Miała ona bowiem odpowiadać codziennym potrzebom i zajęciom: pracy na roli, w rzemiośle, fabryce, handlu, oraz „rywalizować” z życiem pozaszkolnym, czyli ulicą, sportem, kinem, polityką.

O znaczeniu tworzonej wówczas pedagogiki społecznej pisał również Lazar Schächner. Stwierdził on: „Wychowanie społeczne jest działaniem, mającym na celu przygotowanie każdego osobnika na stanowisko czynnego członka jakiejś grupy społecznej, w której każdy pojedynczy człowiek spełnia jakąś rolę społeczną”¹⁰. Dlatego też wyrażał nadzieję, że szkoła, teatr, biblioteka, kino, radio i książka, ale także rodzina, przysłużą się w przygotowaniu całego społeczeństwa do pełnego uczestnictwa w kulturze. Celem pedagogiki społecznej jest bowiem — według Schächnera — „[...] wyrobienie u jednostek dążeń społecznych i oparcie przyszłego życia społecznego na altruizmie zbiorowym, wzajemnej pomocy i dobrowolnym współdziałaniu grup społecznych”¹¹.

Ponadto zalecano wprowadzenie do szkół metod nauczania koncentrycznego, czyli wyznaczanie ośrodków nauczania, np. ojczyzna, miasto, wieś, państwo, książka. Nowa szkoła miała kształtować człowieka społecznego w myśl zasady *non verba sed exempla trahunt*, a także wychowywać dla pokoju (w szkole uczniowie powinni uczyć się rozstrzygania sporów, łagodzić je, tolerować inne poglądy oraz przejawiać miłość do człowieka). Przywoływany uprzednio Friedländer powoływał się też na dążenia powstałej w Genewie Ligi Nowego Wychowania, zalecającej wyeliminowanie z podręczników do historii nienawiści między narodami.

Innym dążeniem „nowego wychowania” było zainteresowanie rodziców i ogółu społeczeństwa sprawami pedagogiki. Przekonywano, iż „nowa szkoła” urzeczywistnia postulaty Rousseau’a oraz marzenia Pestalozziego. „To, co oni

⁸ M. Friedländer, dz. cyt., s. 13.

⁹ Tamże, s. 14.

¹⁰ L. Schächner, *Pedagogika społeczna*, „PS” 1928, nr XII, s. 15.

¹¹ Tamże, s. 20.

śnili i o czym pisali — stwierdzał Friedländer — co tu i ówdzie próbowali tworzyć, to dziś staje się rzeczywistością. [...] Nowa szkoła stała się dziś hasłem, obchodzącym całe społeczeństwo. Czas, aby inteligencja zaczęła czytać książki i czasopisma pedagogiczne, aby rodzice zainteresowali się wewnętrznym życiem młodego pokolenia i strojem szkoły, której je oddają, aby zagadnienia szkoły i wychowania wyszły z ciasnego koła fachowców i stały się sprawą ogólną, obchodzącą wszystkich”¹².

Natomiast Herman Sternbach zwrócił uwagę na inne zadanie „nowego wychowania”, a mianowicie na potrzebę odrodzenia duchowego młodego pokolenia i przywrócenia mu wiary w pomyślną przyszłość¹³. Wiek XX proklamowano stuleciem młodości, w którym będzie realizowana opieka nad dzieckiem, jego umiłowanie, uznanie jego świata za równie ważny, jak świat starszych. Wojna jednak szybko skompromitowała ową ideę i ujawniła obłudę dorosłych, co wśród młodych spowodowało „odwrót od duchowości”. Sternbach postulował powrót do kultury wyższej, a nie cywilizacji, pragnął sokratejskiej wiedzy i cnoty dla młodego pokolenia.

Na łamach „Przeglądu Społecznego” publikowano również rozprawy dające praktyczne wskazówki, w jaki sposób realizować hasła „nowego wychowania”. Jednym z głównych postulatów stało się uwzględnienie podmiotowości i indywidualności każdego dziecka. Zdaniem Debory Vogelówniej, indywidualizacja w okresie dojrzewania to „dostarczanie możliwości do krystalizacji struktury człowieka; inaczej: dostarczenie możliwości do odnalezienia właściwej postawy życiowej i jednego dla każdego indywiduum sposobu zrealizowania siebie”¹⁴. D. Vogelówna rozpatruje też kwestię, w jaki sposób człowiek kształtuje swą odrębność. Przytacza dwa główne stanowiska psychologii (natywizmu i empiryzmu), a następnie omawia najważniejsze koncepcje rozwoju osobowości (m.in. Wilhelma Diltheya, Wiliama Sterna, E. Sprangera oraz Alfreda Adlera). Rozważania teoretyczne skłoniły autorkę do stwierdzenia, iż indywidualność wychowanków ma kształtować psychotechnika, która powinna być realizowana w trzech płaszczyznach:

1. teren ogólnego przygotowania do życia (kształtowanie uczuć i intelektu poprzez np. rozmowę, odpowiednią lekturę;
2. teren funkcji wolicjonalnych (temperament, ambicja, odpowiedzialność, wytrwałość). Psychotechnika pozwoli uczniowi zrozumieć siebie poprzez ankiety i testy;

¹² M. Friedländer, *Współczesne dążenia wychowawcze*, „PS” 1928, nr XI, s. 17.

¹³ H. Sternbach, *Kultura duchowa a pokolenie obecne*, „PS” 1929, nr IV, s. 127.

¹⁴ D. Vogelówna, *Zagadnienia indywidualności i możliwości indywidualizacji w okresie dojrzewania*, „PS” 1928, nr VII, s. 9.

3. teren realizacji osobowości (stwarzanie sytuacji, które potencjalnie mogą się zdarzyć w środowisku wychowanka; dostarczanie życia w miniaturze).

Rozważania Vogelównej podkreślały „konieczność i uprawnienie indywidualizacji w ramach wychowania zbiorowego”¹⁵.

Psychologia indywidualna i jej znaczenie dla wychowania dzieci to tytuł szkicu Szymona Wolfa, w którym autor przedstawił możliwości wykorzystania przez szkołę teorii A. Adlera. Za niemieckim psychologiem powtarza, iż duże znaczenie w życiu człowieka odgrywa „poczucie mniejszej wartości”. Wiąże się ono z przewyciężaniem pewnych problemów już w wieku dziecięcym. Gdy owe trudności są zbyt duże (mogą się wiązać z ułomnością fizyczną, brakiem miłości rodziców lub ich nadopiekuńczością), powstaje fałszywy plan życiowy. Efektem są choroby nerwowe, zбочzenia, skłonności samobójcze oraz zachowania agresywne lub niezaradność życiowa. Zadaniem psychologa jest wykrycie przyczyny przyjęcia fałszywych założeń na życie, korygowanie ich i dodawanie odwagi w realizacji planu zgodnego z osobowością.

Zastosowanie psychologii indywidualnej A. Adlera w szkole wywoływało również głosy sprzeciwu przede wszystkim tych pedagogów, którzy w wychowaniu pragnęli położyć nacisk na zbiorowość uczniowską. Karol Klein w pracy *O uspołecznianiu dzieci w szkole* godził zwolenników indywidualności z wychowawcami dążącymi do uspołeczniania podopiecznych. Znając charakter młodzieży sprzeciwiającej się wszelkim zakazom i nakazom w szkole, proponował przeniesienie zadań uspołeczniających na zajęcia pozalekcyjne. Powinny one przybrać formę kół samopomocy, zorganizowanych na zasadach samorządu, a zajęcia miały wyzwalać aktywność i chęć niesienia pomocy innym¹⁶.

Z kolei Lea Feygin-Gartensteyg zwróciła uwagę na konieczność współpracy szkoły z psychologiem. Jego obecność jest oczywiście niezbędna w szkole dla dzieci upośledzonych, zalecana zaś w szkołach powszechnych, w których psycholog służyłby pomocą dzieciom przejawiającym pewne wady w rozwoju ogólnym, oraz w szkołach zawodowych, gdzie pomagałby dzieciom wybrać odpowiedni do ich predyspozycji zawód. Psycholog powinien także — zdaniem autorki — współpracować z nauczycielami układającymi program nauczania, aby odpowiednio zadbać o komfort psychiczny uczniów w różnym wieku szkolnym¹⁷.

W artykule *Psychologia w służbie pracy społecznej* Leopold Blaustein przedstawił, w jaki sposób pracownikowi społecznemu może służyć wiedza na temat wpływu jednostek i zbiorowości na wychowanka, jego życie i psychikę.

¹⁵ Tamże, s. 19.

¹⁶ K. Klein, *O uspołecznieniu dzieci w szkole*, „PS” 1928, nr VII. Zob. też m.in.: A. Lewinson, *Indywidualizm czy kolektywizm w wychowaniu sierot*, „PS” 1928, nr III.

¹⁷ L. Feygin-Gartensteyg, *Rola psychologa w szkole*, „PS” 1928, nr IX.

Odwołując się do nazwisk m.in. Hellpacha, Mac Dougalla czy Kautsky`ego, autor podał praktyczne wskazówki, jak wykorzystać zjawisko naśladownictwa wśród młodzieży, jak zapanować nad tłumem, jak wykorzystać potrzebę zrzeszania się, czy też jak stosować się do sugestii¹⁸.

Warto też odnotować obszerne studium Michała Friedländera, drukowane w kilku kolejnych numerach pisma, a zatytułowane *Dziecko i zabawa*. Autor zadbał w nim o wyczerpujące omówienie genezy zabawy, etapów jej rozwoju u dziecka, rodzajów zabawy i zabawek i sposobów ich wykorzystania przez wychowawców w żłobkach i przedszkolach. Swe wywody oparł na dorobku F. Fröbela, S. Halla, M. Montessori oraz O. Decroly`ego.

Przedstawione sprawozdawczo artykuły to jedynie skromna część publikacji „Przeglądu Społecznego” poświęconych „nowemu wychowaniu”. Ich celem było nie tylko zapoznanie z teorią pedagogii zachodniej i traktowanie jej osiągnięć jako ciekawostek, nowinek wychowawczych — opisane metody wychowania miały służyć w praktyce. Świadczy o tym wymownie tytuł szkicu Lazara Schächnera *Czy zakłady nasze mogą realizować zasady i cele wychowania sformułowane przez Międzynarodową Ligę Nowego Wychowania?* Autor przypomniał ustalenie I kongresu Ligi z 1921 r., na którym określono następujące cele i zasady wychowania: „[...] pomnażanie sił duchowych dziecka, kształcenie charakteru i rozwijanie jego indywidualnych zdolności intelektualnych, artystycznych czy też społecznych, budzenie, pomnażanie w dziecku zainteresowania, wychowania społecznego i przygotowania go do pozytywnej pracy obywatelskiej”¹⁹.

Przez pomnażanie dóbr duchowych dziecka rozumiano wyrabianie własnego, krytycznego sądu o rzeczach i poglądu na życie i świat. Celowi temu miało służyć zapewnienie odpowiedniej rozrywki (w formie wycieczki, biblioteki, teatru szkolnego, zajęć z tańca, śpiewu, muzyki, chóru czy redagowanej przez uczniów gazetki szkolnej) oraz zadbanie o należyte odżywianie dziecka. Kluczem do uzyskania u uczniów koncentracji, aktywności i wewnętrznej karności było wywołanie ich naturalnego zainteresowania.

Za najlepszą metodę wychowania uznano samorząd uczniowski, który miał realizować następujące cele: „Współpraca nad wyrobieniem charakteru, utrzymywanie porządku i ładu w lokalu zakładowym, w czasie rekreacji i wycieczek, zawiadostwo biblioteką, samopomoc koleżeńską, moralną i materialną”²⁰. Według autora artykułu, w polskich warunkach można realizować postulaty „nowego wychowania”, lecz należy zwrócić uwagę na odpowiednie przygotowanie zawodowe wychowawców, na poznanie młodzieży i odnosić się z miłością do dziecka.

¹⁸ L. Blaustein, *Psychologia w służbie pracy społecznej*, „PS” 1937, nr VI.

¹⁹ L. Schächner, *Czy zakłady nasze mogą realizować zasady i cele wychowania sformułowane przez Międzynarodową Ligę Nowego Wychowania?*, „PS” 1930, nr VI, s. 213 – 214.

²⁰ Tamże, s. 217.

Jak w praktyce korzystano z osiągnięć Adlera, wskazywała A. Brossowa, recenzując na łamach „Przeglądu...” książkę Zofii Lazarsfeld *Technik der Erziehung*²¹. Autorka publikacji była doradcą jednej z 30 poradni dla dzieci trudnych w Wiedniu, w których stosowano metody terapeutyczne Adlera. Nauczyciel kierował do nich dzieci zachowujące się aspołecznie w szkole, a następnie psychologowie rozpoznawali przyczyny zaburzeń i nakreślali plan działania. Wychowanie dziecka, według Z. Lazarsfeld, nie powinno dopuścić do kompleksu niższości, powinno się odbywać bez zastraszania dziecka i hamowania jego zainteresowań. Dziecku należy dać możliwość szerokiej aktywności w freblówkach, z uwzględnieniem gimnastyki, zabaw rytmicznych, zabawek, by na podstawie obserwacji zabaw wśród rówieśników określić właściwy plan życiowy.

Natomiast w recenzji książki R. Taubenszłaga *System daltoński* przedstawiono próby adaptacji osiągnięć Heleny Parkhurst w Polsce. Ów system stosowały seminaria nauczycielskie żeńskie w Chełmie, w Pabianicach, jedna szkoła w Krakowie, żydowska organizacja szkolna CIZSO²² w trzech szkołach w Warszawie, a Tarbut²³ realizował plan daltoński w seminarium nauczycielskim w Wilnie. Podkreślono zalety planu daltońskiego (wyrabianie u ucznia aktywności, samodzielności, inicjatywy, pracy twórczej, odpowiedzialności, pracy zbiorowej), ale także wady (indywidualizm, słabe wyniki nauczania)²⁴.

W stałej rubryce „Oceny” recenzowano wiele książek na temat wychowania ukazujących się poza granicami kraju; komentowano również publikacje godne odnotowania z polskiego rynku wydawniczego. I tak Lazar Schächner omówił na łamach „Przeglądu Społecznego” monografię Ludwika Jeleńskiej *Sztuka wychowania* (Warszawa 1930)²⁵. Jeleńska zalecała w wychowaniu metody łagodne i dawała szereg praktycznych wskazówek, jak je stosować. Według niej rozkaz wobec dziecka powinien być krótki, formułowany jasno, bez używania trybu warunkowego i z wykluczeniem nerwowości wychowawcy. Nie wolno dziecka zastraszać. Rozkaz wypowiedziany z uwzględnieniem powyższych czynników jest dla dziecka łatwiejszy do zaakceptowania niż zakaz, którego należy unikać. Wy-

²¹ A. Brossowa, *Technika wychowania wedle teorii Adlera*, „PS” 1930, nr VIII – IX.

²² CIZSO (Centrale Jidisze Szul-Organizacje) powołano w 1921 r. Była związana z socjalistycznym Bundem, prowadziła szkoły w języku jidysz, a także kursy nauczycielskie i konferencje pedagogiczne; wydawano też czasopisma pedagogiczne. Zob. R. Żebrowski, Z. Borzymińska, *Po-lin. Kultura Żydów polskich w XX wieku. (Zarys)*, Warszawa 1993, s. 99.

²³ Tarbut powołało w roku 1922 Żydowskie Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe, związane z ruchem syjonistycznym. Nacisk kładziono na naukę języka hebrajskiego. Tarbut prowadził sieć szkół: freblówek, szkół podstawowych, gimnazjów i seminariów nauczycielskich. Zob. R. Żebrowski, Z. Borzymińska, dz. cyt., s. 98 – 99.

²⁴ Zob. L. Schächner [rec.], R. Taubenszlag, *System daltoński*, „Rocznik Pedagogiczny”, „PS” 1929, nr VII.

²⁵ L. Schächner, *Sztuka wychowania*, „PS” 1930, nr VIII – IX.

chowanie, zdaniem Jeleńskiej, to sztuka stopniowego przyzwyczajania dziecka do życia w społeczeństwie. W jego trakcie należy uszanować godność dziecka i uważać, by nie zadrasnąć jego miłości własnej. Zwrócono też uwagę na poszukiwanie przez młodzież autorytetów. Obok samorządu w szkołach powinny istnieć kółka samokształceniowe, zabawowe, artystyczne, sportowe, dające szeroką gamę możliwości rozwoju młodego człowieka.

Na łamach „Przeglądu...” recenzowano książkę Marii Rogowskiej-Falskiej *Zakład wychowawczy „Nasz Dom”* (Warszawa 1928), do której wstęp napisał Janusz Korczak. W zakładzie pruskowskim zwrócono uwagę na dobrowolne przystosowanie się dzieci do form życia zbiorowego (m.in. do dyżurów w internacie, zebrani ogólnych, rady samorządowej, sądu koleżeńkiego) oraz uspołeczniające walory systemu, według którego zostało zorganizowane życie społeczności zakładowej. Recenzent uznał osiągnięcia wychowawców Naszego Domu za drogowskaz dla wytrwałych pedagogów, podejmujących twórcze próby stworzenia własnego systemu wychowania²⁶.

System samorządu, tak powszechnie zachwalany przez przedstawicieli „nowego wychowania”, bywał jednak na łamach „Przeglądu Społecznego” także poddawany krytyce. Lejzor Tasz w szkicu *Gdy zakład wychowawczy staje się organizacją* sprzeciwił się pogładowi, iż samorząd demokratyzuje życie wychowanków zakładu dla sierot i zapewnia im pełną wolność. Jego zdaniem: „Demokratyczna pedagogia zwalcza dyktaturę nauczyciela — ale pod płaszczykiem samorządu utworzyła ona dyktaturę silniejszych dzieci. Przedtem wybujałą wolę dziecka zwalczała srogi, lecz praktycznie wyszkolony wychowawca, obecnie wolę dzieci tłumi silniejsza wola jego młodych braci; panowanie dzieci przeistacza się często w rządy despotyczne”²⁷.

Struktura samorządu, według Tasza, nie zapewnia swobody wychowankom, ponieważ ta instytucja również narzuca normy postępowania. Nadzór rówieśników jest surowszy od oka nauczyciela. Uczynienie zaś dzieci strażnikami prawa, danie im władzy sprzyja wydawaniu rygorystycznych rozporządzeń i bezwzględności w ferowaniu wyroków. Uważał on, iż „najlepszym sposobem wychowania jest naturalne wychowanie przez rodzinę, matkę rozumną” i odwoływał się do słów Pestalozziego: „Niech się tylko nauczyciel dobrze przyjrzy wychowaniu macierzyńskiemu, a idąc jego śladem osiągnie i on w swojej działalności wychowawczej lepsze rezultaty”²⁸.

L. Tasz postulował zatem zastąpienie bezdusznej organizacji, za jaką uważa system samorządowy, kolektywizmem naturalnym, opartym na poczuciu solidarności dzieci dzielących wspólny los.

²⁶ Zob. L. Schächner [rec.], *Nasz Dom*, „PS” 1929, nr II.

²⁷ L. Tasz, *Gdy zakład wychowawczy staje się organizacją*, „PS” 1930, nr VIII – IX, s. 304.

²⁸ Tamże, s. 304 – 305.

Choć w latach trzydziestych w środowisku wychowawczym związanym z „Przeglądem Społecznym” nadal dominowała wiara w zbudowanie lepszej przyszłości dla dziecka, na łamach czasopisma coraz częściej pojawiały się głosy dezaprobaty dla haseł „nowego wychowania”. Wyrazem owego kryzysu był artykuł D. Abrama i Ch. Alina *Pedagogika współczesna na bezdrożu*²⁹. Autorzy uznali, że nowa szkoła przystosowała się do tempa mechanizacji życia i nie podnosiła jakości kształcenia. Przebrzmiały już hasła Russa oraz teoria skróconej rekapitulacji, a na ich miejsce wprowadzono dyscyplinę, jak przy „taśmie fordowskiej”. Uznano, iż „maksyma [stulecie dziecka — objaśn. M.Ł.] jest wymysłem ludzi naiwnych, znających rzeczy jedynie z ich wierzchu”³⁰. Autorzy stwierdzili, że XX stulecie można nazwać nie wiekiem dziecka, lecz wiekiem wojny, pary, elektryczności, czołgów i gazów trujących.

„Przegląd Społeczny” zatem, początkowo propagując hasła „nowego wychowania, a następnie wyrażając niezadowolenie ze stopnia ich „realizacji”, stawał się pulsem przemian w dziedzinie wychowania. Tematyka drukowanych prac i ogólny ton wypowiedzi symptomatycznie odpowiadały tendencjom pedagogiki światowej — na jego łamach w latach trzydziestych przewidywano nadejście nowego kierunku w szkolnictwie, czyli pedagogiki esencjalizmu.

²⁹ D. Abram i Ch. Alin, *Pedagogika współczesna na bezdrożu*, „PS” 1934, nr I – II.

³⁰ Tamże, s. 12 – 13.